

DUFU

Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von

Tímea Berényi-Nagy

Patrícia Kertes

Tünde Sárvári

DUFU – Deutschunterricht für Ungarn

Jahrgang 33

2023 Budapest

DUFU – Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von

Tímea Berényi-Nagy, Patrícia Kertes, Tünde Sárvári

Lektoriert von

Tímea Berényi-Nagy, Katalin Boócz-Barna, Erzsébet Drahota-Szabó,
Ludwig Felhofer, Patrícia Kertes, Anna Reder, Benedikt Roland,
Tünde Sárvári, Claudia Ulbrich

ISSN 2786-1627

Budapest 2023

© 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
Gabriella Perge:	
Moderne Fremdsprachen im Nationalen Grundlehrplan	9
Tünde Sárvári:	
Lese(r)kompetenz und Früherwerb.....	32
Erzsébet Drahota-Szabó – Miriam Natalie Egger:	
Phraseodidaktische Empfehlungen im digitalen Zeitalter.....	66
Fruzsina Kárpáti:	
Sprachentwicklung durch Makro-Scaffolding im deutschsprachigen Geografieunterricht	104
Herta Márki:	
Förderung der Lernerautonomie im universitären Bereich	126
Erzsébet Pintye-Lukács:	
Videoproduktionen im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht	155
Anna Daróczy:	
Rezeptive und produktive Fachtextkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender. Eine Fallanalyse.....	179

Viktória Lantos:

Deutsch als L3 in Ungarn. Eine Online-Befragung unter Deutschlehrenden 212

Sahib Kapoor:

Integration und ihre Einbettung im DaF Unterricht anhand des Films *Werden Sie Deutscher* 238

Tünde Sárvári:

Internationale Delegiertenkonferenz (IDK), Winterthur 14.–17. August 2023 252

Dóra Géber:

Erasmus+ Fortbildung für Lehrkräfte und pädagogisches Personal, Malta 25.–29. September 2023 258

Autorinnen und Autoren des Bandes 263

Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren 264

Aufruf zur Mitarbeit an der Zeitschrift *Deutschunterricht für Ungarn* 265

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

der 33. Band der Zeitschrift DUfU ist erschienen. Wir Menschen weisen den einzelnen Zahlen gerne Bedeutungen zu. Wenn die Zahl 33 erwähnt wird, denken viele Leute sofort an das Alter Christi in der Bibel. Aber auch in der Zahlensymbolik ist diese Zahl von großer Bedeutung. 33 gilt in der Numerologie als eine Meisterzahl, die oft mit Segen, Mut, Inspiration, Mitgefühl und Ehrlichkeit in Verbindung gebracht wird. Diese Zahl wird zugleich dem Element Feuer zugeordnet und drückt aus, dass man für seine Ideen und Vorstellungen „brennt“ und bereit ist, diese zu verteidigen. In diesem Sinne hatte die DUfU-Redaktion vor, Sie mit den Beiträgen des 33. DUfU-Bandes zu inspirieren sowie Ihnen die Gelegenheit zu bieten, für die Ideen und Vorstellungen der Beitragenden zu „brennen“ und Mut zu haben, das Gelesene auszuprobieren.

Auch dieser Band spiegelt die Vielfalt der aktuellen Fragen des Deutschunterrichts in Ungarn wider. Die Zielgruppen, denen wir die deutsche Sprache und Kultur vermitteln, sind unterschiedlich: Vom Alter her gibt es Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene, die Deutsch lernen wollen. Für einige von ihnen gilt Deutsch als erste Fremdsprache, aber für viele ist diese Sprache bereits die zweite oder die dritte Fremdsprache. Einige lernen sogar bestimmte Schulfächer in deutscher Sprache. Unsere Lernenden verfügen über diverse Vorkenntnisse, Lerngewohnheiten und haben eine andere Motivation und Herangehensweise an die Sprache.

Der Unterrichtsalltag basiert aber in jedem Fall auf grundlegenden Dokumenten. Eines von diesen Dokumenten ist *der Ungarische Nationale Grundlehrplan* (ung. Nemzeti alaptanterv), der am 1. September 2020 in Kraft getreten ist und in diesem Jahr in allen Schultypen in jedem Jahrgang eingeführt wurde. Gabriella Perge setzt sich in ihrem Beitrag kritisch mit diesem Dokument auseinander, indem sie die Position der modernen Fremdsprachen im neuen Nationalen Grundlehrplan aus dem Jahre 2020 unter die Lupe nimmt.

Laut des Nationalen Grundlehrplanes wird in Ungarn das Lernen der ersten Fremdsprache spätestens in der 4. Klasse der Grundschule eingeführt. Das ist ein

spezielles Gebiet des Fremdsprachenunterrichts, wobei die Mündlichkeit im Mittelpunkt der Sprachentwicklung steht. Daran knüpft sich der Schriftspracherwerb in der Fremdsprache an. Tünde Sárvári geht der Frage nach, wie *Lese(r)kompetenz* in der Fremdsprache im Primarbereich effektiv und kindgerecht gefördert werden kann.

Zwei Beiträge widmen sich dem *Deutschunterricht in der Sekundarstufe*. Erzsébet Drahota-Szabó und Miriam Natalie Egger gehen in ihrem Aufsatz von den Aufgaben der Phraseodidaktik bzw. von ihren Grundsätzen aus und überprüfen Internetseiten darauf hin, inwieweit sie den ausgewählten phraseodidaktischen Grundsätzen entsprechen. Durch konkrete Beispiele zeigen sie auf, wie das Prinzip der *Textorientierung im digitalen Zeitalter* in der Unterrichtspraxis durch Aufgaben verwirklicht werden kann.

Fruzsina Kárpáti stellt die sog. *Scaffolding*-Technik vor. Dieser Begriff kommt aus dem Englischen und bedeutet ‚Gerüst‘. Die Anwendung dieser Technik ermöglicht, den Fachunterricht sprachsensibel zu gestalten. Im Beitrag wird untersucht, wie Makro-Scaffolding zur Sprachentwicklung im deutschsprachigen Geografieunterricht beitragen kann.

Drei Beitragende teilen uns ihre Erfahrungen aus dem universitären Bereich mit. Herta Márki befasst sich in ihrem Artikel mit der möglichen Förderung der Lernerautonomie von angehenden DaF-Lehrenden mithilfe eines *Lerntagebuches*. Sie stellt ein Pilotprojekt vor, das in diesem Jahr an der Eötvös-Loránd-Universität (Budapest) durchgeführt wurde. Das Projekt zielt darauf ab, im Sinne von „learning by doing“ angehende Lehrende zu befähigen, später als Lehrperson ihre Lernenden beim selbstständigen Lernen zu unterstützen.

Erzsébet Pintye-Lukács arbeitete mit Germanistikstudierenden der Universität Debrecen. In ihrem Aufsatz beschreibt sie die wichtigsten Merkmale des handlungsorientierten Ansatzes und mithilfe von erprobten Unterrichtseinheiten liefert sie Beispiele dafür, wie von Studierenden selbst gedrehte *Videoproduktionen* zur Förderung der Sprachkompetenz und zum Erfolg des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts einen Beitrag leisten können.

Anna Daróczy gibt in ihrer Fallanalyse einen Einblick in ein Forschungsprojekt im Thema *Textkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden*, das an der Eötvös-Loránd-

Universität (Budapest) durchgeführt wurde. Sie untersucht die rezeptive und produktive Fachtextkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrenden, die unerlässlich für das DaF-Lehramtsstudium ist. Die Studierenden müssen nämlich während des Studiums ihre fachspezifischen Kenntnisse durch Rezeption von linguistischen, literatur- und kulturwissenschaftlichen, pädagogischen, psychologischen und fremdsprachendidaktischen Texten erwerben und dabei die neuen Inhalte integriert behandeln, um ihre Kompetenzen als DaF-Lehrende zu entwickeln.

Viktória Lantos ist eine Vertreterin der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Sie befasst sich mit dem Unterricht des Deutschen als L3 und greift in ihrer Arbeit das sog. *DaFnE-Konzept* (DaFnE = Deutsch nach Englisch) auf. Sie führte eine Online-Befragung unter Deutschlehrenden durch und suchte nach Antworten auf die Fragen, ob DaF-Lehrende dieses Konzept kennen bzw. ob sie diese Didaktik in der Praxis (bewusst) einsetzen.

In unserer globalisierten Welt ist die *Internationalisierung der Bildung* ein zentrales Element. Durch den Austausch mit ausländischen Kolleg*innen, internationale Kooperationen und Auslandserfahrungen gewinnen wir Chancen, einerseits unsere Wirkung nach Innen und nach Außen zu verbessern; andererseits wertvolle Kompetenzen für das 21. Jahrhundert zu erwerben. Aus diesem Grund bietet der neue DUfU-Band einen reflektierten *Praxisbeitrag aus Indien*. Sahib Kapoor stellte seine Erfahrungen bezüglich der Integration und ihrer Einbettung im DaF-Unterricht anhand des Films „Werden Sie Deutscher“ auf der Internationalen Deutschlehrer*innentagung (IDT) 2022 in Wien in einer Sektion bereits vor. Jetzt haben die Leserinnen und Leser der Zeitschrift DUfU auch die Gelegenheit, beim Lesen darüber nachzudenken, wie *(Dokumentar)Filme im DaF-Unterricht* eingesetzt werden könnten.

Neben der IDT ist die wichtigste Fachveranstaltung des Internationalen Deutschlehrer*innenverbandes (IDV) die *Internationale Delegiertenkonferenz (IDK)*. Beide Fachveranstaltungen finden alternierend alle vier Jahre in einer deutschsprachigen Region statt. Die IDK wurde dieses Jahr vom 14. bis 17. August in Winterthur in der Schweiz organisiert. „Mensch und Maschine beim Deutschlehren und -lernen: ein Wechselverhältnis“ war das Thema der diesjährigen Delegiertenkonferenz, über die Tünde Sárvári berichtet, die als Vizepräsidentin unseren Verband auf der IDK 2023 vertrat.

Ebenfalls dem Austausch und der internationalen Kooperation dienen *Lehrerfortbildungen*, die den Lehrkräften der Europäischen Union im Rahmen der *Erasmus+ Mobilitätsprojekte* angeboten werden. Dóra Géber war in diesem Jahr an einem einwöchigen Mobilitätsprojekt beteiligt, das dem Thema „Technologie und Methodik in der Schule“ gewidmet wurde. Sie berichtet über ihre Erfahrungen und erläutert im Kurs kennengelernten Präsentationssoftware, nützliche Seiten für den Hybridunterricht sowie Quiz-Apps zur Steigerung des Engagements der Lernenden.

Im Namen der DUfU-Redaktion hoffe ich, dass bereits unser Vorwort Sie inspiriert, Ihr Leseinteresse geweckt und Ihre Lesemotivation erhöht hat. Setzen Sie sich hin und tauchen Sie in die Welt des neuen DUfU-Bandes ab, der Ihnen insgesamt elf spannende Beiträge bietet! (11 ist übrigens auch eine Meisterzahl in der Numerologie.) Lassen Sie beim Lesen der Beiträge Ihren Gedanken freien Lauf! Lernen Sie etwas dazu und fühlen Sie sich gut unterhalten!

Budapest, Herbst 2023

Tünde Sárvári
stellvertretende Chefredakteurin des DUfU

Moderne Fremdsprachen im Nationalen Grundlehrplan

Gabriella Perge

1. Einleitung

Im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen kommt seit Jahrzehnten den Fragen der Standardisierung eine zentrale Rolle zu (Feld-Knapp 2022: 17). Die verschiedenen Curricula, die Lehrpläne und die Bildungsstandards stellen ein immer aktuelles Thema der Fachdiskussionen sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene dar. Im ungarischen Kontext wurde in den letzten Jahren über das wichtigste Dokument, über den Nationalen Grundlehrplan (NAT 2020), das für den institutionellen, schulischen Unterricht – und damit auch für den Fremdsprachenunterricht – von entscheidender Bedeutung ist, viel diskutiert. Der Nationale Grundlehrplan wurde nämlich zwischen 2018 und 2020 einer erneuten Revision unterzogen und nach einer Modifizierung bzw. Überarbeitung ist die zurzeit gültige Version im Januar 2020 in Kraft getreten.

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, diese aktuelle Version des Nationalen Grundlehrplans aus der Perspektive des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen unter die Lupe zu nehmen und ihn inhaltlich zu analysieren. Bei der Analyse des Dokumentes spielt das Wissen von Fremdsprachenlehrenden eine wichtige Rolle. Das Dokument wird also aus der Perspektive reflektiert, was praktizierende und angehende Fremdsprachenlehrende dazu wissen müssen, dass sie die im Dokument formulierten Gedanken wahrnehmen und dass sie diese in der Praxis umsetzen können.

Im Beitrag werden zunächst die Bildungsstandards in Ungarn vorgestellt. Anschließend findet die Auseinandersetzung mit den Regelungen des Nationalen Grundlehrplans in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht statt. Den Kern des Beitrags

bildet das vierte Kapitel, in dem der Bildungsbereich¹ „Fremdsprachen“ analysiert und reflektiert wird. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2. Bildungsstandards in Ungarn

Die Bildungsstandards in Ungarn erstrecken sich auf drei Ebenen. Die höchste Ebene stellt die bildungspolitisch-erzieherische Ebene dar, auf der sich der Nationale Grundlehrplan befindet. Der NAT verfügt über einen Vorschriftcharakter und als eine Grundlegung fungiert er als ein Ausgangspunkt für die Planung und Erstellung der lokalen Dokumente (Feld-Knapp 1995, 2009a: 43). Der NAT schreibt auf der bildungspolitisch-erzieherischen Ebene die Grundprinzipien der Lehrpläne, die zu fördernden Bereiche der allgemeinen schulischen Bildung und deren Zielsetzungen bzw. Anforderungen zentral vor (Öveges / Csizér / Dér 2009: 4).

Die Entstehung und die Entwicklung des Nationalen Grundlehrplans blickt auf eine fast 30-jährige Geschichte zurück². Nach der Wende bedeutete das Jahr 1995 in Bezug auf die Bildungsstandards in Ungarn einen wichtigen Wendepunkt. In diesem Jahr erschien nämlich der Nationale Grundlehrplan, der zum zentralen bildungspolitischen Dokument wurde und seitdem die einheitliche Grundlage für die schulische Ausbildung darstellt. Der NAT fungiert als eine gemeinsame Bildungsgrundlage und schafft Transparenz zwischen den Schulen (NAT 2020: 293). Das Dokument wurde nach der Einführung im Jahre 1995 insgesamt viermal (2003, 2007, 2012 und 2020) einer Revision unterzogen und modifiziert (Feld-Knapp 2009a: 43). Im vorliegenden Beitrag wird ausschließlich die zurzeit gültige Version, die 2020 in Kraft getreten ist, behandelt.

¹ Im originalen ungarischsprachigen Dokument werden die Begriffe „tanulási terület“ bzw. „műveltségi terület“ verwendet. Im vorliegenden Artikel wird für diesen Begriff das Wort „Bildungsbereich“ konsequent verwendet.

² Zu einem umfassenden Überblick über den Prozess der Entstehung und der Entwicklung des Nationalen Grundlehrplans s. Perge 2022.

Auf der didaktisch-methodischen Ebene befinden sich seit dem Ende der 90-er Jahre die Rahmenlehrpläne, die als ein Kettenglied zwischen der bildungspolitisch-erzieherischen und der unterrichtspraktischen Ebene, auf der sich die lokalen Lehrpläne befinden, fungieren und auf dieser Zwischenebene ein pädagogisches sowie ein didaktisch-methodisches Gesamtkonzept für den Unterricht beschreiben (Feld-Knapp 1995, Hessky 1994: 3). Sie besitzen nicht den Charakter einer Vorschrift, sondern sie sind Richtlinien, die Prinzipien, Anforderungen und Empfehlungen für die Lehrenden formulieren, ihnen didaktisch-methodische Möglichkeiten und einen Orientierungspunkt für den Unterricht bieten (Feld-Knapp 1995, 2009a). Die Rahmenlehrpläne bauen auf dem Nationalen Grundlehrplan auf und stellen einen Ausgangspunkt für die Konzipierung bzw. Entwicklung der lokalen Lehrpläne dar. Sie bilden ferner „die Grundlage für die konkrete Unterrichtsplanung und -gestaltung, die Wahl von Inhalten (Themen und Sprachstoff), die Art und Weise der Leistungsmessung“ (Hessky 1994: 3). Dieser Rahmencharakter lässt den Lehrenden Freiraum für schul- und gruppenspezifisches bzw. individuelles Arbeiten und für die Entfaltung kreativer Prozesse. Der Rahmenlehrplan kann „auf diese indirekte Weise seine Funktion wahrnehmen, Innovationen im Lehr- und Lernprozess auszulösen und solche zu fördern“ (Hessky 1994: 3).

3. Regelungen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht im Nationalen Grundlehrplan

Die Fremdsprachen stellen einen der neun Bildungsbereiche im Nationalen Grundlehrplan dar. Dieser Bildungsbereich umfasst zwei Fächer, die modernen (lebenden) Fremdsprachen und die klassischen Sprachen. Im Beitrag wird nur auf die modernen Fremdsprachen eingegangen.

Im einführenden Teil des Nationalen Grundlehrplans findet sich ein Abschnitt, der bestimmte Regelungen in Bezug auf den institutionellen Fremdsprachenunterricht enthält (NAT 2020: 296). Diesen Regelungen entsprechend beginnt der Unterricht der ersten Fremdsprache spätestens in der vierten Klasse der Grundschule. Wenn aber an

den jeweiligen Schulen dafür ausgebildete Lehrende vorhanden sind und das pädagogische Programm der Schule es zulässt, besteht auch die Möglichkeit, bereits in den ersten drei Jahrgängen der Grundschule mit dem Fremdsprachenlernen³ anzufangen (NAT 2020: 296). Diese Tatsache ist an und für sich erfreulich, da sich durch diese Regelung die frühem Fremdsprachenlernen beigemessene Wichtigkeit zeigt. Für das frühe Fremdsprachenlernen sprechen verschiedene Gründe und Argumente. Der früh beginnende institutionelle Fremdsprachenunterricht kann u. a. zur Sensibilisierung für mehrere Sprachen bzw. zur Erweiterung des kulturellen Horizontes beitragen (Sárvári 2022: 10f.). Auf diese fachlich und wissenschaftlich untermauerten Argumente wird aber im Nationalen Grundlehrplan nicht hingewiesen.

Im Sinne der Prozessorientierung wird im NAT festgehalten, dass bei der Wahl der ersten Fremdsprache sichergestellt werden soll, dass die Lernenden die gewählte Fremdsprache auch in der Sekundarstufe I und II weiterlernen können (NAT 2020: 296). Das ist aus dem Grunde wichtig, weil es oft vorkommt, dass das Lernen der in der Grundschule gewählten Fremdsprache später nicht fortgesetzt werden kann oder Lernende mit dem Lernen der jeweiligen Fremdsprache neu anfangen müssen, was oft zu sinkender Motivation dem Sprachenlernen gegenüber führt (Csizér 2020: 27ff., Riemer 2019: 365ff.).

Im NAT findet sich kein Repertoire in Bezug auf die Sprachen, die als erste Fremdsprache gewählt werden können. Das sollte bedeuten, dass die Schulen selber bestimmen können, was sie als erste Fremdsprache anbieten. Dieser Hypothese widerspricht aber die Tatsache, dass die Rahmenlehrpläne nur für die englische und deutsche Sprache als erste Fremdsprache ausgearbeitet worden sind. Daher haben die Fremdsprachenlehrenden nur für diese zwei modernen Sprachen eine Orientierungshilfe.

Das Erlernen der zweiten Fremdsprache kann erst nach dem achten Jahrgang, in der Sekundarstufe II seinen Anfang nehmen. Im Nationalen Grundlehrplan wird als Lernziel formuliert, dass Lernende am Ende der Mittelschule in der ersten Fremdsprache

³ Im Beitrag wird der Begriff „Lernen“ absichtlich verwendet, mit dem – dem Erwerb gegenüber – ein gezielter, gesteuerter und bewusster Prozess, der sich unter institutionellen Rahmenbedingungen vollzieht, bezeichnet wird (Krumm 2006, Perge 2018).

mindestens das B1-Niveau, mit dem die Abiturprüfung auf der Mittelstufe gleichzusetzen ist, aber möglichst das B2-Niveau erreichen, in der zweiten Fremdsprache das A2-Niveau (NAT 2020: 296). Die Zielbestimmung in der ersten Fremdsprache ist umstritten, da Lernende nach acht Jahren Sprachenlernen das B2-Niveau erreichen sollen. Das B2-Niveau wäre vor allem für Lernende von großer Bedeutung, die ein philologisches Studium oder ein Lehramtsstudium in einer modernen Fremdsprache absolvieren wollen. Ein solches Studium setzt nämlich Sprachkenntnisse auf einem hohen Niveau voraus, die auch den Zugang zu komplexen und abstrakten Inhalten in der Fremdsprache ermöglichen. Das B1-Niveau reicht dafür nicht aus (Feld-Knapp 2014a: 130ff., Portmann-Tselikas / Schmölzer-Eibinger 2008: 5ff., Schmölzer-Eibinger 2008).

Über die zu erreichenden Niveaustufen hinaus werden im Abschnitt, der den Fremdsprachenunterricht regelt, zwei weitere Gedanken formuliert. Zum einen besteht für Gymnasien die Möglichkeit den im pädagogischen Programm festgelegten Rahmenbedingungen entsprechend die Stundenzahl für die zweite Fremdsprache auf den Unterricht der ersten Fremdsprache zu übertragen. Zum anderen können die Schulen selber bestimmen, welche Fremdsprachen sie als zweite Fremdsprache anbieten und unterrichten (NAT 2020: 296).

4. Fremdsprachen als Bildungsbereich im Nationalen Grundlehrplan

Der Bildungsbereich „Fremdsprachen“ findet sich im Dokument zwischen dem Bildungsbereich „Ungarische Sprache und Literatur“ bzw. „Mathematik“. Zur Beschreibung des Bildungsbereichs gehört eine kurze Einleitung, in der vor allem auf die Wichtigkeit und die gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse in der Wissensgesellschaft eingegangen wird bzw. auf die Ziele und Aufgaben des modernen Fremdsprachenunterrichts. Dieser Einleitung folgt im ersten Schritt (Kapitel II.3.2.1. im NAT) die Behandlung der modernen Fremdsprachen, anschließend die der klassischen Sprachen (Kapitel II.3.2.2. im NAT). Das Kapitel „Moderne Fremdsprachen“ besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil werden

die Grundprinzipien und die Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts beschrieben. Darüber hinaus werden die Besonderheiten und die spezifischen Merkmale des Unterrichts des Faches (in diesem Fall des Fremdsprachenunterrichts) im vierten Jahrgang, im 5.–8. und im 9.–12. Jahrgang erläutert. Im zweiten Teil werden die Themenbereiche und die zu behandelnden Textsorten für die einzelnen Jahrgänge aufgezählt. Im dritten Teil findet die Beschreibung der übergreifenden Lernziele in den einzelnen Jahrgängen statt. Dieses dreischrittige Schema wiederholt sich auch bei der Behandlung der klassischen Sprachen.

Im Folgenden werden die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte des Nationalen Grundlehrplans (2020) in Bezug auf die modernen Fremdsprachen aus der Perspektive des Lehrendenwissens reflektiert. Bei der Auseinandersetzung mit dem Dokument werden die Aspekte hervorgehoben, deren Kenntnis und Verständnis einerseits für die Erweiterung und Differenzierung des Wissens von Fremdsprachenlehrenden, andererseits für bewusste, sinnvolle und erfolgreiche didaktische Handlungen von Fremdsprachenlehrenden von hoher Relevanz sind.

4.1. Kompetenzorientierung

Der Fremdsprachenunterricht wird seit den 1990-er Jahren durch die Kompetenzorientierung geprägt. Kompetenzorientierung bedeutet eine Abkehr von der Inputorientierung zur Outputorientierung. Im outputorientierten Unterricht stehen nicht mehr die Lehrperson bzw. der Lehrstoff, „sondern die Lernenden und ihr Können, ihre zu erreichenden Kompetenzen und Fähigkeiten“ im Mittelpunkt (Feld-Knapp 2022: 20). Die Outputorientierung muss auch bei der Entwicklung von Curricula mitberücksichtigt werden, wie das auch beim Nationalen Grundlehrplan der Fall war. Im NAT werden ausgehend von den von der Europäischen Union empfohlenen Schlüsselkompetenzen sieben fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen bestimmt. Diese sind 1) die Kompetenzen des Lernens, 2) die kommunikativen Kompetenzen (in der Muttersprache und in der Fremdsprache), 3) Digitale Kompetenzen, 4) Mathematische Kompetenzen und Kompetenzen des logischen Denkens 5) Persönliche und soziale Kompetenzen, 6) Kompetenzen der Kreativität, des kreativen Schaffens und der kulturellen

Nachhaltigkeit, 7) Innovations- und Unternehmenskompetenzen. Es ist ein wichtiges und lobenswertes Element im NAT, dass die sprachlichen Kompetenzen in der Mutter- und in der Fremdsprache unter dem Begriff der kommunikativen Kompetenzen subsumiert werden. Das hat nämlich eine wichtige Botschaft, dass die einzelnen Sprachen nicht getrennt behandelt werden (Europarat 2001, 2020, Feld-Knapp 2014b: 17ff., Krumm 2012: 62ff., Perge 2018).

4.2. Handlungsorientierung und Lernerorientierung

Bei den Grundprinzipien und Zielen des Faches „Moderne Fremdsprachen“ wird als erstrangige Zielsetzung des modernen Fremdsprachenunterrichts die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit bestimmt. Dementsprechend müssen Lernende befähigt werden, die Sprache in echten kommunikativen Situationen ihren kommunikativen Zielen und Bedürfnissen entsprechend sowohl im Unterricht wie auch außerhalb des Unterrichts gebrauchen zu können (NAT 2020: 314). Diesen Gedanken liegt der seit der pragmatischen Wende etablierte neue Sprachbegriff, der die Sprache als eine soziale Handlung definiert, zugrunde (Dengscherz 2016: 30ff., Fandrych 2010: 173ff., Feld-Knapp 2005: 15, 2018: 28ff., Krause 2016: 79ff.) Aus dieser Sprachdefinition leitet sich auch eines der wichtigsten didaktischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts ab, das Prinzip der Handlungsorientierung (Faistauer 1997: 21ff., Funk 2010: 943ff., Krumm 2012: 58ff.). Der Nationale Grundlehrplan geht also nicht mehr davon aus, dass im Fremdsprachenunterricht das Sprachwissen und die Beschreibung von sprachlichen Regeln im Mittelpunkt steht, sondern der Sprachgebrauch soll im mündlichen und schriftlichen bzw. im produktiven und rezeptiven Bereich im Fokus stehen (Europarat 2001, 2020, Fandrych 2016: 34ff., Feld-Knapp 2016a: 19ff., 2018: 28ff., Perge 2018: 11ff., 2023 i. E.). Die Umsetzung des Prinzips der Handlungsorientierung verlangt ein Umdenken von den Fremdsprachenlehrenden, indem sie sich von den alten Traditionen des Fremdsprachenunterrichts befreien und statt der starken Grammatikorientierung den Lernenden echte Sprachsituationen ermöglichen, in denen die Lernenden sprachliche Handlungen vollziehen können.

Im NAT wird von der komplexen Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden ausgegangen. Über den Ausbau der sprachlichen Basis und die Förderung der vier Fertigkeiten hinaus müssen auch die pragmatischen und soziolinguistischen Komponenten der kommunikativen Kompetenz gefördert werden, damit die Lernenden ihr sprachliches Repertoire in echten kommunikativen Situationen effektiv und adäquat einsetzen und verwenden können (NAT 2020: 315). In der Fremdsprachendidaktik wird für die integrierte Förderung und die Aufeinanderbezogenheit der vier Fertigkeiten plädiert (Faistauer 2010: 83, Fandrych / Thonhauser 2008, Kertes 2022: 89ff., Krumm 2012: 57ff.). Auch im NAT ist es ein zentraler Gedanke, dass die Fertigkeiten integriert und aufeinander bezogen entwickelt werden müssen.

Neben der Förderung der kommunikativen Kompetenz und der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden wird im Nationalen Grundlehrplan der Umsetzung des Prinzips der Lernerorientierung ebenfalls eine große Rolle zugeschrieben. Dementsprechend sollen im Fremdsprachenunterricht für das Alter und die Bedürfnisse bzw. Interessen der Lernenden relevante und interessante Lernsituationen geschaffen werden, die die Lebenswelt der Lernenden ansprechen (NAT 2020: 314). Im Zusammenhang mit der Lernerorientierung wird auch die Förderung der Lernerautonomie im Nationalen Grundlehrplan großgeschrieben. Es ist ein sehr wichtiger Gedanke im NAT, dass das autonome Lernen als ein Erziehungsziel des Unterrichts aufgefasst wird, das Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortung beinhaltet (Feld-Knapp 2010: 21). Auch der Fremdsprachenunterricht soll also zur Förderung des autonomen Lernverhaltens, das die strategische Komponente einschließt, einen Beitrag leisten. Es ist also eine wichtige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, das strategische Verhalten der Lernenden zu fördern, ihnen Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien zu vermitteln und sie zum Transferieren dieser Strategien zu befähigen. Diesen Gedanken liegen die Konzepte der konstruktivistischen Lerntheorie zugrunde (Bimmel 2012: 3ff., Kertes 2019: 142ff., Krumm 2006: 62ff., Perge 2018: 18f., Rampillon 2006: 77ff., Wolff 1996: 541ff., 2002).

4.3. Mehrsprachigkeit und fächerübergreifendes Lernen

Ein sehr wichtiges Element im Nationalen Grundlehrplan, das in den bisherigen Versionen nicht thematisiert wurde, ist die Deklaration der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen als eines der wichtigsten sprachen- und bildungspolitischen Ziele. Im NAT wird eindeutig dafür plädiert, dass die einzelnen Fremdsprachen nicht als getrennte Fächer, voneinander isoliert unterrichtet werden sollen, sondern im Kontext der Mehrsprachigkeit (NAT 2020: 314). Es wird auch betont, dass die Fremdsprachenlehrenden die vorhandenen Sprachkenntnisse, Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien der Lernenden berücksichtigen und die zwischen den Sprachen bestehenden Ähnlichkeiten bewusst integrieren sollen. Auf diese Weise kann sich eine integrierte, sprachen- und kulturenübergreifende Sicht herausbilden, die zur Entwicklung des Sprach(en)bewusstseins und der Sprachlernkompetenz der Lernenden beitragen und die Aneignung weiterer Fremdsprachen auch vorbereiten könnte (Fäcke / Meißner 2019, Feld-Knapp 2014b: 20ff., Gnutzmann 2016: 144ff., Hufeisen 2011: 268ff., Jakus 2014: 217ff., Márki 2022, Perge 2014: 267ff., 2015: 128ff., 2018). Die Deklaration dieser Zielsetzung ist von hochgradiger Bedeutung, aber sie darf nicht nur auf der Ebene der Deklaration bleiben, sie muss auch in der Praxis umgesetzt werden. Die Umsetzung verlangt einerseits die Abkehr vom monolingualen Unterricht von Fremdsprachen, andererseits eine andere Denkweise von den Fremdsprachenlehrenden.

Im Nationalen Grundlehrplan wird dem fächerübergreifenden Lernen eine große Bedeutung beigemessen. Es wird festgestellt, dass beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen die Kenntnisse, die im Rahmen anderer Fächer erworben worden sind, die vorhandenen Kenntnisse aus der Muttersprache und anderen Fremdsprachen bzw. die Lern- und Sprachlernstrategien mitberücksichtigt werden sollen (NAT 2020: 314). Eine wichtige Verbindung wird mit der muttersprachlichen Kompetenz hergestellt. Es wird nämlich im Dokument davon ausgegangen, dass sich durch die Fremdsprachenkenntnisse auch die muttersprachliche Kompetenz entwickelt. Es wäre sehr wichtig, dass diese Gedanken nicht nur im Lehrplan erscheinen, sondern sie auch in der Praxis umgesetzt werden (Brdar-Szabó 2010a: 518ff., 2010b: 732ff.).

4.4. Interkulturelle Kompetenz und soziale Kompetenz

„Interkulturelle Kompetenz ist eine überfachliche Kompetenz. Sie gehört zu den sogenannten Schlüsselkompetenzen, die unabhängig von einer spezifischen Ausbildung in vielen Berufen gefordert werden“ (Feld-Knapp 2009b: 65). Die Wichtigkeit der interkulturellen Kompetenz wird auch im Nationalen Grundlehrplan betont.

„A nyelvtanulás során közvetített ismeretek segítik az adott nyelvet használó emberek megismerését, az egyes kultúrák, valamint az azok közötti eltérések megértését, a nyitott és befogadó életszemlélet kialakítását” (NAT 2020: 314).

„Az élő idegen nyelv ismerete által a tanulók megismerik és megértik az adott nyelvet használó embereket és kultúrákat, és erre építve nyitottabbá, megértőbbé, érdeklődőbbé és tájékozottabbá válnak” (NAT 2020: 314).

Die obigen zwei Zitate heben auch hervor, dass durch das Sprachenlernen die Lernenden Menschen, die die Zielsprache als L1 beherrschen, Kulturen und Unterschiede zwischen den Kulturen kennenlernen können und sie dadurch offener, toleranter, aufgeschlossener und verständnisvoller sein können. Aus diesen Gedanken geht eindeutig hervor, dass es eine große Aufgabe des institutionellen Fremdsprachenunterrichts ist, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden, das Fremdverstehen und das interkulturelle Lernen zu fördern (Altmayer 2021: 376ff., Bredella / Christ 1995, Feld-Knapp 2009b: 64ff., 2014c: 19ff., Krumm 1994, Lázár 2022: 253ff.).

Über die Förderung der interkulturellen Kompetenz hinaus wird im NAT auch die Bedeutung der Förderung der sozialen Kompetenzen der Lernenden unterstrichen. Dem sozialen Lernen (also dem Lernen in der Gruppe mit anderen Lernenden) und der jeweiligen Gruppenbildung an den Schulen wird im NAT eine große Rolle zugeschrieben (NAT 2020: 315). Die Umsetzung der Arbeit in Gruppen und die Ermöglichung des sozialen Lernens hängen einerseits mit den Rahmenbedingungen vor Ort, an den Schulen, andererseits mit den Lehrenden, ihren Erfahrungen und ihrem Wissen zusammen. Lehrende müssen nämlich erkennen können, welchen Ertrag das

soziale Lernen mit sich bringen kann und wie es verwirklicht werden kann. Darüber hinaus müssen sie die Bedeutung und die Möglichkeiten der einzelnen Sozialformen kennen und diese bewusst auswählen und umsetzen können (Haß 2017: 306ff., Steininger 2016: 343ff.).

4.5. Textorientierung und Textkompetenz

In der Wissensgesellschaft hat die Textkompetenz eine Schlüsselrolle. Diese individuelle Fähigkeit „Strategien für den reflektierten Umgang mit der geschriebenen Sprache zu haben“ (Feld-Knapp 2014a: 130), ist so wie die interkulturelle Kompetenz eine Schlüsselkompetenz. Lernende müssen also an der Schule (nicht getrennt in den einzelnen Fächern, sondern fächerübergreifend) befähigt werden, „Texte reflektiert lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (Feld-Knapp 2014a: 130). Es kann nicht hoch genug geschätzt werden, dass die Förderung der Textkompetenz und die Wichtigkeit des textorientierten Unterrichts im NAT explizit erwähnt werden. Im Dokument wird also dem didaktischen Prinzip der Textorientierung Rechnung getragen (Feld-Knapp 2005: 15ff., 2014a: 137ff., 2018, Tolcsvai Nagy 2022a). Es ist von großer Bedeutung, dass die Förderung des reflektierten Umgangs mit Texten, die Arbeit mit Texten bzw. die Behandlung von authentischen Texten von dem vierten Jahrgang an als Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts genannt werden.

Es ist ebenfalls wichtig, dass im NAT auch die Förderung der Textsortenkompetenz thematisiert wird (Fandrych / Thurmair 2011, Feld-Knapp 2005: 23ff., 2018: 29ff.). Es wird für wichtig gehalten, dass Lernende sich mit unterschiedlichen Textsorten und mit Texten, deren sprachliche und inhaltliche Komplexität zunimmt, auseinandersetzen. Im NAT finden sich zu den einzelnen Jahrgängen die Textsorten, mit denen die Lernenden vertraut gemacht werden sollen. Die Textsorten werden in einer Aufzählung mit den im Fremdsprachenunterricht zu behandelnden Themenbereichen aufgelistet. An dieser Stelle sind m. E. zwei Punkte problematisch. Zum einen ist es nicht empfehlenswert, die Themen und die Textsorten nacheinander fortlaufend aufzuzählen, weil die beiden nicht zur selben Gruppe gehören und außerdem ist der Titel des Abschnittes „Hauptthemenbereiche“ (NAT 2020: 317),

der auf die Textsorten keinen Bezug nimmt. Zum zweiten gibt es einen Widerspruch im Abschnitt, da mit dem Begriff der Textsorte nicht richtig umgegangen wird. Es werden nämlich nicht Textsorten (wie Bericht oder Nachricht) aufgezählt, sondern verschiedene Gruppen von Texten wie Texte der Kinder- und Jugendliteratur, Sachtexte usw. Eine klare Begrifflichkeit wäre für die Zielgruppe des Dokumentes von großer Bedeutung.

Im Zusammenhang mit Texten wird im Nationalen Grundlehrplan der funktionalen Betrachtung der sprachlichen Mittel eine große Rolle zugeschrieben. Die sprachlichen Mittel in den Texten können sprachsystematisch und funktional herangegangen werden. Bei der sprachsystematischen Betrachtung steht das Wissen über die Sprache im Mittelpunkt und die sprachlichen Mittel werden nach systemlinguistischen Kategorien beschrieben. Die funktionale Annäherung bezieht sich darauf, über welche textuelle Funktion die sprachlichen Mittel im Text verfügen (Feld-Knapp 2005: 30ff., 2014a: 134ff., 2018: 29ff., Perge 2018: 127ff., 2023, Tátrai 2022, Tolcsvai Nagy 2022a, 2022b). In diesem Kontext kommt den textgrammatischen Mitteln, die über die Satzgrenze hinaus wirken, eine wichtige Bedeutung zu (Brinker / Cölfen / Pappert 2014: 25ff., Feld-Knapp 2005: 52ff., Gansel / Jürgens 2002). Im NAT wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass die Lernenden befähigt werden müssen, die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel in den Texten zu erkennen und zu identifizieren. Dies setzt einen Paradigmenwechsel voraus und auch Lehrende müssen mit den sprachlichen Mitteln differenziert umgehen können. Zur Förderung brauchen sie eine differenzierte Sicht auf die sprachlichen Mittel. Außerdem sollen beim Lesen von Texten die Funktionswörter bewusst behandelt werden (Ehlers 1998, Möller 2014: 107ff., Perge 2014: 271ff.).

4.6. Themenorientierung und Aufgabenorientierung

Im Nationalen Grundlehrplan wird auch die Umsetzung des Prinzips der Themenorientierung zum Ziel gesetzt. Für die einzelnen Jahrgänge werden unterschiedliche Themenbereiche angegeben, die im Fremdsprachenunterricht zu behandeln sind. Diese sind die folgenden:

- Im vierten Jahrgang: Persönliche Themen und Situationen, Themen und Situationen im Bereich der unmittelbaren Umgebung und Umwelt, Themen und Situationen im Bereich des Klassenraumes, Fächerübergreifende Themen und Situationen, Bezüge zur Zielsprache, Bezüge zu interkulturellen und landeskundlichen Themen, Unterhaltung, Wissenserwerb, Wissensvermittlung.
- Im 5.–8. Jahrgang: die Themenbereiche des vierten Jahrgangs ergänzen sich in der Sekundarstufe I mit zwei weiteren Themen. Diese sind zum einen Themen und Situationen des öffentlichen Lebens, zum anderen aktuelle Themen. Es ist an und für sich wichtig, dass Lehrende dazu ermutigt werden, im Fremdsprachenunterricht aktuelle Themen zu behandeln.
- Im 9.–12. Jahrgang: interessanterweise sind die Themen für die Sekundarstufe I mit einer Ausnahme (Thema: Unterhaltung) die selben wie für die Sekundarstufe II.

Im NAT wird darauf hingewiesen, dass sich die Themenbereiche und die dazu gehörenden Elemente auf den einzelnen Jahrgängen erweitern und vertiefen sollen. Auf die Themenbereiche und deren Inhalte wird nicht im Nationalen Grundlehrplan, sondern in den Rahmenlehrplänen näher eingegangen. Ein Widerspruch kann aber diesbezüglich festgehalten werden. Im Rahmenlehrplan entsprechen die Listen der Themen nicht in jedem Fall denen im Nationalen Grundlehrplan. Das kann für die Lehrenden verwirrend sein, weil der NAT für die Rahmenlehrpläne als Ausgangspunkt fungieren sollte. Es ist aber nicht zu bezweifeln, dass im NAT zum Ausdruck gebracht wird, dass der Fremdsprachenunterricht themenorientiert sein soll und die Themen aktuell und für die Lernenden relevant sein soll. Über die Themenorientierung hinaus wird im NAT die Wichtigkeit der Aufgabenorientierung unterstrichen, indem Lernende im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit erhalten sollen sprachliche und kognitive Herausforderungen, bedeutende und sinnvolle Aufgaben in echten kommunikativen Situationen lösen zu können (Feld-Knapp 2016b: 248ff., Krumm / Portmann-Tselikas 2006, Thonhauser 2010: 9ff.).

4.7. Medienkompetenz

Laut dem Nationalen Grundlehrplan ist eine weitere wichtige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts die Förderung der Medienkompetenz der Lernenden und ihre Befähigung, mit neuen Medien bewusst umgehen zu können (Burwitz-Melzer 2016: 141ff., Rösler 2018: 13ff., 2019: 245ff., Würffel 2018: 125ff.). Als Mangel kann betrachtet werden, dass bei dem Einsatz der Medien auf die Funktionalität nicht hingewiesen wird. Medien dürfen nämlich nicht als Selbstzweck betrachtet werden, sondern sie müssen funktional, den Zielen entsprechend eingesetzt werden (Gonda 2019: 135ff., Würffel 2015: 229ff.).

Darüber hinaus kommt im NAT den folgenden Bereichen eine wichtige Bedeutung zu: der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse bzw. der individuellen Unterschiede der Lernenden und der Binnendifferenzierung im Unterricht, der Befähigung zum lebenslangen Lernen, der Stärkung der Selbstsicherheit bzw. der Motivation und der Herausbildung einer positiven Einstellung bzw. einer positiven Attitüde Sprachen und dem Sprachenlernen gegenüber.

5. Fazit

Das Ziel des vorliegenden Beitrags war, die aktuelle Version des Nationalen Grundlehrplans aus dem Jahr 2020 unter die Lupe zu nehmen und den Bildungsbereich der modernen Fremdsprachen einer Analyse zu unterziehen. Nach der Durchführung der Analyse kann festgestellt werden, dass das Dokument viele Innovationen enthält und in vielerlei Hinsicht mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001, 2020) im Einklang steht. Der Lehrplan darf aber nie an und für sich betrachtet werden. Die darin formulierten Gedanken gewinnen nur dann an Bedeutung, wenn diese von den Lehrenden wahrgenommen und verstanden werden. Lehrende können also in der komplexen Förderung der Lernendenkompetenzen nur in dem Fall erfolgreich sein, wenn sie sich mit den in den Lehrplänen formulierten Gedanken identifizieren können und Wege finden, diese in der Praxis umzusetzen. Außerdem brauchen Lehrende ein

solides Lehrendenwissen, das sich immer entwickelt und erneuert, eine gut fundierte Begrifflichkeit und ein genaues Verständnis von den wichtigsten Grundbegriffen bzw. den Ansätzen, die für den institutionellen Fremdsprachenunterricht von hoher Relevanz sind. Dabei kommt der wissenschaftlich fundierten universitären Lehrendenausbildung eine große Rolle zu (Feld-Knapp / Perge 2023, Feld-Knapp 2014c).

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2021): Interkulturalität. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Stuttgart: Metzler. S. 376–393.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch. 46. S. 3–10.
- Brdar-Szabó, Rita (2010a): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 518–531.
- Brdar-Szabó, Rita (2010b): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 732–737.
- Bredella, Lothar / Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens [= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 8–20.
- Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann / Pappert, Steoen (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 8., neu bearb. und erw. Aufl. [= Grundlagen der Germanistik 29]. Berlin: Erich Schmidt.

- Burwitz-Melzer, Eva (2016): Text- und Medienkompetenz. In: Burwitz, Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 141–144.
- Csizér, Kata (2020): Second Language Learning Motivation in a European Context: The Case of Hungary. Berlin: Springer Nature.
- Dengscherz, Sabine (2016): Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 30–60.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache [= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (2019) (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Faistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 1997/88. S. 21–29.
- Faistauer, Renate (2010): Fertigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 83.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 173–188.

- Fandrych, Christian (2016): Fokus: Sprache. In: Burwitz, Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 34–38.
- Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (2008) (Hrsg.): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (1995): Literarische Texte im Deutschunterricht am Gymnasium. Fachdidaktische Grundlagen und Umsetzung. Dissertation. (Manuskript). Budapest: Eötvös–Loránd–Universität.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht [= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2]. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2009a): Traditionen und neue Wege: Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Antonie Hornung (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. 37–58.
- Feld-Knapp, Ilona (2009b): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia / Masát, András (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2010): Autonomie / autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 21.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás /

- Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text [= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3]. Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–31.
- Feld-Knapp, Ilona (2014c): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2016a): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–29.
- Feld-Knapp, Ilona (2016b): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht [= Thema Deutsch, Band 13, Reihe der Gesellschaft für deutsche Sprache]. Hildesheim: Georg Olms-Verlag. S. 244–257.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen II. Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.
- Feld-Knapp, Ilona (2022): Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 6]. Budapest: Eötvös József Collegium. S. 20–65.
- Feld-Knapp, Ilona / Perge, Gabriella (2023): A tanári nyelv funkcióinak és az osztálytermi kommunikáció sikerét befolyásoló tényezőknek a vizsgálata a német mint idegen nyelv oktatásában. In: Albert, Ágnes / Bóna, Judit / Borbás, Gabriella Dóra / Brdar-Szabó, Rita / Csizér, Kata / Vladár, Zsuzsa (Hrsg.): Fejezetek az alkalmazott nyelvészet területéről. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta /

- Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. Berlin / New York: De Gruyter. S. 940–952.
- Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gnutzmann, Claus (2016): Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Burwitz, Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 144–149.
- Gonda, Zsuzsa, (2019): A digitális szövegek olvasása és megértése. In: Terbe, Erika (Hrsg.): A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 134–160.
- Haß, Frank (2017): Sozialformen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler. S. 306–309.
- Hessky, Regina (1994): Ein Rahmencurriculum für fortgeschrittene jugendliche Lerner. In: Bartha, Magdolna (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 1994/3. S. 1–6.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta (Hrsg.): „Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe [= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 6]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 265–282.
- Jakus, Enikő (2014): Das fremdsprachenintensive Vorbereitungsjahr – Chance für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 215–232.
- 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: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 139–166.
- Kertes, Patrícia (2022): Prozessorientierung bei der Förderung der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Márki, Herta / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 32. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 88–106.
- Krause, Wolf Dieter (2016): Integration statt Separation: Grammatik im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 79–91.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 20. S. 13–36.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren- Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen [= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1]. Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 60–76.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (2012): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1]. Budapest: Typotex / Eötvös Collegium. S. 53–73.
- Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (2006) (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 10/2007. Schwerpunkt: Aufgaben. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Lázár, Ildikó (2022): Intercultural competence in language teaching. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 6]. Budapest: Eötvös József Collegium. S. 234–260.
- Márki, Herta (2022): Die Konzeptualisierung von Menge: Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen

- Schulen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 6]. Budapest: Eötvös József Collegium. S. 370–399.
- Möller, Robert (2014): Sieb Funktionswörter. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. 2., völlig erneuerte Aufl. [= Reihe Euro ComGerm 1]. Aachen: Shaker. S. 107–122.
- NAT [= Nemzeti alaptanterv] (2020): A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: Magyar Közlöny. 2020/17.
- Öveges, Enikő / Csizér, Kata / Dér, Kinga (2009): Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. In: Modern Nyelvoktatás. 25/1. S. 3–14.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit [=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2]. Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium. S. 267–310.
- Perge, Gabriella (2015): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: ÖDaF-Mitteilungen. 2015/1. S. 128–139.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, 1]. Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Perge, Gabriella (2022): A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozása. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 6]. Budapest: Eötvös József Collegium. S. 277–311.
- Perge, Gabriella (2023): Tempusgebrauch in mehreren Sprachen. In: Demmig, Silvia / Reitbrecht, Sandra / Sorger, Brigitta (Hrsg.): IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 281–291.

- Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 39/2008. S. 5–17.
- Rampillon, Ute (2006): Fremdsprachen lernen lernen – Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen [= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1]. Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 76–83.
- Riemer, Claudia (2019): Stärkung der Motivation zum Deutschlernen. In: Ammon, Ulrich / Schmidt, Gabriele (Hrsg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin / Boston: De Gruyter. S. 365–379.
- Rösler, Dietmar (2018): Lernerautonomie und digitale Medien. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt: Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan. München: Iudicium Verlag. S. 13–29.
- Rösler, Dietmar (2019): Mehrsprachigkeit und digital gestütztes Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 245–250.
- Sárvári, Tünde (2022): Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn: Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.
- Steininger, Ivo (2016): Partner- und Gruppenarbeit. In: Burwitz, Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 343–347.
- Tátrai, Szilárd (2022): A kontextualizáció műveletei. Kontextualizáló konstrukciók a mondaton innen és túl. In: Tolcsvai Nagy, Gábor (Hrsg.): A szövegértés kérdései. Budapest: Gondolat Kiadó. S. 43–77.

- Thonhauser, Ingo (2010): Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. In: *Babylonia*. 3/10. S. 8–16.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2022a): A szövegértés műveleti tényezőiről. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Kompetenzen und Standards [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 6]*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 96–120.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2022b) (Hrsg.): *A szövegértés kérdései*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: *Info DaF*. 23. S. 541–560.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Würffel, Nicola (2015): Hybride Lernortgestaltung als angemessenen Lehr- und Lernform des modernen Fremdsprachenunterrichts. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. S. 229–238.
- Würffel, Nicola (2018): Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 123–139.

Lese(r)kompetenz und Früherwerb

Tünde Sárvári

1. Einleitung

Das oberste Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die (fremd)sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden zu entwickeln. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen der Lernenden (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung/Mediation) gefördert werden. Lesen ist eine wichtige rezeptive Kompetenz, denn Lesen eröffnet den Zugang zu neuen Informationen und Perspektiven und gilt als Schlüssel zum Bildungserfolg. Um es mit den Worten von Erich Kästner (1957: 110) zu sagen: „Wer lesen kann, hat ein zweites Paar Augen“, mit denen „ein geheimnisvoller, unendlicher Erdteil“, das Land des Lesens, entdeckt und erobert wird. Trotzdem wird die Lesekompetenz (mit der Schreibkompetenz) im frühen Fremdsprachenunterricht¹ (zumindest am Anfang) eher in den Hintergrund gerückt. Der Grund dafür ist, dass die Schulung der Sprachkompetenzen im Früherwerb der Reihenfolge im natürlichen Spracherwerb folgt: Zuerst steht die mündliche Handlungsfähigkeit im Vordergrund, d. h. Hören und Hör-Seh-Verstehen sowie Sprechen werden gefördert. Anschließend gewinnt die Schriftlichkeit an Bedeutung und Lesen sowie Schreiben werden auch in der Fremdsprache entwickelt. Dies erklärt sich dadurch, dass für den Schriftspracherwerb das genaue Hören und die präzise Artikulation von Lauten der jeweiligen Sprache eine wichtige Voraussetzung ist.

In den letzten Jahren wurde aber immer wieder zur Diskussion gestellt, ob die Schulung der Lese- und Schreibkompetenz wirklich erst nach der Alphabetisierung in

¹ Unter frühem Fremdsprachenlernen (auch Frühbeginn oder Früherwerb genannt) wird im engeren Sinne der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule verstanden. Eine weite Definition schließt auch vorschulische Lernangebote mit ein. Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff im Sinne der engen Definition verwendet.

der Erstsprache (im Weiteren L1) der Lernenden erfolgen sollte. Für einen frühen Einsatz von Schrift spricht die Tatsache, dass Kinder von Anfang an Schriftzeichen in ihrer Umgebung wahrnehmen. Und später, wenn sie mit dem Lesen und Schreiben in ihrer L1 konfrontiert werden, wollen sie auch wissen, wie die neuen Wörter in der gelernten Fremdsprache geschrieben werden. Meine langjährigen Lehr- und Forschungserfahrungen haben bewiesen, dass Kinder sogar eine eigene Schrift erfinden, wenn sie in L1 bereits lesen und schreiben gelernt haben und die Schrift in der Fremdsprache noch nicht eingeführt wurde. Dies kann zu Irritationen im Lernprozess führen.

Ob Lesen und Schreiben in der Fremdsprache früh eingeführt wird oder nicht, hängt auch davon ab, welche Ausgangsschrift die Kinder in ihrer L1 lernen. Da sowohl die deutsche als auch die ungarische Sprache lateinische Buchstaben verwendet, brauchen die Kinder mit Ungarisch als L1 beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache keine zusätzliche Alphabetisierung, bis auf die Buchstaben „ä“ und „ß“. Darüber hinaus kann der Fremdsprachenunterricht Erfahrungen nutzen, die Kinder beim Erwerb der Schriftsprache in L1 machen, zum Beispiel bestimmte Bedeutungs differenzierungs- und Erschließungsstrategien.

Der fremdsprachliche Leseunterricht zielt darauf ab, Fremdsprachenlernende zu befähigen, „ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, (weitgehend) selbstständig zu befriedigen“ (Westhoff 1997: 7). Wie Jenkins (1990: 24) in ihrem „Schaltplan zum Knacken deutscher Texte“ betont, muss man wissen, dass Lesen nicht Übersetzen heißt und man nicht jedes Wort kennen muss, um einen Text zu verstehen. Zu Beginn des frühen Fremdsprachenunterrichts kommt es aber zuerst darauf an, dass die Kinder die geschriebenen Wörter in der jeweiligen Fremdsprache erkennen und immer wieder entschlüsseln. Neben dem bewussten Erwerb der Lesekompetenz, d. h. der Fähigkeit, einzelne Wörter, Sätze und ganze Texte flüssig zu lesen und im Textzusammenhang zu verstehen, soll auch die Leserkompetenz (Literalität/Literacy) der Kinder entwickelt werden. Literalität wird gemäß einer Definition der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (OECD 2020: 52) wie folgt beschrieben:

Die Definition von Literalität ist komplex und ändert sich mit Kultur und Kontext. Im Kern geht es um die Fähigkeit zu lesen, zu schreiben, zu sprechen und zuzuhören in einer Art und Weise, die Menschen effektiv kommunizieren und die Welt verstehen lässt. Genauer gesagt lässt sich darunter die Fähigkeit verstehen, textuelle und visuelle Informationen in verschiedenen Formaten, Kontexten und für unterschiedliche Zwecke zu erfassen, zu interpretieren, zu nutzen und zu erstellen (also Bedeutung auf der Grundlage von Kodierung und Dekodierung von Zeichen/Zeichensystemen zu bilden).

Literalität führt die Kinder in die Lese- und Schriftkultur ein, entwickelt die Freude und das Interesse am Lesen und bereitet das zukünftige selbstständige Lesen vor. Im OECD Lernkompass 2030² (OECD 2020: 26) wird betont, dass während Lesen, Schreiben und Rechnen weiterhin fundamental bleiben, gehört angesichts der Ausbreitung von Digitalisierung und Big Data in allen Lebensbereichen die datenbezogene und digitale Literalität zum Basiswissen und zu den Skills, Haltungen und Werten für 2030. Sie ist unerlässlich für erfolgreiches Handeln im 21. Jahrhundert und gilt als wichtiger Aspekt der menschlichen Intelligenz. Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten bilden die Basis für die Herausbildung von digitaler und datenbezogener Literalität (OECD 2020: 52).

Laut Nürnberger Empfehlungen (Widlok 2010: 27) sollte die Entwicklung der Literalität „bereits im Elternhaus, lange vor dem bewussten Erwerb der Lesefertigkeit beginnen“. Dieser Prozess sollte im frühen Fremdsprachenlernen aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Leser- und Lesekompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht gefördert werden können. Es werden im theoretischen Teil aufgrund der einschlägigen Fachliteratur die wichtigsten Begriffe des Themas definiert und die theoretischen Überlegungen mit konkreten praxisorientierten Umsetzungswegen erörtert. Im Rahmen der empirischen Untersuchung werden unter diesem Aspekt ausgewählte DaF-Lehrwerke für Kinder untersucht, die in Ungarn im frühen DaF-Unterricht verwendet werden und in die

² Der OECD Lernkompass 2030 ist ein Arbeitsergebnis des OECD-Projekts „Future of Education and Skills 2030“. Mit diesem Dokument hat die OECD ein wegweisendes Konzept vorgelegt, wie die Bildung der Zukunft gestaltet werden kann und welche Kompetenzen junge Menschen für eine erfolgreiche Entwicklung benötigen.

offizielle Lehrwerkliste für das Schuljahr 2023/2024 [Köznevelési tankönyvjegyzék a 2023/2024. tanévre] aufgenommen wurden. Das Ergebnis dieser kritischen Analyse kann dazu beitragen, einerseits DaF-Lehrende darüber zu informieren, wie die Entwicklung von Lese- und Leserkompetenz in den aktuellen DaF-Lehrwerken für Kinder umgesetzt wurde. Andererseits kann die Lehrwerkkritik den DaF-Lehrenden bei der Lehrwerkauswahl eine Hilfe sein.

2. Zur Entwicklung der Leserkompetenz

Leserkompetenz ist mit der Lesekompetenz nicht gleichzusetzen. Sie beginnt bereits mit den Bilderbüchern, die die Kinder in die Hand nehmen, ohne lesen zu können und mit dem Zuhören beim Vorlesen von Märchen und Geschichten. Diese Tätigkeiten führen die Kinder in die Welt der Lese- und Schriftkultur ein. Kinder sollten ein vielfältiges Angebot an Schriftmaterial und möglichst viele Zugänge zu Schrift haben, um ihre Neugier auf Bücher, Zeitschriften und ihr Interesse am Lesen frühzeitig zu fördern. Sie erleben auch im Alltag, dass Sprache zu Schrift wird. Bevor sie die Buchstaben entdecken, stoßen sie in ihrer unmittelbaren Wohn- und Lebensumwelt auf Bildzeichen wie z. B. Piktogramme, Informations- und Verkehrsschilder oder Markenzeichen. Das ist das erste „Lesen“, wobei die Kinder diese Zeichen optisch wahrnehmen, hinterfragen und verstehen.

Eine ideale Gelegenheit, mit der Kinder an Literalität herangeführt werden können, ist die Gestaltung einer gemütlichen *Lesecke oder Lesewiese* im Klassenraum (Lundquist / Widlok 2015: 56, Tenta 2013: 45–46). Sie kann die Lernenden zum Lesen animieren. Hier ist das Lesen freiwillig. Die Lesecke/Lesewiese soll einen besonderen Wohlfühlcharakter haben, wo sich die Kinder gerne aufhalten. Dazu dienen bequeme Sitzgelegenheiten, die freundliche, bunte Gestaltung, z. B. mit Plakaten von Kinderbuchverlagen, und natürlich deutschsprachige Bilder-, Vorlese- und Sachbücher, Comics, Lexika, Wörterbücher und Zeitschriften, die auf das Alter der Lernenden abgestimmt in Kisten oder Regalen angeordnet sind. Für die Lesecke sollten Lesestoffe ausgewählt werden, deren Themen sich an der Lebenswelt und den Interessen der

Kinder orientieren (z. B. ich und meine Familie, meine Schule, Ernährung, Freizeit, Haustiere, Themen und Inhalte des Sachunterrichts). In der Lesecke können außerdem kleine Vorlese- und Erzählrunden veranstaltet werden, die die Lesemotivation der Kinder anregen.

Vorlesen, Erzählen und Zuhören sind wichtige Bausteine fürs Lesenlernen. Das gemeinsame (Vor)Lesen ist bei den Kindern meist mit sehr positiven Gefühlen belegt. Das Vorlesen, wobei Kinder und Erwachsene eng aneinandergekuschelt gemeinsam ein Buch anschauen, vermittelt Geborgenheit und entspannt. Beim regelmäßigen Vorlesen/Erzählen lernen die Kinder viele Wörter, bauen ihr Allgemeinwissen auf, entwickeln ihre Kreativität und entfalten sich in ihrer selbstgestalteten Fantasiewelt. Beim wiederholten (Vor)Lesen/Erzählen trainieren die Kinder ihr Gedächtnis. Kinder versetzen sich in die Hauptfiguren von Geschichten hinein und entwickeln dadurch mehr Verständnis für andere Menschen. Dies hilft beim sozialen Miteinander innerhalb und außerhalb der Schule.

Auch *im frühen Fremdsprachenunterricht* sollten regelmäßig Märchen und Geschichten in der Zielsprache erzählt und/oder vorgelesen werden. Die Narration, das Lernen mit und durch Geschichten ist ein für Kinder geeigneter Lernweg (Chigini / Kirsch 2009, Lundquist-Mog / Widlok 2015, Sárvári 2019, 2022a). Für Kinder eignen sich vor allem Geschichten und Märchen, die sie dank ihrer Inhalte ansprechen, einfache, aber trotzdem authentische Sprachverwendung enthalten und aufschlussreich bebildert sind. Aus diesem Grund werden meistens im frühen Fremdsprachenunterricht Bilderbücher eingesetzt (Sárvári 2015: 227). Dies ermöglicht, dass die Kinder die Sprache unbewusst analysieren und ein Gefühl für die Struktur der Texte entwickeln. Kindgerechte Geschichten und Märchen bieten den Kindern auch die Möglichkeit, sich mit den Figuren zu identifizieren, die Geschichte weiterzudenken, mitzuspielen und weiterzuerzählen. Im günstigsten Fall sind diese Geschichten und Märchen in der Lesecke vorzufinden, damit die Kinder dank der Bilder und evtl. einzelner Wörter einen Wiedererkennungseffekt haben und später Lust bekommen, die Geschichte oder das Märchen selbst zu lesen.

Den Lehrenden stehen unterschiedliche *Formen zur Darstellung* von Märchen und Geschichten zur Verfügung (Sárvári 2020: 435–438). Sie können die Geschichten

interaktiv vorlesen, wobei sie die Kinder miteinbeziehen oder frei bzw. mithilfe von Kamishibai³ (Erzähltheater), einer Erzählschiene⁴, einer Erzählkiste⁵ oder einem Geschichten-/Erzählsäckchen⁶ erzählen. Durch diese Darstellungsformen wird einerseits das aufmerksame, sinnverstehende Zuhören geübt, andererseits wird die Sprachförderung unterstützt. Die Geschichten können auch vom Tonträger oder als Film dargeboten werden.

Die Lehrenden sollten auch überlegen, welche sinnvollen *Übungen* sie vor, während und nach der Präsentation von Geschichten einsetzen (Lundquist-Mog / Widlok 2015: 130–137, Sárvári 2020: 435–440). *Vor der Präsentation* sollen die Kinder auf das Thema eingestimmt werden, ihre Vorkenntnisse sollen aktiviert und Spannung soll aufgebaut werden. Dafür eignen sich Bilder, Gegenstände oder eine Fantasiereise⁷. *Während der Präsentation* sind die Kinder immer aktiv und imitieren auch unaufgefordert die Gestik, Mimik und Bewegungen der erzählenden Person. Die Geschichten werden mehrmals präsentiert, wobei die Kinder immer eine neue Aufgabe bekommen. Die Lehrperson soll Interaktionsphasen mit den Kindern einplanen, die sie in die Geschichte einbeziehen und zum Mitmachen anregen. Die Kinder machen meistens körperlich mit, aber sie sagen (teilweise in ihrer Erstsprache), was sie auf den Illustrationen wiedererkannt haben. Sie äußern auch ihre Vermutungen bezüglich der Geschichten. Die Lehrperson soll immer konsequent auf die Äußerungen in der Zielsprache eingehen. Sie soll ebenfalls darauf achten, dass beim Erzählen jede Figur

³ Kamishibai ist die japanische Form des Erzähltheaters. Dabei wird die Handlung durch Bildtafeln in einem bühnenähnlichen, kastenförmigen Holzrahmen mit Türen dargestellt.

⁴ Die Erzählschiene ist ein einfaches Figurentheater. Sie besteht aus einem Holzbrett mit drei Führungsrillen. In diese Nuten werden die ausgestanzten Pappfiguren gesteckt. Während die Figuren auf Schienen bewegt werden, wird die Geschichte gleichzeitig erzählt und nachgespielt.

⁵ In einer Kiste oder in einem Karton werden Gegenstände gesammelt, die zur Geschichte passen. Anhand der Gegenstände wird die Geschichte präsentiert. Später können Kinder mit den Sachen die Geschichte (teilweise) selbst erzählen oder nachspielen.

⁶ Die zur Geschichte passenden Sachen werden in einem Säckchen gesammelt. Ähnlich wie bei der Erzählkiste werden die Geschichten mit diesen Dingen erzählt und später nachgespielt.

⁷ Die Fantasiereise (auch Traumreise genannt) ist ein imaginatives Verfahren. Die Teilnehmer*innen gehen geleitet durch die Moderation auf eine imaginäre Reise. Die Dinge, die sie dort sehen und erleben, werden anschließend beispielsweise gemalt, gezeichnet, aufgeschrieben oder als Sprech Anlass verwendet.

eine eigene Stimme hat. Es lohnt sich, vorher einige Proben durchzuführen, vor allem, wenn die Lehrperson noch wenig Erfahrungen in diesem Bereich hat. *Nach der Präsentation* wird spielerisch am Wortschatz gearbeitet, die Geschichte wird von den Kindern nachgespielt oder nacherzählt und handwerkliche Tätigkeiten wie Malen oder Basteln werden durchgeführt, die sich auf die Figuren der kennengelernten Geschichte beziehen.

Kindern sollte bewusst gemacht werden, dass Schrift überall um uns herum zu finden ist. Dafür eignen sich spielerische Aktivitäten wie beispielsweise eine *Zeichenjagd* (Tenta 2013: 24–25), wobei mit den Kindern ein Spaziergang gemacht wird und unterwegs Schilder, Piktogramme und Symbole entdeckt werden. Nach dem Entdeckungsspaziergang erstellen die Kinder eine *Collage* von den entdeckten Bildzeichen. Anschließend werden den Kindern die entsprechenden Bildzeichen (z. B. auf Karten abgebildet) aus dem Zielsprachenland gezeigt. Die Kinder finden die Bildpaare, sie stellen Ähnlichkeiten und Unterschiede fest. Dadurch wird nicht nur ihr Wortschatz, sondern auch ihre interkulturelle Kompetenz erweitert. Bei der Besprechung der Schilder sollten die Kinder auf die Buchstaben aufmerksam gemacht werden, die darin vorkommen.

Einen weiteren Zugang zu Schrift bedeuten die *Wortkarten (Flashcards)*, die auch als Lernhilfen dienen können. Die Gegenstände des Klassenzimmers können mit Etiketten versehen werden, die deren Bezeichnungen in der Zielsprache (*die Tafel, die Bank, die Tür, das Fenster, das Regal* usw.) tragen. Das Befestigen der Wortkarten am richtigen Gegenstand im Klassenraum kann auch als motivierendes Wortschatzspiel durchgeführt werden.

Kinder können sich auch spielerisch mit den Buchstaben auseinandersetzen. Sie müssen erkennen, dass Buchstaben für Laute stehen und sich gesprochene Sprache über Schriftzeichen abbilden lässt. *Buchstabenspiele* wie z. B. Buchstabenjagd⁸,

⁸ Bei der Buchstabenjagd wird ein Buchstabe ausgewählt, den die Kinder im Raum bei Aufschriften, Plakaten oder eben in einem Lesetext in ihrem Deutschbuch finden sollen. Eine andere Variante des Spiels ist, wenn Buchstaben in verschiedenen Farben im Klassenzimmer versteckt werden und die Kinder den Auftrag bekommen, einen bestimmten Buchstaben, z. B. das blaue S zu finden. In diesem Fall werden nicht nur die Bezeichnungen der deutschen Buchstaben geübt, sondern auch die Farben wiederholt und die Adjektivdeklinaton sanft eingeführt (in Anlehnung an Monschein 2013: 91).

