

Zum Unterricht des Deutschen als L3 in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged

Anita Pap / Nóra Nádas

1. Einleitung

Die Europäische Kommission plädiert schon seit Jahren dafür, dass jeder/jede mindestens zwei Fremdsprachen im Laufe der Schulzeit erwerben sollte (Europäische Kommission 1995: 19). Mehrsprachigkeit als Ziel wird auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beschrieben (Europarat 2001 zit. nach Feld-Knapp 2014: 19). Das Englische wird fast überall als erste Fremdsprache gelernt, deshalb wird das Deutsche meistens als zweite oder weitere Fremdsprache erlernt (Kursiša/Neuner 2010: 4).

Der Ungarische Nationale Grundlehrplan (Nemzeti alaptanterv – Nat 2012: 17) deklariert, dass die zweite Fremdsprache von der 7. Klasse an unterrichtet werden kann. Die Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged machte von dieser Möglichkeit Gebrauch und ermöglichte im akademischen Jahr 2015/16 die Einführung der zweiten Fremdsprache, der Tertiärsprache (L3). Einerseits wurde damit der Bitte der Eltern nachgegeben, andererseits ist es für die Schüler und Schülerinnen vorteilhaft, am Anfang des Gymnasiums über Sprachkenntnisse in der zweiten Fremdsprache, die sie lernen sollen, zu verfügen.

Dieser Beitrag ist thematisch in zwei Hauptteile gegliedert. Der erste Teil hat das Ziel, eine theoretische Grundlage zu geben. Zunächst gehen wir vom Begriff der Mehrsprachigkeit aus, dann befassen wir uns mit der Tertiärsprachendidaktik, mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik und mit dem sog. DaFnE-Konzept¹. Der zweite Teil konzentriert sich auf unsere Erfahrungen, wie das Deutsche als zweite Fremdsprache (L3) in unserer Schule eingeführt wurde. Wir beschreiben, wie die spezielle Unterrichtsmethode der zweiten Fremdsprache verwirklicht wurde. Dabei legen wir nicht nur auf die Ähnlichkeiten Wert, sondern auch auf die Unterschiede zwischen der Theorie und der Praxis.

2. Theoretische Grundlagen

2. 1 Mehrsprachigkeit

Der Begriff Mehrsprachigkeit wird unter verschiedenen Kontexten erforscht und unterschiedlich definiert. Mehrsprachigkeit weist auf einen Umstand hin, „[...] in dem den Sprachverwendern für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht“ (Feld-Knapp 2014: 15).

Nach der Kategorisierung von Königs (zit. nach Neuner 2003: 15) gibt es drei Arten von Mehrsprachigkeit: (1) retrospektive, (2) retrospektiv-prospektive und (3) prospektive. Retrospektive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass die bilingualen Lernenden bereits zweisprachig sind. Zur retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit zählt, wenn die bereits zweisprachigen Lernenden eine dritte Sprache lernen. Prospektive Mehrsprachigkeit ist die typische Lernsituation, wenn der Sprachverwender seine Mehrsprachigkeit durch den Fremdsprachenunterricht aufbaut.

Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff, in Anlehnung an Feld-Knapp, im engeren Sinne verwendet: Zu unterscheiden sind die Erstsprache (L1) und die weiteren Sprachen (L2, L3), die Erstsprache wird in natürlicher Umgebung erlernt (als Muttersprache), die weiteren Sprachen werden unter institutionellen Rahmenbedingungen unterrichtet (Feld-Knapp 2014: 15). Für uns ist die Beschreibung der Mehrsprachigkeit im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen richtunggebend:

Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren (Europarat 2001: 17).

2. 2 Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachendidaktik

Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein aktueller didaktischer Ansatz. Sie basiert auf die früheren Erfahrungen beim Sprachlernen und versucht auch die vorhandenen Sprachkenntnisse zu nutzen. Mehrsprachigkeitsdidaktik fördert lebenslanges Sprachlernen, aus diesem Grund werden die metakognitive Sprachreflexion, das prozedurale und das lernstrategische Wissen in den Mittelpunkt gerückt (Feld-Knapp 2014: 23). Die Entfaltung der Mehrsprachigkeitsdidaktik hängt mit der Hinwendung

zur Lernerperspektive in den Forschungen der Fremdsprachendidaktik zusammen. Diese Forschungen beschäftigen sich mit den Vorkenntnissen (Erfahrungen und Sprachkenntnissen), mit den Sprachbedürfnissen und mit den Sprachprofilen (Neuner 2003: 14).

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik entfaltete sich parallel zur Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen 2011, zit. nach Feld-Knapp 2014: 22). Trotzdem wird Tertiärsprachendidaktik oft als Synonym für Mehrsprachigkeitsdidaktik oder für DaFnE-Didaktik verwendet. Es ist auch zu beobachten, dass der Begriff Mehrsprachigkeit vom Begriff Tertiärsprachendidaktik zunehmend abgelöst wird (Berényi-Nagy 2017: 52). Britta Hufeisen weist auch auf dieses Problem hin. Sie beschreibt Tertiärsprachendidaktik als

[...] Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- und Lernforschung, die sich mit spezifischen Fragen beschäftigt, die sich aus dem Umstand ergeben, dass Deutsch i[n] d[er] R[egel] als eine zweite oder weitere Fremdsprache gelehrt und gelernt wird [...] (Hufeisen 2010, zit. nach Berényi-Nagy 2017: 52).

