

DUFU

Deutschunterricht für Ungarn

Jahrgang 24 • Band 2011/I-2

Budapest

DUFU — Deutschunterricht für Ungarn

Chefredakteurin:

Katalin Boócz-Barna (Eötvös-Loránd-Universität)

Redaktionsmitglieder:

Csaba Földes (Pannonische Universität)

János Imre Heltai (Németh-László-Gymnasium)

Anna Reder (Universität Pécs)

ISSN 0237-5559

Technische Redaktion: János Szabó

Druck: Danár Nyomda, Budapest

Budapest 2011

© Die Autoren des Bandes. Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung und des öffentlichen Vortrags, auch einzelner Teile.

Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung der Redaktion/der Autoren reproduziert, elektronisch verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Redaktionsanschrift

H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.
dufu.redaktion@gmail.com • <http://udaf.hu>

INHALTSVERZEICHNIS

- **Vorwort**
- **Dialog**
- **Praxis für die Praxis – reflektierte Praxis**

ILONA INCZE: „...und dieser Ort wurde Babel genannt“ oder Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht.....	9
VIKTÓRIA GÖRCSNÉ MUZSAI: Leben und Arbeiten in der Centrope Region – kompetent. Grenzüberschreitende Kontakte für die europäische Bürgerschaft durch das EdTWIN-PROJEKT	29
MINNA MAIJALA: Interkulturelle Vermittlung von Landeskunde im DaF-Unterricht – ein empirischer Beitrag	47
RÉKA SÁMSON: Aufgabenvielfalt in einem medienbasierten Fremd- sprachenunterricht.....	59
RITA SIMON: Selbstreflexion im DaF-Unterricht – Evaluation des eigenen Unterrichts.....	75
HOLGER WENDLANDT: Das deutschsprachige Abitur in Ungarn: Ein zeit- gemäßes Mittel der Schülerförderung	89

- **Theorie für die Praxis – reflektierte Theorie**

ANDREA BICSÁR: Die Lexik der Emotionen: L2-Gefühlswortschatz und Fremdsprachenerwerb.....	97
ZOLTÁN CSÖRGŐ: Auch in Ungarn brauchen wir ein DACHL überm Kopf. Sprachliche Variation und Varietäten im Deutschunterricht ..	113
IDA DRINGÓ-HORVÁTH: Elektronische Lernumgebung im FSU mit W-Fragen: Wer sollte was, wie, warum und wann benutzen? – Der didaktisch begründete Einsatz moderner Unterrichtsmedien.....	125
ÁGNES KARL: Idiome in einsprachigen Lernerwörterbüchern	142
MÁRTA MÜLLER: Über Kompetenzen im DaM-Unterricht der zweisprachigen Minderheitenschulen	154
ZSUZSA RADVÁNYI: Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht	161

- **Tagungsberichte**

MÓNKA JÁSZ-KAJMÁDI: XIV. Internationale Deutschlehrertagung. Ein Erfahrungsbericht.....	169
--	-----

- **Netzwerk**

- **Hochschulbereich**

Universität Debrecen (DE), Institut für Germanistik.....	170
Germanistisches Institut der Eötvös-Loránd-Universität.....	172
Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur der Károly-Eszterházy-Hochschule.....	173
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur an der Károli-Gáspár- Universität der Reformierten Kirche Ungarns.....	174
Germanistisches Institut der Universität Pécs	175
Germanistisches Institut der Pannonischen Universität Veszprém.....	177
Arbeitsfelder am Institut für Germanistik der Universität Szeged.....	178
Lehrstuhl für Deutsch als Minderheitenkultur – Institut für Minderheitenkulturen – Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász“ Universität Szeged	179

- **Kulturinstitute**

Goethe-Institut Budapest - Der Partner in allen Fragen des Deutschunter- richts (Nikolaus Hamm).....	182
Österreich Institut Budapest – Wo Deutsch lernen spannend ist (Leonore Peer).....	183

- **Verlage**

Klett Verlag: Ein ungarnspezifisches Lehrwerk: Wir (Nóra Kóczyán)	185
Maxim Verlag: Das Hauptprofil des Maxim Verlags	186
Hochachtung Verlag: „Achtung Deutsch!“	187
Hueber Verlag – Methodik-Didaktik: Fort- und Weiterbildungsmaterialien vom Hueber Verlag (Andrea Szász)	188
Nationaler Lehrbuchverlag: Die Redaktion Deutsch des Nationalen Lehrbuchverlags stellt sich vor	189

• Rezensionen

Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen: (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke (Zweiterscheinung – Ersterscheinung im JuG 2010) (Ilona Feld-Knapp).....	190
Földes, Csaba: Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven. Veszprém: Universitätsverlag / Wien: Praesens Verlag 2007 (Studia Germanica Universitatis Vespriensis, Supplement; 7.) (Rossella Pugliese)	192
Hessky, Regina (Hg.) (2010): Német-magyar, magyar-német gyerekszótár / Deutsch-Ungarisches Kinderwörterbuch. Szeged: Grimm Kiadó. (Zweiterscheinung – Ersterscheinung im JuG 2010) (Ida Dringó-Horváth).....	196
Koeppel, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannweiler: Schneider Verlag (Zweiterscheinung – Ersterscheinung im JuG 2010) (Zoltán Csörgő)	198
Reder, Anna / Jaszenovics, Sándor (Hrsg.) (2010): Cool-Tour-Hauptstädte. Übungsbuch zur Schulung sprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht. PTE. BTK. Pécs (Dorottya Silló).....	201
Schenk, Christa (2009): Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Valéria Vékony)	203
Nachruf - Dr. László Valaczkai (Csaba Földes).....	207
Unsere Autorinnen und Autoren	208
Unsere Gutachterinnen und Gutachter	208
Unsere Lektorinnen	208
Mitteilungen der Redaktion	209
Aufruf zur Mitarbeit	209

Vorwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser des DUFU-Heftes,

die neue DUFU-Redaktion möchte Ihnen hiermit das vorliegende Heft überreichen.

Wir möchten uns vor allem bei unseren Vorgängerinnen, bei Frau Dr. Magdolna Bartha und Frau Prof. Dr. Regina Hessky, den früheren Redakteurinnen der Zeitschrift „Deutschunterricht für Ungarn“ bedanken, die in dieser Rolle viele Deutschlehrerinnen, Deutschlehrer und Experten aus der Forschung von Erwerben sowie Lehren des Deutschen als Fremdsprache für wichtige Beiträge gewinnen und dadurch auf die Entwicklung des Deutschunterrichts in Ungarn Jahrzehnte lang einwirken konnten.

Das Konzept der neuen Redaktion baut auf die guten Traditionen der früheren DUFU-Redaktionen und setzt sich zugleich den gegenwärtigen Herausforderungen entsprechend neue Ziele.

Unsere Zielgruppen sind nach wie vor Deutschlehrende in allen Schultypen, in allen Schulstufen von Früherwerb bis Seniorenbildung und in verschiedensten Lerngruppen, wir wollen ferner Dozentinnen und Dozenten im Hochschulbereich – Sprachpraxis, Landeskunde und Fremdsprachendidaktik – noch mehr als früher in die Mitgestaltung der DUFU-Hefte einbeziehen und Studierende in der DaF-Lehrerbildung sowie PhD-Studierende zur Mitarbeit animieren.

Wir möchten unsere Leserinnen und Leser über Neuigkeiten, Tendenzen und Brennpunkte des Deutschunterrichts und der DaF-Didaktik informieren, den Deutschlehrenden für die Entfaltung ihrer Reflexionskompetenz Raum schaffen, über erfolgreiche, lokale Erprobungen und Experimente berichten, also gute Praxis verbreiten, unser Publikum zum Austausch anregen, und dadurch die Synergie von Praxis und Theorie bewirken.

Dieses Anliegen ist auch dem Aufbau des Heftes zu entnehmen. „**Dialog**“ beinhaltet zwei Rubriken, in „**Praxis für die Praxis – reflektierte Praxis**“ erscheinen Aufsätze über Untersuchungen, Erprobungen und Projekte einzelner Lehrender oder Lehrergruppen aus dem Grund-, Mittel- und Hochschulbereich. „**Theorie für die Praxis – reflektierte Theorie**“ stellt Untersuchungsergebnisse aktueller Forschungsschwerpunkte und Brennpunkte der Deutschdidaktik dar und bietet Umsetzungsvorschläge in die Praxis. In dem vorliegenden Heft finden Sie einen kurzen **Tagungsbericht** über die letzte Internationale Deutschlehrertagung 2009 in Jena. „**Netzwerk**“ will deutschsprachigen Kulturinstituten, Verlagen und Institutionen im Hochschulbereich, die das Deutschlehren/-lernen und den Ungarischen Deutschlehrerverband unterstützen, ermöglichen sich zu präsentieren, bzw. über Neuigkeiten zu berichten. „**Rezensionen**“ bildet den weiteren wichtigen Schwerpunkt des DUFU-Konzeptes, sie repräsentieren für den Deutschunterricht relevante ungarische und deutsche Fachbücher und Lexika aus den vergangenen vier Jahren.

Hiermit danken wir **unseren Autorinnen und Autoren** für die interessanten Beiträge, die anregende Einblicke in die Vielzahl aktueller Fragestellungen ermöglichen. Besonderer Dank gilt **unseren Gutachterinnen, Gutachtern und Lektorinnen**, ohne deren

Hilfe das Heft nicht hätte erscheinen können. Mein Dank geht schließlich an meine Redaktionskolleginnen und -kollegen für die engagierte und konstruktive Zusammenarbeit.

Wir möchten hoffen, dass dieses Heft zur fachlichen Kommunikation unter Lehrenden und Forschenden im Bereich DaF beitragen kann. Wir wünschen unseren Leserinnen und Lesern ein vergnügliches Lesen, und freuen uns auf Rückmeldungen (<http://udaf.hu>).

Budapest, den 15. August 2011

Katalin Boócz-Barna
Chefredakteurin des DUFU

Praxis für die Praxis – reflektierte Praxis

Ilona Incze (Budapest)

„...und dieser Ort wurde Babel genannt“ oder Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Einleitung. Ziele und Forschungsmethoden

Aufgrund der weltweiten Tendenzen zur Globalisierung und durch die enorm schnelle technologische Entwicklung werden alle Länder der Welt mit der Frage der Mehrsprachigkeit konfrontiert. Zweifellos ist Englisch die „lingua franca“, die Sprache der internationalen Kommunikation geworden. Daraus folgt auch die ungarische bildungspolitische Absicht heute und für die Zukunft, in den staatlichen Bildungseinrichtungen Englisch als erste Fremdsprache für alle Lernenden zugänglich zu machen. Dem Deutschen als Fremdsprache bleibt nichts übrig, zumeist als zweite Fremdsprache – in der Regel nach Englisch – gelernt bzw. unterrichtet zu werden.

Die zunehmende gesellschaftliche Mobilität, die elektronischen Medien und die Öffnung der Grenzen, sind zu bestimmenden Faktoren unserer Zeit geworden. Diese Faktoren verlangen von der Schule einen Sprachunterricht, der einen zum Leben in einer vielsprachigen Welt befähigt. Das veranlasste mich, mich mit dem Problemkreis der Mehrsprachigkeit zu beschäftigen und die Ergebnisse der Tertiärsprachenforschung kennen zu lernen.

In meiner täglichen Praxis ist auch ein Wandel zu beobachten: am Anfang Deutsch nach Russisch, später Deutsch als erste Fremdsprache, heute Deutsch nach Englisch sind natürlich auf ganz anderen Grundlagen zu unterrichten, nicht zu verschweigen ist daneben die veränderte Beurteilung der Rolle des Mutterspracheneinsatzes im Fremdsprachenlern- und -lehrprozess in fachdidaktischer Hinsicht.

Meine Arbeit untersucht insbesondere die sprachlichen Transfererscheinungen. Das Ziel der Untersuchung war, festzustellen, wie die Muttersprache und die zwei Fremdsprachen Deutsch und Englisch im Lehr- und Lernprozess aufeinander wirken. Dabei wurden

auch die Motivation, das Sprachbewusstsein und die Emotionen zum Sprachenlernen als mitentscheidende Faktoren erforscht. Aus den Ergebnissen der Untersuchungen wurden Empfehlungen für Lehrwerkauswahl und Lehreraus- und -fortbildung abgeleitet.

Die eigene empirische Untersuchung wurde in dem Budapester Zrínyi Miklós Gymnasium durchgeführt. Die Schüler und Lehrer wurden mit verschiedenen Methoden (Fragebogen, Interview) befragt, Sprachstunden wurden beobachtet und protokolliert und Textproduktionen von Schülern wurden analysiert.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass der Mutterspracherwerb und der Fremdspracherwerb ganz unterschiedliche Vorgänge sind, weil die von bereits erworbenen allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten, das vorhandene Sprachwissen, das kognitive Bezugssystem sowie die angeeigneten Lernstrategien den Sprachlernprozess erleichtern. Die frühere Annahme, dass beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache der Erwerbsprozess der L2 wiederholt wird, lehnt u. a. das Faktorenmodell (Hufeisen 2001: 648f) ab.

Zur Definition der Termini »L3« bzw. »Tertiärsprache«

Hufeisen (1998: 169-171) fordert eine präzise Bezeichnung der Sprachenabfolge, da die Chronologie des jeweiligen Sprachenlernens die einzige verlässlich messbare Angabe sei. Unter L1 wird also die Muttersprache, unter L2 die erste Fremdsprache, unter L3 die zweite Fremdsprache (bzw. Drittsprache/Tertiärsprache), unter Ln die weiteren Fremdsprachen verstanden.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem gesteuerten Fremdsprachenlernen in unterrichtlichem Rahmen, weshalb der Terminus „Drittsprache“ ausgegrenzt wird. Nach Hufeisen (1999: 47) „bezeichnet Drittsprache in Analogiebildung zur Zweitsprache eine dritte Sprache, mit der das Kind parallel mit zwei anderen Sprachen aufwächst“. Diese Unterscheidung aus dem Aspekt der Sprachlernerfahrungen ist relevant.

Im Folgenden werden also die Abkürzung L3 bzw. Tertiärsprache und Zielsprache synonym verwendet.

Funktion der Muttersprache und anderer Sprachen im Erwerbsprozess des Deutschen als L3

Die Problematik der Mehrsprachigkeit wird in der vorliegenden Arbeit aus psycholinguistischer Perspektive untersucht, d.h. mehrsprachige Individuen werden in den Mittelpunkt gestellt, bei denen eine sukzessive Mehrsprachigkeit ausgebildet wird: d.h. nach dem Erwerb einer L1 werden L2 und L3 durch formelle Lernprozesse gelernt.

Das Lernziel „Mehrsprachigkeit“ bezieht sich nicht bloß auf das Erlernen anderer Sprachen. Im Zentrum des Begriffs wird der Lerner gestellt, dessen Fähigkeit zum Umgang mit Sprachen entwickelt werden soll. Diese Aufgabe überschreitet die Grenzen des Sprachunterrichts, denn daran sind eigentlich alle Lehrer einer Schule beteiligt.

Die Entwicklung des Sprachbewusstseins sollte von Anfang an und nicht nur in den Sprachstunden gefördert werden. Der Fachwortschatz der verschiedenen Unterrichtsfächer bietet eine Möglichkeit, Verbindungslinien zwischen den Sprachen herzustellen.

Das Lernziel „Mehrsprachigkeit“ bedeutet auch die Einbeziehung der Muttersprache. Am Anfang des Deutschlernens werden Parallelitäten und Unterschiede sowohl zwischen dem Englischen als auch der Muttersprache erarbeitet, dadurch wird auf die Muttersprache reflektiert, wodurch oft festgestellt wird, dass das für eine schwere Sprache gehaltene Deutsch in mancher Hinsicht einfacher ist als das Ungarische. Eine weitere wichtige Funktion des Muttersprachunterrichts ist, das Fremdsprachenlernen zu fundieren. Neuner (2003: 22) hebt dabei zwei Aspekte hervor und formuliert zwei Wünsche an den Unterricht in der Muttersprache:

1. die Grundlagen für Sprache und Sprachbewusstsein (deklaratives Wissen) zu erarbeiten
 2. Sprachlernbewusstsein (prozedurales Wissen) zu entwickeln.
- Die Muttersprache dient aber nicht nur als Basis- und Referenzsprache beim Sprachlernprozess, sie bildet als Sprache selbst auch ein Element der Mehrsprachigkeit.
 - Oft ist den Schülern, die im Gymnasium Deutsch zu lernen beginnen, nicht bewusst, dass Englisch und Deutsch nahe Verwandte sind, dass sie auf eine gemeinsame Sprachwurzel im Westgermanischen zurückgehen. Die Ähnlichkeiten können vor allem im Bereich des Grundwortschatzes und der elementaren Grammatikstrukturen erkannt werden. Dies ist insofern bedeutend, da ungarische Schüler mit ihrer agglutinierenden Muttersprache das spezifische sprachliche Konzept einer flektierenden Sprache bereits im Englischunterricht kennen lernen. Wenn man dieses Sprachpotenzial aktiviert, kann man (besonders im Anfangsunterricht) einen relativ großen Wortschatz aufbauen und elementare Grammatikkenntnisse aktivieren, mit denen mindestens die Rezeptionsseite, vor allem das Textverstehen schnell entwickelt werden kann. Die „Brücken-Funktion“ des Englischen kann besonders bei der Vermittlung folgender grammatikalischer Erscheinungen wahrgenommen werden: Adjektivsteigerung, Tempora, Verben mit Präpositionen, Wortfolge im Aussage-, Frage- und Imperativsatz (vgl. Hufeisen: 1999).
 - Eine wichtige Funktion der vorher gelernten Sprachen beim L3-Erwerbsprozess ist, dass die Schüler auf die bereits erworbenen Lerntechniken und -strategien zurückgreifen können, die sie zum autonomen Lernen führen.

Methodisches Verfahren der empirischen Untersuchung

Ein generelles Forschungsproblem ist, dass eine Studie, die sich mit dem Fremdsprachenlernen auf empirischer Grundlage beschäftigt, auch subjektive Daten miteinbeziehen muss, und zwar subjektive Theorien der Lernenden und ihre Interpretationen. Das sollte bei der Auswahl der Forschungsmethoden unbedingt berücksichtigt werden. Von mir wird in der Untersuchung Methoden-Triangulation – Schüler- und Lehrerbefragung, Lehrerinterviews und Unterrichtsbeobachtung – eingesetzt. Diese Methoden ergänzen einander, und dadurch können evtl. subjektive Daten relativiert werden.

Die untersuchte Gruppe kann – statistisch gesehen – wegen ihrer Größe natürlich auch nicht als repräsentativ betrachtet werden. Die Kompetenzerhebungen zeigen aber,

dass die Schule von den hauptstädtischen Durchschnittsergebnissen nicht abweicht, in diesem Zusammenhang kann sie also als typisch gesehen werden.

Die Fragen wurden in der Muttersprache der Lernenden gestellt. Es wurde versucht, die Fragen sprachlich dem Adressatenkreis gemäß zu formulieren. Die grundlegenden Prinzipien waren: die Fragen neutral, einfach, kurz, gut verständlich und möglichst nicht fachsprachlich zu stellen.

Die Interviews wurden im Januar 2009 im Budapester Zrínyi Miklós Gymnasium durchgeführt. In etwa halbstündigen Interviews wurden alle Lehrer für Ungarisch, Englisch und Deutsch, die an der Schule tätig sind, insgesamt 15 Personen zu den Bereichen Ausbildung, Sprachkenntnisse, Motivationen und Wechselwirkungen von Sprachen befragt.

Bei den Unterrichtsbeobachtungen wurde auf technische Mittel mit Absicht verzichtet. Nach Ziebell (Ziebell 1999:40) wurden Beobachtungsaspekte und Beobachtungstechnik gewählt. „Mitten im Geschehen“ sitzend beobachtete und protokollierte ich gezielt die Lehrersprache, besonders das Eingehen auf Schüleräußerungen, die Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler, den Umfang bzw. die Art der Interaktion der Schüler untereinander sowie den Codewechsel. Die Beobachtung erfolgte ohne Leitfragen, ohne Beobachtungsbogen, protokolliert wurden nur die aus der Forschungsperspektive relevanten Sequenzen mit dem Transkriptionsverfahren nach Henrici (1995:54ff) bzw. Boócz-Barna (2007:86). Insgesamt wurden 10 Stunden beobachtet und protokolliert.

Analyse einiger Aspekte der Lehrerfragebögen

Alle untersuchten Deutschlehrer verfügen über einen Universitätsabschluss, und haben bereits eine längere Unterrichtspraxis. Sie weisen alle ein breites Sprachspektrum auf. Neben dem Deutschen beherrschen sie noch eine weitere Fremdsprache (Englisch bzw. Russisch) auf hohem Niveau und sind noch mindestens in einer dritten gut bewandert.

Die Wechselwirkungen zwischen den Sprachen erlebten sie in ihrem eigenen Lernprozess ganz unterschiedlich. Die Unterschiede ergeben sich aus den individuellen Biographien: in welchem Alter die bestimmten Sprachen gelernt wurden, wie stark die Lernenden für das Sprachlernen motiviert waren, in welcher Reihenfolge die Sprachen gelernt wurden und auf welchem Niveau ihr Sprachbewusstsein stand.

Der Prozentsatz der im Deutschunterricht verwendeten Sprachen zeigt keine großen Unterschiede bei den fünf Deutschlehrern.

Sprache/Lehrer	Lehrer1	Lehrer2 ¹	Lehrer3	Lehrer4	Lehrer5	Durchschnitt
Deutsch	80%	80%	70%	80%	80-82%	78,6%
Ungarisch	15%	20%	10%	10%	15-17%	14,5%
Englisch	3%	2%	20%	10%	2-3%	6,6%
Latein	2%	---	---	---	---	0,4%

Tab. 1. Prozentsatz der im Deutschunterricht verwendeten Sprachen (anhand der Selbsteinschätzung der Lehrer)

Während die Zielsprache in 70-82 % verwendet wird, kann eine größere Abweichung bei der Verwendung der englischen Sprache (L2) beobachtet werden. Das Einbeziehen des Englischen ist aber nicht damit zu erklären, wie gut die Lehrer die Sprache beherrschen.

„Lehrer 3“ und „Lehrer 5“ haben nämlich beide auch das Fach Englisch. Obwohl diese Angaben subjektive Einschätzungen sind und statistisch nicht belegt werden können, geben sie doch Auskunft darüber, welcher Wert einzelnen Sprachen von den Lehrern beigemessen wird.

Die schriftlichen Lehrerantworten auf die Frage („Wann und warum verwendest du im Deutschunterricht andere Sprachen?) sind fast einheitlich. Die Muttersprache wird vorwiegend zur Erklärung von grammatischen Strukturen und gelegentlich zur Semantisierung benutzt. „Lehrer 1“ erwähnt, dass die Muttersprache auch am Anfang der Stunde als eine Art Einführung zur persönlichen Kontaktaufnahme („*Wie geht es euch heute? Was ist los? Was gibt es Neues?*“) verwendet wird. Im Fragebogen wurden weder die organisatorischen Tätigkeiten noch die Disziplinierungsmaßnahmen erwähnt, obwohl sie in den beobachteten Stunden auch muttersprachlich ausgeführt wurden.

Die erste Fremdsprache erfüllt im L3-Unterricht häufig eine Demonstrations- oder Kontrastfunktion. „Lehrer 1“ vergleicht oft den Wortschatz, „Lehrer 2“ schreibt daneben über den Vergleich von grammatischen Strukturen (*Partizipienformen, Konstruktion there is/there are bzw. es gibt*). „Lehrer 5“ meint, dass die Kontrastierung die Bewusstmachung von bestimmten sprachlichen Strukturen verstärkt. Erwähnenswert ist, dass bei 4 von den 5 Befragten eher die Ähnlichkeiten zwischen L2 und L3 hervorgehoben wurden, nur „Lehrer 5“ betonte eher die Unterschiede.

Der Vergleich von L1 mit L3 kommt auch schülerinitiiert im Unterricht vor und zwar auf allen sprachlichen Ebenen. Es werden eher die Unterschiede akzentuiert mit der Schlussfolgerung, Deutsch sei eine schwere Sprache. Besondere Schwierigkeiten bedeuten der bestimmte Artikel, überhaupt das Genus, die Zahlen, das Verb „haben“, die trennbaren und untrennbaren Verben, die Modalverben, die Genitivkonstruktion, die Präpositionen, der Satzbau bzw. die Wortstellung.

Ein ganz anderes Attitüd ist bei dem schülerinitiierten Vergleich von L2 und L3 festzustellen: in erster Linie werden hier nämlich die Ähnlichkeiten wahrgenommen. Diese Ähnlichkeiten werden hauptsächlich auf Wortebene entdeckt (*house-Haus, have-haben*) doch werden auch manche grammatischen Strukturen (*Perfekt/present perfect; Adjektivsteigerung, Satzbau*) verglichen. Nur „Lehrer 4“ deutete auf einen „falschen Freund“ hin, den seine Schüler in der Deutschstunde entdeckt hätten (*hell bedeutet auf Englisch Hölle*).

Im nächsten Teil des Fragebogens wurde die Frequenz des positiven und negativen Transfers von der Muttersprache und der ersten Fremdsprache auf die sprachlichen Teilfertigkeiten der Schüler nach der Beurteilung ihrer Lehrer hin untersucht.

Hinsichtlich der verschiedenen sprachlichen Ebenen wurde die Rolle der Muttersprache vorwiegend als positiv betrachtet. Die größte positive Wirkung wird bei der Grammatik, beim Leseverstehen und bei den Lernstrategien angedeutet, obwohl bei der Grammatik auch ein verhältnismäßig großer negativer Einfluss empfunden wird. Eine genauso große negative Wirkung wurde der ungarischen Muttersprache auf die deutsche Aussprache zugeschrieben, obwohl das ungarische phonetisch-phonologische System – im Vergleich mit anderen Sprachen, in denen es bestimmte Laute gar nicht gibt – keine großen Ausspracheschwierigkeiten im Deutschen impliziert.

Dieselben Fragen wurden bezüglich des Englischen aufgestellt. In der Statistik wird „keine Antwort“ auch als eine Antwort akzeptiert. Hier wird es angenommen, dass wo keine Antwort gegeben wurde, die Aussagen als irrelevant empfunden wurden.

Wie die Antworten zeigen, sind die zwischensprachlichen Interaktionen nach der Einschätzung der Deutschlehrenden meistens lernfördernd, nur bei der Aussprache werden von mehreren Sprachlehrern negative Einwirkungen wahrgenommen. Besonders wichtige Transferbereiche sind der Wortschatz und die Grammatik, aber darüber hinaus erwähnen 80 % der Deutschlehrer die Lerntechniken und Lernstrategien, die im Deutschunterricht berücksichtigt bzw. miteinbezogen werden könnten.

Im Weiteren wurde untersucht, ob Deutsch als erste oder als zweite Fremdsprache von den befragten Lehrern anders unterrichtet wird. Konkrete Antworten wurden nicht gegeben, die Befragten erklärten eher die Situation, die Problematik des Fremdsprachunterrichts in der Schule. Die Lehrergeneration, die mindestens 10 Jahre Unterrichtspraxis hinter sich hat, erhielt noch keine Ausbildung in dieser Richtung. Auch wenn sie bereit ist, an Fortbildungskursen teilzunehmen, mangelt es doch bisher noch an Lehrerfortbildungsangeboten mit dem Schwerpunkt Tertiärsprachenforschung bzw. Tertiärsprachendidaktik.

Analyse einiger Aspekte der Schülerfragebögen

Insgesamt wurden 67 Deutschlernende befragt, die Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch lernen. Ihre Sprachbiografie kann in Bezug auf die Anfangszeit einheitlich betrachtet werden, auch wenn die Intensität bzw. die Wochenstundenzahl kleinere Unterschiede aufzeigt.

Bezüglich der Motivation interessierte mich, welche Einstellungen und Emotionen die Schüler gegenüber dem Sprachlernen haben. 44,7 % der Befragten lernen Deutsch, weil es in der jeweiligen Klasse obligatorische Fremdsprache ist, bzw. weil es keine andere Wahlmöglichkeit gab. Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der weiteren Motivationsgründe nicht auf eigenen Interessen der Schüler basiert, sondern eher auf äußeren Erwartungen seitens der Gesellschaft oder der Eltern, die noch nicht ganz interiorisiert wurden. Während für das Englische zahlreiche persönliche Interessen sprechen, die fast alle Schüler erwähnen, sind nur einzelne Schüler wirklich für die deutsche Sprache persönlich motiviert.

Weiterhin wurde nach den positiven bzw. negativen Erlebnissen und Gefühlen im Zusammenhang des Lernprozesses der beiden Sprachen gefragt. Die quantitative Analyse zeigt, dass viel mehr positive Einstellungen, Eindrücke im Zusammenhang mit dem Englischlernen erwähnt wurden als im Zusammenhang mit dem Deutschlernen. Bei der qualitativen Analyse der offenen Frage wurde nach den wiederkehrenden inhaltlichen Motiven gesucht, die nach bestimmten Richtlinien kategorisiert wurden. Sowohl die positiven als auch die negativen Äußerungen konnten in drei Kategorien aufgeteilt werden: lehrerbezogene, schülerbezogene und sprachbezogene Aussagen.

Aus der Umfrage geht sehr deutlich hervor, dass die Persönlichkeit und die methodische Kultur des Lehrers bei den beiden Sprachen eine äußerst wichtige Rolle spielen. Die lernerbezogenen Äußerungen bezüglich des Englischen sind durchwegs positiv, bezüglich des Deutschen gibt es drei Aussagen mit negativen Bewertungen. Nicht so ausgeglichen sind die sprachbezogenen Meinungen. Abbildung 1 zeigt die Proportionen der negativen und positiven Äußerungen der Befragten.

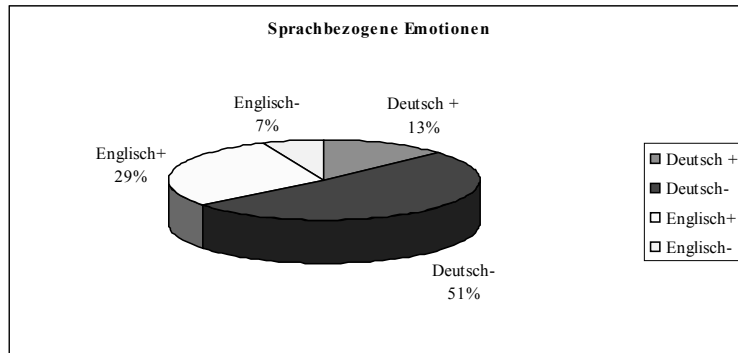


Abb. 1.

Der Gebrauchswert des Englischen wurde bedeutend höher eingeschätzt und sein Schwierigkeitsgrad wurde als viel niedriger empfunden. Das Englische als leicht erlernbare, gut verständliche Sprache, mit der Erfolgserlebnisse verbunden werden, wird mit 27 positiven vs. 6 negativen Äußerungen eindeutig favorisiert. Das Deutsch bereitet für die Befragten aber Schwierigkeiten auf allen sprachlichen Ebenen und bei fast allen Teilfertigkeiten. Unter den auf die deutsche Sprache bezogenen 12 positiven Äußerungen werden mehrmals die Ähnlichkeiten mit dem Englischen angedeutet.

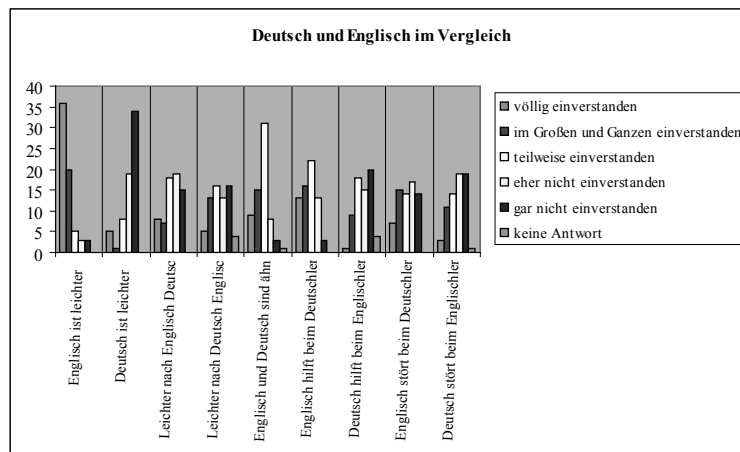


Abb. 2.

Die Beurteilung des Schwierigkeitsgrades der beiden Sprachen spricht eindeutig für das Englische: 87% der Befragten empfinden Englisch als leichter erlernbare Sprache. Dabei spielt die Reihenfolge, in der die beiden Sprachen gelernt werden, nur eine untergeordnete Rolle: die Unterschiede zwischen „Deutsch nach Englisch“ und „Englisch nach Deutsch“ sind nicht relevant. Die Mehrheit der Schüler (46% – teilweise einverstanden) sieht zwar die Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen, aber sie sind sich auch der Unterschiede bewusst. Insgesamt 16,4 % nimmt die Ähnlichkeiten gar nicht wahr.