Buchstabendurcheinander⁹ oder Galgenmännchen¹⁰ sowie *ABC-Spiele* wie z. B. ABC-Leine¹¹ oder Malen und Gestalten mit dem ABC¹² fördern dieses Erkennen und ermöglichen ganzheitliche Erfahrungen mit Buchstaben.

Die Kinder können *das ABC auch in Bewegung lernen*. Der Bewegung wird für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse ein hoher Stellenwert beigemessen (Lundquist-Mog / Widlok 2015: 123–130, Sárvári 2019, 2022a, Schramm / Wieden 2019). Das Aufsagen des ABC kann beispielsweise mit Seilspringen (Seilchen-ABC)¹³

⁹ Beim Buchstabendurcheinander sind verschiedene Buchstaben durcheinander gewürfelt angegeben. Die Kinder müssen den gesuchten Buchstaben finden und einkreisen oder ausmalen.

¹⁰ Das Galgenmännchen ist ein bekanntes Buchstabenspiel, bei dem sich ein/eine Spieler*in ein Wort ausdenkt und für jeden Buchstaben des Wortes einen kleinen Strich als Platzhalter auf das Blatt Papier zeichnet. Der/Die Gegenspieler*in darf nun die einzelnen Buchstaben des Wortes raten. Kommt der genannte Buchstabe im Wort vor, wird er an die entsprechende Stelle gesetzt. Bei jedem falschen Buchstaben wird das Galgen Schritt für Schritt gemalt. Das Spiel ist beendet, wenn das Wort erraten wurde oder das Strichmännchen am Galgen fertig gezeichnet ist. Statt des Galgens können auch andere Gegenstände (z. B. thematisch auf die Interaktion bezogen) gezeichnet werden.

¹¹ Bei der ABC-Leine wird eine Wäscheleine an der Wand entlang gespannt und befestigt. Die Buchstaben des (deutschen) ABC werden in Großbuchstaben auf kleinen Kärtchen geschrieben und auf Wäscheklammern geklebt. Die Wäscheklammern werden der Reihe nach an der Wäscheleine befestigt. Dann hängen die Kinder passend zu den Anfangsbuchstaben Gegenstände oder Zeichnungen dazu, die sie schon auf Deutsch kennen (in Anlehnung an Tenta 2013: 54).

¹² Malen, Zeichnen, Basteln u. a. zählen laut des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) (Europarat 2001: 106) innerhalb der praktischen Fertigkeiten zu den Fertigkeiten für die Freizeit. Durch diese Tätigkeiten trainieren die Kinder ihre Feinmotorik und koordinieren ihre fürs Lesen unentbehrliche Auge-Hand-Koordination. Auch die Buchstaben lassen sich durch Malen und Gestalten einüben. Selbstgemalte Anlautbilder, Buchstabenbilder, wobei Buchstaben als zeichnerische Elemente benutzt werden, oder ABC-Figuren, die entstehen, indem Kinder die Buchstaben „verkleiden“ oder „verstecken“, entwickeln nicht nur die Kreativität der Kinder, sondern sie finden so einen Zugang zur Sprache.

¹³ Den Ablauf des Spiels „Seilchen-ABC“ beschreiben Schramm / Wieden (2019: 64) wie folgt: Zwei Kinder nehmen das Seil und schlagen es gleichmäßig im Rhythmus. Nacheinander springen die übrigen Kinder darüber und nennen mit jedem Sprung einen Buchstaben des Alphabets. Bei einem Fehler beim Springen oder bei einem Fehler im Alphabet macht ein anderes Kind an der jeweiligen Stelle weiter oder beginnt nochmals von vorn. Sie geben im Weiteren zwei Spielvariationen an: (1) Das Spiel wird anstatt mit Buchstaben mit Wörtern gespielt, die den jeweiligen Buchstaben des Alphabets repräsentieren. (2) Statt eines Balls wird ein gut gewickeltes und somit gut zu werfendes Wollknäuel von Kind zu Kind geworfen. Die Fäden sind hierbei gut festzuhalten. Bei kleineren Gruppen kommt jedes Kind mehrmals an die Reihe. Zudem kann versucht werden, anhand der Fäden das Alphabet auch wieder rückwärts aufzusagen und das Netz wieder zu entwirren.

oder Ballspielen (Ball-ABC)¹⁴ verknüpft werden.

Neben den Spielen helfen den Kindern auch Lieder, die Welt der (deutschen) Buchstaben zu entdecken. Es gibt mehrere Varianten des deutschen *ABC-Liedes*, das die Kinder schnell erlernen. Damit sie auch die nötige Verbindung zwischen Laut (was sie singen) und Buchstaben (was sie sehen) herstellen, wird das ABC durcheinander auf ein großes Blatt Papier geschrieben. Zu Beginn wird das ABC noch geordnet geschrieben, mit zunehmender Sicherheit darf es immer mehr durcheinander geraten. Bei jedem Buchstaben, den sie singen, berühren sie mit dem Finger den entsprechenden Buchstaben. Das gemischte ABC kann auch auf dem Boden ausgelegt werden, dann hüpfen oder stampfen die Kinder bei jedem gesungenen Buchstaben.

Diese Tätigkeiten ermöglichen das Wahrnehmen von Buchstaben sowie das erste Verständnis von Schriftzeichen und bahnen dadurch das Lesen an. Für Kinder, die Deutsch lernen, ist es wichtig zu erfahren, dass die deutschsprachigen Bücher genau wie die ungarischen von rechts nach links geblättert und von links nach rechts sowie von oben nach unten gelesen werden. Bei diesem Prozess stellen außerdem noch Auge-Hand-Koordination, Raum-Lage-Wahrnehmung und Über-Kreuz-Bewegungen wesentliche Grundlagen für das Lesen- und Schreibenlernen dar, deshalb lohnt es sich, in dieser Phase des frühen Fremdsprachenunterrichts auch Übungen einzuplanen, bei denen die Raum-Lage-Wahrnehmung sowie die Auge-Hand-Koordination trainiert und beide Gehirnhälften miteinander verknüpft werden und die visuelle Wahrnehmung unterstützt wird. Am Anfang der Stunde bewegen die Kinder zu entspannter Musik verschiedene Körperteile von oben nach unten oder sie bewegen sich nach der von der Lehrperson / oder einem Kind angezeigten Pfeilrichtung entsprechend: Wenn der Pfeil nach oben zeigt, strecken sie sich zur Decke, zeigt er nach unten, kauern sie sich auf

¹⁴ Beim Spiel „Ball-ABC“ stehen die Kinder in einem Kreis. Ein Kind nennt den ersten Buchstaben des ABC und wirft den Ball einem anderen Kind zu, das den nächsten Buchstaben nennt (Schramm / Wieden 2019: 65). Schramm / Wieden (ebd.) geben auch in diesem Fall zwei Spielvariationen an: (1) Das Spiel wird anstatt mit Buchstaben mit Wörtern gespielt, die den jeweiligen Buchstaben des Alphabets repräsentieren. (2) Statt eines Balls wird ein gut gewickeltes und somit gut zu werfendes Wollknäuel von Kind zu Kind geworfen. Die Fäden sind hierbei gut festzuhalten. Bei kleineren Gruppen kommt jedes Kind mehrmals an die Reihe. Zudem kann versucht werden, anhand der Fäden das Alphabet auch wieder rückwärts aufzusagen und das Netz wieder zu entwirren.

dem Boden. Zeigt er nach rechts oder links, machen die Kinder einen Schritt in die angezeigte Richtung (Ideen nach Pica 2007).

Bezüglich der Entwicklung der Leserkompetenz der Kinder muss auch die *Vorbildfunktion* von Erwachsenen und älteren Geschwistern in der unmittelbaren Nähe des Kindes erwähnt werden. Eltern und ältere Geschwister werden automatisch zu einem Vorbild für die Kinder. Wenn sie selbst öfter zum Buch greifen, werden auch die Kinder zum Lesen motiviert. Beim frühen Fremdsprachenlernen sind neben den Eltern die Lehrenden die wichtigsten Bezugspersonen, die einen entscheidenden Einfluss auf die Ausgestaltung des kindlichen Lebensumfelds nehmen. Aus diesem Grund soll der Literacy-Ansatz einen festen Platz im frühen Fremdsprachenunterricht einnehmen. Die Entwicklung der Leserkompetenz der Kinder bildet eine Brücke zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Kinder, die über eine entsprechende phonologische Bewusstheit und über gewisse Literacy-Erfahrungen in der jeweiligen Fremdsprache verfügen, sind imstande, das Lesen und Schreiben in dieser Fremdsprache zu erlernen.

3. Zur Entwicklung der Lesekompetenz

Lesekompetenz ist in PISA (Programme for International Student Assessment) (OECD 2016: 160) als

die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen [definiert].

Beim PISA-Lesekompetenztest geht es um die Fähigkeit der 15-jährigen Lernenden, schriftliche Informationen in ihrer Erstsprache in realen Lebenssituationen zu nutzen. Die Entwicklung der Lernenden zu guten Leser*innen in der Fremdsprache (L2) ist zugleich eines der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts. Mit Unterstützung der Europäischen Kommission wurde das Projekt „Lehrkompetenzentwicklung für Extensiven Leseunterricht“ (LEELU) 2016–2019 finanziert, an dem auch Ungarn

beteiligt war. Das Ziel des Projektes bestand darin, eine internationale Lehrerbildungsmaßnahme zum Thema „*Extensives bzw. Freies Lesen*“ zu konzipieren. LEELU will dadurch zur Steigerung der Lese- und Fremdsprachenkompetenz europäischer Sprachlernender beitragen. Über die Ergebnisse und Erfahrungen des LEELU-Projektes in Ungarn berichten Feld-Knapp / Perge (2017, 2021).

3.1 Lesen in der Muttersprache und in der Fremdsprache

Lesen in der Muttersprache und Lesen in der Fremdsprache haben viele Gemeinsamkeiten. In beiden Fällen handelt es sich um einen

Vorgang in der Zeit, der aus mehreren Teilkomponenten besteht, deren Zusammenspiel Lesekompetenz ausmacht. Der Prozess des Lesens beginnt mit primären Wahrnehmungsvorgängen und führt über die phonologische Rekodierung zu Buchstaben- und Worterkennung. (...) Nach der Integration von Wörtern in den Satzzusammenhang und dem Erfassen von Aussageinhalten eines Satzes, müssen Verbindungen zwischen Sätzen hergestellt werden. Für das Textverstehen müssen auf der Basis von Hintergrundwissen selektive und inferenzielle Aktivitäten durchgeführt werden. (Ehlers 2010: 196).

Lesen ist also einerseits ein *bottom-up-Prozess*, der bei den Zeichen im Text beginnt, die aufgenommen, verarbeitet und in den eigenen Wissensbestand integriert werden. Andererseits handelt es sich um einen *top-down-Prozess*, weil der/die Leser*in (oft unbewusst) sein/ihr allgemeines Weltwissen und/oder sein/ihr spezielles thematisches Vorwissen in den Leseprozess einbringt, um den Text zu verstehen (Drahota-Szabó 2022: 105–111). Das sog. *Interaktionsmodell* besagt, dass das Leseverstehen im Zusammenspiel der beiden Prozesse besteht. Henseler / Surkamp (2010: 88) erwähnen, dass der *top-down-Prozess* auf der Basis von kognitiven, kulturell geprägten Schemata stattfindet, „indem der Leser die Informationen aus dem Text unter Rückgriff auf außertextuelle Bezugsrahmen (Erfahrungen, Weltwissen etc.) verarbeitet“. Sie betonen auch, dass „neben kognitiven Faktoren [...] beim Textverstehen auch die Gefühle des Lesers eine wichtige Rolle [spielen]“, denn „durch Gefühle wird das Dargestellte mit der eigenen Lebenswelt in Beziehung gesetzt,

Gefühle lenken die Aufmerksamkeit und beeinflussen das Erinnern des Gelesenen“ (Henseler / Surkamp ebd.).

Neben den Gemeinsamkeiten lassen sich aber auch Unterschiede erkennen. Das Lesen in L2 wird zum einen von der in L1 erlernten Lesefähigkeit, zum anderen von den Fremdsprachenkenntnissen beeinflusst. Sogar L2-Leser*innen, die als sehr gute L1-Leser*innen zu bezeichnen sind, werden zu Beginn des Erwerbs der neuen Fremdsprache zu zögerliche Leser*innen, weil ihnen sowohl das Wissen über die Sprache als auch das Wissen über die Welt fehlen, über die ein/eine L1-Leser*in dieser Sprache verfügt. Ein zu geringer Wortschatz und mangelnde Grammatikkenntnisse schränken die Lesefähigkeit nämlich ein. Typisch für das fremdsprachige Lesen ist auch die verringerte Leseflüssigkeit im Vergleich zum Lesen in L1 und eine verkürzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, d. h. L2-Leser*innen können nicht so viele textuelle Informationen im Kurzzeitgedächtnis behalten wie L1-Leser*innen. (Ehlers 2010, Henseler / Surkamp 2010, Rösler 2012). Beim Lesen in L2 tauchen oft Schwierigkeiten auf, die teilweise auf die semantischen, syntaktischen und kulturellen Unterschiede zwischen L1 und L2 zurückzuführen sind. Fremdsprachliches Lesenlernen entwickelt sich nämlich immer auf der Folie des L1-Lesens. Diesbezüglich sollen zwei Hypothesen der Leseforschung erwähnt werden: die Interdependenzhypothese und die Schwellenhypothese. Die Vertreter*innen der *Interdependenzhypothese* meinen, dass die schwachen Leseleistungen in L1 auch in der Fremdsprache abgebildet werden. Die Forschung neigt aber eher zur *Schwellenhypothese*, die besagt, dass Leseverstehen in L2 weniger von den Leseleistungen in L1, sondern vielmehr vom fremdsprachlichen Wissen abhängt. Der/Die Leser*in muss einen bestimmten L2-Sprachstand erreichen, um effektiv in L2 lesen zu können (Henseler / Surkamp 2010, Rösler 2012).

3.2 Leseförderung im (frühen) Fremdsprachenunterricht

Die Lesefähigkeit wird in unserem Kulturkreis sehr hoch eingeschätzt. Eine gute Lesefähigkeit bildet die Grundlage für die meisten Schulfächer. Kinder, die sich mit der Schrift einer Fremdsprache näher befassen, sind im Regelfall mit der Schrift ihrer L1 bereits vertraut. Die Lernenden können flüssig und sinnentnehmend in L1 lesen und

verfügen bereits über ein mehr oder weniger entwickeltes Inventar von Lesestilen. Diese Lesefähigkeit können sie aber nicht immer vollständig auf das Lesen in der Fremdsprache übertragen. Es gibt nämlich sprachliche Unterschiede zwischen L1 und L2, die sich auf das Lesen auswirken:

- wenn die Fremdsprache ein ganz anderes Schriftsystem benutzt, wie beispielsweise im Russischen, Chinesischen oder Arabischen im Vergleich zu den Sprachen mit lateinischer Ausgangsschrift, müssen neue Zeichen gelernt und beim Lesen dekodiert werden;
- auch Sprachen mit gemeinsamer Schrift können andere Sonderzeichen und Buchstaben-Kombinationen haben;
- oft sind bei gleichen Zeichen die Graphem-Phonem-Korrespondenzen¹⁵ anders, was die Worterkennung verlangsamen kann;
- Sprachen bilden nur selten die gleichen Konzepte ab;
- Sprachen haben verschiedene Grammatiken;
- konventionelle Textsorten, z. B. Briefe, Rezepte, Speisekarten werden in verschiedenen Sprachen ganz unterschiedlich gestaltet.

Neben den sprachlichen Unterschieden zwischen L1 und L2 kann auch mangelnde Sprachkompetenz in der Fremdsprache die vorhandene Lesefähigkeit und das Anwenden von Lesestrategien beeinträchtigen. Fehlen den Lernenden Wörter oder grammatische Regeln oder fallen sie ihnen nicht schnell genug ein, lesen sie langsam, unsicher und verstehen den Text vielleicht falsch oder gar nicht. Wenn die Buchstaben-Dekodierung, die Worterkennung oder die Suche nach einer Wortbedeutung noch nicht automatisiert sind, verbrauchen die Lernenden dabei Aufmerksamkeits-Ressourcen, die ihnen bei der Verarbeitung von Satz- und Textebene fehlen.

Bei der Leseförderung in der Fremdsprache werden zuerst die für die jeweilige Fremdsprache spezifischen *Graphem-Phonem-Korrespondenzen* vermittelt und automatisiert. Je mehr Graphem-Phonem-Korrespondenzen die

¹⁵ Das System der Graphem-Phonem-Korrespondenzen erklärt die Beziehungen zwischen der Schrift und der lautlichen Form der Sprache.

Fremdsprachenlernenden sicher kennen und erkennen, desto schneller können sie in der Fremdsprache lesen. Sowohl die deutsche als auch die ungarische Sprache gehören zu den orthographisch (relativ) regulären Sprachen, d. h. in beiden Sprachen sind die Graphem-Phonem-Korrespondenzen bei den Konsonanten eindeutig. Im Ungarischen sind diese Zuordnungen auch bei den Vokalen eindeutig, aber im Deutschen gibt es auf der Graphemseite keine Differenzierung, die den Lang- und Kurzvokalen entspricht.

Leseleistungen werden zuerst auf der *Wortebene* gefordert: Die Lernenden sollen Buchstaben in Laute umsetzen, ihr Strukturwissen auf der Wortebene nutzen, den Wortspeicher im Gedächtnis aktivieren sowie Wörter laut und sinngemäß erlesen. Als nächster Schritt erkennen sie auf der *Satzebene* die Kernaussage des Satzes, sie verstehen die Wortfolgen als zusammengehörige Sinneinheiten, nutzen ihr grammatisches Wissen auf der Satzebene und verstehen den Sinn des Satzes beim Still-Lesen. Die höchste Ebene ist die *Textebene*. Auf dieser Ebene können die Texte abhängig von den geplanten Zielsetzungen laut oder still gelesen werden. Um das Leseverstehen zu fördern, sollten die Texte still gelesen werden. Beim Lautlesen ist das Ziel, die Aussprache und die Intonation zu schulen sowie die Leseflüssigkeit zu trainieren. Die Lernenden sollten beim Lesen in dieser Phase die Sätze inhaltlich und formal zu einer Gesamtaussage verknüpfen und die spezifischen Merkmale der unterschiedlichen Textsorten kennen.

Der Leseförderung dienen zugleich *spielerische Leseübungen*, weil sie aufgrund ihrer verschiedenartigen Konzeptionen Möglichkeiten bieten, das Weltwissen der Kinder zu erweitern und das Lesen auf verschiedenen Ebenen (Wort-, Satz- und Textebene) zu üben. Spielerische Aktivitäten wie beispielsweise die nach den Regeln der großen Spieleklassiker gespielten Lese-Memorys, Lesedominos oder Lesesterne zu den verschiedenen Themen sind für kurze Leseinheiten gedacht und eignen sich für die Partner- oder Gruppenarbeit.

3.3 Lesestile und Lesestrategien

Das Lesen in der Fremdsprache bedarf einer fremdsprachlichen Lesedidaktik, die auf Entwicklung des Leseverstehens, also auf Textverstehen und Interpretation zielt. Bei der

Arbeit mit Lesetexten (genauso wie bei der Arbeit mit Hör- und Hör-Seh-Texten) muss den Lernenden als Erstes klargemacht werden, dass es unterschiedliche Texte und unterschiedliche *Verstehensstile* gibt. Beim *globalen Lesen* wollen die Leser*innen einen Überblick bekommen, sich einen ersten Eindruck über den Inhalt des Textes verschaffen. Beim *selektiven Lesen* wollen die Rezipient*innen aus dem Text die für sie relevanten oder interessanten Informationen herausfiltern. Beim *detaillierten oder totalen Lesen* sollten der Inhalt und oft auch die Form möglichst vollständig erfasst werden (Sárvári 2022b: 82–84).

Um die verschiedenen Lesestile und die dazu nötigen Verstehensstrategien zu üben, bieten die Lehrwerke zahlreiche *Aufgaben und Übungen*. Die Aufgaben zur Förderung des Verstehens werden oft nach Aktivitäten vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen kategorisiert (Rösler 2012, Sárvári 2022b).

Aufgaben vor dem Lesen dienen der sog. *Vorentlastung* und zielen darauf ab, das Welt- und Vorwissen der Leser*innen zu aktivieren, ihr Interesse und ihre Neugier für das Thema zu wecken, Leseerwartungen zu erzeugen sowie Hypothesen über den Textinhalt zu bilden. Dazu können u. a. visuelle und akustische Impulse, Assoziogramme, Vorgabe von Schlüsselwörtern oder die Besprechung des Themas in L1 oder L2 eingesetzt werden.

Während des Lesens werden rezeptive und reproduktive Aufgaben gelöst, die das Textverständnis kontrollieren. Dafür eignen sich sowohl offene als auch geschlossene und halboffene Aufgaben. Zu den *offenen Aufgaben*, die nicht kleinschrittig auf ein bestimmtes Ergebnis führen und mehrere Lösungen haben können, zählen die W-Fragen zum Text. Sie werden oft als die 6 journalistischen W-Fragen bezeichnet: (1) wer (hat etwas getan), (2) was (hat er denn getan), (3) wo (hat er es getan), (4) wann (hat er es getan), (5) wie (hat er es getan) und (6) warum (hat er es getan). Zuordnungsübungen aller Art, dichotome Auswahlaufgaben (auch Richtig-Falsch- oder Ja/Nein-Aufgaben bzw. Alternativantwort-Aufgaben genannt), Mehrfachwahl-Aufgaben (auch als Multiple-Choice-Aufgaben bezeichnet) gelten als *geschlossene Aufgaben*, die immer nur eine ganz bestimmte Antwort oder Lösung haben. Zu den *halboffenen Aufgaben* gehören Ergänzungsübungen und Lückentexte, bei denen die Bandbreite der Antworten

von Ein-Wort-Antworten über Wortgruppen und Sätze bis hin zu zusammenhängenden Texten unterschiedlicher Länge reichen kann.

Die *Aufgaben nach dem Lesen* haben zweierlei Funktionen: Zum einen überprüfen sie das Leseverstehen, zum anderen fördern sie die Anschlusskommunikation, indem die dem Lesetext entnommenen Informationen in einen anderen Zusammenhang eingebettet werden.

3.4 Digitale Lesekompetenz

Vor allem aufgrund der neuen Medien hat sich Lesen verändert: Neben dem gedruckten Buch und der Zeitung stehen heute zahlreiche Online-Medien für Text und Information zur Verfügung. *Digitale Texte* sind immer stärker mit Audios, Videos oder Animationen verknüpft und erfordern ein anderes Lesen, weil die Texte auf einem Bildschirm erscheinen und ein anderes Layout haben als gedruckte Texte. Es wird von einer *digitalen Lesekompetenz* gesprochen.

Lernende sollten auch im Fremdsprachenunterricht dazu befähigt werden, sich digitale Texte effektiv zu erarbeiten und souveräner sowie bewusster im Umgang mit digitalen Texten zu werden. Für einen kompetenten Umgang mit digitalen Texten ist es notwendig, dass Lehrende Lesestrategien auch für digitale Texte im Unterricht vermitteln und trainieren. Die Lernenden sollen üben, sich auch in der digitalen Umgebung nur auf das Lesen zu konzentrieren und sich nicht ablenken zu lassen. Lesestrategien, wie beispielsweise Vorkenntnisse aktivieren, Fragen an den Text stellen oder das überfliegende Lesen müssen auch im Zusammenhang mit digitalen Texten trainiert werden.

Auch beim Lesen digitaler Texte soll man zuerst einen Überblick über den Text bekommen. Dazu soll man *vor dem Lesen* zum Ende des Textes scrollen, den Text überfliegend lesen und im Text nach Überschriften, Abbildungen oder Tabellen suchen. Die spezifische Hypertextstruktur der digitalen Texte und die große Informationsflut machen es erforderlich, *während des Lesens* relevante Informationen herauszufiltern, von irrelevanten Informationen zu trennen und die Inhalte hinsichtlich ihrer Gültigkeit

und Glaubwürdigkeit zu bewerten. *Nach dem Lesen* muss man überprüfen, ob alle abgefragten Informationen gefunden wurden.

Der fremdsprachliche Leseprozess wird überwiegend vom Lehrwerk determiniert. Infolgedessen werden im Weiteren vier für Kinder konzipierte DaF-Lehrwerkreihen unter diesem Aspekt analysiert.

4. Förderung der Lese(r)kompetenz in DaF-Lehrwerken für Kinder

In Ungarn dürfen im Unterricht nur vom Ministerium genehmigte Lehrwerke verwendet werden. Jedes Jahr wird eine offizielle Lehrwerkliste [ung. Köznevelési tankönyvjegyzék] erstellt, die alle Titel der genehmigten Lehrwerke beinhaltet. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist das Angebot auch im Primarbereich sehr reich. Sowohl regionale als auch überregionale Lehrwerke dienen dem Früherwerb. Unter dem Aspekt der Förderung von Lese(r)kompetenz werden vier in Ungarn sehr beliebte DaF-Lehrwerkreihen analysiert: *Hallo Anna*, *Jana und Dino*, *Planetino* und *Die Deutschprofis*.

Die Analyse zielt darauf ab, einen Überblick über die aktuellen Perspektiven der Entwicklung der Literalität und der Lesekompetenz in den modernen DaF-Lehrwerkreihen für Kinder zu geben. In den ausgewählten DaF-Lehrwerken wird untersucht,

- wie vielfältig das Angebot an Schriftmaterial ist;
- was für Zugänge die Kinder zu Schrift haben;
- wann und wie das Erstlesen in L2 eingeführt wird;
- ob, und wenn ja wie, die für Deutsch spezifischen Graphem-Phonem-Korrespondenzen vermittelt und automatisiert werden;
- ob sie spezifische Aufgaben und Übungen zum Lesen bieten;
- ob die angebotenen Aufgaben und Übungen systematisch Strategien für ein globales, selektives oder detailliertes Leseverstehen fördern.

Die Lehrwerkfamilien *Hallo Anna* und *Jana und Dino* sind für nicht alphabetisierte Kinder bzw. Kinder konzipiert, die parallel in ihrer Muttersprache alphabetisiert werden und in Vorschule und Primarstufe Deutsch als Fremdsprache lernen. In beiden Fällen erfolgt die Sprachvermittlung in Band 1 imitativ, handlungsorientiert und ganzheitlich und die Mündlichkeit hat Priorität. Erst in Band 2 wird die Sprachentwicklung um erstes Lesen und Schreiben erweitert. Bei beiden Lehrwerkreihen wird ab Band 2 vorausgesetzt, dass die Kinder in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind. *Planetino* und *Die Deutschprofis* sind für Kinder ab acht Jahren ohne Vorkenntnisse gedacht, die bereits in ihrer L1 alphabetisiert sind, flüssig und sinnentnehmend in L1 lesen können und über ein mehr oder weniger entwickeltes Inventar von Lesestilen verfügen. *Planetino* führt in drei Bänden zur Niveaustufe A1, *Die Deutschprofis*, das vom Erfolgslehrwerk *Das neue Deutschmobil* inspiriert wurde, deckt die Niveaustufen A1 bis B1 ab. Aus diesen Gründen sind an der Analyse nicht alle Bänder der genannten Lehrwerkreihen beteiligt, sondern nur diejenigen, in denen aus der aktuellen Forschungsperspektive relevante Daten erhoben werden können.

4.1 Datenerhebung

Um zu erfahren, wie die Lese(r)kompetenz in den DaF-Lehrwerken für Kinder gefördert wird, wurden die Lehrbücher der ausgewählten Lehrwerkfamilien analysiert. Lehrbuch und Arbeitsbuch, die den Kern des Lehrwerks bilden, sollten zusammen den Spracherwerb steuern, aber von dem Lehrbuch wird generell erwartet, dass es die Grundlagen für den Unterricht (Themen und Inhalte, Wortschatz, Redemittel, sprachliche Strukturen) darstellt (Rösler / Würffel 2020: 22, Sárvári 2021: 78–79).

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Arbeitsschritten. Zuerst wurden die Bände herausgefiltert, die für den Frühbeginn geeignet sind, d. h. höchstens auf das Erreichen des Sprachniveaus A1 abzielen. Laut des zurzeit gültigen Ungarischen Nationalen Grundlehrplans aus dem Jahre 2020 [ung. Nemzeti alaptanterv 2020] sollte dieses Sprachniveau am Ende der Primarstufe bezüglich der ersten Fremdsprache erreicht werden (NAT 2020). Folgende Bände erfüllten dieses Kriterium: *Hallo Anna 1–3*, *Jana und Dino 1 und 2*, *Planetino 1–3*, *Die Deutschprofis 1*. Anschließend wurden Aufgaben

und Übungen von Lehrbüchern der ausgewählten Bände untersucht und diejenigen für weitere Analysen ausgesucht, die einen direkten Bezug auf die Förderung der Lese(r)kompetenz aufweisen.

4.2 Datenanalyse

In den Lehrbüchern *Hallo Anna 1* sowie *Jana und Dino 1* stehen die mündliche Sprachrezeption und die mündliche Sprachproduktion im Fokus der Sprachentwicklung, trotzdem gibt es in beiden Büchern ein vielfältiges Angebot an Schriftmaterial und die Kinder haben viele Zugänge zu Schrift. Der Aufbau der Lehrbücher weist Ähnlichkeiten mit einem Bilderbuch auf: Es gibt wenig Text und viele bunte Bilder, die die Fantasie der Kinder ansprechen und die Einführung von neuem Wortschatz sowie das Textverstehen erleichtern (Abbildung 1 und 2).



Abbildung 1: Eine typische Seite aus dem Lehrbuch „Hallo Anna 1“
(Swerlowa / Sárvári / Gyuris 2017: 17)



Abbildung 2: Eine typische Seite aus dem Lehrbuch „Jana und Dino 1“
(Georgiakaki / Priesterroth 2019a: 31)

Obwohl diese Lehrbücher auch Aufgabenformulierungen enthalten, sind sie eher erzählend angelegt. Anhand der Bilder können die Kinder die Spielszenen einüben, rekonstruieren, weitererzählen, inszenieren usw. Die Texte der Minidialoge und der Lieder, die gehört und nachgesprochen bzw. gesungen werden und die für die jeweiligen Spiele wesentlichen Ausdrücke und Chunks sind nicht nur illustriert, sondern auch mit einem Schriftbild versehen (Abbildung 3 und 4).



Abbildung 3: Darstellung der Spiele im Lehrbuch „Jana und Dino 1“
(Georgiakaki / Priesterroth 2019a: 33)



Abbildung 4: Darstellung der Spiele im Lehrbuch „Hallo Anna 1“
(Swerlowa / Sárvári / Gyuris 2017: 18–19)

Die Kinder, die in ihrer L1 schrittweise alphabetisiert werden, können dadurch indirekt erfahren, dass in der deutschen Sprache ähnliche Buchstaben vorkommen wie im Ungarischen. In den ersten Bänden werden noch keine expliziten Aufgaben und Übungen zum Lesen angeboten.

Erst in Band 2 gewinnt das Lesen in der Fremdsprache in diesen Lehrwerken an Bedeutung. Im Lehrbuch *Jana und Dino* führt ein sanfter Weg zum ersten Lesen (Abbildung 5).

1 ▶ 14 **5** Hör zu und lies mit.

Hase Puma Esel Lama Igel

6 Lies die Wörter in 5 noch einmal und kreise die Bilder in 1 in derselben Farbe ein.

7 Was passt? Lies und verbinde.



La
gel



I
sel



E
ma



Pu
se



Ha
ma

Abbildung 5: Typische Leseübungen im Lehrbuch „Jana und Dino 2“
(Georgiakaki / Priesteroth 2019b: 14)

Das Hören und Sprechen steht weiterhin im Vordergrund, es gibt aber in jedem Modul bereits Aufgaben, um Buchstaben zu erkennen (Abbildung 6) sowie erste Übungen zum Silbenlesen (Abbildung 7). Die Kinder lernen sukzessive die deutschen Laute und Buchstaben kennen und lesen erste Wörter.

9 Lies die Wörter vor.

Haus Zaun Auto Wolke Wald Sonne Vogel

10 Markiere in 9 au.

Abbildung 6: Aufgaben zum Buchstaben erkennen im Lehrbuch „Jana und Dino 2“
(Georgiakaki / Priesteroth 2019b: 27)



Abbildung 7: Übungen zum Silbenlesen im Lehrbuch „Jana und Dino 2“ (Georgiakaki / Priesterroth 2019b: 16)

Auch in *Hallo Anna 2* wird den primären Fertigkeiten eine zentrale Rolle zugeteilt, hier gibt es keine spezifischen Übungen für die Erstleser*innen in L2. Es gibt aber am Ende des Lehrbuchs ein Theaterstück unter dem Titel „Alle Buchstaben sind Freunde“ (Abbildung 8), das sowohl als Hörtext als auch als Lesetext angeboten wird und das zweite Lernjahr abschließt.

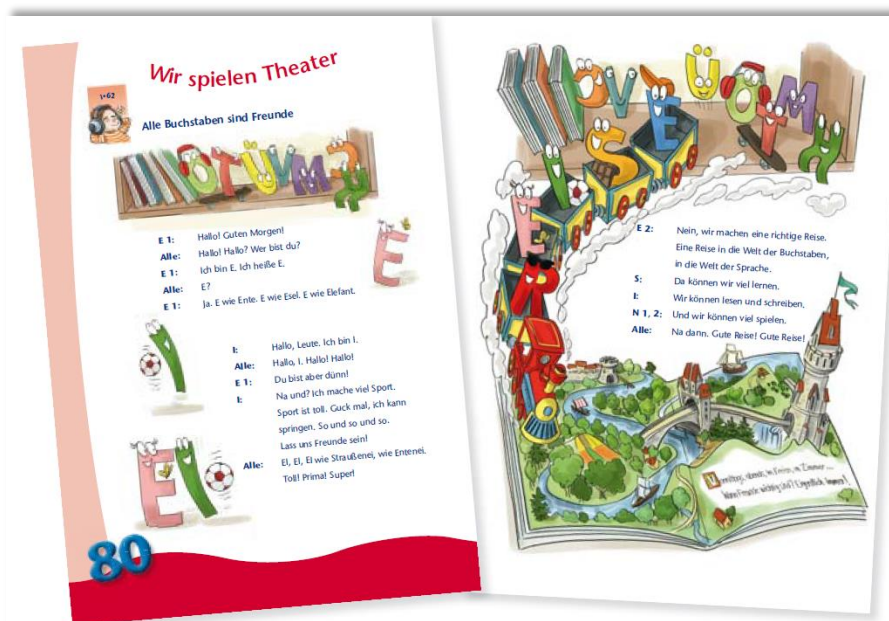


Abbildung 8: Das Theaterstück im Lehrbuch „Hallo Anna 2“ (Swerlowa / Sárvári 2017a: 80–81)

Das Theaterstück gilt auch als Lern- und Lesemotivation, weil es um Buchstaben, Wörter und auch darum geht, welche Möglichkeiten und Chancen die Kinder

bekommen, wenn sie die Schriftsprache beherrschen, wenn sie gut lesen und schreiben können. Im Lehrbuch gibt es zum Text keine Aufgaben und Übungen. Das Lehrerhandbuch (Swerlowa / Sárvári 2017a: 101) bietet methodisch-didaktische Hinweise zur Erarbeitung des Textes und zusätzliche Anregungen für Buchstaben-Spiele. Es wird vorgeschlagen, dass die Kinder zuerst die Bilder betrachten, die Buchstaben, die sie im Buch sehen, nennen, die Wörter lesen und überlegen, wie sich die Geschichte entwickelt. Als Darstellungsform wird das Hören der Geschichte vom Tonträger empfohlen. Anschließend können die Kinder die Geschichte in verteilten Rollen vorlesen und die Geschichte später selbst inszenieren.

Hallo Anna 3 ist den vorherigen Bänden ähnlich aufgebaut, was die Orientierung in und die Arbeit mit dem Buch erleichtert. Die typische Textsorte ist weiterhin der Dialog, aber die Dialoge sind vergleichsmäßig länger und komplexer als früher. Der einzige längere narrative Text im Lehrbuch ist das Theaterstück „Schloss im Monsterstein“, das den dritten Band abschließt. Auch in diesem Fall bietet nur das Lehrerhandbuch (Swerlowa / Sárvári 2017b: 96) Ideen, wie der Text bearbeitet werden soll. Die Herangehensweise ist ähnlich wie bei dem anderen Theaterstück, aber diesmal wird die Geschichte, die im Lehrbuch als Lesetext vorgegeben ist, von der Lehrperson vorgelesen.

In *Planetino* erscheint das Lesen von der allerersten Einstiegslektion an (Abbildung 9).



Abbildung 9: Die allererste Leseaufgabe im Lehrbuch „Planetino 1“ (Kopp / Büttner 2008: 6)

Die Kinder haben nicht nur unterschiedliche Zugänge zur Schrift, sondern explizite Leseaufgaben und -übungen, die den Erwartungen der fremdsprachlichen Lesedidaktik Rechnung tragend vor, während oder nach dem Lesen gelöst werden. Jede Lektion fängt mit einer Comicgeschichte an (Abbildung 10), die die Kinder zum neuen Thema hinführt, ihre Vorkenntnisse aktiviert und einige Schlüsselwörter einführt.

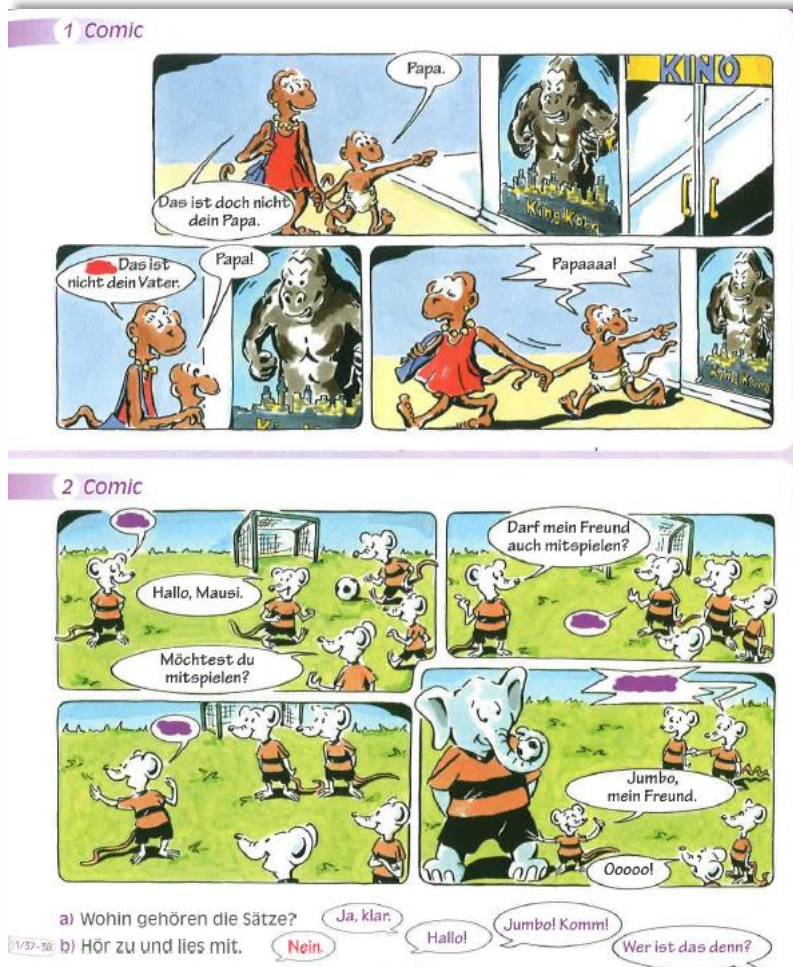


Abbildung 10: Comic als Einstieg (Kopp / Büttner 2008: 21)

Gelesen werden größtenteils Dialogtexte, aber auch Bildgeschichten, Briefe, E-Mails, SMS-Nachrichten, Plakate und Kochrezepte kommen als typische Textsorten in den Bänden vor. Am Ende jedes Bandes ist ein Theaterstück mit Aufgaben zu lesen. Vor dem Lesen werden überwiegend die Textillustrationen betrachtet. Während des Lesens lösen die Kinder Zuordnungsaufgaben bzw. Alternativantwort-Aufgaben oder beantworten W-Fragen zum Text. Nach dem Lesen sollten sie die kleinen Geschichten oder Szenen nachspielen, nach Angaben einen Antwortbrief / eine E-Mail / eine SMS-Nachricht oder eine Parallelgeschichte schreiben.

In der Einstiegslektion des Lehrbuchs *Die Deutschprofis 1* erfahren die Lernenden, wie Deutsch klingt. Mit dem fakultativen Vorkurs zur Phonetik werden die Lernenden für grundlegende Phänomene sensibilisiert: kurze und lange Vokale, Silben und Wortakzent, einige wichtige Laut-Buchstaben-Beziehungen. Das erleichtert den Zugang

u. a. zum phonetisch korrekten Lesen auf Deutsch. Mithilfe von Vornamen, Tiernamen und internationalen Wörtern können die Lernenden das Lesen in L2 erwerben, den Unterschied zwischen kurzen und langen Vokalen entdecken (Abbildung 11). Ihre phonetische Bewusstheit wird durch Spielen, Klopfen, Bewegung und Rätsel entwickelt (Abbildung 12).

2 a. Hör zu. Achte auf den Unterschied: kurz und lang.  1.3  2



•	–
Emma	Emil
Max	Lara
Finn	Tina
Lotta	Moritz
Lutz	Julia

b. Macht zwei Karten für kurz und lang. Zeigt die Karte beim Hören.  1.4



kurz lang

Abbildung 11: Leseübungen mit Namen (Swerlowa 2015: 8)

7 a. Hör die Tiernamen. Lies mit. Welche verstehst du? Such und zeig auf dem Bild.  1.6  4–6

Elefant	Jaguar	Löwe	Kamel	Känguru	Giraffe	Strauß
Papagei	Zebra	Tiger	Krokodil	Affe	Delfin	Wolf

b. Wie heißen die Tiere in deiner Sprache? Welche klingen ähnlich?

c. Wo ist der Wortakzent? Hör zu. Sprich und klopfe mit.  1.7 

Strauß	Wolf				
Zebra	Tiger	Affe	Löwe	Jaguar	Känguru
Kamel	Delfin	Giraffe			
Elefant	Papagei	Krokodil			

d. Kurz oder lang? Sprich ein Wort.
Hüpf bei kurz, mach einen großen Schritt bei lang.

Kamel
Affe



Abbildung 12: Leseübungen mit Tiernamen (Swerlowa 2015: 10)

Auch in diesem Fall spielt die Lesekompetenz von Anfang an eine wesentliche Rolle. Wie im Lehrerhandbuch (Sárvári 2016: 7) zum Ausdruck gebracht wird, sind die Lesetexte des Lehrwerks an Kinderzeitschriften angelehnt oder stammen aus dem Schulleben der deutschsprachigen Länder. Sie umfassen unterschiedliche Textsorten wie beispielsweise Berichte, Zeitungsartikel, E-Mails, Kurznachrichten, Blogs, Anzeigen, Gedichte und Rätsel. Die Präsentation der Lesetexte (sie werden in mehreren Schritten bearbeitet) sowie die dazugehörenden Aufgaben fördern systematisch Strategien für ein globales, selektives oder detailliertes Leseverstehen. Die Techniken werden im Sinne des entdeckenden Lernens in den Aufgaben erprobt.

Zusammenfassend lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die analysierten, für Kinder konzipierten DaF-Lehrwerke in zwei große Gruppen eingeteilt werden können. In die erste Gruppe gehören die Lehrwerke, die für Kinder gedacht sind, die vor der Einführung des Lesens und Schreibens in ihrer Erstsprache stehen. Die zweite Gruppe bilden die Lehrwerke, die Kinder als Zielgruppe haben, die in ihrer Erstsprache bereits alphabetisiert sind, flüssig und sinnentnehmend in L1 lesen können und verschiedene Lesestile bzw. Lesestrategien in L1 kennen und anwenden. In den Lehrwerken der ersten Gruppe stehen die primären Fertigkeiten (Hören, Sprechen) im Mittelpunkt der Sprachentwicklung. Obwohl in den Büchern auf das Schriftbild nicht völlig verzichtet wird, gibt es keine expliziten Aufgabenstellungen, die sich darauf beziehen würden.

Wenn die Lernenden in ihrer Erstsprache schon lesen und schreiben können, wollen sie diese Kompetenzen auch im Fremdsprachenunterricht anwenden. Deshalb bieten die Lehrwerke der zweiten Gruppe schon systematisierte Aufgaben und Übungen zum Lesen an, die auch einen Vorbildcharakter haben: Die Art und Weise der Textpräsentation sowie die vielfältigen Aufgaben und Übungen zum Leseverstehen liefern den Lernenden Strategien für ein globales, selektives oder detailliertes Leseverstehen.

Auch Kinder treffen in ihrer Umgebung digitale Texte. Da die Lehrwerke auch in digitaler Form zur Verfügung stehen, könnten die Kinder auch ihre digitale Lesekompetenz entwickeln. Es gibt aber keine expliziten Aufgaben und Übungen in diesen Lehrwerken, die gezielt diese Kompetenz fördern. Mithilfe von geeigneten

deutschsprachigen Webseiten für Kinder kann dies aber für sie ermöglicht werden. Dabei sollten die Lehrenden im Voraus die Texte didaktisieren.

5. Fazit

Eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen, die in der Grundschule vermittelt werden, ist das Lesen. Es ermöglicht uns den Zugang zu Wissen, dient der Kommunikation und ist nicht zuletzt auch Vergnügen. Auch der Fremdsprachenunterricht zielt darauf ab, die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden zu entwickeln, wozu auch die Lesekompetenz gehört. Das Vorzimmer der Lesekompetenz ist aber die Leserkompetenz, die auch als Literalität oder Literacy bezeichnet wird. In Ungarn beginnt der Fremdsprachenunterricht spätestens in der vierten Klasse der Grundschule, aber wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen vorhanden sind, darf das Erlernen der ersten Fremdsprache bereits früher, in den Klassen 1–3 eingeführt werden. Infolgedessen wurde im vorliegenden Beitrag darauf eingegangen, wie Leser- und Lesekompetenz im frühen Fremdsprachenunterricht gefördert werden können.

Es wurde definiert, was unter den Begriffen Leser- und Lesekompetenz zu verstehen ist. Im Weiteren wurden Methoden, Techniken sowie Aufgaben und Übungen dargestellt, die der Förderung dieser Kompetenzen dienen können. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass die Fähigkeit, neben gedruckten Texten auch digitale Medien sinnerfassend lesen zu können, im 21. Jahrhundert immer wichtiger wird, sowohl in der schulischen/beruflichen als auch in der privaten Lebenswelt der Menschen aller Altersgruppen.

Die hier formulierten Gedanken gewinnen nur dann an Bedeutung, wenn diese von den Lehrenden wahrgenommen und in der Praxis verwendet werden. Für Lehrende ist das Lehrwerk weiterhin eine wichtige Orientierungshilfe, deshalb wurden ausgewählte, für Kinder konzipierte DaF-Lehrwerke unter diesem Aspekt analysiert. Die Lehrwerkanalyse führte zur Erkenntnis, dass die modernen DaF-Lehrwerkfamilien für Kinder großen Wert auf die Entwicklung und Förderung der mündlichen Sprachkompetenzen legen. Sie enthalten konkrete Ideen, wie die Lesekompetenz

gefördert werden sollte, es gibt aber kaum direkte Hinweise darauf, wie die Leserkompetenz ausgebaut und entwickelt werden kann. Nicht in jedem Lehrwerk wird das Lesen sanft eingeführt. Meistens bieten die Lehrwerke abwechslungsreiche systematische Aufgaben und Übungen an, die vor, während und nach dem Lesen gelöst werden und vermitteln dadurch indirekt die für das autonome Lernen unentbehrlichen Lesestrategien.

Daraus ergibt sich, dass Fremdsprachenlehrende im frühen Fremdsprachenunterricht einerseits wissen sollten, dass Leserkompetenz und Lesekompetenz nicht identisch sind. Sie sollten Möglichkeiten kennen, wie sie die Leserkompetenz von Anfang an fördern können. Vor allem in der Phase, wo die Kinder noch vor der Einführung des Lesens und Schreibens in der Fremdsprache stehen, sollten sie möglichst viele Zugänge zu Schrift u. a. durch Bilderbücher, Märchen und Geschichten bieten, die sie vorlesen oder erzählen, um die Neugier auf deutschsprachige Bücher und das Interesse am Lesen zu wecken. Wenn es die Möglichkeit besteht, sollten sie auch eine Lesecke im Klassenzimmer einrichten. Wenn die Kinder mit der Schrift in ihrer Erstsprache schon vertraut sind, sollte das Lesen in L2 sanft eingeführt werden. Das Lehrwerk *Jana und Dino 2* bietet sehr gute Beispiele dafür. Und abschließend sollten sie die in der Einleitung erwähnten Gedanken von Jenkins zu Herzen nehmen: Lesen heißt nicht Übersetzen und man muss nicht jedes Wort kennen, um den Text zu verstehen.

Literatur

- Chigini, Patricia / Kirsch, Dieter (2009): Deutsch im Primarbereich. [= Fernstudieneinheit 25]. Berlin / München/ Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2022): Semantik und Textlinguistik. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.

- Ehlers, Swantje (2010): Lesen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 196–197.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona / Perge, Gabriella (2017): Lehrkompetenzentwicklung für den extensiven Leseunterricht (LEELU). In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUFU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 28. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 17–32.
- Feld-Knapp, Ilona / Perge, Gabriella (2021): Az élményszerű olvasás módszertani koncepció jelentősége az idegennyelv-oktatásban egy nemzetközi projekt tanulságai alapján. In: Modern nyelvoktatás. 25(2). S. 75–84.
- Henseler, Roswitha / Surkamp, Carola (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, G. Frank (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer. S. 87–92.
- Jenkins, Eva-Maria (1990): Schaltplan zum Knacken deutscher Texte. In: Fremdsprache Deutsch, 1990/2. München: Klett Verlag. S. 24.
- Kästner, Erich (1957): Als ich ein kleiner Junge war. URL: <https://dokumen.tips/documents/1957-erich-kaestner-als-ich-ein-kleiner-junge-warpdf.html?page=110> (gesehen am 20. 03. 2023)
- Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2023/2024. tanévre [Offizielle Lehrwerkliste für das Schuljahr 2023/2024]. URL: https://www.oktatas.hu/tkv_jegyzek/!TAR_JEGYZEK/jegyzekre-vett-tankonyv-lista (gesehen am 20. 03. 2023)
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder. dll [= Deutsch lehren lernen 8]. München: Klett-Langenscheidt.
- Monschein, Maria (2013): Laute spüren – Reime rühren. Spiele zur phonologischen Bewusstheit. München: Don Bosco.
- Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2020): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

- URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (gesehen am 20. 03. 2023)
- OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, PISA. München: W. Bertelsmann Verlag. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-ergebnisse-band-i_9789264267879-de (gesehen am 20. 03. 2023)
- OECD (2020): Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (gesehen am 20. 03. 2023)
- Pica, Rae (2007): Literacy. Erste Entdeckungsreisen in die Welt der Schrift. 100 Spiele und Übungen für 4- bis 6-Jährige. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2020): Lehr- und Lernmaterialien. Neubearbeitung. dll [= Deutsch lehren lernen 5]. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Sárvári, Tünde (2015): „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014. Budapest / Bonn: GUG / DAAD. S. 225–245.
- Sárvári, Tünde (2016): Die Deutschprofis A1. Lehrerhandbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Sárvári, Tünde (2019): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik. 11 (2). S. 42–51.
- Sárvári, Tünde (2020): Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht. In: Juhász, Valéria / Sulyok, Hedvig / Balog, Edit / Basch, Éva / Csetényi, Korinna / Erdei, Tamás / Varga, Emőke / Sárvári, Tünde / Tóthné Aszalai, Anett. (Hrsg.): Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban = Развитие навыков общения и речи на практике = Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis = Communication and Speech Development in Practice. Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. S. 431–442.

- Sárvári, Tünde (2021): Zu den Leitfragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht. Szeged: JGYFK.
- 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.
- Schramm, Martina / Wieden, Dorit (2019): Lernen mit Bewegung Lernerfolg und Motivation im Deutsch- und Mathematikunterricht durch Bewegungsspiele (1. bis 4. Klasse). Hamburg: Persen.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2017a): Hallo Anna 2. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Tanári kézikönyv. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2017b): Hallo Anna 3. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Tanári kézikönyv. Budapest: Klett.
- Tenta, Heike (2013) Literacy in der Kita. Ideen & Spiele rund um Sprache & Schrift. 5. Auflage. München: Don Bosco.
- Westhoff, Gerard (1997): Fertigkeit Lesen [= Fernstudieneinheit 17]. Berlin, München, Wien, Zürich, London, Madrid, New York, Warschau: Langenscheidt.
- Widlok, Beate (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen: Neubearbeitung. München: Goethe Institut e. V.

Liste der analysierten Lehrwerke

- Georgiakaki, Manuela / Priesterroth, Mihael (2019a): Jana und Dino 1. Deutsch für Kinder. Kursbuch. München: Hueber.
- Georgiakaki, Manuela / Priesterroth, Mihael (2019b): Jana und Dino 2. Deutsch für Kinder. Kursbuch. München: Hueber.
- Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried (2008): Planetino 1. Deutsch für Kinder. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried /Alberti, Josef (2009): Planetino 2. Deutsch für Kinder. Kursbuch. Ismaning: Hueber.

- Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried /Alberti, Josef (2011): Planetino 3. Deutsch für Kinder. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Swerlowa, Olga (2015): Die Deutschprofis A1. Kursbuch mit Audios und Clips online. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2017): Hallo Anna 1. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Tankönyv. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2017c): Hallo Anna 2. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Tankönyv. Budapest: Klett.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2017d): Hallo Anna 3. Német nyelvkönyv gyerekeknek. Tankönyv. Budapest: Klett.

Phraseodidaktische Empfehlungen im digitalen Zeitalter

Erzsébet Drahota-Szabó – Miriam Natalie Egger

Motto:

„So wie die Alltagskommunikation in mehr oder weniger starkem Maße von Phraseologismen geprägt ist, so kann auch das Erlernen der Zielsprache auf die Aneignung entsprechender Ausdrücke nicht verzichten.“ (Lüger 2004: 164)

1. Einleitung

Beim Erwerb einer Fremdsprache geht es im Wesentlichen darum, sich einen möglichst reichen Wortschatz und die Konstruktionsregeln anzueignen, mit deren Hilfe die Wortschatzeinheiten zu semantisch und grammatisch korrekten sowie pragmatisch passenden Äußerungen verbunden werden können. Die Phonetik, d. h. die Aneignung der authentischen Aussprache, wird in die Wortschatzarbeit integriert.

Konzentriert man sich auf den Wortschatz, so besteht er nicht nur aus Einzelwörtern, sondern auch aus festen Wortverbindungen, welche als vorgefertigte Bauteile der Sprache sowohl die Sprachrezeption als auch die Sprachproduktion wesentlich erleichtern. Diese festen Wendungen werden bekanntlich Phraseologismen genannt. Für die Erarbeitung der Methoden, mit deren Hilfe Phraseologismen effizient vermittelt und erworben werden können, hat sich mittlerweile die Phraseodidaktik etabliert, die als Teilbereich der Wortschatzdidaktik betrachtet werden kann.

Im vorliegenden Aufsatz wird von den Aufgaben der Phraseodidaktik bzw. von ihren Grundsätzen ausgegangen. Unter den phraseodidaktischen Empfehlungen betrachten wir die Textorientierung, die damit aufs Engste verknüpfte thematische Einbettung und die kontrastive Sicht als am wichtigsten – auf diese wird ausführlicher eingegangen. Nach der theoretischen Grundlage werden im empirischen Teil Internetseiten darauf hin überprüft, wieweit sie den ausgewählten phraseodidaktischen Grundsätzen entsprechen. Zum Schluss wird durch Beispiele aufgezeigt, wie das Prinzip

der Textorientierung in der Unterrichtspraxis durch Aufgaben verwirklicht werden kann.

2. Phraseodidaktik

2.1. Zum Begriff „Phraseologismus“ und zum Aufgabenbereich der Phraseodidaktik

Die Phraseodidaktik beschäftigt sich mit der systematischen Vermittlung von Phraseologismen im Muttersprachen- und im Fremdsprachenunterricht (Reder 2015: 75, mit Verweis auf Ettinger 2001, Winzer-Kiontke 2010: 250).¹

Um den Aufgabenbereich der Phraseodidaktik genauer zu bestimmen, soll allerdings zuerst der Begriff Phraseologismus definiert werden. Hier wird mit einer erweiterten Phraseologismus-Auffassung gearbeitet. Demnach sind Phraseologismen

aus mindestens zwei Wörtern bestehende Wortverbindungen, welche durch lexikalische und strukturelle Stabilität, d. h. durch Reproduzierbarkeit, charakterisiert werden. Die Idiomatizität erscheint dabei nicht als Kriterium. Zu den Phraseologismen im weiteren Sinne werden neben den Redewendungen (Redensarten) auch die satzwertigen festen Wortverbindungen gerechnet, d. h. die Sprichwörter, die Gemeinplätze und die geflügelten Worte. (Drahota-Szabó 2021: 15)

Nach dieser Auffassung gehören neben den Idiomen und Teil-Idiomen auch die Kollokationen zu den Phraseologismen bzw. nicht nur die referentiellen Phraseologismen, sondern auch die strukturellen Phraseologismen (Burger 2010: 36). Nimmt man auch die sog. Routineformeln, wie z. B. Begrüßungsformeln als kommunikative Phraseologismen hinzu, so kann mit Recht behauptet werden, dass Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht von Beginn an elementare Teile der Wortschatzarbeit sind. Einfaches Beispiel: Ohne Begrüßungsformeln kann man keine

¹ Zum aktuellen Stand der Phraseodidaktik siehe z. B. Lüger (2023) und die weiteren Beiträge im Sammelband von Mückel (2023).

Konversation beginnen, wie auch die Abschiedsformeln für das Abschließen eines Kommunikationsaktes unerlässlich sind.²

Auch der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2020) bezeugt, dass Phraseologismen eine relevante Komponente der lexikalischen Kompetenz ausmachen. Bei den kommunikativen Kompetenzen in Bezug auf das Wortschatzspektrum heißt es:

Diese Skala betrifft die Breite und die Vielfalt von benutzten Wörtern und **Wendungen**. [...]

Art der Sprache: von einem grundlegenden Repertoire von Wörtern und **Wendungen** bis hin zu einem sehr breiten lexikalischen Repertoire, das **idiomatische und umgangssprachliche Wendungen** umfasst. (Europarat 2020: 154, Hervorhebungen von den Verfasserinnen)

Bereits beim Wortschatzspektrum der Stufe A1 steht Folgendes: „[Der Sprecher / die Sprecherin verfügt] über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern/Gebärden und **Wendungen**, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.“ (Europarat 2020: 155; Hervorhebungen von den Verfasserinnen) Der Lernweg führt im idealen Falle zu C2: „[Der Sprecher / die Sprecherin beherrscht] einen sehr reichen Wortschatz **einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen** und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.“ (Europarat 2020: 155, Hervorhebungen von den Verfasserinnen)

Die Aufgabenbeschreibung der Phraseodidaktik steht im Einklang mit der obigen Phraseologismus-Definition:

Grundsätzlich besteht in der Fremdsprachendidaktik Konsens über die Notwendigkeit der curricularen Einbettung phraseologischer Strukturen in den Fremdsprachenunterricht, wobei der Peripherie der Phraseologie (u.a. Routineformeln, Funktionsverbgefüge, Modellbildungen, Kollokationen) eine stärkere Bedeutung zukommt, da diese Strukturen

² Zur Vielfältigkeit der sog. „formelhaften Wendungen“, zu ihren gemeinsamen Merkmalen und zu ihren Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht siehe Barkowski et al. (2017). Die Verfasser*innen (Barkowski et al. 2017: 47) heben hervor: „Sprachliche Mittel (wie formelhafte Wendungen) als Ganzheit wahrzunehmen und zu produzieren, bewirkt, dass Lernende sehr früh schon spontan sprechen und schreiben können“.

für den Lerner aufgrund der hohen Auftretenshäufigkeit einen größeren Stellenwert einnehmen. (Winzer-Kiontke 2010: 250–251, mit Verweis auf Hessky 1992)

Betrachtet man die oben angeschnittenen Deskriptoren im Begleitband zum GER, so muss allerdings hinzugefügt werden: Auf welche Arten der Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht ein größeres Gewicht gelegt wird, hängt in erster Linie vom Sprachniveau der Lernenden und vom jeweiligen Lernziel ab.

Möchte man die Wortschatzarbeit auch mit Phraseologismen bereichern, so stellen sich zwei grundlegende Fragen für die Phraseodidaktik: 1. Welche Phraseologismen sollten in den Unterricht integriert werden? 2. Wie, d. h. mit welchen Methoden, sollten sie vermittelt werden? Auf die Frage „Was?“ wird hier nicht eingegangen, denn diese Frage muss je nach Niveaustufe der Lernenden anders beantwortet werden.³ Hier steht die Frage „Wie?“ im Mittelpunkt.

Des Weiteren wird von den phraseodidaktischen Thesen, von den phraseodidaktischen Phasen-Modellen und von der Übungstypologie ausgegangen. Auf dieser Grundlage erfolgt im nächsten Schritt die empirische Forschung.

2.2. Phraseodidaktische Thesen

Zuerst sollen die phraseodidaktischen Grundprinzipien unter die Lupe genommen werden, die von Lüger (2004: 129–163) in zwölf Thesen formuliert werden:

1. „Für die Vermittlung phraseologischer Wortverbindungen ist der Text die zentrale Bezugsgröße.“
Subthese 1a: „Erst über den Kontext ergeben sich für den Lerner, neben eventuellen Identifikationshilfen, Möglichkeiten zur Semantisierung phraseologischer Ausdrücke.“
Subthese 1b: „Auch die Vermittlung ausdrucksseitiger Merkmale sollte nicht ohne Textbezug erfolgen.“
2. „Der semantisch-pragmatische Mehrwert von Phraseologismen erschließt sich nur unter Einbeziehung des situationellen Zusammenhangs.“

³ Zum phraseologischen Optimum siehe Lüger (2004: 157–158) und Hallsteinsdóttir et al. (2006); zum parömischen Minimum und Optimum siehe Drahotá-Szabó (2021: 160–195). Zum „phraseologischen Grundwortschatz“ siehe Hallsteinsdóttir (2011: 8–12).

3. „Für eine Unterklasse der Phraseologismen, die Routineformeln, ist der Situationsbezug konstitutiv, ihre Vermittlung kann nur in kommunikativen Zusammenhängen erfolgen.“
4. „Routineformeln betreffen nicht allein die Satzglied- oder die Satzebene, sie können auch textwertig sein und dienen insofern als wichtige Formulierungsressourcen.“
5. „Interlinguale Vergleiche stehen zunächst im Dienst der Reflexion von Sprache und der Sensibilisierung für semantische Besonderheiten phraseologischer Einheiten.“
 Subthese 5a: „Kontrastierungen helfen beim Aufdecken interlingualer Nuancenunterschiede.“
 Subthese 5b: „Kontrastierungen sollen möglichst im Textrahmen erfolgen.“
6. „Phraseologismen eignen sich nur bedingt zur integrierten Vermittlung sprachlicher Kompetenz und landeskundlichen Wissens.“
7. „Für die Festlegung des Lernumfangs sind gezielte Auswahlen beim phraseologischen Ausdrucksbestand unumgänglich.“
8. „Einzelne Phraseologismen sollen vertieft und nach verschiedenen Gesichtspunkten bearbeitet werden.“
9. „Phraseologismen sollen in erster Linie passiv beherrscht werden.“
10. „Der Phraseologismus-Einsatz kann auch als Zeichen (zu) starker kultureller Annäherung verstanden werden.“
11. Autonomes Lernen: „Der Ausbildung der Selbstlernkompetenzen kommt eine zentrale Bedeutung zu.“
12. „Neue Medien können autonomes Weiterlernen unterstützen.“

Den angeführten phraseodidaktischen Thesen kann man generell zustimmen, es seien nur einige Anmerkungen hinzugefügt: Die ersten drei Thesen könnten zusammengezogen und unter dem Stichwort „Kontextorientierung“ subsumiert werden, insbesondere dann, wenn man unter Kontext nicht nur den sprachlichen Kontext, d. h. den Kotext meint, sondern auch den gesamten situativen Rahmen. These Nr. 7 bezieht sich nicht auf das Wie der Vermittlung der Phraseologismen, sondern auf das Was. Mit These Nr. 6 möchten wir diskutieren: Einerseits können Phraseologismen durchaus grammatische Regelmäßigkeiten festigen, andererseits lassen sich durch die Erläuterung ihrer Entstehungsgeschichte kulturhistorische Hintergrundkenntnisse vermitteln. Im Zusammenhang mit These Nr. 10 möchten wir – auf Grundlage unserer Erfahrungen – erwähnen, dass der Fall, dass die Verwendung der Phraseologismen „als Zeichen (zu) starker kultureller Annäherung“ verstanden wird, in der Kommunikation unseres

Erachtens keine nennenswerte Gefahr darstellt. In der Praxis ist eben das Gegenteil typisch (Drahota-Szabó 2022: 12–13).

2.3. Das Drei-Phasen-Modell und das Vier-Phasen-Modell

Kühn (1994) hat ein methodisch-didaktisches Lernverfahren entwickelt, das „phraseologischer Dreischnitt“ bzw. „Drei-Phasen-Modell“ genannt wird. Im Modell wird der Erwerbsprozess in drei Stufen unterteilt:

1. *Entdecken*: In dieser ersten Phase erkennen die Lernenden, dass die Gesamtbedeutung der neuen Phrase nicht der Summe der Einzelbedeutungen der Komponenten entspricht und sich somit von anderen sprachlichen Strukturen abhebt.
2. *Entschlüsseln*: In der zweiten Phase entschlüsseln die Lernenden möglichst selbstständig die Bedeutung der neuen Phrase mittels Assoziationen, Bildern, Nachschlagen im Wörterbuch/Internet oder auch durch den Kontext und sollten diese auch erklären.
3. *Verwenden*: Durch den produktiven Gebrauch und einen durch die Lehrperson angelegten Verlauf von stark gelenkten zu freieren Arbeitsaufgaben können die Lernenden die neuen Phrasen festigen und lernen kontinuierlich, sie richtig zu verwenden. Hier spielt die Kontextualisierung eine sehr wichtige Rolle, um authentische Gebrauchssituationen zu kreieren. Das Ziel ist dabei immer, die Lernenden Schritt für Schritt zur freien und richtigen Verwendung von Phraseologismen zu führen. Der Phraseologismus wird dabei ganzheitlich betrachtet, das heißt auf allen Ebenen wie Lexik, Semantik, Grammatik, kontextuelle Verwendung, Einschränkungen etc.

Die Schritte des Drei-Phasen-Modells können voneinander nicht immer scharf getrennt werden. Unseres Erachtens ist die Grenze besonders zwischen der ersten und der zweiten Phase verschwommen.