Aus den vier Richtlinien der Mehrsprachigkeitsdidaktik geht deutlich hervor, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik die Ergebnisse der Tertiärspracherwerbsforschung berücksichtigt. Mehrsprachigkeitsdidaktik nimmt an, dass die Sprachlernenden effektiver lernen können, weil sie die Sprachen vergleichen und analysieren können (Richtlinie 1). Mit Hilfe von Vermittlung der Lernstrategien (Richtlinie 2) wird Lernautonomie (Richtlinie 3) unterstützt. Mit der vierten Richtlinie (Inhalts- und Textorientierung) ist gemeint, dass die rezeptiven Fertigkeiten schnell entwickelt werden können, weil die Lernenden ihre Vorerfahrungen und sprachliches Wissen transferieren können (Berényi-Nagy 2017: 53).

Mit der Neudeutung der Mehrsprachigkeit änderten sich die Ziele des Sprachunterrichts. Mehrsprachigkeit wird nicht nur als „[...] Beherrschung von mehreren Sprachen interpretiert, sondern auch als eine Kompetenz, die den Lernenden ermöglicht, in für sie relevanten Situationen erfolgreich zu handeln“ (Boócz-Barna 2014: 33). Entfaltung des Sprachbewusstseins spielt also eine wichtige Rolle für die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Neuner 2003: 19).

2. 3 Das DaFnE-Konzept

Tertiärsprachendidaktik geht auf das in den 90er Jahren entwickelte Projekt DaFnE zurück (Feld-Knapp 2014: 22). Dabei ging es darum,

[...] Lehr- und Lernmaterialien für die Zielgruppen zu entwickeln, die Deutsch (beginnen zu) lernen und vorher bereits Englisch gelernt haben. Das Deutschlernen sollte nicht wieder bei imaginären Null beginnen, sondern auf den vorhandenen Englischkenntnissen aufbauen, die

vorhandenen Fremdsprachenlernstrategien mit einbeziehen und so Deutsch als einfacher und schneller zu lernen darstellen, weil Synergien genutzt wurden (Hufeisen 2011 zit. nach Łyp-Bielecka 2016: 180).

Der globalen Tendenz zufolge wird Englisch auch in Ungarn häufiger als Deutsch als erste Fremdsprache (L2) gewählt und gelernt (Berényi-Nagy 2017: 50). Englisch ist eine Lingua franca, aber das Verstehen über eine Lingua franca bedeutet die Verständigung zwischen den Menschen wegen des Mehrwertes der Mehrsprachigkeit nicht (Krumm/Portmann 2011 zit. nach Feld-Knapp 2014: 18). Der Tertiärsprachendidaktik liegt das DaFnE-Konzept zugrunde, weil es auf andere gelernte Sprachen Bezug nimmt, die miteinander nicht unbedingt verwandt sind (Feld-Knapp 2014: 22). Die ungarische Sprache unterscheidet sich von den meisten europäischen Sprachen, deshalb haben die entsprechenden Fremdsprachenkenntnisse besondere Bedeutung beim Vermeiden einer sprachlichen Isolationssituation (Feld-Knapp 2014: 27).

Am Anfang setzte das DaFnE-Konzept darauf, dass das Lernen von Deutsch nach dem Lernen von Englisch einfacher ist. Später wurde aber festgestellt, dass den Lernenden vielmehr die sprachenunabhängigen fremdsprachenspezifischen Faktoren helfen, mit größerer Routine an die neuen Sprachen heranzugehen (Hufeisen/Riemer 2010: 748). Die Lernvorteile liegen nicht nur in sprachlichen Merkmalen, sondern in bereits erworbenen Lernstrategien und Lerntechniken (Marx 2018: 1).

Die Sprachenreihenfolge kann in Lehrwerken sowohl curricular als auch didaktisch-methodisch berücksichtigt werden (Hufeisen / Riemer 2010: 747). Nicht nur regionale, sondern auch überregionale Lehrwerke wurden anhand von Prinzipien entwickelt, die bei der Vermittlung von Deutsch als Tertiärsprache (DaT), bzw. Deutsch nach dem Englischen (DaFnE) helfen sollen (Berényi-Nagy 2017: 50). Zu diesen Lehrwerken zählen z. B. *deutsch.com*, *Kekse*, *Deutsch ist IN*, *DACHfenster*, *geni@l A1* und *Planet A1* (Berényi-Nagy 2017: 50; Marx 2008: 22 ff.).

Nach Marx (2018: 2) besteht ein guter DaFnE-Unterricht aus zwei Teilen:

Zum einen sollen Lernende dazu befähigt werden, selbstständig über Sprachen und über das Erschließen und Systematisieren interlingualer Parallelen zu reflektieren. Zum anderen sollen sie sich den Prozess des Sprachenlernens immer wieder bewusst machen, um sich so weitere Strategien anzueignen und diese sinnvoll einzusetzen.

Um diese Ziele zu erreichen, ist es wichtig, sich über die früheren Unterrichtsmethoden im Klaren zu sein, daraus Folgerungen abzuleiten und neue Hypothesen und Modelle für den L3-Unterricht zu bilden.