Die weiteren Aussagen beziehen sich auf die Wechselwirkungen der beiden Sprachen im Lernprozess. 76% der befragten Schüler sind der Meinung, dass Englisch – wenn auch

in unterschiedlichem Ausmaß – beim Deutschlernen hilft, aber die absolute Mehrheit (52%) lehnt die Aussage ab, dass Deutsch beim Englischlernen helfen würde.

In Bezug auf die störende Rolle des Englischen berichten 53% der Befragten darüber, dass die erste, die dominierende Fremdsprache auch größere Störungen verursacht als die zweite Fremdsprache. Mehr als die Hälfte (55%) vertreten die Meinung, dass die zweite Fremdsprache keinen negativen Einfluss auf die erste Fremdsprache ausübt.

Hinsichtlich der positiven Transfererscheinungen ist der Wortschatz der Bereich, den die befragten Schüler am häufigsten erwähnten. 29,8% erleben oft, 59,7 % selten und nur 10,5 % nie eine positive zwischensprachliche Interaktion. Auf dieser Ebene konnten sie konkrete Beispiele, d. h. Wortpaare nennen, wo sie die Ähnlichkeiten als Hilfe erfuhren.

kommen – come, lachen – laugh, machen – make, schwimmen – swim,
trinken – drink
Ball – ball, Kuss – kiss, Mann – man, Montag – Monday, Mutter – mother,
Sohn – son, Student – student, Tochter – daughter, Wasser – water
blau – blue, blind – blind, jung – young
allein – alone
nein – no, ja – yes

In der Aussprache, Grammatik und Rechtschreibung werden positive Interaktionen in den meisten Fällen nicht wahrgenommen. Ein Zehntel der Befragten hat erkannt und ist sich bewusst, dass bestimmte Laute im Englischen einem bestimmten Laut im Deutschen entsprechen, z. B. mathematics, physics – Mathematik, Physik bzw. university – Universität, mentality – Mentalität.

Fast die Hälfte (49%) hat jedoch keine positive, lernerleichtende Wirkung in diesem Bereich entdeckt. Nur 7,4 % sehen oft Analogien im grammatikalischen System der beiden Sprachen und können einige Beispiele auf morphologischen und syntaktischen Ebenen erwähnen, wie z. B. die Stellung des finiten Verbs, die Perfektbildung, die Partizipien, die Genitivkonstruktion, die Modalverben oder die Satzstellung. 58 % dagegen sind selbst für diese regelhaften Entsprechungen nicht sensibilisiert.

Hinsichtlich der vier Fertigkeiten ergaben sich ähnliche Ergebnisse. Die größten positiven Auswirkungen werden beim Leseverstehen erlebt: 10,4 % der Befragten behaupten, einen positiven Einfluss oft, 50,7 % immerhin selten zu erleben. Dieser verhältnismäßig große Prozentsatz kann mit den Ähnlichkeiten des Wortschatzes und der grammatikalischen Konstruktionen erklärt werden. Keine deutlichen Unterschiede werden zwischen den produktiven und rezeptiven Fähigkeiten aufgezeigt, obwohl anzunehmen ist, dass die bereits vorhandenen Fähigkeiten mindestens an der rezeptiven Seite eingesetzt werden. Vermutlich erfolgen diese Interaktionen bei den meisten Schülern noch nicht bewusst, da sie ihre Kenntnisse und Strategien noch nicht oder nur teilweise systematisiert haben. In diesem Bereich werden keine konkreten Fälle genannt.

Ein Fragekomplex richtete sich auf die Häufigkeit der negativen Transfererscheinungen und verlangte auch die Benennung konkreter Beispiele. 28,8 % der Befragten erwähnen häufige Ausspracheschwierigkeiten, die besonders am Anfang des Deutschlernens auftraten. Weitere 35,8 % berichten über ein seltenes Vorkommen von Aussprache Fehlern. Als typische Fehlerquellen werden einige Wörter aufgezählt, bei denen die englischen Phoneme ausgesprochen werden: Tee [ti:], die [dai], Milch [milk], wo [hu:],

schwimmen [swimen]. Bei manchen Wörtern werden die Wortakzente nach dem englischen Muster gesetzt: Familie [ˈfæmili]. Oft werden die –e Endungen weggelassen oder die Silben mit –e- viel stärker reduziert [ə] als es der deutschen Norm entspricht. Ein häufig auftretender Aussprachefehler ist auch die Verwechslung der Phoneme [ʌ] und [ɔ] in den Wörtern „was“ und „war“, die auf semantischer Ebene als „falsche Freunde“ weiter unten noch erwähnt werden.

Auf der Wortschatzebene treten noch die negativen Interaktionen in großer Zahl auf. Die Schüler berichten über zwei Arten negativen Einflusses: einerseits fallen ihnen die deutschen Vokabeln erst später ein, die englischen Wörter lassen sich nämlich meist schneller aus dem Gedächtnis hervorrufen; andererseits treten die „falschen Freunde“ als Störfaktoren auf: who (wer) ≠ wo; fast (schnell) ≠ fast (beinahe), art (Kunst) ≠ Art (Weise).

Interessanterweise werden negative Wechselwirkungen in der Grammatik nicht so oft wahrgenommen, vermutlich weil der Grammatikgebrauch in dieser Phase des Sprachenlernprozesses unter einer strengen kognitiven Kontrolle steht.

Die Rechtschreibung wird durch die vorher gelernte Sprache bei 16,4 % oft, und bei 38,8% der Befragten seltener negativ beeinflusst. Hier werden solche Beispiele angegeben, die auf der Wortschatzebene als positiver Transfer bezeichnet wurden: June – Juni, July – Juli, mouse – Maus, six – sechs sowie die Groß- bzw. Kleinschreibung der Substantive bzw. des Personalpronomens: I – ich.

Die rezeptiven Fertigkeiten sind den negativen Transfererscheinungen am wenigstens ausgesetzt: 70,1% behaupten, dass sie beim Lesen und Hören nie negative Beeinflussungen bemerken. Von den produktiven Fertigkeiten ist das Schreiben, bei dem weniger negativer Transfer erfolgt: 65,6% der Schüler erleben in diesem Bereich nie negative Einflüsse. Die mündliche Produktionsseite bestätigt sich als die für den negativen interlingualen Transfer anfälligste Fertigkeit. Wenn sich der Sprecher auf den Inhalt konzentriert, entstehen oft unter Zeitdruck ungewollt solche Mischsätze wie zum Beispiel „I learn Deutsch“.

Beim letzten Fragenkomplex sollten die Befragten die Vorkommensfrequenz des Strategientransfers bzw. der kompensatorischen Strategien mit Hilfe einer Bewertungsskala angeben. Aus der Umfrage geht hervor, dass im Fremdsprachenunterricht im Sinne der „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ auf die Muttersprache nicht verzichtet wird, auch wenn die Proportionen des Fremdsprachen- bzw. Muttersprachengebrauchs ganz unterschiedlich beurteilt werden.

Die Angaben zeigen, dass die meisten Vergleiche im Wortschatz durchgeführt werden. Die Wortschatzvergleiche werden meistens von den Lehrern initiiert, die Akzente scheinen auf die Kontraste gelegt zu werden. In der Grammatik werden weniger Vergleiche vorgenommen: 40% der befragten Schüler behauptet, beim Grammatiklernen keinen Vergleich mit L2 und L3 durchzuführen, obwohl 67% darüber berichten, dass der Lehrer solche Vergleiche oft macht.

Die geschlossene Frage über die Rolle der Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht lässt eine Dichotomie feststellen. Die Untersuchung zeigt eindeutig, dass im L2-Unterricht weniger Wert auf Lernstrategien gelegt wird als im L3-Unterricht: 50,7% der Befragten schreiben, im Englischunterricht nie über Lernstrategie gesprochen zu haben, während im Deutschunterricht dieser Prozentsatz bei 0% liegt. Die Antworten zeigen

aber auch, dass die Schüler durchaus Lernstrategien kennen, auch wenn noch nicht alle mit ihnen umgehen können.

Zusammenfassung und Ausblick

Die in dem vorliegenden Beitrag – aus Umfangsgründen nur teilweise – dargestellte empirische Untersuchung wurde mit der Zielsetzung durchgeführt, aus dem Aspekt der Mehrsprachigkeit die Wechselwirkungen zwischen den gelernten Sprachen im Lernprozess zu beobachten und zu beschreiben. Dabei wurde beabsichtigt, die Komplexität zwischen sprachlicher Interaktionen aufzudecken, wie sie sich beim Fremdspracherwerb der Schüler in einem Budapester Gymnasium darstellt.

Da die Mehrsprachigkeit alle von den Schülern beherrschten Sprachen betrifft, wurden die Ungarisch- und Englischlehrer in mein Forschungsprojekt miteinbezogen. Die Sprachlehrer sind sich bei der Beurteilung der Sprachfertigkeiten der Schüler einig. Alle sehen die Defizite, die durch die PISA-Studien und die jährlichen Kompetenzerhebungen bestätigt werden, deren Ursachen werden aber auf das veränderte gesellschaftliche Umfeld, die veränderte Lebensführung der Familien, den Einfluss von Massenmedien usw. geschoben. Ich bin der Meinung, dass die Schüler nicht „abgeschrieben“ werden können, sondern so genommen werden müssen, wie sie sind, und nur auf vorhandenes Wissen aufgebaut werden kann.

Im Einklang mit der einschlägigen Fachliteratur kann festgestellt werden, dass die vorher gelernten Sprachen in mehreren Hinsichten den Tertiärspracherwerb fördern. Diesem Aspekt kommt in der Praxis nicht immer seine verdiente Bedeutung zu. In der täglichen „Tretmühle“ stehen nämlich bevorzugt die Nahziele im Vordergrund, d. h. man konzentriert sich meistens auf den aktuellen Lehrstoff und die weiterführenden Ziele werden eher vernachlässigt. Die Ungarischlehrer und die „reinen“ Englischlehrer (also die, die nur das Fach Englisch haben) konzentrieren sich in ihrer starken Position hauptsächlich auf ihr eigenes Fach und vernachlässigen das Thema 'Mehrsprachigkeit'.

Bereits der Unterricht in der ersten Fremdsprache muss den Erwerb weiterer Fremdsprachen vorbereiten. Das setzt eine entsprechende Lehrerausbildung ebenso voraus wie entsprechende eigene Erfahrungen der (angehenden) Fremdsprachenlehrer. (Königs 2001:271)

Auch deshalb ist es äußerst schwer, die Schüler nach dem universal brauchbaren Englischen noch für das Erlernen einer anderen Sprache zu motivieren (vgl. Krumm 2005: 38). Das Mehrsprachigkeitskonzept funktioniert aber ohne Muttersprachen- und Englischunterricht nicht, dort werden nämlich die Grundlagen für mehrsprachiges Lernen gelegt. Meiner Meinung nach wäre es wünschenswert, wenn diese Fundierung bewusst mit dem Ziel erfolgen würde, gleichzeitig die Türen für andere Sprachen zu öffnen. Der bewusste Umgang mit mehreren Sprachen, der nicht nur den Sprachlernprozess fördert, kann sich in verschiedenen Formen manifestieren. Diese Sprachbewusstheit ermöglicht den Einsatz des bisherigen Sprachbesitzes und auch den der Lernstrategien und –techniken, die zwar im Sprachunterricht erworben wurden, aber in andere Bereiche übertragen werden können. Darum wäre es sinnvoll, im Unterricht mit den Schülern immer wieder zu besprechen, wie man die schon vorhandenen Lerntechniken einsetzen und erweitern kann, um den eigenen Lernprozess effizienter zu gestalten.

Die modernen Lehrwerke legen großen Wert darauf, den Lernenden auch das Lernen selbst zu lehren. Doch vergebens ist in den Lehrplan das Mehrsprachigkeitskonzept mitaufgenommen, wenn weder die Inhalte noch die Methoden in die tägliche Praxis umgesetzt werden. Die Prinzipien der Tertiärsprachenforschung sind zwar dem Großteil der praktizierenden Sprachlehrer bekannt, doch unterscheidet sich der alltägliche Unterricht der zweiten Fremdsprache nicht vom Unterricht der ersten Fremdsprache. Es ist ein langer Prozess, bis die Theorie in die tägliche Praxis umgesetzt wird. Die Mehrzahl der momentan tätigen Deutschlehrenden verfügt zwar über die erforderlichen rezeptiven Englischkenntnisse, kann aber das Konzept 'Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch' in ihrem Unterricht kaum realisieren, weil sie über wenige didaktisch-methodische Kenntnisse der Vermittlung einer L3 verfügt.

Zu begrüßen ist, dass – zumindestens im Universitätsstudium – die Aufmerksamkeit in der letzten Zeit auch auf diese Komponente der Sprachdidaktik gelenkt wird. Die neue Lehrergeneration hat durchaus die Möglichkeit, Tertiärsprachenunterricht als Studienfach zu belegen, für die praktizierenden Lehrer jedoch gibt es in dieser Hinsicht kein angemessenes Fortbildungsangebot.

Seitens der Bildungspolitik wurde im Europäischen Jahr der Sprachen (2001) auch für Mehrsprachigkeitsprogrammatik viel getan, die erarbeiteten Ziele gerieten seitdem aber wieder in Vergessenheit. Die Position des favorisierten Englischen wurde dadurch noch verstärkt. Im Einklang mit Krumm (2005a: 38) behaupte ich:

Wer sinnvoller Weise auf Englisch gelernt hat, Flugtickets und Hotelzimmer zu bestellen, will und braucht das nicht auf Deutsch zu lernen, eben weil das weltweit auf Englisch funktioniert. Für Deutsch werden wir auf Dauer nur motivieren können, wenn wir es ermöglichen, mit der deutschen Sprache anderes zu können und zu entdecken als mit der englischen, sich andere kommunikative Handlungsfelder zu erschließen.

Grundlegende Voraussetzung dafür wäre es, eine ganz neue Generation von Lehrwerken zu erstellen. Die Palette von Lehrwerken, die auf die Sprachfolge „Deutsch nach Englisch“ in der Unterrichtsgestaltung explizit Bezug nehmen, ist nicht besonders breit. Insgesamt drei Lehrwerke stehen in dem vom Bildungsministerium zusammengestellten Lehrwerkverzeichnis:

- Dikova, Ventzislava – Mavrodieva, Lybov - Kudlinska-Stankulova, Krystyna: Deutsch ist IN (Klett)
- Tóth, Tímea – Lázár, Györgyné – Kentsch, Andreas: Kekse. (Nemzeti Tankönyvkiadó)
- Kursiša, Anta – Pilypaitytė, Lina - Szakály Erna – Vicente, Sara: deutsch.com (Hueber)
- und ein weiteres kann außerhalb der staatlichen Bildungsinstitutionen verwendet werden:
- Kursiša, Anta – Neuner, Gerd: Deutsch ist easy! (Hueber)

Die Lehrwerke versprechen eine vergleichende Vorgehensweise und den Aufbau des Sprachbewusstseins durch direkten Rückgriff auf Englisch im Wortschatzbereich bzw. durch eine kontrastive Grammatikprogression unter Einbeziehung der Muttersprache und des Englischen sowie eine kognitive Erarbeitung der sprachlichen Phänomene. Eine

auf Erprobung beruhende, objektive Lehrwerkanalyse und -kritik lässt jedoch auf sich warten.

Literaturverzeichnis

- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut
- Henrici, G. (1995): Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdspracherwerbspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren (Bausteine Deutsch als Fremdsprache, Bd.5)
- Hufeisen, Britta – Lindemann Beate (Hrsg.) (1998): Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg
- Hufeisen, Britta – Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Hufeisen, Britta (1999): Aktuelles Fachlexikon. In: Fremdsprache Deutsch. München: Goethe-Klett, I, 47
- Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, G. – Götze, L. – Henrici, G. – Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd.19) Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2001, 648-653
- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, V. – Herzog, A. (Hrsg.) Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest, Bonn: GUG, DAAD, 261-273
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Begegnungssprache Deutsch – Über Lehren. In: Krumm, Hans-Jürgen – Portmann-Tselikas, Paul.R.: Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag
- Ziebell, Barbara (1999): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudieneinheit 32. Berlin, New York: Langenscheidt

Incze Ilona

5. Wann und warum verwendest du im Deutschunterricht andere Sprachen?

6. Kommt es vor, dass die Schüler in der Deutschstunde das Deutsche und das Ungarische miteinander vergleichen? Bitte, versuch dich an konkrete Fälle zu erinnern.

7. Kommt es vor, dass die Schüler in der Deutschstunde das Deutsche und das Englische miteinander vergleichen? Bitte, versuch dich an konkrete Fälle zu erinnern. _____

8. Wie wirken sich die muttersprachlichen Kenntnisse der Schüler auf ihr Deutschlernen aus?

	helfen				stören							
Bei der Aussprache	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Beim Wortschatz	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Beim Hörverstehen	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Beim Leseverstehen	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Beim Sprechen	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Beim Schreiben	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Bei der Grammatik	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Bei der Rechtschreibung	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Bei Lernstrategien	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐

9. Wie wirken sich die Englischkenntnisse der Schüler auf ihr Deutschlernen aus?

	helfen				stören							
Bei der Aussprache	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Beim Wortschatz	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Beim Hörverstehen	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Beim Leseverstehen	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Beim Sprechen	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Beim Schreiben	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Bei der Grammatik	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Bei der Rechtschreibung	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐
Bei Lernstrategien	☐	oft	☐	selten	nie	☐	☐	oft	☐	selten	nie	☐

10. Worin unterscheidet sich in deiner Unterrichtspraxis, ob Deutsch als erste bzw. als zweite Fremdsprache unterrichtet wird?

11. Wo, wann, was für Hilfe hast du bekommen, bzw. an was für Fortbildungen hast du teilgenommen zum Unterricht des Deutschen als erste bzw. als zweite Fremdsprache? _____

Vielen Dank für deine Hilfe.

Fragen des Lehrerinterviews:

Für Ungarischlehrer:

- Über welche Ausbildung verfügen Sie?
- Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie?
- Was für Fremdsprachenkenntnisse haben Sie? (Welche Fremdsprache(n) haben Sie gelernt? In welcher Reihenfolge, mit was für einer Intensität? Welche Fremdsprachen benutzen Sie? Wofür? Auf welchem Niveau?)
- Was für eine Rolle spielte bei Ihrem Fremdspracherwerb Ihre Muttersprache?
- Hatten Ihre Fremdsprachenkenntnisse eine Rückwirkung auf Ihre Muttersprache?
- Verwenden Sie in Ihrem Unterricht Ihre Fremdsprachenkenntnisse?
- Haben Sie eine Veränderung in den letzten Jahren in der muttersprachlichen Kultur der Schüler erfahren?
- Können Sie sich auf die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler im Muttersprachenunterricht stützen?
- Haben Sie schon die Erfahrung gemacht, dass die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler bei der richtigen Benutzung der Muttersprache geholfen haben?
- Haben Sie schon die Erfahrung gemacht, dass die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler die richtige Benutzung der Muttersprache gestört haben?
- Ist es schon passiert, dass eine andere Sprache in Ihrer Stunde benutzt worden ist? Welche? Wie? Warum?

Für Englischlehrer:

- Über welche Ausbildung verfügen Sie?
- Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie?
- Was für Fremdsprachenkenntnisse haben Sie? Welche Fremdsprache(n) haben Sie gelernt? In welcher Reihenfolge, mit was für einer Intensität? Welche Fremdsprachen benutzen Sie? Wofür? Auf welchem Niveau?
- Was hat Sie zum Englischlernen motiviert?
- Verwenden Sie in Ihrem Unterricht Ihre anderen Fremdsprachenkenntnisse?

- Haben Sie eine Veränderung in den letzten Jahren in der sprachlichen Kultur der Schüler erfahren?
- Können Sie sich auf die Muttersprachenkenntnisse der Schüler im Englischunterricht stützen?
- Haben Sie schon die Erfahrung gemacht, dass die Muttersprachenkenntnisse der Schüler bei der richtigen Benutzung der englischen Sprache geholfen haben?
- Haben Sie schon die Erfahrung gemacht, dass die Muttersprachenkenntnisse der Schüler die richtige Benutzung der englischen Sprache gestört haben?
- Welche andere Sprache wurde schon in ihrer Stunde benutzt?
- Wann benutzen Sie die Muttersprache im Englischunterricht?
- Hat das Deutschlernen Ihrer Schüler Auswirkungen auf ihre Englischkenntnisse?
- Unterrichten Sie Englisch als erste Fremdsprache anders wie Englisch als zweite Fremdsprache? Bekommen Sie dazu methodische Hilfe?

Für Deutschlehrer:

- Über welche Ausbildung verfügen Sie?
- Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie?
- Was für Fremdsprachenkenntnisse haben Sie? Welche Fremdsprache(n) haben Sie gelernt? In welcher Reihenfolge, mit was für einer Intensität? Welche Fremdsprachen benutzen Sie? Wofür? Auf welchem Niveau?
- Was für eine Rolle hat die Muttersprache bei Ihrem Fremdsprachenlernen gespielt?
- Haben Ihre Fremdsprachenkenntnisse auf Ihre Muttersprachenkenntnisse eine Auswirkung ausgeübt?
- Verwenden Sie Ihre anderen Fremdsprachenkenntnissen in Ihrem Unterricht?
- Haben Sie eine Veränderung in den letzten Jahren in der sprachlichen Kultur der Schüler erfahren?
- Können Sie sich auf die Muttersprachenkenntnisse der Schüler im Deutschunterricht stützen?
- Haben Sie schon die Erfahrung gemacht, dass die Muttersprachenkenntnisse der Schüler bei der richtigen Benutzung der deutschen Sprache geholfen haben?
- Haben Sie schon die Erfahrung gemacht, dass die Muttersprachenkenntnisse der Schüler die richtige Benutzung der deutschen Sprache gestört haben?

FRAGEBOGEN ÜBER DAS LERNEN DER ZWEITEN FREMDSPRACHE

Liebe Fremdsprachlerin/lieber Fremdsprachler!

Ich brauche deine Hilfe zu meiner Diplomarbeitsforschung. Ich bitte dich, beantworte die folgenden Fragen über dein Fremdsprachenlernen. Du brauchst deinen Namen nicht anzugeben. Den ausgefüllten Fragebogen werde ich ausschließlich für meine Forschung verwenden. Danke für deine Hilfe.

Incze Ilona

12. Persönliche Angaben. Bitte, unterstreiche das Zutreffende.

Geschlecht: männlich weiblich
Jahrgang: 9. 10. 11. 12. 13.
Wohnort: _____

13. Welche Fremdsprachen hast du gelernt/lernst du? Fülle die Tabelle aus.

Fremdsprache	Auf welchem Niveau beherrschst du sie? A=am besten, B=weniger gut, C=am wenigsten, usw.	In welchem Alter hast du mit dem Lernen der Sprache angefangen?	Seit wie vielen Jahren lernst du sie?

14. Warum lernst du gerade diese Sprache/n?

15. Welche positiven/negativen Erfahrungen hast du mit den gelernten Fremdsprachen gemacht? Welche Sprachen magst du? Welche nicht? Warum?

16. Worin unterscheidet sich das Lernen der zweiten Fremdsprache von dem der ersten?

17. Benote die folgenden Aussagen. (5 = ich bin völlig einverstanden; 4 = ich bin im Großen und Ganzen einverstanden; 3 = ich bin nur teilweise einverstanden; 2 = ich bin eher nicht einverstanden; 1=ich bin gar nicht einverstanden)

Englisch ist leichter als Deutsch.

☐

Deutsch ist leichter als Englisch.

☐

Es ist leichter, nach Englisch Deutsch zu lernen, als nach Deutsch Englisch zu lernen.

☐

Es ist leichter, nach Deutsch Englisch zu lernen, als nach Englisch Deutsch zu lernen.

☐

Das Englische und das Deutsche sind sich ähnlich ☐

Beim Deutschlernen hilft mir, dass ich auch Englisch lerne.

☐

Beim Englischlernen hilft mir, dass ich auch Deutsch lerne.

☐

Das Englische stört mich oft beim Deutschlernen bzw. beim Verwenden des Deutschen. ☐

Das Deutsche stört mich oft beim Englischlernen bzw. beim Verwenden des Englischen. ☐

18. Wie oft kommt es vor, dass deine Englischkenntnisse beim Deutschlernen oder deine Deutschkenntnisse beim Englischlernen in den folgenden Bereichen *helfen*? Ich bitte dich, versuch, konkrete Fälle zu erwähnen.

- **Beim Wortschatz:** oft ☐ selten ☐
nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Bei der Aussprache:** oft ☐ selten ☐ nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Bei der Grammatik:** oft ☐ selten ☐
nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Bei der Rechtschreibung:** oft ☐ selten ☐
nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Beim Leseverstehen:** oft ☐ selten ☐ nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Beim Hörverstehen:** oft ☐ selten ☐ nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Beim Sprechen:** oft ☐ selten ☐ nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Beim Schreiben:** oft ☐ selten ☐
nie ☐

Zum Beispiel: _____

19. Wie oft kommt es vor, dass deine Englischkenntnisse beim Deutschlernen oder deine Deutschkenntnisse beim Englischlernen in den folgenden Bereichen *stören*? Ich bitte dich, versuch, konkrete Fälle zu erwähnen.

- **Beim Wortschatz:** oft ☐ selten ☐
nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Bei der Aussprache:** oft ☐ selten ☐ nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Bei der Grammatik:** oft ☐ selten ☐ nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Bei der Rechtschreibung:** oft ☐ selten ☐ nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Beim Leseverstehen:** oft ☐ selten ☐ nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Beim Hörverstehen:** oft ☐ selten ☐ nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Beim Sprechen:** oft ☐ selten ☐ nie ☐

Zum Beispiel: _____

- **Beim Schreiben:** oft ☐ selten ☐ nie ☐

Zum Beispiel: _____

20. Wobei hilft noch die englische oder die deutsche Sprache?

21. Hast du Strategien, die dir das Deutschlernen leichter machen?

- ja ☐ nein ☐

Zum Beispiel: _____

22. Markiere bitte, wie oft treffen die folgenden Aussagen auf dich zu. (1 = oft; 2 = selten; 3 = nie)

In den Englischstunden sprechen wir über Lernstrategien.

☐

In den Deutschstunden sprechen wir über Lernstrategien.

☐

Wenn ich neue deutsche Wörter lerne, vergleiche ich sie mit dem Englischen.

☐

Wenn mir ein deutsches Wort nicht einfällt, sage ich es auf Englisch.

☐

Die unbekannten deutschen Wörter versuche ich auf Grund meiner Englischkenntnisse zu erschließen

☐

Mein Deutschlehrer vergleicht oft die deutschen Wörter mit den englischen Wörtern. ☐

Wenn ich etwas auf Deutsch nicht weiß, darf ich es in der Deutschstunde auch auf Englisch sagen.

☐

Mein Deutschlehrer macht uns auf die Abweichungen zwischen dem Deutschen und Englischen aufmerksam.

☐

Wenn ich im Deutschen neue Grammatik lerne, vergleiche ich sie mit der englischen Grammatik.

☐

Mein Deutschlehrer vergleicht oft die deutsche Grammatik mit der englischen Grammatik.

☐

In den Englischstunden sprechen wir auf Ungarisch.

☐

In den Deutschstunden sprechen wir auf Ungarisch.

☐

Danke

G. Muzsai Viktória (Győr)

„Leben und Arbeiten in der Centrope Region“ – kompetente grenzüberschreitende Kontakte für die europäische Bürgerschaft durch das EdTWIN-PROJEKT

Motive

Die Regionen der Stadt Wien und Győr (in den früheren Phasen Bratislava und Brno) führen schon seit 15 Jahren auf dem Gebiet des Unterrichtswesens im Interesse der grenzüberschreitenden beruflichen und interpersonellen Beziehungen in der CENTROPE REGION eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Die Voraussetzung für die erfolgreiche Kooperation ist die Offenheit und positive Einstellung der Regionsbewohner. Dazu ist über das gegenseitige Kennenlernen der Kultur und Sprache der anderen hinaus auch die Aneignung von besonderen Fähigkeiten notwendig. Die kooperierenden Partner haben ein Grundkompetenzmodell entwickelt, das die für die Zusammenarbeit der Bürger der Region wichtigen Verhaltensvorbilder/muster und Grundkompetenzen wie Wissens-, sprachliche, Kommunikations-, strategische, soziale und interkulturelle Kompetenzen zusammenfasst.

Die allgemeine Zielvorstellung für die EdTWIN-Projektperiode ist: im Themenkreis LEBEN UND ARBEITEN IN DER CENTROPE REGION Schüler und Studenten, Lehrer und Professoren, Experten im Unterrichtswesen, im Wirtschaftsleben und im öffentlichen Leben für die Aneignung und Anwendung dieser Grundfertigkeiten und Kompetenzen in dem Interesse vorzubereiten, damit das Zusammenleben und die grenzüberschreitende Arbeitsbeschäftigung und Arbeitsschaffung leichter wird. Das Spezifikum des EdTWIN-Projektes 2008-2011 gibt der zwei- oder mehrsprachigen Entwicklung von Human-Ressourcen und dem Aufbau der beruflichen Kontakte, und zu deren Förderung Programmen, Veranstaltungen, mehrschichtigen Kooperationen einen Rahmen und bietet Möglichkeiten dafür. In diesen Rahmen und Formen werden Personen und Organisationen, Institutionen angesprochen. Die Grundsätze der Funktion des EdTWIN-Projektes sind folgende: Jedes Programm beruht auf dem Prinzip der „Zwillingsbeziehungen“ zur Verwirklichung von öffentlich ausgeschriebenen Programmen, Veranstaltungen, Hilfeleistung in der Partnersuche, Beratung zur Gestaltung von beruflichen Programmen, zur Veröffentlichung von den Erfahrungen. Die Organisierung von komplexen mehreren Tätigkeiten zusammenknüpfenden Programmen, Veranstaltungen wird in jedem Fall zwei- oder mehrsprachig verwirklicht. Das im Projekt entwickelte Know-How und jedes

Produktum wird für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht, so können auch die Regionsbewohner davon Gebrauch machen.

Vorgeschichte

Seit nunmehr 15 Jahren existiert eine erfolgreiche Zusammenarbeit schulischer Institutionen in den Regionen Wien und Győr/Moson/Sopron. Diese Zusammenarbeit ist Teil eines gemeinsamen Kooperationskonzeptes in den Centrope Regionen, d.h. es entwickelte sich eine zukunftsweisende Zusammenarbeit der Schulbehörden in den Regionen Bratislava, Südmähren und Győr/Moson/Sopron. In dieser Zusammenarbeit galt es zunächst ein Klima des gegenseitigen Kennenlernens aufzubauen, Gemeinsamkeiten zu schaffen und gleichzeitig Vorurteile abzubauen. (*G.MUZSAI 2002:70-77*)

Dies war die wesentliche Zielsetzung von *CERNET I und II* – durch zahlreiche Begegnungen wurde jenes Maß an Kooperationsbereitschaft aufgebaut, das für ein langfristiges Zusammenwachsen der Regionen erforderlich ist. Aus den zahlreichen Aktivitäten seien nur zwei Leitprojekte angeführt. Zum Beispiel wurde in CERNET durch einen Namensfindungswettbewerb, an dem sich mehr als 100 Schulen der Regionen beteiligten, der Namen „CENTROPE“ kreiert. Die gemeinsamen Schulkonzepte der European Primary/ Middle/High School demonstrierten eindrucksvoll, dass gemeinsame Kooperationsvorhaben zu einer Steigerung der Qualität in den regionalen Bildungsbereichen führen können. (*G.MUZSAI 2001: 43-47*)

Dies war Anstoß, diese Zusammenarbeit unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssteigerung im Interreg IIIa Projekt *Education Quality (EdQ)* fortzuführen und durch gezielte neue Kooperationsvorhaben zu unterstützen. Daher wurde dieses Vorhaben im grenzüberschreitenden INTERREG III A Projekt umgesetzt. Es galt Projekte zu verwirklichen, die die Erweiterung schulischer Qualität zum Ziel hatten. Im Zentrum stand die Definierung von Grundkompetenzen, über die zukünftige BürgerInnen in der Centrope Region verfügen sollten. Dabei handelt es sich um folgende Kompetenzbereiche: Wissenskompetenz, Kommunikative Kompetenz, Soziale Kompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Strategische Kompetenz. (*SCHIMEK 2008:7-9*)

Daraus ergab sich die Fragestellung, wie diese Kompetenzbereiche effizient gefördert werden könnten. Aus der bisherigen Arbeit schien es notwendig, nachhaltige Kooperationsstrukturen zwischen den beteiligten Institutionen zu schaffen.