Lüger (1997) greift Kühns Dreischnitt auf und differenziert diesen weiter. Dabei führt er zwischen Entschlüsseln und Verwenden auch noch die Zwischenphase der

Festigung ein, die sich wiederum mit der Phase der Verwendung überschneidet. So ist ein phraseologischer Vierschritt entstanden:

1. Entdecken/Erkennen;
2. Entschlüsseln;
3. Festigen und
4. Verwenden.

Wir arbeiten in unserem Beitrag mit diesem Vier-Schritt-Modell, da wir es als methodisch sehr hilfreich erachten. Diese Arbeitsschritte haben das Ziel, die **Phrasemkompetenz** der Lernenden zu entwickeln. Die Phrasemkompetenz umfasst laut Reder (2015: 75–76) die folgenden drei Fähigkeiten:

1. „Lerner können Phraseme in Texten verstehen.“
2. „Lerner können Phraseme situationsadäquat gebrauchen.“
3. „Lerner können Texte zum Phrasemerwerb nutzen: Phraseme in Texten bewusst entdecken und diese sich autonom aneignen.“

Unseres Erachtens ist es wichtig, von der Phrasemkompetenz auch das **Phrasembewusstsein** zu unterscheiden (Reder 2015: 76). Phrasembewusstsein betrachten wir als eine Komponente des Sprachbewusstseins, d. h. ein Bewusstsein in Bezug darauf, dass es in der Sprache solche Wortverbindungen gibt, die immer nur in einer bestimmten festen Kombination gebraucht werden und welche auf Grundlage muttersprachlicher Muster nicht immer bzw. eher selten transferiert werden dürfen.⁴ Die Herausbildung des Phrasembewusstseins fängt schon in der ersten Phase des Vier-Phasen-Modells an, wenn Lernende bei der Rezeption fremdsprachlicher Texte feststellen müssen, dass die muttersprachliche phraseologische Kompetenz nicht eins zu

⁴ Vgl. auch Hallsteinsdóttir (2011: 12): „Sprachlerner tendieren dazu, muttersprachliche Einheiten und Regeln beim Verstehen und in der Sprachproduktion unreflektiert in die Fremdsprache zu übertragen. Auch in der Phraseologie wird häufig eine meist durch die Form bedingte Symmetrie zwischen der Mutter- und der Fremdsprache vorausgesetzt. Fehler entstehen dann, wenn durch die Vorgaben der muttersprachlichen Phraseologie in der Fremdsprache fehlerhafte oder nicht existente Phraseologismen produziert werden oder wenn die muttersprachliche Bedeutung bei ähnlichen Phraseologismen (falsche Freunde, Quasisynonyme, asymmetrische Bedeutungsstrukturen) konstruiert wird.“

eins in die Fremdsprache übertragen werden kann. Die Voraussetzung der Herausbildung der Phrasemkompetenz in der Fremdsprache ist demnach, ein interlinguales Phrasembewusstsein zu entwickeln.

2.4. Übungstypen

In der Praxis sind Übungen zu Phraseologismen eher im mittleren bis hohen Sprachniveau angesiedelt, also zwischen A2 und C2 (vgl. derdiedaf.com; deutschlernerblog.de⁵), jedoch ist die Einführung als Chunks schon früher wünschenswert oder sogar notwendig. Solche Chunks sind z. B. *Guten Appetit!; ehrlich gesagt; Guten Tag, ich hätte gern ...; Wie bitte?; Mit freundlichen Grüßen; Kann ich mit Karte zahlen?* usw. (Barkowski et al. 2017: 34). Nach der „Lexikon-These“ von Häcki Buhofer (1997) erscheint es empfehlenswert, dass Fremd- und Zweitsprachenlernende Phraseologismen parallel zu einzelnen Wörtern erlernen sollten, schrittweise und über den gesamten Sprachlernprozess verteilt, und außerdem in den thematischen Kontext der Lehreinheit eingebettet.⁶

Mittels unterschiedlicher Übungen und Aufgaben können der Erwerbsprozess gezielt gesteuert sowie die unterschiedlichen Erwerbsphasen eingeleitet und gestützt werden. Dabei gilt allgemein, den Schwierigkeitsgrad der Übungen von stark gesteuerten hin zu freieren Arbeitsaufträgen kontinuierlich zu steigern (Lüger 1997: 100).

In Bezug auf die Übungen meint Kühn (1994: 412), dass diese meistens Kontrollübungen sind, „mit denen die Kenntnis einzelner Redensarten getestet werden kann. Solche Übungen dienen weder dazu, Bedeutungen von Phraseologismen zu vermitteln, noch Phraseologismen situationsangemessen zu verwenden“. Er sagt, das sei „Vokabeldrill in Quizform und wird den sprachlichen Besonderheiten von Phraseologismen nicht gerecht“ (Kühn 1992: 177). Babillon (2001: 118) fällt ein ähnliches Urteil: „Bekanntlich lassen sich Komplexität und Spontaneität realer

⁵ Zu den Phrasensammlungen auf deutschlernerblog.de vgl. den Aufsatz von Enčeva und Jazbec (2021).

⁶ Zur thematischen Auswahl der Phraseologismen ist das Wörter- und Übungsbuch von Hessky und Ettinger (1997) besonders empfehlenswert.

Kommunikationssituationen nur sehr begrenzt in Übungen wiedergeben. [...] Das erfolgreiche Absolvieren von Übungen garantiert noch nicht das aktive (und spontane) Verwendenkönnen phraseologischer Ausdrücke.“ Babillon hat Recht, wenn er sagt: „systematisches Lernen schafft notwendige, aber nicht in jedem Fall hinreichende Voraussetzungen“ (Babillon ebenda). In diesem Zusammenhang möchten wir allerdings Folgendes hervorheben: Dies ist nicht nur bei den Phraseologismen der Fall, sondern auch bei Einzelwörtern und Grammatik. Aber in allen sprachlichen Bereichen gilt: Der Weg zum Können führt durch das Kennen und durch das Wissen. Außerdem darf man nicht vergessen, dass Fremdsprachenunterricht das Ziel hat, nicht nur die Sprachproduktion in der Fremdsprache zu fördern, sondern auch die Sprachrezeption.

Babillon bemängelt die Systematik der Übungen, genauer die Anordnung bei Bárdosi et al. (1998) und meint, „es wäre möglicherweise effektiver, die Übungen nach Lernaspekten geordnet zu präsentieren“. Er argumentiert damit, dass eine solche Anordnung dem Lernprozess mehr entsprechen und die Lernenden weniger überfordern würde. Die von ihm vorgeschlagene Übungsprogression umfasst folgende Lernaspekte und Übungstypen (Babillon 2001: 107–117):

1. Erster Lernaspekt: Syntax – formbezogene Übungen wie z. B. Ergänzungsübungen, Kombinationsübungen, Korrekturaufgaben
2. Zweiter Lernaspekt: Semantik – Übungen wie z. B. Korrektur falscher Bedeutungsangaben, Zuordnung von Phraseologismus und Bedeutungserklärung, Paraphrasierung
3. Dritter Lernaspekt: Gebrauchsbedingungen – Übungen wie z. B. Analyse ausgewählter Gebrauchsbedingungen
4. Vierter Lernaspekt: Anwendung – Übungen wie z. B. Übersetzungsübungen, Einsetzübungen, Textproduktion.

Dieser Zuordnung der Übungen zu den Lernaspekten können wir allerdings aus mehreren Gründen nicht zustimmen. Form und Bedeutung von Phraseologismen sind unserer Meinung nach nicht voneinander zu trennen, d. h. auch bei den sog. „formbezogenen Übungen“ spielt die Semantik eine wichtige Rolle. Umgekehrt gilt auch: Bei den Korrekturaufgaben sind formale und semantische Abweichungen

miteinander verbunden. Der dritte Lernaspekt sollte nicht separat behandelt werden, denn die Gebrauchsbedingungen spielen bei vielen Übungen eine Rolle, insbesondere beim Aspekt „Anwendung“. Nehmen wir die Kontrastivität als phraseodidaktisches Grundprinzip ernst, so können Übersetzungsaufgaben bei jedem anderen Aspekt vorkommen. Man sollte nicht vergessen, dass Lernende bewusst oder unbewusst ständig übersetzen, d. h. dass sie gerade Phraseologismen nach ihren Komponenten eins zu eins übertragen und die phraseologische Bedeutung auf diese Weise erschließen wollen. Eben deshalb sollte die Kontrastivität als Prinzip konsequent von Anfang an verwirklicht werden, und zwar durch Zuordnungsaufgaben und auch durch Übersetzungen und Übersetzungsanalysen. Durch Übersetzungsaufgaben können zudem sowohl die formalen als auch die semantischen Besonderheiten bewusst gemacht werden.

Nach diesen Überlegungen erscheint es unseres Erachtens am sinnvollsten, den phraseologischen Vierschritt für die Übungstypologie als Grundlage zu nehmen, trotz aller Verschwommenheiten der einzelnen Phasen. Das Vier-Phasen-Modell bietet eine Grundlage, den Lernprozess schrittweise zu strukturieren, wobei allerdings betont werden muss, dass dieses Stufenmodell nicht zu starr betrachtet werden darf, denn es bietet lediglich einen in der Unterrichtspraxis vielfältig zu verwirklichenden methodischen Zugriff. Die Übungen können gleichzeitig mehrere Ziele haben und somit kann eine Übungsart bei mehreren Schritten erscheinen.

Darüber hinaus sollten noch Übungen von Aufgaben abgegrenzt werden, was vielfach nicht einfach ist. Laut Legutke (2010: 17) sind Aufgaben

komplexe Handlungsangebote, die Lernende veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder in ihr zu interagieren, wobei die Aufmerksamkeit den Bedeutungen, den zu lösenden Problemen, dem auszuhandelnden Sinn und nicht den sprachlichen Formen gilt. Bestimmungsmerkmale sind transparente Zielangaben, ein klarer Ablauf und schriftliche wie mündliche Lerner:innentexte als Arbeitsprodukte.

Die Aufgaben „stellen wegen der Komplexität und des Niveaus der Anforderungen oft den Endpunkt einer Lernsequenz dar, [...] auf die vernetzte Übungen schrittweise

hinführen“ (Legutke ebenda). Übungen „dienen der Schulung sprachlicher Teilfertigkeiten im Bereich der Grammatik, Phonologie, der Lexik und Syntax und schaffen die Voraussetzungen, dass Lernende den Anforderungen von Aufgaben gewachsen sind“ (Legutke ebenda). Trotz dieser terminologischen Trennung stimmen wir Chrissou (2021: 18) zu: „Wegen der zahlreichen Übergangsformen und der unscharfen Grenze zwischen formfokussierenden Übungen und Aufgaben ist es folgerichtig, die Unterschiede zwischen Übung und Aufgabe auf einem Kontinuum zu erfassen“.

Die Übungen und Aufgaben können demnach unseres Erachtens in den vier ineinandergreifenden Phasen wie folgt angesiedelt werden:⁷

1. Entdecken/Erkennen	• Textrezeption mündlich und schriftlich
2. Entschlüsseln	• Erschließen durch den Kontext • Paraphrasierung • Sprachmittlung/Mediation⁸ • Nachschlagen: Wörterbuchbenutzung
3. Festigen	• Zuordnungsübungen mit Bildern • Zuordnungsübungen mit Bedeutungserklärungen • Ergänzungs-/Einsetzübungen • Kombinationsübungen • Korrekturaufgaben

⁷ Die einzelnen Übungstypen und Arten der Aufgaben können hier wegen des begrenzten Umfangs mit Beispielen nicht belegt werden. Dies erfolgt in einem anderen Aufsatz.

⁸ Wir schlagen vor, statt „Übersetzung“ als Übungstyp – bzw. eher als Aufgabentyp – lieber die Bezeichnung „Sprachmittlung“ zu verwenden, denn dieser zweite Terminus umfasst nicht nur die Übersetzung im engeren Sinne, sondern auch z. B. die Paraphrase oder die Zusammenfassung eines Textinhalts mit eigenen Worten sowohl schriftlich als auch mündlich usw. Neben den rezeptiven Fertigkeiten Hörverstehen und Leseverstehen bzw. neben den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben gehört nun die Sprachmittlung ebenfalls zu den Grundfertigkeiten. Im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wird statt *Sprachmittlung* die Bezeichnung *Mediation* verwendet.

	• Sprachmittlung/Mediation
4. Verwenden	• Situationsspiele • Textproduktionsaufgaben • Sprachmittlung/Mediation

3. Korpusanalyse

Wir möchten in diesem praxisbezogenen Abschnitt solche Lernplattformen bekannt machen, die sich in der Arbeit mit Phraseologismen im DaF-/DaZ-Unterricht als hilfreich erweisen.⁹

Die das Korpus bildenden Übungsmaterialien stammen aus dem Internet, da dieses auch in der Praxis vermutlich die gängigste und am leichtesten zugängliche und in der Regel auch kostengünstigste Quelle darstellt. Dabei handelt es sich größtenteils um kostenlose Online-Übungsmaterialien zu gängigen Lehrwerken wie „Aspekte neu“ (vgl. derdiedaf.com) sowie Arbeitsblätter von diversen Übungsplattformen (deutschlernerblog.de; ISLCollective; hueber.de).

Es werden jeweils Arbeitsblätter mit Übungen und Aufgaben präsentiert und folgende Analysefragen beantwortet:

1. Wieweit entsprechen die untersuchten Übungen und Aufgaben dem phraseodidaktischen Grundprinzip der Textorientierung und der Erwartung der thematischen Einbettung?
2. Wird der kontrastive Ansatz in die Übungen und Aufgaben integriert bzw. wenn ja, auf welche Art und Weise?

⁹ Zum Lernen von Phraseologismen digital vgl. die Aufsätze von Martínez et al. (2021) und von Strohschen (2021).

3.1. derdiedaf.com

Als qualitativ hochwertigste und kostenfreie Online-Source zeigte sich in den Recherchen „derdiedaf.com“, das Online-Deutschlernportal des Klett Verlages, welches neben Informationen und Unterstützung für die Unterrichtsvorbereitung auch Lehrwerke, Unterrichtsmaterialien und diverse digitale Angebote bereithält. Die sehr umfassende Suchfunktion bietet dabei auch die Möglichkeit, die Materialien gezielt nach Parametern wie Sprachniveau, Thema, grammatikalischer Struktur, Wortschatz usw. auszufiltern.

Seit Sommer 2023 muss man aber ein Abonnement kaufen, um die Materialien auf dem DaF-Portal zu nutzen. Weiterhin kann man aber die Unterrichtsmaterialien durchsuchen und die jeweiligen Steckbriefe der Downloads lesen, um zu prüfen, ob interessante Materialien für einen dabei sind, bevor man ein Abonnement abschließt.

3.1.1. derdiedaf.com: Übung macht den Meister¹⁰

Diese Zuordnungsübung (Abbildung 1) gilt nach ihrem Schwierigkeitsgrad als einfach, da es bei dieser geschlossenen Übung jeweils nur eine Lösung möglich ist. Nicht nur die Sprichwörter sollen erschlossen werden, sondern durch die Bedeutungsangabe erfolgt auch die Semantisierung.

Unter den phraseodidaktischen Empfehlungen wird vielfach hervorgehoben, dass zu erwerbende Phraseologismen in den thematischen Kontext der Lehereinheit eingebettet werden sollten. Hier wird dieser Anforderung entsprochen: Die Sprichwörter hängen alle mit dem Thema Lernen zusammen.

¹⁰ Deraldaf.com (2023): Übung macht den Meister.

Übung macht den Meister

(zu Berliner Platz 3 NEU; Kapitel 36)

Aufgabe:

1. Arbeiten Sie in Gruppen (3-5 Personen).
2. Wie heißen die Sprichwörter und was bedeuten sie?
3. Gibt es in Ihrer Muttersprache ähnliche Sprichwörter?
Sammeln Sie diese und stellen Sie sie im Plenum vor.

Sprichwörter zum Thema „Lernen“

Übung macht ...	den Meister.
Probieren geht ...	lernt Hans nimmermehr.
Ein voller Bauch ...	haben die dicksten Kartoffeln.
Was Hänschen nicht lernt, ...	studiert nicht gern.
Erst die Arbeit, ...	Gold im Mund.
Ohne Fleiß ...	dann das Vergnügen!
Es ist noch kein Meister ...	kein Preis.
Die dümmersten Bauern ...	über Studieren.
Morgenstund' hat ...	vom Himmel gefallen.

Abbildung 1: Übung macht den Meister

Wie bereits betont, kommt der Kontrastivität in der Vermittlung von Phraseologismen eine relevante Rolle zu. Während nämlich muttersprachlich Lernende mit Phraseologismen quasi aufwachsen und diese im Laufe ihres Lebens generell implizit, d. h. „so nebenbei“ erlernen (Häcki Buhofer 1997), stellen Phraseologismen für Fremd- und Zweitsprachenlernende hingegen oftmals ein Problem dar. Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn der muttersprachliche Phraseologismus in der

Fremdsprache gar nicht oder nur teilweise existiert, es also keine volle Äquivalenz zwischen den Sprachen gibt (Hallsteinsdóttir 2011).

Bei der Kontrastierung deutscher und ungarischer bzw. auch englischer Sprichwörter kann z. B. festgestellt werden, dass die Sprichwörter *Übung macht den Meister.* und *Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.* weitgehend synonym sind. Das Äquivalent im Ungarischen lautet: *Gyakorlat teszi a mestert.* Im Englischen sagt man: *Practice makes perfect.* [Die Praxis macht perfekt.]

Der Inhalt des Sprichwortes *Ohne Fleiß kein Preis.* kann im Englischen durch die folgenden Sprichwörter erfasst werden: *No cross, no crown.* [Keine Qual, keine Krönung (‚kein Höhepunkt‘).]; *No pain, no gain.* [Keine Qual, kein Gewinn.]; *No sweet without sweat.* [Nichts Süßes (‚Angenehmes‘) ohne Schweiß.] Das funktionale Äquivalent im Ungarischen ist: *Senkinek sem repül a sült galamb a szájába.* [Niemandem fliegt die gebratene Taube in den Mund.]

Das Sprichwort *Morgenstund’ hat Gold im Mund.* kann ins Ungarische nicht wörtlich übertragen werden, denn es heißt: *Ki korán kel, aranyat lel.* [Wer früh aufsteht, findet Gold.] Schließlich hat das englische Sprichwort eine völlig andere bildhafte Grundlage: *The early bird catches the worm.* Die wörtliche Übertragung solcher interlingualer Synonyme ins Deutsche kann einerseits die Übersetzungskompetenz und dadurch viele sprachliche Kompetenzen fördern, andererseits bekommt man Einblick in die Metaphorik einer anderen Sprache und Kultur. Das Sprichwort *Der frühe Vogel fängt/frisst den Wurm.* hat sich im Deutschen als Lehnsprichwort aus dem Englischen mittlerweile etabliert (Duden 2013: 802).

3.1.2. **derdiedaf.com: Nomen-Verb-Verbindungen**

Diese Nomen-Verb-Verbindungen¹¹ (Abbildung 2) sind Kollokationen, die erfahrungsgemäß viele Interferenzfehler verursachen, da sie von den muttersprachlichen Äquivalenten vielfach abweichen, z. B. *Rücksicht nehmen auf jmdn.* – ung. *tekintettel*

¹¹ Derdiedaf.com (2023): Nomen-Verb-Verbindungen. Zur Kollokationsdidaktik siehe den Beitrag von Reder (2023).

van vkire; einen Kompromiss schließen – ung. kompromisszumot köt usw. Auf der anderen Seite sollten die Übereinstimmungen bewusst gemacht werden, um den positiven Transfer zu unterstützen, vgl. zu Ende bringen – ung. véghez visz; eine Rolle spielen – ung. szerepet játszik usw. Es hängt von der Lehrkraft ab, ob diese kontrastive Sicht im Unterricht verwirklicht wird. Die Übung wird der Anforderung der Kontexteinbettung gerecht: Die Kollokationen können nach dem Kontextzusammenhang sinngemäß eingesetzt werden.

Arbeitsblatt
Kapitel 4, Modul 3



Nomen-Verb-Verbindungen

Aufgabe
Setzen Sie die korrekten Nomen-Verb-Verbindungen ein. In einigen Sätzen müssen Sie die Nomen-Verb-Verbindung negieren.

in Schwierigkeiten geraten	im Irrtum sein	Rücksicht nehmen
einen Kompromiss schließen	unter Druck stehen	Aufsehen erregen
zu Ende bringen	zur Verfügung stehen	in Frage kommen
einen Antrag stellen	in Kauf nehmen	Zweifel haben
		eine Rolle spielen

1. Peter ist sehr rücksichtsvoll. Er steht auf, wenn alte Leute sich setzen wollen.
Walter dagegen ist sehr egoistisch und nimmt keine Rücksicht auf andere Leute.
2. Das ist in diesem Zusammenhang unwichtig, es _____.
3. Herr Schmidt muss nächste Woche das Projekt beenden. Er hat viel Stress und _____.
4. Mit ihrem extravaganten Kleid _____ die Schauspielerin bei der Preisverleihung gestern Abend viel _____.
5. Nach langen Beratungen fanden sie eine Lösung, die für beide Seiten akzeptabel war. Sie _____.
6. Wir müssen akzeptieren, dass wir beim Verkauf Verluste machen. Das müssen wir _____.
7. Durch den Kauf einer Wohnung bekam er große Probleme. Er _____.
8. Wir haben dieses Jahr kein Geld mehr für Investitionen. Es _____ keine Mittel mehr _____.
9. Das können wir auf keinen Fall machen. Das _____!
10. Was Sie sagen, stimmt so nicht. Da _____ Sie _____.
11. Wir haben jetzt keine Zeit mehr. Wir müssen die Sache _____.
12. Ich bin mir nicht sicher, ob stimmt, was in der Zeitung steht. Ich _____ an der Darstellung.

Abbildung 2: Nomen-Verb-Verbindungen

3.1.3. derdiedaf.com: Gesundheit und Essen¹²

Arbeitsblatt
Kapitel 3, Auftakt

Aspekte|neu

Sprichwörter

Viele Köche	verderben den Brei.
Hunger ist	der beste Koch.
Ein voller Bauch	studiert nicht gern.
Lachen ist	die beste Medizin.
Morgenstund' hat	Gold im Mund.
Wer rastet,	der rostet.
Sich regen	bringt Segen.
Liebe geht	durch den Magen.
Der Appetit kommt	beim Essen.
Alles hat ein Ende,	nur die Wurst hat zwei.

Aufgabe 2

- Gibt es in Ihrer Muttersprache ähnliche oder andere Sprichwörter zu den Themen „Gesundheit“ und „Essen“?
- Schreiben Sie diese in Ihrer Muttersprache auf und übersetzen Sie sie dann ins Deutsche.
- Stellen Sie den anderen TN die Sprichwörter vor und erklären Sie sie.

Abbildung 3: Gesundheit und Essen

In dieser Aufgabe erfüllt sich erstens das phraseodidaktische Prinzip der Themenorientiertheit: Im Kapitel geht es um Gesundheit. (Im Sprichwort *Alles hat ein Ende, nur die Wurst hat zwei.* kommt zwar die Komponente *Wurst* vor, es hängt semantisch jedoch weder mit Gesundheit, noch mit Essen zusammen.)

Zweitens kommt auch die kontrastive Sicht zur Geltung. Die Entsprechungen in der Muttersprache können auch nach Äquivalenztypen besprochen werden. Die folgenden Sprichwörter verfügen über weitgehende ungarische Äquivalente:

Hunger ist der beste Koch. → *Az éhség a legjobb szakács.*

Liebe geht durch den Magen. → *A férfi szívéhez a gyomrán keresztül vezet az út.*

Der Appetit kommt beim Essen. → *Evés közben jön meg az étvágy.*

Bei diesem Beleg sind die Abweichungen bereits größer:

¹² Derdiedaf.com (2023): Gesundheit und Essen.

Morgenstund' hat Gold im Mund. → Ki korán kel, aranyat lel.

Die folgenden Sprichwörter haben keine phraseologischen Entsprechungen im Ungarischen, ihre Deutung ist allerdings unproblematisch, denn es handelt sich um monosemantische Sprichwörter, d. h. die Gesamtbedeutung lässt sich von den Bedeutungen der Komponenten mühelos ableiten:

Ein voller Bauch studiert nicht gern.

Lachen ist die beste Medizin.

Wer rastet, der rostet.

Sich regen bringt Segen.

Alles hat ein Ende, nur die Wurst hat zwei.

Am interessantesten ist dieses polysemantische Sprichwort:

Viele Köche verderben den Brei. = ‚wenn bei einer Sache zu viele mitreden, mitentscheiden, kommt nichts Gutes dabei heraus‘ (Duden 2013: 417)

Das deutsche Sprichwort hat ein interlinguales Synonym im Ungarischen, d. h. ein funktionales Äquivalent: *Sok bába közt elvesz a gyerek.* In deutscher Übersetzung: *Unter vielen Hebammen geht das Kind verloren.* Um die interlingualen Vergleiche zu erweitern, kann auch das englische Äquivalent angegeben werden: *Too many cooks spoil the broth.* [Zu viele Köche verderben die (Fleisch)Suppe.]

3.2. ISLCollective

ISLCollective ist eine gemeinnützige Internet-Plattform, auf der DaF- und DaZ-Lehrende selbsterstellte Unterrichtsmaterialien hochladen und alle Materialien kostenlos herunterladen können. Da es eine frei zugängliche Plattform ist und die Inhalte nicht überprüft werden, sollten die Materialien hier sehr genau auf inhaltliche und sprachliche Korrektheit und methodisch-didaktische Sinnhaftigkeit überprüft werden.

3.2.1. ISLCollective: Redewendungen mit Tieren¹³

Durch die Zuordnung der Phraseologismen zu den Bedeutungen haften die Wendungen zweifelsohne sicherer im Gedächtnis (Abbildung 4). Da diese Phraseologismen eine bildhafte Grundlage haben, lassen sie sich visualisieren. Die Multimedialität, d. h. die Verknüpfung von Sprache und Bild, trägt ebenfalls dazu bei, dass Phraseologismen in der Erinnerung gespeichert werden.

Auch hier gilt allerdings: Das Arbeitsblatt sollte vor dem Einsatz im Unterricht überprüft werden, besonders die Orthographie (siehe die Fehler in der Bedeutungsangabe „a“, „c“ und „f“). Bei Redewendung Nr. 12 handelt es sich sogar um einen Valenz-Fehler, der DaF- und DaZ-Lernende irreführen kann: „jemanden (sic!) einen Bären aufbinden“. Die externe Valenz der Wendung ist nämlich: *jmdm.* (Dativ) (*einen Bären aufbinden*).

¹³ ISLCollective (2013): Redewendungen mit Tieren.

Redewendungen: Tiere

1. die Katze aus dem Sack lassen

2. Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen.

3. Eulen nach Athen tragen

4. jemandem einen Floh ins Ohr setzen

5. wie die Katze um den heißen Brei schleichen

6. den Bock zum Gärtner machen

7. Krokodiltränen weinen

8. Auch ein blindes Huhn fidet mal ein Korn.

9. sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen

10. Hunde die bellen, beißen nicht.

11. den Vogel abschießen

12. jemanden einen Bären aufbinden

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

a. jemanden auf eine verrückte Idee bringen,
jemanden mit einer Idee beunruhigen

b. Auch jemand, der inkompetent ist, oder sich
unklug verhält, kann Glück oder Erfolg haben.

c. Leute, die nur laut schimpfen, sind in Wirklichkeit
ungefährlich

d. so tun, als ob man über etwas furchtbar traurig
wäre

e. den größten Erfolg haben

f. den Untauglichsten, Ungeeignesten mit einer
Aufgabe betrauen

g. etwas vollkommen Überflüssiges und somit
Sinnloses tun

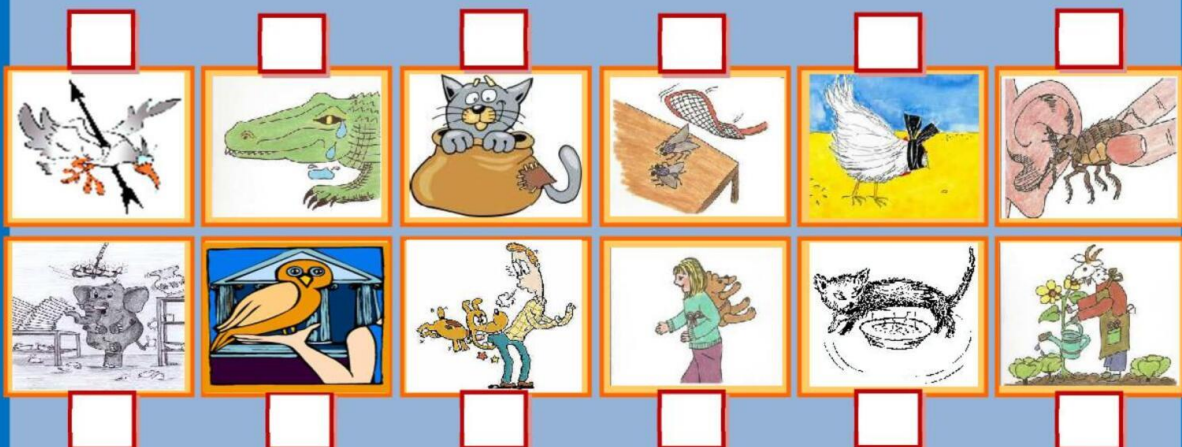
h. durch geschicktes Handeln zwei Dinge gleichzeitig
erledigen; zwei Probleme auf einmal lösen

i. jemanden scherzhaft anlügen, Unsinn erzählen

j. die wahre Absicht erkennen lassen; ein Geheimnis
preisgeben

k. sich ungeschickt, unbeholfen verhalten

l. eine Sache nicht klar benennen; sich nicht trauen,
etwas zu tun



ISLCollective.com

Abbildung 4: Redewendungen mit Tieren

3.2.2. ISLCollective: Multiple Choice Karten zu Redewendungen¹⁴

Die Spielidee ist bei dieser Übung (Abbildung 5) sehr gut, denn die bildhafte Darstellung hilft sicherlich dabei, die phraseologische Bedeutung zu erraten. Idiomatic Phraseologismen können dann auf Grundlage des Bildspenderbereiches im Gedächtnis leichter gespeichert werden.

Als Kritik muss allerdings wieder betont werden: Die Karten bedürfen vor der Verwendung im Unterricht einer Verbesserung. Wenigstens eine der drei möglichen Bedeutungen sollte ganz korrekt sein, aber bei *zwischen den Stühlen sitzen* ist dies nicht der Fall. Es ist davon auszugehen, dass die an zweiter Stelle angegebene Bedeutung ausgewählt werden sollte, die allerdings nicht ganz stimmt. Denn die Bedeutung des Phraseologismus ist: ‚in der unangenehmen Lage sein, sich zwei bzw. mehrere Möglichkeiten o. Ä. gleichermaßen verschert zu haben‘ (Duden 2013: 728).



ISLCollective.com

Abbildung 5: Multiple Choice Karten zu Redewendungen

¹⁴ ISLCollective (2012): Multiple Choice Karten zu Redewendungen.

3.3. hueber.de: Redewendungen¹⁵

1. Redewendungen

Suchen Sie die richtigen Wörter aus und ergänzen Sie die Sätze!

billig – Kegel – Gut – bündig – runter – Tücke – klar – Kunz – tagein – gesprungen – Kragen – gäbe

1. Ich habe ihm klipp und gesagt, dass er mich jetzt nicht stören soll.
2. Rede nicht so umständlich! Sag kurz und, was du willst.
3. Es ist recht und zu verlangen, dass jeder seine Sachen selbst wegräumt.
4. Die Neumanns fahren mit Kind und nach Italien.
5. Willst du diesen oder jenen Weg gehen? – Das ist gehüpft wie, beide sind etwa gleich lang.
6. Du hast es noch nicht gehört? Das weiß doch schon Hinz und!
7. Der Hund läuft den Hügel rauf und
8. Tagaus, liegt Beate am Strand und will sich nicht bewegen.
9. Der mutige Mann hat bei der Rettung des Kindes Kopf und riskiert.
10. Der treue Diener hat von dem alten Baron dessen ganzes Hab und geerbt.
11. Der Betrüger ist zu seinem Vermögen nur mit List und gekommen.
12. In Deutschland ist es gang und, Geburtstage zu feiern.

Übung aus: G. Werner: Wortschatzübungen. SCHUBERT-Verlag
Alle Materialien dürfen mit Quellenangabe für Unterrichtszwecke genutzt und vervielfältigt werden.
Eine kommerzielle Nutzung unterliegt dem Urheberrecht. © SCHUBERT-Verlag Leipzig 2000/2001

Abbildung 6: Redewendungen

In dieser Übung (Abbildung 6) geht es um sog. Zwillingsformeln, die sowohl der Wortschatzbereicherung dienen, als auch zur Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse beitragen können. Manche Zwillingsformeln enthalten unikale Komponenten, wie z. B. *klipp* in *klipp und klar*; *tagein* in der Wendung *tagaus, tagein*.

Der umgangssprachliche Phraseologismus *gehüpft wie gesprungen* (‘das macht keinen nennenswerten Unterschied; eins ist so gut wie das andere‘ (Duden 2013: 374)) besteht aus den Partizipformen zweier Synonyme. Die phraseologische Bedeutung beruht auf den gemeinsamen Semen der beiden Verben. Sie sind allerdings keineswegs gleichbedeutend, so muss der Unterschied zwischen ihnen im Unterricht geklärt werden. Denkt man im System, so sollten die weiteren synonymen Phraseologismen mitbehandelt werden, z. B.: *Jacke wie Hose sein* (‘einerlei, unerheblich sein; keinen Unterschied machen‘ (Duden 2013: 380)). Fremdsprachenlernende – besonders Fortgeschrittene – fragen oft nach, warum man einen Inhalt gerade so, mit dieser

¹⁵ Hueber.de (2023): Redewendungen.

Wendung ausdrückt. Hier ist der Zusammenhang zwischen der idiomatischen und der literalen Lesart – wie dies typischerweise der Fall ist – mit der Etymologie zu erklären: „Die Wendung, die seit dem 17. Jahrhundert bezeugt ist, bezieht sich darauf, dass man in der Neuzeit dazu überging, Jacke und Hose aus dem gleichen Stoff zu schneiden. Zwischen beiden Kleidungsstücken bestand vom Stoff aus gesehen kein Unterschied mehr“ (Duden 2013: 380). Es braucht nicht betont zu werden, dass durch die Herkunftsgeschichte die Phraseologismen sozusagen durchsichtig, daher nachvollziehbar werden und dadurch besser im Gedächtnis haften. Die Etymologie soll auch dabei helfen, dass Phraseologismen aus dem Verstehenswortschatz in den Mitteilungswortschatz gelangen.

Deshalb ist bei dem umgangssprachlichen, als abwertend konnotierten Phraseologismus *Hinz und Kunz* („jedermann“) ebenfalls empfehlenswert, die Herkunftsgeschichte zu klären. Das ist ein sogenannter Realien-Phraseologismus:

Realien-Phraseologismen sind feste Wortverbindungen, die mit der jeweiligen Kultur und/oder Sprache aufs Engste verknüpft sind, d. h. mit der Geschichte, mit den Sitten und Bräuchen, mit dem Denken einer Kultur-/Sprachgemeinschaft wesentlich zusammenhängen und/oder sprachenspezifische Züge aufweisen. (Drahota-Szabó 2016: 308)

Die Etymologie des Phraseologismus ist:

Bei »Hinz« und »Kunz« handelt es sich um alte, heute nur noch als Familiennamen vorkommende Kurzformen der Vorname »Heinrich« und »Konrad«. Die Namen waren im Mittelalter überaus volkstümlich und kamen so häufig vor, dass sie schließlich abgewertet wurden und in der Formel »Hinz und Kunz« jeden x-beliebigen Menschen bezeichneten. (Duden 2013: 357)

Ähnlich sollte auch die Etymologie des scherzhaften Phraseologismus *mit Kind und Kegel* („mit der ganzen Familie“) erläutert werden, um den Lernenden die Wendung zu remotivieren und somit ihre idiomatische Bedeutung nachvollziehbar zu machen. Lernende mit ungarischer Muttersprache würden *Kegel* vermutlich so deuten: „zum Kegelspiel gehörende, flaschenartig geformte Figur aus Holz oder Kunststoff“ (DUW

2003: 889), d. h. ung. *kugli*. Daraus ergibt sich allerdings die phraseologische Gesamtbedeutung der Wendung nicht. Auch diese Bedeutung trifft nicht zu: ‚geometrischer Körper, dessen Oberfläche von einer in einer Spitze endenden, gleichmäßig gekrümmten Fläche über einer kreisförmigen oder elliptischen Grundfläche gebildet wird‘ (DUW ebenda). Unserer Überzeugung nach haftet die Wendung erst dann im Gedächtnis der Lernenden, wenn die Geschichte der Wendung thematisiert wird:

In dieser seit der 1. Hälfte des 15. Jahrhunderts bezeugten stabreimenden Zwillingsformel hat »Kegel« die Bedeutung »uneheliches Kind«. Nicht geklärt ist allerdings, wie das schon früh in der Bedeutung »Pfahl, Pflock« und »Spielkegel« belegte Wort zu der Bedeutung »uneheliches Kind« gekommen ist. Man vermutet, dass es sich hier um eine ähnliche Bedeutungsentwicklung handelt wie z. B. bei »Bengel« (ursprünglich = Stock, Knüppel), d. h., dass »Kegel« zunächst auch eine abwertende Bezeichnung für »Kind« gewesen sei, woraus sich später die Bedeutung »uneheliches Kind« entwickelt habe. (Duden 2013: 403–404)

4. Vorschläge zur Textorientierung

Der Text bildet einen didaktischen Rahmen bei der Vermittlung und Aneignung der Phraseologismen. Kehren wir zu dem Vier-Phasen-Modell zurück, so ist festzuhalten, dass sowohl Erkennen und Verstehen von Phraseologismen als auch ihre Anwendung textorientiert erfolgen sollte. Die meisten „herkömmlichen“ Übungen dienen der Festigung. Es gibt mehrere Möglichkeiten, die Textorientierung im Unterricht zu verwirklichen. Man kann z. B. mit Gedichten arbeiten, in diesen die Phraseologismen identifizieren, ihre Bedeutung in Wörterbüchern nachschlagen, um gleich auch die Wörterbuchbenutzung zu schulen; man kann das Gedicht paraphrasieren lassen, d. h. die Lernenden sollen die Phraseologismen bedeutungsgemäß mit freien Wortverbindungen ersetzen, wodurch die Semantisierung vollzogen wird und zugleich auch die Textproduktion geübt wird; in vielen modernen Gedichten werden Phraseologismen verdreht, so kann die Aufgabe der Lernenden darin bestehen, diese zu finden und mit der kodifizierten Wendung zu vergleichen (ausführlicher dazu siehe

Drahota-Szabó 2021: 30–31). Andere authentische Texte stellen die Fabeln dar. Dabei sind die Fabeln von Äsop zu empfehlen, denn viele Phraseologismen gehen auf diese Quelle zurück und daher haben diese Phraseologismen in vielen Sprachen weitgehende phraseologische Äquivalente. So lässt sich gleichzeitig auch das phraseodidaktische Prinzip der Kontrastivität verwirklichen. Diese Texte sind kurz und in der Muttersprache bereits bekannt, so können sie auch als Grundlage für Sprachmittlungs- und Übersetzungsaufgaben dienen (siehe dazu ausführlicher bei Drahota-Szabó 2021: 28–29, 230–232). Literarische Texte wie Erzählungen oder sogar Ausschnitte aus Romanen können ebenso herangezogen werden, wenn diese in Übersetzungen vorliegen. Die Aufgabe besteht dann darin, Phraseologismen im Ausgangssprachlichen Text zu identifizieren und ihre Übertragung in den entsprechenden Zielsprachlichen Textstellen zu analysieren (Drahota-Szabó 2021: 204–227).

Hier möchten wir andere Möglichkeiten zeigen, die unseres Erachtens weniger gebräuchlich sind: Das Prinzip der Textorientierung kann auch durch Werbeslogans, durch Liedtexte, durch Videos und durch Horoskope verwirklicht werden.

4.1. Werbeslogans

Printwerbungen bedienen sich mit Vorliebe der Phraseologismen. So bieten Werbeslogans einen vielfältigen Handlungsspielraum, wie etwa für Korrekturübungen. Dabei sollen die Lernenden die ursprünglichen Sprichwörter herausfinden, wobei dies eine Übung für Fortgeschrittene ist, da sie die Kenntnis der Sprichwörter voraussetzt.



Abbildung 7: Was sich liebt, ...

Im ersten Beispiel (Abbildung 7)¹⁶ wird durch den Austausch einer Komponente dieses Sprichwort verdreht: *Was sich liebt, das neckt sich.* („gegenseitiges Necken ist oft ein Zeichen von Verliebtheit“ (Duden 2013: 474)). Die Werbung der Kärntner Versicherung (Abbildung 8)¹⁷ basiert ebenfalls auf Lexemaustausch. Das zugrunde

¹⁶ Wellcome collection (1999): Was sich liebt, das schützt sich.

¹⁷ Kärntner Landesversicherung (2021): Sicher währt am längsten.

liegende Sprichwort lautet:
Ehrlich währt am längsten.
 (,man soll immer ehrlich
 bleiben, das ist auf die Dauer
 am besten‘ (Duden 2013:
 177)).



Abbildung 8: Sicher währt ...



Abbildung 9: Ente gut, ...

Schließlich geht es im dritten Beispiel (Abbildung 9)¹⁸ um die Modifikation des Sprichwortes: *Ende gut, alles gut.* (,bei glücklichem Ausgang einer Sache sind die vorausgegangenen Schwierigkeiten nicht mehr wichtig‘ (Duden 2013: 186)). Dieses letzte Sprichwort geht auf die Komödie von Shakespeare zurück: „All’s well that ends well“. Um gleich

das Prinzip der Kontrastivität zu verwirklichen, können die Äquivalente im Ungarischen und im Englischen angegeben werden: *Minden jó, ha a vége jó.*; *All’s well that ends well.* (vgl. noch im Russischen: *Всё хорошо, что хорошо кончается.*) Obwohl das deutsche Sprichwort über Äquivalente in den Zielsprachen verfügt, ist das Sprachspiel nicht zu übersetzen. Erstens deshalb nicht, weil die zielsprachlichen Entsprechungen von *Ende* und *Ente* nicht ähnlich klingen, zweitens deshalb nicht, weil die Komponente *Ente* polysem ist. Bei *Ente* würden Lernende mit ungarischer Muttersprache an erster Stelle an einen ,Schwimmvogel mit kurzem Hals, breitem Schnabel und Schwimmfüßen‘, d. h. an *kacsa*, denken. Diese Deutung wäre hier allerdings falsch. *Ente* kann nämlich auch ,Auto‘ bedeuten (genauer: ,langsames Fahrzeug mit schwachem Motor‘ (DUW 2003: 465)). Dieses Beispiel bezeugt also, dass durch die Arbeit mit Phraseologismen viele Arten von sprachlicher Kompetenz vermittelt werden können, so auch lexikalische Kenntnisse. Wortschatzarbeit bedeutet nicht nur in dem Sinne Wortschatzerweiterung, dass neue Wörter gelernt werden, sondern auch, dass der Bedeutungsumfang eines bereits bekannten Wortes mit weiteren Bedeutungen vergrößert wird. So soll noch hinzugefügt werden, dass *Ente* im Jargon auch Folgendes bedeuten kann: ,falsche (Presse)meldung‘ (DUW ebd.). Das ungarische Äquivalent zu dieser Bedeutung ist wie bei der Bezeichnung des Tiers: *kacsa*.

¹⁸ Amicale Citroën (2014): Ente gut, alles gut.

4.2. Liedtexte

Es gilt als Grundsatz, im DaF-Unterricht mit authentischen Texten zu arbeiten, wobei die Frage ist, was Authentizität bedeutet. Laut Mohr (2010: 21) hat ein authentisches Material

außerhalb der Unterrichtssituation Adressaten und Funktionen und enthält relevante, wieder erkennbare textsortenspezifische Merkmale [...]. In methodisch-didaktischen Texten werden [...] diejenigen Materialien als authentisch bezeichnet, zu denen Lerner in ihrem Alltag vorrangig Zugang haben; Rezeptionsgewohnheiten und Unterhaltungsbedürfnisse der Lerner sind so ebenfalls ein Kriterium für Authentizität und für die Auswahl von Materialien für das unterrichtliche Sprachenlernen.

Lieder entsprechen durchaus dem Kriterium der Authentizität. Liedtexte haben von Natur aus oft eine sehr bildliche Sprache und sind vor allem für Jugendliche sehr gut geeignet, aber auch für andere Altersgruppen. Hier bieten sich als Didaktisierungsmöglichkeiten, wie etwa Multiple-Choice- oder aber Richtig-/Falsch-Fragen zum Inhalt als Verstehenshilfen an, oder die Lernenden können den zerschnittenen Liedtext neu anordnen und ggf. um einige selbstständig verfasste Zeilen erweitern (Sárvári 2022: 159–161). Dabei sprechen Liedtexte oft sehr lebensrelevante Themen an, die wiederum authentische Sprechanlässe für den Unterricht liefern, wie etwa Liebe, Verlust, Freude usw.

Als Textbeispiel haben wir das Lied „Nur ein Wort“ von der Band „Wir sind Helden“ gewählt:¹⁹

Ich sehe, was du denkst
Ich denke, was du fühlst
Ich fühle, was du willst
Aber ich hör' dich nicht
Ich hab' mir ein Wörterbuch gelieh'n
Dir **A bis Z** ins Ohr geschrien

¹⁹ Genius.com (2023): Songtext zu „Nur ein Wort“. Anmerkung: Das Lied kann man sich auf YouTube anhören (unter „Wir sind Helden – Nur ein Wort“).

Ich stapel' tausend wirre Worte auf
Die dich am Ärmel zieh'n
Und wo du hingeh'n willst
Ich häng' an deinen Beinen
Wenn du schon **auf den Mund fall'n** musst
Warum dann nicht auf meinen?

Refrain:

Oh, bitte gib mir nur ein „Oh“
Bitte gib mir nur ein „Oh“
Bitte gib mir nur ein –
Bitte, bitte gib mir nur ein „Oh“
Bitte gib mir nur ein „Oh“
Bitte gib mir nur ein „Oh“
Bitte gib mir nur ein –
Bitte, bitte gib mir nur ein Wort

Es ist verrückt, wie schön du schweigst
Wie du dein hübsches Köpfchen neigst
Und so der ganzen lauten Welt und mir
Die kalte Schulter zeigst
Dein Schweigen ist ein Zelt
Stellst es mitten in die Welt
Spannst die Schnüre und staunst stumm
Wenn nachts ein Mädchen drüber fällt
Zu deinen Füßen **red' ich mich um Kopf und Kragen**
Ich will in deine tiefen Wasser **große Wellen schlagen**
(Refrain)
In meinem Blut **werfen** die Endorphine **Blasen**
Wenn hinter deinen stillen Hasenaugen die Gedanken rasen
(Refrain)

Im ersten Schritt können sich die Lernenden das Lied anhören, und danach folgt die Textanalyse. Die Aufgabe besteht darin, die Phraseologismen zu identifizieren und ihre Bedeutung zu erläutern. Die Aufgabe kann auch in Gruppenarbeit durchgeführt werden. Gewonnen hat die Gruppe, die die meisten Phraseologismen gefunden und diese auch

im Wörterbuch (z. B. Duden 2013) nachgeschlagen hat. Zum Schluss können die Ergebnisse im Plenum besprochen werden.

Im Text kommen die folgenden Phraseologismen vor: *von A bis Z* (ugs.; ‚von Anfang bis Ende, ohne Ausnahme, vollständig‘ (Duden 2013: 25)); *nicht auf den Mund gefallen sein* (ugs.; ‚schlagfertig sein‘ (Duden 2013: 515)).

Bei dem Phraseologismus *jmdm./einer Sache die kalte Schulter zeigen* (‚einer Person oder Sache keine Beachtung (mehr) schenken, ihr mit Gleichgültigkeit oder Nichtachtung begegnen‘ (Duden 2013: 670–671)) soll darauf verwiesen werden, dass dieser Phraseologismus eventuell eine Lehnwendung ist und auf diesen englischen Phraseologismus zurückgeht: *to give somebody the cold shoulder*.

Der Phraseologismus *sich um Kopf und Kragen reden* (oder statt *reden: bringen*; ugs.; ‚durch unvorsichtiges Handeln/Reden sein Leben, seine Existenz verlieren‘ (Duden 2013: 427)) impliziert durch die Komponenten *Kopf und Kragen* auch noch weitere Phraseologismen, die mitbehandelt werden können, um das Systemdenken zu fördern. Das sind folgende Phraseologismen: *Kopf und Kragen riskieren/wagen/aufs Spiel setzen* (‚sein Leben, seine Existenz in Gefahr bringen‘ (Duden 2013: 423)); *jmdm./jmdn. Kopf und Kragen kosten* (‚jmdm./jmdn. das Leben, die Existenz kosten‘ (Duden 2013: 423)); *es geht um Kopf und Kragen* (ugs.; ‚das Leben, die Existenz steht auf dem Spiel‘ (Duden 2013: 427)). Durch die Etymologie werden diese Phraseologismen durchsichtig: „Die Formel »Kopf und Kragen« geht auf die Rechtssprache zurück und bezieht sich auf die Hinrichtung durch Schwert bzw. Strang“ (Duden 2013: 423). Die Komponente *Kragen* steht also metonymisch für *Nacken*. Durch die Behandlung all dieser Phraseologismen kann aufgezeigt werden, dass Phraseologismen vielfach in Varianten existieren, um sie vielfältig in Texte integrieren zu können.

Die kodifizierte Form von *große Wellen schlagen* ist *hohe Wellen schlagen* (‚große Erregung verursachen‘ (Duden 2013: 834)). Um gleich das Prinzip der Kontrastivität zu verwirklichen sollte das ungarische funktionale Äquivalent erwähnt werden: *nagy port kavart/verfel vmi*.

Der Phraseologismus *Blasen werfen* hat im Vergleich mit der vorigen Wendung eine synonyme Bedeutung (‚Aufsehen erregen‘ (Duden 2013: 118)). Um den

Zusammenhang zwischen der idiomatischen und der wörtlichen Bedeutung zu verstehen ist es auch hier sinnvoll, die Herkunftsgeschichte zu klären: „Die Wendung bezieht sich vermutlich auf die Blasen, die sich beispielsweise bei Verbrennungen auf der Haut bilden, die also mit unangenehmen Empfindungen verbunden sind“ (Duden 2013: 118).

4.3. Videos

YouTube ist eine weitere Online-Plattform für authentisches Unterrichtsmaterial, welche außerdem für Jugendliche sehr zielgruppennahe ist. Hier finden sich zahlreiche Kurzvideos zum Beispiel im Bereich der Comedy, bei denen sprachliche Besonderheiten im Mittelpunkt stehen. Enissa Amani, eine deutsche Komikerin mit persischen Wurzeln, berichtet etwa in einem Video sehr pointiert über ihr Leben als Flüchtlingskind. Ihr Vater, der im Iran Literaturwissenschaft studiert hatte, war sehr interessiert an der deutschen Sprache und ihren Besonderheiten²⁰:

Mein Vater steht total auf Sprichwörter. [...] Und irgendwann hat er mal gesagt: So, meine Tochter ist in Deutschland aufgewachsen, vielleicht sollt' ich ihr bestimmte Zusammenhänge so mit deutschen Sprichwörtern erklären. Also kam er manchmal ganz streng in mein Zimmer und hat gesagt: „Jaja, der frühe Vogel weiß, wo der Hase begraben liegt. Alle Wege führen ins Glashaus. Wer A sagt, muss auch in den Apfel beißen! Irgendwie macht das auch immer alles Sinn. Er ist so süß und ruft mich nach den Shows manchmal an und fragt: „Lachen die wieder über mich?“ und ich sag immer: „Nein, Papa, du weißt, Lügen tragen Highheels!“

Als Didaktisierung bietet sich an, die Lernenden die Redewendungen notieren und im Internet die korrekten Formen suchen zu lassen. Eine durchaus spannende Aufgabe im Sinne der Handlungs- und Produktionsorientierung wäre es zudem, bekannte Sprichwörter selbst in lustiger Weise umzuformen.

²⁰ TV Total Classics (23.10.2015): Enissa über das Leben als Flüchtlingskind – TV total.

4.4. Horoskope

Horoskope sind wahre Fundgruben an Phraseologismen und leicht in Unterrichtsthemen wie Geburtstag, Persönlichkeit, Jahreszeiten etc. zu integrieren. Dabei ist die interkulturelle Betrachtung besonders interessant. Eine kreative Aufgabe wäre beispielsweise, ein eigenes Wunschhoroskop zu schreiben.

Steinbock 22.12 – 20.1²¹

So stehen die Sterne heute für das Sternzeichen Steinbock

Liebe/Gesundheit: Ihr Horoskop lässt vermuten, dass es jemanden gibt (Zwilling/Schütze/Fisch?), dem Sie schon lange einmal die Meinung geigen wollten. Nehmen Sie sich meinen Rat zu Herzen: Reden Sie sich alles von der Seele, dann eröffnen sich für alle Beteiligten neue Wege!

Beruf/Geld: Ihr Wille ist stark genug, um sogar „Unmögliches“ durchzusetzen, aber achten Sie darauf, dass Sie Ihre Ausgaben im Griff haben und sich finanziell nicht überheben!

Bei der Textrezeption kann zuerst dieser Phraseologismus identifiziert werden: *jmdm. die Meinung geigen* (oder: *sagen*) (*jmdm. gegenüber unmissverständlich sein* ‚Missfallen, seinen Unmut zum Ausdruck bringen‘ (Duden 2013: 500)). Es kann thematisiert werden, wie der stilistische Wert der Wendung ist, wenn man statt *geigen* das Wort *sagen* verwendet. Der zweite Phraseologismus ist: *sich etwas zu Herzen nehmen* (‚etwas beherzigen; etw. schwernehmen‘ (Duden 2013: 347)). Für die erste Bedeutung der deutschen Wendung verwendet man im Ungarischen das Verb *megszívlel vmit*. Für die zweite Bedeutung gibt es auch im Ungarischen einen Phraseologismus: *szívére vesz*.

Die Bedeutung des Phraseologismus *sich etwas von der Seele reden/schreiben* kann auf Grundlage der Komponenten erschlossen werden: ‚sagen, schreiben usw., was einen bedrückt (und sich dadurch Erleichterung verschaffen)‘ (Duden 2013: 680). Schließlich: Wenn man *etwas im Griff hat*, dann ‚beherrscht man etwas gut‘ bzw. wie

²¹ Krone (2023): Tageshoroskop Steinbock. Das Original wurde von den Verfasserinnen (E. D.-Sz. und M. E.) modifiziert.

im obigen Kontext: ‚man hat etw. unter Kontrolle‘ (Duden 2013: 290). Das Äquivalent im Ungarischen lautet: *kézben/kezében tart vmit vki.*

5. Zusammenfassung

Ausgehend von der Relevanz der Phraseologismen in der Textrezeption und in der Textproduktion und nach Überprüfung der phraseodidaktischen Grundprinzipien haben wir eine Übungstypologie nach dem Vier-Schritt-Modell vorgeschlagen. Im empirischen Teil wurden Übungen mit Phraseologismen aus drei Internetquellen besprochen, wobei die Frage war, wie weit diese Übungen den phraseodidaktischen Grundsätzen entsprechen.

Von den phraseodidaktischen Grundprinzipien messen wir der Kontrastivität eine große Bedeutung zu. Im Erwerbsprozess einer Fremdsprache spielen nämlich Transfers eine große Rolle: Muttersprachliche Strukturen oder auch Verstehens- oder Lösungskompetenzen werden automatisch aus der Muttersprache auf die Zielsprache übertragen. So wird auch die muttersprachliche phraseologische Kompetenz „bewusst oder unbewusst auf fremdsprachliche Phraseologismen übertragen“ (Hallsteinsdóttir 2001: 300). Was man in der Muttersprache schon kann, versteht oder richtig anwendet, fällt auch in der Fremd- oder Zweitsprache leichter. Allerdings kann dies in der Praxis leicht zu Interferenzfehlern führen. Die Transfererscheinungen können noch komplexer sein, wenn Deutsch nicht die erste, sondern die zweite Fremdsprache der Lernenden ist. Haben sie vor Deutsch z. B. Englisch gelernt, so können Transfers aus oder Interferenzen auch mit dem Englischen stattfinden. Deshalb ist es empfehlenswert, in die kontrastive Phrasenarbeit nicht nur die Muttersprache, sondern auch die andere Fremdsprache bzw. die anderen Fremdsprachen der Lernenden mit einzubeziehen.²² Aus unserer kleinen Untersuchung geht hervor, dass die kontrastive Sicht in den

²² Zu der DaFnE-Konzeption (DaFnE = Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erste Fremdsprache) bzw. zur Mehrsprachigkeitsdidaktik siehe Berényi-Nagy/Molnár (2019) und Lantos (2022).

Übungen zur Geltung kommt. Die Verwirklichung der Kontrastivität liegt in der Unterrichtspraxis im Ermessen der Lehrkräfte.

Die Textorientierung ist bei der Vermittlung der Phraseologismen ebenfalls von Belang: Die Bedeutung von Phraseologismen wird aus dem Kontext von – idealerweise authentischen, lebensnahen und zielgruppengerechten – Texten erfasst, was dann auch dabei hilft, Phraseologismen in der eigenen Sprachproduktion situationsangemessen zu verwenden. So haben wir auf Grundlage der Textsorten Printwerbung, Liedtext, Video und Horoskop aufgezeigt, wie solche authentischen Texte zur Vermittlung der Phraseologismen benutzt werden können.

Unser Hauptziel war es, kreative Ideen und Anregungen zur effektiven Förderung des Phrasembewusstseins und der Phrasemkompetenz der Lernenden zu liefern.

Literatur

- Babillon, Laurence (2001): Übungstypologie zur Phraseologie des Französischen. In: Lorenz-Bourjot, Martine / Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Phraseologie und Phraseodidaktik [= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 4]. Wien: Edition Praesens. S. 105–124.
- Bárdosi, Vilmos / Ettinger, Stefan / Stölting, Cécile (1998): Redewendungen Französisch – Deutsch. Thematisches Wörter- und Übungsbuch. Tübingen / Basel: Francke Verlag.
- Barkowski, Hans / Grommes, Patrick / Lex, Beate / Vicente, Sara / Wallner, Franziska / Winzer-Kiontke, Britta (2017): Deutsch als fremde Sprache [= Deutsch Lehren Lernen 3]. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Berényi-Nagy, Tímea / Molnár, Krisztina (2019): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Vorschläge für Deutschlehrende mit geringen Englischkenntnissen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft [= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30]. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 61–77.

- Burger, Harald (2010): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Chrissou, Marios (2021): Zur konstruktivistischen Gestaltung der Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie. In: Aussiger Beiträge. 15. Jahrgang S. 15–35.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2016): Realien-Phraseologismen im DaF-Unterricht. In: János, Szabolcs (Hrsg.): Umwandlungen und Interferenzen. Studien aus dem Bereich der Germanistik [= Großwardeiner Beiträge zur Germanistik, Bd. 13]. Wien: Praesens Verlag. S. 307–315.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2021): Deutsche Phraseologie aus intra- und interlingualer Perspektive. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2022): Frazéodidaktikai alapelvek a némettanárképzésben. In: Karlovitz, János Tibor (Hrsg.): Szakmódszertani és más pedagógiai tanulmányok. Komárno: International Research Institute s.r.o. S. 9–20.
- Duden 2013 = Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Band 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin / Mannheim / Zürich: Dudenverlag.
- DUW 2003 = Duden Deutsches Universalwörterbuch. 5., überarbeitete Auflage. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag.
- Enčeva, Milka / Jazbec, Saša (2021): Phraseme im digitalen Gewand: Analyse der Phrasensammlungen auf Deutschlernerblog.de aus phraseologischer und phraseographischer Sicht. In: Aussiger Beiträge. 15. Jahrgang S. 57–74.
- Ettinger, Stefan (2001): Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch. In: Lorenz-Bourjot, Martine / Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Phraseologie und Phraseodidaktik [= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 4]. Wien: Edition Praesens. S. 87–104.
- Europarat 2020 = Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Council of Europe. Übersetzt von Quetz, Jürgen / Camerer, Rudi. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Häcki Buhofer, Annelies (1997): Phraseologismen im Spracherwerb. In: Wortbildung und Phraseologie. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 209–232.

- Hallsteinsdóttir, Erla (2001): Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. In: Linguistik Online. 47/3. S. 3–31. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/358/550> (gesehen am 13.03.2023)
- Hallsteinsdóttir, Erla / Šajánková, Monika / Quasthoff, Uwe (2006): Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. In: Linguistik-online. 27/2. S. 119–138. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/746/1271> (gesehen am 13.03.2023)
- Hessky, Regina (1992): Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Idiomatik und Phraseologie [= Fremdsprachen Lehren und Lernen 21]. Tübingen: Narr Verlag. S. 159–168.
- Hessky, Regina / Ettinger, Stefan (1997): Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In: Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Idiomatik und Phraseologie [= Fremdsprachen Lehren und Lernen 21]. Tübingen: Narr Verlag. S. 169–189.
- Kühn, Peter (1994): Pragmatische Phraseologie. Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik. In: Sandig, Barbara (Hrsg.): Europhras 92: Tendenzen der Phraseologieforschungen [= Studien zur Phraseologie und Parömiologie, Bd.1]. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. S. 411–428.
- Lantos, Viktória (2022): A német mint második idegen nyelv tanítása és tanulása Magyarországon: Online kérdőíves vizsgálat nyelvtanárok körében. In: Karlovitz, János Tibor (Hrsg.): Szakmódszertani és más pedagógiai tanulmányok. Komárno: International Research Institute s.r.o. S. 42–54.

- Legutke, Michael (2010): Die Aufgabe/Aufgabenorientierung. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag. S. 17.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. 32. S. 69–120.
- Lüger, Heinz-Helmut (2004): Idiomatic Competence – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik. In: Lüger, Heinz-Helmut / Rothenhäusler, Rainer (Hrsg.): Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik [= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 7]. S. 121–169.
- Lüger, Heinz-Helmut (2023): Phraseopragmatische Aspekte in der Fremdsprachenvermittlung. In: Mückel, Wenke (Hrsg.): Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Berlin: De Gruyter. S. 33–60.
- Martínez, Florentina Mena / Strohschen, Carola / Hallsteinsdóttir, Erla (2021): Phraseologie digital lernen: Eine interaktive Lernplattform für DaF-Lernende. In: Aussiger Beiträge. Jahrgang 15. S. 75–91.
- Mohr, Imke (2010): Die Authentizität. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag. S. 21.
- Mückel, Wenke (Hrsg.) (2023): Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Berlin: De Gruyter.
- Reder, Anna (2015): Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Festschrift für Katalin Boócz Barna. Sonderheft [= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27]. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 74–88.
- Reder, Anna (2023): Moderne fremdsprachendidaktische Ansätze für die Phrasenvermittlung. In: Mückel, Wenke (Hrsg.): Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Berlin: De Gruyter. S. 135–154.

- Sárvári, Tünde (2022): Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende. Szeged: JGYFK.
- Strohschen, Carola (2021): ReDeWe: eine dreifunktionale Online-Lernplattform zum Erwerb deutscher Phraseologie. In: Aussiger Beiträge. Jahrgang 15. S. 93–109.
- Winzer-Kiontke, Britta (2010): Die Phraseo-Didaktik. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag. S. 250–251.

Onlinequellen

- Amicale Citroën (2014): Ente gut, alles gut. <https://amicale-citroen.de/2014/comic-boule-bill-ente-gut-alles-gut/> (gesehen am 13.03.2023)
- Derdiedaf.com (2023): Gesundheit und Essen. In: Aspekte neu, Arbeitsblatt Kapitel 3, Auftakt. https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/aspekte-neu_b1plus_arbeitsblatt_k3_auftakt.pdf (gesehen am 13.03.2023)
- Derdiedaf.com (2023): Nomen-Verb-Verbindungen. In: Aspekte neu, Arbeitsblatt Kapitel 4, Modul 3. https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/aspekte-neu_b2_arbeitsblatt_k4_m3_2.pdf (gesehen am 13.03.2023)
- Derdiedaf.com (2023): Übung macht den Meister. In: Berliner Platz 3 NEU, L.36. https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/BPn_L36_Sprichwoerter_Lernen.pdf (gesehen am 13.03.2023)
- Genius.com (2023): Songtext zu „Nur ein Wort“. [genius.com/Wir-sind-helden-nur-ein-wort-lyrics](https://www.genius.com/Wir-sind-helden-nur-ein-wort-lyrics) (gesehen am 13.03.2023)
- Hueber.de (2023): Redewendungen. <https://www.hueber.de/media/36/redewendungen.pdf> (gesehen am 13.03.2023)
- ISLCollective (2012): Multiple Choice Karten zu Redewendungen. <https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/wortschatz/dinge-des-alltags/rewendungen-1/4/38495> (gesehen am 13.03.2023)

ISLCollective (2013): Redewendungen mit Tieren. <https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblätter/materialtyp/arbeitsblätter/redewendungen-mit-tieren/56940>
(gesehen am 13.03.2023)

Kärntner Landesversicherung (2021): Sicher währt am längsten.
<https://www.klv.at/impressum.html> (gesehen am 13.03.2023)

Krone (2023): Tageshoroskop Steinbock. <https://www.krone.at/horoskop-steinbock>
(gesehen am 13.03.2023)

TV Total Classics (23.10.2015): Enissa über das Leben als Flüchtlingskind – TV total. <https://www.youtube.com/watch?v=dLlS8GeTfm4&t=311s> (gesehen am 13.03.2023)

Wellcome collection (1999): Was sich liebt, das schützt sich.
<https://wellcomecollection.org/works/w6c68sve/items> (gesehen am 13.03.2023)

Sprachentwicklung durch Makro-Scaffolding im deutschsprachigen Geografieunterricht

Fruzsina Kárpáti

SUPPORTED BY THE ÚNKP-21-2 NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY FOR INNOVATION AND
TECHNOLOGY FROM THE SOURCE OF THE NATIONAL RESEARCH, DEVELOPMENT AND INNOVATION FUND.



1. Einleitung

In dem heutigen Unterricht können wir immer häufiger beobachten, dass die Lernenden bestimmte Fächer in einer Fremdsprache erlernen. Dies geschieht in Ungarn meistens in den zweisprachigen beziehungsweise in den Nationalitätenschulen. Da ich auch eine Nationalitätenklasse besucht habe, wo ich Geografie, Geschichte, Musik, deutsche Volkskunde und deutsche Literatur in deutscher Sprache gelernt habe, und zurzeit Lehramt für Geografie und deutsche Nationalitätensprache und -kultur studiere, weiß ich aus eigener Erfahrung, dass das Erlernen von naturwissenschaftlichen Fächern für viele Lernenden Schwierigkeiten sogar in ihrer Erstsprache bedeutet. Der Erwerb und die richtige Verwendung von Fachbegriffen und selbst die Fachsprache in einer Fremdsprache stellen die Lernenden vor noch größere Herausforderungen. Aus diesem Grund richtet sich mein Forschungsinteresse auf das sog. Scaffolding und dessen Nutzungsmöglichkeiten im deutschsprachigen Geografieunterricht, weil meiner Meinung nach diese Technik dabei Hilfe leisten kann, die o. g. Schwierigkeiten erfolgreicher zu bekämpfen.

Die vorliegende Studie stellt zuerst die theoretischen Grundlagen des Scaffolding vor und veranschaulicht sie im Weiteren durch praktische Beispiele auf das Makro-Scaffolding fokussierend, wie Scaffolding das Erlernen und Lehren von geografischer Fachsprache auf Deutsch leichter und effizienter machen kann. Obwohl die Beispiele

dem Bereich der Naturwissenschaft entnommen sind, ist diese Technik auch im Falle von anderen Wissenschaftsbereichen einsetzbar.

2. Theoretische Grundlagen des Scaffolding

Scaffolding wird als eine Methode betrachtet, die meistens im (Fremd)Sprachunterricht verwendet wird, um den Lernenden bei den sprachlichen Anforderungen und Aufgaben Hilfe zu leisten. Sie kann mit dem Bild des Gerüsts assoziiert werden, da sein Wesen ist, die über dem aktuellen Kompetenzniveau der Lernenden liegenden Fragen mit Hilfe von Zwischenschritten zu beantworten. Wie auch in anderen Gebieten, können in diesem Fall unterschiedliche Ebenen von Scaffolding festgestellt werden: Mikro- und Makro-Scaffolding (Beese 2014: 32).

Beim *Makro-Scaffolding* handelt es sich darum, dass die Lehrperson mit Hilfe dieser Arbeitsweise die umfangreichen Unterrichtsreihen planen kann. Es besteht immer aus vier wichtigen Schritten:

- Bedarfsanalyse,
- Ermittlung des Lernstands der Lernenden,
- Formulierung der Lernziele und
- konkrete Unterrichtsplanung (Beese 2014: 34).