2. 4 Hypothesen und Modelle

Anhand von den kontrastiven und den nativistischen Hypothesen bzw. der Interlanguage-Hypothese gibt es keinen Unterschied zwischen dem Lernen der ersten Fremdsprache und dem der weiteren Fremdsprachen (Hufeisen 2003: 7 f.). In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde festgestellt, dass zweite und weitere Fremdsprachen anders unterrichtet werden könnten als die erste Fremdsprache (ebd.).

In den 60er Jahren waren viele Wissenschaftler der Auffassung, dass die erste Fremdsprache auf negative Art und Weise die weiteren zu erlernenden Fremdsprachen beeinflussen kann. Erst in den 80er und 90er Jahren wurde die Bedeutung des positiven Transfers zwischen den Fremdsprachen in den Vordergrund gerückt (Wypusz 2015: 82). Neue Ansätze und Konzepte wurden in der Fremdsprachendidaktik erarbeitet, um die sprachliche Handlungsfähigkeit zu erweitern. Unter diesen Ansätzen können z.B. language awareness, Interkomprehension und das DaFmE-Konzept erwähnt werden (Feld-Knapp 2014: 22).

Die Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung bestätigen, „[...] dass es nicht nur unter den Elementen derselben Sprache, sondern auch zwischen den Elementen der verschiedenen Sprachen der Sprachverwendenden Verknüpfungen gibt“ (Raupach 1994 zit. nach Boócz-Barna 2014: 36). In diesem Sinne haben sowohl die bereits erworbenen Sprachkompetenzen als auch die Muttersprache L1-Ungarisch und die erste Fremdsprache L2-Englisch eine besondere Funktion im L3-Deutschunterricht (Boócz-Barna 2014: 36 ff.).

Aus den Analysen der Unterschiede können die folgenden Modelle abgeleitet werden: Dynamic Model of Multilingualismus, Rollen-Funktions-Modell, Faktorenmodell, Ecological Model of Multilinguality, Foreign Language Acquisition Model (Hufeisen 2003: 7). Die Mehrheit der Spracherwerbsmodelle konnte nicht erklären, dass sich das Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache vom Lernen derselben Sprache als erste Fremdsprache unterscheidet. Der Grund dafür ist, dass immer eine einzige Ausgangssprache L1 und eine einzige Zielsprache L2 untersucht und weitere Fremdsprachen nicht berücksichtigt wurden. Daraus folgt, dass das Extra außer Acht gelassen wurde, das erst durch die dritte Sprache entsteht (Hufeisen/Riemer 2010: 747).

Unter den Spracherwerbsmodellen ist das Faktorenmodell von Britta Hufeisen (2010) das relevanteste aus der Perspektive der Fremdsprachenforschung. In diesem Modell wird der Sprachlernprozess chronologisch beschrieben und werden die den Erwerb einer Sprache beeinflussenden Umstände und Elemente in Faktorenbündeln

zusammengefasst. Auf den Erwerb der Muttersprache wird durch neurophysiologische und externe Faktoren eine große Wirkung ausgeübt. Zum Erlernen einer L2 kommen außer diesen Faktoren auch die emotionalen, kognitiven und linguistischen Faktoren hinzu (Berényi-Nagy 2017: 51f). Dadurch entsteht eine spezifische Fremdsprachenlernkompetenz, die das weitere Fremdsprachenlernen erleichtern kann (Hufeisen/Riemer 2010: 747). Beim L3-Lernen spielen die vorher erwähnten Aspekte eine wichtige Rolle, aber der Lernprozess wird durch fremdsprachespezifische Faktoren (z. B. bisherige Fremdsprachenlernerfahrung, Transferfähigkeit) bestimmt (Berényi-Nagy 2017: 52). Es ist wichtig hervorzuheben, dass dieses Modell sowohl die Lebens- und Lernerfahrungen sowie -strategien als auch die Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien betont (Boócz-Barna 2014: 40).

3. Unterricht des Deutschen als L3 in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged

Es gibt zahlreiche übergreifende didaktische Prinzipien und viele Faktoren, die die konkreten Lernmethoden und Lernverfahren bestimmen (Neuner 2003: 27). Anhand der Erfahrungen der letzten fünf Jahre überprüfen wir in diesem Teil, wie die wichtigsten Faktoren den Lehr- und Lernprozess in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ beeinflussen: die Zielsetzungen, die Lerninhalte, die Lernenden und die Lehrsituation.

3.1 Zielsetzungen

Wir nehmen die Beschreibung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens über das Sprachniveau A1 zum Ausgangspunkt, weil die Lernenden hinsichtlich der zweiten Fremdsprache anhand des Nationalen Grundlehrplans (2012: 50) und des Rahmenlehrplans (Kerettanterv 2012: 2) bis zur zehnten Klasse das Sprachniveau A1 erreichen sollen. In der siebten und achten Klasse legen wir dieses Sprachniveau zugrunde.

Unsere Ziele stehen im Einklang mit den wichtigsten Zielsetzungen der Tertiärsprachendidaktik. Einerseits haben wir kommunikative, andererseits interkulturelle Ziele. Wir möchten in Anlehnung an Neuner (2003: 27) die Lernenden zur Benutzung der deutschen Sprache für kommunikatives Handeln befähigen und das Verständnis der Kultur des Zielsprachenraums ermöglichen. Dabei müssen wir auch

weitere Faktoren berücksichtigen (z. B. das Alter und die Kompetenzen der Lernenden, die Stundenzahl).