Kurzgefasste Übersicht des Grundkompetenz-Modells

Betrachtet man die zum effizienten und erfolgreichen grenzüberschreitenden Dialog nötige Kompetenzen, können mehrere globale Perspektiven identifiziert werden.

- (a) In einer sich immerverrändernden Umgebung soll man an erster Stelle die Anpassungsfähigkeit erwähnen (auch als Basis des Grundkompetenz-Modells). Sie spielt eine große Rolle nicht nur bei den großen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen, etc. Veränderungen, sondern eine genauso große (wenn nicht größere) An-

passungsfähigkeit braucht man in einer zerteilten gesellschaftlichen und kulturellen Umgebung.

- (b) Weitere nützliche festgestellte Faktoren sind bereits existierende nationale und europäische Organisationen, die interkulturelle Kontakte unterstützen. Neben diesen intra-, und internationalen Quellen, die Unterstützung anbieten, gibt es natürlich das Internet, mit all seinen vorteilhaften und nachteiligen Auswirkungen.
- (c) Es ist wichtig bewusst zu machen, dass der Zusammenhang von interkulturellen Begegnungen sehr komplex sein kann. (Es wird betont, dass interkulturelle Kontakte nicht nur grenzüberschreitend stattfinden.)
- (d) Dies ist auch notwendig, um die eigene Auseinandersetzung mit der persönlichen Wahrnehmung über andere Länder und Gegebenheiten (inbegriffen die Betrachtung der Wahrnehmung des eigenen Landes) kritisch zu analysieren.

Mit Hilfe dieser globalen Perspektiven betrachten wir das Grundkompetenz-Modell. Dies – wie oben angeführt – umfasst fünf Kompetenzbereiche (Wissenskompetenz, Kommunikative Kompetenz, Soziale Kompetenz, Strategische Kompetenz, Interkulturelle Kompetenz).

Bei einer grundsätzlichen Analyse dieser Kompetenzen, stellt sich heraus, dass jeder dieser Bereiche Einzelkompetenzen hat, die sehr schwer von den anderen Bereichen abzugrenzen sind und es dadurch zu Überschneidungen kommt. Es macht daher Sinn, jene sich überschneidenden Bereiche *drei Gruppen* zuzuordnen. Die meisten Komponenten der fünf Kompetenzen finden sich in den folgenden drei Entwicklungsbereichen wieder:

- (1) *Wissen* (umfasst prozessorientierte, praktische und technische Fertigkeiten – das „Know-How“). Dieser Bereich kann mit dem „savoirs“ und dem „savoir-faire“ im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, entwickelt von einem Expertenteam des Europarates, 2000, gleichgesetzt werden. Dieser Entwicklungsbereich stellt eine individuelle Daten- und Fertigkeitsbank dar, auf die der Einzelne zurückgreifen kann. Es ist mit den im Fachunterricht bekannten politischen, geografischen, historischen und ökonomischen Lerninhalten traditionell konform. Ebenso verhält es sich mit Fremdsprachen- und ITK-Kenntnissen. Dabei sind die technischen Fertigkeiten zum Einsatz von Medien (Radio, TV, ITK, Presse etc.), sowie die prozessorientierten „Tools“ zum Erwerb von Wissen, wie Orientierung, Teilnahme, Erkennen von Schwierigkeiten als auch ihre Produktion erforderlich. Das Sprachwissen ist in diesem Zusammenhang ein Zugänglichkeitmittel.
- (2) *Persönlichkeitsentwicklung (Haltung und Einstellung, als affektive Faktoren)*: Das stellt auch eine breite Palette von Fertigkeiten, Verständnis und Empfänglichkeit dar, die eine Basis für interkulturelle Begegnungen bieten. In der Entwicklung zu einem/einer weltoffenen Bürger/in, mit gutem grenzüberschreitendem interkulturellen Verständnis, scheint es zwei Schwerpunkte zu geben: (a) *Umgang mit sich selbst*: eine positive Einstellung und Haltung gegenüber sich selbst haben und entwickeln. (b) *Umgang mit unterschiedlichen Zusammenhängen und Menschen*: die Einsicht und das Aufbauen von positiven Einstellungen und Haltung gegenüber der Außenwelt. Das heißt, man muss sich auf neuartige Begegnungen vorbereiten. Der Schlüssel liegt in der wertschätzenden Anerkennung anderer Meinungen, anderer Verhaltensweisen,

anderer Menschen und anderer Zusammenhänge. Sie sollten gleichwertig mit uns bereits Vertrautem sein. Es geht hier um Notwendigkeit von Offenheit und kontraproduktiver Angst vor Unbekanntem, von Kontaktfähigkeit, Bereitschaft und Toleranz, von Respekt und partnerschaftlicher Anerkennung, und besonders von Dialogen, von denen man gegenseitig voneinander lernen kann. Bei diesem Punkt dient die Soziale Kompetenz als eine Schirmkompetenz, wobei aber auch Wissenskompetenz, und Kommunikative Kompetenz eine wichtige Rolle spielen.

- (3) *Interpersonelle Fertigkeiten:* Statt aktiver und reproduktiver Fertigkeiten ist es vernünftiger über die verwendbaren und umsetzbaren Fertigkeiten zu sprechen. Es geht hier um Angemessenheit, Verwendbarkeit/Anpassungsfähigkeit und Umsetzbarkeit/Proaktivität. Im ersten Fall sollen wir großes Gewicht auf die Bewusstheit legen, d.h. auf die Selbstkenntnis einerseits, und auf die Kenntnis der Situation von anderen andererseits, und auf die Bewusstmachung von Unterschieden. In dieser Hinsicht geht es um gutes Hörverstehen mit allen Formen der Kommunikation (z.B. auch bei der Körpersprache) und die entsprechende Reaktionssignale. Im zweiten Fall geht es um die Frage, wie aktiv man in grenzüberschreitenden Begegnungen sein sollte. Es scheint wichtig, aktiv die Initiative zu ergreifen, Risiken einzugehen und wo notwendig, verschiedene Strategien anzuwenden, mit deren Hilfe die Sachen in Bewegung gebracht werden. Es muss die Fähigkeit zur Problem-, und Konfliktlösung beachtet werden, hinter deren die Bereitschaft zum Aussprechen und zur Kooperation steckt. (MORGAN 2008:101-121, vg. SCHIMEK 2008-7-9)

Die Fortsetzung: EdTWIN Projekt

Die neue Programmstruktur Creating the Future zur grenzüberschreitenden Kooperation Österreich-Ungarn 2007-2013 ermöglicht den Aufbau einer gleichberechtigten Partnerschaft unter dem Namen EdTWIN (2008-2011) (Education Twinning for European Citizenship, Heading for Excellence in the CENTROPE REGION). Im Rahmen von EdTWIN sollen Zentren für europaorientierte Bildung und Kompetenzen an der Westungarischen Universität in Győr und im Europa Büro des Stadtschulrats für Wien entstehen. Ähnliche Vorhaben werden auch mit den anderen CENTROPE Regionen verwirklicht, so dass dadurch ein Netzwerk von CENTROPE Kooperations- und Schulungszentren entsteht, die im Besonderen stabile nachhaltige partnerschaftliche Beziehungen begründen sollen. Der Berufsbereich gewinnt in einem gemeinsamen Lebens- und Wirtschaftsraum zunehmend an Bedeutung, daher wird ein neuer Fokus der Zusammenarbeit in EdTWIN auf diesen Bereich gelegt. Dieses Kooperationsvorhaben der Westungarischen Universität mit dem Stadtschulrat für Wien stellt sowohl in der Zielsetzung als auch in der Partnerwahl ein innovatives Vorhaben dar und garantiert, dass hier Maßnahmen gesetzt werden, die auf Grund der großen Anzahl an Teilnehmern zu einer nachhaltigen Qualifizierungs- und Kompetenzerweiterung in den Partnerregionen führen wird. (EdTWIN Projektterv 2008)

Die Projektpartner

Die *Apáczai Csere János Fakultät der Westungarischen Universität* verfügt über eine 230jährige Tradition in der Lehramtsausbildung in West-Ungarn. Mit der territorialen Verbreitung von Bildungsdienstleistungen ist ihre inhaltliche Bildungspalette ab 1990 immer bunter geworden. Neben der ab 1996 begonnenen Religionslehrer-, Sozialpädagogin-, Heilpädagogin-, Andragogen-, und Freizeitgestalterausbildung werden Fachmanager, und seit 2002 Ökonomen im Bereich Tourismus und Fremdenverkehr, und neulich HR-Manager ausgebildet. In der Erwachsenenbildung bietet sie verschiedene fachliche Fort- und Weiterbildungskurse (Heilgymnastik, Dramenpädagogik, Förderpädagogik, Romologie, digitale Medienkommunikation), sowie weitere passende den regionalen Bedürfnissen folgende Kurse an. Zurzeit studieren etwa 4000 Studenten an der Fakultät. Die Fakultät legt einen großen Akzent auf die sprach- und kommunikationsgerichtete Ausbildung der Studierenden, deshalb verfügt sie über bunte – auf Ebenen von Lehrern, Studenten funktionierende – internationale Kontakte, sowie über in den Erasmus und Comenius Projekten gesammelte Erfahrungen. Die Fakultät möchte zur Umsetzung der Projektziele ihre Erfahrungen im Bereich Entwicklung, und Innovation in der Durchführung des grenzüberschreitenden Projektes einbringen. Deswegen sie ist einer der Ausarbeiter, der Koordinator in Ungarn und Ausfühler des EdTWIN Projektes 2008-2011. Sie besitzt die nötige Arbeits- und Infrastruktur. Bei der Durchführung der von ihr initiierten Programme und Veranstaltungen kooperiert sie mit ihrem Wiener Partner. Die westungarischen Schulen werden auch zur Mitwirkung für Projektaktivitäten motiviert.

Europa Büro des Stadtschulrates für Wien: Das Europa Büro ist in die Präsidialabteilung des Stadtschulrats für Wien eingegliedert und hat in der Vergangenheit Erfahrung in der Durchführung von verschiedenen europäischen Initiativen und Projekten (CERNET I und II Education Quality – Interreg IIIa, Education Gate – Interreg IIIc) sammeln können. Die Hauptaufgabe des Stadtschulrats für Wien ist die organisatorische Umsetzung schulischer Bildung der 6 bis 18/19 Jährigen in Wien. Das Europa Büro hat durch das langjährige Engagement in der Centrope Region großes Know-How im Projektmanagement mit Institutionen und Personen des Bildungswesens in den Nachbarregionen aufbauen können. Das Wissen und die guten persönlichen Kontakte sollen der Umsetzung der Projektziele im Projekt EdTWIN dienen.

Zielsetzungen und Inhalt des EdTWIN-Projektes

Allgemeine Projektziele: LEBEN UND ARBEITEN IN DER CENTROPE REGION

Motto: „Bildung ohne Grenzen, Kommunikation ohne Sprachbarrieren, Kooperation ohne Vorurteile“

Philosophie: (1) Interesse wecken (wer bin ich, wer bist du?), (2) kurzfristig miteinander kooperieren (wollen wir zusammenarbeiten?), (3) gründen einer langfristigen Kooperation (was können wir zusammen schaffen?).

Dem oben genannten folgend sollen die Schüler/innen, Lehramtsstudent/innen und Lehrer/innen, Dozent/innen der Region in besonderem Maße vorbereitet werden, jene Fer-

tigkeiten und Kompetenzen zu erwerben und zu vermitteln, die das Zusammenleben und den grenzüberschreitenden Zugang zur Berufs- und Arbeitswelt in der Centrope Region erleichtern sollen.

Spezialität des EdTWIN Projektes: in seinem Mittelpunkt steht die sprachlich-kommunikative und berufliche Entwicklung und Förderung der Humankräfte, wodurch der Aufbau von beruflichen Kontakten, in deren Interesse, Programme, Veranstaltungen, Kooperationen durchgeführt werden.

Als Basis der EdTWIN Projektaktivitäten dienen schulische-, berufliche- und sprachliche Kooperationen. Die Berufsbildung erhält immer mehr Bedeutung im Alltags- und Wirtschaftsleben, deshalb legen wir im EdTWIN Projekt einen hohen Wert darauf. Der Erwerb einer Sprache, die plurikulturelle Kompetenz durch Bildungsprogramme und berufliche Begegnungen, sowie die Bewusstheit bilden eine Brücke zu der Kultur und Bevölkerung unserer Nachbarländer. Davon ausgehend soll die Jugend durch ein vielfältiges Programmangebot zum Sprachenlernen, Kontakteschließen ermutigt werden. (*EdTWIN Projektterv 2008*)

Grundsätze zum Projektablauf

- (a) Hauptwirkungsfeld des Programmes ist Győr (und Wien), daneben außerdem der Einbezug von möglichst vielen Institutionen, Personen im Komitat Győr-Moson-Sopron.
- (b) Jedes der Programme basiert auf dem Grundsatz der „Zwillingsbeziehungen“, das heißt, dass für die selbstständig initiierten Programme, Veranstaltungen ab einem bestimmten Punkt ein Győrer (aus dem Komitat Győr-Moson-Sopron) und ein Wiener Partner benötigt werden.
- (c) Jede Aktion, Veranstaltung ist zu dokumentieren (Programm, Anwesenheitsliste, Evaluation, Notizen usw.).
- (d) Das Győrer (und Wiener) Programmkoordinationsteam hat die obligatorischen Formulare der Projektdokumentation ausgearbeitet und im Zuge der einzelnen Programme, Aktionen stellt sie diese den einbezogenen Teilnehmern zur Verfügung.
- (e) Das Győrer (und Wiener) Projektbüro macht die Programme und Veranstaltungen öffentlich bekannt, informiert darüber, koordiniert, hilft bei der Partnersuche, berät bei der Erstellung der Fachprogramme, die in Harmonie zu den 6 Hauptzielen des Projekts stehen müssen.
- (f) Die Organisation komplexer mehrere Tätigkeiten verbindender Programme und Veranstaltungen erfolgt in jedem Fall in zwei oder mehreren Sprachen.
- (g) Das Know-How zur Entwicklung des Projekts und jedes Produkt wird veröffentlicht, so kann es langfristig auch von den Bewohnern der Region genutzt werden.

Die spezifischen Projektziele orientieren sich an den fünf vorgesehenen Arbeitspaketen:

„PROJEKTMANAGEMENT- UND KOORDINATION“: Durch den Aufbau einer stabilen Kooperationsstruktur soll eine kontinuierliche Umsetzung der partnerschaftlichen Kooperationsvorhaben gewährleistet werden.

„CENTROSCHOOLING“: Durch die Kooperation auf verschiedenen Ebenen (Schüler/innen, Student/innen, Lehrer/innen, Bildungsfachleute) soll Wissen (Schulsystem, Best Practice Modelle im Bildungswesen), interkulturelle und soziale Kompetenz (im Umgang mit Menschen und ihrer Sprache/Kultur) gefördert werden. Den Rahmen dafür bilden Schulpartnerschaften, Begegnungsprojekte mit Sprach-, Theater- und Medienworkshops und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer und Bildungsfachleute. Bei diesen Begegnungen und Aktivitäten kann die sog. strategische Kompetenz (konstruktiv in den internationalen Kooperationen handeln) beigebracht, geübt, angewandt werden. Siehe unten die Prioritäten des Projektpaketes:

„CENTROSCHOOLING“

Im Zuge der Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen (für **Schüler, Studierende, Lehrer und Lehrfachkräfte**) kann **Wissen** (Kenntnis verschiedener Unterrichtssysteme, „good practices“, Unterrichtsmodelle), **interkulturelle und soziale** (Methoden zum Umgang mit Menschen und ihren Kulturen und Sprachen) **Kompetenz** gefördert werden. **Medienworkshops und Weiterbildungen, die im Zuge von Schulpartnerschaften und Treffen organisiert werden**, geben diesem für Lehrer und Lehrfachkräfte einen Rahmen.

Zielgruppe des Projekts: Lernende verschiedener Schultypen zwischen 6 und 19 Jahren, Studierende des Fachbereichs der Győrer Universität, Lehrer und die Lehrfachkräfte der Stadt/Region.

- Die Partner fördern pro Studienjahr das Zustandekommen von 10 Schulpartnerschaften (750 Euro pro Klasse und Schuljahr für Mobilitätsaktivitäten – für die Altersstufe der 6-19-Jährigen). Die Partner versehen beim Zueinanderfinden koordinative Aufgaben und organisieren fallweise beziehungsschaffende Veranstaltungen.
- Zur Bekanntmachung von „**Good practices und Modellen**“, die in den Bildungssystemen beider Länder funktionieren, werden pro Studienjahr mehrere Konferenzen, Seminare und Fachtage für den Aufbau der europäischen Dimension in das Bildungswesen veranstaltet. Der Győrer Partner kümmert sich um die Integration der einzelnen Lehrstühle des Fachbereichs, weiters um ihre initierende und aktive Teilnahme bei der Präsentation der inländischen Praxis.
- Für die Altersstufe der 15-19-jährigen Lernenden bietet **die Organisation** von 40x einwöchigen (30 Stunden) **Workshops zur Förderung des Sprachenlernens**, mit Einbezug und Nutzung von Internet, Medien und Theatertechniken eine effektive Hilfe. Es werden Foren zur öffentlichen Präsentation der Produkte der Schüler gesichert. (*EdTWIN Projektterv 2008*)

„CENTROVOC“: Im Berufsbereich soll SchülerInnen der Sekundarstufe II (Altersgruppe 14–19) sowie StudentInnen die Möglichkeit gegeben werden, praktische Arbeitserfahrung im Nachbarland zu sammeln, sowie die sprachlich-kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Die Entwicklung von Unterrichtsmaterial für Ungarisch als Fremdsprache und fachspezifisches Material (Deutsch für Tourismus/Fremdenverkehr) sollen im

Projekt entwickelt und zur Verfügung gestellt werden. Siehe unten die Prioritäten des Projektpaketes:

„CENTROVOC“

Den Mittelschülern (14-19 Jahre) und den Studierenden sollte die Möglichkeit der Erlangung **praktischer Berufserfahrung** im Nachbarland gegeben werden. Die im Projektrahmen entwickelten Materialien zu **Ungarisch als Fremdsprache** und berufsspezifischen Materialien (Deutsch im Fremdenverkehr/Tourismus) können zur Verfügung gestellt werden. Zielgruppe: 15-19Jährige SchülerInnen der Fachmittel- und Berufsschulen und die Studierenden der Győrer Hochschule.

- Sicherung der Teilnahme an Berufspraktika in der Region für die SchülerInnen und Studierenden in den Berufsschulen der Region (pro Region und Lehrjahr 50 geförderte im Ausland verbrachte Tage).
- Ausarbeitung von Lehr- und Hilfsmaterialien für die Deutsche Fachsprache (vor allem auf den Gebieten Tourismus und Fremdenverkehr). (*EdTWIN Projektterv 2008*)

„CENTROLING“: Im Vordergrund steht die Förderung der Partnersprachen. In der Region Wien sollen z.B. kompakte viertägige Immersionsworkshops für 15-19Jährige eine erste Begegnung mit Ungarn und seiner Sprache ermöglichen und mit einem eintägigen Besuch in der Region abgeschlossen werden. Für die deutsche (und darüber hinaus andere Sprachen) stehen sog. intensive Workshops, Outdoor-Seminare und InterCafe-Klubs, etc. zur Verfügung. Ungarischkurse für alle Zielgruppen (Lehrer/innen und Schüler/innen) sind vorgesehen. Auf ungarischer Seite soll ein Sprachassistent den StudentInnen der Westungarischen Universität in Győr zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse zur Verfügung stehen. Fortbildungen für ungarische Deutschlehrer in Wien sind ebenfalls geplant. Die Schaffung von „Bildungsräumen Centrope“ soll diese Aktivitäten im Sinne von Kooperations- und Schulungszentren ermöglichen. Siehe unten die Prioritäten des Projektpaketes:

„CENTROLING“

Im Vordergrund steht das Kennenlernen der **Nachbarsprachen und -kulturen**. Dies kann wie beispielsweise im Fall der ungarischen Sprache in Form der Immersion (Eintauchen) oder wie bei der deutschen (oder einer anderen) Sprache in der Form intensiver Workshops geschehen. In jedem Fall wird das Programm um **ein jeweils eintägiges Sprachfeldpraktikum** im Land der Zielsprache ergänzt.

Eine nachhaltige Hilfe stellen die **Sprachassistenten** dar, und die Etablierung der sogenannten „CENTROPE BILDUNGSZENTREN“. Zielgruppe: Lernende verschiedener Schultypen von 6-19 Jahren, Studierende der Universität Győr, Lehrer, Lehrfachkräfte.

- Organisierung von **Sprachworkshops** für Schüler, Studierende und Lehrkräfte: einwöchige (30 Stunden intensiv) Veranstaltung von Sprachworkshops in erster Linie zum Kennenlernen der Nachbarkultur, -sprache, des Nachbarlandes, inklusive eines Sprach-Feldpraktikums in Wien (7-10 Workshops pro Studienjahr mit ca. 160 Teil-

nehmern) nach Möglichkeit mit dem Einbezug von Sprachassistenten aus dem Land der Zielsprache.

- Einsatz von Sprachassistenten zur Förderung der Studierenden der Deutschen Sprache an der Westungarischen Universität.
- Ausarbeitung von Hilfsmaterialien für den Unterricht von Ungarisch als Fremdsprache: Ungarnsprachiges Portfolio für die Altersklasse der 6-12-Jährigen/12-18-Jährigen.
- Ungarischkurse für Lehrer und Lehrfachkräfte (2-4 Kurse pro Studienjahr mit 15 Teilnehmern pro Kurs, Sprachfeldpraktikum in Győr.)
- Ungarisch-„Vertiefungs-“Kurse für Schüler, Sprachfeldpraktikum in Győr.
- Weiterbildungskurse für ungarische Deutschlehrer in Wien (pro Studienjahr 1x3tägiges Seminar).

(EdTWIN Projektterv 2008)

„PUBLIZITÄT“: Im Rahmen des Arbeitspaketes „Publizität“ sollen einerseits – entsprechend der Publizitätsverordnung der Europäischen Union – die Ergebnisse einer breiten Öffentlichkeit unter Einsatz moderner Medien bekannt gemacht werden. Andererseits soll dieses Vorhaben modellhaft andere europäische grenzüberschreitende Regionen zum Aufbau ähnlicher Kooperationsplattformen anregen. Mit diesem Programm möchten der Stadtschulrat für Wien und die Apáczai Csere János Fakultät der Westungarischen Universität neue Bildungsakzente im Centrope Raum setzen und so zu einer nachhaltig positiven sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung dieser Region beitragen.

Zielgruppe: Schüler von 6 bis 19 Jahren verschiedener Schultypen im Komitat Győr-Moson-Sopron, Studierende der Universität Győr, LehrerInnen, Lehrfachkräfte und Experten aus der Wirtschaft und dem öffentlichen Leben der Region. *(EdTWIN Projektterv 2008)*

Die Besonderheiten des Projekts

Der Mehrwert des Projekts

Im Fokus des Projekts steht die *kontinuierliche Entwicklung des Personals und der Fachberufe des Fachbereichs und der Region*, wobei neben den innovativen Bestandselementen auch besondere Aufmerksamkeit *dem Lernen und dem aktiven Gebrauch von Fremdsprachen gewidmet wird*. Durch die Art der Formen und des Rahmens des Projektangebots, wie nationaler und internationaler Erfahrungsaustausch, Seminare und Fachtage, die Organisation intensiver Sprach-Workshops (Kennenlernen von „Good Practices“, Modellen usw.) bietet sich Gelegenheit zur Vertiefung persönlicher und fachlicher Beziehungen, zum Lernen von einander, bei der Gestaltung innovativer Denkweisen, dessen finanzielle Kosten vom Projekt über 3 Jahre hinweg getragen werden.

Parallel dazu stärkt die Stadt Győr mit Unterrichtsbüros und ihrem gezeigten Interesse für Unterrichtsmaßnahmen zu Tourismus und Fremdenverkehr, Handel und zu

den anderen Gebieten den Fachbereich und damit auch *die regionale Position und das Berufsprestige der Stadt*.

Um die oben genannten Ziele zu erreichen bieten wir Studierenden und Lehrkräften die Möglichkeit der Hospitation und eines *Berufspraktikums/Erfahrungsaustausches* an einer Wiener Schule oder an einem Arbeitsplatz. Im Zeitraum 2008-2010 nahmen Berufsschüler (ca. 30 Personen) an einer jeweils einwöchigen Hospitation und ca. 60 Personen an einem zweiwöchigen Schulbesuch teil. Im Mai 2009 schnupperten 36 Lehrkräfte die multikulturelle Atmosphäre an Wiener Schulen, wo Schüler und Lehrer aus verschiedenen Ländern stammten und in der Unterrichtsstunde gemeinsam arbeiteten, differenziert nach Muttersprache und der Sprache ihrer Umgebung. Unsere Kollegen konnten erfahren, dass die Aufgaben der Lehrer an einer internationalen Schule nicht leicht sind, da verschiedene Methoden und Techniken eingesetzt und ausprobiert werden müssen sowie aufeinander und auf die Ansprüche der Lernenden geachtet werden muss. Die gegenseitigen positiven Erfahrungen des Pilotprogrammes eröffnen den Studierenden und Lehrkräften weiterer Fachrichtungen (z.B. Heilpädagogik, Rekreation, Tourismus usw.) Perspektiven zur Vervollständigung der Arbeitsform und zu einer Mitwirkung innerhalb des Projektrahmens oder darüber hinaus. (*EdTWIN Projekt beszámolói (2008-2010)*)

Sicherung einer bleibenden Motivation für die Projektteilnehmer

Im Fall der Projektteilnehmer muss *die Entwicklung interkultureller Sprach- und Kommunikationskompetenz, das Erlangen und persönliche Erleben verwendbarer Sprachkenntnisse, der Aufbau vielfältiger persönlicher und fachlicher Kontakte, die kulturelle Perspektive* gefördert werden. Eine komplexe und praxisorientierte Entwicklung der Sprach- bzw. kommunikativen Kompetenz, Wortschatzausbildung, -erweiterung und -gebrauch zu einem gegebenen Thema, und die Übung typischer Wendungen in Situationen und Fremdsprachenumgebung kann in und außerhalb von Unterrichtsstunden vor sich gehen. Durch die Sprachprogramme und -kurse des Projekts tragen wir vermehrt zur *Entwicklung der fremdsprachlichen Kommunikationskompetenzen* von Schülern und Lehrern, Studierenden und Lehrkräften bei. In Folge dessen sind in großem Maße bessere *Ergebnisse bei den obligatorischen Sprachprüfungs-Ergebnissen der Studierenden, beziehungsweise später in ihren Sprachlern- und -einsatzplänen, im Praktikum und im Fremdsprachpotential der Pädagogen und Lehrkräfte zu erwarten*.

Bekanntgabe und Organisation von 3+1 Tage-(30 Stunden) Intensiv-Sprachworkshops unter dem Titel „SPRACHEN LERNEN, KULTUREN KENNENLERNEN“.

An den Kursen zum selbstständigen Sprachgebrauch auf dem Niveau A1-A2 Grundstufe und B1-B2 (Klassifizierung nach Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen -GER-) können die Lehrkräfte, Kollegen und Studierenden basierend auf Voranmeldung teilnehmen. Im Rahmen der Workshops, die sich in 3 Tage (24x45 Minuten) in heimischer und 1 Tag (8x45 Minuten) in fremdsprachiger Umgebung gliedern, besteht die Möglichkeit, die oben genannten Ziele zu erreichen. Die Workshops finden an zwei aufeinander folgenden Wochenenden (Freitagnachmittag und den ganzen Samstag) in Győr und an einem festgelegten Tag, im Rahmen eines organisierten Busausflugs, in Wien statt.

Die Kursteilnehmer erwarten eine heterogene Gruppenorganisation zu einer nachhaltigen Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenzen im Geiste eines modernen Spra-

chenunterrichts und -lernens. Wir haben seit 2008 ca. 45 Sprachworkshops organisiert, an denen ca. 650 Personen teilgenommen haben. Das Resümee der von den Teilnehmern ausgefüllten Evaluationsbögen ist sehr positiv: Die Veranstaltungen liefen praktisch ausschließlich in Fremdsprachen (Deutsch und Englisch) ab, es ergab sich die Möglichkeit zur Übung der Fachsprache (Touristik, Pädagogik usw.) in einer authentischen Sprachsituation im Gebrauch zur Lösung realer Aufgaben: bei der Anfertigung eines EU-Lebenslaufes, Erstellung von Power-Point-Präsentationen in einer Fremdsprache usw. Ähnliche Workshops werden in Wien zum Erwerb des Ungarischen als Fremdsprache abgehalten. (*EdTWIN Projekt beszámolói (2008-2010)*)

Auch im Jahre 2011 werden Sprachworkshops abgehalten, Transkripte zur interkulturellen Kompetenz und zur anwendbaren Sprachkompetenz, der Entwicklungsinhalt, methodische und formale Elemente wurden verfeinert, weiterentwickelt. Nach Projektabschluss evaluieren wir die gewonnenen Erfahrungen, Ergebnisse und formulieren die notwendigen Modifikationen. Unsere Ziele sind es solche Pläne auszuarbeiten und anzuwenden, die in den Rahmen der gegebenen Region ein effektives Mittel zur Entwicklung und Gestaltung der interkulturellen Kompetenz und der praxisorientierten Sprachkompetenz werden können.

Die kreativen und innovativen Bestandteile des Projekts

Das EdTWIN Programm wird – wie bereits erwähnt – basierend auf einer 15-jährigen Vorarbeit in einer internationalen Kooperation verwirklicht, wobei auch von den Teilnehmern eine kontinuierliche Erneuerung, Input, Erweiterung durch neue und kreative Elemente erwartet wird, womit sie auch in ihrer heimischen Umgebung eine positive Wirkung ausüben, was die Erfahrungen im Inland mit neuen Möglichkeiten bereichert.

FAKTEN (in ein paar Beispielen):

(1) *Feldpraktikum in Wien:* Für unsere Teilnehmer übt das praktische Ausprobieren der erlernten Sprachmittel eine große Faszination aus. Dies ist das sich an den Sprachworkshop anschließende, in unserem Fall in Wien ablaufende Feldpraktikum in Wien, oder „*praktisches Landeskundetraining*“. Wie bereits oben signalisiert nahmen bisher in Wien um die 500 ungarische Studierende und Lehrkräfte, bei der Übung „Ungarisch als Fremdsprache“ in Győr insgesamt 90 österreichische Schüler und Lehrer teil. (*EdTWIN Projekt beszámolói (2008-2010)*)

(2) Fremdsprachenlernen=Abenteuer?! Programmserie für Schüler und Studierende an Mittelschulen und Hochschulen)

Am ersten Tag („mit dem Boot unserer Geschichte auf Sprachwellen“) war vor allem ein Tag der deutschsprachigen Vorträge (interessante Episoden aus unserer gemeinsamen Geschichte) und der Fachgespräche. Insgesamt nahmen 157 Personen aus 7 Institutionen daran teil. Von den ungarischen Teilnehmern wurden die deutschsprachigen Vorträge besonders geschätzt. Danach konnten sie ihre Sprachkenntnisse ausprobieren: Gespräche am runden Tisch boten die Möglichkeit zum Dialog mit

muttersprachlichen Lehrern und Schülern zu verschiedenen Themenfeldern (Schule, Lernen, Arbeit, Internetnutzung usw.).

Am zweiten Tag („Welche Sprache spricht Geschichte?“) erschienen ca. 240 Personen von insgesamt 17 Mittelschulen und 2 Hochschulen der Region. Das Programm konzentrierte sich auf die fachsprachliche Entwicklung der Schüler: im Rahmen von thematischen Workshops wurden jeweils fünfminütige, niveauvolle, anspruchsvolle, in einer Fremdsprache (deutsch, englisch oder sonstige) erstellte Power-Point-Präsentationen über unsere geschichtlichen Werte (über Győr, Sopron, Fertőd, Wien, Eisenstadt, usw.) präsentiert. Die besten durften später an einem Feldpraktikum in Wien teilnehmen.

An der für die Begleitlehrer abgehaltenen Lehrerkonferenz konnten sich die Teilnehmer (ca. 20 Personen) mit neuen Methoden und Techniken im Thema kreativer Lehre von Landeskunde vertraut machen. Die Wiener Vortragende hat neben den Aufgaben auch viel anspruchsvolles Hilfsmaterial und Prospekte mitgebracht.