Als erster Schritt findet die *Bedarfsanalyse* statt. Man sollte entscheiden, was die Lernenden erlernen müssen, auf welchem sprachlichen Niveau sie sind und was für Aufgaben und Anforderungen in dem gegebenen Fach vorkommen können. Wenn man seine Lernenden effizient fördern möchte, wäre die *individuelle Bestimmung des Lernstandes* die beste Lösung.

Nachdem all diese Informationen zur Verfügung stehen, kann man mit der *Formulierung der sprachlichen Lernziele* weitergehen. Hier sollte immer eine für das Fach typische Anforderung benannt werden, die etwas über dem Kompetenzniveau der Lernenden liegt. Zu diesen Anforderungen gehören die Operatoren, die Textsorten, die grammatischen Phänomene, die Wortbildung und der Wortschatz; für den

Geografieunterricht sind u. a. die Beschreibung und Interpretation von Klimadiagrammen mit den entsprechenden Fachwörtern und Ausdrücken, das Erlernen von topografischen Elementen typisch. Es ist noch zu beachten, dass in einer Unterrichtseinheit nicht mehr als drei Lernziele angegeben werden sollten, sonst könnten sie nicht effektiv gefördert werden (Beese 2014: 35).

Nach alledem kann man mit der konkreten *Unterrichtsplanung* anfangen, bei der die folgenden Kriterien beachtet werden sollten: Erstens sollte die Lehrperson möglichst viele Lerngelegenheiten sichern, die ermöglichen, dass die Lernenden nach und nach mindestens Teile der im Unterricht benutzten Sprache erwerben. Dies kann man zum Beispiel mit Texten erreichen, die den entsprechenden Wortschatz oder eine bestimmte grammatische Struktur enthalten, oder, wenn die Schüler*innen schon erfahrener sind und über bessere Fach- und Sprachkenntnisse verfügen, können sie in der Klasse Diskussionen führen oder Präsentationen in Partnerarbeit beziehungsweise sogar selbst halten. Dabei erhalten sie natürlich die entsprechende sprachliche und fachliche Hilfe beispielsweise in Form von Wort- oder Ausdruckslisten. Darüber hinaus soll man den Lernenden auch regelmäßig Möglichkeiten sichern, sich in allen fünf Fertigkeiten (Lese- und Hörverstehen, Schreiben, Sprechen und Mediation) zu entwickeln (Beese 2014: 36).

Das nächste Kriterium ist, Gerüste zu bauen, um die sprachlichen Herausforderungen überwinden zu können. Es geschieht durch die Zerlegung einer komplexeren Aufgabe in solche Teile, die nur einen Teil der Anforderung beinhalten, damit sie einfacher gelöst werden können (eine solche Anforderung wäre zum Beispiel die Charakterisierung von bestimmten geografischen Phänomenen, die in sich selbst zu komplex für die Lernenden sind). Sehr wesentlich ist aber, dass man diese Gerüste im Laufe der Unterrichtsreihe auch abbauen sollte, weil das Ziel ist, dass die Schüler*innen nach einer Zeit auch die schwereren Aufgaben selbstständig lösen können.

Danach bleibt nur noch, dass man das sprachliche und das fachliche Lernen verknüpft. Die Fachkonzepte sind aber meistens sehr abstrakt, die Lernenden können sie nur schwer nachvollziehen. Deshalb wäre es wichtig, ihnen die Möglichkeit zu geben, diese Konzepte zuerst in ihrer Erstsprache verstehen zu können. Wenn sie damit im Klaren sind, sollte man zuerst mit dem fremdsprachlichen Wortschatz beginnen und die Fachbegriffe so gut wie möglich einüben lassen; das könnte auch mit verschiedenen

Spielen (z. B. Memory, Wortkarten – bei Letzterem noch durch den Einbezug der Erstsprache) geschehen. Nachher kann man mit den hier benutzten grammatischen Strukturen fortsetzen und am Ende werden die Lernenden fähig, diese zwei Elemente noch mit Hilfe der von den Lehrpersonen angegebenen Ausdrücken und Beispielsätzen miteinander zu verknüpfen und daraus die erwünschte Charakterisierung schriftlich vorzunehmen. Je mehr sie sich mit dem gegebenen Thema durch solche Aufgaben beschäftigen, desto besser erwerben sie die Fachsprache und können dann die neuen Kenntnisse in der Sprache des Fachs darstellen.

Im Unterschied zu dem oben Genannten beschäftigt sich das *Mikro-Scaffolding* mit der Kommunikation im Unterricht, die am wenigsten geplant werden kann. Zum Glück hat die Lehrperson aber einige Möglichkeiten, die Interaktion in gewissem Maße zu beeinflussen. Sie kann zum Beispiel bestimmen, welche Aufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit gelöst werden sollen und wie viel Zeit dafür gebraucht werden kann. Wichtig ist, dass die Lernenden die Gelegenheit zum Sprechen haben, weil sie dann unter anderem auch den neuen Stoff miteinander (sogar in der Muttersprache) besprechen können. Daneben sollte man auch für das Unterrichtsgespräch genug Zeit einplanen, weil die Lernenden, die Deutsch als Fremdsprache lernen, noch mehr Zeit brauchen, um die Fragen beantworten zu können. Deshalb könnte man ihnen so helfen, dass nach jeder Frage eine Denkpause eingelegt und etwas mehr auf die Antwort gewartet wird. Darüber hinaus sollte man darauf achten, dass die Fehlerkorrektur auf die Lernziele beschränkt wird (Beese 2014: 41).

3. Geografie und zu ihr gehörige Erwartungen

Geografie ist ein ziemlich komplexes Fach, das in Ungarn in den Klassen 7–10 unterrichtet wird. Es beinhaltet bestimmte Teile von allen naturwissenschaftlichen Fächern, stellt Verbindungen zwischen ihnen her bzw. besteht der ganze Lehrstoff für die 10. Klasse aus der Synthese der Natur- und Sozialwissenschaften. So kann es in sich selbst einerseits für die Lehrpersonen Herausforderungen bedeuten, weil sie dafür verantwortlich sind, den Stoff verständlich, die Zusammenhänge beleuchtend zu lehren,

andererseits für die Lernenden, die die Prozesse durchschauen und das Gelernte auch anwenden sollen. Darüber hinaus erleichtert es die Situation nicht, dass in den Klassen 9–10 insgesamt 102–102 Stunden zur Verfügung stehen, um den Schüler*innen alles beizubringen und daneben auch die im Rahmenlehrplan bestimmten Kompetenzen – die sehr vielfältig sind – zu entwickeln. Demgegenüber werden im Abitur nur Fragmente dieser Kompetenzen erwartet, den größten Teil der Prüfung bilden solche Aufgaben, zu deren Lösung nur lexikalisches Wissen benötigt wird (vgl. Oktatási Hivatal: Közismereti érettségi vizsgatárgyak 2024. május-júniusi vizsgaidőszaktól érvényes vizsgakövetelményei – földrajz tantárgy). Da wir im Rahmen der Geografie sowohl über Natur- als auch über Sozialwissenschaften sprechen, müssen sich die Lernenden über den Fachwortschatz der beiden Gebiete im Klaren sein. Das kann aber schon in ihrer Erstsprache Schwierigkeiten bedeuten, deshalb wird das Erlernen der Fachbegriffe in einer Fremdsprache noch anstrengender. Doch haben es auch die Lehrpersonen nicht so leicht, weil sie keine deutschsprachigen Rahmenlehrpläne oder fachliche Vorgaben für das Abitur finden können; so müssen die topografischen und die Fachbegriffe extra übersetzt werden. Außerdem gibt es kein deutschsprachiges Lehrwerk und keine Aufgabensammlung für die Gymnasialklassen (nur für die Klassen 7–8 der Grundschule), deshalb ist die Vorbereitung für die Stunden anfangs noch komplizierter.

4. Anwendungsmöglichkeiten des Makro-Scaffolding im Geografieunterricht

Von der skizzierten Situation ausgehend können wir sagen, dass die Kreativität der Lehrkraft nur von den fachlichen Vorgaben zum Abitur und von der Zeit begrenzt wird. Es ist aber einzusehen, dass man in 2 Wochenstunden nicht viele Möglichkeiten hat, abwechslungsreiche Methoden zu benutzen und gleichzeitig auch die vielen Lernmaterialien zu erklären, obwohl es viele guten Ideen gibt, die ermöglichen könnten, dass die Lernenden das Wesen und die Wichtigkeit der Geografie begreifen. Äußerst schwierig kann es für jene Lehrpersonen sein, die ihren Lernenden dieses komplexe naturwissenschaftliche Fach in deutscher Sprache beibringen möchten.

Dank der Entwicklung der Pädagogik und darin hauptsächlich der Fachdidaktik, bekommen die Pädagogen immer mehr Hilfe. Obwohl das Scaffolding in Ungarn weniger bekannt ist, liegen darüber in den englisch- und deutschsprachigen Gebieten bedeutende Fachliteratur und über Forschungsergebnisse (vgl. z. B. Hermann et al. 2021: 305–323) vor, mit deren Hilfe diese Technik für die Lehrpersonen in zweisprachigen bzw. in Nationalitätenschulen nützlich sein kann.

Wey (2022: 92) veranschaulicht durch die folgende Illustration (Abbildung 1), nach welchen Kriterien man einen sprachsensiblen Geografieunterricht gestalten sollte, damit die Lernenden die Sprache bewusst als Mittel zum Denken und zur Kommunikation benutzen.

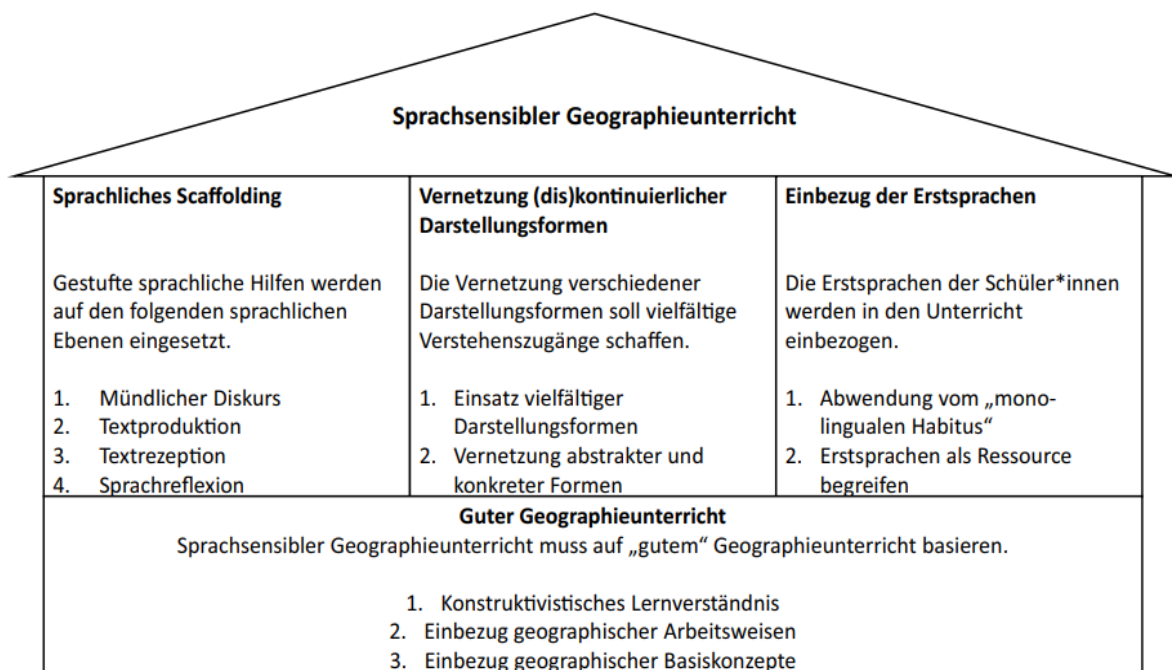


Abbildung 1: Design-Kriterien sprachsensiblen Geografieunterrichts in der Zusammenschau (Wey 2022: 92)

Der Abbildung sind die wichtigsten Kriterien zu entnehmen, auf denen eine gute Unterrichtsstunde basieren kann. Man sollte sich aber vor Augen halten, dass diese „Bausteine“ nach den Bedürfnissen der Lernenden verschiedene Priorität in den einzelnen Stunden haben können. Es ist gut erkennbar, dass die Grundbedingung guter Geografieunterricht ist, der das konstruktivistische Lernen in den Vordergrund stellt und damit zusammen die geographischen Arbeitsweisen und Basiskonzepte verwendet. Auf diesen Grund bauen sich die drei Säulen: (1) das sprachliche Scaffolding, (2) die

Vernetzung (dis)kontinuierlicher Darstellungsformen und (3) der Einbezug der Erstsprachen (Wey 2022: 91).

Das wichtigste Kriterium beim Aufbau des sprachsensiblen Geografieunterrichts ist das sprachliche Scaffolding, was den Lernenden dabei hilft, das nächste Sprachniveau stufenweise zu erreichen und schließlich das Erlernte auf den Gebieten Textrezeption, Textproduktion, mündlicher Diskurs und Sprachreflexion auch selbstständig benutzen zu können (Wey 2022: 94).

Bei der Darstellungsvernetzung „sollen verschiedene Darstellungsformen für das Erklären desselben Inhalts verwendet werden, um den Schüler*innen eine große Bandbreite an Verstehenszugängen zu ermöglichen und diese dann auch miteinander zu verknüpfen“ (Wey 2022: 99). Wir können vier Formen der Darstellung unterscheiden:

- Materialien,
- bildliche Darstellungen,
- geografische Symbole und
- sprachliche Symbole (siehe PIKAS Deutsches Zentrum für Lehrkräftebildung: Darstellungsvernetzung).

Die Sachverhalte können durch verschiedene Darstellungsformen ausgedrückt werden, und ein Sachverhalt kann auch von einer Form in die anderen übersetzt werden (PIKAS Deutsches Zentrum für Lehrkräftebildung: Darstellungsvernetzung). Die Einführung neuer Inhalte ist auf die Weise sinnvoll, dass man zuerst die enaktiven, dann die ikonischen und schließlich die symbolischen Repräsentationen darstellt (Prediger / Wessel 2012: 1). Die Zeichnungen sind zum Beispiel sehr gute Mittel zum Erklären einzelner Fachinhalte, mit deren Hilfe auch die sprachlichen Hindernisse in der Zweitsprache überwunden werden können (Prediger / Wessel 2012: 2). Besonders in der Geografie gibt es viele diskontinuierliche Darstellungsformen (Bilder, Diagramme, Karten usw.), die sehr gute Mittel zur Verbalisierung von Fachinhalten sind (Wey 2022: 99). Nehmen wir zum Beispiel die Gebirgsbildung. Sie ist wieder ein zusammengesetzter Prozess, wobei es sich lohnt, das Wesen verschiedenartig zu erklären und die neuen Kenntnisse zu festigen. Hier kann die Lehrperson (nach der Besprechung der neuen Wörter) mit Hilfe von Abbildungen und Animationen den Lauf der Orogenese und Tektogenese veranschaulichen; Diagramme können helfen zu

veranschaulichen, wie sich die Temperatur, die Druck- und Dichteverhältnisse während des Prozesses verändern, und darüber hinaus kann man auch Bilder über die verschiedenen Gebirge zeigen, damit sich die Lernenden darüber im Klaren sind, wie ein Schollen- und ein Kettengebirge in Wirklichkeit aussieht. Wenn sie die Informationen in unterschiedlichen Formen vermittelt bekommen, können sie diese besser miteinander verknüpfen. Im Weiteren beschäftige ich mich mit diesem Thema unter dem Punkt 4.2 Diskontinuierliche Inhalte – die Verwendung von Abbildungen.

Auch die Erstsprache kann diesem Zweck dienen, wenn sie in die Stunde sinnvoll eingebaut und angemessen gebraucht wird, und die Lernenden in dieser Sprache über die entsprechenden fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen. Darüber hinaus können mit dieser Methode auch die sprachlichen Fehler entdeckt und korrigiert werden, die dann nicht in die Fremd-/Zweitsprache übertragen werden.

Sehen wir uns im Weiteren einige konkrete Beispiele an, wie wir das Makro-Scaffolding innerhalb von unterschiedlichen geografischen Themenbereichen benutzen können.

4.1 Bearbeitung des Themas „Die Geografie der Gesteinshülle“ mit Scaffolding

Als Beispiel habe ich die Geografie der Gesteinshülle gewählt, denn es ist ein ziemlich komplexes Thema, dem sich von vielen Seiten angenähert werden kann. An einigen konkreten Aufgaben möchte ich zeigen, wie das Makro-Scaffolding in diesem Bereich verwirklicht werden kann. Wie schon in Abbildung 1 sichtbar wurde, umfasst diese Technik unterschiedliche Gebieten, darunter etwa der mündliche Diskurs (Mikro-Scaffolding), die Textrezeption, die Textproduktion und die Sprachreflexion. Im Weiteren werden Beispiele für die Entwicklung der Textrezeption, Textproduktion und für sprachliches Scaffolding betrachtet.

Textrezeption ist die Grundlage der späteren Textproduktion, weil die Lernenden die Fachbegriffe und die grammatischen Strukturen, die für das Thema charakteristisch sind, hier kennenlernen können. Das Ziel der Textrezeption besteht zum Beispiel darin, dass die Schüler*innen die Texte auch eigenständig verstehen und die wichtigsten Informationen auswählen können. Darüber hinaus sind sie fähig, das Verstandene

richtig zu verwenden, und mit diesen neuen Kenntnissen auch selbst Texte zu schreiben. Aber die Lernenden sollen auch „kognitive und metakognitive Strategien kennen“, weil sie die Texte nur mit deren Hilfe effizient verstehen können (Sárvári 2022: 88). Auf der Ebene der Textrezeption können wir den Lernenden so helfen, dass wir jene Methoden verwenden, die wir auch in den Sprachstunden vor der Verarbeitung von fremdsprachlichen Texten benutzen (Sárvári 2022: 77, 80–81). Die Stunde selbst besteht klassisch aus drei Phasen: Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung (Sárvári 2021: 13).

Aus dem Gesichtspunkt der Textarbeit können wir die erste Phase dazu benutzen, das Thema des zu bearbeitenden Textes einzuführen, uns über die Kenntnisse der Lernenden zu informieren. Im nächsten Schritt können wir mit der tatsächlichen Textverarbeitung weitergehen, wo das Ziel ist, dass die Schüler*innen dank der verschiedenen Methoden den Text so gut wie möglich verstehen und die bestimmten Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickeln. In der letzten Phase können dann Aufgaben zum Text gelöst oder schriftliche beziehungsweise mündliche Zusammenfassungen gemacht werden, um das Gelesene zu festigen.

Nach dem oben genannten Schema sollten wir uns also mit den Lernenden über das gegebene Thema unterhalten, ob sie darüber schon etwas wissen. Dies können wir sogar in der Muttersprache tun, wenn es das aktuelle Sprachniveau der Lernenden noch übersteigen würde. Das Ziel ist, dass wir die Vorkenntnisse hervorrufen und die wichtigsten Schlüsselwörter und Ausdrücke des Themas einführen, die zum Globalverstehen des Textes unentbehrlich sind.

Danach verteilen wir – natürlich mit den entsprechenden Aufgaben – den Text, den sie zuerst selbstständig lesen müssen. Das Verstehen können wir dadurch unterstützen, dass wir die wichtigen Wörter und Ausdrücke schon im Voraus markieren, damit wir ihnen zeigen, dass sie sich diese unbedingt merken sollen. In dieser Phase können sie miteinander besprechen, was sie verstanden bzw. wie sie die Aufgaben gelöst haben.

Im Folgenden können wir verschiedene Texte über die divergierende Plattenbewegung (Abbildung 2) und über den an divergierenden Plattenrändern

vorkommenden Vulkanismus (Abbildung 3) sehen, die auf diese Weise in den Unterrichtsstunden bearbeitet werden können.

Platten bewegen sich voneinander weg: Divergenz

② Lies den folgenden Text zunächst alleine. Kläre dann mit deinem Nachbarn oder deiner Nachbarin alle Wörter und Sätze, die du nicht verstehst.

*Durch die Konvektionsströme wird die Erdkruste in verschiedene Richtungen bewegt. Man spricht von **divergierenden** Platten. Dort, wo die Platten auseinander gehen, kann Lava aufsteigen. Wenn die Lava erkalte, entsteht ein neues Stück Erdkruste. Es können unterschiedliche Formen entstehen:*

- § 1. Wenn sich zwei kontinentale Platten voneinander weg bewegen, entsteht ein **Grabenbruch**.
- 2. Wenn sich zwei ozeanische Platten auseinander bewegen, entstehen **mittelozeanische Rücken**. Den Prozess nennt man **seafloor-spreading**.

Abbildung 2: Beispiel für Scaffolding auf Ebene der Textrezeption (Wey 2022: 97)

In dieser Aufgabe können die Lernenden die Ausdrücke „divergierend“, „Grabenbruch“, „mittelozeanischer Rücken“ und „seafloor-spreading“ kennen lernen. Als Hilfe können wir einige Fragen angeben, die beim Verstehen helfen können (z. B. Wann können wir von divergierenden Platten sprechen? Wie entsteht ein neues Stück Erdkruste?). Dadurch, dass die Schüler*innen diese Fragen beantworten, üben sie auch die Textproduktion in der Zielsprache. Noch vor der Aufgabe können wir die fett gedruckten Wörter auch mit Hilfe von Bildern veranschaulichen, damit wir auch das mehrkanalige Lernen verwirklichen. Darüber hinaus können auch die Lernenden selbst Abbildungen zeichnen; wir können Gruppen bilden, und jede Gruppe soll einen Teil eines angegebenen Prozesses (in diesem Fall z. B. des seafloor-spreading) auf einem Plakat darstellen, und sogar den anderen erklären, was auf ihrem Bild zu sehen ist. Anfangs können sie das natürlich in ihrer Erstsprache tun aber später werden sie erlernen, wie sie darüber die Fachbegriffe benutzend, auf Deutsch berichten sollen.

Vulkanismus bei divergierenden Plattenrändern

Lest den Text alleine und beachtet die markierten Wörter! Was können sie bedeuten? Besprecht es mit eurem Partner/ eurer Partnerin!

Der Vulkanismus kommt entlang der **mittelozeanischen Rücken** vor, wo das Magma gerade aus der Asthenosphäre stammt. In diesem Fall sprechen wir von **basischem Magma**, weil der Anteil an **Metallen** hoch, aber der an **Silikaten** (SiO_2) gering ist (weniger als 52%). Deshalb sind die daraus entstehenden Gesteine, namens **Gabbro** und **Basalt**, auch basisch. Basaltlava finden wir einerseits an den mittelozeanischen Rücken, in der Tiefe der Ozeane in Form von **Kissenlaven**, andererseits auf der Erdoberfläche. Hier bildet die Lava **Schildvulkane**, die weite Ausdehnung und flache Hänge haben (weil die Basaltlava sehr heiß (1100-1200 °C) und dünnflüssig ist), oder es können **Lavaplateaus** bzw. **Basalthochländer** entlang von Rissen entstehen, wie das Columbia-Plateau oder der Dekkan.

Abbildung 3: Beispiel für Scaffolding auf Ebene der Textrezeption (eigene Darstellung)

Nach dem Beispiel der vorigen Aufgabe habe ich das Leseverstehen über den Vulkanismus bei divergierenden Plattenrändern angefertigt, in dem ich die wichtigsten Wörter und Ausdrücke auf unterschiedliche Weise markiert habe, damit ich die Zusammenhänge besser veranschaulichen und für die Lernenden verständlicher machen kann. Die blaue Farbe bezieht sich auf solche geografischen Phänomene, die mit dem Wasser verbunden werden können. So gehören beispielsweise der mittelozeanische Rücken und die Kissenlava zu dieser Gruppe, weil entlang dieser Letzteren, auf welche die sich unter den Ozeanen befindenden divergierenden Plattenränder hinweisen, eine neue ozeanische Platte entsteht. Dieser Prozess induziert den Vulkanismus, dessen Ergebnis u.a. die Kissenlaven sind. Nach demselben Schema symbolisiert die grüne Farbe das Festland, wo die Schildvulkane (flache, aus Basalt bestehende Vulkane z. B. auf den Hawaii-Inseln) und die Lavaplateaus bzw. Basalthochländer entstehen. Mit dunkelrot ist das basische Magma geschrieben, weil es die glühende Gesteinsschmelze bezeichnet, die sich unter der Erdoberfläche bildet. Die zwei wichtigsten Bestandteile dieses Magmas – die deshalb mit der gleichfalls dunkelroten Farbe unterstrichen sind – sind die Metalle, die einen größeren Anteil haben, und die Silikate, deren Menge die 52% nicht übersteigt. Aus dem basischen Magma entstehen dann Gabbro und Basalt, die Äquivalente sind. Nur in dem Ort der Entstehung gibt es einen Unterschied: Gabbro bildet sich unter der Oberfläche und Basalt darauf. Sie sind mit Schwarz markiert, weil sie Gesteine sind. Dem vorigen Beispiel gemäß können wir auch in diesem Fall das Verstehen der Relationen mit Fragen unterstützen, deren Antworten die Schüler*innen

ebenso miteinander besprechen können. Aber damit sie die neuen Ausdrücke auch üben können, sollten wir entweder noch am Ende (in der Phase der Ergebnissicherung) derselben Stunde, in der sie diese neuen Wörter und Ausdrücke kennen gelernt haben, oder zum nächsten Mal zum Beispiel in Form von einem Lückentext, Memory-Spiel oder etwas Ähnlichem das Gelernte wiederholen.

Es gibt auch ein deutschsprachiges Spiel, namens HORST, das für die Sekundarstufe II ausgesprochen geeignet ist. Wir könnten aber Karten auch für die jüngeren Lernenden selbst anfertigen, nur mit einfacheren Wörtern. Mit Hilfe dieses Spiels können die Lernenden verschiedene Fachwörter im Zusammenhang mit den endogenen Prozessen kennen lernen und üben (Wassong / Kuckuck 2017: 168). Aus dem Gesichtspunkt des Scaffolding könnte das Spiel auch nützlich sein, weil die Lehrperson mit Hilfe dieses Spiels die zum Thema gehörenden Wörter einfacher beibringen kann; besonders effizient kann es für die Lernenden in der Einstiegsphase oder bei der Ergebnissicherung als Wiederholung sein. HORST hat gewissermaßen ähnliche Züge wie das Activity-Spiel, weil die Schüler*innen die angegebenen Begriffe erklären oder zeichnen sollen, damit sie die Klassenkameraden erraten können. Die Karten sind auch mit 1-2-3 nummeriert, was für Schwierigkeitsgrad der einzelnen Begriffe steht. Die Lernenden können aus den Karten selbst wählen, sollten sich aber vor Augen halten, dass auch die Punktzahl von der Schwierigkeit abhängt (ein leichter Begriff bedeutet einen Punkt usw.). Auf jeder Karte gibt es ein HORST-Wort, was nicht ausgesprochen werden darf, weil es einem oft als Erstes zur Erklärung des zu erratenden Wortes einfällt. Die Lernenden teilen sich in zwei oder drei Gruppen auf, die, wenn möglich, ähnlich stark sein sollen. Am Anfang jeder Spielrunde wird mit einem Würfel geworfen, auf dem verschiedene Symbole zu sehen sind (Abbildung 4).

	NUR EIN SPIELER RÄT Eine Schülerin bzw. ein Schüler des spielenden Teams wird ausgewählt und muss in dieser Runde alleine raten.
	ALLE SPIELEN Die Spielenden beider Teams dürfen raten und sich dafür die Punkte holen (in diesem Fall übernimmt die Lehrperson den Quietscher).
	DOPPELTE ZEIT Die Runde dauert doppelt so lang wie eine normale Runde, d.h. die Sanduhr läuft zweimal durch.
	10 WÖRTER Der Erklärer darf nur zehn Wörter benutzen, um den Begriff zu beschreiben. In diesem Fall wird ein zweiter Aufpasser benötigt, der die Wörter zählt! Sollte in der Runde gezeichnet werden, gelten die klassischen HORST-Regeln.
	KLASSISCHE HORST-VARIANTE Der Spielzug wird ohne Sonderregeln gespielt.

Abbildung 4: Bedeutung der Symbole auf dem HORST-Würfel (Wassong / Kuckuck 2017: 169)

Dann wird entschieden, welche Gruppe mit dem Raten beginnt und welche die Zeit misst sowie das Spiel beginnt. Wenn jemand das HORST-Wort, Wortteile oder den Suchbegriff ausspricht, eine Geste macht, reimt oder Abkürzungen verwendet, wird von der anderen Gruppe gequietscht und die Karte ist damit ungültig (Wassong / Kuckuck 2017: 170). Die Karten enthalten jeweils fünf Wörter, die während der Erklärung nicht benutzt werden dürfen.

2 <u>OBERRHEIN-GRABEN</u>	3 <u>ZENTRAL-AFRIKANISCHER RÜCKEN</u>	1 <u>ANDEN</u>
divergierend Plattengrenze konstruktiv Südwestdeutschland Schwächezone	Schwelle Grabenbruch Erhebung Mittelozeanischer Rücken konstruktive Plattengrenze	Südamerika Gebirge Subduktion Konvergenz Küste

Abbildung 5: Die HORST-Karten mit den drei Schwierigkeitsgraden (Wassong / Kuckuck 2017: 177)

Den Obigen ähnliche Karten können wir auch zu anderen Themen anfertigen, sogar nach der im Rahmenlehrplan zu findenden Wort- und Ausdrucksliste. Am Anfang eines Themas haben wir auch noch die Möglichkeit, die Äquivalente der Suchbegriffe in der Erstsprache der Lernenden auf die Hinterseite der Karte zu schreiben, damit sie zuerst die vorkommenden Begriffe kennen lernen, und später, wenn sie schon alle

Fachwörter kennen, können sie sie mit dem HORST-Spiel üben. Wir können also sehen, dass sich das Spiel hauptsächlich auf die mündliche Sprachproduktion und auf das Zeichnen konzentriert, aber man könnte HORST auch als eine Aufgabe der Textrezeption benutzen. Die Wortkarten sind in sich selbst auch dazu geeignet, dass die Lehrperson mit Hilfe der angegebenen fünf Wörter zu den einzelnen Begriffen Beschreibungen anfertigen kann. Die Lernenden haben dann die Aufgabe, nach dem gründlichen Lesen der kurzen Texte die zu ihnen passenden Begriffe zu finden. Sie können in Paaren oder in kleineren Gruppen arbeiten, damit sie einander auch helfen können, wenn jemand etwas nicht versteht. Die Charakterisierungen sowie wer was (nicht) verstanden hat dürfen sie auch miteinander besprechen, um dann die richtigen Wörter aussuchen zu können. Ein nächster Schritt kann sein, dass die Schüler*innen diese Beschreibungen schon selbst verfassen können.

Betrachten wir aber auch ein Beispiel für die Textproduktion zu demselben Thema. Die Lernenden in der Sekundarstufe haben die Aufgabe, den Aufbau des Erdinneren zu beschreiben. Sie kennen schon die Fachwörter, die hier verwendet werden sollen, aber so richtig erworben haben sie sie noch nicht. Deshalb bekommen sie einen Zettel mit den wichtigsten Ausdrücken, mit denen sie dann den Text gestalten sollen; bevor sie jedoch mit dem Schreiben anfangen können, sollen sie vernünftige Ausdrücke bilden (siehe Abbildung 6).

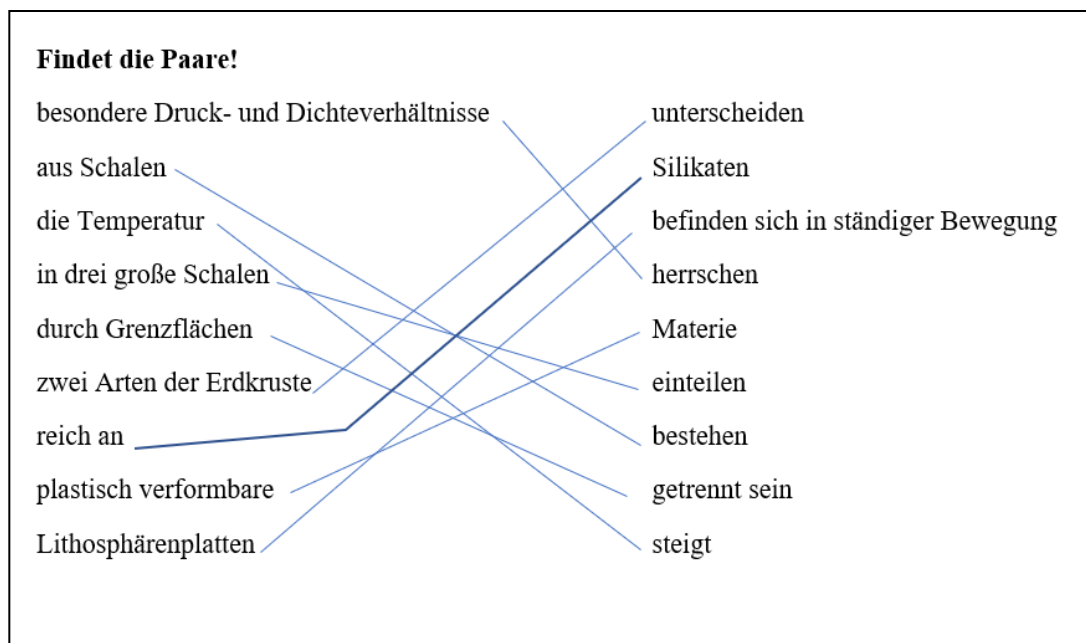


Abbildung 6: Aufgabe vor der Textproduktion (Eigener Entwurf)

Mit der Aufgabe können die Schüler*innen das vorher Gelernte wiederholen, die Lösungen auch mit ihren Partnern*innen besprechen und dann den kurzen Text niederschreiben. Als Hilfe können wir noch ein Bild über den Schalenbau der Erde projizieren (in diesem Fall enthält die Aufgabe auch Darstellungsvernetzung).

Die Grundschulkinder dürfen wir auch nicht vergessen, da sie vielleicht die schwerste Aufgabe haben: Sie verfügen noch über ein niedrigeres Sprachniveau im Allgemeinen, und so bedeutet für sie die Fachsprache auf Deutsch eine größere Herausforderung als für die Älteren. Natürlich operieren wir in diesem Fall mit einfacheren Wörtern und Ausdrücken, das Wesen der einzelnen Prozesse sollten sie aber gut verstehen (schon deswegen, weil sie in der Mittelschule genau diese Themen bearbeiten werden, nur ausführlicher, wozu sie die entsprechende Grundlage haben sollen). Ihnen können wir noch mehr Unterstützung bei der Textproduktion bieten, wie auf der Abbildung 7 zum Thema Gesteine zu sehen ist. Es werden Satzteile angegeben, aus denen die Schüler*innen sinnvolle Sätze bilden können. Dadurch erlernen sie, wie ein kleiner Aufsatz geschrieben werden kann, welche Teile er hat, und welche Inhalte zu den einzelnen Teilen (Einleitung, Hauptteil, ggf. Schlussteil) gehören. Mit diesem Schema können sie leicht ihre eigenen Beschreibungen anfertigen, und nach vielen solchen Übungen werden sie fähig, auch selbst über geografische Erscheinungen zu berichten.

Die Einleitung schreiben

Einleitung	Unter den Gesteinen	unterscheiden wir	3 große Gruppen	
		können wir		unterscheiden
	Diese	entstehen	aus Mineralen	
	Die Gruppen	sind	magmatische, Ablagerungs- und Umwandlungsgesteine	
		heißen		
		werden		genannt
Beispiel: Unter den Gesteinen können wir 3 große Gruppen unterscheiden.				

Den Hauptteil schreiben

Beschreibung der Gesteinsgruppen	Die erste / zweite / dritte / größte Gruppe / Gesteinsgruppe	ist	die magmatische	
		wird	Umwandlungsgesteine	genannt
		heißt	Ablagerungsgesteine	
	Die magmatische / Ablagerungsgesteine	werden	in weitere Gruppen	unterteilt
				gegliedert
	Diese Gruppen	unterscheiden sich	in ihrer Entstehung	voneinander
	Es	gibt	magmatische Tiefengesteine / vulkanische / chemische / klastische / biogene Gesteine	
		können		entstehen
	Magmatische Tiefengesteine / vulkanische Gesteine	entstehen	aus erkaltetem Magma / unter / auf der Erdoberfläche	
	Umwandlungsgesteine	bilden sich	unter der Erdoberfläche / wegen der hohen Temperatur und dem Druck	
aus Gesteinen von der Erdoberfläche				

Beispiel: Die zweite Gruppe heißt Ablagerungsgesteine. Sie werden in weitere Gruppen gegliedert. Es können klastische Gesteine entstehen.

Abbildung 7: Beispiel für Scaffolding auf Ebene der Textproduktion (Eigene Darstellung)

4.2 Diskontinuierliche Inhalte – die Verwendung von Abbildungen

Eine Besonderheit der Geografie ist, dass sie neben den gewöhnlichen Texten oft mit verschiedenen diskontinuierlichen Inhalten operiert. Diese bedeuten aber am Anfang (hauptsächlich in der Grundschule) für die Lernenden eine größere Herausforderung, weil sie die dargestellten Informationen nicht unbedingt verbalisieren können (oft nicht einmal in ihrer Erstsprache), da sie die benötigten Fachwörter und Ausdrücke noch nicht gelernt haben. Deshalb sollte die Lehrperson darauf achten, dass sie den Lernenden an den entsprechenden Stellen der Unterrichtseinheiten auch diesen Wortschatz beibringt, sodass die Schüler*innen kurz danach fähig werden, die zum Thema passenden Diagramme und Abbildungen, zuerst noch mit Hilfe, dann auch selbstständig zu

verstehen und schriftlich oder mündlich zu beschreiben. Wichtig ist aber zu bemerken, dass diese Inhalte nur Darstellungsmittel zum Verstehen einzelner Prozesse, Klimatypen usw. sind, deshalb sollte die Aufgabe – die Verschriftlichung einer Abbildung – nicht im Zentrum der Stunde stehen (Schwarze 2017: 144).

Beim Thema der Gesteinshülle können wir die Entstehung von Magma an konvergierenden Plattenrändern mit Hilfe von einer Abbildung erklären. Aber bevor die Lernenden das Bild sehen würden, sollen sie nach dem Prinzip des Scaffolding in der Einstiegsphase das in den früheren Stunden Gelernte wachrufen. Dazu können wir HORST-Karten aussuchen (oder anfertigen, wenn einige Begriffe im Spiel fehlen) und die erratenen Wörter (die an die Tafel geschrieben werden) können dann die Schüler*innen in einen Lückentext einfügen (Abbildung 8).

Löst den Lückentext mit den erratenen Wörtern (achtet auf die Grammatik)!

Bei den Plattenbewegungen können wir drei Typen von (1) unterscheiden. Diejenige Platten, die zueinander immer näher geraten, nennen wir (2) Als diese Platten entlang der (3) zusammenstoßen, kommt es zur (4) Unter diesem Begriff verstehen wir das Abtauchen einer (5) unter eine andere. Am häufigsten taucht die (6) Platte unter die (7), weil die Vorige über eine größere (8) verfügt. Die Begleiterscheinungen dieser Plattenbewegung sind das (9) und heftige (10)

(1) Plattenrändern (2) konvergierend (3) Tiefseegräben (4) Subduktion (5) Lithosphärenplatte
(6) ozeanische (7) Kontinentalplatte (8) Dichte (9) Erdbeben (10) Vulkanausbrüche

Abbildung 8: Lückentext zur Wiederholung (Eigene Darstellung)

Nachdem sie die Grundbegriffe mit der Aufgabe wiederholt haben, können wir etwas ausführlicher darüber sprechen, wie das Magma in diesem Fall entsteht, was zu dem schon genannten heftigen Vulkanismus führt. Dazu brauchen wir ein Bild (Abbildung 9), das diesen Prozess veranschaulicht. Da es keine komplizierte Abbildung ist, kann man es schnell an die Tafel skizzieren.

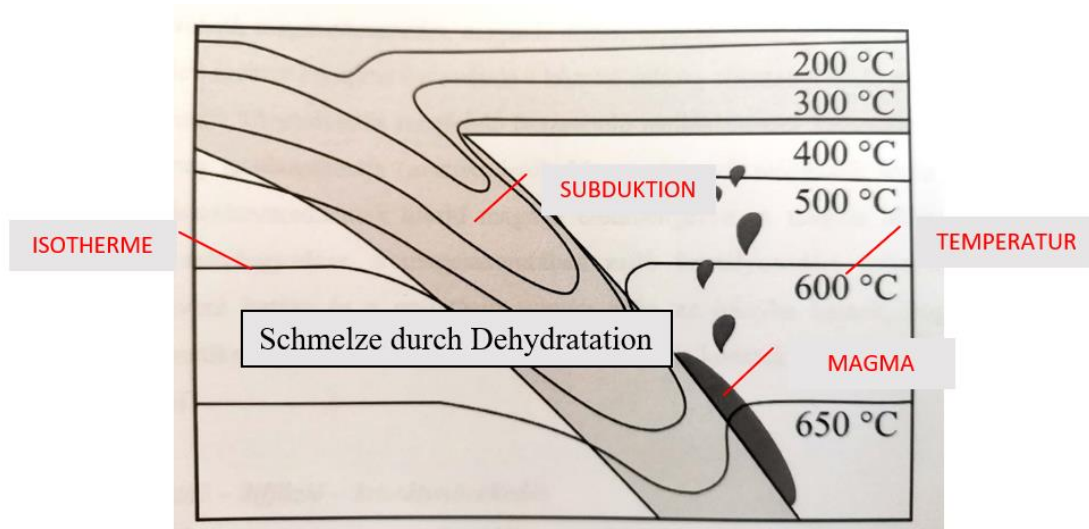


Abbildung 9: Schmelze durch Dehydratation
(übernommen von M. Tóth (2020), beschriftet von mir F. K.)

Die Schüler*innen bekommen dann vier Zettel mit Begriffen, die sie an die richtige Stelle des Bildes platzieren sollen, weil sie mit Hilfe von diesen Wörtern und deren Bedeutung die Abbildung beschreiben werden. Aber weil dieses Thema für sich selbst nicht einfach ist, können wir zu dieser Aufgabe auch eine kurze Ausdrucksliste erstellen (Abbildung 10), die dann im Plenum besprochen wird; damit bekommen die Lernenden auch Hilfe zur Formulierung des Textes.

- Ausdrucksliste zur Bildbeschreibung**
- Deformation der Isothermen
 - niedrige / höhere Temperatur ergeben
 - Wasser enthalten
 - die Platte trocknet aus
 - der Druck / die Temperatur wird größer
 - Stoffe werden frei
 - den Druck erhöhen
 - Schmelze erfolgt

Abbildung 10: Hilfe zur Bildbeschreibung (Eigene Darstellung)

Eine mögliche Lösung für die Formulierung des Textes kann der folgende Text sein (Abbildung 11):

Auf dem Bild ist die Subduktion zu sehen, die bei konvergierenden Plattenrändern vorkommt. In den meisten Fällen taucht die kalte ozeanische Platte unter die Kontinentalplatte, deshalb können wir die Deformation der Isothermen beobachten, die in gegebener Tiefe niedrigere Temperatur ergibt. Die ozeanische Platte enthält in der Nähe der Oberfläche noch viel Wasser, während der Subduktion trocknet sie aber aus. Je tiefer die Platte gerät, desto größer werden der Druck und die Temperatur, und aus dem Material der Platte werden solche Stoffe frei, die den Druck in so großem Maße erhöhen können, dass die Schmelze auch bei niedrigerer Temperatur erfolgt; so entsteht das Magma.

Abbildung 11: Text der Bildbeschreibung (Eigene Darstellung)

4.3 Sprachreflexion

Am Ende bleibt nur noch ein einziges Gebiet des Scaffolding übrig, das bisher noch nicht erwähnt wurde, nämlich die Sprachreflexion. Es geht hier darum, dass das Verstehen und die Benutzung von Fachsprache nicht als gegebene Kompetenz vorausgesetzt werden darf, weil die Lernenden nicht auf dem gleichen Sprachniveau stehen; es gibt einige, denen die neuen Wörter und Ausdrücke kein Problem bereiten, aber für andere können sie große Schwierigkeiten verursachen. Deshalb ist es wesentlich, dass die Lehrperson schon am Anfang einer Unterrichtsstunde oder -reihe auch sprachliche Ziele benennt, damit die Schüler*innen von ihren Fortschritten oder eventuellen Lücken Kenntnis haben (Wey 2022: 97). Auch die Reflexion kann nur so funktionieren, dass sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson wissen, was für Veränderungen zu beobachten sind und in welchem Maße sie erfolgen.

Sprachliche Ziele der nächsten Geo-Stunden

1. Du kannst besser verstehen, was deine Geografielehrerin/dein Geografielehrer sagt
2. Du kannst die Aufgaben im Geografieunterricht gut verstehen.
3. Du kannst dich mit deinen Mitschüler*innen über Geo-Themen unterhalten.
4. Du kannst Texte im Geounterricht besser verstehen.
5. Du übst, Texte im Geounterricht zu schreiben.
6. Du kannst mehr Wörter im Geografieunterricht verstehen.
7. Du kannst Tabellen und Diagramme im Geografieunterricht besser verstehen.
8. Du bekommst sprachliche Hilfe, wenn du sie brauchst.

Abbildung 12: Beispiel für Scaffolding auf Ebene der Sprachreflexion (Wey 2022: 98)

Eine erfolgreiche Sprachreflexion kann man zum Beispiel dadurch erreichen, dass man die sprachlichen Wendungen genau beobachtet oder sich mit den verschiedenen Fachtexten ausführlich beschäftigt. Es ist auch sehr nützlich, wenn die Lehrperson den Schüler*innen genug Zeit lässt, sich mit den nicht verstandenen Textteilen auseinanderzusetzen und diese mit Hilfe von der Lehrperson zu klären. Wenn aber die Lernenden einen Text selbstständig bearbeiten sollen, soll auch die Lehrkraft entsprechende Materialien und Techniken dazu bereitstellen. Außer Wörterbüchern, Wortkarten und Aufgaben hat das Internet im heutigen Unterricht eine immer größere Rolle, und wenn die Lernenden den richtigen Umgang mit seiner Nutzung erwerben, kann es wirklich hilfreich sein (Wey 2022: 98).

5. Zusammenfassung

Für die naturwissenschaftlichen Fächer im Allgemeinen und innerhalb deren für die Geografie stehen wenige Wochenstunden zur Verfügung, sei es in der Grund- oder in der Mittelschule. Es kann noch dadurch erschwert werden, wenn die Lehrperson den Lehrstoff in einer Fremdsprache vermitteln muss. Diese Studie hat mit der Vorstellung des Scaffolding eine mögliche Technik bekannt gemacht, die zu einem effektiveren Geografieunterricht beitragen kann, da sie sich an das Sprachniveau der Lernenden anpassen und sogar die Differenzierung verwirklichen kann. Nach dem Überblick der theoretischen Grundlagen haben wir durch einige praktische Beispiele veranschaulicht, wie der fremdsprachliche Fachwortschatz, die Textrezeption und die Textproduktion der

Schüler*innen entwickelt werden, und wie dabei die Sprachreflexion helfen kann. Aufgrund der dargestellten Aufgaben ist es auch sichtbar, dass hier das Ziel nicht das Erwerben der unzähligen Fachwörter und Ausdrücke ist. Die Lernenden kommen durch kleinere Schritte, mit viel Wiederholung zum Verstehen der geografischen Prozesse und komplexen Problemen, was sie später auch in der Fachsprache selbstständig ausdrücken können. Dank dieser Technik können die Schüler*innen sowohl die Fremdsprache als auch den Lernstoff gleichzeitig erwerben, darüber hinaus können auch die Lehrkräfte effektivere und vielfältigere Unterrichtsstunden halten. Als Fortsetzung meiner Forschung werde ich solche Unterrichtsentwürfe planen, die als Muster für die Anwendung des Scaffolding in den Stunden dienen können; diese möchte ich dann auch in der Schule erproben und auf ihre Effektivität hin überprüfen.

Literaturverzeichnis

- Beese, Melanie / Benholz, Claudia / Chlosta, Christoph / Gürsoy, Erkan / Hinrichs, Beatrix / Niederhaus, Constanze / Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern [= Deutsch lehren lernen 16]. München: Langenscheidt.
- Hermann, Annika / Bürgermeister, Anika / Lange-Schubert, Kim / Saalbach, Henrik (2021): Die Bedeutung von Partizipation und Scaffolding für die Leistung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht in Klassen mit hohem und niedrigem Anteil mehrsprachiger Schüler*innen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 14. S. 305–323.
- M. Tóth, Tivadar (2020): Bevezetés az ásvány- és közettanba. Jegyzetek az előadáshoz. Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Kar, 1. félév.
- Oktatási Hivatal: Közismereti érettségi vizsgatárgyak 2024. május-júniusi vizsgaidőszaktól érvényes vizsgakövetelményei – földrajz tantárgy. https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/kozismereti_vizsgatargyak_2024tol (gesehen am 30. 05. 2023)

- PIKAS Deutsches Zentrum für Lehrkräftebildung: Darstellungsvernetzung. URL: <https://pikas.dzlm.de/node/1880> (gesehen am 11. 08. 2023)
- Prediger, Susanne / Wessel, Lena (2012): Darstellungen vernetzen – Ansatz zur integrierten Entwicklung von Konzepten und Sprachmitteln. In: Roth, Jürgen (Hrsg.): Praxis der Mathematik in der Schule. S. 1–9. URL: https://wwwold.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger_Wessel_PM-H45-Webversion.pdf (gesehen am 11. 08. 2023)
- Sárvári, Tünde (2021): Zu den Leitfragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht. Szeged: JGYFK.
- Sárvári, Tünde (2022): Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende. Szeged: JGYFK.
- Schwarze, Sonja (2017): Das Prinzip des Scaffolding zur Förderung von Erschließungs- und Verbalisierungsprozessen von Klimadiagrammen im Geographieunterricht. In: Budke, Alexandra / Kuckuck, Miriam (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht. Münster / New York: Waxmann Verlag. S. 141–153.
- Wassong, Eileen / Kuckuck, Miriam (2017): Spielend lernen – Sprachensible Spiele am Beispiel der Behandlung von endogenen Prozessen im Geographieunterricht der Sekundarstufe II. In: Budke, Alexandra / Kuckuck, Miriam (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht. Münster / New York: Waxmann Verlag. S. 167–179.
- Wey, Santina (2022): Wie Sprache dem Verstehen hilft. Ergebnisse einer Interventionsstudie zu sprachsensiblen Geographieunterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Förderung der Lernerautonomie im universitären Bereich

Herta Márki

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit stellt ein Pilotprojekt dar, das sich zum Ziel setzte, die Förderung der Lernerautonomie im universitären Bereich zu untersuchen. Dieses Projekt wurde an der Eötvös Loránd Universität Budapest (ELTE) durchgeführt. Der Schwerpunkt des Projektes liegt auf der Lernerautonomie von angehenden DaF-Lehrenden. Es wird untersucht, welche Lern- und Arbeitsstrategien für die Förderung der Lernerautonomie entwickelt werden können. Angehende Lehrende können dadurch befähigt werden, später im Lehrer*innenberuf, ihre Lernenden beim selbstständigen Lernen zu unterstützen.

Der Beitrag wird in fünf Kapitel gegliedert: das erste Kapitel stellt die Arbeit vor. In diesem Teil werden die wichtigsten Schwerpunkte der Arbeit zusammengefasst, damit der Leser / die Leserin einen Einblick ins Thema gewinnt. Das zweite Kapitel widmet sich der theoretischen Fundierung des Themas. Im theoretischen Teil werden Lernen als Forschungsgegenstand bzw. lerntheoretische Konzepte behandelt, und welche Konsequenzen für den Unterricht daraus gezogen werden können. Das Konzept der Lernerautonomie lässt sich aus den Überlegungen der konstruktivistisch orientierten Annahmen ableiten, die in den Fokus gestellt werden. Hier werden Lernstrategien aufgezeigt. Im dritten Teil werden Lerntagebücher für die Förderung der Schreibkompetenz eingeführt und es wird gezeigt, wie diese das autonome Lernen unterstützen können. Im vierten Kapitel werden die Schritte dieser empirischen Forschung erläutert, die Arbeit mit den Lerntagebüchern wird erklärt, konkrete Beispiele aus den Reflexionen der Studierenden werden vorgestellt. Im letzten Teil wird ein Fazit gezogen.

2. Theoretische Überlegungen

In der Fremdsprachendidaktik gibt es viele Ansätze und Herangehensweisen, die auf die erzieherischen Aufgaben der Lehrenden Rücksicht nehmen. Königs (2010) schlägt einige Vermittlungstechniken für den Aufbau eines lernstrategischen Verhaltens vor. Dem vorhandenen Wissen kommt dabei eine entscheidende Rolle zu: Das Einbeziehen der sprachlichen und metasprachlichen Wissensbestände wird folglich als grundlegend für den Verarbeitungsprozess beim Fremdsprachenlernen betrachtet. Die Lernenden sollten befähigt werden, über Sprache(n) und ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren. Wie der Fremdspracherwerb gefördert wird, hängt in gewissem Maße von den Kompetenzen der Lehrenden ab. Diese Aufgabe stellt daher die Lehrer*innenausbildung vor große Herausforderungen, weil Lehrende die Verantwortung für die Befähigung zum Transferieren und zur Sprachmittlung, die Sensibilisierung für andere Sprachen bzw. die Förderung der Mehrsprachigkeit tragen. Dies verlangt eine gründliche Vorbereitung der didaktischen bzw. methodischen Fähigkeiten in ihrer Ausbildung. Darüber hinaus gehört auch die Förderung der Lernerautonomie zu den bedeutendsten Zielsetzungen des modernen Sprachunterrichts im schulischen sowie im universitären Bereich (Feld-Knapp 2010b: 21, Königs 2010, Perge 2022, Wolff 1996: 553ff.).

Die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und der Ausbau der Lernerautonomie sind zwei wichtige Eckpunkte der Ziele des Fremdsprachenunterrichts, die im Kontext der Mehrsprachigkeit verwirklicht werden sollen (Ehlers 1998, Perge 2014). Lernen verlangt generell ein strategisches Vorgehen, das sich auf kognitiver und metakognitiver Ebene vollzieht. Durch den bewussten Einsatz von Lernstrategien wird autonomes Lernen ermöglicht. In der Lernpsychologie wurde ein Konzept für die Beschreibung des Lernprozesses entwickelt: Lernen wird als eigenständiger, konstruktiver Prozess betrachtet, der sich auf der Basis von Vorkenntnissen vollzieht (Feld-Knapp 2011, Krumm 2006, Wolff 2007).

Lernen wird in vielen Kontexten verwendet und aus unterschiedlichen Perspektiven erforscht. Im Folgenden wird Lernen als Forschungsgegenstand verschiedener Disziplinen dargestellt. Die für die Datenerhebung relevanten Begriffe und Arbeitsdefinitionen werden kurz erläutert. Lernen wird im umgangssprachlichen

und im fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Sinne behandelt. In der Spracherwerbsforschung werden Lernen und Erwerben oft als Synonyme für „die erfolgreiche Aneignung von sprachlichen Regeln und Prozeduren“ verwendet (Hufeisen 2016: 25). In der Fremdsprachendidaktik werden die folgenden zwei Begriffe unterschieden: Erwerb bezieht sich darauf, dass eine Sprache unbewusst und ungesteuert durch soziale Kontakte angeeignet wird. Lernen ist demgegenüber ein bewusster, gesteuerter Prozess. In der Kognitionswissenschaft wird erforscht, wie das Lernen erfolgt, neuronale Verarbeitungsprozesse werden untersucht (Hufeisen 2016, Schmidt 2010). Die Gehirnforschung setzt sich mit den mentalen Prozessen der Sprachverarbeitung auseinander, wie diese Prozesse das Fremdsprachenlernen beeinflussen. Die kognitive Psychologie befasst sich mit komplexen Lernprozessen, und wie diese modelliert werden können. Der Lernprozess wird auch in der Erziehungswissenschaft behandelt, wo bspw. die Methoden des Lernens untersucht werden.

Lernen ist einer der didaktisch-methodischen Gegenstände des Faches Deutsch als Fremdsprache. Im Kontext des Fremdsprachenlernens hat die Lernpsychologie eine hohe Relevanz; sie erforscht, wie Lernvorgänge analysiert und welche Ansätze bzw. Lerntheorien über das Lernen von Sprachen entwickelt werden können. Im Folgenden werden die wichtigsten Merkmale der behavioristischen, kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien behandelt.

In der behavioristischen Lerntheorie werden Lernende als passive Subjekte betrachtet. Das Lernen von Sprachen wird als ein Prozess der Konditionierung angesehen. Nach dieser Auffassung ist Lernen eine ständige Imitation: „Über einen bestimmten Reiz (stimulus) und eine positive Verstärkung wird eine gewünschte Reaktion (response) so lange eingeübt, bis die Reaktion als eine eigene Aktion – auch ohne Stimulus – automatisiert ist.“ (Hufeisen / Riemer 2010: 740) (Edmondson / House 2011, Hufeisen / Riemer 2010).

In der Fremdsprachendidaktik brachte der kognitive Ansatz einen Paradigmenwechsel mit sich, die Untersuchungen befassten sich nunmehr mit dem Prozess der Informationsaufnahme und -verarbeitung. Nach dieser Auffassung wird Lernen als eine konstruktive Operation angesehen: Der neue sprachliche Input wird auf

der Basis der vorhandenen sprachlichen Mittel verarbeitet, integriert und automatisiert (Henrici / Riemer 2007: 38).

Die konstruktivistischen Gedanken entwickelten sich in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung ab den 1990er Jahren. In der kognitiven Psychologie gilt der Konstruktivismus als theoretische Grundlage; er geht davon aus, dass Lernen ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion ist, in dem neues Wissen auf vorhandenem Wissen basierend verarbeitet wird. Die Beobachtungen zielten auf das reale Unterrichts- und Lerngeschehen ab. Dementsprechend ist Lernen das Ergebnis der Konstruktion, kann von außen nicht unmittelbar gesteuert werden und wird selbstorganisiert und eigenverantwortlich auf vorhandenen Erfahrungen aufbauend durchgeführt. Dies ist ein subjektiver Prozess, jeder / jede einzelne Lernende konstruiert sein / ihr eigenes Wissen (Wolff 2002: 86ff.).

Der konnektionistische Ansatz baut auf dem Konzept vom neuronalen Netzwerk auf. Die konnektionistischen Modelle bilden wichtige Grundlagen für die Neurowissenschaften. Die Informationsverarbeitung erfolgt in unterschiedlichen Arealen des Gehirns. Neuronen empfangen Impulse und das Wissen wird durch diese Verbindung der Neuronen erworben, damit lässt sich z. B. das Tip-of-the-tongue-Phänomen erklären, was sich darauf bezieht, wenn jemand ein bestimmtes Wort kennt, aber er / sie dieses nicht aktivieren kann (Schmidt 2010: 813, Wolff 1996, 2002).

Die Erkenntnisse der lerntheoretischen Konzepte haben eine grundlegende Bedeutung für die Förderung der Lernerautonomie. In der konstruktivistischen Lerntheorie kommt der eigenaktiven Handlung und der Eigenverantwortlichkeit eine zentrale Rolle zu, da sie zur Gestaltung des Konzeptes der Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik beitragen. Im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichtes steht dabei der autonome Lernprozess im Vordergrund, im Folgenden werden Konsequenzen dieses Konzeptes für den Unterricht aufgezeigt.

Eine der wichtigsten Zielsetzungen des modernen Fremdsprachenunterrichtes ist die Befähigung der Lernenden zum selbstständigen Lernen. Zum erfolgreichen Selbstlernen oder selbstgesteuerten Lernen gehört die Fähigkeit, ein eigenes Repertoire von Strategien auf- und auszubauen, die die Lernenden gezielt und reflektiert einsetzen können (Schmenk 2017: 13f.). „Lernen wird verstanden als individueller

Konstruktionsprozess, der von außen nur dadurch beeinflusst werden kann, dass man dem Lernenden mögliche Lernwege aufzeigt, aus welchen er selbst den für ihn angemessenen auswählen muss“ (Wolff 1996: 553).

Die Lernerautonomie trägt dazu bei, dass das erworbene Schulwissen in Handlungswissen umgesetzt wird. Den Lernenden werden verschiedene Zugänge zur Sprache angeboten, sie bauen ein analytisches Wissen über Sprache auf, was zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit beitragen kann (Wolff 1996: 553ff.). Die Lernerautonomie kann mit Lernstrategien, Lerntechniken gefördert werden, die für das erfolgreiche Lernen grundlegend sind. Die bewusste Auswahl von Methoden erleichtert die Arbeit im Unterricht. Bei der methodischen Vorbereitung des Unterrichtes soll die Methodenkompetenz der Schüler*innen berücksichtigt und gestärkt werden. Beim Sprachenlernen bezieht sich die Strategie darauf, wie die Lernenden die Sprachlernstrategie zum Erwerb einer Sprache nutzen. Sprachgebrauchsstrategien zeichnen sich durch den kommunikativen Gebrauch und die Verstehensprozesse einer Sprache aus (Bimmel / Rampillon 2000: 62). Autonomes Lernen ist ein übergeordnetes Ziel im institutionellen Fremdsprachenunterricht, welches mittels Lernstrategien gefördert werden kann. Im Folgenden wird eine mögliche Klassifikation von Lernstrategien in Anlehnung an Bimmel und Rampillon (2000) vorgestellt.

Lernstrategie wird nach Bimmel und Rampillon (2000: 55) wie folgt definiert: „als Pläne (mentalen) Handelns, um ein Ziel zu erreichen“. Es wird zwischen direkten und indirekten Lernstrategien unterschieden. Direkte Strategien beziehen sich darauf, wie das Gelernte verarbeitet, gespeichert und abgerufen werden kann. Die direkten Strategien können somit folgendermaßen klassifiziert werden: Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien bzw. Kompensationsstrategien. Unter indirekten Strategien wird die Vorgehensweise beim Lernen verstanden. Dazu zählen die metakognitiven Strategien, die affektiven Strategien bzw. die sozialen Strategien. Gedächtnisstrategien können das Erlernen von Vokabeln erleichtern. Kognitive Strategien tragen zur Informationsverarbeitung und -speicherung bei. Kompensationsstrategien helfen bei der Überwindung von Verständnisproblemen.

Affektive Lernstrategien beziehen sich auf die Emotionen der Lernenden, wie Angst abgebaut werden kann, und wie sie ermutigt werden können. Metakognitive Strategien beziehen sich auf die Kontrolle des Lernprozesses. Dies ist eine Fähigkeit, die kognitiven Prozesse zu steuern, selbst Ziele zu setzen und die Lernergebnisse selbst evaluieren zu können. Die sozialen Strategien befassen sich mit den menschlichen Beziehungen.

Selbstgesteuertes Lernen bezieht sich darauf, dass die Lernenden eigenständig Ziele bestimmen, Lernschritte planen sowie den Lernfortschritt bewerten können. Durch die kognitiven und metakognitiven Strategien kann das selbstgesteuerte Lernen gefördert werden. Autonomes Lernen wird als selbstgesteuertes Lernen verstanden (Bimmel-Rampillon 2000: 64ff., Kertes 2015: 109f.).

In der neuen Lehr- und Lernkultur wird von der Lehrperson erwartet, dass Lerninhalte mit authentischen Materialien vermittelt werden bzw. den Lernenden Lernwege und Lernmöglichkeiten aufgezeigt werden. Lehrende werden in diesem Prozess als Berater*in und Moderator*in betrachtet. In der Lehrer*innenausbildung sollen die Studierenden in die Lage versetzt werden, die eigenen Lernziele festzulegen bzw. das Curriculum mitgestalten zu können (Bimmel 2012, Feld-Knapp 2011, Perge 2018: 16ff., Nodari / Steinmann 2010, Schramm 2014).

3. Lerntagebücher für die Förderung der Lernerautonomie

Das Ziel dieses Pilotprojektes war, die Lernerautonomie im universitären Bereich zu fördern und dadurch die Studierenden zu befähigen, mit Lernstrategien reflektiert umgehen zu können. Das Lerntagebuch ist durch die Regelmäßigkeit bzw. den persönlichen Stil der Aufzeichnungen gekennzeichnet. Auf dieser Basis erfolgt eine Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen. Bei der Entwicklung der eigenen Schreibkompetenz spielt das Lerntagebuch eine große Rolle, dadurch können die Studierenden einen roten Faden herstellen. Die Methode des Lerntagebuches etablierte sich zunächst im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, so wurde z. B. im schulischen Mathematikunterricht von den Lernenden als ein selbstgeführtes,

konstantes Protokoll für den eigenen Lernprozess verwendet (Rambow / Nückles 2002). Bislang wurde diese Methode systematisch nur wenig untersucht, dieser Beitrag zielt darauf ab, mögliche Lerngewinne des Einsatzes vorzustellen.

Die Methode des Lerntagebuches wurde mit der didaktischen Zielsetzung ausgewählt, dass die Studierenden einerseits das Seminar inhaltlich reflektieren, andererseits sich mit dem eigenen Lernen und Denken auseinandersetzen. Das Konzept fügt sich in die Förderung des selbstgesteuerten Lernens ein.

Lehrende in der neuen Lehr- und Lernkultur im modernen Fremdsprachenunterricht spielen eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, welche Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien sie auf der kognitiven und metakognitiven Ebene einsetzen. Im Fall der Lerntagebücher bedeutet die kognitive Ebene, dass die Studierenden den roten Faden erstellen können, sie lernen die einzelnen Themen eigenständig kognitiv miteinander zu verknüpfen. Teil dieses Prozesses ist, dass sie nach der Feststellung von Hauptgedanken die neu kennengelernten Lernstoffe mit dem vorhandenen Wissen verbinden. Diese Lerninhalte bzw. Lerninhalte anderer Sitzungen und die eigenen lebensweltlichen Erfahrungen können miteinander verbunden werden, was das fächerübergreifende Lernen unterstützt. Die metakognitive Ebene bezieht sich auf die Berücksichtigung des eigenen Verstehens sowie eine Bewusstheit über das eigene Arbeitsverhalten (Bimmel 2012, Feld-Knapp 2010a, Schramm 2014).

Seit der kommunikativen Wende veränderte sich der Stellenwert der einzelnen Fertigkeiten. Fertigkeiten sollen nicht isoliert, sondern miteinander kombiniert entwickelt werden. Der GER definiert die Fertigkeiten als sprachliche Handlungen. Die Förderung der Handlungsfähigkeit ist ein übergeordnetes Ziel im modernen Fremdsprachenunterricht (Europarat 2001, Feld-Knapp 2016: 246ff., Fandrych / Thonhauser 2008: 7).

Im universitären DaF-Unterricht kommt der sprachlichen Handlungsfähigkeit auch eine große Bedeutung zu. Während des Studiums ist die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit „mit besonderer Berücksichtigung der Fähigkeit zum Umgang mit der Wissenschafts-sprache“ (Kertes 2018: 25) zu erwarten. In diesem Entwicklungsprozess kommt der Rezeption und Produktion von Textsorten eine bedeutende Rolle zu (Kertes 2018: 25ff., Portmann-Tselikas 2011: 15ff.).

Im Seminar *Schriftliche Kommunikation* in der DaF-Lehrer*innenausbildung werden die einzelnen Schritte der Textproduktion bzw. -rezeption reflektiert, um den Lehr- und Lernprozess effektiver zu gestalten. Die Schreibkompetenz ist eine sehr komplexe Fähigkeit, die Textproduktion fördert den Erwerb von Fachwissen (Kruse 2003). Die Aufgabe der Lehrer*innenausbildung ist, die Reflexionskompetenz der Studierenden zu fördern. Sie sollen befähigt werden, ihre Arbeit auf der Metaebene zu reflektieren und sich mit Inhalten kritisch auseinanderzusetzen. „Der Ausbau der sprachlichen Basis für die Verschriftlichung von retrospektiven Gedanken“ (Feld-Knapp 2022: 228) muss thematisiert und mit gezielter Förderung der Schreibstrategien unterstützt werden.