Wir konzentrieren uns hauptsächlich auf die Alltagsthemen und die grundlegenden Kenntnisse. Durch entdeckendes Lernen und durch Besprechungen versuchen wir das effiziente und autonome Sprachlernen auszubauen. Wir möchten die Lernenden zu einem Erfolgserlebnis bringen, dadurch eine positive Einstellung zum Deutschlernen gestalten und auf diese Weise möchten wir das Sprachlernen im Gymnasium vorbereiten und die deutsche Sprache populärer machen.

3. 2 Die Lerninhalte

Unsere Ziele bestimmen die angewandten Lerninhalte. Zur elementaren Sprachanwendung gehört, dass die Sprachlernenden alltägliche Ausdrücke, einfache Sätze verstehen und auch verwenden können (Europarat 2001: 35).

Als Ausgangspunkt im L3-Unterricht werden Lese- und Hörtexte benutzt. In den Stunden beschäftigen sich die Lernenden mit alltäglichen Situationen, die sich auf die wichtigsten Informationen zur Person beziehen (z. B. die Vorstellung, die Familie, die Freizeit, die Schule usw.) Längere Texte werden relativ früh präsentiert, die durch internationale Begriffe und bekannte Wörter aus der L2 erleichtert werden. Nach den rezeptiven Fertigkeiten werden auch die produktiven Fertigkeiten entwickelt. Das Sprechen wird meistens durch Partnerübungen (dialogisch) entfaltet. Beim Schreibtraining werden einfache Aufgaben und Übungen gewählt, die mit kleinem Zeitaufwand verbunden sind.

Wir machen gerne Gebrauch von den Möglichkeiten der Visualisierung, um den Lernprozess zu unterstützen. Die Lehrwerke sind uns behilflich, neue Strukturen und Satzmuster darzustellen und hervorzuheben. Die Lernstrategien werden auch zielorientiert präsentiert.

Wir legen Wert auf die Zusammenstellung abwechslungsreicher Lerninhalte. Die Vielfältigkeit der Lernmedien und Lernkanäle ist motivierend und fördert die unterschiedlichen Lerntypen. Mit der Anwendung von Liedern, Videos, interaktiven Zusatzübungen und verschiedenen Sprachlernspielen möchten wir die Lernenden zum Deutschlernen anregen.

3. 3 Die Lernenden

Die angepassten Lehrmethoden werden auch durch die Lernenden geprägt. Man nimmt nicht nur die gruppenspezifischen Merkmale (Alter, die vorhandene Sprache

und Vorkenntnisse) in Betracht, sondern auch die individuellen Merkmale z. B. Motivation, Lerntyp, Interesse (Neuner 2003: 27).

Die Lernenden in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ werden nach objektiven Kriterien in Gruppen eingeordnet: Sie sind im gleichen Alter (7. Klasse: 12–13 Jahre alt), wenn sie mit dem Lernen des Deutschen als L3 anfangen und lernen Englisch als erste Fremdsprache (L2). Die Zahl der Lernenden in einer Gruppe ist geregelt, deshalb kommt es vor, dass die Gruppen aus zwei oder drei verschiedenen Klassen entstehen. Daraus ergibt sich der entscheidende Unterschied, dass die Lernenden unterschiedliche Vorkenntnisse und Erfahrungen beim Sprachlernen haben.

In unserer Schule gibt es vier Parallelklassen in jedem Jahrgang: Klasse „A“ ist eine Spezialklasse für Englisch, Klasse „B“ eine Spezialklasse für Deutsch, Klasse „C“ eine Spezialklasse für Musik und Klasse „D“ eine Spezialklasse für Kunst. Für die Lernenden der Klasse „A“ und „B“ beginnt der Fremdsprachenunterricht in der ersten Klasse mit zwei Stunden pro Woche². In der dritten Klasse haben sie fünf, dann sechs Stunden Englisch oder Deutsch. In diesen Klassen findet dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht statt. Der Einsatz von Methoden der Dramapädagogik führt zu einer veränderten Lehrer- und Schülerrolle und zu anderen Arten von Erfahrungen (Sárvári 2013a, 2013b, 2015). Die Lernenden der Klasse „C“ und Klasse „D“ lernen Englisch von der dritten Klasse an, aber sie haben nur drei Stunden pro Woche. Jede Klasse hat die Möglichkeit, ab der siebten Klasse Deutsch oder Englisch als L3 zu lernen.

Die erwähnten individuellen Merkmale sind extrem unterschiedlich. Ein Teil der Lernenden ist gar nicht motiviert. Für sie ist das Sprachlernen eine Pflicht, sie lernen Deutsch, weil sie die Erwartungen der Eltern erfüllen möchten. Einige Lernenden haben ein bestimmtes Ziel mit Deutschlernen (z. B. sie möchten eine Sprachprüfung ablegen, im Gymnasium Deutsch lernen, später in einem deutschsprachigen Land studieren oder arbeiten). Nach den Erfahrungen der letzten Jahre war das Sprachlernen in unserer Schule für die Mehrheit der Lernenden ein gutes Erlebnis, infolgedessen möchten sie weitere Fremdsprachen lernen, sie haben also eine intrinsische Motivation.

Die Tatsache, dass die Lernenden zu unterschiedlichen Lerntypen gehören, kann im Unterricht zu Schwierigkeiten führen. Wir teilen die Meinung von Berényi-Nagy (2017: 55), die behauptet, wenn man die Lernenden als Individuen betrachtet, kann man ihre Unter- bzw. Überforderung vermeiden. Um dies zu verwirklichen, benutzen wir verschiedene Formen der Differenzierung.