Dritter Tag („Überschreiten wir Sprachbarrieren!“): Die am Wiener Feldpraktikum teilnehmenden 9 Mittelschulen waren durch insgesamt 49 Schüler und 8 Lehrer vertreten. Der Kollege des Europäischen Büros in Wien begrüßte die Gäste in zwei Sprachen und informierte anschaulich über die Sehenswürdigkeiten Wiens und gab sodann eine kurze Programmempfehlung zu den Aufgaben des Sprach-Feldpraktikums. Der Ausflug nach Wien hat auch in mehrerer Hinsicht die vorhandenen Grundlagen des Sprachlernens, die Anwendung des Gelernten und das Entstehen von Freundschaften zwischen den Schülern und Lehrern der teilnehmenden Schulen und die fachlichen Kooperationen abgerundet und vertieft. (*EdTWIN Projekt beszámolói (2008-2010)*)

- (3) *Europäischer Tag der Sprachen 2010 mit dem EdTWIN Projekt für ein praxisbezogenes Sprachenlernen.* In breitangelegter Zusammenarbeit mit dem EdTWIN Projekt (EU Übersetzungs-Hauptdirektion, Europe Direct Informationsnetzwerk des Komitats, Lehrkräfte und Studierende der Sprachschule Hatos, der Győrer Grund- und Mittelschulen, des Fachbereichs Fremdsprachen der Apáczai-Schule) fand der Europäische Tag der Sprachen statt: Dieser Tag bot Schülern und Lehrern in der Mittelschul- und Hochschulbildung, je nach Altersstufe verschiedene Programme: zB. 41 Plakate wurden von den *Unterstufen* der Grundschulen zur Ausstellung „Die Geburt der Sprachen“ versandt. In den *Oberstufen* der Grundschulen wurde von 12x3 Personen in Form eines Wettbewerbs das gesamte Wissen über die europäischen Sprachen und Kulturen gemessen, dies bei 108 Mittelschulschülern in 16 Mannschaften á 3 Personen (Von denen die 50 besten Schüler im Rahmen des EdTWIN Projektes eine Einladung zum großangelegten internationalen Treffen „Tag der Vielfalt“, der am 24. November 2010 in Wien stattfand, erhielten).

Im Rahmen des Programmes Europäischer Tag der Sprachen informierten sich auf der Konferenz mit dem Titel „Sprache, Sprachenlernen, anwendbare Sprachkompetenz“, die sich auf den Fragenkreis praxisorientierter Sprachkompetenz konzentrierte, 50 Sprachpädagogen zu Fragen berufspädagogischer Methoden.

An der Veranstaltung nahmen insgesamt 220 Personen teil, an der zu Beginn der Dr. Szenténé Dr. Vida Éva Preis (in Erinnerung an die Dozentin unseres Fachbereichs und

Leiterin des Lehrstuhls für Fremdsprachen) vergeben wurde. Vier von den durch Schulen unserer Arbeitskooperation vorgeschlagenen hervorragenden Sprachlehrerkollegen, darunter Frau Bácskau Támasné vom Kazinczy Ferenc Gymnasium erhielten diese Auszeichnung.

Im Zusammenhang mit diesem Tag fand im Rahmen des EdTWIN Projekts die bereits zum dritten Mal veranstaltete „Woche der offenen Tür“ des Apáczai Lehrstuhls für Fremdsprachen und des Berufsateliers für Angewandte Fremdsprachen statt. Die in der Woche vom 27. September bis zum 01. Oktober 2010 in 16 Gruppen und 33 Themen, von 41 *Studierenden* der Apáczai-Schule erstellten Präsentationen zu Sprachen, Kulturen und dem Nutzen des Sprachlernens in 5 Sprachen wurden von ca. 350-400 Studierenden und Mittelschulschülern besucht. (*EdTWIN Projekt beszámolói (2008-2010)*)

- (4) *Das österreichische Gedichtefest 2010. Schultreffen der Freunde österreichischer Literatur* wurde gemeinsam vom EdTWIN Projekt und der Zweisprachigen Krúdy Mittelschule organisiert. An den drei Kategorien der Gedichtrezitiersektion konnten diejenigen Schüler der Jahrgänge 9-13 teilnehmen, die in erhöhter Stundenzahl die deutsche Sprache lernen oder auf deutschem Sprachgebiet geboren wurden oder eventuell eine längere Zeit dort lebten. Als Versuch wurde auch eine Prosarezitiersektion gestartet. Pro Schule konnten sich je zwei Schüler in den oben genannten Altersklassen melden, und zwar solche, die nicht in der Gedichtrezitiersektion an den Start gingen. Die ca. 80 Wettbewerber vertraten 14 Institutionen und trugen ein obligatorisches Werk eines österreichischen Autors und ein frei wählbares Werk vor. An der Veranstaltung nahmen in der Juryarbeit auch Wiener Schüler und Lehrer teil, von mehreren Schülern wurden Gedichte vorgetragen. (*EdTWIN Projekt beszámolói (2008-2010)*)

Die europäischen Dimensionen des Projekts

Hauptziel der Förderungen der *Schulpartnerschaften* im EdTWIN Projekt ist es, Interesse zu wecken für Sehenswürdigkeiten, Kultur, Sprache und Bewohner des Nachbarlandes, seiner Regionen und Städte in der Hoffnung, dass dadurch im Kreis der Lehrinstitutionen der Region auch eine langfristige Zusammenarbeit geschaffen wird.

- (a) *Schulpartnerschaften*: Drei Győrer Schulen (*je eine Schülergruppe des Zweisprachigen Krúdy Gymnasiums und der Pálffy Handelsmittelschule, drei Schülergruppen des Közoktatási Zentrums Szabadhegy*) haben mit Grund- und Mittelschulinstitutionen in Wien Partnerschaften aufgebaut. Von der Teilnahme sind insgesamt ca. 400 Schüler betroffen. Die 5 Gruppen haben sich zur Verwirklichung einer gemeinsamen deutschsprachigen Ausarbeitung verschiedener Themen und jeweils eines persönlichen Treffens verabredet. Über das Ergebnis dessen enthalten die Berichte und die EdTWIN Webseite ausführliche, positive Erfahrungen.
- (b) *„Nachbarschaftstreffen“*, Győr, 25. März 2010 im Hotel Famulus: Bei der Veranstaltung haben die Klassen und Schüler von 4 Győrer Mittelschulen (Jedlik, Jókai, Krúdy, Szent-Györgyi) (insgesamt ca. 100 Personen) interessierte Schüler und Lehrer aus 4 Wiener Schulen (ebenfalls ca. 100 Personen) empfangen. Im Rahmen von Power-

Point-Präsentationen und Schulständen haben die Győrer Schulen ihre Schulen, die nähere und weitere Umgebung vorgestellt, die Gäste kennengelernt, Partner für eine weitere Zusammenarbeit gesucht und dann am Nachmittag bei einem Spaziergang in der Innenstadt den Vertretern der Wiener Schulen die Werte ihrer Stadt vorgestellt. Die Arbeitssprache des Treffens war Deutsch, jedoch wurde von den Studierenden des Apáczai Fachbereichs für die interessierten Wiener Schüler und Lehrer auch ein ungarischsprachiger Workshop „Schnell Ungarisch“ organisiert. Die Schüler und Lehrer der Győrer Schulen setzten das Kennenlernen im Mai-Juni bei einem je eintägigen Besuch in Wien fort, vertieften die Beziehungen mit den Wiener Partnern für das kommende Jahr.

- (c) *Treffen der Vertreter der Schulpartnerschaften, 11. November 2010, Győr:* Neben den erfolgreichen Veranstaltungen der früheren Projektphase haben wir auch neue Formen ausprobiert: Je zwei Vertreter von ca. 15 Wiener Schulen (insgesamt 32 Personen) lernten den Alltag einer ungarischen Schule kennen, trafen sich mit interessierten Vertretern der Institutionen, die einen Partner suchten. Die Gäste nahmen an einem Schulbesuch im Unterrichtszentrum Szabadhegyi teil, wo sie einen Überblick über den Alltag in einer komplexen Allgemeinbildungs-Institution (Kindergarten, Grund- und Mittelschule) geboten bekamen. Sodann betrachteten sie das traditionelle, deutschsprachige Programm zum Martinstag der Institution, gewannen Einblick in die Unterrichtsstunden der Oberstufen- und Mittelstufenschüler, tauschten sich mit der Leitung und den Lehrern der Schule aus. Es gab ein Arbeitsessen und so hatten sie Gelegenheit sich mit solchen Vertretern der Győrer Schulen zu treffen, die gerne mit einem österreichischen Partner zusammenarbeiten wollten. Schließlich konnten sie einem deutschsprachigen Vortrag zu den aktuellen Fragen des ungarischen Bildungssystems beiwohnen und dann bei einer Stadtbesichtigung die Sehenswürdigkeiten Győrs kennenlernen.
- (d) *InterCafe-Club:* Der Club (ICC) stellt eine solche Organisationsform dar, der ein ungebundenes Kennenlernen, einen Gedanken- und Meinungsaustausch auch unter Einschluss mehrerer Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch) bietet, dies abwechselnd in wöchentlichem/zweiwöchentlichem/monatlichem Rhythmus in jeweils zwei Sprachen, mit einer Dauer von anderthalb-zwei Stunden pro Anlass. Die Teilnehmer (ca. 60-70 Personen) bestehen aus Dozenten, Mitarbeitern des Lehrstuhls, Schullehrern, Studierenden und Schülern der Stadt und Schulen Győrs. Das Thema: „Was mich interessiert“ (über aktuelle Themen aus der Heimat und den Zielsprachenländern) Form: entweder eine Diskussion im Anschluss an zu einem von den Teilnehmern vorgeschlagenen und präsentierten Thema oder die Diskussion der vom Clubleiter empfohlenen Themen, der Themen eines aus einem Zielsprachenland eingeladenen Vortragenden, der dies präsentiert und sich mit den Teilnehmern darüber austauscht. Wie aus den Rückmeldungen hervorgeht ist der aktive Fremdsprachengebrauch eine hervorragende Möglichkeit, die dazu beiträgt das Niveau der Fremdsprachenkompetenz zu erhalten bzw. zu verbessern, in der Fremdsprache die Kultur, Gewohnheiten und den Alltag der verschiedenen Sprachen kennenzulernen und über die eigene Kultur und Tradition zu reflektieren. Im nächsten Studienjahr setzen wir die Clubveranstaltungen fort, erweitern eventuell das Spektrum mit weiteren Sprachen (z.B. Slowakisch, Japanisch usw.). (*EdTWIN Projekt beszámolói (2008-2010)*)

Die Integration des Projekts in den Europäischen Referenzrahmen

Das mehrsprachige gemeinsame Europäische Schulmodell von Grund- und Mittelschulen, welches als Folge einer fünfzehnjährigen Zusammenarbeit zwischen den Lehrinstitutionen der Regionen Győr-Moson-Sopron und Wien zustandekam übt auch noch heute seine Wirkung auf die Centrope Region in Wien und Bratislava aus. In einer Adaption im Raum Győr wird auf imposante Weise demonstriert, dass die Absicht zu gemeinsamer Zusammenarbeit auf dem regionalen Bildungssektor zur Erhöhung der Qualität führt.

Im Interesse einer Weiterentwicklung dessen wurden von uns jene Grundkompetenzenmodelle ausgearbeitet, die den künftigen Bürgern der Centrope Region zur Verfügung stehen müssen. Das EdTWIN Projekts bietet den Rahmen dazu, dieses Modell in die Praxis zu übertragen.

- (a) *Zur Gestaltung des Grundlagenkompetenzenmodells* haben wir die Gesichtspunkte des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und die Empfehlungen der EU verwendet. (Siehe dazu den obigen Punkt 4. und die bereitgestellte Literatur)
- (b) *Intensive-Sprachworkshops*: Die Anmeldung zu den zuvor vorgestellten Workshops erfolgt in jedem Fall dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens nach durch eine Selbstbewertung. Die Kursleiter bereiten die Teilnehmer im Geiste der Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens zur Erreichung der dort festgelegten (Teil) Ziele vor.
- (c) *Europäisches Sprachenportfolio*: Im Rahmen des CentroLING Programmpaketes des EdTWIN Projekts (2008-2011) erschien für die verschiedenen Schulklassenstufen (Alterklassen 10-15-Jährige, über 14-Jährige und 6-10-Jährige) der Mitteleuropäischen Region das EUROPÄISCHE SPRACHENPORTFOLIO, welches vom Europäischen Rat bewertet und akkreditiert wurde. Wir sorgen dafür, dass die Deutsch- und Englischlernenden den Sprachlernprozess auch mit Hilfe des Portfolios reflektieren. Das neben den bereits erschienenen englisch- und deutschsprachigen Portfolios (im Erscheinen befindliche) UNGARISCH ALS FREMDSPRACHE PORTFOLIO wurde in Zusammenarbeit mit dem Apáczai Csere János Fachbereich der Westungarischen Universität erstellt. (*EdTWIN Projekt beszámolói (2008-2010)*)

Dissemination und Veröffentlichung des Projekts

Im Rahmen des Arbeitspaketes „PUBLICITÄT“ sind die Projektergebnisse zum einen der breiten Öffentlichkeit – im Sinne der Richtlinie zu den Veröffentlichungen der Europäischen Union – mit Hilfe moderner Medien zugänglich zu machen und andererseits soll dieses Unterfangen als Modell in anderen ähnlichen Kooperationsplattformen grenzüberschreitender Regionen in Europa integriert werden. Zu diesem Ziel veröffentlichen wir auf der Internetseite unseres Fachbereichs und anderen Kommunikationsforen fortlaufend die Projektaktivitäten.

- (a) Seit dem Projektstart wird das EdTWIN Portal auf den Internetseiten unseres Fachbereichs und denen der Wiener Partner betrieben.
- (b) Die lokale und regionale Presse und Medien erstatten fortlaufend Bericht über die Projektaktivitäten: Hírcity–Online, Revita TV, Győr, Kisalfölders Tageszeitung, Győri Nap, Vivat Academia/Krónika (Journal der Westungarischen Universität)
- (c) Regionale Forscher suchen die Projektleitung, so informierte die Pécsers Universität der Wissenschaften, TÁMOP – das persönliche Interview zur Erforschung des grenzenlosen Unterrichts, basierend auf dem Fragebogen der Regionalen Entwicklungsagentur Westtransdanubiens über den Prozess der Projektumsetzung, dessen Teilergebnisse, regionale Wirkungen und weitere Perspektiven.
- (d) Informierung über EdTWIN auf verschiedenen Foren

- 25. März 2009 Startkonferenz mit allen optionellen Partnern (ca. 200 Personen)
- fortlaufende Informierung der Leitung und Dozenten, Partner des Fachbereichs (ca. 500 Personen)
- 03.-04. Mai 2010 Brüssel, Informierung der EU-Verteter zu 2010 (50 Personen)
- 12. November 2010 Genius Begabtentag für die Teilnehmer 2010, Győr (ca. 2500 Personen)
- 13. Oktober und 18. November 2010 RECOM – Forum, Programm zur Netzwerkarbeit (ca. 80 Personen) (*EdTWIN Projekt beszámolói (2008-2010)*)

Nachhaltigkeit und langfristige Wirkungen, Perspektiven des Projekts

Mit dem Erhalt und der Nutzung der *durch EdTWIN geschaffenen Infrastruktur* die begonnene Programmstruktur fortsetzen und mit weiteren Idee erweitern. In der CEN-TROPE Region ist die mutter-, bzw. fremdsprachige Kommunikation für die Bewohner in der Nähe der drei Grenzen (Österreich, Slowakei, Ungarn) besonders wichtig, die bei einem besseren gegenseitigen Kennenlernen im Interesse einer langfristigen Zusammenarbeit hilft, um nachhaltige Zwillingsbeziehungen zu schaffen.

- (a) Schülern, Studierenden, Lehrfachkräften die Möglichkeit bieten ihre persönlichen und fachlichen Kompetenzen in der(den) Fremdsprache(n) zu entwickeln. Das Zusammentreffen mit Menschen, die aus einer anderen Kultur stammen zu intensivieren.
- (b) Möglichkeit zum Sprachenlernen, zur Erweiterung der inter/multi/plurikulturellen Horizonte der Individuen eröffnen und auf diese Weise das Gelingen der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und eines erfolgreichen Lebensweges zu unterstützen. Auf diese Weise die Schüler, Studierenden der Region bei der Verstärkung des Selbstvertrauens und der Selbstbeurteilung fördern, so dass sie mit Hilfe ihrer sprachlichen und fachlichen Fertigkeiten erfolgreiche langandauernde Beziehungen etablieren können.
- (c) Förderung solcher mit dem Sprachenlernen und -anwenden zusammenhängenden Aktivitäten (wie Schulpartnerschaften, Bildungs Kooperationen, Workshops, Sprach-

- kurse, Lehrmaterialentwicklung usw.) von denen sowohl die Institution, als auch der Einzelne viel profitieren kann und am Ende auch der Region zu Gute kommt.
- (d) Gewinnung von Erfahrungen in der Durchführung von internationalen und grenzüberschreitenden Projekten, im Zuge der Eingliederung von modernen Methoden in das Sprachenlernen und den Sprachenunterricht, sowie die Entwicklung des Sprachgebrauchs. Dadurch Sicherung der Sprach- und Kulturgemeinschaft und gegenseitiger Synergieeffekte.

Das EdTWIN Projekt möchte in der CENTROPE REGION *neue Lehrmethoden* etablieren und veranschaulichen und damit trägt es zu *einer nachhaltigen positiven sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung* bei. Die durch das Projekt wahrnehmbaren/zu erwartenden langfristigen Veränderungen fassen wir im Folgenden zu Beginn der gegenwärtigen, letzten Projektphase wie folgt zusammen: (a) Insgesamt leisten die EdTWIN Programme, dass die Fachkompetenzen und durch das Projekt gewonnenen Erfahrungen für die Teilnehmer günstigere Möglichkeiten in der Beschäftigung und bei der Arbeitsplatzsuche innerhalb und ausserhalb der Grenzen bereitstellen. (b) Die Etablierung und Entwicklung der *M.A. Fächer Frühe Sprachentwicklung und Übersetzen-Dolmetschen* findet statt. Das Fach ist sowohl in Ungarn, als auch in der Nachbarregion marktfähig und bereichert mit seinem speziellen Bildungsinhalt die Bildungsstruktur der Universität und die des Fachbereichs dadurch, dass einzigartige Modernisierungsmöglichkeiten geboten werden, um die sprachunterrichtlichen Strukturen für Institutionen und Pädagogen nach den Ansprüchen des 21. Jahrhunderts zu gestalten. (c) Da die während der Projektentwicklung sich in Entwicklung befindenden *Fachmaterialien* nach Projektabschluss in Kooperation mit dem Stadtschulrat für Wien betreut, dissimentiert und finanziert werden, wird unsere fachliche Anwesenheit auch auf internationaler Ebene gewährleistet. (d) Die von der Universität und dem Fachbereich im Projekt erbrachten fachlichen Qualitäten werden auch international bekannt, was nach dem Projektabschluss für uns weitere vorteilhafte – aus europäischen Mitteln finanzierte – Projekte, Kooperationen induzieren kann. (e) Für all diese Zwecke scheint es geeignet zu sein, das vom Győrer Fachbereich der NYME aufgebaute und eingerichtete *Koordinations- und Informationszentrum (KIZ)* – im Zuge weiterer Entwicklungen – als Wissens-, Karriere- und *Ausbildungszentrum und fachliche Datenbank* zu betreiben, damit es sich bei künftigen regionalen Initiativen, Kooperationen und Aktivitäten als institutionelle und fachliche Rückendeckung erweisen kann.

Literatur

- EdTWIN Projektterv (2008) – Education Twinning for European Citizenship Heading for Excellence in the CENTROPE REGION. Ikerkapcsolatok az oktatásban. A Centrope Régió vezető irányja. Ausztria – Magyarország Határon Átnyúló Együttműködési Program 2008-2011. Projektterv 2008. Projektszám: L00048/HU
- EdTWIN Projekt beszámoló (2008-2010) – Education Twinning for European Citizenship Heading for Excellence in the Centrope Region. Ikerkapcsolatok az oktatásban. A Centrope Régió vezető irányja. Ausztria – Magyarország Határon Átnyúló Együttműködési Program 2008-2011. Projektszám: L00048/HU, Győr: Kézirat. API-4 2008-2010
- G. Muzsai, Viktória (2001): A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI RÉGIÓ ÚJ EGYÜTTMŰKÖDÉSI MODELLJE A KÖZOKTATÁSBAN. In: Annási Ferenc / -Görcséné / Muzsai Viktória Muzsai, Viktória (szerk.): Európai iskola – európai nevelés. A CERNET Projekt és a bécsi

- Európai Középiskola. Közép-kelet-európai régiók oktatási együttműködése. Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet. Győr, S. 43-47.
- G. MUZSAI, Viktória (2002): Országhatárokon átnyúló együttműködési projektek a közoktatás fejlesztése érdekében. In: Gergő Zsuzsa (szerk): Az innováció régiója – kihívások és esélyek. Veszprém: Veszprémi Egyetem Társadalomtudományok és Európa Tanulmányok Tanszék, S. 70-77+6.
- MORGAN, Carol (2008): Alapkompetencia-modell – Áttekintés. In: Schimek, Franz. (Hg.): Leben und Arbeiten in der Centrope Region. Grenzenlos kompetent. Élet és munka a Centrope Régióban. Határtalan kompetenciák. EdQ Interreg IIIA. Wien: Stadtschulrat für Wien, S.10-120.
- SCHIMEK, Franz (2008): Vorwort. In: Schimek, Franz. (Hg.): Leben und Arbeiten in der Centrope Region. Grenzenlos kompetent. Élet és munka a Centrope Régióban. Határtalan kompetenciák. EdQ Interreg IIIA. Wien: Stadtschulrat für Wien, S. 7-9

Hivatkozott weboldalak

<http://www.nyak.hu>
www.ak.nyme.hu/edtwinn
www.edtwinn.eu
www.hircity.hu
www.gyorinap.hu

Minna Maijala (Turku)

Interkulturelle Vermittlung von Landeskunde im DaF-Unterricht – ein empirischer Beitrag

Interkulturelles Lernen bedeutet, sich vor dem eigenkulturellen Kontext („Ausgangskultur“) der fremden Kultur („Fremdkultur“) anzunähern und diesen Prozess vergleichend zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund hat der vorliegende Beitrag zum Ziel, Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht aus einer empirischen Perspektive zu betrachten. Er zeigt verschiedene ausgewählte Übungen zur interkulturellen Landeskunde aus einigen überregionalen DaF-Lehrwerken. Nach einer kurzen grundsätzlichen Diskussion zur begrifflichen Problematik des interkulturellen Lernens wird exemplarisch die Übungstypologie zur Vermittlung interkultureller Kompetenz in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache behandelt. Zu diesem Zweck wurden überregionale DaF-Lehrwerke analysiert. Es zeigt sich, dass vor allem die neueren Lehrwerke viele Projekt- und Recherchearbeiten anbieten. Jedoch sind im postmodernen Zeitalter des Fremdsprachenunterrichts nach wie vor die Fragen im Stil: „Gibt es in Ihrem Land...? Wie ist das bei Ihnen?“ am häufigsten. Diese Frage bildet die Basis, Anknüpfungspunkte zu der eigenen Lebenswelt der Lernenden zu suchen.

Zur begrifflichen Problematik des interkulturellen Lernens

Heute stellt interkulturelles Lernen ein zentrales pädagogisches Ziel nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern in allen Fächern dar. Das Attribut interkulturell wird oft (inflationär) in vielen verschiedenen alltäglichen Kontexten – und nicht nur in der Fachliteratur – gebraucht, um dem Fremdsprachenunterricht oder anderen Phänomenen ein trendiges Image zu verleihen. Im Alltagsgebrauch herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass interkulturelles Lernen etwas Positives hervorruft und sein Einsatz durchaus wünschenswert ist. Die Forderung nach interkulturellem Lernen liegt im Trend der Zeit und zeichnet eine aufgeklärte und weltoffene Einstellung aus. Erst bei genauerer Analyse wird die Komplexität des Begriffs deutlich.

Was der Begriff des interkulturellen Lernens an sich bedeutet, ist eine unendliche Quelle von Diskussionen in der Fachliteratur (siehe z.B. Barkowski/Eßer 2005: 88; Hu 1999; Thomas 2003: 279f.; Maijala 2008). Der heutige „Definitionsdschungel“ führt oft zu deutlichen Mängeln im methodologischen Umgang mit dem Faktor ‚Kultur‘ sowie mit dem Präfix ‚inter‘. Unklar ist auch, auf welchen Prozessen interkulturelles Lernen beruht, unter welchen Ausgangsbedingungen es sich entwickelt oder nicht entwickelt, welche Effekte es kurz- und langfristig erzielt und wie die Lernenden angesprochen werden (kognitiv, emotional, handlungsorientiert). Während in der Fremdsprachendidaktik und

auch in anderen Disziplinen – wie etwa Sozialpsychologie, Wirtschaftswissenschaften, Ethnologie, Kommunikationswissenschaften – die Anzahl der Beiträge zu interkulturellen Themen in den letzten Jahren zugenommen hat, hat es sich gezeigt, dass in der Sprachwissenschaft nur wenige wagen, das Thema empirisch zu behandeln, auch wenn im interkulturellen Bereich gerade die Sprache immer eine entscheidende Rolle spielt (so auch Földes 2007: 11). Eine Ausnahme bildet die umfangreiche Untersuchung von Földes (2005) zum Thema Zweisprachigkeit und Sprachkontakte im Deutschen als Minderheitensprache in Ungarn und zu der Frage, wie das „Eigene“ und „Fremde“ in den Sprach- und Kulturkontakten der ungarndeutschen Minderheit in Erscheinung treten. Hier leistet auch das Projekt *Interaktion zweier oder mehrerer Sprach- bzw. Kommunikationskulturen* von Csaba Földes einen wichtigen Beitrag. Es versucht, zum Nachdenken anzuregen, an welchem Gegenstand, welcher Methode und welcher Theorie interkulturelle Sprachkonstellationen untersucht werden können.

In der Fremdsprachendidaktik werden unter „interkulturell“ im Allgemeinen Situationen verstanden, in denen sich Angehörige verschiedener Kulturen und Sprecher verschiedener Herkunftssprachen begegnen (so auch Neuland 2009: 51). Interkulturelles Lernen bedeutet im Fremdsprachenunterricht vor allem, dass die im Unterricht Beteiligten (Lernende, Lehrende) sich vor dem eigenkulturellen Kontext („Ausgangskultur“) der fremden Kultur („Fremdkultur“) annähern und diesen Prozess vergleichend reflektieren (analog auch Roche 2001: 154). Durch die Verbreitung des interkulturellen Leitfadens im Fremdsprachenunterricht entfaltete sich in den letzten Jahrzehnten ein kontrastiver Zugang: Die eigenkulturelle Perspektive wurde immer mehr neben der zielsprachlichen Perspektive im Unterricht berücksichtigt (vgl. Casper-Hehne 2006: 104; Hu 2009: 108f.; Neuner 2003: 419). Dabei werden möglichst viele kulturelle Unterschiede ins Bewusstsein gehoben und die Sensibilität der Lernenden für Unterschiede zwischen der eigenen und fremden Kultur geschärft (so auch Bredella 1999: 90). Sprache geht damit beim Erlernen wie bei der Kommunikation über eine bloße Verständigung hinaus, sie umfasst stets auch eine Verankerung der Beteiligten vor dem jeweiligen kulturellen Hintergrund. Sehr oft werden das „Eigene“ und das „Fremde“ gegenübergestellt. Das Fremde muss nicht unbedingt eine andere Nationalität oder Region sein, z.B. bereits eine andere Position in der Gesellschaft, andere Weise das Leben zu führen etc. kann fremd sein. In der Fremdsprachendidaktik bedeutet das Fremde jedoch immer eine Person aus der anderen Kultur, die meistens eine andere Nationalität hat und eine andere Sprache spricht.

Geeignete Situationen, Fremdverstehen in einem Lernprozess zu erfahren, ergeben sich konkret im Austausch und in der Begegnung (vgl. Christ 2007: 69ff.). Übergeordnete Frage ist, ob man Fremdverstehen im Klassenzimmer überhaupt lernen kann und wenn ja, wie. Wie die Abbildung 1 zeigt, stehen im Unterricht die Beteiligten (Lernende, Lehrende, Unterrichtsmaterialien, Lernumgebung) im interkulturellen Kontext zwischen der (den) Ausgangs- und Fremdkultur(en).

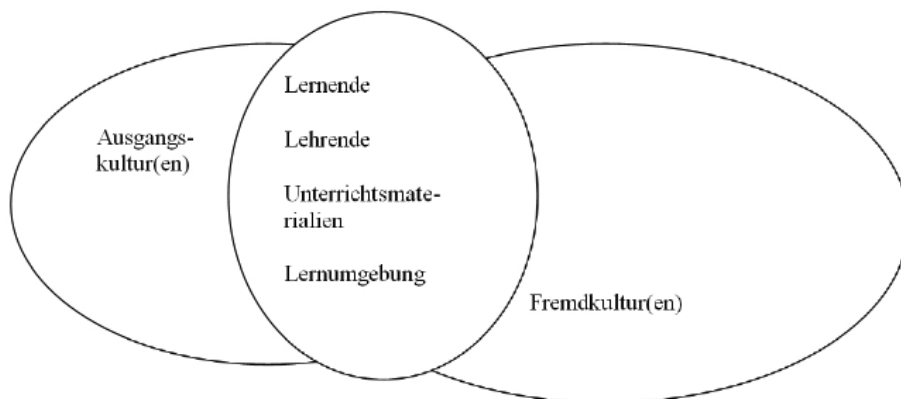


Abb. 1. Die Beteiligten im Fremdsprachenunterricht zwischen den Kulturen.

Auch wenn die Lehrenden interkulturelle Kompetenz fördern möchten, zeigt sich dies nicht zwingend in der Unterrichtspraxis. Denn immer noch ist das traditionelle, lehrerzentrierte Konzept des Fremdsprachenunterrichts weit verbreitet. Die Untersuchungsergebnisse von Sercu (2005: 131ff.) zeigen, dass die Lehrenden immer noch lernen, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Die Profile der Lehrenden entsprechen noch nicht den Erwartungen an eine Lehrperson der kommunikativen Kompetenz. Allerdings lässt sich sagen, dass je vertrauter die Lehrperson mit der jeweiligen Zielkultur ist, desto öfter kulturelle Themen im Unterricht behandelt werden, mehr Zeit kulturellen Inhalten und Aktivitäten gewidmet wird. In Bezug auf kulturelles Wissen und Kenntnisse der Zielsprache stellt die interkulturelle Sprachdidaktik für die Lehrenden eine große Herausforderung dar, weil sie ein tieferes Verständnis der Ziel- und Ausgangskultur zum Ziel hat (analog auch Roche 2001: 164).

Vor diesem Hintergrund hat der vorliegende Beitrag zum Ziel, Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht aus einer empirischen Perspektive zu betrachten. Zuerst werden anhand von Forschungsliteratur Anregungen und Vorschläge gegeben, wie interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht gefördert werden kann. Daran anschließend werden verschiedene Aufgaben und Übungen zur interkulturellen Landeskunde aus einigen überregionalen DaF-Lehrwerken dokumentiert. Als Exkurs wird eine interkulturell ausgerichtete Materialsammlung zum landeskundlichen DaF-Unterricht vorgestellt und diskutiert.

Übungen zur interkulturellen Kommunikation in der Unterrichtspraxis

Das übergreifende Lernziel von Übungen zur interkulturellen Kommunikation ist der Erwerb einer interkulturellen Kompetenz in interkulturellen Situationen. Allerdings bleiben die Lernziele häufig ohne Konkretisierung und lassen Lehrende mit den praktischen Problemen alleine: Was können Lehrende im Bereich des interkulturellen Lernens von Lernenden erwarten? Wie sollten die Leistungen von Lernenden im interkulturellen Lernen evaluiert werden? Durch interkulturell ausgerichtete Übungen und Aufgaben können

affektive, kognitive und handlungsorientierte Lernziele gefördert werden. Mit affektiven Lernzielen ist der Erwerb der Fähigkeit gemeint, die fremde Kultur aus mehreren Perspektiven wahrzunehmen, d.h. Empathie und Toleranz. Zu den kognitiven Lernzielen zählt der Erwerb von kulturellem und sprachlichem Wissen (Grammatik und Wortschatz) des eigenen und fremden Kulturkreises. Es gibt auch Aufgaben und Übungen, die der Förderung der handlungsorientierten Lernziele dienen. Anhand solcher Aufgaben sollten Strategien eingeübt werden, die das erfolgreiche Handeln in interkulturellen Kommunikationssituationen und die Recherche von eigen- und fremdkulturellen Wissen unterstützen. (Vgl. Grau/Würffel 2003: 312)

In der Tabelle 1 werden anhand der Forschungsliteratur (Grau/Würffel 2003; Christ 2007; Majjala 2010) verschiedene Aufgaben und Übungsformen zur interkulturellen Kommunikation für den Fremdsprachenunterricht zusammengestellt.