Das Lerntagebuch bietet einen Zugang zum Schreiben, der unmittelbar auf die Verbesserung der Schreibkompetenz abzielt. Die empirische Forschung stellt diese reflexive Arbeit der Studierenden dar.

4. Empirische Forschung

Meine Motivation zur Durchführung des Projektes waren die Möglichkeiten, die Förderung der Lernerautonomie im universitären Bereich zu beobachten, zu reflektieren und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.

Diese fremdsprachendidaktisch angelegte empirische Pilotstudie erfolgte an der Eötvös Loránd Universität Budapest (ELTE). An der Forschung nahmen 13 Lehramtsstudierende im Fach Deutsch als Fremdsprache teil. Das Projekt wurde während des ganzen Sommersemesters 2023 im Rahmen des Seminars *Schriftliche Kommunikation* durchgeführt. Die Studierenden des Seminars wurden als Versuchspersonen zur Untersuchung eingeladen.

Die Auswahl des Forschungsinstrumentes spielt eine wichtige Rolle in einer empirischen Untersuchung. In diesem Fall wurden die Daten zum Thema Lernerautonomie im universitären Bereich qualitativ aufgearbeitet. Das grundlegende Forschungsinstrument war das Lerntagebuch, eine reflektierte Sammlung von den in den Sitzungen behandelten Texten, Aufgabenlösungen, Kommentaren bzw.

Reflexionen der Studierenden. Das Thema des Seminars war die Rezeption und Produktion von Textsorten. Im Laufe des Semesters haben die Studierenden in diesem Heft Notizen gemacht, ihre Hausaufgaben geschrieben bzw. diese mit Reflexionen ergänzt. Die Datenerhebung und die Datenanalyse beziehen sich auf die reflexive Arbeit mit den Lerntagebüchern, auf die Seminarinhalte wird nicht detailliert eingegangen.

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte durch das Lerntagebuch. Die Studierenden studieren Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt und sie befinden sich im ersten Studienjahr. Die Datenerhebung bestand aus drei aufeinander abgestimmten Arbeitsphasen. Zuerst erfolgte die Vorbereitung, dann die Durchführung der Datenerhebung und zuletzt die Datenanalyse. In der ersten Arbeitsphase wurde das Seminar vor dem Semesteranfang vorbereitet, das Thema des Seminars wurde theoretisch fundiert sowie die Arbeit mit dem Lerntagebuch (Garay 2017, Kruse 2003, Rambow / Nückles 2002).

Die wichtigsten Zielsetzungen des Seminars waren die Einführung in die Fachterminologie, die Rezeption und Produktion von Textsorten, eine intensive Spracharbeit und die Arbeit mit Texten, Übungen und Automatisierung. Auf die einschlägige Fachliteratur wurde zur Zusammenstellung der Seminarinhalte Bezug genommen (Feld-Knapp 2022, Kertes 2018, Kruse 2018: 56ff., Perge 2022, Portmann-Tselikas 2011). Dazu wurden u.a. folgende Methoden ausgewählt: Kennenlernen von Lesetechniken und Lesephasen, Erschließung von lexikalischen bzw. grammatischen Phänomenen in Texten, Analyse und Reflexion zur Förderung der Textkompetenz bzw. der Einsatz von Aufgabenblättern. Im Lerntagebuch wurden diese gesammelt. Bei der Auswahl der Texte wurde berücksichtigt, dass bildungssprachliche Kompetenzen durch die Arbeit mit Texten vermittelt werden, damit der Fachwortschatz der Studierenden gefördert wird.

Die Arbeit mit dem Lerntagebuch wurde geplant, die Leitfragen des Lerntagebuches wurden zusammengestellt (Garay 2017, Kruse 2003, Rambow / Nückles 2002). In der zweiten Arbeitsphase wurde das Projekt durchgeführt. Die Arbeit fing mit einem Fragebogen an (s. Anhang 1). Der Fragebogen bezog sich auf die

Strategien in den verschiedenen Bereichen des Fremdsprachenlernens der Studierenden. Damit wurde das Thema Lernstrategie eingeführt, und es konnten Einblicke in die Lerngewohnheiten der Studierenden gewonnen werden.

In der ersten Sitzung begann die Arbeit mit den Texten. Der Seminarplan wurde am Semesteranfang ausgeteilt und das Instrument des Lerntagebuches wurde erklärt. Dabei wurde konkret darauf eingegangen, wodurch sich ein Lerntagebuch auszeichnet, und mit welchen Leitfragen gearbeitet werden kann. Ab der darauffolgenden Sitzung wurden jede Woche zwei Lerntagebücher von der Seminarleiterin eingesammelt. Die Proband*innen wurden stichprobenartig ausgewählt. Das Ziel war, die Arbeitsmethode der einzelnen Studierenden kennenzulernen. Diese Lerntagebücher wurden dann von der Seminarleiterin individuell unterschiedlich reflektiert. Jede Woche wiederholten sich die folgenden zwei Fragen, die von den Studierenden beantwortet wurden:

- *Was erscheint mir persönlich bedeutsam?*
- *Was erscheint mir interessant und fragwürdig?*

Anhand der jeweiligen Antworten wurden den Studierenden individuell unterschiedliche Fragen gestellt, wie zum Beispiel:

- *Sie haben ein Jahr in Deutschland verbracht. Welchen Einfluss hat diese Erfahrung auf Ihren Sprachgebrauch? Wie können Sie diese Erfahrung als zukünftige DaF-Lehrende im Fremdsprachenunterricht einsetzen?*
- *Wie haben sich Ihre Sprachlernstrategien während dieses Kurses entwickelt?*
- *Wie hat sich Ihre Schreibkompetenz während der ersten Hälfte des Semesters entwickelt?*
- *Wie bewerten Sie jetzt Ihr Lerntagebuch? Welche Funktion erfüllt das Lerntagebuch in Ihrem Lernprozess?*
- *Wenn Sie das Lerntagebuch durchlesen, was erscheint Ihnen für Ihren beruflichen Werdegang bedeutsam?*

Während der Arbeit mit den Lerntagebüchern werden zwei Fragebögen zum Reflektieren des eigenen Lernprozesses eingesetzt. Der erste Fragebogen wird in der ersten Sitzung ausgefüllt und am Ende des Semesters werden die Studierenden darum

gebeten, ihre Arbeit noch einmal zu reflektieren. Im Weiteren werden die Fragebögen vorgestellt.

Vorstellung des Fragebogens (am Semesteranfang)

Der Fragebogen dient zur Bestandsaufnahme der vorhandenen Fähigkeiten der Studierenden. Der Fragebogen zeigt die individuellen Unterschiede bzw. die zu entwickelnden Gebiete, die Studierenden können dadurch ihren gegenwärtigen Sprachgebrauch reflektieren. Die Fragen beziehen sich auf die eigene Sprachbiographie und auf die Sprachlernstrategien. Der Fragebogen wird schriftlich im Rahmen der ersten Sitzung ausgefüllt. Die Arbeitssprache im Seminar ist Deutsch, aber die Studierenden haben die Möglichkeit, den Fragebogen entweder auf Deutsch oder auf Ungarisch zu vervollständigen. Aus den Reflexionen stellte sich heraus, dass einige von den Studierenden nicht in der Lage sind, ihre Kenntnisse auf Deutsch zu systematisieren, daraus können Fehler im grammatischen Bereich resultieren. Die Beispiele werden in der Originalform wiedergegeben.

Der Fragebogen besteht aus fünf Punkten. Der erste Punkt beinhaltet die Frage, was eine gute Lernstrategie für die Studierenden bedeutet. Der zweite Punkt geht detaillierter darauf ein, welche Strategien die Studierenden beim Fremdsprachenlernen verwenden. Diese sind die folgenden Gebiete: das Erlernen von neuem Wortschatz, das Lernen von Fremdsprachen, Hörverstehensaufgaben und die Arbeit mit Texten.

Die dritte Frage umfasste die Sprachbiographie. Bei diesem Schritt wurden die Sprachbiographien der einzelnen Studierenden erfasst. Dabei geht es darum, wie sich ihre individuelle Mehrsprachigkeit entwickelt hat. Außerdem wird erhoben, wie die einzelnen Sprachen situativ eingesetzt werden.

Der vierte Punkt umfasst die eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache, wobei 1 für ‚sehr einfach‘ und 5 für ‚sehr schwierig‘ steht. Dies ist ein wichtiger Ausgangspunkt für das Reflektieren der individuellen Förderung.

Der fünfte Punkt erfasst, ob die Lernenden die früher gelernten Lernstrategien aus anderen Sprachen beim Deutschlernen anwenden können.

Vorstellung des Fragebogens für die Reflexion der Arbeit (am Semesterende)

Dieser Fragebogen wurde in der letzten Sitzung ausgefüllt. Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil ist die gleiche Tabelle, die die Studierenden am Anfang des Semesters erhielten. Sie sollten markieren, wie sich ihre Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache veränderte.

Datenanalyse

In der dritten Arbeitsphase werden die Daten analysiert und die Ergebnisse ausgewertet. Aus Platzgründen wird hier nur auf die Antworten der Fragebögen eingegangen, die Lerntagebücher werden nicht detailliert vorgesellt und analysiert:

Frage 1: Was bedeutet eine gute Lernstrategie für Sie?

Für die effektive Unterrichtsgestaltung sind das Festlegen von Lernzielen sowie die Förderung von Kompetenzen unabdingbar. Jeder / jede Lernende kann die Lernziele den eigenen Fähigkeiten entsprechend erreichen, wenn die individuellen Bedürfnisse mitberücksichtigt werden. In diesem Sinne sollen die Studierenden bewusst damit umgehen, wie sie selbst lernen können und welche Strategien sie beim Lernen einsetzen. Die folgenden Originalzitate zeigen exemplarisch, wie die Studierenden diese Frage beantworteten:

„Regelmäßig Hausaufgaben schreiben, in der Unterricht aktiv sein, einen guten Kontakt mit der Lehrerin.“

„Dass ich die Lehrstoffe gut memorisieren und die grammatische Regeln verstehen kann.“

„Ich lese die Materialien durch und versuche, den Inhalt zurückzusagen. Ich wiederhole, falls es zuerst nicht geht. Ich tue das wöchentlich, so wenn die Prüfung kommt, bin ich gut vorbereitet.“

Aus den Antworten stellte sich heraus, dass die Studierenden eindeutig formulieren können, wie sie am effektivsten lernen. Diese sind jedoch eher allgemeine Aussagen, die nicht konkret beschreiben, ob sich diese Strategien auf Sprachen oder

andere Fächer beziehen. Die genannten Lernstrategien spiegelten nicht wider, ob es den Studierenden bewusst ist, dass das Lernziel bei der Auswahl der Lernstrategie auch wichtig ist. Es stellte sich heraus, dass die bewusste Berücksichtigung von kognitiven Handlungen noch nicht reflektiert wurde. Die kognitiven Lernstrategien, die die Studierenden konkret anwenden, und wie genau sie auf ihr Wissen zurückgreifen, wurden nicht thematisiert. Demzufolge wurden weder die kognitiven Gegenstände noch die konkreten Ziele beobachtet, die kognitiven Handlungen wurden bewusst nicht kontrolliert (Bimmel / Rampillon 2000, Kertes 2018).

Es zeigt sich, dass die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit eine zentrale Rolle in der Gestaltung der eigenen Lernstrategien an der Universität spielen. Doch sollten die Studierenden in der Lage sein, den Perspektivwechsel vom Lernenden zu angehenden Lehrenden zu machen und als zukünftige Lehrende den Lernenden bei der Verarbeitung des Lernstoffes zu helfen. Um dieses Wissen zu erwerben, brauchen die Lernenden Lernstrategien. Je nach Lerntyp wirken diese Methoden unterschiedlich, damit sollte die Lehrperson bewusst umgehen.

Bei der Formulierung dieser Lernstrategien konnten einige Defizite im Sprachgebrauch der Studierenden beobachtet werden. Einige hatten Probleme sowohl in den sprachlichen als auch in den inhaltlichen Bereichen. Dies beweist, dass die Sprachpraxis eine wichtige Aufgabe in der Lehrer*innenausbildung hat, im Rahmen solcher Kurse sollte auch die Sprachkompetenz gefördert werden. Die konkreten Strategien wurden benannt, doch der Fachwortschatz fehlt. Die Studierenden zählten beispielsweise Wiederholungsstrategien (Karteikarten, Lesen und Wiedergeben), Organisationsstrategien (Zusammenfassungen, Schlüsselwörter bzw. Fachwörter sammeln) oder Elaborationsstrategien (Inhalte systematisieren, miteinander verbinden, vertiefen) auf.

Frage 2: Welche Strategien nehmen Sie in Anspruch

- beim Erlernen eines neuen Wortschatzes?
- beim Lernen von Fremdsprachen?
- bei Hörverstehensaufgaben?

- bei der Arbeit mit Texten?

Die bewusste Auswahl von Methoden und die zielgerichteten Vorgehensweisen erleichtern die Arbeit im Unterricht. Dementsprechend kann ein differenziertes Strategierepertoire situationsadäquat angewandt werden.

Lernstrategien beim Erlernen eines neuen Wortschatzes:

„Ich benutze Lehrkarten.“

„Falls die Wörter zu lang sind oder schwierig sind, versuche ich mit Assoziationen zu lernen.“

„Ein Wortheft benutzen.“

Lernstrategien beim Lernen von Fremdsprachen

„Nachrichten sehen, Filme sehen, mit Freunden auf Deutsch sprechen“

„Ich schaue mir Filme und Serien auf die Zielsprache an und lese auch Bücher. Sprechen mit jemandem, der die Sprache als Muttersprache spricht ist auch gut.“

„Oft mit Deutschen sprechen, wenn es eine Möglichkeit ist.“

Lernstrategien bei Hörverstehensaufgaben

„Ich probiere auf die Schlusswörter zu achten und die zu hören.“

„Ich lese die Aufgaben und dann konzentriere ich mich auf die Fragen.“

„Erstmal muss man den Text lesen und dann 2-3mal soll man den Text hören.“

Lernstrategien bei der Arbeit mit Texten

„Ich lese den Text schnell durch und dann konzentriere ich mich auf die Schlusswörter und -begriffe.“

„Für mich ist es wichtig, die Text zu verstehen, deshalb suche ich alle neue Wörter in Wörterbuch aus.“

„die fremden Wörter notizen“

Hier wurde der individuelle Strategieeinsatz detaillierter reflektiert. Um in einer Fremdsprache zu kommunizieren, benötigt man eine Vielzahl an Wörtern. Ein ausgebauter Wortschatz ist die Basis der Sprachentwicklung. Zuerst lernt man, sich in der Erstsprache zu äußern, später setzt man sich mit anderen Sprachen auseinander. Im Wortschatzerwerb wird meistens auf die durch den Erstspracherwerb bereits erworbenen kognitiven Konzepte zurückgegriffen (Schmitt 2000: 125). Durch den Kontakt mit Sprecher_innen der Erstsprache bzw. der Zweitsprache bietet sich die Möglichkeit, den Wortschatz laufend zu erweitern. Dies ist eine gute Lernstrategie und wurde von einigen Studierenden benannt.

In der Praxis wird eine systematische Wortschatzvermittlung von der Lehrperson erwartet, die zu Erweiterungen des rezeptiven sowie des produktiven Wortschatzes beiträgt (Köster 2010, Neuner 1991). Der Erwerb des neuen Wortschatzes wird im Fremdsprachenunterricht von der Lehrperson bewusst unterstützt, das Ziel der Wortschatzarbeit ist die Befähigung der Lernenden, neue Wörter eigenständig zu erlernen.

Die von den Studierenden aufgezählten Lernstrategien beziehen sich auf Lerninhalte, die bei der Verarbeitung und Strukturierung des Wissens helfen. Diese sind kognitive Lernstrategien. Auf der Metaebene wurde nicht reflektiert, ob sie Lernziele setzen oder ob Fragen zum Lerninhalt formuliert werden. Allerdings ist dies eine wichtige Aufgabe für die zukünftigen Lehrenden, dass sie diesen Unterschied verstehen und dieses Wissen anwenden können.

Frage 3: Sprachbiographische Daten der Proband*innen

Die Sprachbiographien der Studierenden und ihre Vorkenntnisse sind sehr unterschiedlich, deswegen ist eine Bestimmung und Systematisierung von Instrumenten und Methoden erforderlich. Das Ziel war, den Hintergrund der Studierenden kennenzulernen und Informationen über ihren Umgang mit Sprachen zu gewinnen. Ein weiterer Punkt ist darüberhinaus die Motivation beim Lernen von Fremdsprachen, und ob sie eventuell schon Zeit im Zielland verbracht haben.

In diesem Beitrag werden die sprachbiographischen Daten der Proband*innen nicht detailliert vorgestellt. Jedoch ist die Beobachtung interessant, dass einige der

Studierenden Ungarisch (in allen Fällen die Erstsprache) gar nicht erst aufzählten. Es wäre jedoch wichtig, dass sie auch ihren muttersprachlichen Sprachgebrauch reflektieren, weil die L1 die sprachliche Basis für das Erlernen einer Fremdsprache ist. Beim Fremdsprachenlernen wird auf die durch den Erstsprachenerwerb bereits erworbenen kognitiven Konzepte zurückgegriffen. Kontrastive Methoden können im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zur Erstsprache und der zu erlernenden Fremdsprache eingesetzt werden. Die fremdsprachliche Kommunikation beinhaltet die Fähigkeit, zwischen der Erstsprache und der Fremdsprache abwechselnd kommunizieren zu können. Diesem Wissen kommt eine große Bedeutung zu, wenn Elemente und Regeln beim Lernen einer anderen Sprache wie bei der Erstsprache erworben werden (Schmitt 2000: 125).

Die ungarische Sprache ist für die meisten Lernenden im ungarischen Schulwesen die Erstsprache, d. h. die Muttersprache, während Englisch und Deutsch als Fremdsprachen angeboten werden. Die Erstsprache in Ungarn wird in natürlicher Umgebung als Muttersprache in der Kindheit erlernt und die weiteren Sprachen (L2, L3, L4) werden üblicherweise unter institutionellen Rahmenbedingungen gelernt (Feld-Knapp 2014: 15). Aus diesem Grund sollte ihre eigene Sprachbewusstheit so ausgebildet sein, dass die Studierenden dieses Wissen nicht nur reflektieren, sondern auch vermitteln können.

Frage 4: Eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache. (1: zu leicht, 5: zu schwierig)

	1	2	3	4	5
Wortschatzlernen	-	6	5	2	-
Lernen und Üben von grammatischen Regeln	-	3	3	4	3
Lesen	-	5	4	3	1
Aufsätze schreiben	-	2	6	4	1
Sprechen	1	3	3	1	5
Hörverstehen	-	4	3	1	5

Tabelle 1: Eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache – am Semesteranfang

Aus der Tabelle geht hervor, dass nur eine Studierende das Sprechen als leicht einstufte, aber die anderen die genannten Punkte als eher schwieriger beurteilten. Fast 47% der Studierenden hob ‚Aufsätze schreiben‘ besonders hervor, dieses Gebiet wurde mit einer Drei markiert. Dies bringt deutlich zum Ausdruck, dass die Studierenden die Komplexität der Textarbeit verstehen.

Bezüglich des Schwierigkeitsgrades wurden noch Sprechen und Hörverstehen markiert, 38% der Studierenden beurteilten sie mit einer 5, diese zwei Gebiete fanden sie am schwierigsten. Dies lässt den Rückschluss zu, dass die Studierenden wahrscheinlich ältere Methoden und Ansätze erlernt haben. Diese Annahme wird auch dadurch unterstützt, dass das Lernen und Üben von grammatischen Regeln für 30% der Studierenden eine Schwierigkeit bedeutet. Das lässt sich damit erklären, dass nicht der kommunikative Fremdsprachenunterricht im Vordergrund stand, der Akzent lag wahrscheinlich auf grammatischen Phänomenen. Außerdem leben die Studierenden nicht im Zielland, was das Erlernen einer Fremdsprache erschwert. Handlungsfähigkeit sollte im institutionellen Fremdsprachenunterricht einen zentralen Stellenwert erhalten. Lehrkräfte müssen daran arbeiten, eine handlungsorientierte Arbeitsweise einzuführen. Nicht nur aus der Lernerperspektive ist das Sprechen wichtig, sondern auch aus der Lehrendenperspektive. Lehrende sollen mit ihrer Sprache motivieren, organisieren, Feedbacks geben, erklären usw. Der Erfolg der Kommunikation hängt vom passenden Einsatz der Sprache ab. In diesen Situationen brauchen die Lehrenden eine verständliche und klare Lehrer*innensprache.

Frage 5: Gelernte Sprachstrategien aus anderen Sprachen

„Ja, beim Englischlernen las ich viele Bücher auf Englisch und ich lese manchmal auch auf Deutsch.“

„Eine gute Methode vielleicht zum Beispiel: diktieren, Wortkarte benutzen.“

„Filme, Videos und Serien anschauen, Bücher lesen“

Sprachen sollen nicht isoliert unterrichtet werden. In der Unterrichtsstunde sollten die Transfermöglichkeiten genutzt werden. Die Übertragung des neu erlangten Wissens auf

eine andere Situation bedeutet, dass die Lernenden dieses Wissen anwenden bzw. miteinander vernetzen können.

Anhand der Analyseergebnisse können in Bezug auf die Kompetenzen der Studierenden die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Der Fragebogen zeigt individuelle Unterschiede.
- Es gibt fehlende strukturelle Kenntnisse.
- Die Sprachkompetenz der Studierenden sollte im universitären DaF-Unterricht studienbegleitend gefördert werden.
- Die Versprachlichung komplexer Inhalte bedeutet für die meisten Studierenden eine Herausforderung.
- Sie sind noch nicht in der Lage, interdisziplinär zu denken.

Im Sinne der Ergebnisse wurde die gezielte Förderung der fehlenden Kenntnisse als eine wichtige Aufgabe in diesem Seminar wahrgenommen. Der Reflexionskompetenz der Studierenden kam eine zentrale Bedeutung zu. Im Folgenden wird der Fragebogen vorgestellt, mit dem die Studierenden ihre Arbeit am Semesterende reflektierten.

Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen (s. Anhang 2). Der erste Teil bezog sich auf die eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Die gleiche Tabelle wie am Semesteranfang wurde eingesetzt. Die folgende Tabelle zeigt die Unterschiede. Die graue Spalte zeigt den Stand am Semesterende.

	1		2		3		4		5	
Wortschatzlernen	-	1	6	4	5	6	2	1	-	-
Lernen und Üben von grammatischen Regeln	-	-	3	4	3	6	4	1	3	2
Lesen	-	-	5	5	4	5	3	2	1	1
Aufsätze schreiben	-	-	2	5	5	2	4	4	1	2
Sprechen	1	1	3	3	3	3	1	5	5	1
Hörverstehen	-	-	4	2	3	6	1	1	5	4

Tabelle 2: Eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache – am Semesterende

Die Ergebnisse zeigen, dass das Wortschatzlernen bzw. das Sprechen nun von einer Person als leicht markiert wurde. Der andere Schwerpunkt fokussiert darauf, was am schwierigsten beurteilt wurde. Hier gibt es auch eine Änderung: beim Lernen und Üben von grammatischen Regeln, beim Sprechen und beim Hörverstehen sanken die Zahlen. Beim Sprechen erscheint ein signifikanter Unterschied: 38% der Studierenden bewerteten dieses Gebiet am Semesteranfang als schwierig und am Ende des Semesters wurde das nur von einer Person mit einer Fünf markiert. Obwohl der Kurs *Schriftliche Kommunikation* heißt, konnte die integrative Förderung von Fertigkeiten anhand der ausgewählten Texten verwirklicht werden.

Was zu Beginn als schwierig empfunden wurde (mit Vier und Fünf markiert), zeigt nun Änderungen, was den Entwicklungsprozess der Studierenden bestätigt. Insgesamt bei allen Gebieten wurde die Zahl der mit Vier markierten Gebieten von 15 auf 13 wurde die Zahl reduziert. Bei Fünf sank die Gesamtzahl von 15 auf 10 Personen, die die Schwierigkeit mit Fünf auf der Schwierigkeitsskala markierten. Die Förderung der Textkompetenz wurde in den Mittelpunkt des Seminars gestellt. Für einen reflektierten Umgang mit der Sprache mussten die Inhalte der ausgewählten Texte verstanden und die Gedankengänge des Textes verarbeitet werden, was im Ergebnis auch gelang.

Der zweite Teil befasste sich mit dem Lerntagebuch. Mithilfe von Reflexionsfragen wurde zusammengefasst, welche Aspekte des Gelernten die

Studierenden interessant fanden, wie sich ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit entwickelte bzw. welche Lernstrategien sie im Rahmen des Kurses erwarben. Im Folgenden werden einige Antworten exemplarisch vorgestellt:

Reflexionsfragen für das Lerntagebuch

- Welche Sachverhalte erscheinen mir so wichtig, dass ich sie noch einmal mit eigenen Worten auf den Punkt bringen möchte?

„Die Namen allen gelernten Textsorten.“

„Ich habe etwas Neues über die Textsorten gelernt.“

Im Rahmen dieses Kurses wurden verschiedene Textsorten behandelt. Das Ziel war das Kennenlernen der verschiedenen Einteilungskriterien für Textsorten, wie beispielsweise die kontextuellen Bedingungen, die thematischen Kriterien und die Textmerkmale. Die Textarbeit ist ein wichtiger Bestandteil des fachdidaktischen Wissens einer Lehrperson. Sie sollte in der Lage sein, die sprachlichen, funktionalen und situationalen Charakteristika von Textsorten zu verstehen (Fandrych / Thurmair 2011: 17ff.). Obwohl die sprachliche Basis für die Versprachlichung dieser Gedanken weiterhin gefördert werden muss, konnten die Studierenden diese Reflexionsfragen ausreichend beantworten.

- Welche Aspekte des Gelernten fand ich interessant, nützlich, überzeugend, und welche nicht?

„nützlich: Wortschatz“

„Für mich nützlich waren Texte zu schreiben.“

Die Reflexionen zeigen, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen ermöglicht wurde. Obwohl die Studierenden nur kurze Antworten schrieben, konnten sie während des ganzen Semesters ihren Lernweg reflektieren.

- Inwiefern hat sich meine schriftliche Ausdrucksfähigkeit im Rahmen dieses Kurses entwickelt? Was kann der Grund dafür sein?

„Ich finde, dass meine schriftliche Ausdrucksfähigkeit sich sehr viel entwickelt hat, weil ich die Eigenschaften der Textsorten verstanden habe.“

„Beim Schreiben viele Texte könnte ich meinen Wortschatz entwickeln.“

„Ich kann auch komplexe Sätze alleine bilden und kann ich auch schneller denken.“

Durch die schriftliche Explikation der eigenen Gedanken entwickelte sich die Schreibkompetenz der Studierenden. Die Lerntechniken und -strategien trugen zur Förderung der Textarbeit bei. In diesem Prozess kam der Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit der Studierenden eine zentrale Bedeutung zu, da sie individuell mit dem Lerntagebuch arbeiteten. Die Reflexionen bestätigen diesen Entwicklungsprozess.

- Welche Lernstrategien habe ich im Rahmen dieses Kurses erworben?

„Neue Ausdrücke in Beziehung mit Texte zu lernen und systematisch Notizen zu machen.“

„Regelmäßige Reflexionen zu formulieren.“

Am Semesteranfang stellte sich heraus, dass die Studierenden ihre Kenntnisse über das Sprachenlernen noch systematisieren sollten. Im Seminar wurde der Ansatz verfolgt, dass die Fertigkeiten mit Lernstrategien verbunden wurden. Das Ziel war, eine bewusste Vermittlung von Lernstrategien zu erreichen und darauf einzugehen, wie sie funktionieren und zu welchen Zwecken sie angewandt werden können. Der individuelle Strategieeinsatz wurde von den Studierenden im Einzelnen reflektiert und sie konnten Erkenntnisse sowohl für ihre eigenen Lernprozesse als auch für zukünftige Arbeitsprozesse gewinnen.

5. Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, die Förderung der Lernerautonomie im universitären Bereich anhand von empirischen Daten zu erfassen und zu untersuchen. Als Zusammenfassung der Ergebnisse lässt sich feststellen, dass der Ausbau und die Förderung der Lernerautonomie nicht nur im schulischen DaF-Unterricht, sondern auch im universitären DaF-Unterricht als wichtige Ziele gelten sollten. Aus diesem Grund ist

es von großer Relevanz, auf dieses Thema bereits bei angehenden Fremdsprachenlehrenden einzugehen.

Die Verwendung des Lerntagebuches konnte die lernstrategische Kompetenz der Studierenden individuell unterschiedlich entwickeln. Die ständige schriftliche Reflexion trainierte bei den Studierenden das effiziente Schreiben. Durch die Vermittlung von Lernstrategien konnte die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit beobachtet und die Erweiterung der Sprachkompetenzen mitverfolgt werden.

Literatur

- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch 46. S. 3–10.
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien [= Fernstudieneinheit 23]. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Edmondson, Willis / House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. Auflage. Tübingen: Francke.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache [= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (2008) (Hrsg.): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg.
- Feld-Knapp, Ilona (2010a): Autonomie/autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 21.

- Feld-Knapp, Ilona (2010b): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag. S. 188–204.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Krumm Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck / Wien / Bozen: Studien Verlag. S. 143–157.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text [= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3]. Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik: Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim: Georg Olms Verlag. S. 244–257.
- Feld-Knapp, Ilona (2022): Schreiben über das Studium. Überlegungen zur Textsorte Reflexion sowie zur Reflexionskompetenz der DaF: Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität Budapest. In: Laura, Auteri / Natascia, Barrale / Arianne, Di Bella / Sabine, Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG). Berlin: Peter Lang. S. 217–231.
- Garay, Bianka (2017): Förderung der Lernerautonomie beim Textverstehen im DaF-Unterricht. Ratschläge zur Planung und Durchführung einer empirischen Untersuchung. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten für Lehre und Forschung [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe A: Handreichungen 1]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 117–151.

- Henrici, Gert / Riemer, Claudia (2007): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 38–43.
- Hufeisen, Britta (2016): Lernen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Francke. S. 25–29.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. 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: de Gruyter. S. 738–753.
- Kertes, Patrícia (2015): Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht In: In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Festschrift für Katalin Boócz Barna. Sonderheft [= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27]. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 106–120.
- Kertes, Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich. Zur Rolle und Funktion der Reflexion. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 29. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 25–48.
- 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 [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 754–764.
- Köster, Lutz (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. 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. 1021–1032.

- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen [= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1]. Budapest: ELTE Germanistisches Institut / UDV. S. 60–76.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1005-1027.
- Kruse, Otto (2018): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH; München: UVK / Lucius.
- Neuner, Gerhard (1991): Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache. 2. S. 76–83.
- Nodari, Claudio / Steinmann, Cornelia (2010): Lernerautonomie. 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. 1157–1162.
- Perge, Gabriella (2014): Idegen nyelvű olvasási stratégiák. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE / Tinta. S. 457–462.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn [= Cathedra Magistrorum, Sonderreihe B, Bd. 1]. Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium.
- Perge, Gabriella (2022): Sprachmittlungskompetenz angehender mehrsprachiger Englisch-Deutsch-Lehrpersonen mit L1 Ungarisch. In: Laura, Auteri / Natascia, Barrale / Arianne, Di Bella / Sabine, Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG). Berlin: Peter Lang. S. 201–216.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2011): Schreiben und Lernen. Berlin: Walter de Gruyter.

- Rambow, Riklef / Nückles, Matthias (2002): Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschule. *Hochschulwesen* 50, 113–120.
- Schmenk, Barbara (2017): Autonomes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart / Weimar: Metzler. S. 13–14.
- Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische / Konstruktivistische / Konnektionistische Ansätze. 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. 807–817.
- Schmitt, Norbert (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schramm, Karen (2014): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* [= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)* 9]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 95–105.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: *Info DaF*. 23/5. S. 541–560.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Wolff, Dieter (2007): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 321–326.

Anhang

Anhang 1: Fragebogen

Fragebogen

1. Was bedeutet eine gute Lernstrategie für Sie?

2. Welche Strategien nehmen Sie in Anspruch

... beim Erlernen eines neuen Wortschatzes?

... beim Lernen von Fremdsprachen?

... bei Hörverstehensaufgaben?

... bei der Arbeit mit Texten?

3. Tabellarische Übersicht Ihrer Sprachbiographie

Sprachen: Welche Sprachen sprechen Sie?			
Seit wann lernen Sie diese Sprachen?			
Wo lernen Sie diese Sprachen?			
Warum haben Sie diese Sprache gewählt?			
Für welche Zwecke benutzen Sie diese Sprachen?			

Haben Sie im Zielland gelebt? (min. 1 Monat)			
--	--	--	--

4. Eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache. (1: zu leicht, 5: zu schwierig)

Wortschatzlernen	
Lernen und Üben von grammatischen Regeln	
Lesen	
Aufsätze schreiben	
Sprechen	
Hörverstehen	

5. Kommt es vor, dass Sie früher gelernte Lernstrategien aus anderen Sprachen beim Deutschlernen anwenden? Wenn ja, nennen Sie bitte konkrete Beispiele!

Anhang 2: Fragebogen

Fragebogen

1. Eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Was denken Sie jetzt? (1: zu leicht, 5: zu schwierig)

Wortschatzlernen	
Lernen und Üben von grammatischen Regeln	
Lesen	
Aufsätze schreiben	
Sprechen	
Hörverstehen	

2. Reflexionsfragen für das Lerntagebuch

- *Welche Sachverhalte erscheinen mir so wichtig, dass ich sie noch einmal mit eigenen Worten auf den Punkt bringen möchte?*

- *Welche Aspekte des Gelernten fand ich interessant, nützlich, überzeugend, und welche nicht?*

- *Inwiefern hat sich meine schriftliche Ausdrucksfähigkeit im Rahmen dieses Kurses entwickelt? Was kann der Grund dafür sein?*

- *Welche Lernstrategien habe ich im Rahmen dieses Kurses erworben?*

Videoproduktionen im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht

Erzsébet Pintye-Lukács

1. Einleitung

Es ist ein Kerngedanke des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) (Europarat 2001, 2020) bezüglich des Fremdsprachenlernens, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht mit Sprache handeln, d. h. sprachliche Handlungen ausführen. Der Schwerpunkt sollte darauf gelegt werden, dass Lernende die Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht so verwenden wie in außerschulischen Situationen. Der Fremdsprachenunterricht hat also die Aufgabe, Lernenden Situationen anzubieten, die sie darauf vorbereiten können die Fremdsprache zur erfolgreichen Ausführung von sprachlichen Handlungen zu verwenden.

Im Zeitalter der Digitalisierung, in dem digitale Medien immer größere Beachtung finden, stellt sich die Frage, ob der Einsatz von digitalen Tools im Fremdsprachenunterricht zur Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden beitragen kann. Im folgenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die wichtigsten Merkmale des handlungsorientierten Ansatzes zu beschreiben und mithilfe von erprobten Unterrichtseinheiten Beispiele dafür zu liefern, wie von DaF-Lernenden selbst gedrehte Videoproduktionen zur Förderung der Sprachkompetenz und zum Erfolg des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts beitragen können.

2. Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht

2.1. Merkmale des handlungsorientierten Ansatzes

Der GER (Europarat 2001, 2020) plädiert für den handlungsorientierten Ansatz im modernen Fremdsprachenunterricht, der eine kompetenzorientierte Perspektive fördert, „die von den „Kann-Beschreibungen“ gesteuert wird, und nicht eine Defizitperspektive, die darauf ausgerichtet ist, was Lernende noch nicht gelernt haben.“ (Europarat 2020: 31). Den handlungsorientierten Ansatz bestimmen nach dem GER verschiedene Grundannahmen, die im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden müssen:

- Lernende als gesellschaftlich Handelnde müssen in Lernprozesse eingebunden werden
- Anerkennung des sozialen Charakters von Sprachenlernen und Sprachgebrauch
- Die Zielsprache muss im Klassenraum verwendet werden
- Sprachgebrauch sollte in den Vordergrund gestellt werden.

Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts sollte also der Lernende stehen, der am Lernprozess aktiv teilnimmt, durch selbstständiges Handeln das Ziel anstrebt, die Fremdsprache in authentischen Situationen erfolgreich zu gebrauchen. Auch Bach und Trimm (2009: 12) weisen darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht handlungsorientiert gestaltet werden sollte, denn er „ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, im Rahmen authentischer, d. h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln“, und merken an, dass sich Handlungsorientierung hauptsächlich aus zwei Aspekten, einem Zielaspekt und einem Methodenaspekt zusammensetzte.

Unter dem Zielaspekt entwickeln die Schüler fremdsprachliche Handlungskompetenz für die außer- und nachschulische Lebenswelt. Unter dem Methodenaspekt wird das genannte Ziel über ein aufgaben- und ergebnisorientiertes *learning through interaction* – oft in Partner- oder Gruppenarbeit – angegangen, das auch die emotionale Seite der Schülerinnen

und Schüler anspricht und ihre sozial-affektiven Kompetenzen fördert. (Bach und Trimm 2009: 12)

Ende et al. (2013: 28) fassen die wichtigsten Merkmale von Handlungsorientierung folgenderweise zusammen:

- die Lernenden werden als sozial Handelnde ernst genommen, d. h. sie werden mit Situationen konfrontiert, die für ihre Lebenswelt von Bedeutung sind.
- Themen und Inhalte sind repräsentativ für das Zielland
- die Situationen, in denen Lernende im Unterricht sprachlich handeln, sollen möglichst authentisch sein und zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung anregen
- Lernsituationen sollen möglichst offen gestaltet werden, damit Lernende eigene Lösungswege finden können
- Der Unterricht ist vor allem am kommunikativen Erfolg orientiert. Formale Korrektheit wird an kommunikativen Erfolg gebunden.
- Grammatik- und Wortschatzvermittlung sind kein Selbstzweck. Sie dienen dazu, dass die sprachlichen Mittel in der Kommunikation zur Lösung konkreter Probleme verwendet werden können.

Der Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht sollte also nicht auf das Sprachwissen gelegt werden, sondern darauf, dass Lernende erfahren, wie sie mithilfe von kommunikativen Aufgaben die jeweilige Fremdsprache in konkreten, lebensweltnahen Situationen gebrauchen, um erfolgreiche sprachliche Handlungen durchführen zu können (Europarat 2020: 34).

Bei der Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht ist es nach Funk et al. (2014: 88) wichtig, einen Unterschied zwischen dem Sprechen als Ziel- und als Mittelfertigkeit zu machen. Beim Sprechen als Mittelfertigkeit ist das Sprechen ein Mittel zu einem bestimmten Zweck (bei Wortschatz- oder Grammatikübungen, beim Vorlesen der korrekten Lösungen). Sprechen als Zielfertigkeit bezieht sich hingegen darauf, dass die Sprechfertigkeit in den Mittelpunkt gestellt wird, wobei das Sprachkönnen und Sprachhandeln trainiert werden können. Wenn sich Lehrpersonen für das Sprechen als Zielfertigkeit entscheiden, sollten sie das Ziel vor Augen halten, dass Lernende befähigt werden können, die jeweilige Fremdsprache in authentischen

Situationen gebrauchen und sprachliche Handlungen ausführen zu können. Wichtig ist vor allem, dass Lernende so viel wie möglich zu Wort kommen, d. h. durch den Einsatz von abwechslungsreichen Aufgaben zum Sprechen motiviert werden. Eine große Rolle kann dabei der Einsatz von verschiedenen Sozialformen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit) spielen. Partnerarbeit und Gruppenarbeit können nämlich Lernende dazu anspornen, gemeinsam als Team zu arbeiten und sprachliche Handlungen durchzuführen. Aufgaben und Übungen zum Sprechen können nach Funk et al. (2014: 92) in die folgenden drei Kategorien gegliedert werden:

- Übungen, die die mündliche Kommunikation vorbereiten
- Übungen, die die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren
- Übungen, die die mündliche Kommunikation simulieren
- Typische Beispiele im Klassenraum für Aufgaben und Übungen, die die mündliche Kommunikation simulieren, sind:
 - Rollenspiele (Partnerarbeit)
 - Diskussionen (Meinungsäußerung und Argumentation in Gruppenarbeit)
 - Monologisches Sprechen (Bericht oder Vortrag)

Die Bestimmung der Zielaufgabe muss gut durchdacht werden und vor allem das Ziel anstreben, dass flüssiges Sprechen trainiert wird. Beim Training flüssigen Sprechens ist äußerst wichtig, dass Lehrpersonen auf die Einübung von Chunks, festen Wortverbindungen großen Wert legen, denn „die Flüssigkeit zeigt sich darin, dass jemand automatisierte formelhafte Wendungen gebraucht, schneller spricht und wie selbstverständlich verwendet“ (Funk et al. 2014: 104). Das Flüssigkeitstraining ist ein wichtiger Teil des Lernfeldermodells (s. Abb. 1).

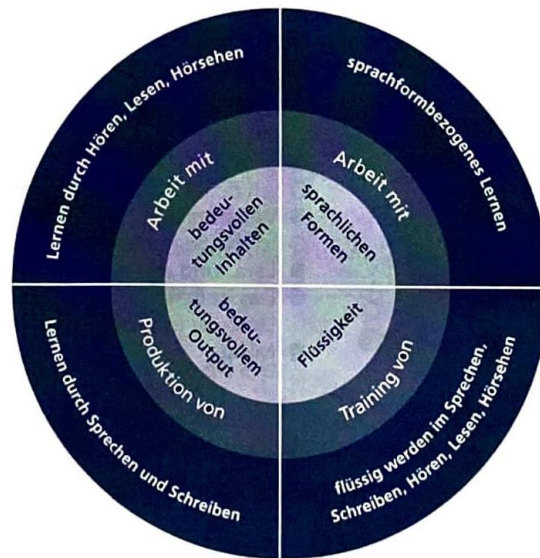


Abbildung 1: Das Four Strands-Modell in einer Darstellung von Funk et al. (2014: 23)

Der Fremdsprachenunterricht hat entsprechend dem Lernfeldermodell die Aufgabe, alle Lernfelder abzudecken, die vier Fertigkeiten bzw. Grammatik und Wortschatz nicht separat zu trainieren, sondern ein komplexes Sprachtraining zu erzielen, wobei alle Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik und Aussprache integriert trainiert werden (Funk et al. 2014: 23).

Es lässt sich also feststellen, dass der Fremdsprachenunterricht verschiedene Möglichkeiten dafür bietet, dass die kommunikative Kompetenz der Lernenden gefördert werden kann. Die genannten Übungen und Aufgaben zum Sprechen können aber nicht nur im Unterricht durchgeführt werden. Bei der Förderung der produktiven Fertigkeiten stellt sich oft die Frage, wie das Sprechen außerhalb des Unterrichts geübt werden kann. Digitale Medien mit ihren verschiedenen Funktionen und Potenzialen können dabei helfen, dass Sprechen nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb des Unterrichts trainiert werden kann.

2.2. Kommunikative Aufgaben im Fremdsprachenunterricht

Vor der Auseinandersetzung mit kommunikativen Aufgaben lohnt es sich, auf den Unterschied zwischen Aufgaben und Übungen einzugehen. Die Funktion von Übungen besteht darin, Aufgaben vorzubereiten, dadurch dass Wortschatz, Strukturen eventuell

Aussprache geübt werden, damit sie in der nächsten Phase, in Aufgaben korrekt gebraucht werden können (Anwendungsphase). Aufgaben sind hingegen sprachliche Aktivitäten, „die einen ‚Sitz im Leben‘ haben, d. h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden. [...] In diesem Sinne bezeichnet der Begriff Aufgabe alles, was man mit Sprache macht, etwa um sich zu informieren und sich mit anderen Menschen auszutauschen“ (Funk et al. 2014: 11).

Die wichtigsten Leitlinien für den Unterricht, die beim Einsatz von Übungen und Aufgaben zu erwägen sind, beschreiben Funk et al. (2014: 12) folgenderweise:

- Im Mittelpunkt sollen Inhalte stehen und nicht die Strukturen der Sprache.
- Die sprachlichen Formen, Strukturen sind nur in dem Fall nützlich, wenn sie einen kommunikativen Zweck haben.
- Wichtig ist im Fremdsprachenunterricht die Balance zwischen Übungen und Aufgaben zu finden, dementsprechend den Unterricht so zu gestalten, dass sowohl Formen als auch Fertigkeiten in den Mittelpunkt gestellt werden.

Unter kommunikativen Aufgaben versteht der GER vor allem zielgerichtete Handlungen, „die eine Person für notwendig hält, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Dies kann ein Problem sein, das es zu lösen gilt, aber auch eine Verpflichtung, der man nachkommen muss, oder irgendein anderes Ziel, das man sich gesetzt hat.“ (Europarat 2001: 22). Kommunikative Aufgaben verlangen von den Lernenden, dass sie Inhalte verstehen und ihre Absichten realisieren können. Typische kommunikative Aufgaben, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, stellen die folgenden Beispiele dar:

- im Restaurant etwas bestellen
- nach dem Weg fragen
- ein Zimmer reservieren
- im Supermarkt/ auf dem Markt Lebensmittel kaufen
- eine Diskussion (in Gruppenarbeit) führen.

Die genannten kommunikativen Aufgaben stellen authentische Situationen dar, die Lernende darauf vorbereiten können, wie die jeweilige Sprache außerhalb des

Unterrichts zur Ausführung sprachlicher Handlungen verwendet werden kann. Der GER (Europarat 2001: 154) schlägt zur Ausführung von kommunikativen Aufgaben die Berücksichtigung von folgenden Aspekten vor:

- Kompetenzen
- Bedingungen und Einschränkungen
- Strategien.

Wie kommunikative Aufgaben im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, bzw. mithilfe von welchen Übungen sie vorbereitet werden, hängt von zahlreichen Faktoren ab. Bei der Unterrichtsplanung sind verschiedene Fragen zu berücksichtigen (Brash und Pfeil 2017: 80):

- Was will ich erreichen?
- Wo stehen meine Lernenden?
- Was tun die Lernenden, um das Lernziel zu erreichen?
- Wie arbeiten Lernende zusammen?
- Womit arbeiten die Lernenden?
- Wie präsentiere ich die Lehr- bzw. Lernmaterialien?
- Was tue ich als Lehrerin / als Lehrer?
- Wie evaluiere ich das Erreichen von Lernzielen?

Bei der Planung sollte vor allem das jeweilige Lernziel der Unterrichtseinheit berücksichtigt werden, d. h. die Lehrperson hat die Aufgabe vom Ziel her zu denken und die Übungen, Aufgaben bzw. die Zielaufgabe dementsprechend auszuwählen. Funk et al. (2014: 14) beschreiben diese Art der Planung als Rückwärtsplanung, die den Schwerpunkt auf das Ziel der Unterrichtseinheit legt und die Übungen und Aufgaben dem Ziel entsprechend aufbaut und einsetzt (Abb. 2).

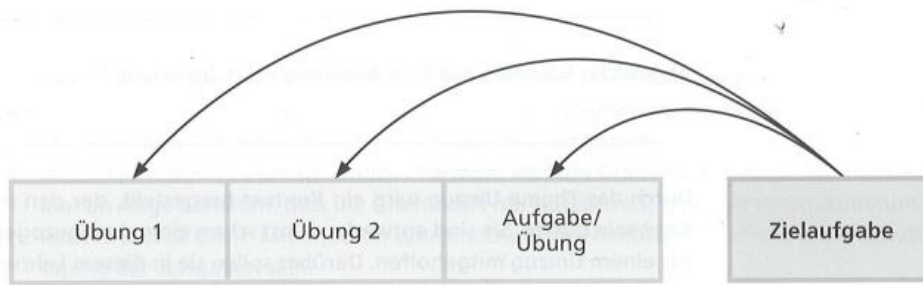


Abbildung 2: Rückwärtsplanung nach Funk et al. (2014: 14)

Ob der Einsatz von digitalen Medien zum Erfolg der Ausführung von kommunikativen Aufgaben beitragen kann, wird im nächsten Teil der Arbeit erörtert.

3. Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht

3.1. Medienkompetenz

Rösler und Würffel (2014) grenzen bezüglich der Medienkompetenz vier Teilbereiche voneinander ab:

- das Wissen über Medien
- Fähigkeit zur Medienkritik
- Fähigkeit zur Mediennutzung
- Fähigkeit zur Mediengestaltung.

In Anlehnung an Jaszenovics (2015: 52) halte ich es für sinnvoll, „das Internet und die digitalen Medien zum festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zu machen“. Digitale Medien mit ihren zahlreichen Funktionen können nämlich für verschiedene Zwecke (Kontaktaufnahme, Kontakthaltung, Informationsaustausch, Informationssuche) verwendet werden. Handys, Smartphones, Tablets, digitale Tools können aber nicht nur am Arbeitsplatz bzw. zu Hause einen Nutzen haben, sondern könnten auch im Unterricht zum Einsatz kommen. Obwohl digitale Medien zahlreiche Funktionen haben, die im Fremdsprachenunterricht ohne Zweifel erfolgreich eingesetzt

werden können, soll an diesem Punkt erwähnt werden, dass es vor allem von der Lehrperson abhängig ist, wie erfolgreich der Einsatz der ausgewählten digitalen Medien das jeweilige Lernziel verwirklichen kann. Sámson (2012: 158) plädiert aus diesem Grund dafür, dass Lehrende „ihr ganzes Lehrerhandeln und die dazu gehörenden Wissenskomponenten verändern und eine neue Lernkultur schaffen [müssen], in der alle in den neuen Medien versteckten Potenziale zur Entfaltung kommen können.“

Auch Kerres (2001: 45 zit. n. Dringó-Horváth 2011: 125) weist darauf hin, dass die Auswahl und der Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht von der Lehrperson gut durchdacht werden muss, denn „die im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Medien haben von vorne herein keine eigene didaktische Qualität, diese wird ihnen erst durch methodisch-didaktisch überlegtes Handeln der Lehrkraft und den daraus resultierenden Unterrichtseinsatz verliehen.“

Dringó-Horváth (2011: 126) schlägt vor, dass wir beim Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht vor allem die Frage vor Augen halten müssen, welche erwarteten Potenziale digitale Medien im jeweiligen Fremdsprachenunterricht mit sich bringen können, und merkt an, dass die Realisation der erwarteten Potentiale durch viele Faktoren beeinflusst werden kann:

- die technische Ebene der Lernumgebung: Qualitätsmerkmale eingesetzter Medien
- Didaktik des Lehrens in der elektronischen Lernumgebung – Lehrerseite
- Didaktik des Lernens in der elektronischen Lernumgebung – Lernerseite

Beim Versuch der Typologisierung von Medien im Fremdsprachenunterricht lohnt es sich nach Dringó-Horváth (2011: 126) drei Kategorien zu berücksichtigen:

- Typologisierung aufgrund des Verwendungszwecks (Ziele und Funktionen)
- Typologisierung aufgrund technischer Merkmale (technische Eigenschaften)
- Synthese der beiden Methoden.

Die Synthese der beiden Methoden bezieht sich auf einen systematischen Überblick, bei dem didaktisch-methodische Aspekte mit technischen Unterscheidungsmerkmalen verbunden werden. Unter dem didaktisch-methodischen

Aspekt werden die Tools authentisch adaptiert oder methodisiert eingestuft. Auf der technischen Ebene können Online- und Offline-Medien voneinander unterschieden werden.

3.2. Digitale Medien im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht

Brash und Pfeil (2017) beschreiben die Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts und wie die genannten Merkmale mithilfe von digitalen Medien zum Erfolg des Fremdsprachenunterrichts beitragen können.

- *lernerorientiert*

Bei der Planung der mediengestützten Unterrichtseinheit ist es wichtig, dass Lernende in den Mittelpunkt des Lernprozesses gestellt werden und ihre Erfahrungen mit Medien und Interessen bezüglich der Mediennutzung teilen können.

- *prozessorientiert*

Im Vordergrund des Lernprozesses steht vor allem das gemeinsame Handeln der Lerngruppe. Es ist dementsprechend wichtig, sich vor Augen zu halten, dass Lernende zusammen als Team mithilfe von digitalen Medien Entscheidungen treffen, gemeinsam sprachliche Handlungen ausführen und Themen besprechen.

- *produktorientiert*

Der Lernprozess hat die Aufgabe und das Ziel, ein Handlungsprodukt in den Mittelpunkt der Unterrichtseinheit zu stellen, auf das alle Lernenden jederzeit Zugriff haben können.

- *aufgabenorientiert*

Beim Einsatz von Aufgaben sollte die jeweilige Lehrperson Aufgaben planen, die eine realitätsnahe und authentische Sprachverwendung ermöglichen. Aufgabenorientierung beruht auf *task-based language learning*, dementsprechend können Lernende in einzelnen Lernschritten Kompetenzen erwerben, die sie dann in der Zielaufgabe anwenden können. Ein Beispiel dafür kann sein, dass Lernende auf einem höheren Sprachniveau zum angegebenen Thema im Internet Pro- und Kontra-Argumente recherchieren, die sie dann digital in Form eines Blogbeitrags zusammenfassen.

– *kommunikationsorientiert*

Kommunikative Handlung steht im Mittelpunkt des Unterrichts. Der Unterricht ist so aufgebaut, dass Lernende so viel wie möglich zu Wort kommen und ihre kommunikativen Kompetenzen entwickeln können.

– *lernweltübergreifend*

Dieses Merkmal bezieht sich darauf, dass Lernende nicht nur im Klassenraum, sondern auch außerhalb des Unterrichts miteinander vernetzt sind, Informationen online austauschen, den Kontakt halten, einander beim Lernen helfen und Online-Aufgaben, eventuell Projekte gemeinsam durchführen.

Durch den Einsatz von digitalen Medien besteht also die Möglichkeit, einerseits die Sprachkompetenz von Lernenden zu entwickeln, andererseits ihre Medienkompetenz zu fördern. Digitale Medien können aber nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb des Unterrichts zum Sprachenlernen eingesetzt werden. Wie der Einsatz von digitalen Medien außerhalb des Unterrichts das Fremdsprachenlernen fördern kann, soll im nächsten Teil des Beitrags erörtert werden.

3.3. Handyfunktionen

Wenn wir an Handys, Smartphones denken, fallen uns sofort Situationen ein, in denen sich Menschen stundenlang in ihre Handys vertiefen können, ohne Rücksicht auf ihre Umgebung und die Außenwelt zu nehmen. Es steht außer Zweifel, dass Handys viele und verschiedene Funktionen haben. Friedrich et al. (2011: 11) beschreiben sechs Eckpunkte der technischen Handyfunktionen (Abb. 3).

Sechs Eckpunkte der technischen Handyfunktionen
persönliche und ständige Verfügbarkeit
hohe Speicherkapazität für vielfältige Darstellungsformen
aktive Medienfunktionen für Video, Foto, Musik/Audio
Anwendungen für die Alltagsorganisation wie Kalender, Wecker und Navigation
Zugang zu einer vielfältigen persönlichen Kommunikation (SMS, MMS, Telefon)

Schnittstelle und Zugang zum Internet mit dessen spezifischer Kommunikation und dessen Informations- und Medienarchiven, auch eine Schnittstellenfunktion durch Bluetooth und die Verbindung zum interaktiven Whiteboard. Die Nutzung der Internet-Archive mit dem Handy ist zurzeit noch begrenzt und zum Teil mit erheblichen Kosten verbunden.

Die sechs Eckpunkte der technischen Handysfunktionen nach Bachmair zit. n. Friedrich et al. (2011: 11)

Da sich Handys durch eine große Funktionsvielfalt auszeichnen, stellt sich die Frage, ob die genannten Funktionen auch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Zur Gestaltung eines Unterrichtsdialogs bieten sich nach Friedrich et al. (2011: 16) verschiedene Möglichkeiten, die mit der folgenden Abbildung dargestellt werden können.

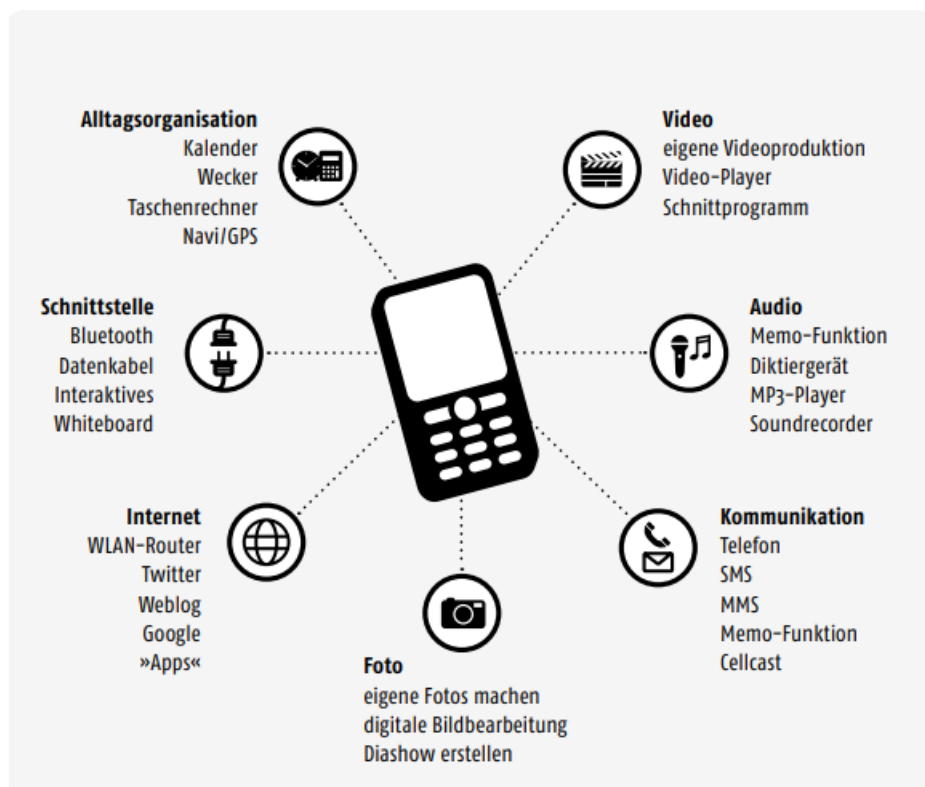


Abbildung. 4: Handyfunktionen als Schnittstellen der Medienkonvergenz und ihre Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Anhand der Abbildung 4 lässt sich feststellen, dass Handys mit ihren zahlreichen Funktionen verschiedene Möglichkeiten bieten, die im Fremdsprachenunterricht ohne Zweifel eingesetzt werden können. In diesem Beitrag möchte ich den Schwerpunkt auf

eigene Videoproduktionen legen und mit selbsterprobten Unterrichtseinheiten Beispiele anführen, von denen ausgehend der Frage nachgegangen werden kann, wie eigene Videoproduktionen den handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht unterstützen und zur Förderung der kommunikativen Kompetenz beitragen können.

4. Videoproduktionen außerhalb des Unterrichts

In diesem Teil des Beitrags soll aufgrund verschiedener Unterrichtseinheiten der Frage nachgegangen werden, wie der Einsatz von Handys zur Förderung der kommunikativen Kompetenz beitragen kann. Die Unterrichtseinheiten sind in einem DaF-Seminar, *Schriftliche Kommunikation II.* an der Universität Debrecen durchgeführt worden. Am Seminar nahmen insgesamt 12 Germanistikstudierende teil. Die Studierenden befinden sich im zweiten Semester und verfügen über B2-Sprechkenntnisse. Die wichtigsten Ziele des Seminars bestehen darin, einerseits die schriftlichen Kompetenzen mithilfe von Textproduktionen, andererseits die mündlichen Kompetenzen mithilfe von Videoproduktionen zu fördern. In den vierzehn Unterrichtseinheiten wurden die folgenden Texte behandelt:

- Stellungnahme
- Motivationsschreiben
- Lebenslauf und Bewerbungsschreiben.

Neben der Förderung der schriftlichen Kompetenzen wurde ein großer Wert auf die Förderung der mündlichen Kompetenzen der Studierenden gelegt. Zu diesem Zweck wurde der Versuch unternommen, die Themen mit einer Projektarbeit abzuschließen, in der die Studierenden die Möglichkeit hatten, mithilfe von ihren Handys flüssiges Sprechen zu trainieren.

4.1. Videoproduktion zum Thema *Gesunde Lebensweise* – erste Annäherung

Ziele:

- Wortschatz vermitteln (vor allem Kollokationen)
- StudentInnen mit den formalen Kriterien der Stellungnahme vertraut machen
- Redemittel zur Stellungnahme vermitteln
- Vor- und Nachteile erwägen
- schriftliche und mündliche Kompetenzen entwickeln

Materialien:

- Arbeitsblätter
- PowerPoint-Folien zur Wortschatzvermittlung
- Handys zur Videoproduktion (einen Vlog drehen)

Beschreibung der Unterrichtseinheiten:

Die vier Unterrichtseinheiten verfolgten das Ziel, den zum Thema (*gesunde Lebensweise*) gehörenden Wortschatz zu vermitteln und zu erreichen, dass die Studierenden den vermittelten Wortschatz sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben gebrauchen können. In den vier Unterrichtseinheiten ist die Stellungnahme als schriftliche Textsorte zur Förderung der schriftlichen Kompetenz behandelt worden. Nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb des Unterrichts hatten die Studierenden die Aufgabe, eine Stellungnahme zu verfassen. Zum Sprechen sind in den Unterrichtseinheiten Übungen und Aufgaben eingesetzt worden, die die mündliche Kommunikation vorbereiten (Mindmaps zum Thema *gesunde Lebensweise*), die mündliche Kommunikation aufbauen (Argumente sammeln zum Thema *Verzicht auf Fleisch*) und Aufgaben, die die mündliche Kommunikation simulieren (Diskussion in Gruppenarbeit: *Verzicht auf Fleisch*). Da ich flüssiges Sprechen nicht nur im Unterricht trainieren wollte, entschied ich mich für den Einsatz einer Videoproduktion. Die Studierenden hatten die Aufgabe, in Dreier- oder Vierergruppen zu arbeiten und zusammen ein Video (Vlog) zu drehen, in dem sie auf die angegebenen Punkte eingehen. Sie mussten insgesamt acht Tipps zur gesunden Lebensweise formulieren,

d. h. darauf eingehen, wie man gesund leben sollte/ könnte bzw. was sie selbst für ihre Gesundheit tun. Zur Ausführung der Aufgabe hatten die Studierenden eine Woche Zeit zur Verfügung, sie mussten alles selbst planen, die Szenen auswählen, Tipps formulieren, das Video auf kreative Art und Weise aufnehmen, dann bearbeiten und schneiden. Durch die Videoproduktion konnten die Studierenden eine authentische Aufgabe außerhalb des Fremdsprachenunterrichts realisieren. Im Zeitalter des Internets ist es üblich, dass Menschen ihre Meinungen und Tipps in Form eines Vlogs mit anderen teilen. Die Studierenden hatten mit dieser Aufgabe die Möglichkeit, sich in die Rolle eines Influencers zu versetzen, ihre Meinung auf eine kreative Art und Weise zum Ausdruck zu bringen und die Erfahrung zu machen, wie Handysfunktionen zur Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse verwendet werden können.

4.2. Videoproduktion zum Thema Arbeit und Beruf – zweite Annäherung

Ziele:

- Wortschatz vermitteln (Einzelwörter und Kollokationen)
- die einzelnen Schritte der Arbeitssuche besprechen
- Tipps zum Vorstellungsgespräch formulieren
- Redemittel zum Vorstellungsgespräch vermitteln
- Fragen und Antworten zum Vorstellungsgespräch sammeln
- ein Vorstellungsgespräch führen
- flüssiges Sprechen trainieren
- den eigenen Lebenslauf verfassen
- schriftliche Kompetenzen entwickeln

Materialien:

- Arbeitsblätter
- digitale Tools (www.goconqr.com, www.learningapps.org)
- Bilder
- Handys zur Videoproduktion (ein Vorstellungsgespräch aufnehmen)

Beschreibung der Unterrichtseinheiten:

Die vier Unterrichtseinheiten versuchten den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Wortschatz und die Förderung der schriftlichen und mündlichen Kompetenzen zu legen. Die Welt der Arbeit ist ein Thema, das für Studierende äußerst wichtig und interessant ist. Die zwei Zielaufgaben (den eigenen Lebenslauf verfassen, ein Vorstellungsgespräch führen) stellen authentische Situationen dar. Durch diese Aufgaben können die Studierenden nicht nur ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern, sondern können auch auf die Welt der Arbeit vorbereitet werden. Sie können erfahren, wie man sich auf ein Vorstellungsgespräch vorbereiten kann, welche Fragen in einem Vorstellungsgespräch beantwortet werden müssen und welche Informationen in einem tabellarischen Lebenslauf auf keinen Fall außer Acht bleiben dürfen. Durch den Einsatz von den zwei Zielaufgaben besteht die Möglichkeit, sprachliche Handlungen durchzuführen und Studierende auf das Leben vorzubereiten. Neben dem Verfassen des Lebenslaufs hatten die Studierenden eine weitere Hausaufgabe. Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, in Form einer Partnerarbeit ein Vorstellungsgespräch zu führen, das mit dem Handy aufgenommen werden musste. Im Seminar wurden Arbeitsblätter verteilt, auf denen das Stellenangebot, das die Lehrperson im Internet gefunden hatte, und die Instruktionen zu lesen waren. Studierende konnten das Stellenangebot zu Hause studieren, die wichtigsten Informationen über den Job notieren, Fragen bzw. Antworten überlegen, die Szene planen und zum Schluss das Video aufnehmen bzw. bearbeiten. Die Videoproduktionen sind der Lehrperson per E-Mail zur Verfügung gestellt worden, die bei der Bewertung vor allem inhaltliche Aspekte berücksichtigte. Es ist wichtig hervorzuheben, dass die Aufgabe auf keinen Fall ohne Feedback bleiben darf.

4.3. Videoproduktion zum Thema Arbeit und Beruf – dritte Annäherung

Ziele:

- Wortschatz vermitteln (Einzelwörter und Kollokationen)
- Studierende mit den wichtigsten formalen Kriterien des Bewerbungsschreibens vertraut machen
- Redemittel vermitteln

- schriftliche und mündliche Kompetenzen entwickeln

Materialien:

- Arbeitsblätter
- PowerPoint-Folien zur Besprechung der formalen Kriterien
- Handys zur Videoproduktion

Beschreibung der Unterrichtseinheiten:

Die vier Unterrichtseinheiten behandelten das Thema Arbeit und Beruf. In den vorherigen Unterrichtseinheiten sind der Lebenslauf und das Vorstellungsgespräch in den Mittelpunkt gestellt worden. Die nächsten vier Unterrichtseinheiten setzten sich zum Ziel, auf die Auseinandersetzung mit den Bewerbungsunterlagen, vor allem mit dem Bewerbungsschreiben einzugehen. Wichtig war, die formalen Kriterien des Bewerbungsschreibens zu behandeln und Redemittel zum Verfassen des Bewerbungsschreibens zu vermitteln. Die StudentInnen hatten die Möglichkeit, durch den Einsatz von authentischen Texten (Stellenangebot) sich in die Rolle des Bewerbers zu versetzen und mit dem Gebrauch der Fremdsprache einen Text zu verfassen, mit dem sie sich um eine ausgeschriebene Position bewerben können. Nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb des Unterrichts hatten die StudentInnen die Möglichkeit, sowohl ihre schriftlichen als auch ihre mündlichen Kompetenzen zu entwickeln. Zur Förderung der mündlichen Kompetenzen ist eine Videoaufgabe eingesetzt worden. Die Aufgabe bestand darin, ein Bewerbungsvideo zu drehen. Die Lehrperson verteilte ein Stellenangebot im Seminar, das die StudentInnen zu Hause studieren mussten. Sie hatten die Aufgabe, sich um die ausgeschriebene Position in Form eines Bewerbungsvideos zu bewerben und das Video an die Lehrperson zu schicken. bei der Ausführung der Zielaufgabe war es für StudentInnen möglich, sich allein auf die Probe zu stellen und mithilfe der Einzelarbeit die individuellen Fertigkeiten zu entwickeln. Wichtig war, vor der Aufgabe mit den StudentInnen zu klären, worauf sie in ihrem Video unbedingt eingehen sollten (Studium, Qualifikation, Berufserfahrungen, Sprachkenntnisse, Computerkenntnisse, Ziele mit dem Job) und wie lang die Videoproduktion sein sollte (6-8 Minuten).