3. 4 Die Lehrsituation

Anschließend hängt das Lernverfahren von der Lehrsituation ab. Die Sprachenpolitik, die Lehrenden, die Traditionen der eigenen Kultur, die zur Verfügung stehende Zeit, Lernmedien und auch die Distanz zum Spielsprachenraum gestalten den Lernprozess (Neuner 2003: 27).

Deutsch als L3 zu unterrichten, bedeutet eine komplexe Aufgabe für die Lehrenden. Sie müssen didaktisch und methodisch gut vorbereitet werden. Die Ausbildung für diese spezielle Aufgabe wurde – wie auch Feld-Knapp (2014: 26) darauf hinweist – im heutigen System nicht integriert. Dieses Defizit haben wir durch Selbststudium und Teamwork ersetzt. Die Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen mit den Lernenden im L2-Unterricht und der Austausch unserer praxisbezogenen Probleme und Erfolge im L3-Unterricht haben unsere Arbeit erleichtert.

Die Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ erkennt immer die Chance auf die Erneuerung und auf die Innovationen. Wir hatten also die Möglichkeit, unser Lehrdenken, unsere Methodik und Praxis ohne Einschränkungen zu konstruieren.

Der Entwicklung der Lernenden sind aber zeitliche Grenzen gesetzt: Zwei Unterrichtsstunden wöchentlich, zwei Jahre lang. Deutsch als L3 ist ein fakultatives Fach in der Grundschule, deswegen können diese Stunden in den Stundenplan nicht integriert werden. Diese Extrastunden werden vor den ersten Stunden oder nach den sechsten Stunden hinzugefügt. Das ist anstrengend für die Lernenden. Schulbeginn um 7:10 Uhr führt dazu, dass sie nicht richtig wach und konzentriert sind. Es kommt manchmal vor, dass die Lernenden verspätet ankommen. Deutsch als L3 in der siebten oder achten Stunde zu unterrichten ist auch problematisch, weil die Lernenden am Ende des Schultages sehr müde sind. Diese Situation verlangt auf der einen Seite Verständnis und Toleranz, auf der anderen Seite klare Regeln und Anforderungen.

Im L3-Unterricht können wir eine Reihe von Lernmedien benutzen: Traditionelle Lernmittel (wie z. B. Lehrbücher, Arbeitsbücher, Hefte, Wörterhefte und Wortkarten) und auch neue, digitale Medien, deren Einsatzmöglichkeit vielfältig ist. Am Anfang haben wir das Lehrwerk *Planet A1* verwendet, im Schuljahr 2019/2020 haben wir die ungarische Ausgabe des Lehrwerks *Beste Freunde 1* ausprobiert. Diese Lehrwerke sind für Jugendliche geschrieben und haben natürlich sowohl Vor- als auch Nachteile. In beiden Fällen werden die Kursbücher durch Arbeitsbücher und durch CD-s ergänzt. Sie enthalten kurze, strukturierte Lektionen, jugendnahe Themen und Sprache. Sie unterstützen kommunikatives Lernen und orientieren sich an den Vorgaben des

Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Sie führen in kleinen Schritten in die deutsche Sprache ein und fördern autonomes Lernen durch Lerntipps/Lernstrategien. Die Wiederholungsseiten ermöglichen die Vertiefung des Lernstoffs.

Das Lehrwerk *Beste Freunde 1* verfügt über ein komplexes Zusatzmaterial. Jedes Modul enthält Informationen zur Landeskunde, Projektseiten für die Portfolio-Arbeit und eine Grammatikübersicht. Eine Start-Lektion hilft den Lernenden beim Deutschlernen, mit grundlegendem Wortschatz, Redemitteln und mit Regeln und Übungen zur Aussprache. Die Aufgaben des Arbeitsbuches bieten Gelegenheit zur Binnendifferenzierung (Grein 2014). Dieses Lehrwerk hat größere Auswahl an Zusatzmaterialien als *Planet A1*. Auf der Webseite des Hueber Verlags findet man die Audio-Dateien, Unterrichtspläne, Transkriptionen, Lösungsschlüssel, Tests, verschiedene Kopiervorlagen und Arbeitsblätter, Wortschatzkarten, Stoffverteilungspläne, Videos und Online-Übungen. Um unsere speziellen Ziele zu erreichen, verwenden wir auch selbst erstellte, gedruckte und digitale Aufgaben und Übungen.

3. 5 Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik in der Theorie und Praxis

In diesem Teil werden fünf didaktische Prinzipien (kognitives Lernen, Verstehen als Ausgangspunkt, Inhaltsorientierung, Textorientierung, Ökonomisierung des Lernprozesses) erläutert, die die lerngruppenspezifischen Gegebenheiten des Tertiärsprachenunterrichts aus dem Aspekt der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ vorstellen. Obwohl es ein empirischer Teil ist, werden wir aus der Theorie ausgehen und die Prinzipien mit unseren Unterrichtserfahrungen verbinden und vergleichen. Dabei werden die im letzten Teil behandelten Faktoren in Betracht gezogen, die die konkrete Ausgestaltung der Lehrmethoden und Lernverfahren beeinflussen (Neuner 2003: 27 f.).

