

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 visszaautalás

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 előtti 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 látszódnia 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