5. Fazit

Aufgrund der Beschreibung der drei dargestellten Unterrichtseinheiten lässt sich feststellen, dass digitale Medien zum Erfolg des handlungsorientierten Ansatzes einen großen Beitrag leisten können. Die erprobten Unterrichtseinheiten zeugen davon, dass die wichtigsten Merkmale und Prinzipien der Handlungsorientierung auch mithilfe von digitalen Medien realisiert werden können.

- Lernerorientiert

Bei der Planung der Unterrichtseinheiten versuchte die Lehrperson das Interesse der Studierenden zu berücksichtigen und Zielaufgaben einsetzen, die darauf abzielten, sprachliche Handlungen mithilfe von Handys durchzuführen.

- Prozessorientiert

Im Vordergrund des Lernprozesses stand das gemeinsame Handeln der Gruppe. Durch den Einsatz von zwei Videoaufgaben bestand die Möglichkeit, in Form von Partnerarbeit und Gruppenarbeit gemeinsam Entscheidungen zu treffen, ein Projekt zu planen, Aufgaben untereinander zu verteilen, Szenen auszuwählen und sprachliche Handlungen auszuführen.

- Produktorientiert

Es steht außer Zweifel, dass die Videoproduktionen ermöglichen, die Unterrichtseinheiten mit einem Handlungsprodukt abzuschließen.

- Aufgabenorientiert

Beim Einsatz der Videoaufgaben Aufgaben ausgewählt worden, die die realitätsnahe Sprachverwendung ermöglichen und eine authentische Situation darstellen. Die ausgewählten Aufgaben konnten die Studierenden auf das Leben vorbereiten und ihnen zeigen, wie sie mit ihren Fremdsprachenkenntnissen sprachliche Handlungen ausführen können.

- Kommunikationsorientiert

Es lässt sich aufgrund der Darstellung der einzelnen Unterrichtseinheiten feststellen, dass die Videoproduktionen ermöglichten, den Schwerpunkt auf die Kommunikation zu legen und dadurch die Sprechfertigkeit der Lernenden zu fördern bzw. flüssiges Sprechen zu trainieren.

– Lernweltübergreifend

Durch den Einsatz der Videoaufgaben ist das Prinzip der Handlungsorientierung erfüllt worden. Die Studierenden waren nicht nur im Klassenraum, sondern auch außerhalb des Unterrichts miteinander vernetzt, planten gemeinsam Projekte, nahmen Videos auf, bearbeiteten diese, und was am wichtigsten ist, führten gemeinsam sprachliche Handlungen aus.

Wie am Anfang des Beitrags erwähnt wurde, haben Handys verschiedene Funktionen, die nicht nur für Kontakthaltung und Entspannung, sondern auch für Unterrichtszwecke verwendet werden können. In diesem Beitrag setzte ich mir zum Ziel, Beispiele dafür zu liefern, wie eigene Videoproduktionen die Förderung der Medienkompetenz, der kommunikativen Kompetenz und der individuellen und sozialen Fertigkeiten verwirklichen können. Mit den dargestellten Unterrichtseinheiten beabsichtigte ich, Beispiele anzuführen, wie Videos in Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Einzelarbeit eingesetzt werden können.

Die gedrehten Videos zeugen davon, dass die Studierenden den zum Thema vermittelten Wortschatz und die Redemittel zur Ausführung der kommunikativen Aufgabe verwenden, flüssiges Sprechen trainieren, ihre Medienkompetenz entwickeln und ihre Kreativität entfalten konnten. Die Studierenden konnten darüber hinaus durch den Einsatz von verschiedenen Sozialformen ihre sozialen Fertigkeiten entwickeln, ihr Zeitmanagement verbessern, die einzelnen Schritte der Arbeitsphase planen und dadurch erfahren, wie ein gemeinsames oder selbstständiges Projekt durchgeführt werden kann. Vor der Durchführung der Projektaufgaben war es wichtig, mit den Studierenden im Unterricht zu besprechen, wie viel Zeit sie zur Verfügung haben, und welche inhaltlichen Aspekte berücksichtigt werden müssen. Nach dem Einreichen der Videos war es äußerst wichtig, dass die Studierenden Feedback bekamen, deshalb entschied ich mich dafür (nachdem alle ihre Einwilligung gegeben hatten), dass wir uns die gedrehten Videos zusammen im Klassenraum anschauten. Auf diese Art und Weise hatten die Studierenden die Möglichkeit, Feedback von der Lehrperson und von den Mitstudent*innen zu bekommen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Videoproduktionen zum Erfolg des Fremdsprachenlernens beitragen konnten. Der Fremdsprachenunterricht hat nämlich die Aufgabe, die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern, Lernende auf das Leben vorzubereiten, soziale und individuelle Fertigkeiten zu entwickeln und mit dem Einsatz von authentischen Situationen und Aufgaben das Ziel anzustreben, dass Lernende in der Lage sind, sprachliche Handlungen erfolgreich auszuführen. Anhand der dargestellten Unterrichtseinheiten komme ich zu dem Ergebnis, dass die eingesetzten Aufgaben mit den Handys den genannten Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts gerecht werden konnten, weswegen es ratsam ist, der Einsatz von Handys sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts in Erwägung zu ziehen.

Literatur

- Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2009): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Brash, Bärbel / Pfeil, Andrea (2017): Unterrichten mit digitalen Medien [= Deutsch lehren lernen 9]. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dringó-Horváth, Ida (2011): Elektronische Lernumgebung im FSU mit W-Fragen: Wer solle was, wie, warum und wann benutzen? Der didaktisch begründete Einsatz moderner Unterrichtsmedien. In: Boócz-Barna, Katalin / Földes, Csaba / Heltai, János Imre / Reder, Anna (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 24. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 125–141.
- Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung [= Deutsch lehren lernen 6]. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Berlin / München: Langenscheidt.

- Europarat (Hrsg.) (2020): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Friedrich, Katja / Bachmair, Ben / Risch, Maren (Hrsg.) (2011): Mobiles Lernen mit dem Handy. Herausforderung und Chance für den Unterricht. Weinheim / Basel: Beltz.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion [= Deutsch lehren lernen 4]. München: Klett-Langenscheidt.
- Jaszenovics, Sándor (2015): Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht mit digitalen Medien. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik, 2015. S. 51–64.
- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien[= Deutsch lehren lernen 5]. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Sámson, Réka (2012): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex / Eötvös-Collegium. S. 157–191.

Digitale Tools

www.learningapps.org

www.goconqr.com

Anhang

1. Powerpoint-Folien zur Wortschatzvermittlung (*Gesunde Lebensweise*)

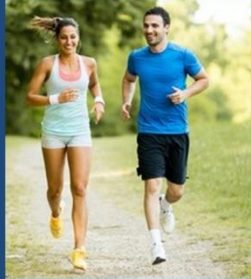
Wie kann man gesund bleiben?



1. Ernährung

- gesunde Ernährung
- ausgewogene Ernährung
- richtige Ernährung
- Falsche Ernährung

Wie kann man gesund bleiben?



2. Regelmäßige Bewegung

- Sport treiben
- Fußball spielen
- Tennis spielen
- Volleyball spielen

Wie kann man gesund bleiben?

3. Zwischenmenschliche Beziehungen

- Eine Beziehung pflegen
- Eine Beziehung zu jemandem aufbauen
- Die Beziehung aufnehmen



Wie kann man gesund bleiben?

4. Seelische Gesundheit

- Positiv denken
- Den Stress vermeiden
- Den Stress abbauen



Wie kann man gesund bleiben?



4. Hobby

- Ein Hobby ausüben
- Ein Hobby pflegen
- Einem Hobby nachgehen

2. Fragen zum Vorstellungsgespräch (*Arbeit und Beruf*)

<https://www.goconqr.com/mindmap/17747038/vorstellungsgespraech>

3. Arbeitsblatt zum Thema *Bewerbungschreiben* (*Arbeit und Beruf*)

a. Was passt zusammen? Ordnen Sie zu.

nehmen	herstellen	ausüben	führen	unterschreiben	pünktlich	einteilen	verfassen
--------	------------	---------	--------	----------------	-----------	-----------	-----------

1. einen Beruf _____
2. den Kontakt _____
3. ein Vorstellungsgespräch _____

4. die Arbeitszeit _____
5. Urlaub _____
6. den Arbeitsvertrag _____
7. _____ ankommen
8. den Lebenslauf _____

b. Wie kann man einen Job finden? Finden Sie die richtige Reihenfolge.

mit dem Arbeitgeber in Kontakt treten	die Stellenanzeige lesen
den Arbeitsvertrag abschließen	ein Vorstellungsgespräch führen
die Arbeit annehmen	die Bewerbungsunterlagen zusammenstellen

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

c. Ordnen Sie die Redemittel zu.

Da ich die Voraussetzungen für die von Ihnen ausgeschriebene Position erfülle, bewerbe ich mich. Das von Ihnen ausgeschriebene Angebot entspricht meinen Kenntnissen/Vorstellungen. Deshalb bewerbe ich mich als... Mit großem Interesse habe ich ihre Ausschreibung gelesen. Die von Ihnen angebotene Position ist eine reizvolle Herausforderung für mich, der ich mich gerne stellen möchte. Ich sehe die Möglichkeit, mich beruflich zu verändern, da... Außerdem verfüge ich über gutekenntnisse. Ich freue mich darauf, von Ihnen zu hören und stehe Ihnen gerne zur Verfügung. Falls meine Bewerbung Ihr Interesse geweckt hat, stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Mehr dazu erfahren Sie in den beiliegenden Unterlagen. Vor 5 Jahren habe ich meine Sprachprüfung mit Erfolg abgelegt. Sie beschreiben eine Tätigkeit, die meinen Fähigkeiten/Interessen entspricht.	
--	--

Einleitung	Hauptteil	Schluss

Rezeptive (und produktive) Fachtextkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender. Eine Fallanalyse

Anna Daróczy

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, einen Einblick in mein Forschungsprojekt im Thema rezeptive (und produktive) Textkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden zu geben. Das Projekt wurde an der Eötvös-Loránd-Universität (Budapest) im Rahmen eines Doktorandenstudiums durchgeführt.¹

Die rezeptive Textkompetenz ist in Ungarn ein viel diskutiertes Thema, die Forschungen sind aber in erster Linie auf den schulischen Fremd- und Muttersprachenunterricht beschränkt. Die akademische Textkompetenz von Germanistik- bzw. DaF-Lehramtsstudierenden wurde eher auf die Textproduktion hin untersucht (vgl. z. B. Kertes 2015, 2018), die Fähigkeit zur Rezeption von Fachtexten wurde bisher vernachlässigt. Einige wichtige Beobachtungen über die Textkompetenz ungarischer Germanistikstudenten im Allgemeinen bzw. Annahmen über die Probleme bei der Rezeption von Fachtexten wurden von Komáromy (2009) formuliert. Besonders seine Auffassung über die wichtigsten Lehr- und Lernziele des Germanistikstudiums sind aus Sicht meiner Forschung von Bedeutung: „Der Erwerb von Fachkenntnissen und das Erlernen der Konventionen der fachspezifischen Kommunikation können nicht voneinander unabhängig erfolgen, sondern begleiten und unterstützen einander durch den gesamten Lernprozess“ (Komáromy 2009: 196). Diese Behauptung geht von demselben Konzept von Textkompetenz aus, das ich als eine kognitive Fähigkeit und als Basis des Wissenserwerbs in Anlehnung an Portmann-Tselikas (2005) vertrete.

¹ Ausführlicher dargestellt in Daróczy 2022

In der vorliegenden Arbeit werden zunächst die Grundzüge des Forschungsprojekts zusammengefasst, dann das Ziel der Forschung und die konkreten Forschungsfragen bzw. Forschungshypothesen erläutert. Danach wird die empirische Untersuchung kurz vorgestellt. Schließlich wird auf die Forschungsmethoden durch eine Fallanalyse am Beispiel einer Probandin näher eingegangen. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2. Das Forschungsprojekt

2.1. Grundzüge des Forschungsprojekts

Der Schwerpunkt des Projekts liegt auf den Besonderheiten der Textkompetenz bei der Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren². Während eines DaF-Lehramtsstudiums müssen die Studierenden die fachspezifischen Kenntnisse durch Rezeption von linguistischen, literaturwissenschaftlichen, pädagogischen, psychologischen und fremdsprachendidaktischen Texten erwerben und dabei die neuen Inhalte integriert behandeln, um ihre DaF-Lehrendenkompetenzen zu entwickeln. Das ist eine komplexe kognitive Aufgabe, die einen reflektierten Umgang mit Texten erfordert: die Studierenden sollen Zusammenhänge verstehen, Schlussfolgerungen ziehen, wichtige Informationen von unwichtigen unterscheiden, Inhalte kritisch hinterfragen, damit sie in der Lage sind, eigene Texte zu produzieren oder ihren Wissenszuwachs in einer Prüfung nachzuweisen. Dieser Prozess ist dadurch erschwert, dass die deutsche Sprache nicht ihre Muttersprache ist.

² Im Titel des vorliegenden Beitrags steht rezeptive und produktive Textkompetenz, da im ersten Teil bei der Verstehenskontrolle in der empirischen Forschung die verstandenen Inhalte durch das Schreiben einer Zusammenfassung überprüft wurden.

2.2. Forschungsziel und Forschungsfragen

Das Ziel der hier skizzierten Forschung besteht darin, die spezifischen Merkmale dieser besonderen Textkompetenz anhand empirischer Daten zu untersuchen und zu erfassen.

Die Untersuchung fokussiert auf die folgenden konkreten Forschungsfragen:

1. Welche Merkmale weisen deutschsprachige fremdsprachendidaktische Fachtexte im DaF-Lehramtsstudium auf, die das fachspezifische Wissen von Studierenden erweitern sollen?
2. Welches Vorwissen benötigt das Verstehen von deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Fachtexten?
3. Aus welchen kognitiven Prozessen ergibt sich das Verstehen?
4. Kommt die Erweiterung von fachspezifischem Wissen infolge des Verstehens von neuen Inhalten zustande?
5. Welche spezifischen Merkmale weist das Verstehen von deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Fachtexten auf?

2.3. Forschungshypothesen

Das Fundament der Forschung bilden folgende Hypothesen:

1. Das DaF-Lehramtsstudium verlangt eine spezifische rezeptive Fachtextkompetenz von den angehenden DaF-Lehrenden, damit sie ihr Studium erfolgreich absolvieren können.
2. Diese rezeptive Fachtextkompetenz kann empirisch untersucht und erfasst werden.
3. Die rezeptive Fachtextkompetenz hat sowohl sprachliche als auch inhaltliche Komponenten.
4. Die DaF-Lehramtsstudierenden verfügen am Anfang ihres Studiums nur über eine allgemeine Textkompetenz, die sich auf alltägliche Kommunikationssituationen bzw. Themen bezieht. Die rezeptive Fachtextkompetenz entwickelt sich erst parallel mit dem Erwerb von

grundlegenden Fachkenntnissen im Bereich der Linguistik, Literaturwissenschaft, Psychologie, Pädagogik und Fremdsprachendidaktik.

5. Das Niveau der rezeptiven Fachtextkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden hängt mit dem Niveau der Sprachkenntnisse zusammen.

6. Es gibt eine kognitive Kluft zwischen der rezeptiven Fachtextkompetenz, die im DaF-Lehramtsstudium benötigt wird, und der allgemeinen Textkompetenz, die im schulischen Fremdsprachenunterricht gefördert wurde. Diese kognitive Kluft lässt sich (außer den Unterschieden im Bereich der Sprachkenntnisse) damit erklären, dass die Studierenden im DaF-Lehramtsstudium komplexe Fachtexte in einer fremden Sprache lesen, verstehen und zum Lernen nutzen müssen, obwohl der schulische Fremdsprachenunterricht von alltagsorientierten Themen und Texten geprägt ist.

2.4. Erforschung der Besonderheiten der Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden

Die Datenerhebung erfolgte im Kontext des DaF-Lehramtsstudiums an der Eötvös-Loránd-Universität. Die Probanden waren DaF-Lehramtsstudierende aus dem neuen einheitlichen System im zweiten bzw. im dritten Studienjahr. Die Datenerhebung erfolgte durch eine Triangulation der Forschungsmethoden, damit die qualitative Studie ein umfassenderes Bild und vertiefte Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand – den deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Fachtext – liefern kann. Die Methodentriangulation bezieht sich auf vier unterschiedliche Methoden: textlinguistische Analyse, Test, Retrospektion und Befragung.

Zunächst wurde ein für die ungarische DaF-Lehramtsstudierende sprachlich und inhaltlich relevanter deutschsprachiger fremdsprachendidaktischer Fachtext von Swantje Ehlers (2010) aus textlinguistischer und inhaltlicher Sicht analysiert, damit diejenigen sprachlichen Mittel (vor allem sprachliche Mittel der Textkohärenz, außerdem Fachtermini, die das Vorhandensein eines bestimmten Vorwissens voraussetzen) erfasst werden, die als Indikatoren für die Rezeption dienen können bzw. damit der inhaltliche Kern des Textes explizit gemacht wird (siehe im Anhang den

vollständigen Text von Ehlers und die Inhaltsanalyse ihres Textes). Bei der textlinguistischen Analyse bin ich von der Textdefinition von Klaus Brinker (2010, Text als kommunikative Größe) ausgegangen, und ich habe seine Analysemethode benutzt.

Der inhaltlich und textlinguistisch transparent gemachte, vollständig analysierte Text von Swantje Ehlers wurde in der empirischen Untersuchung eingesetzt. Als zweiter Schritt wurde die Besonderheit der Textkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden auf verschiedenen Ebenen untersucht. Am Ende des fünften Semesters oder am Anfang des sechsten Semesters wurde das Textverstehen der Probanden in Bezug auf den Ehlerschen Text mithilfe eines Tests (Teil 1: Zusammenfassung des Textinhalts; Teil 2: Offene Testfragen zum Textinhalt) untersucht, um festzustellen, ob die Teilnehmenden den gelesenen Text tatsächlich verstanden haben.

Als dritter Schritt wurde direkt nach dem Test mithilfe eines Fragebogens untersucht, wie die Probanden den Schwierigkeitsgrad des Textes beurteilen, inwieweit bestimmte Aspekte des Textes ihnen während des Lesens Schwierigkeiten bereitet haben bzw. wie sie ihre eigenen Fachkenntnisse beurteilen. Weiterhin wurden Fragen in Bezug auf Hintergrunddaten gestellt.

Als vierter Schritt wurde der Textverarbeitungsprozess der Probanden mithilfe eines strukturierten retrospektiven Interviews unter 20 Personen untersucht. Die ausgewählten Probanden sollten ihren eigenen Textverarbeitungsprozess nach einem vorgegebenen Leitfaden reflektieren und verbalisieren, wie die sprachlichen Mittel des Fachtextes ihr Verstehen gesteuert bzw. welches Wissen sie beim Verstehen eingesetzt haben. Im folgenden Kapitel werde ich die Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse am Beispiel einer Probandin vorstellen.

3. Fallanalyse am Beispiel der Probandin E1

3.1. Profil. Hintergrunddaten

Die Probandin E1 ist weiblich, 21 Jahre alt. Sie hat 4 abgeschlossene Semester im Lehramtsstudium und ihr zweites Fach ist Ungarisch. Ihre Muttersprache ist Ungarisch,

erste Fremdsprache Deutsch (sie lernt seit 13 Jahren, mit einem mindestens einmonatigen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum), zweite Fremdsprache Englisch (lernt sie seit 13 Jahren). Sie legte das Abitur in der Oberstufe mit dem Ergebnis 82% ab.

3.2. Textverstehen. Ergebnis der Informationsentnahme (Test 1 und 2)

Im Text von Swantje Ehlers geht es um die Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Fassen Sie in einem zusammenhängenden Text zusammen, was Sie über dieses Thema aus dem Text von Ehlers erfahren haben. Textumfang: 7–10 Sätze/120–150 Wörter.

(0) Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

(1) Seit Mitte der 1970er Jahre war das Interesse an Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache anders, als vorher. (2) Diese Veränderung war die Folge der Unzufriedenheit mit bisherigen Fremdsprachenunterricht.

(3) Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik, der die Sprache als soziales Handeln versteht. (4) In diesem Sinne war das Ziel des Unterrichts, die Lernenden fähig zu machen, sich in verschiedenen fremdsprachigen Situationen zurechtfinden zu können. (5) Dabei musste man die kommunikative Kompetenz der Lernenden ausbauen, und mehr Wert auf die mündlichen Sprechfertigkeiten legen.

(6) An diesem Konzept setzte die Kritik an, dass auf dieser Weise literarische Text verbannt waren. (7) Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln. (8) Die Trennung von Sprachlernen und Literatur wurde ebenso kritisiert, weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen. (9) Deswegen wäre es sinnvoll, diese zwei zusammen zu behandeln. (10) Weitere Argumente sind dafür, dass die literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, also bieten bessere Möglichkeiten, den Text leichter zu verstehen.

Abbildung 1: Verstehenstest. Teil 1: Zusammenfassung schreiben. Zusammenfassung von E1
(unkorrigiert)

In der Zusammenfassung (Verstehenstest – Teil 1) konnte die Probandin beinahe die Hälfte der wichtigsten inhaltlichen Elemente wiedergeben: aus 20 Elementen erwähnt sie 9 in ihrem Text (vgl. Inhaltsanalyse des Textes von Swantje Ehlers im Anhang).

Beantworten Sie die folgenden Fragen zum Inhalt des Textes in einem (oder zwei) zusammenhängenden Satz in eigenen Worten.

1. Wie wurde das Konzept der kommunikativen Kompetenz linguistisch begründet?

Um die kommunikative Kompetenz zu fördern, wurden mündliche Sprechfertigkeiten fokussiert.

[Punkte: 1/0]

2. Welche Aspekte des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wurden als negativ beurteilt? Nennen Sie zwei Aspekte!

a) *Man muss ein vielfältiges Angebot von Textsorten bieten.* [Punkte 1/1]

b) *Zuerst sollte die Lesefähigkeit entwickelt werden, danach können die Lernende mündlich auch bereit sein.* [Punkte 1/0]

3. Warum wurden diese Aspekte (siehe Frage 2) als negativ beurteilt?

a) *Im Fall des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wurden die literarische Texte vernachlässigt.* [Punkte 1/0]

b) *Es gibt Leseunterschiede zwischen dem fremdsprachigen Lesen und dem muttersprachigen, deswegen ist es schwierig, allgemeine Kenntnisse zu lehren.* [Punkte 1/0]

4. Welche Besonderheiten weist das Lesen in der Fremdsprache auf? Nennen Sie zwei Besonderheiten! *Diese Lernenden, die fremdsprachige Texte lesen, lesen langsamer, weil sie sich in dieser Situation nicht gut auskennen.* [Punkte 2/1]

5. Welche Gemeinsamkeiten zeigen das Lesen von literarischen Texten und fremdsprachenspezifisches Leseverhalten? Nennen Sie zwei Gemeinsamkeiten!

[keine Antwort] [Punkte 2/0]

6. Wie wurden literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht behandelt?

Die literarische Texte wurden zusammen mit Landeskunde behandelt, außerdem bezieht sich auf das Ziel des Sprachenlernens. [Punkte 1/0]

7. Woraus ergibt sich das neue Interesse an literarischen Texten?

Aus der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht. [Punkte 1/1]

8. Worin besteht die Erkenntnisfunktion literarischer Texte aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik?

Diese Texte enthalten eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt, also die Lernenden steht die Möglichkeit zur Verfügung, die Welt aus eigenen Erfahrungen kennen zu lernen. [Punkte 1/0]

9. Wie wurde die Bedeutung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht aus erzieherischer Perspektive begründet?

Die literarische Texte fördern die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung der Lernenden. [Punkte 1/1]

10. Warum lohnt es sich, trotz geringem Lesetempo fremdsprachige literarische Texte zu lesen?

Damit können die Lernenden ihres Lebens aus anderen Perspektiven sehen, beziehungsweise die Gedanken der fremdsprachigen Menschen näher erfahren.

Abbildung 2: Verstehenstest. Teil 2: Offene Fragen zum Text beantworten. Antworten von E1 (mit Punktzahlen)

Auf die 10 offenen Testfragen (Verstehenstest – Teil 2) konnte sie vier richtige Antworten geben (Frage 4, 7, 9, 10). Die Unterschiede ergeben sich einerseits daraus, dass sie einige Informationen, die sie auf die konkreten Fragen als Antwort wiedergeben konnte, in ihrer Zusammenfassung nicht niederschrieb z. B. im Fall von Frage 9 und 4. Andererseits konnte sie die Fragen 1, 2, 3, 6, 8 nicht richtig beantworten, obwohl sie die abgefragten Informationen in der Zusammenfassung erwähnte. Für diese Widersprüche lassen sich zwei Erklärungen finden: zum einen ist es möglich, dass die Probandin einfach die Fragen missverstand. Zum zweiten ist es auch denkbar, dass sie die betroffenen Textpassagen nicht genau verstand, aber trotzdem als relevante Informationen in ihrem eigenen zusammenhängenden Text wiedergab. Z. B. bei Frage 1 (Wie wurde das Konzept der kommunikativen Kompetenz linguistisch begründet?) lautet die falsche Antwort der Probandin: *Um die kommunikative Kompetenz zu fördern, wurden mündliche Sprechfertigkeiten fokussiert.* In der Zusammenfassung steht dagegen: *Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik, der die Sprache als soziales Handeln versteht.*

3.3. Subjektive Textwahrnehmung. Schwierigkeitsgrad des Textes

Dieser Teil des Fragebogens und des retrospektiven Interviews zielten darauf ab, die subjektive Textwahrnehmung/Texterfahrung der Probandin zu erkennen, um zu erfassen, was das Textverstehen gefördert oder verhindert hat. (Der Fragebogen mit Daten von E1 bzw. die vollständige Transkription des retrospektiven Interviews mit der Probandin befinden sich im Anhang.)

Den allgemeinen Schwierigkeitsgrad des Textes benotet sie auf der Bewertungsskala mit 4/5, also hat sie den Text als schwierig erlebt. Am wenigsten bedeuteten das Textthema (2/5) und die Identifizierung der Schlüsselwörter zum Thema (2/5) ein Problem, da sie sich in einem Kurs im Bereich Fremdsprachendidaktik bereits mit Texten über ähnliche Themen beschäftigt hat. Die Wiederaufnahmestruktur (3/5) bereitete mehr Schwierigkeiten: die Probandin erklärte es damit, dass sie die

Satzstrukturen am schwierigsten verstehen konnte: die Schlüsselwörter verstand und identifizierte sie zwar, aber die Verweiswörter nicht immer. Die allgemeine Funktion der Konnektoren kennt sie und begründet ihre Antwort auf der Bewertungsskala (3/5) nicht. Den Wortschatz des Textes im Allgemeinen fand sie schwierig (4/5), was auch Leseschwierigkeiten verursachen konnte. Z. B. beim Verb „ausdifferenzieren“ dachte sie an das für sie bekannte Wort „differenzieren“ (Ung. 'differenciálni') und hat in Betracht bezogen, dass das Präfix „aus“ die Bedeutung verändert, aber sie wusste nicht genau inwiefern. Viele Fachausdrücke kamen ihr bekannt vor, deren Definition sie auch kennt. Bei anderen Fachausdrücken hatte sie Schwierigkeiten wegen der Abstraktheit der Begriffe: auf den ersten Blick kamen sie ihr verständlich vor, aber ohne die Kenntnis ihrer exakten Bedeutung war das Verstehen sogar auch im Kontext nicht möglich (z. B. „Sprachlernzwecke“, „Lesefähigkeit“). Die Satzstrukturen fand sie am schwierigsten (5/5): die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen oder Teilsätzen konnte sie manchmal nicht erkennen, z. B. im vorletzten (mehrfach zusammengesetzten) Satz. Den Autorenstandpunkt und die zitierten Standpunkte konnte sie mit Mühe identifizieren (4/5), aber sie gab keine Erklärung. Bei der Abgrenzung von verschiedenen Standpunkten der Fachliteratur hatte sie Probleme (4/5): sie konnte zwar identifizieren, dass in der zweiten Hälfte bzw. in der Mitte des Textes mehrere Hinweise auf die Fachliteratur vorkommen (z. B. im Absatz 3: „Die Neugewichtung der Fertigkeiten zeigt sich in einschlägigen Artikeln wie denen von Piepho (1974), Kast (1980), Löschmann (1975).“), aber sie konnte nicht entscheiden, welche Textpassage oder welcher Gedanke zu wem gehört (*ob beide das Gleiche gedacht haben oder Verschiedenes über das Gleiche*).

Zusammenfassend stellte sie fest, dass „die Komplexität“ des Textes die größten Schwierigkeiten bereiteten: *die verschiedenen Konzepte oder die Gedanken von verschiedenen Leuten – diese werden nur kurz dargestellt und wir sollten das Ganze in ihr sehen*. Sie hat auch darüber reflektiert, dass sie die erste Hälfte des Textes besser verstand, deshalb schrieb sie in ihrer Zusammenfassung überwiegend über den ersten Teil. Außerdem ist ihre Sichtweise hervorzuheben: über die einzelnen sprachlichen Erscheinungen meinte sie, dass sie nicht isoliert zu behandeln seien, weil sie immer aufeinander bezogen sind.

3.4. Textverständnis. Ergebnis der Kohärenzbildung

3.4.1. Schlüsselwörter/Themawörter

Trotz der einzelnen Widersprüche, die im Abschnitt Textverstehen anhand der beiden Tests aufgedeckt wurden, ist das globale Verstehen des Ehlerschen Textes erfolgt: die zentralen Themen des Fachtextes (Literatur, Unterricht Deutsch als Fremdsprache) bilden auch die zentralen Themen der Zusammenfassung der Probandin. Deshalb lässt sich annehmen, dass diese als die wichtigsten globalen inhaltlichen Elemente erkannt wurden: Sie bilden ein thematisches Netz und einen logischen Zusammenhang in ihrem Text. Die Bewusstheit der Probandin wird durch das retrospektive Interview bestätigt: Sie hat die Themawörter Fremdsprachendidaktik und Literatur (und ihre Beziehung) als Schlüsselwörter für das globale Verstehen des Textes angegeben. Die Fremdsprachendidaktik bildet ihrer Analyse nach das zentrale Thema des Textes (*darum geht es im Text*) und die Literatur wird im Kontext von Fremdsprachen erläutert. Sie weist des Weiteren darauf hin, dass die Beziehung der beiden Begriffe schon im Titel des Fachtextes erscheint („Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“) – was sie auch in ihrer eigenen Zusammenfassung wiederholt.

Unter Schlüsselwörter versteht sie meistens Substantive und betont, dass sie ein Netz bilden, in dessen Zentrum die wichtigeren und am Rande die weniger wichtigen Wörter stehen. Sie interpretiert den Begriff Schlüsselwort/Themawort auf verschiedenen Ebenen.

Beim Antworten auf die Interviewfragen in Bezug auf die Schlüsselwörter bereitete ihr die Unsicherheit Schwierigkeiten, ob sie die wichtigsten inhaltlichen Elemente des Textes tatsächlich verstand: obwohl sie davon ausgehen konnte, dass ein Wort, das sie im Text nicht verstand, ein Schlüsselwort war, konnte sie den Text auf höheren Ebenen nicht verstehen.

3.4.2. Wiederaufnahmestruktur

Nachdem die Wiederaufnahmestruktur des Textes von Ehlers ausführlich analysiert wurde, wurde 10 von den Verweisen für das retrospektive Interview ausgewählt, weil sie als Indikatoren für das Textverständnis dienen können. Im Interview wurde danach gefragt, worauf sie sich im Ehlerschen Text beziehen (siehe Anhang).

1. seiner □ *Fremdsprachenunterricht*
2. ihrer □ *Pragmatik*
3. dieser □ *második bekezdés első mondatára* (unsicher)
4. diesem □ *második bekezdésre*
5. sie □ *Kritik* (unsicher)
6. denen □ Teil der Konstruktion „wie denen“, bezieht sich auf etwas innerhalb des Satzes, *die drei Autoren sollten auch so etwas behaupten* (unsicher, ungenau)
7. sie □ *literarische Texte* (unsicher)
8. dessen □ keine Antwort
9. ihre □ *Lernenden*
10. dieses □ Potential, das sich aus diesen Techniken ergibt, bezieht sich auf den letzten sehr langen Satzteil (Teilsatz)

Die Probandin konnte in acht Fällen identifizieren, worauf sich die einzelnen Verweiswörter beziehen (1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10). In vier Fällen war sie aber unsicher in ihrer Antwort (3, 5, 6, 7), einmal gab sie keine Antwort (8) und beim Verweiswort 6 konnte sie den Bezugssatz nur teilweise identifizieren.

3.4.3. Konnexion

Aus den satzübergreifenden Konnektoren des Ehlerschen Textes wurde wiederum 10 ausgewählt und im retrospektiven Interview nach ihrer Funktion gefragt:

1. zum einen □ keine Antwort (adversativer Charakter)
2. oder aber □ *Dichotomie, Ambivalenz* (inklusive-alternativer Charakter)
3. da □ *Begründung* (kausaler Charakter)
4. und □ *Aufzählung, Steigerung* (additiver Charakter)

5. ebenso □ *sie wiederholt, dass noch weitere Sachen so wichtig sind* (kopulativer Charakter)
6. indem □ *Markieren, in etwas zusammengefasst sein* (modaler Charakter)
7. sowie □ *Vergleich* (additiver Charakter)
8. weil □ *Begründung, Erklärung* (kausaler Charakter)
9. jedoch □ keine Antwort
10. andererseits □ *paarig mit einerseits-andererseits, Gegenteil ausdrücken/andere Sache hinzufügen* (adversativer Charakter)

Die Probandin konnte in fünf Fällen (3, 4, 5, 8, 10) die Funktion der Konnektoren (siehe in Klammern) richtig wiedergeben. In zwei Fällen (1, 9) gab sie keine Antwort. Im Fall der Konnektoren 2, 6 und 7 gab sie eine falsche Antwort, indem sie die Bedeutung der Konnektoren aus den einzelnen Teilen des Wortes/Ausdrucks abzuleiten versuchte, obwohl es in diesen Fällen nicht möglich war (z. B. „oder aber“ ≠ „oder“ + „aber“; indem ≠ in + dem; sowie ≠ „so“ + „wie“). Zusammenfassend ergibt sich die Frage, wie die Probandin die logischen Zusammenhänge im Text nachvollziehen konnte, wenn sie nur die Hälfte der semantischen Relationen ausdrückende grammatische Mittel und ihre Funktion verstanden hat.

3.4.4. Hintergrundwissen

Die Probandin benotete ihren eigenen Kenntnisstand in den einzelnen Disziplinen von 5/2 (Pädagogik, Psychologie) bis 5/4 (Literatur, Sprachwissenschaft) im Fragebogen. Ihre Kenntnisse im Bereich der Fachdidaktik fand sie mittelmäßig (5/3). Im retrospektiven Interview gab sie dieselben Disziplinen bzw. das Lernen von Fremdsprachen an, als nach ihrem Vorwissen gefragt wurde, und erwähnte zwei engere Bereiche/Fächer, die sie am nützlichsten fand: das Seminar im Bereich Fremdsprachendidaktik bzw. die Kurse im Bereich der ungarischen Sprachwissenschaft. Für das Interview wurden fünf Fachausdrücke ausgewählt, um exemplarisch zu erfassen, über welche Vorkenntnisse die Probandin verfügt. Zwei Ausdrücke vertreten den Bereich der Fachdidaktik bzw. Pädagogik (Lehr- und Lernziel, Fertigkeiten), ein

Ausdruck die Psychologie (soziale, emotionale und kognitive Entwicklung), einer die Literaturwissenschaft (ästhetischer Charakter) und einer die Sprachwissenschaft (Pragmatik).

Im Folgenden fasse ich zusammen, wie die Probandin die einzelnen Ausdrücke für sich selbst interpretierte (in Klammern wird angegeben, woher die Kenntnisse der Probandin laut ihrer selbst stammen):

1. Pragmatik (ungarische Sprachwissenschaft: Kurs „Semantik und Pragmatik“, deutschsprachige Kurse): *Betrachtungsweise, wie man an Texte annähern kann*
2. Lehr- und Lernziel (Seminar „Fremdsprachendidaktik“): *tanítás és tanulás célja (Ung.), verändert sich im Laufe der Geschichte, das Ziel des Lernens ist heutzutage das Lernen selbst, die Lernenden sind in den Mittelpunkt gestellt, etwas Konkretes, was ich selbst dazugeben kann*
3. Fertigkeiten (Seminar „Fremdsprachendidaktik“, vielleicht auch früher im Lehramtsstudium): *készségek vagy képességek (Ung.), ein Mittel oder Schlüssel dazu, damit man etwas erledigen kann*
4. soziale, emotionale und kognitive Entwicklung (Alltagswissen, vielleicht Seminar „Fremdsprachendidaktik“): *Entwicklung auf verschiedenen Ebenen: szociális/társas, emocionális/érzelmi, kognitív Ung.), die emotionale Seite kann sich sowohl auf die Kommunikation mit anderen, als auch auf den Einzelnen beziehen, die kognitive Seite ist ein Handeln*
5. ästhetischer Charakter (Kurse im Bereich Literaturwissenschaft): *die „Form“, ein Bestandteil der literarischen Texte neben der Bedeutung bzw. ein anderer Aspekt, unter dem man sie analysieren kann*

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Probandin in jedem Fall zumindest eine mehr oder weniger grobe Vorstellung über die Bedeutung der einzelnen Fachausdrücke hatte. Beim Wort „Pragmatik“ ist es aber bemerkenswert, dass sie keine exakten Merkmale der linguistischen Teildisziplin angeben konnte. Für den Ausdruck „Fertigkeiten“ gab sie als ungarische Äquivalente „készségek“ und „képességek“ an, obwohl das letztere „Fähigkeiten“ bedeutet – aus diesem Grund lässt sich darauf schließen, dass sie mit dem Begriff nicht vertraut ist. Obwohl sie beim Ausdruck

„soziale, emotionale und kognitive Entwicklung“ die ungarische Äquivalente richtig angegeben hat, liefert ihre Erklärung den Eindruck (z. B. „die kognitive Seite ist ein Handeln“), dass die verschiedenen Domänen der persönlichen Entwicklung für sie bis jetzt unklare Begriffe sind.

3.5. Analyse der Textqualität (Zusammenfassung)

Bei der Analyse der Textqualität von studentischen Zusammenfassungen bin ich von dem Züricher Textanalyseraster von Nussbaumer / Sieber (1995) und dessen Weiterentwicklung von Feld-Knapp (2009) ausgegangen.

3.5.1. Allgemeine Charakterisierung

Probandin E1 hat die minimalen Anforderungen hinsichtlich der Textlänge (7–10 Sätze/120–150 Wörter) eingehalten (Zahl der Wörter: 172, Zahl der Sätze: 10), ihr Text hat bei der Zahl der Sätze sogar das Maximum erreicht bzw. hat sie ca. 15 Prozent mehr Wörter geschrieben als verlangt war.

Die syntaktische Struktur der Zusammenfassung ist ziemlich komplex: obwohl sie überwiegend einfache Sätze beinhaltet (insgesamt 6 Sätze), verfügen diese teilweise auch über „zu +Infinitiv“ Strukturen (S 4, 7, 9). Es gibt auch drei zusammengesetzte Sätze mit hypotaktischen Strukturen (S 3, 6, 8), von denen S 10 mehrfach zusammengesetzt ist (mit hypo- und parataktischen Strukturen). Die Kohäsionsleistung des Textes ist dementsprechend komplex und reich. Hinsichtlich des Textaufbaus ist es auffallend, dass die Zusammenfassung einen Titel hat und die Absätze bewusst markiert sind.

3.5.2. Überprüfung der sprachlichen Korrektheit

Bei der Überprüfung der sprachsystematischen Korrektheit wurde festgestellt, dass die Produzentin des Textes E1 über solide grammatische Kenntnisse verfügt. Ihr Text weist zwar mehrere morphologische Fehler auf, diese sind aber manchmal auch auf

Unkonzentriertheit zurückzuführen (z. B. fehlende Wortendungen). Trotz der Textlänge kommen im Text keine syntaktischen Fehler und nur zwei semantische Fehler vor.

Die morphologischen Fehler fallen jeweils in den Bereich der falschen grammatischen Kongruenz:

- mit bisherigen Fremdsprachenunterricht [E1, 2]
- Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik, der die Sprache als soziales Handeln versteht. [E1, 3]
- literarische Text [E1, 6]
- die literarische Texte [E1, 8–9]
- ... weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen. [E1, 8]

Die semantischen Fehler stören die Rezeption nicht und betreffen grammatische Erscheinungen, die in der Muttersprache kein Äquivalent haben:

- Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln. [E1, 7] Statt es.
- Deswegen wäre es sinnvoll, diese zwei zusammen zu behandeln. [E1, 9] Statt beide.

Bei der Überprüfung der orthographischen Korrektheit wurde festgestellt, dass die Fehler im Bereich der Rechtschreibung jeweils im Zusammenhang mit der Kommasetzung stehen. Sie stören das Verstehen meistens nicht und sind manchmal ebenfalls auf Unkonzentriertheit zurückzuführen. Zum einen gibt es fehlende Kommas:

- Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln. [E1, 7]

Zum anderen sind überflüssige Kommas im Text zu finden:

- Seit Mitte der 1970er Jahre war das Interesse an Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache anders, als vorher. [E1, 1]
- Die Trennung von Sprachlernen und Literatur wurde ebenso kritisiert, weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen. [E1, 8]

Bezüglich der lexikalischen Angemessenheit (Wortwahl) wirkt Text E1 überdurchschnittlich gut. Der verwendete Wortschatz ist groß, die Fachterminologie wird adäquat benutzt. Aus dem Ehlerschen Text sind Nominalphrasen (manchmal Satzteile) zitiert, aber ohne semantische oder grammatische Fehler bzw. mit eigenständigen Formulierungen beendet und verknüpft.

3.5.3. Strukturelle Analyse

Bei der Analyse des Textes auf mikrostruktureller Ebene wurde die funktionale Angemessenheit der sprachlichen Mittel überprüft und die folgenden Feststellungen gemacht:

(0) Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ... **Literatur** = Einführung eines der zentralen Themen des Textes, Verwendung des Nullartikels, weil Literatur ein Abstraktum ist und im Titel kataphorische Funktion hat; **im Unterricht Deutsch als Fremdsprache** = Einführung eines weiteren zentralen Themas, Verwendung des definiten Artikels (in Form der Verschmelzung: Präposition und Artikel), weil diese Nominalphrase zeigt, in welchem spezifischen Kontext das erste Thema behandelt wird (Unterricht > Fremdsprachenunterricht > Unterricht Deutsch als Fremdsprache), dieses Thema kann des Weiteren sowohl als Ganzes, als auch in zwei Nebenthemen (I. Unterricht, II. (Deutsch als) Fremdsprache) untergliedert vorkommen.

(1) Seit Mitte der 1970er Jahre war das Interesse an Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache anders, als vorher. ... **Literatur** = Rekurrenz; **Unterricht Deutsch als Fremdsprache** = Rekurrenz. *(2) Diese Veränderung war die Folge der Unzufriedenheit mit bisherigen Fremdsprachenunterricht. ...* **diese** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptung in Satz 1; **bisherigen Fremdsprachenunterricht** = Substitution der in Satz 0 genannten Nominalphrase Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung), Verwendung des indefiniten Artikels (obwohl der Fremdsprachenunterricht in einem bestimmten Zeitraum gemeint ist, was mit dem Attribut bisherig markiert ist).

(3a) Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik, ... **die Fremdsprachendidaktik** = Substitution der Nominalphrase Unterricht Deutsch als Fremdsprache (semantische Relation), Verwendung des definiten Artikels, weil die Nominalphrase schon bekannt ist; *(3b) der die Sprache als soziales Handeln versteht. ...* **der** = Relativpronomen, bezieht sich auf das vorangehende Wort Pragmatik; **die Sprache** = Substitution der Nominalphrase Deutsch als Fremdsprache (Hyponymie-

Hyperonymie-Beziehung), Verwendung des definiten Artikels (obwohl keine bestimmte Sprache gemeint ist).

(4) *In diesem Sinne war das Ziel des Unterrichts, die Lernenden fähig zu machen, sich in verschiedenen fremdsprachigen Situationen zurechtfinden zu können.* ... **diesem** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptung in Satz 3; **des Unterrichts** = Substitution der Nominalphrase Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Verwendung des definiten Artikels, weil der Unterricht eines bestimmten Gegenstandes (Deutsch) gemeint ist; **die Lernenden** = implizite Wiederaufnahme der Nominalphrase Unterricht Deutsch als Fremdsprache (semantische Relation: Teil-Von-Relation); **fremdsprachigen** = partielle Rekurrenz des Wortes Fremdsprache (5) *Dabei musste man die kommunikative Kompetenz der Lernenden ausbauen, und mehr Wert auf die mündlichen Sprechfertigkeiten legen.* ... **dabei** = Pronominaladverb, anaphorische Funktion, bezieht sich auf die Aussage des Satzes 4; **der Lernenden** = Rekurrenz.

(6a) *An diesem Konzept setzte die Kritik an,* ... **diesem** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptungen in Satz 4–5; (6b) *dass auf dieser Weise literarische Text verbannt waren.* ... **dass** = Subjunktion, die den Nebensatz in den übergeordneten Hauptsatz (6a) einbettet; **dieser** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptungen in Satz 4–5; **literarische Texte** = Substitution, ein in Satz 0 eingeführtem Wort Literatur bedeutungsähnliche Nominalphrase, Verwendung des Nullartikels, weil literarische Texte im Allgemeinen als Abstraktum gemeint sind, keine bestimmten Werke sind angesprochen. (7) *Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln.* ... **der Lernenden** = Rekurrenz. (8a) *Die Trennung von Sprachlernen und Literatur wurde ebenso kritisiert,* ... **Literatur** = Rekurrenz; (8b) *weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen.* ... **die literarische Texte** = Rekurrenz, Verwendung des definiten Artikels (obwohl früher literarische Texte im Allgemeinen als Abstraktum gemeint waren; **das Lernen** = implizite Wiederaufnahme der Nominalphrase Unterricht Deutsch als Fremdsprache (semantische Relation: Teil-Von-Relation). (9) *Deswegen wäre es sinnvoll, diese zwei zusammen zu behandeln.* ... **deswegen** = Konjunkionaladverb mit finalem Charakter; **diese** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf Sprachlernen und Literatur im Satz 8a. (10a) *Weitere Argumente sind dafür,* ... **dafür** = Präpositionaladverb (Pronominaladverb) mit kataphorischer Funktion, bezieht sich auf den folgenden Nebensatz 10b; (10b) *dass die literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten,* ... **dass** = Subjunktion, die den Nebensatz in den übergeordneten Hauptsatz (10a) einbettet; **die literarische Texte** = Rekurrenz; (10c) *also bieten bessere Möglichkeiten, den Text leichter zu verstehen.* ... **also** = Konjunkionaladverb mit konsekutivem Charakter; **den Text** = Substitution der Nominalphrase literarische Texte, Verwendung des definiten Artikels, obwohl es nicht eindeutig ist, welcher konkrete Text gemeint ist; oder Schreibfehler (statt das Wort die Welt), weil der Satz mit diesem Wort keinen Sinn hat.

Abbildung 3: Mikrostrukturelle Analyse der Zusammenfassung von E1

Bei der Analyse des Textes auf makrostruktureller Ebene wurde das Textthema und die makrotextliche Progression bzw. die inhaltliche Relevanz des Textes überprüft. Das Textthema ist in der Aufgabenstellung angegeben und wird im Titel der Zusammenfassung wiederholt: *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Im Text ist dieses Thema deutlich zu erkennen, außerdem gibt es einen logischen Zusammenhang zwischen den Sätzen, die ein thematisches Netz bilden. Der Text ist gegliedert (obwohl es beim Textumfang von 7–10 Sätzen nicht unbedingt relevant ist), und durchaus nachvollziehbar. Die Absätze sind bewusst markiert.

Die makrotextliche Progression gestaltet sich in einer deskriptiv-explikativ-argumentativen Themenentfaltung (wie im Ausgangstext). Die Analyse der Kohäsionsmittel auf der mikrostrukturellen Ebene unterstützen dieses Gefühl beim Lesen: außerdem satzübergreifende Pro-Formen (*diesem* [E1, 4, 6a]; *dieser* [E1, 6b]; *diese* [E1, 9]; *dabei* [E1, 4]; *dafür* [E1, 9]) und satzübergreifende Konnektoren (*deswegen* [E1, 9]) und eine komplexe Wiederaufnahmestruktur (die dem Ausgangstext ähnlich ist) sind die textgrammatischen Mittel, die mit den semantischen Beziehungen eine globale Textstruktur bilden.

Die Produzentin des Textes hat sowohl die Aufgabe als auch den Text verstanden, konnte abstrahieren und wichtige Informationen von unwichtigen trennen und in einem nachvollziehbaren zusammenhängenden Text im Umfang von 10, teilweise zusammengesetzten, Sätzen wiedergeben. Inhaltlich gibt es aber auch in ihrer Zusammenfassung einige Lücken: über die pädagogische Motivierung vom Einsatz literarischer Texte bzw. über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten vom Lesen in der Muttersprache und Fremdsprache hat sie gar nichts geschrieben.

3.5.4. Pragmatische Analyse: Überprüfung der Textsortenadäquatheit

Die Zusammenfassung E1 ist ein eigenständiger Text, die ohne den Ausgangstext zu verstehen ist. Die Basisinformationen sind teilweise angegeben: die Autorin des Ausgangstextes und das Handbuch, aus dem der Text stammt, wurde nicht erwähnt (es war laut der Testaufgabe aber auch keine Anforderung); der Kerngedanke, also die drei

inhaltlichen Hauptelemente, ist im Text angegeben (siehe tabellarische Inhaltsanalyse). Aus den 13 wichtigen Inhaltselementen sind 6 genannt. Die Informationen sind außer in einem Fall inhaltsgetreu wiedergegeben (Ausnahme: Satz 10 – siehe Kapitel 3.2.). Der Text beinhaltet keine irrelevanten Details und keine persönliche Meinung. Die Zusammenfassung hat einen Titel, ist nachvollziehbar gegliedert, die Absätze sind bewusst markiert. Der Text wurde in einem sachlichen, informierend-darlegenden Stil geschrieben. Es gibt eigenständige Formulierungen, aber auch adäquate Übernahme fachsprachlicher Termini. Mittel der Redewiedergabe wurden nicht verwendet.

4. Fazit

Nach der Fallanalyse am Beispiel von Probandin E1 sind die folgenden vorläufigen Konsequenzen zu ziehen: Die rezeptive Fachtextkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden ist eine sprachlich-kognitive Kompetenz, die sowohl allgemeine, als auch individuelle Merkmale aufweist. Diese spezifische Fachtextkompetenz verfügt über die folgenden zwei wichtigsten (wichtigen) Komponenten: 1. Kenntnis von Konventionen des Sprachgebrauchs bezüglich von (fremdsprachendidaktischen) Fachtexten bzw. sprachlichen Merkmalen (in erster Linie von kohärenzstiftenden Mitteln). 2. Die Fähigkeit, das fachspezifische Wissen aus verschiedenen Disziplinen integriert zu behandeln, das die Terminologie während der Lektüre von Fachtexten in Bewegung gesetzt hat. Es ist eine essenzielle Fähigkeit für DaF-Lehramtsstudierende, die ihre Kenntnisse später im schulischen Unterricht nutzen möchten.

Literatur

Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Daróczy, Anna (2022): Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender. Ein Dissertationsprojekt. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards.

- [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 6]. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. S. 400–428.
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze. 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. 1530–1531.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Wolf-Dieter Krause (Hrsg.): Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag. S. 188–206.
- 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.): Festschrift für Katalin Boócz Barna. Sonderheft [= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27]. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 106–120.
- Kertes, Patrícia (2018) Textproduktion im universitären Bereich. Zur Rolle und Funktion der Reflexion. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 29. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 25–48.
- Komáromy, András (2009): Textkompetenzen ungarischer Germanistikstudenten. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: UDV. S. 193–202.
- Nussbaumer, Markus / Sieber, Peter (1995): Was sich in Abituriententexten zeigt. Ergebnisse aus dem Zürcher „Sprachfähigkeiten“-Projekt. In: Diskussion Deutsch. 26/141. S. 15–24.
- Portmann-Tselikas, Paul (2005): Was ist Textkompetenz? Online: <https://silo.tips/download/was-ist-textkompetenz> (gesehen am 15.10.2023)

Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Seit Mitte der 1970er Jahre hat sich die Fremdsprachendidaktik verstärkt literarischen Texten zugewandt. Dieses neue Interesse an Literatur resultiert zum einen aus der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht, seiner Schwerpunktsetzung und seinem Lehrtextangebot, zum anderen aus einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können.

Die Fremdsprachendidaktik war wesentlich beeinflusst von der Pragmatik und ihrer Perspektive auf Sprache als ein soziales Handeln. Auf dieser Grundlage hat die Fremdsprachendidaktik die Fähigkeit der Lernenden, sich in verschiedenen Situationen des Alltags im Zielsprachenland zurechtfinden und verständigen zu können, zu einem obersten Lehr- und Lernziel erklärt. Zusammengefasst wurde der Komplex von zu erwerbenden Fähigkeiten in dem Konzept der kommunikativen Kompetenz. Entsprechend dieser Zielorientierung wurden mündliche Sprechfertigkeiten fokussiert; der Dialog und alltagspraktische Texte waren die bevorzugten Textsorten. Literarische Texte waren weitgehend verbannt, da sie als zu schwierig, zu lang und zu weit weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikation galten, oder aber sie wurden für Sprachlernzwecke eingesetzt, ohne ihrem literarisch-ästhetischen Charakter Rechnung zu tragen.

An diesem Konzept der Fremdsprachenvermittlung setzte die Kritik an. Sie galt zum einen der Vorrangstellung des mündlichen Sprechens. Da in vielen Kontexten das Lernen der Fremdsprache und der Kontakt mit der Zielsprachenkultur primär über Texte erfolgen, sollte ein breites Angebot von Textsorten gesichert sein und vor allen [sic] die Lesefähigkeit entwickelt werden. Die Neugewichtung der Fertigkeiten zeigt sich in einschlägigen Artikeln wie denen von Piepho (1974), Kast (1980) und Löschmann (1975). Zum anderen wurde die Trennung von Sprachlernen und Literatur und die Abwertung von Literatur kritisiert. Im Unterschied zu Lehrbuchtexten bieten literarische Texte mehr Anreiz für eine echte Kommunikation und tragen damit auch zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Klassenraum bei. Betont wurden ebenso die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen im Fremdsprachenunterricht. Literarische Texte dienen nicht nur der Informationsentnahme, sondern wollen unterhalten und ein Vergnügen am Lesen bereiten und sind daher nicht einer pragmatisch-instrumentellen Funktionalisierung unterzuordnen.

Ein weiteres Argument zur Legitimierung des Einsatzes literarischer Texte war pädagogisch motiviert und stammte vor allem aus dem schulischen Kontext. In dieser Sicht fördern literarische Texte die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von SchülerInnen, indem sie zur Identifikation anregen, zum Abarbeiten und Ausdifferenzieren von Inhaltskonzepten (Figuren, Situationen, Geschehnisse) und zu Korrekturen dessen, was ein Schüler an Weltsicht und Haltung mitbringt.

Auf der Suche nach Merkmalen, die den fremdsprachlichen Literaturunterricht vom muttersprachlichen unterscheiden, werden als erstes die Fremdsprache, die damit einhergehende größere Distanz zwischen

Text und Leser sowie Leseunterschiede zwischen mutter- und fremdsprachigem Leser genannt. Einige Autoren sehen die Andersheit des fremdsprachigen Lesens vor allem in der Lesegeschwindigkeit (Hunfeld 1980; Weinrich 1981). Der fremdsprachige Leser liest langsamer, weil die Fremdsprache nicht so geläufig ist und weil die Gegenstände unvertraut, fremd und nicht ohne weiteres zugänglich sind. Literarische Texte entschädigen den Leser jedoch für seinen Mehraufwand durch reichere Inhalte und schaffen eine Brücke, um die Diskrepanz zwischen beschränktem Sprachvermögen einerseits und dem bereits entwickelten kognitiven Apparat der Lernenden und ihren Inhaltsbedürfnissen andererseits überwinden zu helfen. Hunfeld (1980) und Weinrich (1981) heben die Korrespondenz zwischen dem fremdsprachenspezifischen Leseverhalten und der Eigenschaft literarischer Texte, den Leser zu irritieren und seinen ungebrochenen Lesefluss durch Techniken der Deautomatisierung und Verfremdung zu hintertreiben, hervor und plädieren dafür, dieses Potential im Fremdsprachenunterricht produktiv zu nutzen.

Die Neusituierung von literarischen Texten im Deutschunterricht führte dazu, den Zusammenhang von Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde neu zu bestimmen. Während in der einen Richtung literarische Texte eher Spracherwerbszielen untergeordnet wurden, betonte eine andere Richtung den Eigenwert literarischer Texte (Bredella 1985) und formulierte Lehr- und Lernziele, die sowohl dem ästhetischen Charakter literarischer Texte als auch ihrer Erkenntnisfunktion, Wissen über die fremde Wirklichkeit zu erlangen, gerecht zu werden versuchen. Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, den eigenen Blickpunkt zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen. (...)

Ehlers, Swantje 2010: Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen–Fandrych, Christian–Hufeisen, Britta–Riemer, Claudia (Hrsg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter. Berlin–New York. 1530–1531.

Inhaltsanalyse des Textes von Swantje Ehlers

Kerngedanke: die Veränderung der Rolle von Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

- Was? Veränderung der Rolle von Literatur
- Wo? Unterricht Deutsch als Fremdsprache
- Wann? zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts (seit Mitte der 1970er Jahre)

Ab-satz	Inhaltselemente		+/-
1	<i>Veränderung</i>		
	zwei Gründe des neuen Interesses für Literatur in der Fremdsprachendidaktik	Unzufriedenheit mit dem FSU der letzten Jahrzehnte	
		Neugewichtung des Potenzials vom Einsatz literarischer Texte im FSU	
2	Konzept der kommunikativen Kompetenz		
	linguistischer Hintergrund des Konzepts (=Pragmatik)		
	Behandlung von literarischen Texten im kommunikativen FSU	Verbannung	
		Einsatz für Sprachlernzwecke	
3–6	<i>Argumente für Legitimierung des Einsatzes literarischer Texte (anhand der Fachliteratur)</i>		
3	Gründe der Kritik am Konzept der kommunikativen Kompetenz		
	• Bevorzugung des Sprechens		
	• Trennung von Sprachenlernen und Literatur bzw. die Abwertung der Literatur		
4	pädagogisch motiviertes Argument: Förderung der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung		
5	Unterschiede zwischen dem Lesen in der Muttersprache und in einer Fremdsprache		
	• Fremdsprache selbst		
	• größere Distanz zwischen Text und Leser		
	• Lesegeschwindigkeit		
	Gemeinsamkeiten vom Lesen literarischer Texte und fremdsprachigen Lesen		
6	Neubestimmung des Zusammenhangs zwischen Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde		
	(fremdhermeneutische) Richtung: Betonung des ästhetischen Charakters und der Erkenntnisfunktion von literarischen Texten		

Daten von Probandin E1

Fragebogen von E1

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen.

1. Beurteilen Sie den Schwierigkeitsgrad des Textes!

1 = sehr leicht ... 5 = sehr schwierig

8 = Ich will nicht antworten.

9 = Ich kann nicht antworten.

	1	2	3	4	5	8	9
Schwierigkeitsgrad des Textes							

2. Beurteilen Sie, inwieweit die folgenden Aspekte des Textes Ihnen während des Lesens Schwierigkeiten bereitet haben!

1 = überhaupt keine Schwierigkeiten ... 5 = sehr große Schwierigkeiten

8 = Ich will nicht antworten.

9 = Ich kann nicht antworten.

	1	2	3	4	5	8	9
a) das Thema		X					
b) die Schlüsselwörter		X					
c) die Verweise auf die Schlüsselwörter/Wiederaufnahmestruktur			X				
d) die Konnektoren und ihre Funktion			X				
e) der Wortschatz im Allgemeinen				X			
f) die Fachausdrücke			X				
g) die Satzstrukturen					X		
h) den Autorenstandpunkt und die zitierten Standpunkte unterscheiden				X			
i) verschiedene Standpunkte der Fachliteratur voneinander unterscheiden				X			
j) Sonstiges:							

3. Beurteilen Sie Ihre eigenen Kenntnisse.

1 = schlecht ... 5 = sehr gut

8 = Ich will nicht antworten.

9 = Ich kann nicht antworten.

	1	2	3	4	5	8	9
a) Literaturwissenschaft				X			
b) Sprachwissenschaft				X			
c) Fachdidaktik			X				
d) Pädagogik		X					
e) Psychologie		X					

Hintergrunddaten

Geben Sie bitte die folgenden Informationen.