3. 5. 1 Kognitives Lernen

Einerseits geht es bei diesem Prinzip um Vergleichen und Besprechen, welche Beziehungen unter der eigenen Sprache, der ersten Fremdsprache und der zweiten Fremdsprache erkannt werden können. Damit wird das Wissen über Sprachen bewusst erweitert (deklaratives Wissen) (Neuner 2003: 28).

Andererseits bedeutet kognitives Lernen, dass das Sprachwissen und die Sprachlernerfahrungen, die die Lernenden „im Kopf“ haben, bewusst aktiviert werden.

Das Wissen über den eigenen Fremdsprachenlernprozess (prozedurales Wissen) wird dadurch erweitert, dass Lerntechniken und Lernstrategien besprochen werden, um den eigenen Lernprozess effizienter gestalten zu können. Mit dem Besprechen von Sprach- und Lernwahrnehmungen im Unterricht werden die metakognitiven Kompetenzen entfaltet. Beim Diskutieren, Anstellen von Vermutungen und Aufstellen von Hypothesen entdecken die Lernenden die eigene Sprachwelt und den eigenen Sprachlernprozess, was höchst motivierend sein kann (Neuner 2003: 28).

Unseren Erfahrungen nach verlangen die 12- bis 13-Jährigen nach einer sprachenvergleichenden Vorgehensweise, weil sie aus kognitivem Aspekt reif genug sind, analytisch zu denken. Unsere Aufgabe besteht darin, die Lernenden dabei zu unterstützen und entsprechende Lernsituationen herzustellen. Wegen der gemeinsamen Sprachwurzel können sie zwischen dem Deutschen und dem Englischen mehrere Ähnlichkeiten als zwischen dem Deutschen und dem Ungarischen finden.

Aus unserer Unterrichtspraxis stellt sich heraus, dass beim Erlernen der ersten Fremdsprache viele Lerntechniken und -strategien im Zusammenhang mit dem Wortschatz- und Grammatiklernen und dem Umgang mit Hör- und Lesetexten eher unbewusst entwickelt werden können. Die Lernenden, die aus einer Spezialklasse für Englisch kommen, kennen und nutzen verschiedene Lerntechniken und -strategien. Außerdem haben sie keine Angst davor, ihre Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Einige Lernende, die aus einer Spezialklasse für Musik oder Kunst kommen, wissen aber oft nicht, zu welchem Lerntyp sie gehören. Aus diesem Grund ist es für sie sehr hilfreich, wenn ihre Mitschülerinnen und Mitschüler im Unterricht über ihre vorhandenen Lerntechniken sprechen. Die Lehrwerke bieten eine gute Möglichkeit, neue Lernstrategien kennenzulernen und bewusst einzusetzen. Dadurch können die Lernenden über das eigene Lernverhalten reflektieren, was ein zeitaufwändiger, aber aus dem Aspekt des bewussten und effektiven Fremdsprachenlernens sehr wichtiger Prozess ist.

3. 5. 2 Verstehen als Ausgangspunkt

Die Grundlage des Fremdsprachenlernens ist das Verstehen, wobei es um Fragen der Informationsverarbeitung, der Wahrnehmung, Integration und Verankerung des Neuen im Gedächtnis geht. Verstehen bedeutet nicht nur die ähnlichen oder gegensätzlichen sprachlichen Phänomene wahrzunehmen und im Gedächtnis zu verankern, sondern sich auch mit dem eigenen Lernverhalten auseinander zu setzen. Verstehen ist oft ein stummer Prozess, und die Aufgabe des Unterrichts besteht darin, die Verstehensprozesse zu besprechen. Im Unterricht kann das Verstehen durch

ausgewählte, transferierbare und integrierbare Texte bzw. durch redundantes sprachliches Material entfaltet werden (Neuner 2003: 29).

Wir halten es für wichtig, den Lernenden bewusst zu machen, dass beim Erlernen der zweiten Fremdsprache sowohl auf die Erstsprache als auch auf die erste Fremdsprache zurückgegriffen wird. Meistens finden sie es leicht, nach dem Englischen Deutsch zu lernen, weil sie wegen ihres vorhandenen sprachlichen Wissens die Bedeutung der Wörter ohne Schwierigkeiten erkennen können. In diesem Fall müssen sie verstehen, dass das Erkennen der Bedeutung der deutschen Wörter nicht genug ist, sondern sie sollen diese auch schriftlich oder mündlich benutzen. Die Lernenden müssen sich mit der Aussprache und der Rechtschreibung der deutschen Sprache intensiv befassen.

Die Methode des kommunikativen Ansatzes erleichtert den Lernenden die Hör- und Lesetexte zu verstehen. Dabei geht man von dem Titel oder dem Bild aus, und die Lernenden bilden Hypothesen über den möglichen Inhalt des Textes. Das Textverständnis wird untermauert, wenn die Lernenden über ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Thema sprechen oder sie ihr sachliches Wissen über das Thema mitteilen. Das geschieht in der Regel in der Muttersprache. Vor und nach der Textarbeit bzw. während der Textarbeit setzen die Lernenden verschiedene Verstehensstrategien ein und die Bedeutungen der unbekannten Wörter werden aus dem Kontext erschlossen.