- Mündliche oder schriftliche Beschreibung von Bildern, Filmen, Video- und Audioclips
- Persönliche Eindrücke/Erlebnisse/ Beobachtungen formulieren (auch Vorwissen aktivieren)
- Diskussion über Geschichten (Literarische Texte, Zeitungsartikel etc.) mit Berücksichtigung verschiedener Perspektiven
- Erweiterung von traditionellen Grammatik- und Wortschatzübungen mit Konnotationen und kulturellen Kontexten
- Projektarbeit (Internet; „Feldforschung“ wenn möglich) zum kulturellen Kontext der Lexik
- Projektarbeit (Internet, „Feldforschung“ wenn möglich) eines Wort- (z.B. Brötchen) und Lexikfeldes (z.B. Essen und Trinken) → Assoziogramme bilden in Bezug auf die eigene Sprache, Collagen visuell darstellen
- Projektarbeit zu kulturellen Themen (im Internet, Befragungen wenn möglich)
- Literarische Texte
- Analyse von verschiedenen Texten mit länderspezifischen Merkmalen (z.B. Stellenanzeigen, Werbungen)
- Vergleich von Aspekten des Alltagslebens (Wohnen, Einkaufen usw.)
- Diskussionen über kulturspezifische Verhaltensweisen oder interkulturelle Missverständnisse
- Dramapädagogische Übungen bzw. Rollenspiele
- Simulationen
- Ethnographische Projekte (z.B. Muttersprachler im Unterricht als Informanten)
- Korrespondenz (Briefe, E-Mail, Tandem, Chatten, Second Life)
- Klassenreisen o.ä.
- Besuche außerhalb des Klassenzimmers

Tab. 1. Aufgaben und Übungsformen zur interkulturellen Kommunikation.

Mit Hilfe der in der Tabelle 1 aufgelisteten Übungen kann die interkulturelle Kompetenz unterstützt werden. Die verschiedenen Eigenschaften der interkulturellen Kompetenz, d.h. Wahrnehmung des Fremden und Eigenen, Reflexionen über Sprache und Kultur, Kulturvergleiche zwischen dem Eigenen und Fremden sowie interkulturelle Situationen selbst erleben, stehen in enger Wechselbeziehung zueinander und werden subjektiv aufgenommen. Mit ihren persönlichen Wahrnehmungen, sprachlich-kulturellen Bio-

graphien und Normen sind die Lernenden Subjekte, gleichzeitig werden die zu lernende Sprache und die damit verbundenen kulturellen Deutungsmuster ebenfalls in ihrem Kontext und ihrer Heterogenität in den Blick genommen (Hu 2009: 110). Auf der Basis der Aktivierung des Vorwissens (Stereotype, familiale und nationale Überlieferungen, Detailinformationen) entwickelt sich das Fremdverstehen und verändert allmählich die alten Bilder von der anderen Nation, vom anderen Land, von den Bürgern des anderen Landes. Das Vorwissen wird aktiviert und vielleicht sogar die Stereotypen problematisiert und kritisch in Frage gestellt. Dadurch ist schon der Lernprozess in Richtung Fremdverstehen erkennbar. (Vgl. Christ 2007: 71) Im Kapitel 3 werde ich einen Blick in die Lehrmaterialien werfen, wieweit solche interkulturell ausgerichteten Übungen berücksichtigt werden.

Während seit Mitte der 1970er Jahre literarische Texte im Fremdsprachenunterricht zugunsten von landeskundlichen Inhalten sowie Sachtexten und Alltagskommunikationssituationen zurückgedrängt wurden, wird heute statt der ‚Entliterarisierung‘ des Fremdsprachenunterrichts zunehmend die Notwendigkeit hervorgehoben, literarische Texte im landeskundlichen Unterricht zu benutzen. (Lüsebrink 2003: 490) Literarische Texte sind vor allem bei der Eröffnung mehrerer Perspektiven von Bedeutung. Sie bieten Möglichkeiten zur Diskussion über Vorurteile und Stereotype, Perspektivenwechsel, Meinungswechsel mit Mitlernenden. Literarische Texte bewegen sich nicht nur auf dem kognitiven Niveau des Lernens, sondern berühren auch den affektiven Bereich des Lernens. (Siehe dazu z.B. Burwitz-Melzer 2003). Vor allem bei komplexeren Themen, die Sensibilität benötigen, wie dem Nationalsozialismus im Deutschunterricht, kann in das Thema mit literarischen Texten eingeführt werden (vgl. Ghobeyshi 2000: 641; Majjala 2006; siehe im Einzelnen Warmbold et al. 1993). Allerdings muss im Auge behalten werden, dass kulturell fremde Aufgaben in einer fremden Sprache zu behandeln, nicht gerade einfach ist (ähnlich auch Roche 2001: 45). Wenn die Erwartungen von Seiten der Lehrenden zu hoch und die Lernenden in einer verfremdeten Lernsituation überfordert sind, kann es vorkommen, dass die Ergebnisse nicht so sind, wie sie geplant und gewünscht waren.

Ein sehr geeigneter Weg zum interkulturellen Lernen ist, wenn die Lernenden interkulturelle Situationen selbst erleben. Dazu zählen u.a. Studienfahrten oder Muttersprachler im Unterricht als Informanten. Koreik (1993) hat mit Teilnehmenden an einem Internationalen Sommerkurs anhand von mehreren Modellen „Biographiesimulationen“ durchgeführt. Die gestellte Aufgabe war das Erfinden fiktiver Personen aus Deutschland. Für die Gestaltung der Charaktere und Biographien waren Kenntnisse aus Kultur, Gesellschaft und Geschichte erforderlich, diese konnten auch in Bibliotheken recherchiert werden. Die fiktiven Personen mit einander in Verbindung zu bringen, bedeutet gleichzeitig ihren kulturellen Hintergrund zu veranschaulichen, ihre Erlebnisse aus historischen Ereignissen zu verarbeiten. Durch die Reflexion kultureller Interferenzen verlieren ethnozentrische Sichtweisen an Gewicht (vgl. ebd.: 220). Studienreisen in die Zielsprachenländer ermöglichen es, die Zielsprachenkultur intensiv mit eingehender Vor- und Nachbereitung zu erleben. Interkulturelles Lernen kann auch durch Museums- oder Ausstellungsbesuche konkretisiert werden (siehe Koreik/ Köster 1997), was auch in dem eigenen Umfeld konkrete interkulturelle Erlebnisse ermöglicht. Interkulturelle Erfahrungen im DaF-Unterricht im nichtdeutschsprachigen Ausland bieten vor allem Besuche von Muttersprachlern im Unterricht.

Beispiele von interkulturellen Übungen in einigen DaF-Lehrmaterialien

Idealerweise sollten Aufgaben und Übungen zum interkulturellen Lernen Ausflüge in die fremde Welt sowie sinnvolle „Anknüpfungspunkte zu der eigenen Lebenserfahrung der Lernenden“ anbieten. (Neuner 1989: 360). Hier möchte ich einige Beispiele von interkulturellen Übungen in einigen DaF-Lehrmaterialien anführen. In der Tabelle 2 werden Aufgaben und Übungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz in überregionalen DaF-Lehrwerken (PD1 = *Passwort Deutsch 1. Kursbuch*, PD2 = *Passwort Deutsch 2. Kursbuch*, PD3 = *Passwort Deutsch. Kursbuch*, ED1 = *eurolingua Deutsch 1*, ED2 = *eurolingua Deutsch 2*, ED3 = *eurolingua Deutsch 3*, T1 = *Themen 1 aktuell. Kursbuch*, T2 = *Themen 2 aktuell. Kursbuch*) aufgelistet und diskutiert. Anschließend möchte ich einen Exkurs in die interkulturell ausgerichtete Materialsammlung „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ für den landeskundlichen DaF-Unterricht von Sabine Schmidt und Karin Schmidt (2007) einfügen. Der Exkurs soll einen Einblick geben, wie der interkulturelle Ansatz in Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache umgesetzt werden kann.

Aufgaben und Übungsformen	Wortlaut der Aufgabe im Lehrwerk
Schreiben	„Bereiten Sie ein Interview vor. Schreiben Sie die Fragen.“ (PD1: 79) „Stellen Sie sich vor, Ihre Sprachschule hat ein Gästebuch. Schreiben Sie etwas über Ihre Erfahrungen. Möchten Sie Ihre Texte im Kurs veröffentlichen?“ (PD2: 77) „Schreiben Sie einen kleinen Text zur neueren politischen Geschichte Ihres Landes.“ (T2: 105) „Schreiben Sie eine E-Mail über das Frühstück in Ihrem Land.“ (ED1: 154) „Schreiben Sie einen Text über Ihre Heimatstadt oder -region.“ (ED2: 31) „Das weiß doch jeder! Schreiben Sie die Sätze zu Ende.“ (ED 3: 16) „Was nicht jeder weiß. Schreiben Sie vier Aussagen über Ihr Land.“ (ED3: 17)
Projektarbeit, Recherche	„So können Sie ein Projekt machen. Lesen Sie das Arbeitsblatt.“ (PD1: 94) „Machen Sie selbst ein Projekt [über Kursort].“ (PD1: 104) „Haben Sie Lust auf Projektarbeit? Wählen Sie ein Thema oder suchen Sie ein eigenes Interessengebiet.“ (PD2: 35) „Internet-Recherchen“ (PD3: 15) „Projektvorschlag: Religionen in den deutschsprachigen Ländern.“ (PD3: 43) „Haben Sie Lust auf Projektarbeit? Bitte wählen Sie!“ (PD3: 51) „Recherche: Hilfsprojekte und Entwicklungshilfe“ (PD3: 99) „Projekt“ [zum Thema Medien] (PD3: 107) „Sie bereiten sich auf eine Kulturreise nach Deutschland vor und bitten ein Goethe-Institut in Ihrem Land um Informationen. Schreiben Sie zu den folgenden Punkten jeweils 1-2 Sätze.“ (ED3: 135) „Eine Reise durch Europa. Sie haben eine Woche Zeit. Was würden Sie gerne sehen? Wählen Sie Länder und Sehenswürdigkeiten aus. Versuchen Sie sich zu einigen und stellen Sie ein Programm zusammen.“ (ED3: 192)

Sprechen	„Nationalitäten und Sprachen bei Ihnen. Sprechen Sie im Kurs.“ (PD1: 115) „Bringen Sie Bilder in den Unterricht mit und sprechen Sie darüber.“ (PD2: 20) „Andere Kulturen. Gibt es in Ihrem Land verschiedene Kulturen und Nationalitäten? Sprechen Sie im Kurs.“ (PD2: 29) „Gibt es in Ihrem Land verschiedene Sprachen, Dialekte oder Akzente?“ (PD2: 59) „Welche Bedeutung hat der Tee bei Ihnen?“ (PD2: 116) „Gibt es bei Ihnen auch Volksfeste? Wie sehen diese Feste aus? Was macht man da?“ (PD3: 35) „Welche Religionen gibt es in Ihrem Land? Welche religiösen Riten kennen Sie?“ (PD3: 43) „Erzählen Sie ein ganz besonderes Reiseerlebnis!“ (PD3: 89) „Berichten Sie über das Schulsystem in Ihrem Land.“ (T2: 27) „Welche Serien gibt es auch in Ihrem Land?“ (T2: 37) „Berichten Sie über Ihr Land.“ (T2: 103) „Vergleichen Sie: Wie funktioniert die Verneinung in Ihrer Sprache?“ (ED1: 27) „Wie sagt man das bei Ihnen?“ (ED1: 91) „Welche Daten und Personen sind in Ihrem Land wichtig?“ (ED1: 127) „Was sind bei Ihnen beliebte Reiseandenken? Was kaufen Sie gern? Sammeln Sie im Kurs.“ (ED2: 41) „Können Sie Beispiele für andere Klischees geben?“ (ED3: 12) „Sie sind im Ausland. Was sagen die Leute über Ihr Land?“ (ED3: 12) „Was meinen Sie zu den folgenden Aussagen?“ (ED3: 16) „Was für Kosenamen gibt es in Ihrer Sprache?“ (ED3: 59) „Verändert sich die Landschaft in Ihrer Heimat? Hat sie sich verändert? Wird sie sich verändern? Wenn ja, wodurch?“ (ED3: 111) „Gibt es in Ihrer Heimat auch Nationalparks? Was kann man dort sehen? Berichten Sie.“ (ED3: 114) „Können Sie ein Gebäude aus Ihrer Stadt/Ihrem Land beschreiben?“ (ED3: 125) „Gibt es auch in Ihrem Land eine Institution wie das Kaffeehaus? Wo trifft man sich, um Zeitung zu lesen oder mit anderen zu diskutieren?“ (ED3: 128) „Welche historischen und aktuellen Beziehungen gibt es zwischen Ihrem Land und Deutschland?“ (ED3: 143) „Welche Parteien gibt es in Ihrem Land?“ (ED3: 171) „Gibt es in Ihrer Stadt Kunstwerke? Wo stehen sie? Gefallen sie Ihnen? Gab es schon Diskussionen um moderne Kunstwerke? Berichten Sie im Kurs.“ (ED3: 181)
Quiz	„Was wissen die anderen Kursteilnehmer über Ihr Land oder Ihre Heimatregion? Schreiben Sie ein Quiz darüber.“ (PD2: 80) „Machen Sie das Quiz auch mit Landschaften/Gebirgen/... in Ihrem Land.“ (T2: 79)
Simulationen, Rollenspiele	„Konflikte. Wählen Sie eine Situation aus und machen Sie Rollenspiele.“ (PD2: 89)
Visualisierung	„Ein Cartoon: Du schwarz - ich weiß.“ (ED1: 91) „Aus welchen Ländern kommen diese Hühner? Ordnen Sie zu.“ (ED3: 12)

Tab. 2. Aufgaben und Übungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz in überregionalen DaF-Lehrwerken.

Keine neue Erkenntnis ist, dass Ansätze zur Integration der Ausgangswelt der Lernenden und zum interkulturellen Vergleich von Anfang an, d.h. schon seit den 1980er Jahren, in den kommunikativ ausgerichteten Lehrwerken in Form der immer wieder gestellten Frage „Und wie ist das in Ihrem Land?“, zu finden sind. Interessant ist jedoch, dass diese Art von Fragen immer noch die Basis des interkulturellen Lernens in Unterrichtsmaterialien bildet. In der Forschungsliteratur oft vorgeschlagene Übungen zum interkulturellen Lernen (siehe Tabelle 1) spiegeln deutlich den Ansatz des Selbst-Erlebens und -entdeckens wider. Die Lehrwerke bieten noch relativ wenige Übungen an, Interkulturalität selbst wahrzunehmen. Wie aus der Tabelle 2 hervorgeht, bildet die eigenkulturelle Perspektive oft die Basis zum interkulturellen Vergleich, wobei die Lehrwerkinhalte eine Grundlage für diese Vergleiche abgeben sollten. Dazu könnten sich z.B. literarische Texte und Zeitungsartikel mit Berücksichtigung verschiedener Perspektiven eignen. Dokumente des Alltagslebens machen den DaF-Unterricht authentisch und frisch und gehören zu den wichtigsten Themenbereichen im Fremdsprachenunterricht sowohl aus der Perspektive der Lehrenden und als auch der Lernenden. Aus diesem Grunde sollten sie auch zu Standardinhalten der DaF-Lehrwerke gehören. Zum Beispiel würde eine visuelle Darstellung des multikulturellen Berlins dem oft grauen Deutschland-Image Farbe verleihen. Die Zahl der Simulationen und Rollenspiele in den hier untersuchten DaF-Lehrwerken ist gering.

Die Tabelle 2 zeigt, dass es im Lehrwerk älterer Generation (*Themen aktuell*) weniger Aufgaben und Übungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz gibt und sie in der Regel im Stil „Wie ist das in Ihrem Land“ gehalten sind. Ähnlich dominieren auch in dem relativ neuen Lehrwerk *eurolingua Deutsch* vor allem die Fragen im Stil: „Gibt es in Ihrem Land...? Wie ist das bei Ihnen?“. Meistens erscheint diese Frage am Ende einer Lektion. Die Anzahl der interkulturellen Aufgaben und Übungen ist im Lehrwerk *Passwort Deutsch* wesentlich größer und es werden viele Projekt- und Recherchearbeiten angeboten. Durch diese Art von trivialen Fragen zu der Ausgangskultur versuchen die Lehrwerke, das Problem der natürlichen Unsicherheit der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu lösen. Es muss jedoch im Auge behalten werden, dass die Behandlungsweise in der Unterrichtspraxis jede Aufgabe und Übung interkulturell machen kann. Beispielsweise können auch die „Wie ist das bei Ihnen“-Fragen im Unterricht reflektiert, analysiert und diskutiert werden. Die Aufgaben und Übungen ermöglichen, dass praktisch alle Eigenschaften der interkulturellen Kompetenz (Wahrnehmung des Fremden und Eigenen/Interkulturelle Situationen selbst erleben/Kulturvergleiche zwischen dem Eigenen und Fremden/Reflexionen über Sprache und Kultur) in der Unterrichtspraxis gefördert werden. Dabei mag es im Einzelfall noch notwendig sein, einige Lehrwerkübungen und -aufgaben in der Unterrichtspraxis zu modifizieren und zu didaktisieren, um weiterbringende Analysen anzuregen.

An dieser Stelle möchte ich einen Exkurs zum Thema Realisierung von interkulturell ausgerichteten Übungen in DaF-Unterrichtsmaterialien einfügen. Als ein Beispiel von einer neuen interkulturellen Perspektive im DaF-Unterricht dient die Materialsammlung „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ von Sabine Schmidt und Karin Schmidt (2007) anführen. Zwar eignet sich diese Materialsammlung als Ganzes vor allem für die germanistischen Studiengänge. Die einzelnen Lektionen der Materi-

alsammlung können aber auch punktuell im DaF-Unterricht benutzt werden. Allerdings muss unter Einbeziehung der eigenen Unterrichtserfahrungen festgestellt werden, dass in der Praxis diese Art von Didaktisierungen oft sehr zeitaufwändig ist. Die Materialsammlung stellt Geschichte in keiner chronologischen Aneinanderreihung dar, sondern geht thematisch vor. Dabei bildet die Materialsammlung eine Ausnahme – in der Regel sind die Deutschlehrwerke in Bezug auf ihre geschichtlichen Inhalte rein chronologisch angelegt (siehe im Einzelnen Majjala 2004: 308ff.). Das Ziel der didaktisierten Materialsammlung „Erinnerungsorte“ ist vor allem, Reflexionen über die eigene und die fremde deutsche Geschichte in Gang zu setzen und den Gegenwartsbezug von Geschichte im Landeskundeunterricht deutlich zu machen. Dies macht den Ansatz schon an sich interkulturell.

Das der Materialsammlung zugrunde liegende Konzept der Erinnerungsorte wurde in den 1990er Jahren von dem französischen Historiker Pierre Nora für die Geschichte Frankreichs entwickelt und später von einer Historikergruppe um Etienne François und Hagen Schulze auf die deutsche Geschichte übertragen (siehe im Einzelnen François/Schulze 2001). Die Erinnerungsorte sollten das kollektive Gedächtnis widerspiegeln und dem Vergessen entgegenwirken. Die Autorinnen und Autoren der Materialsammlung weisen in der Einleitung darauf hin, dass die ausgewählten Orte einen konkreten Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Geschichte anbieten. Die Autorengruppe wollte, dass verschiedenste Ortstypen – wie etwa Burg, Kirche, Denkmal, Mahnmal, Städte – im Buch berücksichtigt sind. In der Materialsammlung gibt es nicht nur Orte, sondern auch Sehenswürdigkeiten wie den Kölner Dom, die Frankfurter Paulskirche, historische Persönlichkeiten, historische Ereignisse, Kunstwerke, Filme wie „Der Untergang“, Institutionen, Begriffe und Ausdrucksweisen. Die Orte sollten regionale Unterschiede innerhalb Deutschlands zeigen, deswegen liegen sie über die Bundesrepublik verteilt. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf Berlin – 5 von 13 Orten haben etwas mit Berlin zu tun. Die Autorengruppe hat sowohl „positive“ Orte (Paulskirche, Wartburg) als auch „negative Orte“, die an die Zeit des Nationalsozialismus erinnern. Ein Kriterium der Auswahl war auch die Außenperspektive, d.h. es wurden solche Orte mit einbezogen, die im Ausland Interesse finden (Dresden, Neuschwanstein). Für die Auswahl gab es auch didaktische Kriterien: die verwendeten historischen Quellen sollten vielfältig und authentisch sein. So finden sich unter den authentischen Originaldokumenten Fotos, Bilder, Grafiken, Karikaturen, Texte, Gedichte, Landkarten, Lieder und Hördokumente. Die eigenkulturelle Perspektive wird in den Aufgaben auch berücksichtigt, wie das folgende Beispiel aus der Unterrichtseinheit „Berlin in den 20er Jahren“ zeigt:

Straßen, Plätze oder Parks tragen häufig den Namen bedeutender Personen oder erinnern an wichtige Ereignisse in der Geschichte eines Landes.

1. Gibt es auch in Ihrer Heimatstadt oder der Stadt, in der Sie leben, oder in der Hauptstadt Ihres Landes Straßen- oder Platznamen, die an Personen oder Ereignisse erinnern? Berichten Sie darüber in Ihrer Arbeitsgruppe. (Schmidt/Schmidt 2007: 14)

Die Selbstständigkeit und Eigenaktivität der Lernenden wird durch handlungsorientierte Aufgabenstellungen – wie etwa Recherche und Projektarbeit – unterstützt. (Schmidt/

Schmidt 2007: 6f.) Das Konzept der „Erinnerungsorte“ könnte auch für ein interkulturell ausgerichtetes DaF-Lehrwerk geeignet sein.

Fazit und Ausblick

Interkulturelle Ansätze im Fremdsprachunterricht bleiben in der Regel auf einem abstrakten Niveau ohne direkten Praxisbezug. In dem Sinne sind auch ihre Anwendungsmöglichkeiten begrenzt. In den untersuchten DaF-Lehrwerken reduziert sich der interkulturelle Anspruch auch im postmodernen Zeitalter des Fremdsprachenunterrichts immer noch auf die weit verbreitete Frage „Wie ist das in Ihrem Land?“. Allerdings bildet diese Frage schon die Basis, dass Anknüpfungspunkte zu der eigenen Lebenswelt der Lernenden gesucht werden. Von Lehrenden erfordert es sehr viel Phantasie und Mut, die Theorien in der Unterrichtspraxis einzusetzen. In DaF-Lehrwerken könnten handlungsorientierte Aufgaben – wie etwa Projektarbeit und Recherchen – dazu beitragen, Wissen über die Ausgangs- und Zielsprachenkultur zu erweitern.

In der Unterrichtspraxis sind Lehrende vor allem sprachliche und kulturelle Vermittler, die sich zwischen den Kulturen befinden und in beiden Richtungen „Image- und Sympathiewerber“ (so Földes 1995: 31f.) sein sollten. In dieser Vermittlungsfunktion haben sie einen großen Einfluss nicht nur darauf, wie Sprache und Kultur in der Unterrichtspraxis angeeignet wird, sondern auch darauf, wie dies außerhalb des Unterrichts geschieht. Auch die vorliegende Studie hat gezeigt, dass vor allem die Vermittlung der interkulturellen Kompetenzen die Aufgabe von Lehrenden bleibt. Dabei können die Lehrwerke künftig noch einen größeren Beitrag leisten. In der Unterrichtspraxis sind die Lehrenden dazu aufgerufen, mit didaktischen Mitteln in der Weise mitzuwirken, indem sie Übungen und Aufgaben so umsetzen, dass hinreichend Raum für interkulturelle Reflexionen bleibt.

Literatur

Analysierte Lehrwerke

- eurolingua Deutsch 1*. Funk, Hermann / Koenig, Michael (2005) (Hg.): eurolingua Deutsch 1. Berlin: Cornelsen.
- eurolingua Deutsch 2*. Funk, Hermann / Koenig, Michael (2006) (Hg.): eurolingua Deutsch 1. Berlin: Cornelsen.
- eurolingua Deutsch 3*. Funk, Hermann / Koenig, Michael (2007) (Hg.): eurolingua Deutsch 1. Berlin: Cornelsen.
- Passwort Deutsch 1. Kursbuch*. Albrecht, Ulrike et al. (2005) (Hg.): Stuttgart: Klett.
- Passwort Deutsch 2. Kursbuch*. Albrecht, Ulrike et al. (2005) (Hg.): Stuttgart: Klett.
- Passwort Deutsch 3. Kursbuch*. Albrecht, Ulrike et al. (2005) (Hg.): Stuttgart: Klett.
- Themen 1 aktuell. Kursbuch*. Aufderstraße, Hartmut/ Bock, Heiko/ Gerdes, Mechthild/ Müller, Jutta/ Müller, Helmut (2003) (Hg.): Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Themen 2 aktuell. Kursbuch*. Aufderstraße, Hartmut/ Bock, Heiko/ Gerdes, Mechthild/ Müller, Jutta/ Müller, Helmut (2003) (Hg.): Ismaning: Max Hueber Verlag.

Sekundärliteratur

- Barkowski, Hans / Eßer, Ruth (2005): Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid / Schmenk, Barbara (Hg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 88-99.
- Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 85-120.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): Teaching Intercultural Competence through Literature. In: Geof, Alred / Byram, Michael / Fleming, Mike (Hg.): Languages for Intercultural Communication and Education 2: Intercultural Experience and Education. Clevedon: Multilingual Matters Limited, S. 29-43.
<http://site.ebrary.com/lib/uniturku/Doc?id=10022462&ppg=210> (gesehen am 29. 9. 2009)
- Casper-Hehne, Hiltraud (2006): Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik / Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 32, S. 101-112.
- Christ, Herbert (2007): Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Narr, S. 51-77.
- Földes, Csaba (1995): Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schönfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag. In: Deutsch als Fremdsprache. 32, S. 30-32.
- Földes, Csaba (2005): Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.
- Földes, Csaba (2007): Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven. Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Supplement; 7. Veszprém/Wien.
- François, Etienne / Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. 3 Bände. München: C. H. Beck.
- Ghobeyshi, Silke (2000): Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: Info DaF. 27, S. 630-644.
- Grau, Maike / Würffel, Nicola (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4 Aufl. Tübingen, Basel, S. 312-314.
- Hu, Adelheid (2009): Wie entwickelt sich interkulturelle Kompetenz? In: Jaatinen, Riitta, Kohonen, Viljo & Moilanen, Pentti (Hg.): Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlaKirja. Festschrift für Pauli Kaikkonen. Helsinki, S. 108-121.
- Hu, Adelheid (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 10, S. 277-303.
- Koreik, Uwe (1993): Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache. 30, S. 219-226.
- Koreik, Uwe / Köster, Lutz (1997): „Das Museum ist besser als ein Buch“. Das „Haus der Geschichte“ im Landeskundeunterricht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 23, S. 349-365.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): Kulturwissenschaftliche Landeskunde. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 487-493.
- Majjala, Minna (2010): Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht. Annales Universitatis Turkuensis, Ser. B/328. Turku.

- Maijala, Minna (2008): Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. [Online] 13. 18 S. INTERNETADRESSE FEHLT
- Maijala, Minna (2006): Zur Problematik der Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für das Fach Deutsch – am Beispiel der Behandlung des Nationalsozialismus. In: Info DaF. 33, S. 13-30.
- Maijala, Minna (2004): Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt a.M [etc.].
- Neuland, Eva (2009): Jugendsprachen als Brücken interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht. In: Reeg, Ulrike (Hg.): Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Münster, S. 47-63.
- Neuner, Gerhard (2003): Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler. S. 417-424.
- Neuner, Gerhard (1989): Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 15, S. 348-373.
- Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Schmidt, Sabine/Schmidt, Karin (2007): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin.
- Sercu, Lies (2005): The Foreign Language and Intercultural Competence Teacher. In: Sercu, Lies / Bandura, Ewa et al.: Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation. Clevedon, Buffalo, Toronto, S. 130-159.
- Thomas, Alexander (2003): Lernen und interkulturelles Lernen. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar, S. 276-287.
- Warmbold, Joachim / Koepfel, E.-Anette / Simon-Pelanda, Hans (Hg.) (1993): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. München.

Réka Sámson (Budapest)

Aufgabenvielfalt in einem medienbasierten Fremdsprachenunterricht

Einleitung

Aufgaben spielen im modernen Fremdsprachenunterricht eine wichtige Funktion. Anhand von Aufgaben kann Schülerorientierung umgesetzt werden, da sie die Lernenden in den Unterrichtsprozess integrieren und ihnen vielfältige sprachliche Aktivitäten ermöglichen. Bei der Gestaltung der Aufgaben ist deshalb ein wichtiger Aspekt, dass die Aufgaben an die Lebenswelt der Lernenden geknüpft werden.

Ein wesentlicher Bestandteil der Lebenswelt der heutigen Jugendlichen ist der Computer, der Umgang mit neuen Medien, weswegen medienbasierte Aufgaben im heutigen Unterricht eine relevante Rolle spielen.

Im vorliegenden Beitrag gehe ich auf unterrichtspraktische Aspekte der Arbeit mit neuen Medien ein, rücke den praktischen Aspekt in den Mittelpunkt (vgl. Sámson 2011). Aufgabenvielfalt im modernen Fremdsprachenunterricht wird im Folgenden aus der Perspektive des Schreibens vorgestellt und veranschaulicht.

Zur Bedeutung der Aufgabe im modernen Fremdsprachenunterricht

Seitdem Lernen als ein autonomer Prozess in der Fremdsprachendidaktik aufgefasst wird, hat die Wichtigkeit der Aufgaben im Fremdsprachenunterricht zugenommen. Aufgaben sind von Übungen zu unterscheiden, da sie für verschiedene Methoden, bzw. Ansätze charakteristisch sind. Die Rolle der Aufgaben ist besonders beim autonomen Lernen sehr groß, denn sie ermöglichen den Lernenden einen individuellen Lernweg zu begehen, indem sie ein gemeinsames Lernziel realisieren und das gleiche Lernergebnis erreichen.

Nach der konstruktivistischen Lerntheorie ist das Lernen ein Konstruktionsprozess, wobei die Lernenden ihren Lernprozess selbstständig durchführen und die bereits bestehenden Wissensstrukturen mit neuem Wissen verbinden. Die Lerner folgen dabei einem eigenen Weg, es kommt zu individuellen Interpretationen derselben Wirklichkeit aufgrund unterschiedlichen Vorwissens, diverser Sichtweisen, Erfahrungen und Lernmotive (Wolff 1996). Von außen erhalten die Schüler Stimuli, Lernstrategien und Aufgaben, die den Lernenden erlauben, sich im Lernfeld orientieren und den eigenen Lernprozess steuern zu können (Portmann-Tselikas 2010: 1169).

Aufgaben „sind komplexere Handlungsangebote, die Lernende veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder in ihr zu

interagieren“ (Legutke 2010: 17). Die Lösung der Aufgaben erfolgt durch Konstruktion und nicht durch Nachahmung, wie im Fall von Übungen.

Man kann unter Übung eine mehr oder minder organisierte, zumeist mehrfach wiederholte, absichtsvolle und zielbewusste Ausführung bestimmter (fremdsprachiger) Tätigkeiten verstehen, die der Ausbildung, Verbesserung oder Wiederherstellung von fremdsprachigen Fertigkeiten und Fähigkeiten dienen (Siebold 2007: 64).

Aufgaben unterscheiden sich von Übungen dadurch, dass sie nicht nur auf das Üben eines sprachlichen Phänomens zielen sondern, auf die Bewältigung kommunikativer Situationen. Im aufgabenorientierten Unterricht sind die Aufgaben so angelegt, dass die Lerner ein Bewusstsein für die Formen, die sie verwenden, entwickeln, diese in authentischen Situationen anwenden und nach der Lösung der Aufgabe eine Rückmeldung erhalten, wie sie die Sprache verwendet haben.

Eine Aufgabe ist dadurch gekennzeichnet, dass sie als kommunikatives Vorhaben im kommunikativen Unterricht eine maßgebende Funktion erfüllt und bei ihrer Bewältigung ein Produkt entsteht. Bei der Lösung der Übungen befindet sich der Schüler jedoch in der Rolle des Sprachlerner, der ein vorgegebenes Material mehrfach wiederholen muss, um dabei seine sprachlichen Leistungen zu verbessern. Der Schüler, der eine Aufgabe löst, nimmt dagegen die Rolle des Sprachverwenders ein, der komplexe kommunikative Handlungstätigkeiten ausführt. Auch Übungen haben eine wichtige Funktion im Fremdsprachenunterricht, weil sie die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Lernenden die Aufgaben lösen können.

Wie bereits gesagt hat die Aufgabenorientierung ihre Wurzeln in der kommunikativen Didaktik. Die kommunikative Wende in der Linguistik und in der Fremdsprachendidaktik hat die Ziele des Fremdsprachenunterrichts neu definiert. Nach einer Abkehr von sprachstrukturbezogenen Ansätzen wurde der Fokus auf den Sprachgebrauch, die kommunikativen Intentionen und das pragmatisch angemessene Sprachhandeln gelegt. Als oberstes Lernziel wurde die Herausbildung der kommunikativen Kompetenz, d.h. die Befähigung der Lerner zur Kommunikation, gesetzt (Feld-Knapp 2009: 61).