Alter: 21

Geschlecht: Frau

Abgeschlossene Semester im Lehramtsstudium: 4

Zweites Fach: Ungarisch (Lehrerbildung)

Muttersprache: Ungarisch

Fremdsprachen	Seit wie vielen Jahren lernen Sie diese Sprache?	Wo haben Sie diese Sprache am meisten gelernt? a=Grundschule/Mittelschule b=Universität c=Zielsprachenland d=Sprachschule e=Privatlehrer/Privatlehrerin	Haben Sie mindestens einen Monat in einem Zielsprachenland verbracht? Ja./Nein.
Erste: Deutsch	ca. 13	b	Ja.
Zweite: Englisch	ca. 13	a (d)	Nein.
Weitere Sprachen:			

Abitur (Deutsche Sprache)

Oberstufe/Mittelstufe

Note: 5

Prozentzahl: 82

Retrospektives Interview

Dauer: 43:21

Transkription:

1. Zum Schwierigkeitsgrad des Textes und zu den Problemen beim Textverstehen

kérem magyarázza meg röviden miért okoztak problémát a szöveg olvasása során az alábbiak? ha lehetséges szemléltesse egy-egy példával menjünk így sorban végig a pontokon a szöveg témája

ide azt írtam az előzőleg kitöltött lapon hogy ez nem okozott akkora problémát mert hogy így az elmúlt időszakban sokat foglalkoztam hasonló témákkal ezen a szemináriumon viszont annál talán egy kicsit így komplexebb volt de talán nem a téma témából adódóan úgyhogy ha mégis valamit így ki kell emelni akkor talán az már nem tudom hogy az teljesen így a témához tartozik-e de hogy maga ezek a különböző koncepciók vagy különböző emberek gondolatai vagy hogy hogyis mondjam hogy ezeket így csak röviden szemléltetik és mégis ebben kellene esetleg látnunk úgyhogy így a komplexitása miatt nehézkes szerintem

okozott-e problémát a témához tartozó kulcsszavak azonosítása?

hát ugyanebből az okból amit az előbb említettem nagyon sok olyan kifejezés volt amit már így amivel már így foglalkoztam vagy találkoztam például hogy lehet hogy egyébként a Fremdsprachendidaktikot így nem tudtam volna így megfogni de mivel ugye ezzel foglalkozunk a szemináriumon ezért így már nem volt idegen és hát a többi kulcsszó azért volt de az inkább még ahhoz hogy a szöveg szókinése általában hogy nehézséget okozott-e inkább ahhoz tartozik szerintem hogy azért voltak igen olyan szavak amiket nem értettem és ebből esetleg ilyen olvasási nehézség is adódott

tudna példát hozni? egy-két példát

hát például nagyon lehet hogy kicsit ilyen szégyenletes de hogy már így az első mondatban így megijedtem hogy nem tudtam hogy mi az a zugewandt és ez így kicsit így a kezdeti löketet így nem nem adta meg kellően vagy pedig keresek valami ilyen kulcsszószerűbbet vagy hogy az Informationsentnahme hogy sejtem hogy mi lehet de nem vagyok teljesen tisztában a jelentésével ugyanilyen mondjuk az ausdifferenzieren vagy az hogy differenzieren hogy differenciálni magát ezt így értem de az hogy ugye az aus-szal változik a feltehetőleg ugye változik a valamennyire a jelentése és így ebben a nem teljesen tudom hogy mit jelent hogy mit takar de ezek talán nem nem teljesen csak a kulcsszavak inkább így a többi szó

térjünk vissza akkor egy kicsit a kulcsszavakhoz a rájuk való utalások mennyire voltak nehezek?

hát itt már nehezedik egy kicsit a megértés ami meg szintén bocsánat hogy így nem nem tudom ilyen izoláltan kezelni ezeket hanem mindig egymásra vonatkoznak de hogy ez meg azzal kapcsolódott össze hogy a a Satzstrukturekat nehezebben azt értettem meg talán így a legnehezebben és ez ugye az utalásokhoz is köze van hogy egy adott kulcsszó azt így értem de azt hogy hogy utalnak rá az meg már az egy kicsit már így nehezebb volt számomra

esetleg egy példát tudna mondani?

igen azt keresem hogy de talán ide visszatérnék ide a 37. sor körül vagy 38 hogy a ugye itt megemlíti hogy a literarische Texte fördern ezeket a soziale, emotionale, kognitive Entwicklung és akkor utána pedig van több mellékmondat is ami szintén így erre az első tagmondatra utal de nem teljesen értettem hogy itt a zum Abarbeiten und Ausdifferenzieren hogy értem hogy arra utal csak hogy nem nem teljesen tudtam így a esetleg a tagmondatokat összekötni

köszönöm a konnektorok és a konnektorok funkciójának azonosítása jelentett-e és ha igen miért nehézséget?

talán ugyanennyiben hogy a hogy ezek az utalások ugye a kötőszavak és ezek az átkötő funkciók hogy az összetett mondatoknál hogy ugye több tagmondatból tevődnek össze de hát de talán ez kevesebb vagy kisebb mértékben mint a maga a kulcsszavakra való visszaütalás

példát tudna mondani erre?

hát így hirtelen most nem de keresek

nyugodtan keressen

most olyat nem tudok ami ilyen kifejezetten nehézkes lett volna talán erre most nem tudok példát adni *semmi gond a szöveg szókinsérőlről már beszélt a szakkifejezések okoztak és ha igen miért okoztak problémát?*

ugye említettem már hogy részben már elég sok szakkifejezés így ismerős volt ami talán így nehézséget okoz hogy ezek sokszor ilyen nagyon elvont fogalmak és hogy amennyiben nem ismerem őket akkor nehéz így vonatkoztatni vagy így megérteni így akár a kontextusban is mert hogy ugye a nagyon sok kifejezéssel már találkoztam és azokat így már meg is kellett így magyarázni viszont amelyikkel meg most találkozok először akkor meg azt hiába esetleg értem hogy mit jelent de nem tudom teljesen így úgymond vonatkoztatni hogy így egy ilyen alsóbb szinten vagy hogy is mondjam ez lehet hogy egy kicsit érthetetlen most így hirtelen

nem ítélek az arról amit mond

csak hogy hogy mondjuk lehet hogyha mondok egy példát akkor az úgy jobban segíteni fog már ezen ezt azért igen mondjuk a Sprachlernzwecke eingesetzt így ahogy így nagyjából esetleg így értem hogy mire vonatkozik de közben mégse tudnám az például egy ilyen idegen szó volt elsőre vagy hogy tudom hogy a Lesefähigkeit egy ilyen olvasási képesség vagy készség de hogy nem biztos hogy teljesen meg tudnám magyarázni hogy mi is az pontosan szóval ez magát a szót értem de hogy nem tudnék egy ilyen magyarázatot vagy definíciót adni rá inkább ilyenekre gondolok hogy ez nehézséget okoz

köszönöm a mondatok szerkezetéről már beszélt egy mondatot ki tudna emelni példaként arra hogy ami nehézséget okozott?

hát itt az utolsó részében ezt az utolsó bekezdést hát így inkább azt mondanám hogy ilyen mondatokat értettem de hogy így magát így az egész hogy így összességében nem szóval hogy így nagyon valahogy itt már lehet hogy így azért mert a szöveg végén van nem tudom teljesen pontosan megmondani hogy miért de ezt volt így a legnehezebb megérteni például azt a mondatot hogy az utolsó mondatot azt egészen értettem de az utolsó előttit ami ott kezdődik eléggé hosszú igen hogy a wärem-től

itt a 60. sorban és az ugye ilyen többszörösen is összetett és ezt hát pont emiatt így nem teljesen tudtam így a tagmondatokat így értelmezni meg magát a hát igen az egész összefüggését ez volt talán így a legnehezebb

köszönöm a szerző Swantje Ehlers álláspontjának és a szakirodalmi hivatkozásoknak az elkülönítése okozott-e nehézséget és ha igen miért?

szerintem igen mert pont emiatt hogy egyébként nagyon hát sajnálatos módon szerintem nem jól fogtam meg a szöveget és ebből vagy ez abból is látszódní fog hogy ahogy összefoglaltam hogy elég sok az összefoglalómnak egy majdnem a nem t'om kétharmada mondjuk így az első részéről szól és ez biztos hogy abból is adódik hogy azt még jobban értettem és akkor utána a vége fele meg egyre kevésbé és ezért nem tudtam úgy összefoglalni hogy ugye az egészre vonatkozzon az összefoglaló és ne csak egy részére és ezt igazából ehhez kötném hogy a nem biztos hogy így a hogy részeit értettem de így teljes egészében mégsem szóval ez valahogy kapcsolódik így az álláspontokhoz

tehát a szakirodalmi hivatkozásokat nem

igen

a különböző szakirodalmi álláspontoknak az elkülönítése?

hát ez így így részben megvalósult itt ugye főleg ugye a második felében bár itt a közepén ugye rengeteg utalás van hogy von Piepho Kast Löschmann de hogy felsorol hogy ez vagyis hogy ezektől a szerzőtől vannak a gondolatok de nem teljesen tudom elkülöníteni hogy akkor most most akkor kihez melyik tartozik vagy mindketten gondolták vagy csak különböző dolgokat gondoltak ugyanarról úgyhogy ez talán ez is nehézséget okozott

köszönöm szépen menjünk tovább a kettes kérdéscsoportra

2. Zum Textverständnis

mely szavak megértése és szövegbeli funkciójuk felismerése volt feltétele a teljes szöveg megértésének? és miért?

hát ezek a bizonyos kulcsszavak szerintem így akár így bekezdésekre rá lebontva de így akkor emeljek egy-egy szót amiket muszáj érteni ahhoz?

aha igen konkrét példákra

hát például itt a második bekezdésben a a Fähigkeit vagy Fertigkeit ezek ugye így többször így előkerülnek meg hát nyilván így az egészre vonatkoztatva Fremdsprachendidaktik mi lehet végül is ezek nem olyan bonyolultak a Lern- und Lernziel de mégis hogyha tudjuk a a jelentésüket vagy az értelmüket akkor ez is eléggé lényeges hát így szófajukat tekintve egyébként szerintem legtöbbször főnevek alkotják így a vagy számomra sokszor azok alkotják így a kulcsszavakat ez nem nem tudom hogy másoknál hogy van de és ugyanúgy például a itt a harmadik bekezdésben a Lesefähigkeit az a egyik ilyen vagy esetleg még a Zielsprachenkultur de valamik valamelyik szavak szerintem még jobban hogy kulcsszerepet játszanak így a megértésben és akkor a többi az meg csak így ilyen köré épülően ilyen magyarázatokként lényeges talán csak így ne szerintem összességében nehézséget okoz az hogy picit

így el vagyok abban bizonytalanodva hogy mennyire értettem meg így a lényegét és emiatt így nehézkes esetleg ezekre a kérdésekre is válaszolni

mármint az interjúkérdésekre?

igen merthogy ez hát lehet hogy kicsit igen ez is ilyen furán hangzik de hogy úgy nehéz válaszolni valamire hogy mennyire volt feltétele vagy pedig bár végül is feltételezhetem hogy az mondjuk egy kulcsszó lett volna és abból adódik a nem értesem hogy azt nem értettem meg azt a kulcsszót mert itt az utolsó bekezdésben ugye mondtam hogy ott azt azt nem igazán tudtam így értelmében összerakni az egészet közbe mégis úgy értem sok szakkifejezés meg kulcsfogalmat így értek vagy érteni vélek leginkább és de közbe mégis az inkább így a komplexitásában fogható meg az hogy esetleg nem értettem meg mert ott van mondjuk a Neusituierung amit így értek vagy a még az utolsó sorokban a Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont azok is szerintem eléggé fontos szavak és azokat értettem és nem hiába az utolsó mondatot azt pedig meg tudtam érteni de mondjuk az előtte lévőket esetlegesen nem annyira

köszönöm szépen egy ilyen kulcsszót kérném hogy emeljen ki a szövegből amit nagyon fontosnak gondol az egész szöveg szempontjából és keressen a szövegben rája rájuk vonatkozó rá vonatkozó utalásokat tehát olyan visszautalásokat amik erre a kulcsszóra utalnak vissza mondjuk mondok egy példát még az elején említette a Fremdsprachendidaktik-ot ha jól emlékszem

igen igen

lehet az is a példa de ha másikat szeretne akkor azt is lehet

nem egyébként ez végül is hogy erről szól vagy ebben a vagy ezen a területen vagy erre vonatkozik ez a szöveg úgyhogy a Fremdsprachendidaktik az szerintem egy ilyen de egyébként lehet szerintem több is de igen hogy hogyan változik meg vagy hogy milyen koncepciók vannak és hogy utána azokat a koncepciókat hogyan ültessük bele az oktatásba és hogy akkor van mondjuk egy ilyen megváltozó érdeklődés most ebben a szövegben ugye a Literatur szóval hogy die Veränderung der Literatur hogy vagy hogy hogyan tekintenek rá és akkor végül is ezt vezeti végig és az egészet a Fremdsprachen kontextusában értelmezi szóval hogy arra vonatkozóan változik meg a maga a Literatur úgyhogy szerintem ezt így végigvezeti de talán egyébként akkor már a ami a címben is megjelenik akkor már a Literatur und Fremdsprache ennek a kettőnek a kapcsolata is lehetne ilyen

és milyen konkrét nyelvi nyelvtani visszautalás van mondjuk a Literaturra vagy Fremdsprachenunterrichtre később a szövegben egy példát tudna-e keresni?

az ismétlés az most nem annyira

nem jó az is

merthogy a második mert az első bekezdésben megemlíti és aztán a második bekezdés meg azzal kezdi hogy mi mi az ami befolyásolta úgyhogy de ez ilyen nagyon látható visszautalás

attól még visszautalás

de ez nem tudom hogy mennyire mert végül is a ez az an diesem Konzept valamennyire de ez inkább a másik erre a második bekezdésre utal vissza úgyhogy azt nem tudom hogy mennyire vonatkozik magára a Fremdsprachendidaktik-ra

köszönöm szépen most menjünk a C kérdéshez tovább kapcsolódik ehhez ugye itt vannak ezek az aláhúzott dőlttel kiemelt szavak szeretném ha így konkrétan ezeken egyesével végigmennénk és elmondaná hogy konkrétan ezek a szavak mire vonatkoznak a szövegben tehát a seiner az első a seiner mire vonatkozik a szövegben?

hát a Fremdsprachenunterrichtre szerintem hogy ez hogy ennek a hol lesznek a Schwerpunkthai a későbbiekben

következő bekezdésben a di bocsánat az ihrer?

hát az meg a Pragmatikra vonatkozik hogy a hogy a pragmatika perspektívájából nézve a nyelv az hogy egy ilyen szociális Handeln lesz

dieser?

hát ez ugye inkább egy az első vagy ebben a második bekezdésben az első mondatra vonatkozik hogy ezt nem tudom hogy hogy mondják így amikor a mondatra utal vissza hogy ennek az alapja hogy elmond egy mondatot és akkor utána mondja hogy mi volt az alapja

köszönöm diesem?

azt pedig mondanám hogy így az egész második bekezdésre de talán inkább kiemelnék valamit hogy ugye megjelenik a ebben a koncepcióban a kommunikative Kompetenz mint ilyen kulcsfogalom és akkor e e köré épül fel talán így a bekezdés és akkor erre az egész koncepcióra utal vissza az hogy érték viszont kritikák

a sie?

hát ezt nem tudnám megmondani hogy ez mire utal talán a Kritikre de nem ebben nem vagyok biztos ez így a legkevésbé világos

denen?

hát ez is egy kicsit így nehezebb főleg így ez ebben a wie denen konstrukcióban ebben se vagyok így biztos hogy szerintem így a mondaton belül valamire abban a mondatban hogy ahogy ehhez a három szerző is így ezt állította talán vagy nem tudom nem ezt nem tudom annyira

a kicsit lejjebb a sie?

hát én talán azt mondanám hogy a a literarische Texte de ebbe se vagyok biztos vagy pedig vonatkozhat még a az Entwicklungra de itt már nehezedik még jobban a megértés mert ugye még ott a legelején mondtam hogy ez a nem teljesen értettem ezt a mondatot ami ilyen többszörösen így összetett zum Abarbeiten und Ausdifferenzieren úgyhogy in dem sie de talán a literarische Textét mondanám *dessen?*

hát ez aztán meg ez végképp nem

semmi gond

ez nehéz feladat

a következő oldalon van még kettő az első az ihre

hát ez a Lehrendenre vonatkozik hogy a vagyis hogy a Lernendennek a nekik az Inhaltbedürfnisseik szép magyar és német kevert mondat

semmi gond és a dieses

hát ez arra vonatkozik hogy ez a Potenzial ami ugye abból ebből ezekből a technikákból adódik szóval igazából ez akkor visszautal a a szintén nagyon hosszú mondatrészre az azt megelőző mondatrészre inkább a ungebrochenen Lesefluss ugye durch Techniken hát igen akkor talán a ezekből a technikákból adódó potenciál szóval hogy arra utal vissza

köszönöm szépen ehhez kapcsolódóan még arra lennék kíváncsi hogy miért használta ezeket a szavakat a szerző miért mire használta? úgy összességében

hát leginkább ilyen visszautalásra vagy hogy hogy kapcsolatot teremtsen így a szövegrészek között

köszönöm a D kérdés a kettessel jelölt szöveghez kapcsolódik itt is kiemelt szavak vannak csak mások itt az a kérdés hogy milyen funkciót töltenek be ezek a kiemelt szavak? és mehetünk szépen sorban megint

hát az első az egy ilyen kijelölő funkciója hogy vagy hát vagy hát nem tudom most egy pillanatra elbizonytalanodtam ebben hogy ugye olyasmit vagy hogy ez az új érdeklődés az irodalom iránt hogy miből adódott úgyhogy akkor de az meg aus lenne akkor kiemelve nem ez a zum einen akkor nem tudom megmondani sajnos

következő az oder aber

ez az ilyen kettősség vagy ennek a kifejezése hogy vagy vagy mégis valami más is lehet szóval egy ilyen ambivalencia kicsit

a da?

hát ez inkább így ilyen indoklás hogy ugye miért

az und?

hát egy felsoroló funkció de közbe még egy kicsit ez a hogy még ezen kívül olyan szintű felsorolás hogy ugye azt említi hogy igen hogy Anreiz für eine echte Kommunikation und igazából talán egy ilyen egy ilyen fokozó funkciója is van még így a felsoroláson kívül

ebenso?

hát ez is valami hasonló hogy szi ugye szintén hogy megismétli hogy még ezen kívül lehetséges további dolgok fontosak csak ezt nem tudom így egy szóval hogy a funkcióját így megnevezni

nem baj

de valami ilyesmi

az indem?

egy ilyen inkább ilyen megjelölő hogy abban van összefoglalva valami egy ilyen kijelölő megjelölő sowie?

hát egy ilyen össze összehasonlítás leginkább ezt tudnám rá így egy szóval mondani

akkor a következő az a weil

egy ilyen indokló magyarázó funkció talán így ez a legkönnyebb eddig

jedoch?

ezt így nem tudnám megmondani teljesen pontosan

andererseits?

hát az ugye szintén egy ilyen felsorolásban vagy ilyen párban ugye általában azzal hogy einerseits-andererseits funkciója talán az hogy így megmutassa vagy ezt a az ilyen ellentétpároknak a kifejezése talán vagy valami ilyesmi hogy nem csak a hogy mindig van két oldala hogy elsődlegesen ezt is fel tudom sorolni de hogy utána másrésztől meg vagy talán nem is feltétlenül mindig ellentmondásosnak kell lennie a kettőnek de hogy még egy további dolgot is hozzá tudok tenni

3. Zum Hintergrundwissen

jó köszönöm akkor a harmadik kérdéscsomag van hátra a harmadik szöveg tartozik hozzá de mielőtt megnéznénk szeretném megkérdezni hogy milyen előzetes ismeretei sze segítettek a szöveg megértésében így összefoglalóan

hát nyilván a nyelvhez kapcsolódóan a korábbi idegen nyelvi tanulmányaim de leginkább a az itt tanultak ugye volt erről is már szó korábban hogy melyikből milyen szinten állunk

mármint a azokra a diszciplínákra gondol?

igen és hát nyilván a legnagyobb segítség az a mostani Fremdsprachendidaktikos szeminárium de emellett még a másik szakom a magyar és abban is elég sok akár a nyelvészetre vonatkozóan vagy még talán valamennyire egyébként így a pszichológia-pedagógia tanulmányok szóval inkább a az egyetemi eddig folytatott kurzusaim

köszönöm öt ilyen terminust ki is emeltem a szövegben szeretném ha ezen az ötön végigmennénk és elmondaná egyesével hogy mit jelentenek nem egy egzakt definíciót várok hanem csak az Ön fejében mi jelenik meg amikor ezt a szót olvassa? és honnan származik a erről az adott szóról való tudása?

hát a Pragmatik ez talán az egyik legelvontabb fogalom mert van már vagy volt már olyan kurzusom is hogy magyarból jelentéstan és pragmatika de így önmagában hogy maga a pragmatika mit jelent meg németből is már rengetegszer használtuk hogy pragmatische valami de így az hogy pontosan mit akar ez egyféle szemléletmód ugye már ilyenekről is tanultunk az időben hogy így akkor nem tudom hogy így fejlődtek vagy nem is az hogy fejlődtek de különböző nézőpontokból vizsgálni valamit ugye és akkor ez is egyféle ilyen szemléletmód ahogy meg lehet közelíteni a szövegeket de ez ez nem túl nem túl egzakt definíció

nem baj nem azt vártam hanem arra vagyok kíváncsi hogy Ön mit tud meg mi van a fejében amikor a szöveget olvassa és látja ezt a szót Lehr- und Lernziel következő

hát ez egyértelműen a mostani szemináriumhoz kapcsolódóan de egyébként már előtte is ezt azért így jobban esetleg meg lehet fogni hogy ki mit gondol mondjuk egy ilyen a tanítás és tanulás céljaként és erről is persze van mindenféle koncepció hogy az időben hogy változtak meg hogy mi került a középpontba erről most rengeteget olvastunk hogy akkor a tanuló kerül a középpontba meg maga a tanulás válik így a tanulás céljává úgymond úgyhogy számomra egy ilyen sokkal megfoghatóbb dolgot

jelent meg valami olyasmit ami amit én magam is akár így hozzá tudok tenni hogy mi lehet az én célom így a tanulásban meg a tanításban ez ugye sokkal közelebb áll

Fertigkeiten

hát szintén a szemináriumon is tanultunk már róla de már szerintem már korábban is volt ezekről szó meg így maga a tanítással vagy a tanárképzéssel kapcsolatban is különböző ugye képességek vagy készségek az hogy akkor nem kéne vagy kellene definiálnom hogy mit jelent vagy csak hogy?

hát az Ön számára mit jelent arra vagyok kíváncsi nem az hogy mit írtak le a lexikonban

hát egy ilyen talán most leginkább az jutott eszembe hogy egy ilyen eszköz vagy egy kulcs ahhoz hogy valamit utána így elvégezhessen az ember szóval hogy egy képesség valami ami a birtokunkban van ami hozzásegít így a többi dolog megszerzéséhez

soziale soziale emotionale und kognitive Entwicklung

hát ez nagyon szépen hangzik és ez is talán így így jobban érthető hogy a ezt a fajta ugye a kontextusba ágyazottan is akár úgy is lehet mondani de hogy a így a fejlődés különböző szinteken szociálisan meg emocionálisan vagyis hogy érzelmileg kognitív és ez valahol ilyen különböző szinteket is jelent hogy a társas az emocionális az végül is vonatkozhat önmagára is meg a társakkal való kommunikációra vagy a viselkedésre a kognitív az pedig inkább egy ilyen Handelként tudnám felfogni a másik kettőt inkább talán azok jobban elvontak vagy nem is tudom de mindenképpen ugye a fejlődés hogy különböző szinteken való fejlődés

és az erről való tudása honnan származik?

valamennyire a szemináriumról de ezt így talán kevésbé tudnám ilyen pontosan megmondani hogy igen ezt ott tanultam

nem nem feltétlen kurzushoz kell kötni

a több a többit valahogy így jobban ezt inkább így a különböző kurzusokon vagy csak így a mindennapok során elsajátított tudás valahogy így jobban alakította vagy hogy már azt hogy ezeket a kifejezéseket mondjuk többször hallja az ember így a mindennapi életben is és hogy jobban tud már így önmagától is egy ilyen tudást kialakítani erről szerintem ez a legjobban olyan eddigiek közül

egy kifejezés maradt még nekünk itt az utolsó bekezdésben ki van emelve

ez pedig leginkább így a Literaturwissenschaftos tanulmányokhoz kötném hogy onnan van esetlegesen így tudásom róla meg még talán így más tanulmányaimból is hogy ez az ästhetische Charakter hogyan tudnám leírni leginkább hát ilyen különböző összetevők szintjén hogy ez is egy olyan összetevő hogy amire így érdemes figyelni hogy ugye az irodalmi szövegek nem csak jelentésükben hanem inkább így a küllemükre vagy pedig hát igen küllemükre is érdemes így hangsúlyt fektetni vagy hogy más ez egy más nézőpont szerintem amin vizsgálni lehet

köszönöm szépen ennyi lett volna

Deutsch als L3 in Ungarn

Eine Online-Befragung unter Deutschlehrenden

Viktória Lantos

SUPPORTED BY THE ÚNKP-21-2 NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY FOR INNOVATION AND TECHNOLOGY FROM THE SOURCE OF THE NATIONAL RESEARCH, DEVELOPMENT AND INNOVATION FUND.



1. Einleitung

Mehrsprachigkeit wird heutzutage immer intensiver diskutiert. Man braucht nutzbare Fremdsprachenkenntnisse, um in der heutigen, modernen, globalisierten Welt zurechtzukommen. Auf dem Arbeitsmarkt gehören die Fremdsprachenkenntnisse zu den wichtigsten Werten. Viele Firmen erwarten von ihren Mitarbeiter*innen, mehrere Sprachen produktiv verwenden zu können. Diese Tendenz wurde auch von dem ungarischen Bildungswesen erkannt, deshalb ist die Förderung des Fremdsprachenlernens in den ungarischen Schulen so wichtig: In der Grundschule beginnt jedes Kind spätestens in der vierten Klasse die erste Fremdsprache zu lernen und in den Gymnasien müssen sich die Lernenden zwei Fremdsprachen aneignen.

Um die Lage der deutschen Sprache als Fremdsprache in Ungarn zu verstehen, muss man sehen, dass „lingua franca“ der modernen Welt Englisch ist (Marx 2000: 1), deshalb wählen die meisten Lernenden (besser gesagt die Eltern der Lernenden) Englisch als erste Fremdsprache (im Weiteren: L2). Die meisten ungarischen Lernenden treffen demzufolge auf das Deutsche erst in der Mittelschule, wenn sie schon Erfahrung mit einer anderen Fremdsprache (dementsprechend meistens mit dem Englischen) haben. Sie lernen also Deutsch als zweite Fremdsprache (im Weiteren: L3) und in ihrem Fall spricht man vom sog. DaFnE-Unterricht, d. h. Deutsch wird als L3 nach Englisch als L2 unterrichtet. Aus der Perspektive des Lernens und Lehrens der deutschen Sprache

als L3 ist es sehr nützlich zu untersuchen, wie das Englische als L2 das Lernen der deutschen Sprache als L3 beeinflusst, vor allem bei Lernenden mit Ungarisch als Erstsprache, weil Ungarisch zu einer anderen Sprachfamilie gehört und sich vom Englischen und vom Deutschen auch sprachtypologisch unterscheidet.

Das Thema hat mein Interesse geweckt, weil ich später auch in einer Mittelschule Deutsch als Fremdsprache (im Weiteren: DaF) unterrichten möchte. Wenn ich aus der aktuellen Lage des Fremdsprachenunterrichts in den ungarischen Mittelschulen ausgehe, bin ich mir sicher, dass ich überwiegend auch in solchen Klassen DaF lehren werde, die Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernen. Diese Lernenden werden schon Kenntnisse über die englische Sprache und Erfahrungen über den Prozess des Fremdsprachenlernens haben. Der bewusste und geplante Einbau des DaFnE-Konzeptes in den DaF-Unterricht kann den Prozess des Lernens und Lehrens des Deutschen wirksamer machen.

In einer früheren Untersuchung (Lantos 2021) habe ich mich mit dem DaFnE-Konzept aus der Perspektive der Lehrwerke befasst. Das Lehrwerk gilt als eine Seite des didaktischen Dreiecks (die drei Seiten des Dreiecks sind Lernende, Lehrende und Lehrwerke/Lerninhalte). Ich ging davon aus, dass die Lehrwerke im Unterricht als wichtigste Inputquellen gelten (Sárvári 2019), und wenn die Deutschlehrenden keine Englischkenntnisse haben, wären DaFnE-Lehrwerke eine große Hilfe beim Lehren solcher Lernenden, die Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernen. Zielsetzung der Arbeit ist, die angefangene Untersuchung weiterzuführen und sie um einen weiteren Aspekt des didaktischen Dreiecks zu erweitern. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Seite der Lehrenden, weil ich im Einklang mit Sárvári (2020) davon überzeugt bin, dass die Lehrenden in dem Prozess des Lernens eine Schlüsselrolle spielen.

In diesem Aufsatz werden Antworten auf die folgenden Forschungsfragen gesucht:

- Kennen die Deutschlehrenden an den ungarischen Mittelschulen das DaFnE-Konzept?
- Wie beurteilen die Deutschlehrenden an den ungarischen Mittelschulen die Wirkung der englischen Sprachen auf das Deutsche?

- Bieten die in den ungarischen Mittelschulen benutzten DaF-Lehrwerke nach der Meinung der Deutschlehrenden eine wirkliche Hilfe beim DaFnE-Unterricht?
- Beziehen sich die Deutschlehrenden bei der Planung und Gestaltung ihres Deutschunterrichts auf das DaFnE-Konzept?
- Wenn ja, in welchen sprachlichen Bereichen bauen sie dann darauf?

2. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)

Die ungarischen Grundschullernenden wählen immer seltener Deutsch als erste Fremdsprache (L2), weil die als „lingua franca“ geltende englische Sprache viel beliebter unter ihnen ist. Deshalb beginnt die Mehrheit der Deutschlernenden die deutsche Sprache erst in der Mittelschule zu lernen, wenn man schon Erfahrungen mit einer anderen Sprache (im Allgemeinen mit dem Englischen) hat. Ich teile die Ansicht von Hufeisen (2003a: 7), dass die Lernenden, die eine Fremdsprache schon gelernt haben, anders unterrichtet werden könnten und sollten als diejenigen, die die erste Fremdsprache kennen lernen. Es wäre sehr nützlich, im Unterricht nicht nur auf die Erstsprachenkenntnissen der Lernenden zu bauen, sondern auch auf die vorhandenen Englischkenntnisse, weil die früheren Erfahrungen das Lernen der neuen Fremdsprache erleichtern könnten (Marx 2000: 1).

Die DaFnE-Didaktik gehört zum Gebiet der Tertiärsprachendidaktik (Wypusz 2015: 82). Man spricht über eine Tertiärsprache, wenn diese Sprache nach einer anderen Fremdsprache erlernt wird (Hufeisen 2003a: 5). Beim sog. DaFnE-Unterricht ist Deutsch eine Tertiärsprache, weil die Lernenden schon Erfahrungen mit dem Englischen haben. Auch aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) ist das DaFnE-Konzept sehr bedeutend. Das Ziel der MSD ist „die Vermittlung einer Ln ($n \geq 3$)“ (Berényi-Nagy 2013: 229). Der Begriff Mehrsprachigkeit bedeutet einen Umstand, in dem man sich gleichzeitig in mehreren Sprachen ausdrücken kann (Feld-Knapp 2014: 15).

Ich bin mit der Ansicht von Berényi-Nagy (2017: 51) einverstanden, die behauptet, dass das Faktorenmodell von Hufeisen (2003a, 2003b, 2010, 2019, Hufeisen/Gibson 2003,) das relevanteste im Bereich der Fremdsprachenlehrforschung ist. Hufeisen (2003a, 2003b, 2010, 2019, Hufeisen/Gibson 2003) geht davon aus, dass das Fremdsprachenlernen von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Das Faktorenmodell stellt diese Faktoren dar und beschreibt sie chronologisch. Die vier Stufen des Spracherwerbs nach Hufeisen (2003a, 2003b, 2010, 2019, Hufeisen/Gibson 2003) sind der Erstspracherwerb (L1), das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) und das Lernen weiterer Fremdsprachen (Lx).

Unter Erstsprache (L1) versteht man die Muttersprache, die in natürlicher Umgebung erworben wird (Feld-Knapp 2014: 15). Der Erwerb der Erstsprache wird durch die neurophysiologischen Faktoren (z. B. Alter, generelle Spracherwerbsfähigkeit) und durch die lernerexternen Faktoren (z. B. Lernumwelt, Art und Umfang des Inputs) beeinflusst (Hufeisen 2010: 201–202).

Beim Lernen der ersten Fremdsprache hat man schon Erfahrungen mit seiner Erstsprache, diese Erfahrungen gelten als die linguistischen Faktoren (Hufeisen / Gibson 2003: 16–17). Neurophysiologische und lernerexterne Faktoren (z. B. Stundenzahl, Art und Umfang des Inputs) erscheinen auch bei den Lernenden der ersten Fremdsprache (Hufeisen 2010: 202). Zu den auch beim Erstsprachenerwerb vorkommenden Faktoren kommen noch weitere Faktoren: die emotionalen Faktoren (z. B. Motivation oder Angst) und die kognitiven Faktoren (z. B. Sprachliches und metalinguistisches Bewusstsein) (Hufeisen / Gibson 2003: 16–17).

Beim Lernen einer zweiten Fremdsprache geht es auch um die Wiederholung selbst des Prozesses, eine Fremdsprache zu lernen, deshalb ist das Lernen einer ersten und einer zweiten Fremdsprache unterschiedlich (Hufeisen 2010: 203). Die vorher erwähnten Faktoren spielen auch beim Lernen einer zweiten Fremdsprache eine wichtige Rolle, und unter den linguistischen Faktoren wird neben der L1 auch die L2 beeinflussend. Die fünf Faktoren des Sprachenlernens (neurophysiologische, lernerexterne, kognitive, emotionale und linguistische Faktoren) ergänzen sich durch fremdsprachenspezifische Faktoren (Hufeisen / Gibson 2003: 18). Die Lernenden, die frühere Erfahrungen mit einer anderen Fremdsprache haben, beherrschen schon

Fremdsprachlernstrategien, die auch beim Lernen der neuen Fremdsprache sehr nützlich sind (Hufeisen 2010: 204).

Das Faktorenmodell zeigt, dass es zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache sowohl qualitative als auch quantitative Unterschiede gibt (Hufeisen 2010: 201) und die Erfahrungen mit einer Fremdsprache das Lernen der neuen Fremdsprache positiv beeinflussen können (Hufeisen / Gibson 2003: 18).

Die Lernenden, die am DaFnE-Unterricht teilnehmen, haben also Lernvorteile, nicht nur wegen der Wiederholung des Lernprozesses, sondern auch wegen der Ähnlichkeiten der zwei Sprachen. Englisch und Deutsch sind verwandte Sprachen, deshalb haben sie ähnliche Strukturen.

3. Umfrage unter den Deutschlehrenden über den DaFnE-Unterricht in Ungarn

Wie erwähnt, gehört Ungarn zu den Ländern, in denen die Deutschlehrenden Deutsch vor allem als L3 für Lernende unterrichten, die vorher Englisch lernten. Ich habe deshalb eine Online-Umfrage zusammengestellt. Ziel dieser Umfrage ist, zu erfahren, ob die Deutschlehrenden in Ungarn das DaFnE-Konzept kennen, und was sie von den wichtigsten Prinzipien des Konzepts halten. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dieser Umfrage und stellt die Ergebnisse der Untersuchung dar.

3.1. Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte durch einen von mir erstellten Google-Fragebogen. Die Ausfüllung des Fragebogens war freiwillig und anonym. In der Umfrage wurden insgesamt 10 Fragen zum Thema „DaFnE-Konzept“ gestellt, und darüber hinaus noch 4 Fragen über die demographischen Daten der Befragten. Die Befragung operiert mit geschlossenen Fragen, weil die Daten so weniger subjektiv analysiert werden können. Die Umfrage hat nur eine offene Frage, die optional ist. Bei dieser Frage *Irgendetwas*,

was Sie noch mitteilen würden konnten die befragten Deutschlehrenden ihre sonstigen Anmerkungen angeben.

Thematisch können die Fragen in zwei größere Gruppen eingeteilt werden: Einerseits sollten die Lehrenden ihre eigenen Kenntnisse und Erfahrungen über den DaFnE-Unterricht mitteilen, andererseits sollten sie die von ihnen angewandten kurstragenden Lehrwerke nach dem DaFnE-Konzept bewerten.

3.1.1. Eigene Kenntnisse und Erfahrungen der Deutschlehrenden in Bezug auf das DaFnE-Konzept

Die im Folgenden betrachteten Fragen beziehen sich darauf, wie die Befragten über das DaFnE-Konzept denken. Ziel der ersten Frage *Haben Sie von das DaFnE-Konzept schon gehört?* ist, die Bekanntheit des DaFnE-Konzepts unter den Deutschlehrenden zu eruieren. Die zweite Frage *Sprechen Sie Englisch?* beschäftigt sich mit den eigenen Englischkenntnissen der Befragten, was eine wichtige Information aus der Perspektive des DaFnE-Konzepts ist, weil die Lehrenden auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede der zwei Sprachen hinweisen können, wenn sie Erfahrungen mit beiden Sprachen haben.

Mit der nächsten Frage *Ist es Ihrer Erfahrung nach leichter oder schwieriger mit solchen Lernenden zusammenzuarbeiten, die früher Englisch lernten?* wollte ich erfahren, was die Deutschlehrenden über die Wirkung der früheren Fremdsprachenlernerfahrungen der Lernenden auf das L3-Lernen glauben. Die Befragten sollten die Schwierigkeit des Zusammenarbeitens mit Lernenden, die Deutsch nach Englisch lernen, auf einer Likert-Skala eingeben.

In der Umfrage wurde die folgende Multiple-Choice-Frage gestellt:

Mit welcher Aussage sind Sie einverstanden?

- 1. Die Lehrenden können wegen ihrer früheren Englischkenntnisse die deutsche Sprache leichter lernen.*
- 2. Die Lehrenden machen Fehler während der Verwendung der deutschen Sprache wegen ihrer früheren Englischkenntnisse.*
- 3. Ich stimme beiden Aussagen zu.*
- 4. Ich stimme keiner dieser Aussagen zu.*

Mit dieser Frage ist es möglich zu entdecken, wie die Deutschlehrenden die Wirkung der englischen Sprache beurteilen, ob sie sich eher auf die positive oder auf die negative Interferenz konzentrieren. Auch solche Befragten konnten antworten, die beide Seiten der Interferenzerscheinungen wahrnehmen, und auch solche, die glauben, dass die englische Sprache das Lernen des Deutschen nicht wirklich beeinflusst.

Ziel der nächsten Frage (*Wie bauen Sie in dem Unterricht darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben? Geben Sie Ihre Antwort in den folgenden Themenbereichen an!*) war, wahrzunehmen, wie das DaFnE-Konzept in der Wirklichkeit bei den Grund- und Teilfertigkeiten der kommunikativen Fremdsprachendidaktik erscheint.

Die untersuchten Themenbereiche sind die Grundfertigkeiten wie Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen, beziehungsweise die Teilfertigkeiten wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Rechtsschreibung und Landeskunde. Die sind Bereiche, die im Fokus der kommunikativen Didaktik stehen, und im institutionellen Fremdsprachenunterricht entwickelt und gefördert werden sollen.

Die letzte Frage zu dieser Thematik war die folgende: *Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach, dass die Deutschlehrenden auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden bauen?* Mit dieser Frage wollte ich erfahren, ob die Verwirklichung des DaFnE-Konzepts in dem Unterricht nach Meinung der Befragten die Aufgabe der Lehrenden ist.

3.1.2. Das DaFnE-Konzept in den von den Deutschlehrenden angewandten kurstragenden Lehrwerken

Die hier dargestellten Fragen beschäftigen sich mit den DaF-Lehrwerken, die am meisten im Unterricht benutzt werden. Die erste Frage *Welche Lehrwerke benutzen Sie in den Deutschstunden?* bezieht sich darauf, welche Lehrwerke die Deutschlehrenden im Unterricht als kurstragendes Lehrwerk anwenden.

Die Lehrenden sollten in der folgenden Frage (*Wie bauen die von Ihnen gewählten Lehrwerke darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben? Geben Sie*

Ihre Antwort in den folgenden Themenbereichen an!) darauf eingehen, ob bzw. inwieweit die Lehrwerke auf das DaFnE-Konzept bauen. Die untersuchten Themenbereiche sind auch hier die o. g. Grund- und Teilfertigkeiten.

Die Frage *Für wie wichtig halten Sie es, dass die Lehrwerke auf die vorherigen Englischkenntnisse der Lernenden reflektieren?* hilft bei der Erkennung, ob die Verbindung der zwei Sprachen die Aufgabe der Lehrwerke ist.

3.2. Datenanalyse

52 Personen haben den Fragebogen ausgefüllt. Die Mehrheit der Antwortgebenden waren Frauen, nur ein Mann beantwortete die Fragen. Es repräsentiert die Lage des Unterrichtswesens gut, was den Anteil der Geschlechter betrifft. Die Mehrheit der Befragten (49 Personen) unterrichtet an ungarischen Mittelschulen, 2 Personen an Sprachschulen und eine Person in der Grundschule Deutsch. 9 Befragte hatten auch in mehreren Schultypen Erfahrungen gesammelt, deshalb erscheinen in Abbildung 1 mehr Zahlen als die Anzahl der Befragten. 43 Personen von 49, die in Mittelschulen lehren, hatten Erfahrungen im Gymnasium und 4 Personen davon in einem zweisprachigen Gymnasium.

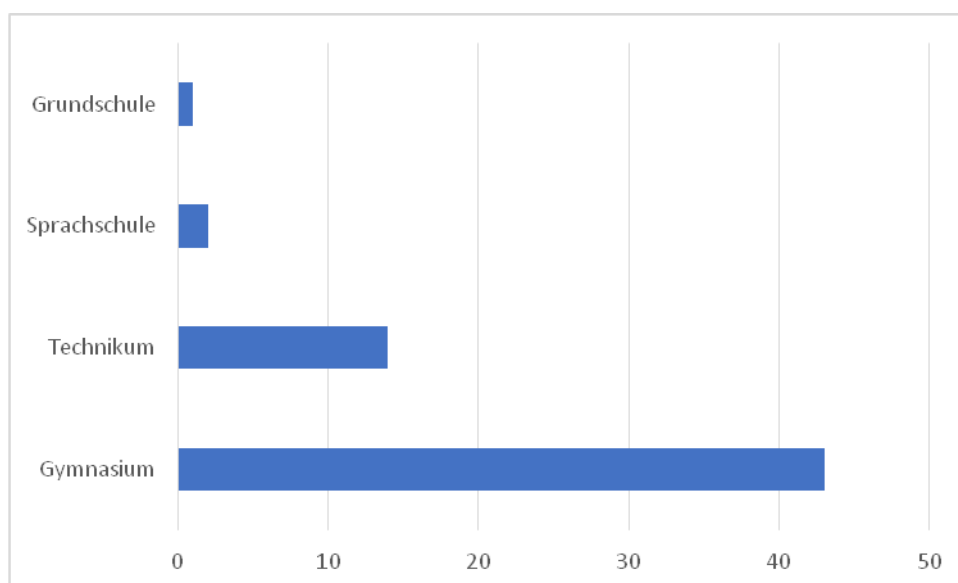


Abbildung 1: Schultypen, wo die Lehrenden ihre Erfahrungen machten

In der Umfrage wurde danach gefragt, in welchem Siedlungstyp die Lehrenden ihre Erfahrungen mit Lernenden, die Deutsch als L3 lernen, machten. Da Mittelschulen sich nur in Städten befinden, kamen kleinere Siedlungstypen wie Dörfer oder Gemeinden hier nicht als Option vor. Die Lehrenden konnten aus folgenden Siedlungstypen wählen: Kleinstadt (bis 45 000 Einwohner), Stadt mit mittelmäßiger Einwohnerzahl (mehr als 45 000 Einwohner), Kreisstadt (Großstadt, Verwaltungszentrum) und Hauptstadt, Budapest. Der Anteil der Siedlungstypen, wo die Deutschlehrenden arbeiteten, ist grafisch in Abbildung 2 dargestellt.

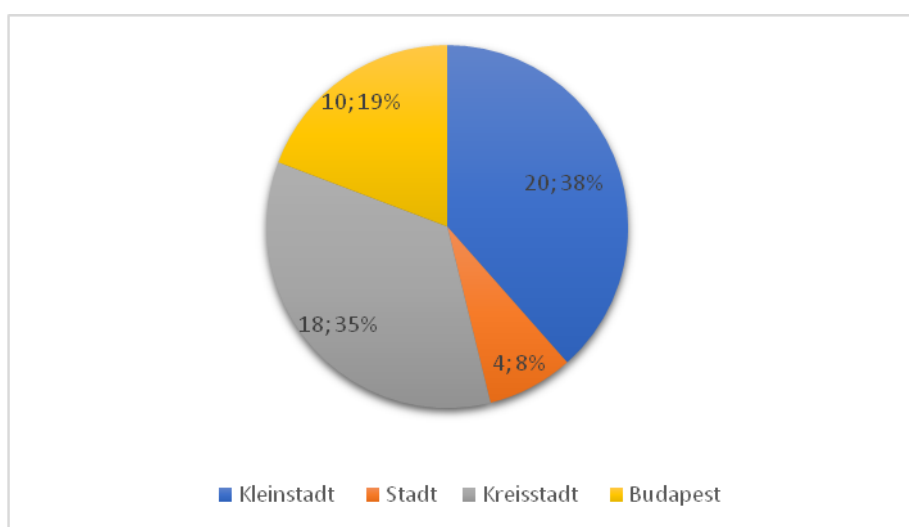


Abbildung 2: Siedlungstypen

Mehr als ein Drittel der Befragten arbeitet in einer Kleinstadt. Die meisten Deutschlehrenden, die antworteten, machten ihre Erfahrungen in einer Kreisstadt, also in einer Großstadt, die als Verwaltungszentrum gilt. Es gibt auch 10 Personen, die in Budapest lehren.

Nur ein Drittel der Befragten gehört zu den jüngsten und zu den ältesten Generationen der Deutschlehrenden: 6 % der Lehrenden sind Berufsanfänger*innen (0–3 Jahren), 11 % arbeiten seit 4–9 Jahren und der Anteil der am meisten erfahrenen Lehrenden, die seit mehr als 35 Jahren im Beruf sind, liegt bei 17 %. Zweidrittel der Befragten gehört zu den Gruppen, die seit 10–20 oder 21–34 im Unterrichtswesen arbeiten. Die Daten werden in Abbildung 3 gezeigt.

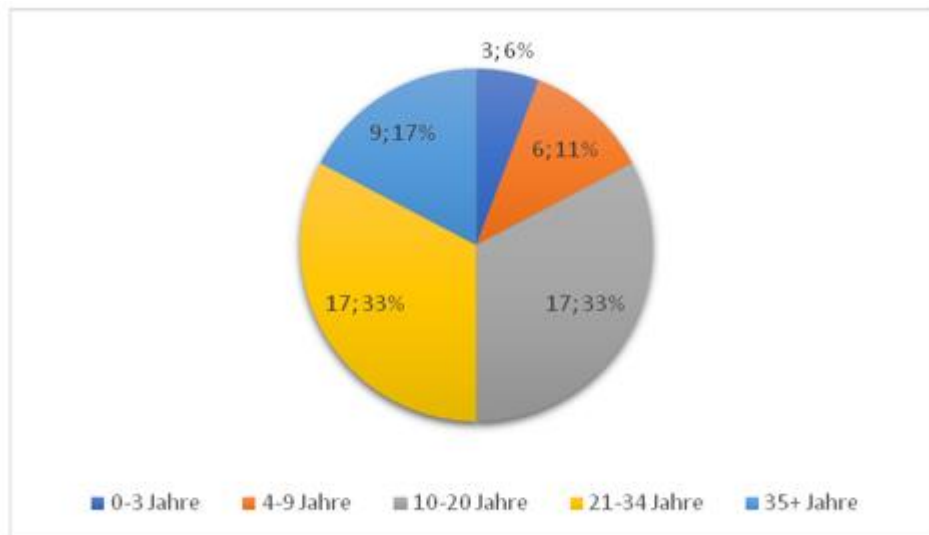


Abbildung 3: Erfahrungen der Befragten in Jahren

3.2.1. Lage des DaFnE-Konzeptes in Ungarn nach der Umfrage

80,8 % der Befragten (43 Lehrende aus 52) sprechen Englisch, also die Mehrheit der Deutschlehrenden könnte auch die eigenen Englischkenntnisse im Deutschunterricht benutzen. Der Anteil der Deutschlehrenden, die von dem DaFnE-Konzept schon gehört haben, lag bei 17,3 %, das bedeutet, dass nur 9 Personen aus den 52 dieses Konzept kennen. Es ist festzustellen, dass die Mehrheit der Deutschlehrenden Deutsch als L3 nach Englisch ohne Kenntnisse über die DaFnE-Didaktik unterrichtet.

3.2.2. Wirkung der englischen Sprache auf das Deutsche in Ungarn

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie die Deutschlehrenden in Ungarn die Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen als L3 beurteilen. In der Online-Umfrage wurde danach gefragt, ob sich die englische Sprache positiv oder negativ auf das Deutsche auswirkt. Das Ergebnis der Datenerhebung wird in Abbildung 4 dargestellt.

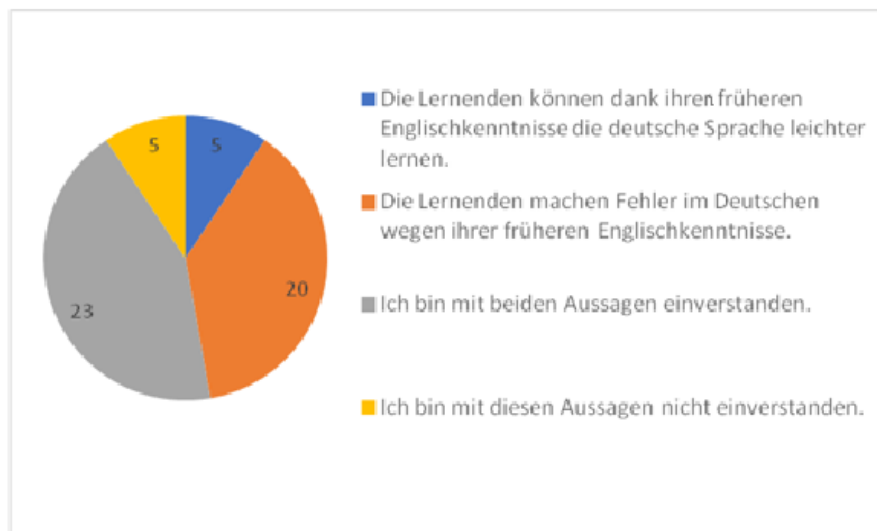


Abbildung 4: Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen
Antworten auf die Frage ‚Mit welcher Aussage sind Sie einverstanden?‘

Die absolute Mehrheit der Befragten (fast 90 %) meint, dass das Englische das Lernen der deutschen Sprache als L3 irgendwie beeinflusst und nur 5 Personen glauben, dass diese Sprache keine Rolle beim Deutschlernen spielt. Die meisten Deutschlehrenden haben bereits erfahren, dass der DaFnE-Unterricht anders ist. Fast die Hälfte der Befragten sieht es so, dass die Wirkung des Englischen sowohl positiv als auch negativ sein kann. Viele (ca. 38 % der Befragten) sehen nur die negative Seite der Interferenzerscheinungen. Sie glauben, dass das Englische ein Hindernis beim Deutschlernen ist. Ein geringer Anteil, ca. 10 % der Befragten fokussieren eher nur auf die positiven Interferenzen und sehen eine Möglichkeit in der englischen Sprache, um Deutsch leichter lernen zu können.

Die Lehrenden sollten darauf antworten, ob es ihrer Erfahrung nach leichter oder schwieriger ist, mit solchen Lernenden zusammenzuarbeiten, die früher Englisch lernten. Nur ein bisschen mehr als die Hälfte der Befragten glaubt, dass es leichter ist. Abbildung 5 stellt die Ergebnisse der Datenerhebung dar. Es ist zu sehen, dass sowohl die positive als auch die negative Seite des DaFnE-Unterrichts wahrgenommen werden.

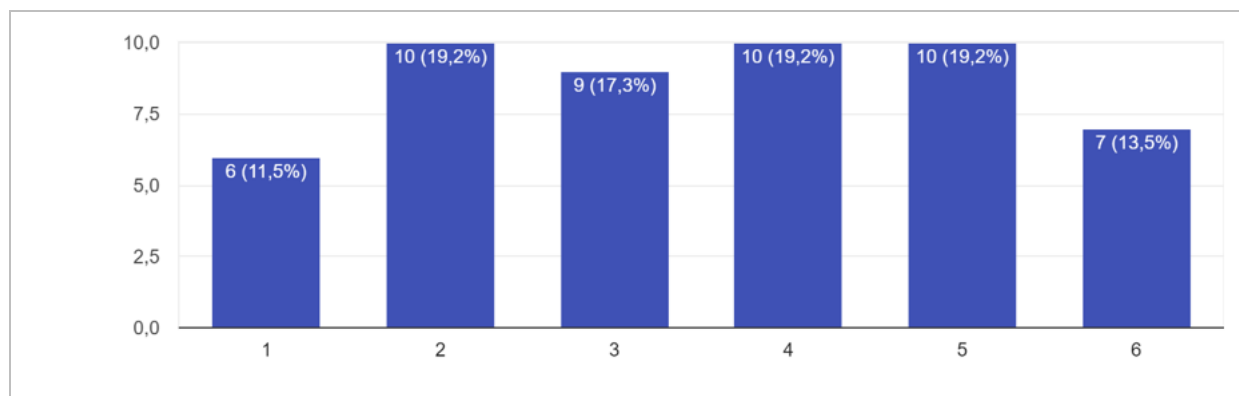


Abbildung 5: Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen
Antworten auf die Frage „Ist es Ihrer Erfahrung nach leichter oder schwieriger mit solchen Lernenden zusammenzuarbeiten, die früher Englisch lernten?“
(1 – viel schwieriger; 6 – viel leichter)

Es ist aufschlussreich, die Ergebnisse der vorher erwähnten zwei Fragen in ihren Zusammenhängen zu betrachten. In Abbildung 6 ist das Gesamtergebnis von Abbildung 4 und 5 zu sehen.

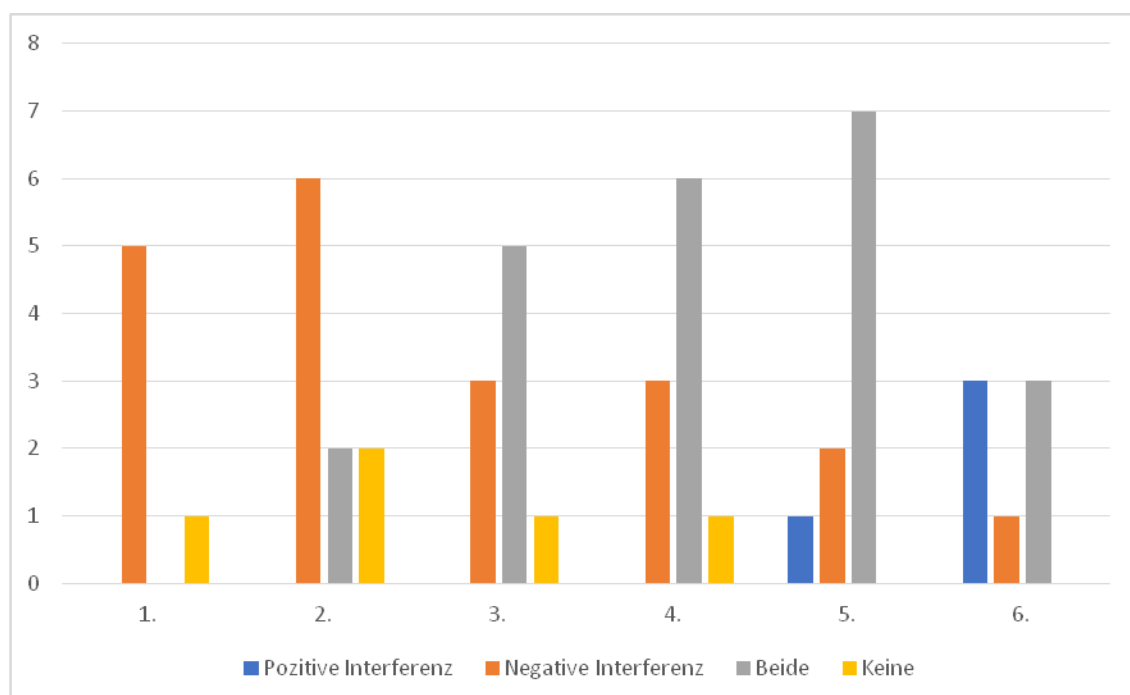


Abbildung 6: Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen
Gesamtergebnis von Abbildungen 4 und 5
(1 – viel schwieriger; 6 – viel leichter)

Es ist nicht zu überraschend, dass die Lehrenden, die in der englischen Sprache eher eine Hilfe sehen, es für einfacher halten, mit Lernenden zusammenzuarbeiten, die an einem DaFnE-Unterricht teilnehmen. Die Befragten, die auf die negative Interferenz konzentrieren, sind der Meinung, dass der DaFnE-Unterricht schwieriger ist. Die

Lehrenden, die keiner dieser zwei Aussagen zustimmen, halten das Lehren nach Englisch eher für schwieriger, und diejenigen, die beiden Aussagen zustimmen, glauben, dass es eher leichter ist.

3.2.3. Sonstige Anmerkungen der Befragten zum Thema

Die Befragten hatten die optionale Möglichkeit, ihre Meinung über das Thema anzugeben. Die Deutschlehrenden gehen von der Motivation der Lernenden, von der Struktur der zwei Sprachen oder von den Sprachfähigkeiten der Lernenden aus. Die Motivation der Lernenden beim Sprachenlernen ist relevant. Demotivierte Lernende können nicht so wirksam gelehrt werden. Die Lernmotivation ist nach Spinath (2011: 46) „ein Sammelbegriff für mehrere Motivationsarten“, die die Antwort auf die Frage ‚Warum lernen die Lernenden?‘ geben. Diese Motivationstypen sind extrinsische und intrinsische Motivation, Interesse, Ziele und Leistungsmotiv beziehungsweise Erwartungen und Werte. Der Motivationstyp ist von dem Alter der Lernenden bestimmt. Während Kinder extrinsisch gut zu motivieren sind und lernen, um gute Note zu bekommen, ist es mit dem Lernenden in der Mittelschule ein bisschen schwieriger. Für sie ist es wichtig, das eigene Interesse in dem Thema zu finden und oft konzentrieren sie sich auf die Fächer, deren Nützlichkeit sie erkennen. Ihre eigenen Ziele spielen eine große Rolle in der Motivation.

Drei Lehrende haben bei der optionalen offenen Frage darüber geschrieben, dass es schwierig sei, die Lernenden nach Englisch für Deutsch zu motivieren. Eine Lehrende formulierte wie folgt:

A két nyelv tanítása szerintem máshogy épül fel. A német az elején jóval nehezebb, angolból viszonylag könnyű elérni egy csevegő szintet, aztán nehezedik. Ez a motiváció szempontjából szerintem kulcsfontosságú adalék.

[Meiner Meinung nach wird das Lehren der zwei Sprachen anders aufgebaut. Das Deutsche ist am Anfang viel schwieriger, im Englischen kann man ein Unterhaltungsniveau relativ schnell erreichen, und es wird erst dann schwieriger. Ich meine, dass es aus der Sicht der Motivation entscheidend ist.] (übersetzt von V. L.)

Die Befragte weist darauf hin, dass die Schwierigkeit der zwei Sprachen am Anfang ganz anders ist. Während die Lernenden schon am Anfang des Englischlernens Erfolg haben können, haben die Anfänger*innen in der deutschen Sprache viele Schwierigkeiten, und deshalb werden sie demotivierter.

Die Zahl der erfolgreichen Sprachprüfungen ist auch vielsagend. Eine Befragte betont, dass die Lernenden, die Deutsch als L2 lernen, oft Sprachprüfung auch in Englisch haben, aber mit Deutsch als L3 ist die Zahl der deutschen Sprachprüfungen geringer.

Iskolánkban angol nyelvet és német nyelvet is tanulnak a diákok. A nyelvvizsgák száma országosan is magasnak mondható. Azokban a csoportokban, ahol az első idegen nyelv a német, a két idegen nyelvből magasabb a nyelvvizsgák száma. Aki németből vizsgázik, angoltól is. Fordítva ez nem igaz.

[In unserer Schule lernen die Lernenden sowohl Englisch als auch Deutsch. Die Zahl der abgelegten Sprachprüfungen an meiner Schule kann auch landesweit hoch genannt werden. In den Gruppen, wo die erste Fremdsprache Deutsch ist, ist die Zahl der Sprachprüfungen in zwei Sprachen höher. Wer in Deutsch eine Prüfung macht, macht eine Sprachprüfung auch in Englisch. Umgekehrt ist es aber nicht der Fall.] (übersetzt von V. L.)

Eine andere Deutschlehrende betont, dass es wegen der aus dem Englischen übernommenen Wörter nützlich ist, als Deutschlehrende auch Englisch zu können.

Mivel a mai német nyelv sok szót sajátított ki az angoltól, jó, ha a tanár is tud angolul.

Angol után nehéz motiválni a tanulókat a német, mint második idegen nyelvre.

[Da die heutige deutsche Sprache viele Wörter aus dem Englischen übernommen hat, ist es gut, wenn auch die Deutschlehrenden Englisch sprechen können. Nach Englisch ist es schwierig, die Lernenden für das Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache zu motivieren.] (übersetzt von V. L.)

Diese Lehrende erwähnt auch, dass die Motivierung der Deutsch-als-L3-Lernenden schwierig ist.

Akik angolt tanulnak első nyelvként, nehezebben tanulnak második nyelvet, mint akik némettel vagy franciával kezdik.

[Wer Englisch als erste Fremdsprache gelernt hatte, lernt eine zweite Fremdsprache schwieriger als diejenigen, die mit dem Deutschen oder mit dem Französischen angefangen hatten.] (übersetzt von V. L.)

Mehr Befragte sagten, dass die Wirksamkeit des DaFmE-Unterrichts von den Fähigkeiten der Lernenden abhängig ist. Ihrer Meinung nach können die Hinweise auf die englische Sprache nur dann helfen, wenn die Lernenden gut in Englisch sind. Die vier folgenden Aussagen zeigen ein pessimistisches Bild über den Fremdsprachenunterricht in Ungarn. Eine Lehrende meint, dass oft auch die muttersprachlichen Kenntnisse der Lernenden mangelhaft sind.

Azok a diákok, akik az angol nyelv iránt fogékonyabbak, jó alapokkal rendelkeznek, képesek a németet második idegen nyelvként is jól elsajátítani. Viszont azok, akik az angollal is küszködnek, általában a némettel is kudarcot vallanak.

[Die Lernenden, die für die englische Sprache sensibler sind, haben eine gute Basis, sind fähig, die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache gut zu erlernen. Diejenigen, die aber auch mit dem Englischen kämpfen, versagen auch beim Deutschlernen.] (übersetzt von V. L.)

Az angol nyelvtudás azon diákoknál nagy előny, akik angolból jók. Sokszor a magyar nyelvre is tudnék hivatkozni, de a magyar nyelvi alapjaik is egyre gyengébbek.

[Die Englischkenntnisse sind bei solchen Lernenden vorteilhaft, die gut im Englischen sind. Oft könnte ich auch auf die ungarische Sprache hinweisen, aber ihre ungarische Basis ist immer schwächer.] (übersetzt von V. L.)

Sajnos a mai gyerekek többsége az angol nyelvet sem birtokolja teljesen. Nem szívesen tanul idegen nyelvet, de igazából semmit sem. Hiába utalok órán az angol nyelvre, csak néz rám ijedten.

[Leider beherrscht die Mehrheit der heutigen Jugendlichen die englische Sprache auch nicht gut. Sie lernen nicht gern Fremdsprachen, sie lernen im Allgemeinen nichts gern. Ich weise auf die englische Sprache in der Stunde umsonst hin, sie sehen mich nur erschreckt an.] (übersetzt von V. L.)

Sajnos egyre több angol nyelvet 1. idegen nyelvként tanuló diák angol nyelvből is szerény nyelvtudással rendelkezik, így alapvető ismeretek hiányában nem tudok rá hivatkozni.

[Leider haben viele Lernende, die Englisch als L2 lernen, auch in der englischen Sprache geringe Kenntnisse, so kann ich ohne diese grundsätzlichen Kenntnisse nicht darauf hinweisen.] (übersetzt von V. L.)

Eine Lehrende sieht aber die positive Seite der früheren Englischkenntnisse. Sie glaubt, dass das Englische den Deutschunterricht fördern kann:

Sokat segít az angol ismerete, jó háttértudás, hiszen már megismertek egy agglutináló nyelvtől merőben eltérő nyelvet.

[Die Englischkenntnisse helfen viel, sie geben ein gutes Hintergrundwissen, weil die Deutschlernenden mit Englisch als L2 schon eine von den agglutinierenden Sprachen abweichende Sprache kennengelernt haben.] (übersetzt von V. L.)

3.2.4. Anwendung des DaFnE-Konzepts in Ungarn

Im Folgenden wird der Einsatz des DaFnE-Konzepts im Deutschunterricht untersucht. Die Deutschlehrenden sollten auf die Frage antworten, wie wichtig es ist, als Lehrende im DaF-Unterricht auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen. Die Mehrheit der Befragten (ca. 73 %) hält diese Herangehensweise eher für wichtig (Abbildung 7).

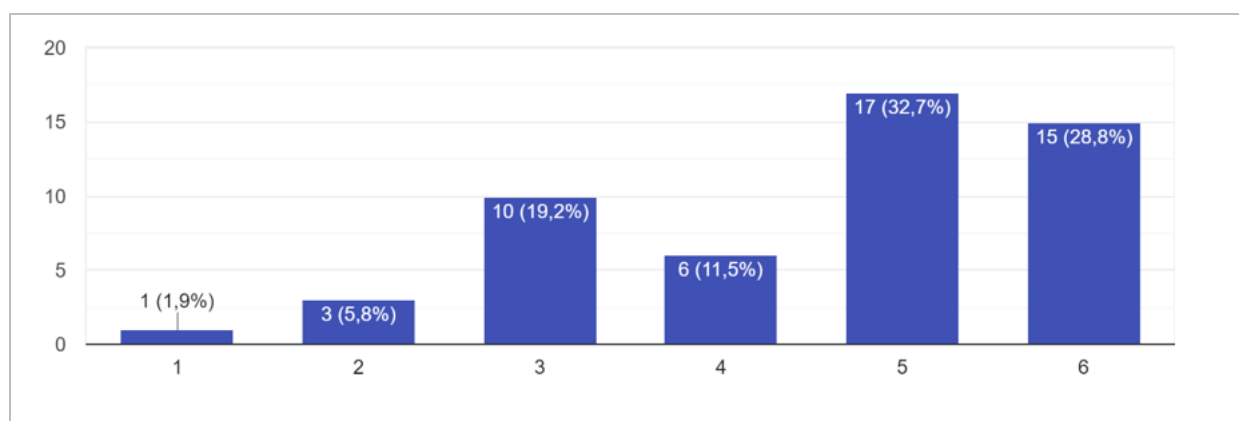


Abbildung 7: Antworten auf die Frage ‚Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach, dass die Deutschlehrenden auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden bauen?‘
1 – überhaupt nicht; 6 – besonders wichtig

Im Weiteren wurde untersucht, ob die Lehrenden im Deutschunterricht auf dieses Konzept wirklich bauen können. Die folgende Abbildung (Abbildung 8) zeigt, wie die Befragten bei der Förderung der verschiedenen kommunikativen Kompetenzen das

DaF/E-Konzept verwenden können. Die kommunikative Sprachkompetenz einer/eines Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert, deshalb bezieht sich die Analyse auf die Grundfertigkeiten (schriftliche und mündliche Textrezeption, schriftliche und mündliche Textproduktion) und auf die Teilfertigkeiten (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Rechtschreibung und Landeskunde).

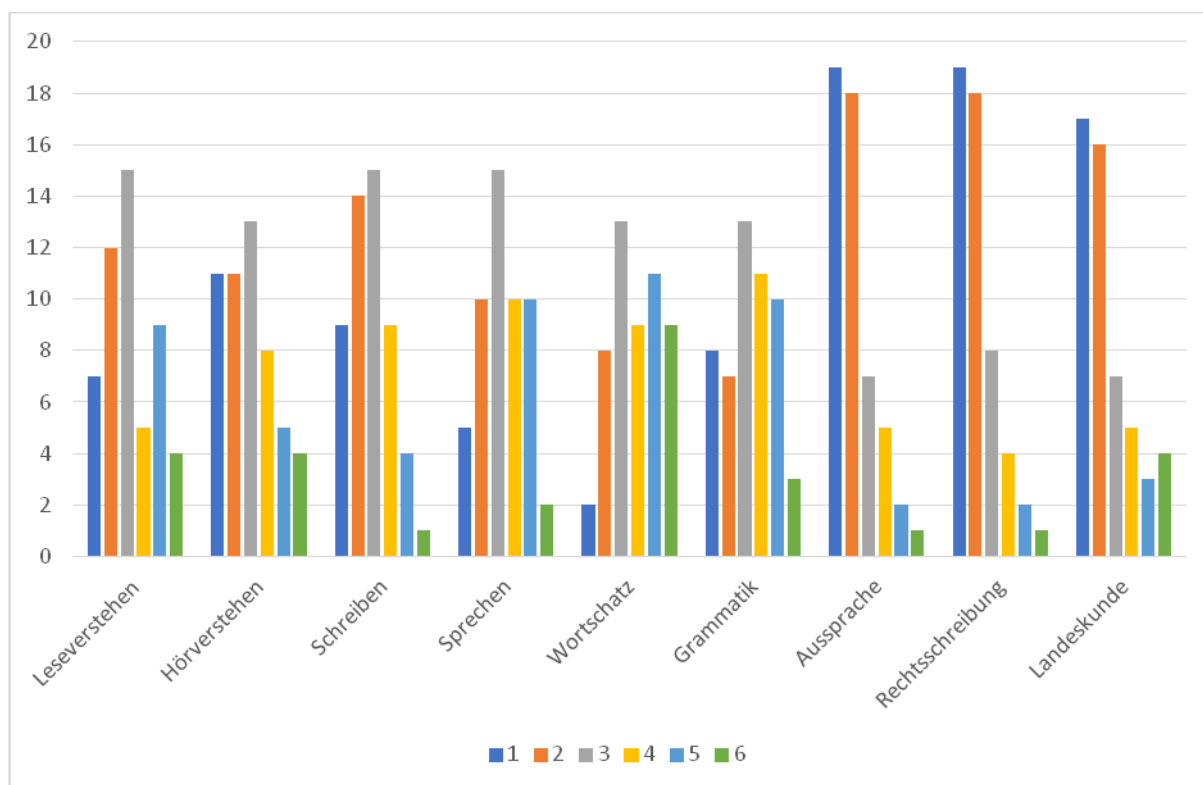


Abbildung 8: Antworten auf die Frage ‚Wie bauen Sie im Unterricht darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben?‘
(1 – überhaupt nicht; 6 – sehr)

Die Mehrheit der Befragten baut auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden eher nicht. Nur bei der Teilfertigkeit ‚Wortschatz‘ ist der Anteil der Deutschlehrenden, die in dem Unterricht auf die englische Sprache bauen, ein bisschen größer als die Hälfte (ca. 56 %). Beim Sprechen und bei der Grammatik war diese Zahl auch in der Nähe von 50 % (ca. 48 % und ca. 47 %). Die Grundfertigkeiten (außer der mündlichen Textproduktion) liegen bei ca. 35 %, 33 % und 28 %. Die Lehrenden benutzen das Konzept bei der Förderung der Teilfertigkeiten wie Aussprache, Rechtschreibung und Landeskunde eher nicht.

Zwei Lernende weisen auf die Anwendung des DaFnE-Konzepts in der Wirklichkeit hin. Eine skizziert die schwierige Lage des Deutschunterrichts an ihrer Schule:

Nálunk ezt tönkretették, amióta a gazdaságosság jegyében nem osztályszinten, hanem évfolyamszinten tanulják a németet 2. idegen nyelvként. Így minimum 20 vagy attól több diák ül az órán és semmire sem lehet jutni.

Bei uns wurde es kaputt gemacht, seitdem die Lernenden – aus ökonomischen Gründen – nicht nach den Klassen, sondern nach Jahrgängen Deutsch als L3 lernen. Mindestens 20 oder mehr Lernende sitzen so in der Stunde und man kann nichts erreichen. (übersetzt von V. L.)

Nur eine Lehrende schreibt darüber bei dieser optionalen Frage, dass sie positive Erfahrungen mit dem DaFnE-Unterricht hat:

Tapasztalataim szerint az angol nyelv tanulása nyelvi hídként szolgál a további idegen nyelv elsajátításában. Ha a tudatos nyelvtanár és tanuló összehasonlítja a 2 idegen nyelv egyezéseit és különbségeit, segítséget jelent a nyelvtanulásban. Befolyásoló tényező az anyanyelv szintje, az életkor, motiváció szintje. A nyelvi hibák és az azok tudatos javítása a nyelvtanuló tudatos nyelvszemléletét erősíti. A DaFnE hibák a nyelvtanár további munkájának tervezésében nyújtanak segítséget, képet, mi az, amiben erősíteni kell a nyelvtanulót még.

A nyelvráimon bátorítom a tanulóimat, hogy használják a szókincsben a nemzetközi szavakat. A német nyelvben az utóbbi évtizedekben gyorsan terjed az angol szavak megjelenése, integrálása. A kommunikáció erősítése a cél, sokszor a szó angol megfelelője jut a tanulók eszébe. Néha megbeszéljük, hogy mondanak egy szót/kifejezést, nyelvi strukturát az angolban.

[Meiner Erfahrung nach dient das Lernen der englischen Sprache als sprachliche Brücke für Erlernen einer weiteren Fremdsprache. Wenn der/die bewusste Lehrende und der/die Lernende die Ähnlichkeiten und die Unterschiede der zwei Sprachen vergleichen, bedeutet das eine Hilfe beim Sprachenlernen. Beeinflussende Faktoren sind die Stufe der Muttersprache, das Alter und die Motivation. Die sprachlichen Fehler und deren Korrektur verstärken die Sprachbewusstheit der Lernenden. Die DaFnE-Fehler helfen bei dem Planen der weiteren Arbeit der Lehrenden und dabei, wo die Lernenden noch Hilfe brauchen.

In meinen Sprachstunden ermutige ich meine Lernenden, Internationalismen zu benutzen. In der deutschen Sprache verbreiten sich die Erscheinung und die Integration der englischen Wörter in den letzten Jahrzehnten schnell. Das Ziel ist, die Kommunikation

stärker zu machen. Oft fällt den Lernenden das englische Äquivalent der Wörter ein. Manchmal besprechen wir zusammen, wie man ein Wort/einen Ausdruck, eine sprachliche Struktur auf Englisch sagt.] (übersetzt von V.L.)