3. 5. 3 Inhaltsorientierung

Im L3-Unterricht sind die Lernenden Jugendliche, die mit anderen Lernerfahrungen, verändertem Lernverhalten, anderen Interessen und Verarbeitungsweisen ausgestattet sind als beim Erlernen der ersten Fremdsprache. Viel motivierender ist es, wenn sie durch altersgemäße Themen angeregt werden, mit denen sie Erfahrungen haben oder für die sie sich interessieren. Sie finden es interessant, die fremde Welt zu erkunden und dadurch die eigene Welt unter einer neuen Perspektive zu sehen. Wenn die Sachen selbst erarbeitet werden und die Brauchbarkeit des Gelernten eindeutig ist, kann man die Lernenden für das Erlernen einer Fremdsprache leichter gewinnen (Neuner 2003: 29 f.).

Unserer Meinung nach spielen die Themen eine sehr wichtige Rolle beim L3-Unterricht, was aus dem Alter und den Sprachlernerfahrungen der Lernenden folgt. Die benutzten Lehrwerke bieten einen guten Orientierungspunkt in Bezug auf Lerninhalte. Die im fremdsprachlichen Anfangsunterricht üblichen Alltagssituationen und Dialoge sind kreativ und auf einer bewussten Weise eingebettet. Auf die

Lernenden übt es eine große Wirkung aus, dass sie z. B. die Vorstellung am Eingang eines Rockkonzertes, das Kaufen als kommunikatives Ziel auf einem Flohmarkt im Lehrwerk *Planet A1* lernen und üben können.

Unseren Erfahrungen nach können die Lernenden auch längere Texte wegen eines schon bekannten Wortschatzes aus L2 global leicht verstehen, deshalb können sowohl Interesse erregende als auch sachbezogene Themen bearbeitet werden. Die Motivation kann dadurch erhöht werden, dass die Lernenden die Themen in Partner- oder Gruppenarbeit selbständig mit Hilfe von verschiedenen Hilfsmitteln (z. B. Internet, Wörterbüchern oder Landkarten) erarbeiten.

3. 5. 4 Textorientierung

Dieses Prinzip folgt aus den vorher erwähnten Prinzipien Verstehen und Inhaltsorientierung. Im Unterricht kommt eine Vielfalt von Texten vor, deshalb hat die Textarbeit auch eine besondere Bedeutung. Charakteristisch sind für die spezifische L3-Textdidaktik die induktive Erarbeitung von Sprachsystemen in der neuen Sprache aus der vergleichenden Analyse von L1–L2–L3-Texten und die Entwicklung von globalen Verstehensstrategien an authentischen Texten (Neuner 2003: 30 f.).

In den Lehrwerken, die wir benutzen, kommen verschiedene Textsorten (z. B. E-Mail, SMS, Tagebuch, Veranstaltungskalender, Schülerzeitung) vor, die spezifische Merkmale haben. Die Lernenden können leichter und schneller in den Texten nach bestimmten Informationen suchen, wenn sie den Texttyp erkennen. Texte sind auch Ausgangspunkte, neue grammatische Strukturen auf induktive Weise einzuführen. Um diesen Prozess viel effektiver zu gestalten, legen wir viel Wert auf die vergleichende Analyse von ungarischen, englischen und deutschen Texten. Außerdem ergänzen wir die Textvielfalt mit authentischen Texten auch im Tertiärsprachenunterricht.

3. 5. 5 Ökonomisierung des Lernprozesses

Die ähnlichen Sprachsysteme ermöglichen einen schnelleren Einstieg in die deutsche Sprache, wenn man sich auf die Transferbrücken konzentriert. Mit Hilfe von einem zwei- oder dreisprachig beschrifteten Bildlexikon können die relevanten Themenbereiche bzw. Wortfelder schneller erarbeitet werden. Mit dem Besprechen der Unterschiede, der interferenzanfälligen Bereichen und der effizienter Lernstrategien und Lerntechniken kann man bewusst Zeit sparen. Die Lernenden sollen zur selbstständigen Arbeit mit Hilfsmitteln angeleitet werden. Das wesentliche Ziel des L3-Unterrichts ist, die Lernenden in das Lehren und Lernen aktiv mit einzubeziehen (Neuner 2003: 31 f.).

Unsere Lernenden finden schon in den ersten Deutschstunden heraus, dass es bestimmte Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Deutschen gibt. Wenn die Fähigkeit des Sprachvergleiches den Lernenden schon am Anfang des Deutschunterrichts bewusst beigebracht wird, kann der Lernprozess beschleunigt werden. Wir können am besten Zeit sparen, wenn wir die Aufmerksamkeit der Lernenden sowohl auf den positiven als auch auf den negativen Transfer lenken. Die Vorteile, die im Bereich der Grammatik (z. B. die Nutzung der Verben *sein* – *to be* und *haben* – *to have*; die Bildung der der Kardinalzahlen z. B. *vierzehn* – *fourteen*, *vierzig* – *forty*) und des Wortschatzes (z. B. *Gitarre* – *guitar*, *Fußball* – *football*) vorkommen, können auf den positiven Einfluss des Englischen zurückgeführt werden. Die Lernenden sind besonders froh, wenn sie Internationalismen (z. B. *Computer*, *Sport*) oder Anglizismen (z. B. *Internet*, *Laptop*) zur Kenntnis nehmen können.