Diese Befähigung erfolgt durch pädagogische Bildungsprozesse, die sich nicht auf Systemaspekte der Sprache konzentrieren, sondern den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten anbieten, sich sprachlich handlungsfähig zu benehmen. Dafür bieten die Aufgaben einen Rahmen, in dem sich die Lernenden frei bewegen können. Die Aufgaben geben ein zu erreichendes Ziel an und „sichern einen gemeinsamen Fokus und vergleichbare Ergebnisse“ (Portmann-Tselikas 2010: 1169). Innerhalb der festgelegten Kategorien begehen die Lerner individuell unterschiedliche Lösungswege. Als selbstständige, sozial handelnde Personen versuchen sie, mit dem produktiven und rezeptiven Gebrauch der Sprache die persönlichen kommunikativen Bedürfnisse in der Zielsprache zu befriedigen. Im Sinne der Lernerautonomie und der Sprachaufmerksamkeit organisieren und reflektieren sie selbst diesen Arbeitsprozess (Feld-Knapp 2008: 33f.).

Integrierte Förderung von sprachlichen Fertigkeiten anhand von Aufgaben

Die Aufgabenorientierung trägt also zur Verwirklichung der Zielsetzung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts bei. Die Bearbeitung der Aufgaben im Klassenzimmer ermöglicht später den Lernenden, außerhalb dieses geschützten Raumes, in echten Kommunikationssituationen sprachlich und pragmatisch angemessen handeln zu können.

Diese sprachliche und pragmatische Handlungsfähigkeit baut sich während des Lernprozesses, durch die Förderung der vier Fertigkeiten aus. Die Fertigkeiten sind Sprachhandlungstätigkeiten, kommunikative Aktivitäten und Strategien, die nur bewusst erworben werden können. Laut Butzkamm sind Fertigkeiten „erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Sie sind nicht funktionsbereit vorhanden wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben“ (1993: 78). So muss der Fremdsprachenunterricht durch Aufgaben die einzelnen Fertigkeiten fördern.

Die Förderung der Fertigkeiten sollte nicht isoliert, sondern integriert erfolgen. In der echten Kommunikation treten die Fertigkeiten auch nicht isoliert auf, sondern in Kombination oder rascher Folge, sie interagieren untereinander. Zwischen den Fertigkeiten bestehen enge Zusammenhänge und Wechselwirkungen, die durch einander stützende und beeinflussende polysensorische Prozesse in unserem Gehirn hergestellt werden (Faistauer 2001: 868). Deswegen müssen sie im Fremdsprachenunterricht gleichrangig repräsentiert und aufeinander bezogen werden.

Das Training von Fertigkeiten zielt auf die Automatisierung sprachlicher Handlungen. Man ist sprachfähig, wenn man sich nicht mehr auf die Ausführung der einzelnen Tätigkeiten (Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen) konzentriert, sondern darauf, was und wie man sagen oder schreiben will. Die einzelnen Fertigkeiten können dann automatisch mobilisiert werden, wenn die zu bearbeitenden Aufgaben so interessant und spannend sind, „dass die Benutzung der Sprache beiläufig passiert, als Mittel zum Zweck“ (Krumm 2001: 11).

Das übergeordnete Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, sprachliches Können in der Alltagskommunikation zu erreichen, kann durch Sprachgebrauch erlangt werden. Die Fertigkeiten bilden die Grundlage des Sprachgebrauchs, so sind sie das tragende Element des Fremdsprachenunterrichts.

Die Fertigkeiten spielen in den einzelnen Phasen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts unterschiedliche Rollen, haben aber heutzutage eine gleichberechtigte Stellung im Unterricht. Im Folgenden widme ich meine Aufmerksamkeit dem Schreiben, denn Aufgaben und Schreiben sind im kommunikativen Fremdsprachenunterricht nicht voneinander zu trennen. „Schreiben hat im Ensemble der vier Fertigkeiten wahrscheinlich die integrativste Rolle, denn im Schreiben sind Teile aller anderen Fertigkeiten integriert und es kann daher zur Verbesserung der Entwicklung von Sprechen, Leseverstehen und Hörverstehen beitragen“ (Faistauer 2001: 870). Schreiben ist eine menschliche Sprachtätigkeit, eine Form sprachlichen Handelns. Die Sprachhandlungen konkretisieren sich im Schreibakt, in dem Prozess der Textproduktion. Während der Textproduk-

tion werden lexikologische und grammatische Strukturen in Abhängigkeit von ihrer textuellen Funktion entwickelt. Texte werden mit einer kommunikativen Absicht und leserbezogen geschrieben. Schreiben hat eine doppelte Funktion im Sprachlehr- und Lernprozess. Schreiben wird gleichzeitig als Zweck und Mittel betrachtet. „Schreiben ist unmittelbares Lernziel (Schreiben als Zielfertigkeit) und Mittel, um andere sprachliche Lernziele zu erreichen (Schreiben als Mittelfertigkeit)“ (Faistauer 2010: 284). Die Förderung der Schreibfertigkeit in beiden Funktionen als Zweck und als Mittel ist heute im modernen Fremdsprachenunterricht anzustreben. Um dieser Forderung gerecht zu werden, muss Schreiben in Anlehnung an Portmann (1991) als komplexer Problemlöseprozess aufgefasst werden, wobei sich die Schreibkompetenz im Zuge der Problemlösungen, d.h. der Schreibübungen ausbaut. Im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht werden unterschiedliche Übungstypologien verwendet, die den Lernenden ermöglichen, möglichst viele Schreiberfahrungen zu sammeln und so die einzelnen Teilaktivitäten des Schreibens zu verstehen und diese später in einem einheitlichen Prozess integrieren zu können. Übungstypologien dienen den Lehrenden als Orientierung und Referenz. Sie können während der Unterrichtsplanung herangezogen werden und helfen, die eine oder andere Schreibübung je nach Lernziel auszuwählen und einzusetzen.

In meinem Beitrag baue ich mein Konzept auf die Übungstypologie von Kast (1999) auf, die unter vorbereitenden, aufbauenden, strukturierenden, das freie und das kommunikative Schreiben unterstützenden Übungen unterscheidet. Eine Übungstypologie umfasst verschiedene Übungstypen, die in Aufgaben umgesetzt werden. Nach Kast können diese Übungstypen zur Entfaltung einer kommunikativ-pragmatischen Schreibkompetenz und der Entwicklung der Schreibfertigkeit effektiv beitragen.

Die Rolle neuer Medien im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht

Das Sprachenlernen ist ein organischer Prozess, bei dem die zielsprachliche Kompetenz durch sinnvolle Aktivitäten und Aufgaben entwickelt werden kann. Die Aufgaben müssen motivierend dargeboten werden und den Lernenden interessante Herausforderungen bieten. Die von Kast entworfenen Übungstypen, die jeweils in unterschiedlichen Aufgaben realisiert werden, haben sich im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht durchgesetzt und als effektiv erwiesen. Der Fremdsprachenunterricht hat sich aber weiterentwickelt und neue Bedürfnisse sind erschienen. Die Aufgaben müssen an diese neuen Bedürfnisse und die Lebenswelt der Schüler angepasst werden. Ein wichtiger Bestandteil der Lebenswelt der heutigen Jugendlichen ist der Computer. Die Jugend wächst in einer digitalen Welt auf, in der das Vorhandensein und der Gebrauch der neuen Medien selbstverständlich sind. Der Fremdsprachenunterricht muss diese Entwicklungen in Betracht ziehen. Wenn Multimedia einen fest etablierten Platz im Leben der heutigen Kinder und Jugendlichen einnimmt, liegt es auf der Hand, dass sie im schulischen Fremdsprachenunterricht auch erscheinen sollte.

Neue Medien eröffnen neue Wege und Möglichkeiten für den Unterricht in der Schule, ganz besonders im Fremdsprachenunterricht. Durch den Einsatz der neuen Medien bieten sich neuartige Formen des Lehrens und Lernens an, Lerninhalte lassen sich ganz

anders vermitteln und eine bessere Anpassung an die Lebenswelt der Lernenden wird ermöglicht.

Im Folgenden konzentriere ich mich auf ein bestimmtes Medium und dessen Nutzen in einem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht. An immer mehr Schulen wird die Kreidetafel mit der so genannten interaktiven Tafel ergänzt oder durch sie ersetzt. Die digitalen Whiteboards sind große, weiße Tafeln, auf denen man mit Hilfe elektronischer Kreide oder sogar dem Finger digital schreiben, projizieren und zeichnen kann. Sie sind große, berührungssensitive Computerbildschirme mit entsprechender Software. Zu der Ausrüstung gehören noch ein Beamer und ein Computer. Diese Geräte sind untereinander vernetzt. Die digitale Tafel gehört zu den neuen Medien. Christa Dürscheid (2001: 42) führt an, dass heutzutage unter neuen Medien „die neuen Informations- und Kommunikationsangebote gemeint sind, die über den Computer und das Internet verfügbar sind.“ Die Medien können unterschiedlich klassifiziert werden (Dürscheid 2001: 42f.). Die ältesten sind die sogenannten Printmedien, wie zum Beispiel: Lehrwerke, Plakate, Zeitungen, usw. Diese wurden später durch die Audiomedien und audiovisuellen Medien erweitert, wie zum Beispiel durch Radio, Kassettenrekorder, Tonband oder Film. Lernprogramme, CD-ROMs, das World Wide Web und E-Mails gehören zu den neuen Medien, die immer öfter und bewusster im Unterricht eingesetzt werden. Das Spezifische an der interaktiven Tafel ist, dass sie alle oben genannten Medien in sich vereint.

Durch den Einsatz dieses neuen Mediums kann der Unterricht bereichert werden. Es motiviert und macht den Lernstoff interessanter. Aber es fordert gleichzeitig neue Lehr- und Lernmethoden und die Aus- und Weiterbildung der Pädagogen. Es gibt also Argumente für und gegen die Anschaffung eines interaktiven Whiteboards:

- Die Kinder haben großen Spaß an der Tafel, mit den Farben, Bildern und Spielen, sie können auf einfache Weise motiviert werden. Die Tafel macht den Lernstoff viel interessanter. Die interaktiven Übungen erhöhen die Aktivität, bieten Unterhaltung und Abwechslung.
- Jedes Wunder dauert nur drei Tage lang, wie ein ungarisches Sprichwort sagt. Es kommt auch vor, dass die Schüler keine Lust haben, zu der Tafel zu kommen und digitale Aufgaben zu lösen. Schütze (2010: 578) stellt auch die Frage, „ob sich der Reiz des Neuen nicht nach kurzer Zeit verflüchtigt.“ Er bezieht sich auf die Psychologie, in der schon lange nachgewiesen wurde, dass die innere Motivation viel länger hält, als die äußere.
- Das Tafelbild kann gespeichert werden und ist jederzeit abrufbar. Wenn ein Kind nicht in die Schule gekommen ist, weil es krank war, kann ihm dieses digitale Tafelbild per E-Mail zugeschickt werden. „Neue Medien können dazu eingesetzt werden, dass Lerner individuell eine Aufgabe bearbeiten, oder auch, damit sie miteinander arbeiten oder kommunizieren“ (Schütze 2010).
- Der Lehrer erfährt dadurch extra Arbeit. Er muss den Schülern den Stoff mailen, den sie entweder häufig nicht bekommen oder den sie als Anhang nicht öffnen können. Es verlangt von den Lehrern digitale Kompetenz.
- Mit Programmen kann man einfach Materialien für den Unterricht erstellen. Zu jedem Whiteboard gehört eine eigene Software, die vorgefertigte Übungen und Bilder enthält. Die Verlage kümmern sich darum, die Lehrer mit neuen Materialien zu versorgen.

- Die Vorbereitung der Materialien nimmt viel Zeit in Anspruch. Die zu den Lehrbüchern gehörenden digitalen Materialien sind zu teuer.
- Man hat jederzeit Internetzugang, zu jedem Thema können beliebige Bilder, Dokumente und Videos mit einem Knopfdruck heruntergeladen werden.
- Wenn technische Probleme auftreten (Stromausfall, kein Internetzugang), sollte der Lehrer einen anderen Unterrichtsentwurf haben oder schnell und spontan reagieren. Mitschian sieht das größte Problem mit den neuen Medien in diesem Punkt begründet.

Die Schwächen der digitalen Medien sind in den technischen Vorrichtungen zu suchen, die für ihre Präsentation notwendig sind. Diese verursachen einen erheblichen technischen Aufwand bei der Installation, der Unterhaltung und bei jedem Einsatz. Für einen verlässlich mit digitalisierten Medien abzuhaltenden Unterricht zählen Unterrichtsräume mit Netzanschluss und fest installierter Projektionseinheit (1998: 604f).

- Mit Hilfe der demonstrierenden Funktionen (Hervorhebung, Bewegung der Wörter) können die sprachlichen Regeln veranschaulicht werden.
- Die große Konzentration auf das Visuelle hindert die Herausbildung des abstrakten Denkens.

Die Liste der Pro- und Contra-Argumente zeigt, dass das digitale Whiteboard ein solches Medium ist, das zu der Qualitätssteigerung des Fremdsprachenunterrichts beitragen kann, aber es stellt auch neue technische und didaktische Herausforderungen an die Lehrer. Eine interaktive Tafel ist ein Medium, das die bis jetzt einzeln eingesetzten Medien in sich vereint. Sie bietet unerschöpfliche Möglichkeiten zu einem abwechslungsreichen und kreativen Unterricht. Aber das Vorhandensein der Tafel im Klassenzimmer macht noch keinen guten Unterricht aus. Die Lehrer müssen damit kompetent umgehen können. Die Medienkompetenz der Lehrer ist unentbehrlich bei der Benutzung der Tafel. Wenn aber der Lehrer die richtige Fortbildung erhalten hat, kann er die Tafel erfolg- und gewinnbringend einsetzen und die Unterrichtseinheit viel bunter gestalten.

Beispiele für die Umsetzung mit didaktischen Kommentaren

Im Folgenden wird ein Konzept gezeigt, wie dieses neue Medium in einem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Ich war bemüht, neue Zugänge zur Förderung der Schreibfertigkeit durch die Erweiterung der vorhandenen Übungstypologie zu finden. Die einzelnen Übungstypen werden mit konkreten, für die digitale Tafel bestimmten Aufgaben präsentiert. Anschließend werden die Übungen mit einem Kommentar versehen, um den Gewinn der Nutzung der interaktiven Tafel in den einzelnen Phasen der Textproduktion hervorzuheben.

Durch den vorgeschlagenen Weg ergibt sich eine Progression, die die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden kennzeichnet. Bei der Förderung des Schreibens ist das Endziel, dass Lernende selbst Texte produzieren. Hier muss man darauf achten, dass Texte Realisierungen von Textsorten sind, die typische Merkmale aufweisen. Lehrende müssen eine möglichst große Vielfalt an Textsorten anbieten, damit

Lernende sie kennen lernen und eigene kommunikative Bedürfnisse befriedigen (Feld-Knapp 2005).

Die Kompetenz, Texte zu produzieren, muss aufgebaut, eingeübt, erweitert, transferfähig gemacht und schließlich auch reflektiert werden. Bei diesem methodischen Vorgehen hat der Lehrer viele Stützpunkte, die er mit seinen alten, gut bewährten Erfahrungen gut kombinieren kann. Jeder Lehrer braucht sein eigenes methodisches Instrumentarium, das seiner Lehrerpersönlichkeit bestens entspricht, das er gruppen- und schülerorientiert variieren kann oder soll (Feld-Knapp 2006: 60).

Mit der folgenden Aufgabensammlung möchte ich Lehrenden Beispiele aufzeigen, wie interaktive Übungen und Aufgaben aussehen müssen, damit sie die Schreibfertigkeit fördern und dadurch den ganzen Lernprozess unterstützen. Bei meinen Vorschlägen stütze ich mich auf die Übungstypologie von Kast und auf das Aufgabenhandbuch von Häusermann und Piepho, das zahlreiche Aufgabenideen enthält, die digitalisiert werden können.

Vorbereitende Aufgaben

Bei den vorbereitenden Übungen werden keine Texte produziert, sondern die Textproduktion wird vorbereitet. Bei diesen Aufgaben wird das Schreiben als Mittlerfertigkeit angesehen. Hier schreiben die Schüler, um den Wortschatz zu erarbeiten, vorhandenes Wissen zu aktivieren, die Rechtschreibung zu trainieren. Das Schreiben ist hier ein Mittel zum Zweck. Diese Aufgaben spielen bei der Planungsphase eine wichtige Rolle.

Aufgabe 1/2

Zum Aktivieren des vorhandenen Vorwissens kann man Bilder, Zitate oder andere Impulse wie zum Beispiel das Galgenspiel benutzen. Mit Hilfe eines Assoziogramms oder Wortigels wird der notwendige Wortschatz aktiviert (Abb. 1,2).

Kommentar:

Um über ein bestimmtes Thema schreiben zu können, muss das Thema eingeführt werden. Hier geht es um einen spielerischen Einstieg, um die assoziative Einstimmung in die Themenlandschaft, wobei möglichst viele Teilnehmer miteinbezogen werden sollten. Die Aufgabenstellung hat das Ziel, eine Beziehung zwischen dem Lernenden und dem Unterrichtsinhalt herzustellen. Durch die einzelnen Beiträge zum Thema, seien es auch nur flüchtige Assoziationen des Schülers, wird das Thema „sein eigenes“. Ein interessanter, anreizender Impuls kann die Teilnehmer nicht nur intellektuell herausfordern, sondern auch ihre Gefühle ansprechen. Bei den Brainstorming-Aufgaben kann das digitale Whiteboard große Hilfe leisten. Mit dem Einsatz der Tafel kann man das durch die vielen Gedanken und Anmerkungen entstehende Chaos besser in den Griff bekommen. Die notierten Wörter und Ausdrücke können als einzelne Objekte behandelt werden, die auf der Boardoberfläche frei beweglich sind. Umgruppierungen können somit auf ein-

fache Art und Weise vorgenommen werden, ohne dass wichtige Informationen verloren gehen.

Aufgabe 3/4

Um den Wortschatz zu festigen, können verschiedene Rätsel eingesetzt werden. Bei dem Buchstabenrätsel müssen die Schüler die schon aktivierten Wörter im Raster wiederfinden (Abb. 3). In dem Raster sind 10 Wörter versteckt, innerhalb von 2 Minuten sollen sie so viele Wörter entdecken, wie möglich. Wenn sie fertig sind, kann mit Hilfe des Markers die Aufgabe bei der Tafel kontrolliert werden. Das Markieren der Wörter funktioniert wie in jedem PC-Textverarbeitungsprogramm. Mit dem elektronischen Stift soll der Schüler über die zu markierende Textpassage fahren. Bei dem Kreuzworträtsel haben sie mit Hilfe von Definitionen die Wörter zu enträtseln (Abb. 4). Dieses Rätsel kann mit Hilfe eines Programms namens Hot Potatoes hergestellt werden. Dieses Programm ist kostenlos, ohne Registrierung vom Internet herunterzuladen und ermöglicht innerhalb von einigen Minuten Multiple-Choice-Aufgaben, Kreuzworträtsel, Richtig-Falsch-Aufgaben usw. herzustellen.

Kommentar:

Das Material der Sprachlernspiele und Sprachrätsel ist die Sprache mit ihrer Vielfalt von Formen, Regeln und Normen. Durch den Einsatz dieser Spiele im Unterricht werden Elemente der Sprache benutzt, gefestigt und erweitert. Anhand der Sprachlernspiele, die sowohl ein Spielziel als auch ein Lernziel haben, wird die Sprache gelernt. Die Spiele erhöhen die Lernmotivation, fördern Kreativität und Aktivität der Lernenden. Spiele dienen der Entspannung, wirken anregend, machen Spaß. Der Rätselcharakter ist in vielen Sprachlernspielen anzutreffen. Die spielerischen Veränderungen an der Sprache verlangen nach einer Lösung, die die „Spieler“ neugierig macht. Sie bemühen sich darum, diese Lösung zu finden und dadurch das bisher nicht Bekannte zu entdecken oder das Bekannte abzurufen. Die Aufmerksamkeit der Schüler richtet sich auf das Spielziel, so wird das Lernziel, automatisch und unbewusst realisiert. Die interaktive Tafel bietet komfortable Möglichkeiten, die Spiele anschaulicher und damit ansprechender darzubieten. Texte, Töne und Bilder können in die Aufgaben eingebettet werden, so können die Spielinhalte anreizender, schneller und umfassender vermittelt werden. Bei der Auswertung der Spielaufgaben oder Rätsel kann die Tafel gut eingesetzt werden, mit Hilfe des Markers können die Lösungen hervorgehoben werden. Weitere Vorteile bietet die Tafel mit der Nutzung von Hilfefunktionen, wie zum Beispiel des Stoppers, durch den der Wettbewerbscharakter der Spiele unterstützt werden kann.

Aufgabe 5/6

Zu den vorbereitenden Übungen gehören die Rechtschreibaufgaben. Oft bereitet es den Schülern Schwierigkeiten, zwischen den Diphthongen zu unterscheiden. Wie soll man sie aussprechen und schreiben? Dabei hilft die nächste Aufgabe, wobei die Schüler das Wort sich anhören, leise aussprechen und dann die richtige Schreibweise finden müssen (Abb. 5). Sie ziehen das Wort von der roten Säule in die richtige Richtung und so erscheint auf dem weißen Feld die entsprechende Schreibweise. Die interaktive Tafel

bietet eine weitere Funktion an, die Vorhang heißt (Abb.6). Das Tafelbild wird mit einem grauen Vorhang abgedeckt. Der Lehrer kann mit dem Stift schrittweise das Tafelbild aufdecken. Diese Funktion kann bei der Kontrolle eines Diktats nützlich eingesetzt werden.

Kommentar:

Die Rechtschreibung und die richtige Aussprache sind unentbehrlich zu der erfolgreichen Kommunikation, deshalb sind die Aufgaben und Übungen zur Sensibilisierung für Laut und Buchstabe besonders wichtig. Die Hördiskriminationsübungen helfen, die Laute beim Hören zu unterscheiden. Das Vorhandensein dieser Fähigkeit ist die wichtigste Voraussetzung für das richtige Aussprechen von Lauten. Die richtige Schreibweise der einzelnen Lautkombinationen und Wörter bildet sich beim Abschreiben aus, graviert sich langsam ins Gedächtnis ein, deshalb sollen ganze Texte im Unterricht niedergeschrieben werden. Die Diktate sind wichtig, weil sie neben dem Training der Orthographie weitere drei Sprachtätigkeiten fördern, nämlich das phonetische Hören (Erfassen und Deuten der Laute, Töne und Akzente), das Hörverstehen (Erkennen und Verstehen des Sinnzusammenhangs) und das grammatische Hören (Durchschauen des syntaktischen Aufbaus). Das interaktive Whiteboard kann bei der Korrektur der Rechtschreibübungen und Diktate nützlich eingesetzt werden. Die eingebaute Funktion (Vorhang – Verdeckung und Wiederaufdeckung von Informationen) kann eine dynamische Präsentation der Lösungen ermöglichen. Bei den Ausspracheübungen kann man auf die in der Galerie aufbewahrten Töne oder Audio-Dateien zugreifen, die mit einem einfachen Klick in die Aufgaben integriert werden können.

Aufbauende Aufgaben

Aufbauende Übungen sind solche Schreibaufgaben, die den Schülern helfen aus Wörtern Sätze und aus Sätzen Texte zu machen. Bei diesen Übungen werden die komplexen schriftlichen Aktivitäten in Teiltätigkeiten aufgeteilt. Hier werden einfache Textstrukturen sowie Referenzen bewusst gemacht, Konnektoren eingesetzt oder die Abfolge der Wörter bestimmt. Texte werden analysiert, bestimmte Teile markiert. Mit diesen Aufgaben können Teilfertigkeiten außerhalb kommunikativer Schreibaufgaben eingeübt werden.

Aufgabe 7

Wenn wir Sätze einfach aneinanderreihen, entsteht noch kein zusammenhängender Text. Die Sätze müssen miteinander verknüpft werden, dabei helfen die Konnektoren, die sprachlichen Ausdrücke, die die semantische und grammatische Verbindung zwischen den Teilsätzen herstellen. Hierzu gehören die Konjunktionen, die Adverbien und die Partikeln. Die Schüler müssen lernen, wie sie mit diesen sprachlichen Elementen umgehen. Zwei Aufgaben können dabei helfen. Die eine ist, dass die Schüler selbst im Text nach Konjunktionen suchen, sie markieren und nach angegebenen Kriterien (nach der Art der Verbindung der Satzteile) gruppieren. Die andere, dass die Schüler einen Lückentext mit (angegebenen) Konjunktionen ergänzen (Abb.7).

Kommentar:

Mit diesen Aufgaben wird die Aufmerksamkeit bewusst auf konkrete sprachliche Elemente gelenkt. Das Schreiben hat in diesem Fall Mittlerfunktion. Wir schreiben, um unsere grammatischen Kenntnisse zu präzisieren und dadurch Einsicht in die Regelmäßigkeiten des Sprachaufbaus zu gewinnen. Hier geht es um ein Schreiben, das zum nachdenklichen Bauen mit Sprache erzieht. Die Schüler können versuchen, mit kleinen Bausteinen, Halbsätzen kurze Texte zu bauen. Beim Experimentieren mit der Sprache ist wichtig, dass die Schüler die Regel selbst erkennen. Die vorgefertigten, von dem Lehrer dargebotenen Regeln können nicht so eingepägt werden, wie die Regeln, die durch die Schüler spielerisch entdeckt wurden. Die digitale Tafel bietet eine Palette von Tools an, die jederzeit aufrufbar sind und im Tafelbild zur Verfügung gestellt werden können. Zu der Gruppierungsaufgabe werden vorgefertigte Tabellen angeboten, der Lehrer muss nur die zu gruppierenden Wörter eintippen. Die Lösungen können gleich überprüft werden, Fehler werden mit rotem X, richtige Antworten mit grünem Haken markiert.

Aufgabe 8

Textkohärenz wird nicht nur mit Konnektoren, sondern auch mit Hilfe von Verweisformen hergestellt. In einem kohärenten Text wird immer auf Personen, Gegenstände oder Sachverhalte hingewiesen. Der Referent wird in den Text im Allgemeinen durch ein Substantiv mit unbestimmtem Artikel eingeführt. Im Text kann dann dieses Element durch Pronomen, das Substantiv mit bestimmtem Artikel oder eine andere Variation dieses Bezugselements wiederaufgenommen werden. Die Schüler müssen im Text erkennen können, welches Element durch welches wiederaufgenommen wird. Es muss ihnen bewusst gemacht werden, dass sich diese Elemente durch den ganzen Text ziehen. Dazu dient die folgende Aufgabe, wobei die Schüler die Wiederaufnahme der zwei Referenten mit unterschiedlichen Farben markieren und so eine Verweiskette herstellen sollen (Abb.8).

Kommentar:

Auch diese Aufgabe dient dazu, den Textaufbau zu erkennen. Die Verweiskette schafft Klarheit und Ordnung, bietet Überblick über den ganzen Text. Die optische Hervorhebung der Referenzen fördert das Verstehen und das Behalten. Wenn der Lerner den Textaufbau durch die graphische Darstellung der Wiederaufnahme im Text durchschaut, wird das Verstehen erleichtert und das Produzieren der eigenen Texte positiv beeinflusst. Einer der größten Vorteile der digitalen Tafel liegt in der unterstützenden visuellen Aufbereitung. Eine Menge von Farben und Markierungsmöglichkeiten bietet sich an, um die wichtigsten Elemente hervorheben und die schwer verständlichen Sachverhalte visualisieren zu können.

Aufgabe 9/10/11

Bei der Entstehung eines zusammenhängenden Textes spielt noch die Wortstellung eine wichtige Rolle. Die Schüler müssen die stellungsfreien und stellungsfesten Satzglieder kennen, das heißt sie sollen im Bilde sein, welche Elemente im Vorfeld stehen können oder müssen und was ins Mittelfeld verschoben werden kann. Die nächste Aufgabe dient dazu, diese Regel bewusst zu machen (Abb.9). Verschiedene geometrische For-

men und Farben symbolisieren verschiedene Satzglieder. Sie können mit Hilfe des Stiftes beliebig bewegt und an die richtige Stelle gezogen werden. (Abb.10,11).

Kommentar:

Diese Übungen führen zum selbstständigen Entwickeln von Sätzen. Das Ziel ist, das Denken in Satzstrukturen zu schulen. Bei der ersten Aufgabe wird die Regel selbst erkannt, was den gesamten Lernprozess nachhaltig positiv beeinflusst. Die nächsten Aufgaben sind halboffene Aufgaben, wobei die Lösungen nur teilweise selbstständig und frei formuliert werden können. In der zweiten Aufgabe sind die zu ordnenden Wörter schon vorgegeben, was den Lösungsweg stark steuert. Die dritte Aufgabe öffnet der Fantasie einen weiteren Raum, weil hier die Schüler selbst Sätze bauen können, aber immer noch bezogen auf ein Muster. Die halboffenen Übungen sind wichtig, weil sie die Brücke vom formalen Üben zum freien Textgestalten schaffen. Die Arbeit an der Satzgliedstellung ist schon im Anfängerunterricht wichtig. Wenn die Schüler schon am Anfang ihres Lernprozesses mit diesen Regeln konfrontiert werden, können sie ihre Sätze im Text variieren, was zu einer besseren Textgestaltung führen kann. Der Aufbau von Wortfolgen und Sätzen kann an der digitalen Tafel mit einer einfachen Interaktionsmöglichkeit veranschaulicht und geübt werden. Alle Board-Softwares ermöglichen die Erstellung von Wortkarten. Man muss ein Wort an die Tafel schreiben, es mit der Grafikfunktion für Rechtecke umrahmen und die beiden Elemente gruppieren. Die Wortkarten-Satzglieder können beliebig verschoben werden, wobei die einzelnen Satzglieder mit Hilfe der Farben und geometrischer Formen identifiziert werden können.

Strukturierende Aufgaben: gesteuerte Textproduktion – Aufgabe 12

In dieser Phase werden schon zusammenhängende Texte produziert. Diese Übungen helfen den Schülern Texte Schritt für Schritt aufzubauen. Sie sind nicht mehr einfach reproduktive, sondern reproduktiv-produktive Aufgaben, das heißt, dass der Schüler von einer vorgegebenen oder selbst gewählten Intention ausgeht, die nötigen lexikalischen und grammatischen Mittel auswählt und den Text niederschreibt. Textelemente und Textbausteine werden aneinandergereiht. Diese Aufgaben bieten die Möglichkeit, verschiedene Textsorten einzuführen und zu thematisieren. In der Beispielaufgabe sollen die Schüler im ersten Schritt einen in Teile zerlegten Brief rekonstruieren, dann mit Hilfe des Mustertextes einen eigenen Brief verfassen (Abb.12).

Kommentar:

Diese Aufgaben dienen, das freie Schreiben vorzubereiten, die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler auszuprobieren. Die Arbeit am eigenen Text ist sehr stark gesteuert, der Inhalt und die Form sind angegeben. Bei diesen Aufgaben geht man oft vom Textrekonstruieren aus, weil es den Rahmen für die eigene Textproduktion bietet. Zuerst erhalten die Schüler durcheinandergebrachte Textabschnitte, die in eine sinnge-
mäß stimmende Reihenfolge gebracht werden müssen. So kann die Textsorte thematisiert und ein Überblick über den Textaufbau gegeben werden. Nach dem Erkennen der Textsortenmerkmale kann der Schüler aufgefordert werden, aufgrund des Beispieltex-
tes selbst einen Text zu verfassen. Diese sind im Allgemeinen kurze Texte, die nicht nur im Anfängerunterricht geschrieben werden müssen, sondern auch in der Mittelstufe,

eventuell unter Zeitdruck. So haben die Schüler in Prüfungssituationen keine Angst mehr davor. Diese Aufgaben können auch lernproduktiv dargeboten werden, indem die Lernenden einen Gegentext schreiben müssen. Mit den vorgefertigten Textabschnitten an der interaktiven Tafel wird die Arbeit des Lehrers erleichtert. Er kann die Aufgabe mehrmals einsetzen, die Textteile sind nicht auf Papier gedruckt, so gibt es keine Gefahr des Zerknitterns und Verschwindens. Die Schüler können bei der Ordnung der Textabschnitte mehrere Variationen ausprobieren, sich selbst korrigieren. Mit einem einfachen Klick kann die ganze Aufgabe in den Ausgangszustand gebracht werden, man kann die Aufgabe wiederholt lösen.