In dieser Äußerung erscheinen mehrere Aspekte des DaFnE-Unterrichts. Die Lehrende betont die Wichtigkeit der Bewusstheit beim Sprachenlehren und erwähnt, dass die Fehler auch positiv werden können, weil sie die Sprachbewusstheit stärken können. Diese Lehrende zeigt, dass der DaFnE-Unterricht auch aus der Perspektive der Kommunikation sehr nützlich sein kann.

3.2.5. DaFnE-Konzept in DaF-Lehrwerken nach Meinung der Befragten

In einer früheren Untersuchung (Lantos 2021) analysierte ich sieben in den Mittelschulen häufig benutzte DaF-Lehrwerke: *studio d A1*, *Kon-Takt 1*, *Kekse 1*, *Start! Neu*, *Direkt 1*, *Schritte international* und *Ideen 1*. Diese Lehrwerke stammen aus der offiziellen Lehrwerkliste des ungarischen Bildungswesens im Schuljahr 2020/2021 (Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2020/2021. tanévre). Unter den von mir analysierten Lehrwerken fand ich nur ein DaFnE-Lehrwerk: *Kekse*. In den anderen Lehrwerken erscheint das Konzept nur in der Wortschatzarbeit, oft mit den Internationalismen (wie zum Beispiel in *studio d*, in *Kon-Takt* und in *Ideen*) oder überhaupt nicht (wie zum Beispiel in *Start! Neu*, in *Direkt* und in *Schritte international*). Aus diesem Grund richtete sich mein Interesse besonders darauf, welche Lehrwerke die Befragten in dem Deutschunterricht benutzen und wie das DaFnE-Konzept in diesen Lehrwerken erscheint.

Die Lehrenden wurden befragt, für wie wichtig sie es halten, dass die Lehrwerke auf die vorherigen Englischkenntnisse der Lernenden reflektieren. Ein bisschen mehr als die Hälfte der Befragten hält es eher für wichtig. Abbildung 9 zeigt die Antworten der Lehrenden auf der Likert-Skala.

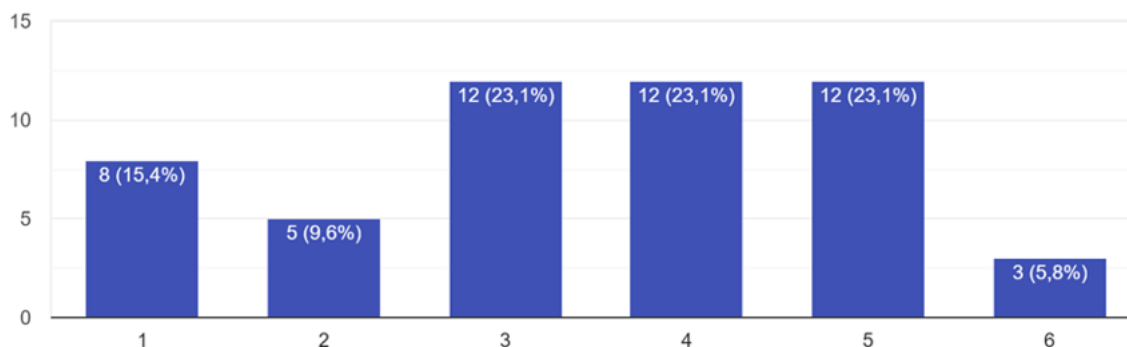


Abbildung 9: Antworten auf die Frage ‚Für wie wichtig halten Sie es, dass die Lehrwerke auf die vorherigen Englischkenntnisse der Lernenden reflektieren?‘
(1 – überhaupt nicht wichtig; 6 – sehr wichtig)

Die Befragten haben die folgenden Lehrwerke angegeben: *Beste Freunde*, *Ideen*, *Kon-Takt*, *Menschen*, *studio d*, *Start! Neu*, *Direkt*, *Welttour*, *Klasse!*, *Schritte*, *Pass auf!*, *Aspekte Junior*, *Kekse*, *Delfin*, *DaF leicht*, *Die Deutschprofis*, *Mit uns*, *Wir*. Abbildung 10 stellt den Anteil der von den Befragten benutzten Lehrwerke dar:

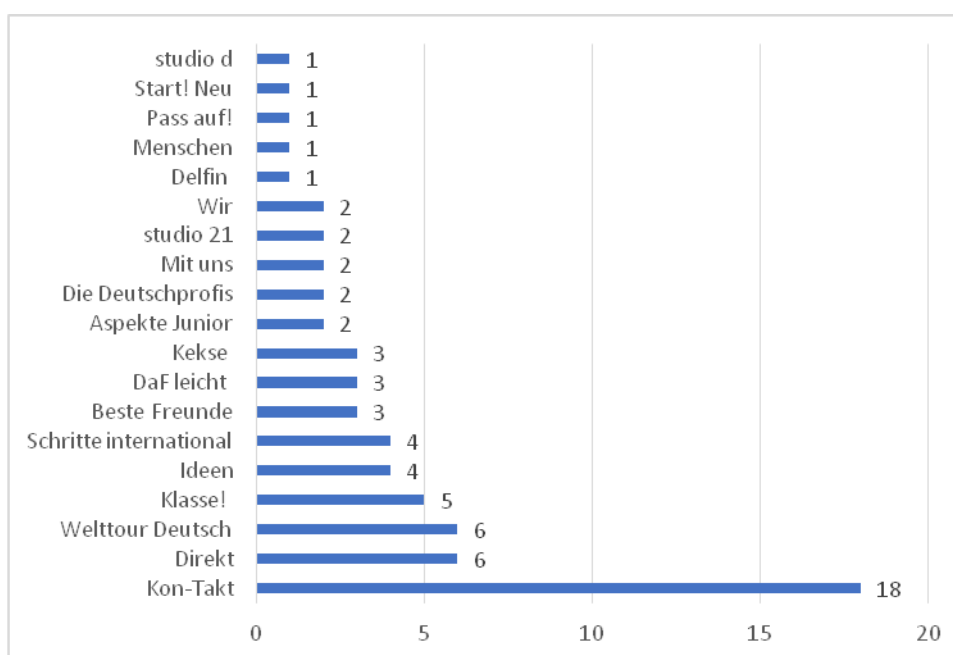


Abbildung 10: Von den Befragten benutzte Lehrwerke

Die Mehrheit der Befragten (18 Personen) benutzt *Kon-Takt* im Deutschunterricht. Die Lehrwerke *Direkt*, *Welttour Deutsch*, *Klasse!*, *Ideen* und *Schritte international* sind unter den Deutschlehrenden auch beliebt.

Da die meisten Befragten auch unterschiedliche Lehrwerke angegeben haben, ist eine präzise Analyse ohne weitere diesbezügliche Forschungen nicht möglich. Die

folgende Abbildung (Abbildung 11) zeigt aber, wie das DaFnE-Konzept in den am meisten benutzten Lehrwerken nach der Meinung der Deutschlehrenden erscheint.

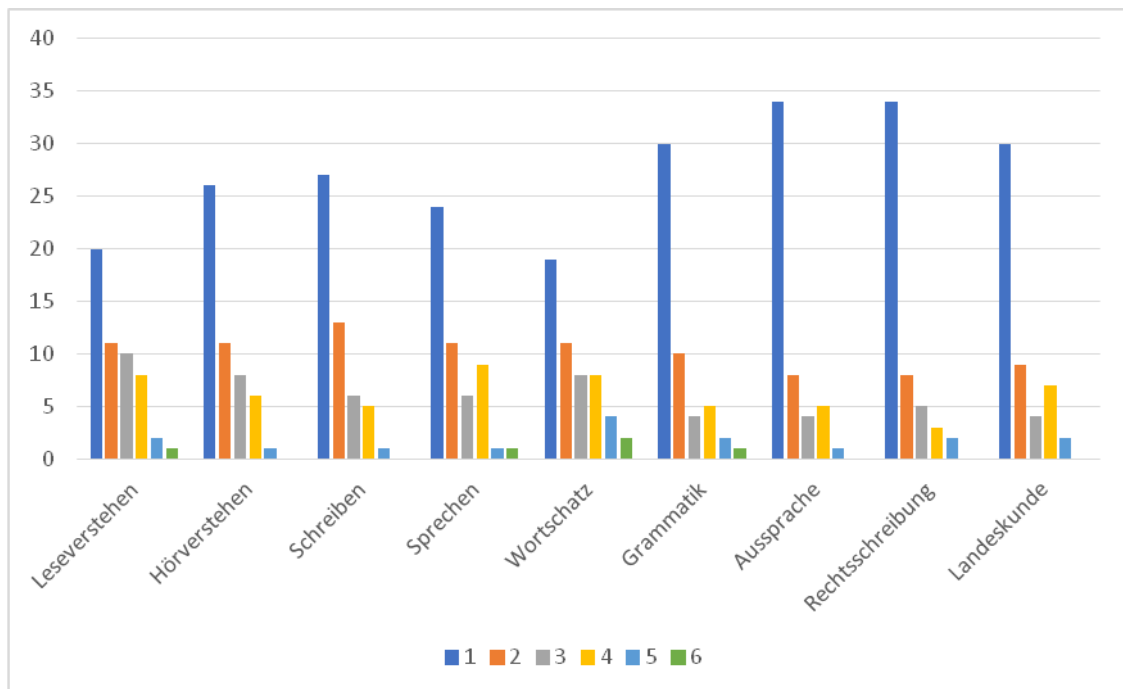


Abbildung 11: Antworten auf die Frage ‚Wie bauen die von Ihnen gewählten Lehrwerke darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben?‘
(1 – überhaupt nicht; 6 – sehr)

Mit Hilfe dieser Grafik ist gut zu sehen, dass die befragten Deutschlehrenden es so sehen, dass das DaFnE-Konzept in den benutzten Lehrwerken im Allgemeinen überhaupt nicht oder nur gering erscheint.

3.3. Erkenntnisse der Datenerhebung

Die Analyse der Daten zeigt, dass die meisten Lehrenden keine oder nur wenig Informationen über das DaFnE-Konzept haben. Sie fühlen, dass der Unterricht von Lernenden, die früher Englisch als L2 lernten, anders ist und erfahren es Tag für Tag, dass die englische Sprache großen Einfluss auf das Deutschlernen hat. Die Mehrheit der Befragten (auch im Falle der optionalen Meinungsäußerung) sieht eher die Schwierigkeiten des DaFnE-Unterrichts. Viele konzentrieren sich eher auf die negativen Interferenzen.

Meine frühere Hypothese war, dass die heute aktiven Deutschlehrenden in Ungarn nicht Englisch sprechen können, aber diese Umfrage hat meine Annahme widerlegt. Einerseits könnte dies den folgenden Grund haben: Weil die Bedeutung der englischen Sprache heute so groß ist, dass fast jeder Mensch diese Sprache braucht. Andererseits ist es möglich, dass ich wegen der gewählten Forschungsmethode meiner Umfrage dieses Ergebnis bekommen habe: Durch eine Online-Umfrage werden eher die jüngeren Generationen erreicht, die soziale Medien besser kennen und da die Teilnahme an der Umfrage völlig freiwillig war, haben eher solche Lehrenden die Fragen beantwortet, die am Thema ‚Didaktik des Deutschen als Fremdsprache‘ mehr Interesse haben.

Es ist unverkennbar, dass, während die Zahl der DaFnE-Kenner*innen relativ niedrig ist, der Anteil der Englischsprechenden hoch ist. Ich vermute, dass die Lehrenden, die Englisch sprechen können, fähig sind, die eigenen Erfahrungen mit dem Englischen in den Unterricht einzubringen. Es wäre aber besser, wenn sie es nicht nur intuitiv machen könnten, sondern das DaFnE-Konzept bewusst und geplant Teil ihrer Lehrstrategie wäre. Ein gutes Beispiel dafür ist die Befragte, die auf die optionale Frage die Antwort gab, dass sie das DaFnE-Konzept in ihren Stunden bewusst und geplant verwirklicht. Ihr Beispiel zeigt, dass der DaFnE-Unterricht wirklich umgesetzt werden kann.

Es war überraschend, dass ein paar Lehrende, die auf die negative Seite der Interferenz konzentrierten, das Deutschlernen nach Englisch leichter fanden. Der Grund dafür kann sein, dass diese Befragten bei der ersten Frage eher an die oft vorkommenden Fehlererscheinungen in der Grammatik oder im Wortschatz und bei der zweiten Frage eher an die Fähigkeiten der Lernenden dachten.

Die Mehrheit der Befragten glaubt, dass es wichtig wäre, auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen, aber im Unterricht wird das DaFnE-Konzept nicht oder nur gering verwirklicht. Ich vermute, die Lehrenden erkannten schon, dass Lehren und Lernen des Deutschen als L3 anders als Lehren und Lernen des Deutschen als L2 ist und sie wollen etwas dafür tun, aber sie bekommen dabei keine Hilfe und deshalb können sie das DaFnE-Konzept in den Unterricht nicht bewusst einbauen. Wie es auch die Daten der Untersuchung zeigen, bieten die Lehrwerke auch

keine wirkliche Lösung. In der Zukunft wäre es gut, die Lehrwerke, die ich bisher nicht analysierte, die aber jetzt angeführt wurden, auch zu untersuchen, um eine vollständige Liste von DaF-Lehrwerken zu erstellen, die das Lehren und Lernen des Deutschen aus der Perspektive des DaFnE-Konzepts betrachten.

Wie erwähnt, wählt die Mehrheit der Lernenden Englisch als L2 in der Grundschule, und trifft Deutsch erst in der Mittelschule. Diese Lernenden nehmen also am DaFnE-Unterricht teil, deshalb wäre es wichtig, dass die Deutschlehrenden in der Mittelschule mehr Informationen über das Thema und mehr Hilfe beim DaFnE-Unterricht bekämen.

4 Fazit

Im 21. Jahrhundert steigt die Bedeutung der Mehrsprachigkeit immer mehr. Die Fremdsprachen stellen eine Brücke zu anderen Kulturen und zu anderen Menschen dar, deshalb ist es so wichtig, in der heutigen Zeit der Globalisierung, Fremdsprachen zu lernen. Auch das ungarische Bildungswesen erkannte den Bedarf der modernen Welt, deshalb sollen die Lernenden in der Grundschule ab der 4. Klasse eine Fremdsprache lernen, und im Gymnasium ist das Lernen von zwei Fremdsprachen obligatorisch. Vermittlungssprache unserer Zeit ist ohne Zweifel Englisch, deshalb wählen die meisten Lernenden die englische Sprache in der Grundschule. Aus diesem Grund treffen sich die ungarischen Lernenden mit dem Deutschen erst in der Mittelschule. In ihrem Fall ist vom sogenannten DaFnE-Unterricht die Rede.

In diesem Beitrag wurde erläutert, worin der Unterschied zwischen dem L2-Lernen und dem L3-Lernen besteht. In der Untersuchung ging ich vom didaktischen Dreieck aus, das drei Faktoren im Prozess des Lernens unterscheidet, nämlich: der/die Lernende, der/die Lehrende und der Lerninhalt. In einer früheren Untersuchung analysierte ich die Seite der Lehrwerke. Dieser Beitrag ist die Weiterführung der Untersuchung. Hier beschäftigte ich mich mit der Seite der Lehrenden. Im empirischen Teil meiner Arbeit wurde auf eine aus zehn Fragen bestehende Online-Befragung gebaut. In diesem Aufsatz wurde erläutert, dass die Bekanntheit des DaFnE-Unterrichts

unter Deutschlehrenden, trotz seiner wichtigen Bedeutung und hohen Aktualität in Ungarn, gering ist. Aufgrund der Ergebnisse der von mir durchgeführten Online-Befragung lässt sich sagen, dass die meisten Befragten (ca. 17 %) von diesem Begriff leider noch nie hörten. Viele Deutschlehrende (ca. 73 % der Befragten) sind aber der Meinung, dass es wichtig wäre, im Deutschunterricht auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen, aber das könne in dem Unterricht nicht verwirklicht werden. Die Zahl der Lehrenden, die das DaFnE-Konzept benutzen, übersteigt den Anteil von 50 % nur in Bezug auf den Wortschatz. Die DaF-Lehrwerke könnten eine mögliche Lösung bieten, wenn sie auch DaFnE-Hinweise und DaFnE-Aufgaben enthalten würden, aber leider beschäftigen sich die meisten Lehrwerke mit dem DaFnE-Konzept überhaupt nicht oder nur gering.

In einer weiteren Untersuchung wäre es nützlich, auch die dritte Ecke des didaktischen Dreiecks herauszunehmen und die Seite der Lernenden unter diesem Aspekt zu beobachten.

Literatur

- Berényi-Nagy, Tímea (2013): Transferbrücken bauen: Lexikalische Interkomprehensionsfähigkeit im Falle von L3-Deutschlernenden. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2013. S. 229–248.
- 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. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 50–68.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó. S. 15–31.

- Hufeisen, Britta (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion. Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing. S. 7–11. <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Hufeisen, Britta (2003b): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole / Böttger, Claudia / Motz, Markus / Probst, Julia (Hrsg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8/2–3. S. 97–109. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0, In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36. S. 200–207.
- Hufeisen, Britta (2019): Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Ammon, Ulrich / Schmidt, Gabriele (Hrsg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze, Konzepte. Berlin / Boston: de Gruyter, S. 337–350.
- Hufeisen, Britta / Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78. S. 13–33.
- Köznevelési tankönyvjegyzék a 2020/2021. tanévre: https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/tankonyvjegyzek_2020_2021 (gesehen am 25. 05. 2020)

- Lantos, Viktória (2021): DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufe in Ungarn. In: Kovács, Kálmán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020. S. 101–124.
- Marx, Nicole (2000): Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5 (1). S. 1–16. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/630/606> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Marx, Nicole (2018): Deutsch nach Englisch. Wenn mehr doch besser ist. In: Magazin Sprache. <https://www.goethe.de/ins/mk/de/spr/mag/21477814.html> (gesehen am 22. 10. 2020)
- Nemzeti alaptanterv (2012). In: Magyar Közlöny. 2012/66./ S. 10635–10847. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (gesehen am 20. 10. 2020)
- Nemzeti alaptanterv (2020). In: Magyar Közlöny. 2020/ 17. S. 290–446.
- Sárvári, Tünde (2019): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft [= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30]. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 79–102.
- Sárvári, Tünde (2020): Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenausbildung in Szeged. In: Klein, Ágnes / Márkus, Éva / Meier, Jörg (Hrsg.): „Auf die Lehrenden kommt es an“. Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn (= Beiträge zur Fachdidaktik 5). Wien: Praesens Verlag. S. 76–93.
- Spinath, Birgit (2011): Lernmotivation. In: Reinders, Heinz / Ditton, Hartmut / Gräsel, Cornelia / Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Gegenstandsbereiche. Empirische Bildungsforschung. S. 45–55.
- Wypusz, Joanna (2015): Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. In: Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics. 42/1. S. 81–91.

Integration und ihre Einbettung im DaF-Unterricht anhand des Films *Werden Sie Deutscher*

Sahib Kapoor

1. Einleitung

Um sich erfolgreich in einem fremden Land niederzulassen, bedarf es neben der Kenntnis der Sprache des Ziellandes auch des Verständnisses der Zielkultur und der Bereitschaft, sich diese anzueignen. Beides zusammen bildet die Grundlage für Integration. Das Wort *Integration* leitet sich von dem lateinischen Wort *integratio* ab und bedeutet „Wiederherstellung eines Ganzen“. Laut Duden hat das Wort fünf Bedeutungen, die zwei letzten gehören zum Bereich der Mathematik bzw. der EDV (= elektronischen Datenverarbeitung). Die für die vorliegende Arbeit relevanten Bedeutungen sind die Folgenden:

1. Einbeziehung, Eingliederung in ein größeres Ganzes; 2. [Wieder]herstellung einer Einheit [aus Differenziertem]; Vervollständigung (bildungssprachlich, Fachsprache); 3. Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit (Soziologie) (Duden online).

Der Begriff „Integration“ hat viele Synonyme z. B. Einheit, Ganzheit, Geschlossenheit, Verbundenheit, Vereinigung, Verschmelzung, Zusammenschluss, Aufnahme, Einbettung, Einbeziehung, Einbürgerung, Eingliederung und Inklusion.

In der heutigen globalisierten Welt, in der Menschen oft gewaltsam aus ihrer Heimat vertrieben werden, ist Integration nicht nur ein Konzept, sondern eine Notwendigkeit. Nicht nur die Vertriebenen, sondern auch die Zuwanderer*innen haben die Pflicht, sich kulturell zu integrieren. Das Kennenlernen der Geschichte Deutschlands und seiner Gesellschaft ermöglicht es den Lernenden, die kulturellen Hintergründe und die Entwicklung des Landes besser zu verstehen. Dieser Beitrag befasst sich mit der

Rolle der Integration in der deutschen Geschichte und Politik sowie mit aktuellen Fragen in der fremdsprachendidaktischen Diskussion zum Einsatz von Medien im DaF-Unterricht. Anhand des Films „Werden Sie Deutscher“ (2011) wird erläutert, wie der Film das kulturelle Verständnis für Deutschland fördert. Außerdem werden Integrationshindernisse thematisiert.

2. Zur Integrationsgeschichte Deutschlands

Nirgendwo ist das Thema Integration so brisant wie in Deutschland. Der Grund liegt in der Vergangenheit und Politik Deutschlands. 1955 war die Zeit eines starken wirtschaftlichen Wachstums. Die Wirtschaft boomte, viele neue Industrien wurden etabliert und bald mangelte es an Arbeitskräften. Viele Menschen kamen aus Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien oder dem ehemaligen Jugoslawien in der Hoffnung, in Deutschland ihr Brot zu verdienen. Diese Gruppe von Arbeiter*innen nannte man Gastarbeiter*innen. 1964 kam der millionste Gastarbeiter nach Deutschland. Zu jener Zeit gab es zudem eine Ölkrise, was auch zur Inflation beitrug. 1990 fiel der Eiserne Vorhang und die Wirtschaft boomte wieder. Unglücklicherweise brachen 1991 die Jugoslawienkriege aus und 400.000 Deutschstämmige aus Mittel- und Osteuropa kamen nach Deutschland. Die nächsten wichtigsten Ereignisse fanden zwischen 2014 und 2015 statt, als Bürgerkriege in Syrien und im Irak ausbrachen. Diese führten zu einer der schlimmsten Flüchtlingskrisen der Welt. 890.000 Asylsuchende kamen nach Deutschland, um hier ein neues Zuhause zu finden. Deutschland wurde mit der Einwanderungswelle stark und schwach zugleich. Um einen Ausgleich zu bewirken, setzte die Bundesregierung 2020 ein Fachkräfteeinwanderungsgesetz durch, um Fachkräfte aus dem Ausland anzuwerben. Dies bereitete den Weg für ein offenes Deutschland mit solider Konjunktur. Es herrschte eine Stimmung der Zusammenarbeit und eines Multikultideutschlands, aber dies wurde leider vor kurzem unterbrochen. Der Krieg zwischen Russland und der Ukraine brach aus und 6,6 Millionen Ukrainer*innen wurden vertrieben. Laut Riham Alkousaa sind

über 700.000 Ukrainer*innen seit Anfang des Krieges Ende Februar 2022 in Deutschland gemeldet (Alkousaa 2022).

Wenn ein Land so viele Einwanderungswellen erlebt, ist es selbstverständlich, dass die Integration zu seinem Hauptanliegen wird. Als nächstes möchte ich zwei Beispiele aus dem deutschen Alltag anführen, die für die Migrant*innen die Notwendigkeit zeigen, sich als neue Mitbürger*innen in Deutschland integrieren zu müssen. Es handelt sich um unbewusste Kommunikation, die das kulturelle Verständnis Deutschlands herausfordert. In Abb. 1 *Eine Familie schließt die Tür* geht es darum, nachts die Tür abzuschließen. Dies ist eine übliche Vorgehensweise in Deutschland und man fühlt sich sicher. In Abb. 2 *Der Mülleimer* geht es darum, den Müll zu trennen. Ein kompliziertes, aber wichtiges Thema in Deutschland. Das kulturelle Verständnis im DaF-Unterricht zu fördern, ist eine wesentliche Aufgabe, die einer angemessenen Methode bedarf, um die Lernenden für das Zielland sensibilisieren zu können. Der Filmeinsatz – besonders durch Dokumentarfilme – ist eine zweckmäßige Methode, den Lernenden kulturelle Unterschiede näherzubringen.



Abbildung 1: Eine Familie schließt die Tür



Abbildung 2: Der Mülleimer

3. Aktuelle Fragen in der fremdsprachdidaktischen Diskussion über die Verwendung von Medien im DaF-Unterricht

Der Ausdruck ...*wie im Film* ist heute nicht mehr nur im sprachlichen Sinne zu verstehen. Er ist vielmehr zu einer Realität geworden. Filme sind ein Spiegel der Gesellschaft und können dazu beitragen, den Zeitgeist einer Zeitperiode besser wahrzunehmen. Deshalb wird im Schulunterricht oft mit Filmen gearbeitet. Sie fordern die Lernenden auf, sich kritisch mit dem Inhalt auseinanderzusetzen. Barbara Kovar schreibt über die Filme: „Der Film bestätigt keine bestimmte Interpretation, sondern lässt Raum für immer neue Sichtweisen — die mitunter neue Perspektiven auf unsere Realität ermöglichen“ (Kovar 2022: 3).

In der fremdsprachdidaktischen Diskussion spielt die Verwendung von Medien im Unterricht seit Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle, und zwar in Verbindung mit den audiolingualen und audiovisuellen Methoden. Tristan Lay betont in seinem Artikel *Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung* die Bedeutung von Filmen für die Förderung der Kreativität und der geistigen Bildung.

Die Kombination von Bild und Ton eröffnet wichtige interpretative Freiräume, so dass ein individueller, offener, lebendiger und von Neugierde geprägter Zugang zu neuen Perzeptionsmöglichkeiten bei der audiovisuellen Erschließung filmischer Texte eröffnet und gefördert werden kann, der an die eigene Lebenswirklichkeit anknüpft, emotionale Beteiligung zulässt und persönliche Bedeutungskonstruktionen auf Seiten der Lernenden ermöglicht. (Lay 2018: 85)

Es gibt viele Vorteile der Filmdidaktisierung im Deutschunterricht u. a. die Förderung von Sprachaufmerksamkeit, die Förderung der interkulturellen Handlungsfähigkeit und die Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbildes im Klassenzimmer. Demzufolge werden auch interkulturelle und landeskundliche Kompetenzen gefördert. Filme haben ein großes Erziehungspotenzial. Bei erwachsenen Lernenden kann man ebenfalls bestimmte Eigenschaften feststellen, die das Erlernen einer Fremdsprache begünstigen: Die kognitive Entwicklung der Lernenden ist weit fortgeschritten bzw. schon abgeschlossen, sie verfügen über ein umfangreiches

Weltwissen, und persönliche und berufliche Ziele motivieren sie zu einem konsequenten und zielstrebigem Lernen (Ballweg et al. 2013: 12). Filme fördern sowohl die Sprachrezeption als auch die Sprachproduktion. Inge Schwerdtfeger führt aus: „Das Einbeziehen von Filmen in den Fremdsprachenunterricht bietet die Möglichkeit, die Lücken zum Sprachverständnis des bisherigen Lehrmaterials zu schließen“ (Schwerdtfeger 1989: 26).

Filme sind ein wichtiger Teil der Lernkultur, fördern den Lernprozess und sind für einen interaktiven landeskundlichen Unterricht unabdingbar. Filme tragen maßgeblich zu einem lebendigen und unterhaltsamen Deutschunterricht bei. Filme dienen dazu, Leseverstehen (LV) mit Untertiteln und Hörverstehen (HV) simultan intuitiv zu trainieren. In ihrem Artikel schreibt Anne Sass über die Einsatzleistung von Filmen wie folgt:

Wie verhalten sich die Personen? Was ist typisch deutsch? Was wäre bei uns anders? Allein die genaue Betrachtung von Kleidung, Frisur und Körpersprache eröffnet einen differenzierten Blick auf den deutschen Alltag und bietet zahlreiche interkulturelle Sprachanlässe. (Sass 2007: 10)

Der Einsatz von Filmen wird von manchen auch stark kritisiert. So wird argumentiert, dass die Filme nur eine Seite der Medaille zeigen und die andere Seite im Verborgenen bleibt.

[Es] kann mit Blick auf das kulturbezogene Lernen nicht oft genug betont und wiederholt werden, dass Filme (wie selbstverständlich auch Bilder) landeskundliche Aspekte zwar sehr anschaulich machen [...], sie aber immer auch nur einen Ausschnitt aus einer vorgeblichen Wirklichkeit wiedergeben. (Lay / Koreik / Welke 2018: 3)

Dokumentarische Filme, deren Wirkungspotential noch nicht genau erforscht ist, setzen sich mit der Realität auf nicht-fiktionale Weise auseinander. Laut Hickethier (2007: 181) findet beim Dokumentarischen im Gegensatz zum Fiktionalen eine vergegenwärtigende Wiederholung eines angenommenen, vor-filmisch unabhängig existierenden Realen statt. Sie stellen die Themen und Begebenheiten mit den entsprechenden filmischen Mitteln vor. Dadurch verlieren sie ihre Authentizität nicht.

Der Dokumentarfilm wirkt dadurch glaubwürdig, dass der Filmemacher neben den authentischen Situationen und Personen auch sogenannte Authentizitätssignale einsetzt. Der Dokumentarfilm ist wie ein „filmischer Gebrauchstext“, d. h. ein nicht-fiktionales, aber ästhetisch gestaltetes Werk (s. Analysekategorien) – oft mit einer bestimmten Intention (Maiwald 2010: 407). Laut Kammerer und Kepser (2014: 33) haben dokumentarische Filme folgende Merkmale:

Dokumentarische Filme unterbreiten ein plausibles filmisch gestaltetes Angebot über Naturphänomene, Vorkommnisse, Situationen und Ereignisse. Die gezeigte Welt wird behauptet als eine natürliche und historische, die auf prinzipiell nachprüfbaren Fakten basiert. Dieser wird nichts Neues und Unüberprüfbares hinzugefügt. Sofern darin Personen auftreten, handelt es sich normalerweise um reale Persönlichkeiten in ihren üblichen sozialen Rollen und nicht um Berufs- und Laienschauspieler.

Um das Gezeigte als etwas Tatsächliches erscheinen zu lassen, setzen dokumentarische Filme spezielle Authentisierungsstrategien ein (Kammerer / Kepser ebd.). Dies wurde auch von Renate Bürner-Kotzam akzentuiert, wenn sie schreibt, dass Filme zu Indikatoren für die Bewertung der Wirklichkeit werden (Bürner-Kotzam 2011: 130).

Auch wenn der Dokumentarfilm eine lange Tradition hat, sind didaktische Konzepte zu diesem Genre erst in den letzten Jahren entwickelt worden. Dokumentarfilme eignen sich für den Unterricht, denn sie sind für die Adressat*innen bewusste Konstruktionen (Anders / Staiger 2019: 136), schaffen durch die dargebotenen Themen informelle Lerngelegenheiten (Hill 2005: 5), tragen zur beständigen Neuverhandlung gesellschaftlicher Normen und Werte bei und bergen ein enormes Potenzial für die interkulturelle Bildung (Anders 2016: 156). Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Auswahl der Filme eine sehr wichtige Rolle im Unterricht spielt, da eine gut durchdachte Wahl die Effektivität des Einsatzes erhöhen kann, während eine schlechte die Involviertheit der Lernenden womöglich behindert. Bedeutend ist auch die Wirkung von Untertiteln auf das Sprachenlernen. Im Anfängerunterricht ist es immer empfehlenswert, Untertitel zu zeigen, da sie einen großen Einfluss auf das Sprachenlernen haben. Untertitel erleichtern erheblich die Film- und Sprachrezeption.

4. Praktischer Teil

Der Film *Werden Sie Deutscher* (2011) zeigt die Bemühungen der Teilnehmer*innen, in Deutschland zurechtzukommen. Er stellt ihre Alltagserfahrungen in den Mittelpunkt. Die Teilnehmer*innen sind Geflüchtete, Zugewanderte und Menschen mit Migrationshintergrund. Die Regisseurin Britt Beyer hat den Dokumentarfilm spannend strukturiert, denn die Handlung bezieht sich nicht nur auf einen Integrationskurs, sondern auf die ganze Stadt Berlin. Die Handlungsorte sind Restaurants, Büros, Regierungsämter und Häuser. Es werden allgemeine Herausforderungen der Personen bezüglich Sprache, Arbeit, Deutschprüfung, Kultur, Duldung und Aufenthaltserlaubnis vorgestellt. Auch die Themen, die im und außerhalb des Unterrichtes behandelt werden, vermitteln ein umfassendes Verständnis der deutschen Kultur. Des Weiteren geht es um die Schicksale der Kursteilnehmer*innen, die ihr Glück in Deutschland suchen. Zu den behandelten Themen gehören Kennenlernen (2:01), Deutschlernen (8:02), Ratschläge für Ausländer*innen (16:00), Angst eines Migranten, Deutschland zu verlassen (18:56), Telefongespräch (21:03), kulturelle Orientierung (26:37), Konflikte mit den Nachbarn*innen (30:56), Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe in Deutschland (33:22), Lebensplanung (35:54), Freiheit (55:05) und Wiedervereinigung (1:00:26). Durch das Thema Ratschläge für Ausländer*innen werden die Gesetze und die Regeln des Landes und durch das Thema *kulturelle Orientierung* werden soziale Regeln, Verhaltensweisen und der deutsche Gedankenprozess dargestellt.

4.1 Vorüberlegungen zum Planen des Filmeinsatzes

Der Film lässt sich gut in den Unterricht integrieren. Dank der Breite des Themas und der einfachen Sprache ist er im interkulturellen DaF-Unterricht gewinnbringend einsetzbar. Der Film wird als Lernmaterial angesehen, denn Lernmaterialien können in gedruckter Form, als Audiodaten, Film usw. erscheinen. Um einen Film erfolgreich im Unterricht einzusetzen, muss man vor allem die Lernziele formulieren. Die allerersten Fragen sind, warum zeige ich den Film in meinem Unterricht und wie begünstigt er das

Erlernen der deutschen Sprache? Hieraus können folgende Lernziele abgeleitet werden.

Die Lernenden sollen

- a) sich bewusst werden, wie die Integration den deutschen Alltag und die deutsche Kultur prägt;
- b) erkennen, dass Integration ein wichtiger Aspekt des Lebens in Deutschland ist;
- c) einen Zusammenhang zwischen kulturellen Unterschieden ihrer Heimatländer und Deutschlands herstellen und diskutieren.

Als nächsten Schritt kann die Lehrperson dem jeweiligen Lernziel entsprechend den Filmeinsatz planen. Bei der Planung kann sie auf die in der Fachliteratur systematisch vorgestellten Aufgabentypen zurückgreifen (Brandi 2000; Schwerdtfeger 1989).

Der Unterricht dauert 2,5 UE (1 UE je 45 Minuten) und ist für das Niveau A2+ geeignet. Der Film dauert 90 Minuten. Er kann über die Onleihe-Bibliothek des Goethe-Instituts (<https://www.goethe.de/ins/hu/de/kul/bib/onl.html>) ausgeliehen werden. Die Filmanalyse erfolgt mit gezielten Leitfragen, die zum allgemeinen Verständnis des Films beitragen.



Abbildung 3: Plakat des Films *Werden Sie Deutscher*, 2011



Abbildung 4: Plakat des Films *Werden Sie Deutscher*, 2011

4.2 Arbeitsphase 1 – Vor dem Film

Zuallererst werden zwei Bilder an die Wand projiziert, damit sich die Lernenden mit der Kleidung und den Berufen der Personen vertraut machen können (Abbildung 3 und Abbildung 4). Die Bildbeschreibung dient dazu, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Die Lernenden erkennen den Lehrer und die Tafel und können dies mit dem Deutschunterricht identifizieren. Eine Wortliste mit neuen Wörtern, die die Lernenden noch nicht gelernt haben, wird ebenfalls zur Verfügung gestellt (sie muss von der Lehrkraft auf dem entsprechenden Niveau erstellt werden.). Die Lehrkraft kann jedoch selbst entscheiden, wie sie den Wortschatz erweitert. Die Lernenden erhalten nach der Bildbeschreibung einen Fragebogen. Während des Anschauens des Films beantworten die Lernenden gezielt Fragen. Die Besprechung der Fragen erfolgt in Gruppenarbeit am Ende des Films. Die Diskussionsfragen sind:

- Wo beginnt der Film?
- Wo befinden sich die Personen?
- Was lernen die Personen und warum lernen sie?
- Was sind die Themenbereiche, die diese Personen kennenlernen?
- Wie endet der Film?
- Welche sind Ihre Lieblingscharaktere? Warum mögen Sie sie?
- Was erfahren Sie über das Kulturleben Deutschlands?

4.3 Arbeitsphase 2 – Während des Films

Die Lernenden notieren die Antworten zu den Fragen stichpunktartig. Die Lehrkraft kann – wenn die Lernenden Schwierigkeiten haben, dem Film zu folgen – den Film in Ausschnitten zeigen oder auf bestimmte Schauspieler*innen bzw. Szenen fokussieren, z. B. auf die Filmausschnitte, die im Unterricht spielen.

4.4 Arbeitsphase 3 – Nach dem Film

Am Ende des Films werden die Lernenden in Kleingruppen aufgeteilt. Die Lernenden bekommen acht bis zehn Minuten Zeit, um ihre Antworten zu diskutieren. Im letzten Schritt werden die Lernenden gebeten, eine kurze Filmkritik über den Film zu schreiben. Es empfiehlt sich, den Lernenden entsprechende Redemittel zur Verfügung zu stellen, wenn sie noch keine Filmkritiken geschrieben haben. Die Wortanzahl beträgt 60–75 Wörter. Dies dauert etwa 10 Minuten. Die Verankerung erfolgt mit einem Kulturvergleich, in dem die Lernenden die Verhaltensweisen aus ihrer Kultur ableiten und den Verhaltensweisen in Deutschland gegenüberstellen. Diese Aktivität löst eine Überraschung in den Lernenden aus, da sie ihre kulturellen Unterschiede mit Deutschland vergleichen und wahrnehmen werden. Es bestehen auch weitere Einsatzmöglichkeiten unter anderem eine Projektarbeit. Es können Reportagen und Videos von Geflüchteten, Zugewanderten, und Menschen mit Migrationshintergrund auf YouTube im Unterricht gezeigt werden. Alle diese Zusatzaufgaben tragen dazu bei, die Lernenden für das Thema Integration in Deutschland zu sensibilisieren.

5 Schlussbetrachtung

Der Film wurde in zwei A2+ Klassen am Goethe-Institut in Neu-Delhi, Indien, 2021 eingesetzt. Folgende Indikatoren belegen den gelungenen Filmeinsatz, u. a. waren die Lernenden während des Anschauens hochmotiviert. Sie diskutierten alle Fragen voller

Begeisterung. Sie haben alle einen Kommentar geschrieben und den Film als ein Spiegel des deutschen Alltagslebens wahrgenommen. Die Lernziele wurden erreicht, denn die Lernenden haben Integration sowohl als ein räumliches als auch als ein physisches Konstrukt perzipiert. Diese Indikatoren sind der Beweis, dass die Lernenden den Film und seine kulturellen Besonderheiten mitverfolgen konnten. Die Ergebnisse können jedoch anders ausfallen, wenn das Sprachniveau der Lernenden nicht dem des Films entspricht. So ist es immer ratsam, den Film vor dem Einsatz selbst anzuschauen und dann zu entscheiden, ob das Zeigen im Unterricht sprachlich (auch ob mit oder ohne Untertitel) angemessen ist. Es kann auch sein, dass die Lernenden die kulturellen Unterschiede nicht genau wahrnehmen, weil sie in ihrem eigenen Land die Dinge anders sehen. Daher ist es notwendig, nach dem Anschauen eine Diskussionsrunde einzuplanen, damit die gewonnenen Erkenntnisse vertieft werden können. Die Lehrkraft muss auch bereit sein, kulturelle Fragen über die deutsche Kultur anzusprechen, denn die Lernenden können typische Fragen aus ihrem Vorwissen heraus thematisieren. Auf jedem Fall interessieren sich die Lernenden nach dem Anschauen mehr für kulturelle Besonderheiten und möchten mehr über das Thema Integration wissen. Damit erfüllt der Einsatz des Filmes seine Funktion, denn sie lernen nicht nur Aspekte der Integration kennen, sondern entwickeln auch interkulturelle Kompetenzen, um Missverständnisse und kulturelle Konflikte im realen Kontext zu vermeiden. Deshalb ist es empfehlenswert, den Film im DaF-Unterricht einzusetzen. Die Lernenden erhalten so einen tiefen Einblick in die Lebensweise der deutschen Gesellschaft.

Literatur

Anders, Petra (2016): Dokumentarfilme im medienreflexiven Sprach- und sprachreflexiven Medienunterricht. In: Blell, Gabriele / Grünewald, Andreas / Kepser, Matthis / Surkamp, Carola (Hrsg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung [= Film – Bildung – Schule Bd. 2]. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 153–174.

- Anders, Petra / Staiger, Michael (2019): Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler.
- Ballweg, Sandra, Drumm, Sandra, Hufeisen, Britta, Kippel, Johanna, Pilypaityte, Lina. dll – deutsch lehren lernen 2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Fort- und Weiterbildung weltweit. Klett-Langenscheidt, 2013. S. 9–13.
- 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.
- Bürner-Kotzam, Renate (2011): Mit Filmbildern im Kopf schreibt und liest man anders. Literarisches und filmisches Erzählen und ihr gegenseitiger Einfluss. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: iudicium. S. 130–143.
- Hickethier, Knut (2007): Film- und Fernsehanalyse. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Hill, Annette (2005): Reality TV. Audiences and Popular Factual Television. London: Routledge.
- Kammerer, Ingo / Kepser, Matthis (2014): Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: Kammerer, Ingo / Kepser, Matthis (Hrsg.): Dokumentarfilm im Deutschunterricht [= Film – Bildung – Schule Bd. 1]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11–72.
- Kovar, Barbara (2022): Grundlagentext: Spracherkundungen mit Wörtern, die von weit herschauen: Literatur im DaF-Unterricht. In: DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online unter: moodle.daad.de, DOI: 10.31816/Dhoch3.2022.106 (gesehen am 15.05.2023).
- Lay, Tristan (2018): Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 45/1. S. 80–96.
- Lay, Tristan / Koreik, Uwe / Welke, Tina (2018): Filme im DaF-/DaZ-Unterricht: Einführung in das Themenheft. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 45/1. S. 1–6.

Maiwald, Klaus (2010): Gebrauchstexte – nicht nur print- und monomedial. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel: Taschenbuch des Deutschunterrichts [= Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik]. Baltmannsweiler: Schneider. S. 691–712.

Sass, Anne (2007): Filme im Unterricht. Sehen(d) lernen. In: Fremdsprache Deutsch 36. S. 5–13.

Schwerdtfeger, Inge C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Wörterbücher:

DUDEN-Online: <https://www.duden.de/>

Audiovisuelle Medien:

Beyer, Britt (2011): Werden Sie Deutscher [Film]. Oktoberfilm Goldstein / Binniger GbR.

Online-Quellen:

Alkousaa, Riham (2022): Over 700,000 refugees from Ukraine registered in Germany, Welt am Sonntag reports. Reuters. <https://www.reuters.com/world/europe/over-700000-refugees-ukraine-registered-germany-welt-2022-05-14/>. (gesehen am 29. 08. 2022)

Bilder:

Abbildung 1: Eine Familie schließt die Tür Dengler. Stefanie, Anna Pilaski, und Paul Rusch. Netzwerk neu B1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2021. Print. S. 57.

Abbildung 2: Der Mülleimer. Dengler, Stéfanie, und Anna Pilaski. Netzwerk neu A2. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2020. Print. S. 55.

Abbildung 3: Plakat des Filmes *Werden Sie Deutscher*. <https://oktoberfilm.de/oktoberfilm-werden-sie-deutscher/> (gesehen am 12.05.2023)

Abbildung 4: Plakat des Filmes *Werden Sie Deutscher*.
<https://oktoberfilm.de/oktoberfilm-werden-sie-deutscher/> (gesehen am
12.05.2023)

Internationale Delegiertenkonferenz (IDK)

Winterthur, 14.–17. August 2023

Tünde Sárvári



Die Internationale Delegiertenkonferenz (IDK) fand dieses Jahr vom 14. bis 17. August in Winterthur, in der Schweiz statt. IDK ist neben der Internationalen Deutschlehrer*innentagung (IDT) die wichtigste Fachveranstaltung des

Internationalen Deutschlehrer*innenverbandes (IDV). IDT und IDK finden alternierend alle vier Jahre in einer deutschsprachigen Region statt. Bei der IDK kommen Delegierte aus verschiedenen Ländern zusammen, um wichtige Themen zu diskutieren und Entscheidungen zu treffen. Die Delegierten sind Vorstandsmitglieder der rund 100 nationalen Deutschlehrer*innenverbände. Es ist eine Gelegenheit für den Austausch von Ideen, die Förderung der Zusammenarbeit und die Entwicklung von Lösungen für globale Herausforderungen. Die Konferenz bietet den Fachleuten für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) eine Plattform, um den Fach- und Praxisdiskurs mitzugestalten und das Forschungs- und Praxisfeld „DaF/DaZ“ weiterzubringen. Es ist eine spannende Gelegenheit, die neuesten Entwicklungen und Innovationen in verschiedenen Bereichen kennenzulernen und sich mit wichtigen Persönlichkeiten aus der ganzen Welt zu vernetzen.

Jede IDK ist einem aktuellen Thema gewidmet. „Mensch und Maschine beim Deutschlehren und -lernen: ein Wechselverhältnis“ war das Thema der diesjährigen IDK, deren Gastgeber*innen vom 14. bis 17. August das Departement Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) und die Universität Freiburg/Fribourg in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Zentrum für die Mittelschule (ZEM CES) waren. Die Künstliche Intelligenz (KI) spielt eine

bedeutende Rolle in unserem Alltag. Denken wir beispielsweise nur an Suchmaschinen, Navigationssysteme, Smart-Home-Geräte oder Streamingdienste, die wir fast jeden Tag benutzen. Seit November 2022, als Chat GPT, ein textbasierter Chatbot des Unternehmens Open AI, der auf KI beruht, auf den Markt kam, wird immer öfters die Frage gestellt, wie KI im (Fremdsprachen)Unterricht eingesetzt werden kann. Im Rahmen der Konferenz in Winterthur wurden Entwicklungen in digitalem Lehren und Lernen, Erkenntnisse aus dem Einsatz der KI und weiterer digitaler Instrumente im Klassenzimmer und Desiderate aus Forschung, Ausbildung und Lehre verknüpft, konstruktiv weitergedacht und schriftlich festgehalten.

Das *Fachprogramm* umfasste Inputs von Forschenden sowohl aus der Schweiz als auch der ganzen Welt. Workshops, Reflexions- und Diskussionsphasen waren partizipativ angelegt und ließen Raum für Interaktion. Das Fachprogramm begann mit dem *Vortrag* von Prof. Dr. Alice Delorme Benites, die Einblicke in die Funktionsweise, Potenziale und Gefahren von KI im Fremdsprachenunterricht gab. In einem allgemeinen Überblick über den internationalen Stand der Forschung und über mögliche Praxisanwendungen zeigte sie, wie sich KI-Literacy im Kontext des Fremdsprachenlernens etablieren kann. Dabei stützte sie sich exemplarisch auf die Ergebnisse einer Umfrage zum Thema maschinelle Übersetzung, die 2021 im Rahmen des Projekts Digital Literacy im Hochschulkontext an Schweizer Hochschulen durchgeführt wurde.

Den zweiten Tag eröffnender Vortrag von Mag. Dr. Thomas Strasser diente zur ersten Einordnung medienethischer Implikationen zukünftiger KI-assistierter Kompetenzen bei Sprachlehrenden und -lernenden und der Verortung von KI-Systemen in der Lehrer*innenbildung. Er führte einen Live-Dialog mit einem Chatbot, in dem es um die ethische Dimension von sprachbasierten KIs ging. Folgende theoretische und praktische Fragestellungen wurden gemeinsam mit dem Chatbot erörtert:

- Wie können KI-gestützte Visualisierungs- oder Textgeneratoren im Fremdsprachenunterricht mit einer bewussten Haltung und didaktisch nachhaltig eingesetzt werden, ohne dass die neue Technik den Unterricht vollkommen bestimmt?

- Welche fachlichen, methodisch-didaktischen und KI-bezogenen Kompetenzen braucht es dazu?
- Wie lässt sich eine innovative KI-interdependente Aufgaben- und Prüfungskultur neu denken?

Neben den Vorträgen wurden zum Konferenzthema auch *Workshops* angeboten:

- Workshop A: Online-Übungs- und Prüfungstools im DaF-Unterricht (Jürg Widrig)
- Workshop B: Digitale Übersetzungsprogramme beim Schreiben: Wie kann man sie/damit umgehen? (Katrin Hofmann)
- Workshop C: Sprachhandeln in Virtual Reality (VR) – erleben, ausführen, kritisch evaluieren (Isabel Hoffmann)
- Workshop D: Datenbasiertes Lehren und Lernen mit Korpora im Fremdsprachenunterricht (Elsa Liste Lamas / Dr. Maren Runte / Nina Hicks)
- Workshop E: Inklusion, Nachteilsausgleich und barrierefreie Lerntools im Deutschunterricht (Dr. Romain Lanners)
- Workshop F: Chatbots im Fremdsprachenunterricht (Johanna Oeschger)

Jede*r Delegierte sollte sich für drei Themen entscheiden und sich für diese Workshops noch vor der Konferenz anmelden. In den Workshops wurden die jeweiligen Themen nach einem kurzen theoretischen Inputvortrag handlungsorientiert bearbeitet.

Zum Fachprogramm gehörte auch eine *Podiumsdiskussion*, an der als Gäste Dr. Tamara Zeyer (Universität Gießen), PhD Mike Shaughnessy (AATG, USA) und Prof. Dr. Wolfgang Beywl (Fachhochschule Nordwestschweiz) teilnahmen. Während des Podiums, das von Dr. Paul Voerkel (Universität Jena) moderiert wurde, wurden folgende Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und kritisch diskutiert:

- Was bedeutet das nun für Deutsch als Fremdsprache?
- Wie beeinflusst KI (künftig) das Fremdsprachenlernen?
- Müssen wir das Lehren und Lernen des Deutschen neu definieren?
- Wie können Maschinen Lernende individuell unterstützen?
- Wie verändert KI unsere Rolle und unsere Aufgaben als Lehrperson?

Der Programmpunkt *Austausch & Transfer* war eine Diskussion in Kleingruppen, die zum Ziel hatte, gemeinsam anhand von Leitungsfragen ein erstes Fazit zum Tagungsthema zu ziehen (Austausch) und neue (Er-)Kenntnisse und Ideen aus dem IDK-Fachprogramm – Vorträge, Workshops, Ideenmarkt, Podium, Gespräche – zu konkretisieren (Transfer / Übertragung auf den jeweiligen Verband / Arbeitskontext / Unterricht). In den Kleingruppen wurden folgende Themen diskutiert:

- Die Top-Ten digitaler Apps und Tools der IDV-Delegierten
- Die Zukunft des Deutschunterrichts – Der Deutschunterricht der Zukunft
- KI als autonomes Lernen
- Was bedeutet die KI-Wende für gute Lern- und Prüfungsaufgaben?
- Künstliche Intelligenz, Deutschlernen und Motivation
- Die Fertigkeit Schreiben in Zeiten Künstlicher Intelligenz
- Neue Trends: Muss man immer mitschwimmen?
- Künstliche Intelligenz als Unterrichtsassistent*in?
- KI in der Lehrenden(aus-/weiter-)bildung
- KI in der Verbandsarbeit

IDT und IDK dienen als zentrale Meilensteine einer kohärenten, nachhaltig wirksamen fachlichen Entwicklungs- und Professionalisierungsspirale: Aus den Input- und Austauschaktivitäten der einen Veranstaltung lassen sich Schwerpunktthemen der Folgetagung ableiten. An der IDT 2022 in Wien wurden die sog. Wiener Thesen zur Sprachenpolitik veröffentlicht¹, die zentrale Handlungsfelder aufgreifen, in denen Sprache und Sprachbildung eine wichtige Rolle spielen. Diese Thesen initiierten das Thema des diesjährigen *IDV-Seminars*: „Bin ich Deutschlehrkraft oder sprachpolitisch Handelnde*r?“ Welche Instrumente stehen mir für das sprachpolitische Handeln zur Verfügung? Die Veranstaltung zielte darauf ab, eine Plattform zum Erfahrungsaustausch zu bieten sowie Impulse zu geben, auf

¹ Über die IDT 2022 in Wien wurde auch im 32. DUFU-Band von Eszter Varga-Mónok berichtet (http://dufu.hu/cikkek/dufu11/2022_8.pdf) und in derselben Ausgabe sind die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik in deutscher (http://dufu.hu/cikkek/dufu11/2022_9.pdf) und ungarischer Fassung (http://dufu.hu/cikkek/dufu11/2022_10.pdf) zu lesen.

sprachenpolitische Entscheidungen im jeweils eigenen Land Einfluss zu nehmen. Mit dem Hinweis auf die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik wurden zentrale Handlungsfelder aufgegriffen, in denen Sprache und Sprachbildung eine wichtige Rolle spielen. Mit dem Hinweis auf die Handreichung zur sprachenpolitischen Öffentlichkeitsarbeit der Verbände (<https://idvnetz.org/handreichung-spk>) sollten die Teilnehmenden an das Dokument erinnert werden, in dem sie nach Ideen und konkreten Vorschlägen zur sprachenpolitischen Verbandsarbeit suchen können. Die Teilnehmenden konnten das Konzept der Sprachenpolitik „von unten“ kennenlernen, in dem Unterrichtsaktivitäten, aber auch außerschulisches Engagement im Bereich des Fremdsprachen- bzw. DaF-Lehrens und -lernens einen Beitrag zu bildungs- und sprachenpolitischen Entwicklungen leisten können.

Der sog. *Ideenmarkt*, wo die Teilnehmenden Ausstellungen und Kurzpräsentationen von Mittlerorganisationen, Verlagen und Testanbieter*innen kennenlernen konnten, ergänzte das vielfältige Fachprogramm. Ein attraktives *Rahmenprogramm* mit Lesungen, Ausflügen in der Gegend und einem Konzert reflektierte das Konferenzthema und ließ die Teilnehmenden die Innovationsstädte Winterthur und Zürich entdecken.

Die *IDV-Vertreter*innen-Versammlung* rundete am letzten Tag die Konferenz ab. Laut Tagesordnung wurde zuerst über die Tätigkeit des IDV und über die Finanzen des Geschäftsjahres 2022/2023 berichtet. Anschließend stellte das DACHL-Gremium sein neues Seminarkonzept vor (<https://idvnetz.org/aktuelles/fortbildung-fur-dach-multiplikatorinnen>). Die IDV-Vertreter*innen bekamen auch Informationen über den aktuellen Stand der IDT 2025 in Lübeck (<https://idt-2025.de/>). Der IDV startete 2023 eine neue Tradition und organisierte zum ersten Mal eine Kontinentaltagung. Am 4. März 2023 fand die erste Online-Afrikatagung mit dem Thema „Deutschlehren- und lernen in Afrika: Ziele, Ansätze und Synergien“ statt (<https://idvnetz.org/aktuelles/i-online-afrikatagung>). Die nächste Kontinentaltagung soll in Lateinamerika organisiert werden. Am Ende wurde auf die IDV-Publikationen, IDV-Magazin und IDV aktuell (<https://idvnetz.org/category/publikationen-des-idv>), und auf die Homepage des IDV (<https://idvnetz.org/>) hingewiesen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die professionell organisierte IDK 2023 in Winterthur wieder ermöglichte, dass zwischen Forschenden und Lehrenden ein wechselseitiger Wissenstransfer entsteht, von dem Wissenschaft, Ausbildung und Praxis gleichermaßen profitieren können. KI ist kein neues Schweizer Messer der Didaktik und Methodik. Sie ist nur eine neue Funktion von diesem Messer. KI im (Fremdsprachen)Unterricht und in der Lehrenden(aus-/fort-)bildung hat Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken, die wir kennen sollten, um sie effektiv und kreativ einsetzen zu können. Unser Motto dabei könnte heißen: Neue Entwicklungen nicht verschlafen, aber sich auch nicht von ihnen hetzen lassen.

Erasmus+ Fortbildung für Lehrkräfte und pädagogisches Personal

Malta 25.–29. September 2023

Dóra Géber

Die Europäische Union (EU) vergibt europaweit Tausende von Stipendien für die Teilnahme an Fortbildungen, jedoch können sich nur Schulen und Institutionen bewerben. Mit einer Förderung durch Erasmus+ bieten sich Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften an Schulen viele Chancen, sich beruflich weiterzuentwickeln und auf europäischer Ebene zusammenzuarbeiten. Von diesen Fortbildungen können die Lehrkräfte doppelt profitieren: Einerseits wird ihr Wissen zu Themen vertieft, die für ihren Arbeitsalltag relevant sind, andererseits lernen sie Kolleginnen und Kollegen aus Europa kennen, mit denen sie sich austauschen und neue Ansätze entwickeln können. *Creative Use of Technology in the Classroom* war das Thema der Lehrerfortbildung für Lehrkräfte in der EU im Rahmen der Erasmus+ Mobilitätsprojekte, an der ich in diesem Jahr teilnehmen konnte und über die im Weiteren berichtet wird.

Die folgenden Themenfelder wurden in dem fünf Tage lang dauernden Kurs behandelt: *Diskussion über die Technologie und Methodik in der Schule, Präsentationssoftware, nützliche Seiten für den Hybridunterricht sowie der Einsatz von Quiz-Apps zur Steigerung des Engagements der Lernenden.*

Der erste Kurstag begann mit dem Austausch von technologischen und methodischen Ideen, die die Teilnehmer*innen sowohl während des modernen Schulunterrichts als auch beim Online-Lernen effektiv einsetzen können. Das Lernergebnis war die Reflexion über die eigenen Stärken in der Berufspraxis, die Diskussion über die notwendigen Fähigkeiten, über die Technologie in der modernen Welt und ihre Veränderungen im Laufe der Jahre sowie die Erstellung der Ressourcen für eine Reihe von nützlichen Applikationen, die den Fremdsprachenunterricht fördern.

Am zweiten Tag wurden Fachbegriffe wie digitale Eingeborene vs. digitale Einwanderer, Hybridunterricht vs. Integriertes Lernen, Präsenzunterricht vs. Online-Unterricht in den Vordergrund gerückt. Die Zielsetzung war, Hybrid- und Online-Software bzw. -Plattformen kennenzulernen, sich in die Anwendung dieser Applikationen zu vertiefen und schließlich eigene Aufgaben mit Hilfe der erlernten Methoden zu erstellen. Den Fremdsprachenunterricht fördernden Plattformen, die im Rahmen der Fortbildung gesichtet wurden, sind die Folgenden:

- *nearpod.com* ist geeignet für interaktive Präsentationen im Unterricht. Eine vorher erstellte PowerPoint-Datei kann einfach in die App hochgeladen und mit interaktiven Inhalten ergänzt werden. Zu den interaktiven Aktivitäten gehören unterschiedliche Abfragefunktionen, Zuordnungsaufgaben, Lückentexte und auch kollaborative Formate, die in ihrer Ausstattung an die App Padlet erinnern. Sogar Videos und andere Websites können eingebettet werden. Die Präsentation erscheint auf den Endgeräten der Schüler*innen. Die Zuhörer*innen können auf die Datei mithilfe eines von der Lehrkraft generierten Zugangscode zugreifen.
- *ActivInspire* von Promethean ist eine mit interaktiver Unterrichtstechnologie entwickelte Software, die den Lehrkräften alle Möglichkeiten gibt, den Unterricht mit einer interaktiven Tafel zu führen und abwechslungsreiche Unterrichtsstunden mit vielfältigen ansprechenden Aktivitäten zu gestalten.
- *ThingLink* ist auch eine Technologieplattform für den Bildungsbereich, mit der sich Bilder, Videos und virtuelle Rundgänge leicht mit zusätzlichen Informationen und Links ergänzen lassen. Mehr als 4 Millionen Lehrer*innen und Schüler*innen nutzen diese Plattform für die Erstellung zugänglicher, visueller Lernerfahrungen in der Cloud.
- *Canva* ist ein Online-Design-Publishing-Tool mit dem Ziel, den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, alles zu gestalten und überall zu veröffentlichen. Mithilfe der Plattform können Grafiken, Präsentationen, Poster, Dokumente und andere visuelle Inhalte erstellt werden.
- *Classkick* ist ein digitales informatives Bewertungsgerät, mit dem Lehrer*innen Lektionen und Aufgaben erstellen können. Der Fortschritt der Schüler*innen kann in Echtzeit verfolgt werden, damit die Lehrenden unmittelbar Rückmeldung

geben können. Mit *Classkick* können Audio, Video, Texte und Bilder in Aufgaben integriert werden.

- *Twinkl* verfügt über Tausende von digitalen Ressourcen, die von erfahrenen Lehrern*innen erstellt und geprüft werden. Die Online-Bibliothek ist mit Materialien für die Unterrichtsplanung und -bewertung gefüllt. Einige Inhalte sind kostenlos, für den Zugang zum gesamten Material ist jedoch ein Abonnement erforderlich.

Das Training setzte am dritten Tag mit einem außerbetrieblichen Ausbildungstag in Valletta fort. Die Kursteilnehmer*innen sollten mit anderen Erasmus-Teilnehmer*innen zusammenarbeiten, um eine Reihe nützlicher Notizen und/oder Aufzeichnungen zu erstellen, möglicherweise mit Fotos oder Videos. Der Zweck dieses Ausbildungstages war neben der Anwendung des Erlernten, die Förderung der Zusammenarbeit, Qualität, Integration, Gerechtigkeit, Kreativität und Innovation sowie die Unterstützung der Lernmobilität der Einzelnen. Um das Projekt in Valletta erfolgreich durchführen zu können, mussten folgende Schritte gegangen werden: 1. Planung einer Präsentation, 2. Die Erstellung der zugehörigen Ressourcen, 3. Die Durchführung der Präsentation, 4. Die Selbst- und Peer-Bewertung der Präsentationen.

Am vierten Tag wurden zahlreiche Quizaufgaben vorgestellt und es wurde die Rolle der Gamification im Unterricht diskutiert. Gamification steigert die Konzentration, die Motivation und die Freude am Lernen. Die Quizaufgaben wurden erst von der Kursleiterin vorgestellt, dann von den Teilnehmern*innen mit Hilfe der folgenden Tools erstellt:

- *Kahoot!* ermöglicht den Lehrer*innen auf unterhaltsame Weise unterrichten zu können. Durch Berühren des Start-Buttons auf dem Bildschirm werden die Frage und die vier möglichen Antworten angezeigt. Die Teilnehmer*innen antworten und sammeln Punkte, wenn sie die Fragen richtig beantwortet haben. Der/Die Teilnehmer*in mit den meisten richtigen Antworten gewinnt.
- *Quizizz* funktioniert nach einem ähnlichen Prinzip wie Kahoot: Der Lehrer*in erstellt ein Quiz nach dem Multiple Choice-Prinzip, die Fragen werden dann aber

nicht gemeinsam wie bei *Kahoot* beantwortet, sondern allein am eigenen Endgerät, sodass die Schüler*innen ihr Lerntempo selbst bestimmen können.

- Mit *Socrative* können Umfragen und Quizfragen für die Schüler*innen erstellt werden. Dabei dient das Tool als Abfrage- oder Differenzierungsinstrument im Rahmen des individualisierten Unterrichts. Wenn ein Test geschrieben wird, gibt es eine Wahl zwischen den Aufgabentypen: Multiple-Choice, Richtig/Falsch oder eine kurze Antwort. Neben der herkömmlichen Abfrage, die man aus anderen Anwendungen kennt, bietet sich in *Socrative* auch der sogenannte Wettlauf an, der ein virtuelles Wettrennen ist, an dem Gruppen teilnehmen können.
- Auf *Quizlet* können Karteikarten erstellt werden, die dann mit anderen Abfrageformen illustriert werden können. Darüber hinaus können die Schüler*innen auch auf spielerische Weise in Form eines Memory-Spieles lernen. Außerdem ist sogar ein Wettstreit mit anderen Schülern*innen möglich. Die einzelnen Lernsets können sowohl geteilt als auch eingebettet werden.
- Mit *Plickers* lässt sich ein interaktives Quiz erstellen, ohne dass die Schüler*innen dafür ein Endgerät brauchen. Stattdessen bekommen sie einen QR-Code, der von der Lehrkraft mit Hilfe der Applikation erstellt wird. Je nachdem, welche Seite des QR-Codes nach oben gezeigt wird, entscheidet sich der Schüler*in für A, B, C oder D. Die QR-Codes werden vom Handy der Lehrkraft gescannt und können live am Smartboard gesehen werden.
- Mit *Baamboozle* werden während des Spiels Fragen in Gruppen beantwortet, ohne dass die Schüler*innen ein Endgerät brauchen. Man muss die Antworten wiedergeben, nicht nur erkennen. Das Lernen erfolgt kontextbezogen und in einer ansprechenden und wettbewerbsorientierten Umgebung.

Das Training endete am letzten Tag mit den Präsentationen der erlernten Methoden, basierend auf dem außerbetrieblichen Ausbildungstag. Die Kursteilnehmer*innen sollten die eigenen und andere Präsentationen auf der Grundlage der Bewertungskriterien beurteilen, um ein faires und einheitliches Feedback zu geben.

Es lässt sich feststellen, dass für die Schüler*innen, die digitale Eingeborene sind, die Technologie eine Lebenskompetenz bedeutet. Sie beherrschen einen übergreifenden Umgang mit der Technologie im Allgemeinen und können jede Anwendung oder Software schnell erfassen. Wenn es um den Zugang zu Informationen geht, bieten die heutigen technologischen Möglichkeiten weit mehr als das, was man in einem einzigen Lehrbuch lernen kann. Durch den Einsatz der Technologie- und Lernoptionen können die Lehrkräfte die Lernenden nicht nur motivieren, sondern ihnen eine abwechslungsreiche Lernumgebung bieten.

Die Pädagog*innen konnten im Rahmen der Fortbildung selbst erfahren, wie motivierend die Technologie im Unterricht ist. Die Fortbildung trug zur Förderung der digitalen Kompetenzen der Lehrer*innen und darüber hinaus zum Enthusiasmus für neue Technologien im Unterricht bei.

Erasmus+ Fortbildung für Lehrkräfte und pädagogisches Personal bietet eine länderübergreifende Kooperation mit den Ländern der Europäischen Union an. Die Weiterbildung der Lehrkräfte sorgt für einen höheren Unterrichtserfolg, außerdem hilft sie dabei, die pädagogischen Fähigkeiten zu erweitern bzw. zu vertiefen, um den Unterricht noch effektiver zu gestalten.

Die im Bericht beschriebenen Applikationen sind auf den folgenden Links zu finden:

<https://nearpod.com/library/>

<https://www.prometheanworld.com/products/software/activinspire/>

<https://www.thinglink.com>

<https://www.canva.com/>

<https://classkick.com/>

<https://www.twinkl.hu/>

<https://kahoot.com/>

<https://quizizz.com>

<https://www.socrative.com/>

<https://quizlet.com/latest>

<https://get.plickers.com>

<https://www.baamboozle.com/>

Autorinnen und Autoren des Bandes

Anna Daróczy	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Erzsébet Drahota-Szabó	Universität Szeged, Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“
Dóra Géber	Zweisprachiges Baptistengymnasium „Sándor Kőrösi Csoma“, Budapest
Sahib Kapoor	Jawaharlal Nehru University, Neu-Delhi
Fruzsina Kárpáti	Universität Szeged, Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“
Viktória Lantos	Universität Szeged, Linguistische Doktorschule, Programm Germanistische Linguistik
Herta Márki	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Perge Gabriella	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Erzsébet Pintye-Lukács	Germanistisches Institut der Universität Debrecen
Tünde Sárvári	Universität Szeged, Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“

**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
Anna Reder	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Benedikt Roland	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Tünde Sárvári	Universität Szeged, Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungs- wissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“
Claudia Ulbrich	Germanistisches Institut der Universität Pécs

**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 *ker* 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.