Wenn die Lernenden die zwei Fremdsprachen bewusst vergleichen, können sie nicht nur aus dem positiven Transfer, sondern auch aus dem negativen Transfer Nutzen ziehen. Die meisten Schwierigkeiten kommen im Bereich der Aussprache, besonders beim Wortakzent (z. B. *Musik* – *music*) und im Zusammenhang mit der Rechtschreibung (z. B. *Vater* – *father*) vor. Der Artikel und der große Anfangsbuchstabe der deutschen Substantive können zurückkehrende Schwierigkeiten bereiten. Außerdem machen wir die Lernenden auf das Problem der sogenannten „falschen Freunde“ (z. B. *Mappe* – *map*, *Rock* – *rock*, *bekommen* – *become*) aufmerksam. In den vorher erwähnten Bereichen kann man aber einen Fortschritt bemerken, weil wir den Lernenden diese Probleme mit Hilfe von Besprechungen und Übungen oft bewusst machen. Dabei gehen wir auf die Strategien der Wörterbuchbenutzung bzw. andere Lernstrategien ein, die vom Aspekt der Ökonomisierung des Lernprozesses aus auch zu den zeitsparenden Faktoren gehören.

4. Fazit

Deutsch als L3 zu unterrichten, ist ein spezieller Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Das bedeutet eine interessante Herausforderung für die Lehrenden und zugleich eine gute Möglichkeit für die Lernenden, und das bereits in der Grundschule.

In unserem Beitrag haben wir die theoretischen Grundlagen ausführlich erläutert, weil diese Begriffe, Forschungen und Hypothesen eine hohe Relevanz für unsere Praxis haben. Daneben setzte sich unser Beitrag zum Ziel, die Verwirklichung der

Theorie in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged als ein bewährtes Verfahren zu präsentieren. Wir haben uns bemüht, sowohl die Vorteile als auch die Hindernisse des L3-Unterrichts vorzuführen. Selbstverständlich erkannten wir solche Bereiche, wo wir uns noch entwickeln können. Wir sehen ein, wie wichtig es ist, auf die Erstsprache und die erste Fremdsprache Rücksicht zu nehmen. Unsere Erfahrungen haben die Bedeutung des positiven Transfers zwischen den Fremdsprachen bewiesen. Es ist auch wichtig zu betonen, dass die Sprachlernstrategien beim Erlernen der ersten Fremdsprache den Erfolg des Erlernens der zweiten Fremdsprache weitgehend beeinflussen. Aus diesem Grund ist es unsere größte Aufgabe, die vorhandenen Lernstrategien zu entwickeln und neue beizubringen. Wir werden auch die Lehrwerke viel bewusster betrachten, um sie so gut wie möglich einsetzen zu können.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass wir trotz der Schwierigkeiten mit dem L3-Unterricht gute Erfahrungen gesammelt haben. Deutschlernen macht unseren Lernenden Spaß, hilft ihnen, das autonome Sprachlernen zu entfalten und das Sprachlernen im Gymnasium vorzubereiten. Deutsch als L3 in der Grundschule bietet eine Gelegenheit, die deutsche Sprache im weiteren Kreis zu verbreiten. Wenn sich die Lehrenden und die Lernenden auf die Transferbrücken konzentrieren, können sie den Lernprozess schneller, effektiver und motivierender machen. Wir finden das höchst bedauerlich, dass der neue Nationale Grundlehrplan (2020) die Möglichkeit des Unterrichts einer zweiten Fremdsprache in den Grundschulen widerrufen hat.

Literatur

- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 28, S. 50–68.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 33–58.
- Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:D E:PDF> (gesehen am 18.06.2020)
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 15–31.
- Grein, Marion (2014): Das Lehrwerk *Beste Freunde* aus neurodidaktischer Sicht. <https://www.hueber.de/media/36/bfr-neurodidakt-grein.pdf> (gesehen am 25.06.2020)
- Hufeisen, Britta (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 7–12.
- 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 / New York: de Gruyter, S. 738–753.
- Kerettanterv (2012): 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (gesehen am 18.06.2020)
- Kursiša, Anta / Neuner, Gerhard (2010): Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Łyp-Bielecka, Aleksandra (2016): Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht. In: Glottodidaktika. XLIII/2, S. 177–191.
- Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 38, S. 19–25.
- Marx, Nicole (2018): Deutsch nach Englisch. Wenn mehr doch besser ist. In: Magazin Sprache Januar/2018. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21161178.html> (gesehen am 23.06.2020)
- NAT (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (gesehen am 18.06.2020)
- NAT (2020): 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: Magyar Közlöny. 17, S. 290–446.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Tertiärsprachen

- Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 14–34.
- Sárvári, Tünde (2013a): Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht. In: 25 Jahre DUFU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 25, S. 168–178.
- Sárvári, Tünde (2013b): Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule. In: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 22 (28), S. 50–53.
- Sárvári, Tünde (2015): A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In: Márkus, Éva / Trentinné Benkő, Éva (Hrsg.): A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, S. 286–306.
- Sárvári, Tünde (2019a): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik. 11/2, S. 42–51.
- Sárvári, Tünde (2019b): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. DUFU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30, S. 79–102.
- Wypusz, Yoanna (2015): Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. In: Glottodidaktika. XLII/1, S. 81–91.

Anmerkungen

1. DaFnE ist die Abkürzung für das Konzept des Fremdsprachenerwerbs, das sich mit den Bedingungen von Lehren und Lernen des Deutschen als Folgefremdsprache nach der ersten Fremdsprache Englisch befasst.
2. Über Besonderheiten des Frühbeginns schreibt Sárvári (Sárvári 2019a, 2019b) ausführlich.