Freies, kreatives Schreiben – Aufgabe 13

Bei diesen Aufgaben arbeiten die Schüler großteils selbstständig, sie bekommen nur wenige Vorgaben. Der Lehrer soll sich motivierende Schreibansätze ausdenken, damit die Schüler kreativ und spielerisch ihre Fremdsprachenkenntnisse erproben können. Als Schreibansatz können Bilder, Bildergeschichten, Gegenstände oder Musik dienen. In der Beispielaufgabe werden die Schüler aufgefordert, sich ein Musikstück anzuhören und dabei frei zu assoziieren (Abb.13). Nach dem Hören erhalten sie die Aufgabe, aufgrund des Gehörten eine Geschichte zu schreiben.

Kommentar:

Diese Art des Schreibens ist zweckfrei. Bei diesen Aufgaben können die Lernenden ihre Fantasie frei entfalten, es gibt keine Grenzen. Die Schüler können ihre Persönlichkeit und Gefühle mit einbeziehen. Kreatives Schreiben ist gleichzeitig personales Schreiben. Die Lehrer können mehr über Leben, Gefühlswelt und Identität der einzelnen Schüler erfahren. Auf dem Gebiet der Aufgabenstellung gibt es auch keine Grenzen. Man kann die Schüler bitten, die Geschichte aus einer anderen Perspektive zu erzählen, die Geschichte zu beenden, die Textsorte zu ändern, eine neue Figur einzuführen, usw... Das digitale Whiteboard verfügt in seiner Galerie über eine Bildersammlung, die jederzeit mit eigenen Materialien ergänzt werden kann. Tonaufnahmen sind in der Tafel eingebaut, aber man kann auch Musik vom Internet herunterladen und mit einem einfachen Klick anhören lassen. Andere multimediale Elemente (Videoclip, Film) lassen sich in interaktive Tafelbilder integrieren. Alle diese Medienformen (Bild, Video, Ton) können als Anreger zur Textgestaltung einfach herangezogen werden.

Kommunikatives Schreiben – Aufgabe 14

Hier müssen die Schüler Texte zu realen Kommunikationssituationen schreiben. Diese Aufgaben geben den Adressaten und die Schreibabsicht an und erfüllen eine pragmatische Funktion. Im Anfängerunterricht sollen persönliche Briefe geschrieben werden, später kommen offizielle Briefe, Reservierung, Reklamation oder Bewerbung. Bei Fortgeschrittenen werden weitere Textsorten angeboten, wie zum Beispiel: Berichte, Leserbriefe, Kommentare, usw. In der Beispielaufgabe werden die Schüler darum gebeten, nach der Besprechung des formalen und inhaltlichen Aufbaus der Bewerbung eigene Texte nach dem Muster zu produzieren (Abb.14).

Kommentar:

Die offiziellen Briefe setzen sich weitgehend aus Schablonen zusammen. Sie sind stark formalisierte Texte, die einer Norm folgen. Das Heranführen an das Schreiben eigener offizieller Briefe fängt immer mit einem Modelltext an, der analysiert werden muss. Die stereotypen Formulierungen wesentlicher Teile des Briefes werden angegeben. Je weniger, desto besser, sonst erschweren die variantenreichen Musterbriefe die Arbeit der Lernenden. Der nächste Schritt ist die Entwicklung eines offiziellen Briefes, möglichst in Kleingruppen, wo der ganze Prozess der Textgestaltung (Planungs-, Vergleichs-, und Denkprozesse) reflektiert werden kann. Hier kann die Aufgabe auch unterhaltsam angeboten werden, indem sie ein wenig Pfiff hat. Die Schüler können darum gebeten werden, die formalen Vorschriften berücksichtigend eine Anti-Bewerbung zu schreiben. Mit Hilfe der interaktiven Tafel können die Teile der Bewerbung gut veranschaulicht werden. Mit der einfachen Ziehübung (Drag and Drop) können die Überschriften den entsprechenden Textteilen zugeordnet werden. Nach der Zuordnung erfolgt gleich eine Rückmeldung, die das Selbstkorrigieren ermöglicht. Die Drag and Drop Übungen ermöglichen auf sehr bequeme Weise hohe Interaktivität und verlangen den Lernenden sehr anspruchsvolle Eigenkonstruktionen ab.

Man kann bei den Beispielaufgaben sehen, dass die einzelnen Aufgaben nicht eindeutig einem Übungstyp zugeordnet werden können. Einen Brief rekonstruieren und schreiben kann zum strukturierenden Übungstyp und gleichzeitig zum kommunikativen Schreiben gehören. Die verschiedenen Übungstypen ergänzen einander und sollen ständig in variierte Form während des ganzen Lernprozesses dargeboten werden.

Schlusswort

In diesem Beitrag war es mein Ziel aufzuzeigen, wie die Aufgabenvielfalt im modernen Fremdsprachenunterricht durch den Einsatz eines neuen Mediums zu verwirklichen ist. Die Bedeutung der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht hat in der letzten Zeit zugenommen, dementsprechend ist der Unterricht nach diesem Prinzip zu gestalten. Eine wichtige Voraussetzung dabei ist, dass die Aufgaben an die Lebenswelt der Lernenden geknüpft werden, deshalb haben medienbasierte Aufgaben eine hohe Relevanz im heutigen Fremdsprachenunterricht.

Mein Konzept setzt die Aufgaben des herkömmlichen Schreibunterrichts in den modernen computerbasierten Schreibunterricht um. Ich habe die Übungstypologie von Kast für den Umgang mit der interaktiven Tafel erweitert. So entstand ein neues Modell, das neue Zugänge zur Schreibförderung eröffnet. In meinem Modell habe ich den Prozess der Textproduktion im Dienste eines abwechslungsreichen und kreativen Unterrichts optimiert. Bei dieser Optimierung habe ich die Arbeit mit einem neuen Medium in den Mittelpunkt gestellt.

Anhand meines Modells lässt sich eindeutig feststellen, dass diese neuen Möglichkeiten dazu beitragen, dass die Schreibprozesse bewusst gemacht werden und der gesamte Sprachlernprozess positiv beeinflusst wird. Es ist zu betonen, dass die erfolgreiche Anwendung des neuen Mediums klare Ziele und methodisch gut abgestimmte Schritte verlangt.

Literaturverzeichnis

- Butzkamm, Wolfgang (1993): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.
- Dürscheid, Christa (2001): Alte und neue Medien im DaF-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 38.1, 42-46.
- Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbug, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 864-871.
- Faistauer, Renate (2010): Schreibdidaktik. In: Barkowski, Hans/Krumm, Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 283-284.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Dr. Kovač Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Textkompetenz und Sprachenlernen. In: DUFU Deutschunterricht für Ungarn. Ungarischer Deutschlehrerverband 1/2 2006. Budapest, 53-66.
- Feld-Knapp, Ilona (2008): „Reflexion über Sprache“ In: Tests im DaF-Unterricht-DaF-Unterricht im Test. Festschrift für Katalin Petneki. Szeged: Grimm, 33-45.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest, 60-73.
- Häusermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium Verlag.
- Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Berlin: Langenscheidt. (Hg. von Goethe Institut)
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert –kombiniert-integriert. In: Fremdsprache Deutsch 24. München: Klett Verlag, 5-12.
- Legutke, Michael (2010): Aufgabe/Aufgabenorientierung. In: Barkowski, Hans/Krumm, Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 17.
- Mitschian, Haymo (1998): Von Mitteln und Mittlern. Zur Rolle des Computers beim Fremdsprachenlernen. In: Info DaF 25, 5/1998, München: Iudicium Verlag, 590-613.
- Portmann, Paul R. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer.
- Portman-Tselikas, Paul (2010): Aufgabenorientierung. In: Fandrych, Christian/Hufeisen Britta/Krumm Hans-Jürgen /Riemer Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: de Gruyter, 1166-1171(= HSK 35.2).
- Sámson, Réka (2011): Einsatz der interaktiven Tafel im Fremdsprachenunterricht. Förderung der Schreibfertigkeit. In: Acta Germanistica Savariensia. Szombathely. (im Druck)
- Schütze, Ulf (2010): Zur Nachhaltigkeit neuer Medien. In: Info DaF 37, 6/2010, München: Iudicium Verlag, 577-587.
- Siebold, Jörg (2007): „Aufgabe/Task“ und „Übung/Exercise.“ In: Praxis Fremdsprachenunterricht. 4/2007, 64.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23. München, 541–56.

Anhang

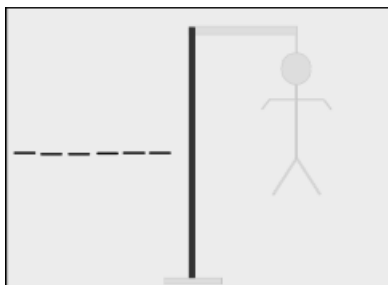


Abb. 1.



Abb. 2.

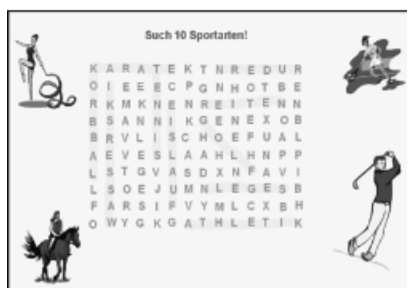


Abb. 3.

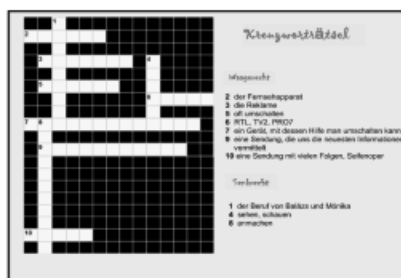


Abb. 4.

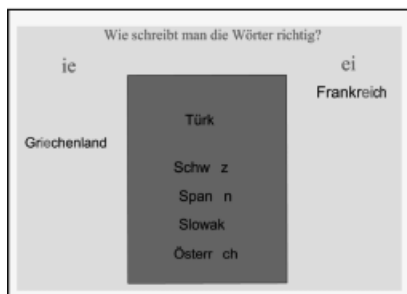


Abb. 5.

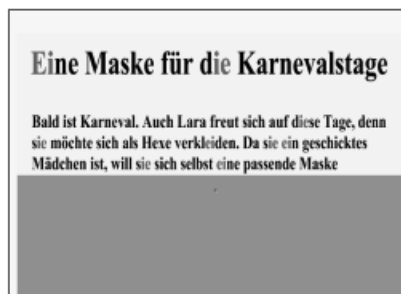


Abb. 6.



Abb. 7.

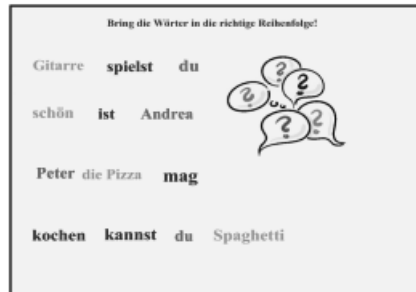


Abb. 8.

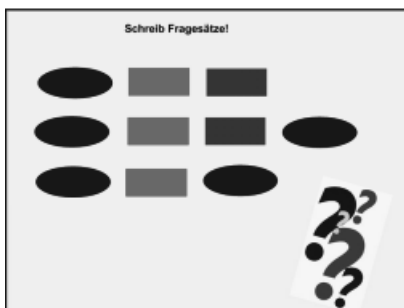


Abb. 9.



Abb. 10.



Abb. 11.



Abb. 12.

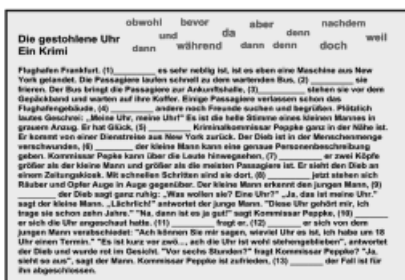


Abb. 13.

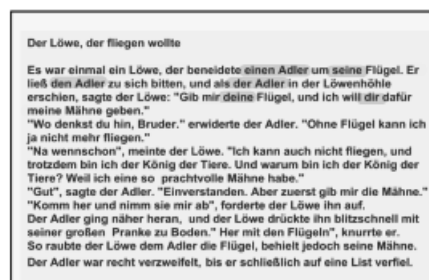


Abb. 14.

Selbstreflexion - Evaluation des eigenen Unterrichts

Erkenntnisse einer Unterrichtsforschung im DaF-Unterricht

Einführung

Die Mobilität in der Europäischen Union setzt die Mehrsprachigkeit voraus. Auch für Ungarn sind Fremdsprachen wichtig, um gesellschaftlich und wirtschaftlich besser beurteilt zu werden. Sprachkenntnisse sind also einerseits individuelle, andererseits gesellschaftliche Notwendigkeiten. Eine der wichtigsten Voraussetzungen des lebenslangen Lernens ist gerade, dass sich die Lernenden ihrer Lernkompetenzen und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten bewusst sind, ob sie das Lernen als Instrument nutzen können. Schauplatz des Fremdsprachenerwerbs ist in erster Linie die Schule. Was decken aber die Benotungen von ungenügend bis sehr gut ab? Ist eine Drei aus Lehrer- oder aus Schülersicht betrachtet entsprechend? Sind die Kenntnisse im Übrigen mit einer einzigen Zensur auszudrücken? Was steckt denn dahinter? Wie können die Lehrer effektiver daran mitwirken, dass sich ihre Schüler die erste, und dann weitere Fremdsprachen besser und leichter aneignen können?

Den Unterricht schülerzentriert und handlungsorientiert zu gestalten, ist bloß ein Segment aus den den praktizierenden Lehrenden gegenüber gestellten Kompetenzen im Prozess von Lehren und Lernen. Neben den Lehrkompetenzen (u.a. Interkulturalität, Interdisziplinarität, Bewertung, Planung oder Reflexion) muss ein Lehrer auch auf die eigene methodisch-didaktische Entwicklung großen Wert legen.

In diesem Aufsatz wird eine von konkreten Bedürfnissen inspirierte Aktionsforschung beschrieben, die einen Monat lang parallel in zwei zehnten Klassen mit zweiter Fremdsprache Deutsch durchgeführt worden ist. Erforscht wurden dabei Bedeutung und Nutzen von Selbstreflexion in der Schulentwicklung. Als Reflexionsinstrument, um die eigenen Stunden bewerten zu können, wurde ein Raster entwickelt (siehe Anhang 4).

Die Analyse der Ergebnisse, auf qualitative Aspekte bezogen, trug dabei doppelt zur Qualitätsverbesserung bei. Im engeren Sinne wurde die Lehraktivität beobachtet und analysiert. Im weiteren Sinne wurde sie dadurch in der konkreten Einzelschule entwickelt. Ziel der Evaluation war hierbei, den Deutschunterricht jeweils sowohl für die Schüler als auch für die Lehrerinnen erfolgreicher zu gestalten. Dazu wurden Selbstreflexionsraster je nach Unterrichtseinheiten eingesetzt. (Die Analyse der einzelnen Forschungstagebücher ist umfangreich und kann Thema eines nächsten Beitrages sein.)

Theoretischer Rahmen der Selbstreflexion

Mehrsprachigkeit in der EU

Die Mehrsprachigkeit in der EU zu fördern ist unentbehrlich, damit die Bürger fähig werden, in Fremdsprachen zu kommunizieren. Über diese Grundfertigkeit nicht nur sollen, sondern müssen alle EU-Bürger verfügen. Die ermöglichte Mobilität an Studien- und Arbeitsplätzen ist nur durch feste Fremdsprachenkenntnisse vollkommen auszunutzen. Fremdspracherwerb trägt sogar zu kognitiven Fähigkeiten und auch zu bewussten Kenntnissen der Muttersprache bei (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005).

Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (im Weiteren GER) für Sprachen ermöglichen die besseren Kenntnisse moderner europäischer Sprachen bessere Kommunikation und Interaktion in Europa. Dabei helfen die methodisch-didaktischen Ansätze und die nationalen bildungspolitischen Grundsätze im Bereich des modernen Sprachlernens und -lehrens. An Bedürfnissen und Motivationen der Sprachlernenden müssen sich die Lehrenden auch weiterhin orientieren, indem sie die Lernziele realistischer und genauer beschreiben. Es benötigt u.a. die Entwicklung angemessener Instrumente zur Evaluation im Lehrprogramm der Einzelschulen (GER 2001:15-16).

Schul- und Unterrichtsforschung

Der Unterricht ist zentraler Ort von Erziehung und Bildung. Daher nehmen Unterricht und Schule in Forschungsaktivitäten eine zentrale Stelle ein, sind wichtige Komponenten im Rahmen schulischer Veränderungen. Forschungs- und Entwicklungsvorhaben sind willkommen, wenn sie gerade auf Ebene des Anspruchsbefriedigungsprozesses entstehen. Sie sind am besten geeignet, die konkrete Arbeit im Mikrorumfeld zu fördern (GER 2001:15-16).

Einer der wichtigsten Faktoren schulischen Unterrichts ist die Leistung der praktizierenden Lehrer. Der Stand und das Niveau der Lehrtätigkeit setzen voraus und benötigen die regelmäßige Leistungsmessung. In der internationalen Schulpraxis gibt es immer mehr Instrumente dazu, in Ungarn steckt sie aber noch in Kinderschuhen (vgl. Király 2004). Gesamtschul- und Systemleistungen werden mit verschiedenen Kompetenzmessungen – wie z.B. durch PISA – untersucht. Es mangelt heute nicht mehr unbedingt an Kriterienkatalogen, Tests, Fragebögen. Im Fremdsprachenunterricht stellt der GER sowohl für Schüler als auch die Lehrer eine feste gemeinsame Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, Richtlinien, Prüfungen und Lehrwerken in ganz Europa dar (GER 2001:14).

Die Unterrichtsforschung ist auf der untersten Ebene des Schulsystems angesiedelt, steht aber durch Beziehungen zu übergeordneten Fragestellungen im Bereich der mittleren und obersten Ebene des Bildungssystems. Qualität entsteht auf der Ebene der konkreten Arbeit in den einzelnen Schulen. Nicht das System muss also in seinem Ganzen betrachtet werden, sondern es muss analysiert werden, wie die konkreten Einzelschulen arbeiten. Leistungen hängen nicht nur von dem Handeln der einzelnen Schulen, sondern

auch von der Lebenssituation ihrer Schüler, ihrer Umwelt und von übergreifenden Systembedingungen ab (Schratz 1998b:10-11).

Die Aktionsforschung gilt als nutzbares Mittel, um die eigene Handlung selbst unter die Lupe nehmen zu können, wobei die Forscher selbst der Bestandteil des Untersuchungsgegenstandes sind und dadurch effektiven Einfluss auf die anderen Teilnehmer und Elemente des Prozesses haben. Diese Veränderung erzielt eine Entwicklung im geforschten Prozess (vgl. Sántha 2006, 2007). Die Aktionsforschung ist eine Methode, mittels der die in der Praxis Tätigen ihre eigene soziale Situation erforschen, um ihre Fähigkeiten zu verbessern und sich selbst in ihrer Profession weiterzuentwickeln (Schratz 1998a:3).

Die Wurzeln des pädagogischen Denkens bilden die theoretischen Vorstellungen, die sog. subjektiven Theorien über die Methodik–Didaktik des Lehrens und die eigenen praktischen Erfahrungen. Diese Präkonzeptionen beeinflussen maßgebend die Pädagogik des Alltags, bestimmen die Rezeption und Reproduktion der Lehrer (vgl. Szivák 2002, 2003). Die Kluft zwischen der Theorie und der Praxis entsteht erst in der jeweiligen Stunde. Es gibt nämlich verschiedene Faktoren – physische und psychische Belastung oder Beanspruchung der Lehrer oder der Klasse an einem einzigen Schultag – die den jeweiligen Unterricht beeinflussen können. Mögliche Gründe der Erfolge, bzw. Misserfolge analysieren zu können ist ein Schritt zur fachspezifischen Evaluation im Lehrberuf.

Die Handlungsforschung, oder anders formuliert die Aktions- oder Tatforschung, ist eine selbstreflexive Form, bei der sich die Lehrer im eigenen Praxisfeld selbst erforschen. Gleichzeitig sind sie dadurch eben so Objekte wie Akteure der Forschung. Angeregt werden kann eine Handlungsforschung von dem Schulwesen, aber auch von einer konkreten Schule (vgl. Altrichter-Posch 1998).

(Selbst-) Reflektierter Unterricht

Reflexion ist ein neuer Weg zur Erforschung der Lehrkompetenzen. Über Urteilsfähigkeit verfügen eigentlich alle Lehrer, weil sie tagtäglich Entscheidungen treffen und dabei laufend Bewertungen eigener und fremder Handlungen vornehmen müssen (Altrichter-Messner-Posch 2006:9). Reflexion beruht auf den methodisch–didaktischen Vorkenntnissen der Lehrer. Von diesen spezifischen Kompetenzen kann einer der bedeutendsten Faktoren der Reflexion entwickelt werden. Lehrer sollen nämlich die einzelnen Sequenzen des Prozesses von Lehren und Lernen gut analysieren können (Szivák 2010:8).

Das Wahrnehmen ist eine Überlegungsform, die aus Zweifeln und Erfahrungen einer konkreten Situation stammt und zur Problemlösung führt (vgl. Dewey 1951). Nach Schön (1987) ist die Reflexion ein Experiment, das die Möglichkeit der Kommunikation zwischen dem Reflektierenden und der gegebenen Situation bietet.

Forschungsbeschreibung

Ziel der Unterrichtsforschung war, im Sinne des Evaluationsprogramms der angehenden Schule die Effektivität des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache zu fördern.

Methoden der empirischen Forschung

Zur Aktionsforschung brauchen die sich selbst reflektierenden Lehrer einen Kriterienkatalog. Aus fachdidaktischer Sicht gibt es mehrere Qualitätsmerkmale in Bezug auf die Lehrmedien. Deshalb kann kein allgemeingültiger Kriterienkatalog entwickelt werden. Praktizierende Lehrer können und müssen bei der Auswahl ihrer Lehrwerke aufgrund der methodischen und didaktischen Kompetenzen verschiedene Kriterien in Betracht ziehen. Ein möglicher Kriterienkatalog kann nach Matthews (vgl. Medgyes 1997) erfolgen. Funk (2004:43-44) gibt eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse an, die bei der Entwicklung eines Kriterienkataloges zur Selbstreflexion Hilfe leistet. Aber auch Petneki und Szablyár (1998) zeigen einen guten Kriterienkatalog.

Lehrwerkanalysen wurden erforscht, weil ihre Schwerpunkte eine große Rolle bei der Entwicklung des angehenden Reflexionsrasters spielten. Es gibt natürlich verschiedene Listen zur Fremdbeobachtung des Unterrichts, aber hier brauchten die Lehrerinnen Kriterien, die nicht allgemeingültig sind, sondern speziell ihrer Schule entsprechen. Der Kriterienkatalog wurde also in Hinblick auf die Fachliteratur und auf die eigenen Unterrichtserfahrungen zusammengestellt.

Forschungskontext

Die Aktionsforschung lief in der Zeitdauer eines Monats mit Einbeziehen von zwei Kolleginnen für Deutsch als Fremdsprache. Dabei wurde die Lehraktivität in zwei parallelen Klassen mit einem vorgefertigten Raster selbst beobachtet.

Im ungarischen Fremdsprachenunterricht kommt die englische Sprache immer mehr zur Geltung, Deutsch wird eher als zweite oder dritte Fremdsprache gewählt. Dies lässt sich auch in der genannten Schule anhand der Aufnahmestatistik beweisen. Da die Deutschkenntnisse in Mitteleuropa unentbehrlich sind, sowohl bei Stellenbewerbungen als auch im Bereich der Kultur und Technik wird von den Lehrern eine neue Einstellung erwartet den deutschen Sprachunterricht so zu gestalten, dass die erstgelernte Fremdsprache wo möglich kontrastiv gestellt wird, hier also das Englische zum Deutschen. Schüler legen Prüfungen auf zwei Niveaustufen ab, diese sind B1 und B2 (Weiteres im Anhang 2).

Die Forschung fand in einem kleinen Gymnasium in einem Komitatsitz statt (vgl. in Deutschland Bundeslandsitz). Dieses Gymnasium ist von der Stadtverwaltung unabhängig. Die am Schuljahresanfang 2007/2008 durchgeführte Forschung betraf zwei zehnte Klassen mit 22, bzw. 20 Schülern (das betrug 17 % der gesamten Schülerzahl). Die Schüler begannen mit dem Erlernen der deutschen Sprache im genannten Jahr als zweite Fremdsprache. Als erste Fremdsprache galt für beide Klassen Englisch.

Eingesetzt wurde das Lehrwerk „Start Neu!“ von Maros-Gottlieb (2003ab). Es besteht aus einem Kurs- und einem Arbeitsbuch auf Niveaustufe A1-A2. Das Lehrwerk wird in den untersuchten Klassen zwei Schuljahre lang benutzt und immer wieder mit aktuellen authentischen Materialien ergänzt.

Deutsch wurde im untersuchten zehnten Jahrgang in vier Wochenstunden unterrichtet. (Gewöhnlich wird in Ungarn in den vom Verwaltungsrat finanzierten Schulen für die zweite Fremdsprache mit drei Wochenstunden gerechnet.) Die Klassen werden im

Aufsatz als Klasse A und Klasse B gekennzeichnet. Das Lehrmaterial und der Lehrstoff sind in beiden Klassen identisch. Klasse A hat als Hauptfächer Biologie und Geografie, lernt in fünf Wochenstunden Englisch seit einem Jahr. Klasse B hat demgegenüber als Hauptfach Englisch in sieben Wochenstunden, ebenfalls seit einem Jahr.

Die Vorbereitung begann mit Informationsaufnahme von den Lehrerinnen und den Klassen. Die Verteilung der Deutschstunden im Stundenplan von Lehrerinnen und Klassen zeigt die Tabelle 1. (Weiteres zum Stundenplan im Anhang 1).

Klasse A			Klasse B		
Schultage	Deutschstunde im Stundenplan der Lernenden	Deutschstunde im Stundenplan der Lehrerin 1	Schultage	Deutschstunde im Stundenplan der Lernenden	Deutschstunde im Stundenplan der Lehrerin 2
Montag	-	-	Montag	3. Stunde	1
Dienstag	-	-	Dienstag	4. Stunde	2
Mittwoch	6. Stunde	4	Mittwoch	-	-
Donnerstag	6. Stunde	5	Donnerstag	2. Stunde	2
Freitag	4-5. Stunde	4-5	Freitag	3. Stunde	3

Tab. 1. Verteilung der Deutschstunden in den beobachteten Klassen

Die Lehrerinnen arbeiten seit Jahren zusammen, haben einen guten beruflichen und persönlichen Kontakt zu einander, der auf Kollegialität, Vertrauen, Engagement und Zusammenarbeit basiert. Die Teilnahme an der Handlungsforschung Selbstreflexion initiierte Lehrerin 2. Die Fremdbeobachtung war wegen zeitlicher Überforderung der einzelnen Lehrerinnen leider nicht möglich. Als Datengewinnung wurde also Selbstreflexion eingesetzt. Beide Lehrerinnen reflektierten zuerst ihre eigenen Unterrichtsstunden. Da beide das gleiche Raster benutzt hatten, halfen die Erfahrungen der anderen Kollegin bei der Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen.

Kurz einige Informationen über die mitwirkenden Lehrerinnen anhand des Stands von September 2007: Lehrerin 1 in Klasse A lehrt schon seit 31 Jahren Deutsch und unterrichtet auch Dramapädagogik (Persönlichkeitsentwicklung zum sozialen Lernen) in der genannten Schule. Ihr drittes Hauptfach ist Ungarische Literatur und Grammatik. Sie verfügt über einen Fachhochschulabschluss. Lehrerin 2 in Klasse B unterrichtet seit 17 Jahren Deutsch als Fremdsprache. Sie hat einen Universitätsabschluss mit zwei weiteren Hauptfächern für Neuere deutsche Literaturwissenschaft sowie Erziehungswissenschaften. Die Lehrerinnen arbeiten seit fünf Jahren zusammen.

Im Rahmen des Hauptfachs Deutsch als Fremdsprache sind beide Kolleginnen gewillt, die eigenen Arbeitsmethoden zu verbessern, damit die Schüler die schon gut bewährten Sprachlernkompetenzen und -strategien sowohl beim Erlernen der ersten Fremdsprache als auch bei dem zweiten Fremdspracherwerb erfolgreich einsetzen können.

Das basiert auf Fertigkeiten (z.B. Wortschatzerwerbsstrategien) und Einstellungen (z.B. Umgang mit Mehrsprachigkeit oder Motivation zu schriftlichen Hausaufgaben in Fremdsprachen) und Aktivitäten (wie Aussprache). Die zweitgelernte Fremdsprache verfügt über einen sog. Vorteil zur ersten. Die Lernenden haben nämlich schon bewusste

oder unbewusste Kompetenzen, die ihnen ermöglichen, erfolgreich auch in einer anderen Fremdsprache zu kommunizieren (GER 2001:132-133).

Die bereits erworbenen Fremdsprachenkompetenzen der Lernenden können in den Sprachunterricht einbezogen werden: beispielsweise spontane Äußerungen in der erstgelernten Fremdsprache – in diesem Fall Englisch – als echte Kommunikationsbedürfnisse in der zweit gelernten Fremdsprache Deutsch. (Boócz Barna 2007:169)

Forschungsablauf

Mit der Forschung wurde Mitte September (zwei Wochen nach Schulanfang) begonnen. Als Ausgangspunkt wurde die gängigste Form der Bestandsaufnahme, bzw. der Standortsbestimmung, die SWOT-Analyse gewählt. Sie wurde als einfaches Schema zur Selbstanalyse im September 2007 eingesetzt. Die derzeitigen Stärken (strengths) und Schwächen (weaknesses) über den eigenen Unterricht wurden gesammelt. Mögliche Gelegenheiten (opportunities) und Bedrohungen (threats) ergaben sich aus voraussichtlichen Umfeldentwicklungen für den eigenen Unterricht (Altrichter-Messner-Posch 2006:177). Ziel der Bestandsaufnahme war, sich mit den bewussten Erfahrungen und mit den Einflüssen auf den eigenen Unterricht auseinandersetzen zu können. Am Ende der Aktionsforschung wurde die gleiche SWOT-Analyse durchgeführt.

Zur Selbstbeobachtung wurde von den Lehrerinnen ein Raster entwickelt. Die Beobachtungskriterien beziehen sich auf Organisation und Inhalt, Didaktik und Methodik und auf die aktiven Teilnehmenden der einzelnen Unterrichtseinheiten. Zu den Hauptkriterien im Kriterienkatalog wurden praxisorientierte, lehrer- und schülerorientierte Subkategorien gewählt. Konstruiert wurde das Raster tabellarisch (Anhang 3), um die einzelnen Unterrichtseinheiten während der Stunde, bzw. kurz danach leicht ausfüllen zu können. Die Form der Notizen und der Markierung wurde vorher nicht bestimmt, weil das die Bewertungskompetenzen der Lehrerinnen nicht frei und vollkommen entfalten hätte lassen können. Ziel der qualitativen Aktionsforschung ist nämlich gerade, selbst mit autonomem und selbstgesteuertem Reflexionsinstrument zu operieren. Eine Einschränkung der Markierung wäre sinnlos (z.B. Ziffern, Emoticons, Farben). Der gewählte Kriterienkatalog (Anhang 4) wurde speziell für diese Schule entwickelt, entstand in enger Zusammenarbeit der Kolleginnen. In anderen Schulen, oder von anderen Kollegen ist er daher nur bedingt einsatzfähig. Jedoch ist er frei umformbar oder aber zu ergänzen (vgl. Sántha 2006, vgl. Altrichter 2007).

Nach dem VESEt-Modell wurde die Handlungsforschung strukturiert. In der Tabelle 2 wurden die Aufgaben und Schwerpunkte in den einzelnen Forschungsphasen zusammengefasst.

Das VESEt-Modell	Angehende Aktionsforschung
Vorstrukturierung	Bedarf an Selbstreflexion für die eigene methodisch-didaktische Entwicklung zum Ziel des schülerzentrierten motivierenden Unterrichtens
Erfahrungen	• Bestandsaufnahme mit SWOT-Analyse • Entwicklung der Beobachtungskriterien im Raster (Anhang 3.)
Strukturieren	Phasen der Reflexion • den Unterricht gestalten • Rückblick auf die Stunde anhand des Kriterienkataloges • Konsequenzen ziehen • die nächste Unterrichtseinheit aus den neuen Erfahrungen bewusster gestalten • Bemühungen, um die negativen Erfahrungen zu beseitigen, aber die positiven zu verstärken
Eingrenzen	Die Reaktionen der Teilnehmenden zu beobachten (Anhang 4.)
Theoretische Konzeptualisierung	• Besprechungen • Auseinandersetzung • Auswertung • Erarbeitung der Praxistheorien • Umsetzung der neuen Erfahrungen in die Praxis • Wiederholte Handlungsforschungen

Tab. 2: Forschungsstrukturierung nach dem VESEt-Modell (vgl. Riedel)

Die Projektstrukturierung nach dem VESEt-Modell machte es notwendig, sich schon nach der ersten Woche zu beraten, weil es eine Kluft zwischen Theorie und Praxis gab. Dabei standen schon die Reflexionen von je vier Unterrichtsstunden zur Verfügung. Die Eingrenzung der Beobachtungskriterien (Anhang 3) zog eine umstrukturierte, aber vereinfachte und benutzerfreundlichere Liste mit sich, zwar blieb die Aufteilung in Spalten erhalten (Anhang 4). Die Hauptkriterien wurden jedoch konkretisiert, statt Organisation lieber Formalien als Oberbegriff gewählt, zu dem wieder zwei Subkategorien gehörten. Kategorien wie Methodik und Didaktik und mussten getrennt werden, um genauere Antworten auf die Struktur und Effektivität des Unterrichts bekommen zu können. Die weitere Abgrenzung innerhalb des Kriteriums Methodik musste wegen der detaillierten Reflexion getroffen werden. Der Umgang mit einer Tabelle, die zwar weniger, aber relevante und durchschaubare Beobachtungskriterien enthielten, vereinfachte die Durchführung.

Nach dem Forschungsablauf standen Reflexionen je über 20 Stunden zur Verfügung. Diese wurden in ein Forschungstagebuch, zusammen mit der zweiten Bestandsaufnahme, eingefügt.

Forschungstagebücher sind immer etwas Privates. Die Eintragungen reichen von abstrakten Ideen, detaillierter Beschreibung von Unterrichtsbeobachtungen über Interpretationen von Erfahrungen bis zu gefühlsmäßigen Empfindungen (vgl. Altrichter-Posch 1998).

Abschließend folgte eine Beratung der zwei Kolleginnen. Dabei wurde der ganze Forschungsablauf analysiert, inbegriffen die Strukturierung und das Eingrenzen. Nicht nur die eigenen Reflexionen, sondern auch die Reflexion der anderen Kollegin wurden diskutiert. Schließlich kam es zu einem Aufsatz, indem die eigene Entwicklung und neue Ansätze zur weiteren Arbeit formuliert wurden.

Vorstellung des Reflexionsablaufs

Bei der Analyse des gesamten Forschungsablaufs wurde der Akzent auf die Lehreraktivität gelegt, die von anderen Faktoren beeinflusst waren. Um die Lehrerhandlung besser nachvollziehen zu können, werden erstens die Phasen fast aller Unterrichtseinheiten geschildert:

Eine Stunde dauert 45 Minuten lang, der folgt eine Pause von 15 Minuten.

- In der Vorbereitungsphase der Unterrichtsstunde kommt zuerst als Vorentlastung ein freies Gespräch, wobei sich die Themen auf das Alltagsleben der Schüler konzentrieren wie das Wochenendprogramm, das Wetter und die Uhrzeit, die Geburtstage in der Klasse oder die aktuellen Tätigkeiten in den anderen Stunden.
- Die zweite und umfangreichste Phase besteht aus Hausaufgabenkontrolle, danach kommt das aktuelle Thema der Stunde, ergänzt mit schriftlichen und mündlichen Übungen. Natürlich werden verschiedene Sozialformen den Themenvorgaben entsprechend eingesetzt.
- Zuletzt wird der Schwerpunkt der Stunde zusammengefasst, die Schüler bekommen die Hausaufgaben und ihre Aufmerksamkeit wird auf den Schwerpunkt der nachfolgenden Stunde gelenkt.

Rasterschwerpunkte: Formalien, Methodik und Didaktik

Der erste Schwerpunkt im Raster heißt *Formalien*. Umfang und Zeitaufwand der einzelnen Phasen, bzw. die gewählte Sozialform mussten hier notiert werden.

Im Teil *Didaktik* konnten die themenbezogenen Ziele und der didaktische Schwerpunkt der jeweiligen Stunde angegeben werden.

Bei der *methodischen* Strukturierung der Stunde wurden Aspekte angesprochen wie Strukturierung der Schwerpunkte (z.B. neue Grammatikschwerpunkte oder neues Thema), Bewertung (Benotung wie Schularbeit, Abfrage oder Bewertung der konkreten Stundeneinheit), Veranschaulichung in der Stunde (mit Bildmaterialien oder Hörtexten), Förderung von Fähigkeiten und Kompetenzen wie Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören.

Alle drei Elemente – Formalien, Methodik und Didaktik – stehen gewöhnlich im vorausgehenden Stundenentwurf. Die Selbstreflexion nach den Stunden galt damit auch als Auseinandersetzung mit der Planung des Unterrichts.

Rasterschwerpunkt: Interaktionen

Lernziele und Schüleraktivitäten werden in den Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern verkörpert. Die Reaktionen der Lehrer und der Schüler bildeten deswegen den Fokus der Handlungsforschung. Zu den zu erwartenden Schwierigkeiten gehörten Aspekte wie Abfrage oder Klassenarbeiten der Klassen A und B in den früheren bzw. späteren Stunden des Tages die im Schulplan vorgesehenen Ereignisse wie Klassenfahrten, Festtage oder Ferien. Diese hängen eng mit der Stimmung im Unterricht zusammen, aber auch Faktoren wie Lustlosigkeit, Nachlässigkeit, Mut und Lust zur Stunde. Gewollt oder ungewollt können die Lehrer diese Faktoren außer Acht lassen. Eins steht aber fest, diese Ereignisse beeinflussen die jeweiligen Stunden, weil sie die Schüler emotionell tief berühren.

Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung in Deutschstunden (wie auch in anderen Schulfächern) übt großen Einfluss auf den Stundenverlauf aus – gemeint sind dabei die Effektivität und die Disziplin. Humor in der Stunde ist eigentlich keine Voraussetzung, aber eine ungeschriebene Regel, um Konflikte überwinden zu können. Die Körperhaltung der Lehrkräfte (wie am oder auf dem Lehtisch sitzen, zwischen den Bänken spazieren, strikt an der Tafel stehen, eventuell alle miteinander kombinieren) sendet den Schülern nonverbale Informationen darüber, ob ihre Lehrer freundlich, offen, hilfsbereit oder zurückhaltend, bzw. kontaktscheu sind. Die sieben Faktoren (zu erwartende Schwierigkeiten, Stimmung, Effektivität, Humor, Lehrer-Schüler-Beziehung, Disziplin, Körperhaltung) wurden in einem Raster zusammengefasst (Anhang 4). Sie haben enorm große Wirkung auf den Erfolg der einzelnen Stunden.

Die erlebten Erfahrungen geben den Lehrern sofortige und aktuelle Rückmeldungen über die jeweiligen Stunden. Obwohl beide Kolleginnen erfahrene Lehrerinnen sind, müssen die Stunden präzise vorbereitet werden. Bei einem festen Stundenentwurf können eventuelle Schwierigkeiten (z.B. mehr Zeit für Einüben als geplant), wenn nicht verhindert dann dennoch leichter behoben werden.

In der Vorbereitungsphase werden die Lehrerinnen statt eines kurzen freien Gesprächs viel mehr Einübungsaufgaben der früheren Stunden einsetzen, damit die Vorkenntnisse der Schüler effektiv in den Vordergrund gerückt werden. Dem Anwenden muss auch weiterhin viel Zeit und Raum gegeben werden. Nach umfangreichem Einüben ist das Anwenden viel erfolgreicher.

Darstellung der Erkenntnisse

Die Analyse der einzelnen Forschungstagebücher ist umfangreich und kann hier deswegen nicht ausgeführt werden. Die Erfahrungen aber, die die Lehraktivität seit drei Jahren positiv beeinflussen, sollen jetzt kurz zusammengefasst werden.

Die Forschungstagebücher wurden nach dem einmonatigen Zeitraum inhaltlich und nach Unterrichtseinheiten zusammengefasst, da beide Kolleginnen mit Anfängern und

mit dem gleichen Lehrwerk und nach dem gleichen Lehrplan (Nemzeti Tankönyvkiadó) gearbeitet haben.

Der Lehrplan wurde am Anfang des Schuljahrs von den Kolleginnen gemeinsam aufgrund des Stoffverteilungsplans des Verlags und der schulinternen Unterrichtseinheiten (vier Wochenstunden) und Erwartungen der Schule (z.B. Landeskundenkenntnisse über die Partnerschule in Deutschland, über Wien oder zu Weihnachts-, bzw. Umweltprojekten mit der Partnerschule) zusammengestellt.

Der Analyse ist zu entnehmen, dass die Lehr-Lern-Effektivität stark mit der Motivation der Schüler zusammenhängt. Es geht dabei aber nicht um Nachgiebigkeit oder lockere Deutschstunden.

Es ist zwar nicht eindeutig, welche Klasse wie lange Zeit zum Einüben braucht. Klasse 2 mit erhöhtem Englischunterricht (in sieben Wochenstunden) beansprucht weniger Zeit für die einzelnen grammatischen oder lexikalischen Problemfelder als Klasse 1 mit erhöhtem Biologie- und Erdkundeunterricht (mit nur fünf Englischstunden pro Woche).

Eine Ergänzung der Selbstbeobachtung sollte ein Feedback von den Schülern sein. Engagierte Lehrkräfte könnten ihnen die Möglichkeit geben, sich zum Unterricht zu äußern. Ein Feedback dieser Art kann ebenso ausgewertet werden und der Entwicklung des Lehrens dienen. Es sollte eine einfache Methode (wie z.B. Form von Verkehrsampeln oder +/- Kärtchen) gewählt werden. Die Motivation der Lernenden kann erhöht werden, wenn sie nach ihrer Meinung gefragt werden. Gerade diese Motivation führt zur Tatsache, dass es umsonst ist, vor dem Ergebnis des Minifeedbacks Angst zu haben (vgl. Unruh-Petersen 2007).

Die Schüler erwarten nach den Minifeedbacks korrekte und ruhige Lehrer, die mit abwechslungsreichen Methoden arbeiten und die Schüler regelmäßig bewerten, nicht unbedingt aber benoten. Das Europäische Sprachenportfolio (vgl. Portfólió 2001) ist mit guter Wahrscheinlichkeit erfolgreich einzusetzen. Sich selbst einschätzen zu können hilft den Schülern eigene Akzente zu setzen und Schritt für Schritt die eigene Entwicklung leicht nachzuvollziehen.

Bei den Schülern funktioniert im Allgemeinen die Motivation umgekehrt: Sie arbeiten erst dann motiviert, wenn sie die Tätigkeit für sinnvoll erachten und nicht bloß für die Tätigkeit selbst motiviert sind. Eben deshalb lohnt es sich, Aufgaben und Übungen kontrastiv zu der erstgelernten Fremdsprache, hier dem Englischen, zusammenzustellen. Wenn der Gebrauch anderer Sprachen in der Stunde nicht nur geduldet, sondern sogar akzeptiert wird (sei es das Englische oder aber auch die Muttersprache), wird der schülerische Fremdspracherwerb positiv beeinflusst (Boócz-Barna 2007:169).

Fazit

Der Bericht befasst sich mit der Evaluation des Unterrichts durch die Vorstellung einer konkreten Schulforschung. In der Aktionsforschung haben beide DaF-Lehrerinnen ihre eigenen Deutschstunden reflektiert und die Ergebnisse selbst analysiert.

Durch die Reflexion konnten Schlüsse aus der eigenen vergangenen Handlungen auf künftige Handlungen im Unterricht gezogen werden, aus denen neue Erkenntnisse gewonnen werden können, die für die spätere Arbeit bestimmend wirken (Schratz 1998a:30).

Nach der Analyse der Forschungstagebücher ließ sich feststellen, was schon auch als Hypothese vorausgeschickt wurde. Die Schüler setzen sich kaum selbst das Lernen zum Ziel, vielmehr aber etwas durch das Lernen zu schaffen. Auf die Vorbereitung der jeweiligen Stunden mehr Wert zu legen und die aktuellen Lehrmaterialien gründlich zu strukturieren, kostet zwar viel mehr Zeitaufwand, lohnt sich aber.

Als Konsequenz wurde beiderseitig von den Lehrerinnen festgestellt, dass sie möglichst auch im Weiteren eng zusammen arbeiten können und wollen, um Methodik und Didaktik anhand der Erfahrungen noch bewusster gestaltet einsetzen zu können, wobei auch weiterhin auf Fertigkeiten und Kompetenzen der Schüler, bzw. auf ihre Motivation mit mehrsprachigen Aufgaben fokussiert wird.

Das Ziel der Reflexion wurde erfüllt, indem die Effektivität des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache gefördert wurde. Mit dem zusammengestellten Raster haben die Lehrerinnen die eigenen Stunden bewertet und erfahren, dass der Kriterienkatalog bei Vorbereitung und Durchführung der Stunden eine Stütze geben kann, um effektiver und schülerzentrierter arbeiten zu können.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert – Messner, Elgrid - Posch, Peter (2006): Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Klett / Kallmeyer.
- Altrichter, Herbert - Posch, Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapester Beiträge zur Germanistik. Schriftenreihe des Germanistischen Instituts der Loránd-Eötvös-Universität. Budapest.
- Dewey, J. (1951): Experience and Education. New York: Macmillan.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. Babylonla. 3/2004, S. 41-47.
http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf (gesehen im April 2011)
- (GER) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen (2001). Langenscheidt
- Kahl, Reinhard (2002): Limonade und Bitterstoff. Nach PISA: Ein Blick auf den deutschen Sonderweg. In: Zeitzeichen. Evangelische Kommentare zu Religion und Gesellschaft. Heft 46/2002, S. 26ff.
- Király, Zsolt (2004): A középiskolai tanári teljesítmény vizsgálata. Egy lehetséges értékelési rendszer tervezete. Magyar Gallup Intézet.
http://oktatas.gallup.hu/Opinion/041027_kiralyzsolt.pdf (gesehen im Juli 2010)
- KOM (2005): Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat. Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz. Brüssel
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:DE:PDF> (gesehen im Juli 2010)
- Maros, Judit – Sztinyainé, Gottlieb Éva (2003a): Start Neu! Német I. Tankönyv. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Maros, Judit – Sztinyainé, Gottlieb Éva (2003b): Start Neu! Német I. Munkafüzet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes, Péter (1997): A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Dialógus. Major Éva jegy-

- zeteivel és feladataival. Corvina
 (NAT) 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (gesehen im Juli 2010)
 (OM) 40/2002. (V. 24.) OM Rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről. <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=a0200040.om> (gesehen im Juli 2010)
 PP 2005. Pädagogisches Programm der angehenden Schule
 Petneki, Katalin – Szabylár, Anna (1998): Lehrbücher und Lehrwerke des Deutschen im ungarischen Kontext. Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet.
 Profile deutsch (2010). Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“. Langenscheidt.
 Riedel, Klaus: Das VESEt-Modell bzw. das Korthagen-Melief-Konzept der Lehrerbildung.
<http://www.riedel-homepage.de/VESEt-Modell.htm> (gesehen im Juli 2010)
 Portfólió (2001): Európai Nyelvi Portfólió. Akkreditációs szám: 15. Kiss Árpád Országos Közzoktatási Szolgáltató Intézmény és a Nodus Kiadó.
 Sántha, Kálmán (2006): Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Kutatás-módszertani Kiskönyvtár. Budapest: Gondolat Kiadó.
 Sántha, Kálmán (2007): A hatékonyság kulcsa: reflektivitás. In: Bábosik István, Torgyik Judit. Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
 Schön, D. (1987): Educating in the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
 Schratz, Michael (1998a): Unterrichtsforschung. Grundlagen und Ansätze. Fernuniversität in Hagen. Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften. Hagen.
 Schratz, Michael (1998b): Unterrichtsforschung. Methoden und Beispiele. Fernuniversität in Hagen. Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften. Hagen.
 Stangl, Werner (2003a): Handlungsforschung. Arbeitsblätter. <http://arbeitsblaetter.stangltaller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml> (gesehen im Juni 2010)
 Szivák, Judit (2010): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Géniuszt Könyvek 4.
 Szivák, Judit (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Budapest: Gondolat Kiadói Kör:
 Szivák, Judit (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Pedagógus Könyvek. Budapest: Műszaki Kiadó.
 Unruh, Thomas – Petersen, Susanne (2007): Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichtspraxis. AOL-Verlag.

Anhang

Anhang 1: **Wöchentlicher Fremdsprachenunterricht in den Parallelklassen** (vgl. PP 2005)

	Klasse A				Klasse B			
Jahrgang	9	10	11	12	9	10	11	12
Ungarisch (L1)	4	4	4	5	4	4	4	5
Deutsch (L3)	-	4	4	3	-	4	4	3
Englisch (L2)	5	5	5	5	7	7	7	5

Anmerkung: L1: Muttersprache, L2: erstgelernte Fremdsprache, L3: zweit gelernte Fremdsprache

Anhang 2: Sprachniveau in der Schulpraxis

<i>Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Profile deutsch 2010)</i>	<i>Output nach NAT am Ende des 12. Jahrgangs (NAT 2003)</i>		<i>Output des Deutsch- und Englischabiturs (OM 2002)</i>	<i>Sprachniveau in der angehenden Schule nach Jahrgängen (vgl. PP 2005)</i>			
C2							
C1							
B2	L2			Oberstufe			11-12.
B1		L3	Mittelstufe		10.		
A2					9.		
A1							

Anhang 3: Beobachtungskriterien 1.

Klasse ...	Datum ...
Organisation	
Vorbereitung	
Arbeitsverhalten	
Zeitaufwand	
Sozialform	
Inhalt	
Anpassung an die Rahmenbedingungen	
Förderung der Fähigkeiten und Kompetenzen	
Menge des aktuellen Lernstoffes	
Interdisziplinarität	
Lehrstoff und Erziehung	
Erfüllung der Ziele	
Didaktik und Methodik	
Hausaufgabenkontrolle	
Bewertung	
Neue Kenntnisse	
Übungen	
Veranschaulichung	
Vielfältigkeit der Stunde	
Lehrer	
Zu erwartende Schwierigkeiten	
Stimmung in der Stunde	
Effektivität	
Humor in der Stunde	
Lehrer-Schüler-Beziehung	
Disziplin	
Körperhaltung	
Schüler	
Interesse	
Aufmerksamkeit	
Diskussion	
Aktivität	
Verhältnis zum Schulfach	

Anhang 4: Beobachtungskriterien 2.

Klasse ...	Datum ...
1. Formalien	
Umfang, Zeitaufwand	
Vorbereitung, Sozialform	
2. Didaktik	
Themenbezogene Ziele	
Didaktischer Schwerpunkt	
3. Methodik	
Strukturierung der Schwerpunkte	
Bewertung	
Veranschaulichung in der Stunde	
Förderung der Fähigkeiten und Kompetenzen	
3.1 Reaktionen der Lehrer	
Zu erwartende Schwierigkeiten	
Stimmung in der Stunde	
Effektivität	
Humor in der Stunde	
Lehrer-Schüler-Beziehung	
Disziplin	
Körperhaltung	
3.2 Reaktionen der Schüler	
Interesse	
Aufmerksamkeit	
Diskussion	
Aktivität	

Holger Wendlandt

Das deutschsprachige Abitur in Ungarn: Ein zeitgemäßes Mittel der Schülerförderung

Einleitung

Fremdsprachenkenntnisse haben in den vergangenen Dekaden an Bedeutung gewonnen. Die Ausweitung der EU hat zu diesem Trend beigetragen. Im „Aktionsplan für das Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt“ wird als eine Maßnahme zur Stärkung der Sprachkenntnisse die Förderung des fremdsprachigen Fachunterrichts vorgeschlagen: „Das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (Content and Language Integrated Learning – CLIL), d. h. der fremdsprachige Fachunterricht, kann einen wesentlichen Beitrag zu den Sprachlernzielen der Union leisten“ (Kommission der EU 2003: 11).

In diesem Beitrag wird auf der Grundlage der Daten des Abiturjahrganges 2010 eine Übersicht über die Wirksamkeit des fremdsprachigen Fachunterrichts in der Zielsprache Deutsch¹ in Ungarn gegeben.

Das zweisprachige Abitur in Ungarn

Im Jahre 1987 wurden in Ungarn die ersten Gymnasien mit deutschsprachigem Fachunterricht eingeführt. Im Bereich der deutschen Minderheit gab es diese Unterrichtsform schon früher. Schüler, die an diesem Unterricht teilnehmen, müssen neben dem Fach Deutsch zwei weitere Abiturprüfungen in der Zielsprache Deutsch ablegen. Die Prüfungsaufgaben werden zentral gestellt. Seit 2007 werden die Einzelergebnisse aller Abiturprüfungen landesweit gesammelt und als anonymisierte Datensätze veröffentlicht². Aufgrund der hohen Bedeutung der Abiturergebnisse können diese Daten als sehr zuverlässig angesehen werden.

1 Hierfür wird häufig auch das Akronym „DFU“ verwendet: Deutschsprachiger Fachunterricht.

2 <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php>

Die Anzahl der Abiturprüfungen und Abiturienten 2010

2010 wurden insgesamt ca. 2413 schriftliche Abiturprüfungen³ in der Zielsprache Deutsch in 12 verschiedenen Fächern auf Mittelstufenniveau (közép szint) abgelegt⁴. Da der überwiegende Teil der Abiturienten genau zwei Sachfächer in der Zielsprache ablegt, kann man schließen, dass ca. 1200 Schülerinnen und Schüler im Sommer 2010 ein deutschsprachiges Abitur abgelegt haben⁵.

Zum Vergleich: Insgesamt wurden im betrachteten Zeitraum nur ca. 2400 Prüfungen im Fach Deutsch auf erhöhtem Niveau (emelt szint) abgelegt.

Die Auswahl der Abiturfächer

Abbildung 1 zeigt die Verteilung der deutschsprachigen Abiturprüfungen auf die gewählten Fächer.

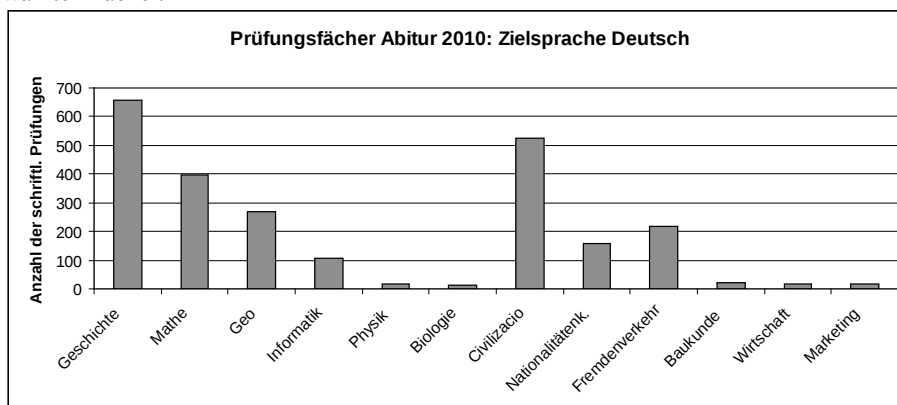


Abb. 1: Prüfungsfächer nach Anzahl der Prüfungen (Fremdenverkehr, Baukunde, Wirtschaft und Marketing nur in Fachmittelschulen. Nationalitätenkunde nur an Minderheitenschulen).

Sieht man vom Fach Civilizáció ab (in diesem Fach wird schwerpunktmäßig die Landeskunde der deutschsprachigen Länder behandelt), so sind die Fächer Geschichte, Mathematik und Geographie die am häufigsten gewählten DFU – Fächer.

Interessant ist hier ein Vergleich der beiden Fächer Mathematik und Geschichte mit anderen Zielsprachen. Aus Abbildung 2 erkennt man, dass das Fach Geschichte bevorzugt in den traditionellen Minderheitensprachen gewählt wird. Hier kommt vermutlich die Tatsache zum Tragen, dass dieses Fach für die jeweilige Minderheit auch identitätsbildende Bedeutung hat. In den anderen Zielsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch,

3 In dieser Zahl enthalten sind auch die Abiturprüfungen im Fach Nationalitätenkunde, obwohl sie ein eigenes Format haben.

4 Auf dem Oberstufenniveau gab es 2010 lediglich 25 Prüfungen im Fach Geschichte und 2 im Fach Mathematik.

5 Davon ca. 360 an einer Fachmittelschule.

Spanisch) wird am häufigsten das Fach Mathematik gewählt. Hier steht vermutlich die Bedeutung des Faches für das Sprachlernen im Vordergrund

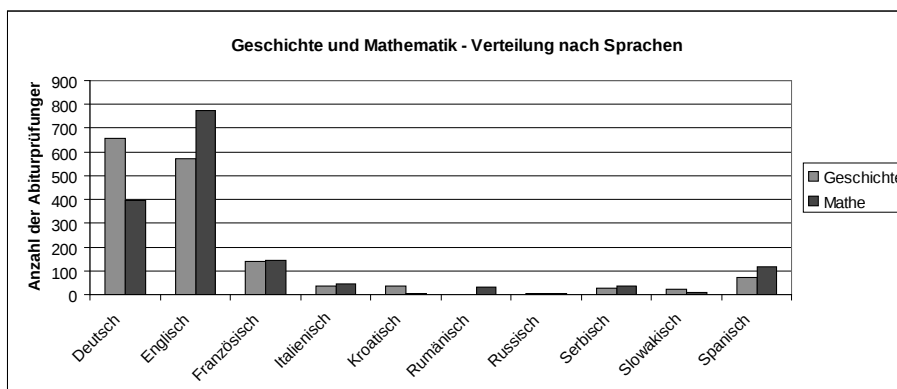


Abb. 2: Anzahl der Prüfungen in Mathematik und Geschichte nach Sprachen.

Geht es um die Frage der Förderung von Toleranz und Verständnis für die jeweils andere Kultur [...] dann bieten sich derartige [gesellschaftswissenschaftliche] Fächer an. Geht es allerdings primär um die Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten, eignen sich eher Fächer, die sich leicht über Bilder, durch direkte Demonstration veranschaulichen lassen (De Cilla 1994: 17).

Die fachlichen Ergebnisse

Wesentlich für die Einschätzung des Erfolges des zweisprachigen Unterrichts sind die Ergebnisse, die die Schüler dieser Klassen im Vergleich zu muttersprachlich unterrichteten Schülern erzielen. Da das ungarische Abitur ein Zentralabitur ist und alle Ergebnisse gesammelt und veröffentlicht sind, ist ein Vergleich möglich. Die Abbildung 3 vergleicht die Durchschnittsergebnisse der schriftlichen Abiturprüfung 2010 (Mittelstufenniveau) der deutschsprachig bzw. muttersprachlich (ungarisch) unterrichteten Schüler.

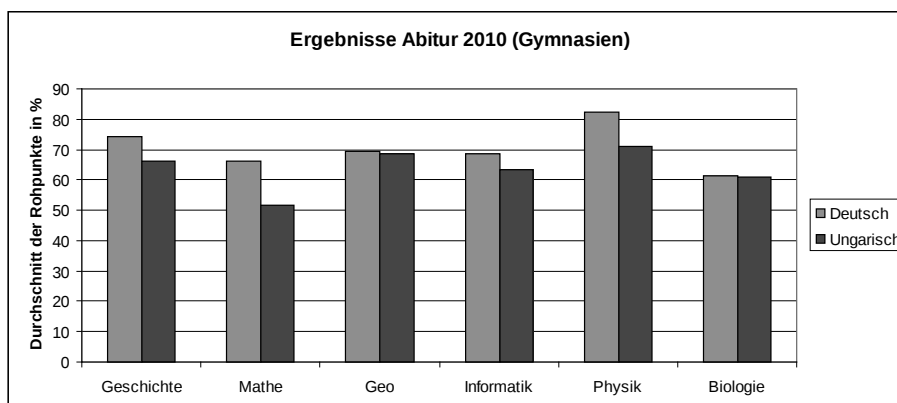


Abb. 3: Abiturergebnisse in ausgewählten Fächern

Man erkennt, dass die Ergebnisse der bilingualen Schüler in der Regel deutlich über dem Durchschnitt liegen. Am größten ist der Unterschied im Fach Mathematik (14,7 %). Eine analoge Tendenz zu besseren Ergebnissen findet man auch, wenn man die Ergebnisse der Fachmittelschulen miteinander vergleicht. Sie gilt (fast) durchgängig für alle Zielsprachen. Beispielshaft sind in Abb. 4 die Ergebnisse im Fach Mathematik in den verschiedenen Zielsprachen dargestellt (jeweils Mittelstufenniveau)⁶. Ähnliche Ergebnisse findet Á. Vámos für den Abiturjahrgang 2008 (Vámos ohne Jahr: 7). Die vorliegenden Daten zeigen also, dass die fachlichen Leistungen der zielsprachig unterrichteten Schüler (fast) durchgehend über dem Ergebnisdurchschnitt der muttersprachlich unterrichteten Schüler liegen.

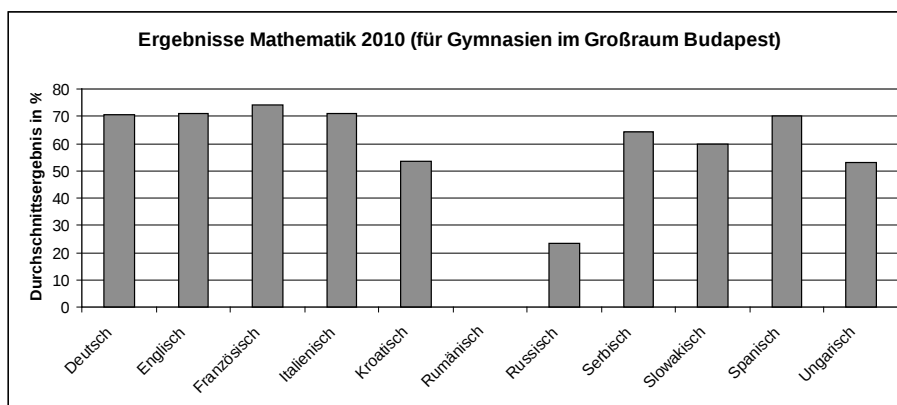


Abb. 4: Ergebnisse im Fach Mathematik nach Sprachen

Eine erste Vermutung über die Gründe wäre, dass ein höheres Durchschnittsalter der zielsprachig unterrichteten Schüler⁷ zu besseren Ergebnissen führt. Aus den zur Verfügung stehenden Daten kann man jedoch eine muttersprachliche Parallelgruppe mit einer vergleichbaren Altersstruktur isolieren. Es zeigt sich, dass sich die Ergebnisse dieser Parallelgruppe nicht wesentlich von denen der ungarischen Gesamtgruppe unterscheiden. Daraus kann man schließen, dass das Alter keine (entscheidende) Rolle spielt.

Die sprachliche Anforderung

Welche Auswirkung hat der Unterricht in einer Zielsprache auf die Sprachkompetenzen der Schüler? Für Deutschland gibt es empirische Untersuchungen zur sprachlichen Wirksamkeit des bilingualen Unterrichts in der Zielsprache Englisch. Hier sind insbesondere die DESI – Studie sowie die DEZIBEL – Studie zu nennen, die beide zu dem Ergebnis kommen, dass die Sprachkenntnisse der Schüler im bilingualen Unterricht deutlich über

6 In der Zielsprache Russisch fallen die Ergebnisse gegen den Trend aus. Hier muss man aber berücksichtigen, dass im betreffenden Abiturzeitraum in dieser Sprache nur 4 Abiturarbeiten geschrieben wurden.

7 In den Fächern Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch und Spanisch legen fast alle Schüler das Abitur Mathematik nach 13 Schuljahren ab, da sie in der Regel ein Sprachvorbereitungsjahr absolvieren.

denen ihrer Mitschüler liegen. Aus Ungarn sind keine empirischen Untersuchungen dieser Art bekannt. Man kann aber davon ausgehen, dass der Unterricht auch hier ähnliche Wirkungen erzielt.

Weiterführend ist in diesem Zusammenhang die Einschätzung des Sprachniveaus der Abiturprüfung. Dazu muss man wissen, dass die Abituraufgaben für die Zielsprachenschüler Übersetzungen aus einer ungarischen Vorlage sind. Damit ist einerseits sichergestellt, dass vergleichbare fachliche Anforderungen gestellt werden. Andererseits sind dadurch aber auch die sprachlichen Anforderungen vergleichbar und liegen in beiden Fällen auf muttersprachlichem Niveau (die Übersetzungen werden von einem Lektor auf allgemeinsprachliche und fachsprachliche Korrektheit durchgesehen).

Die schriftlichen Abituraufgaben sind in allen Fächern stark textbasiert. Das ist schon am Umfang der Prüfungsaufgaben zu erkennen: Im Fach Geschichte haben allein die Aufgabenstellungen einen Umfang von 39 Seiten⁸, im Fach Geographie sind es 16 und im Fach Biologie 12 Seiten. Einige Aufgaben basieren auf Texten, die zum Teil einen Umfang von mehr als einer halben Seite haben. Schon die Formate der Aufgaben verlangen also eine hohe Sprachkompetenz.

In Einzelfällen kommt es dazu, dass die sprachliche Komponente für die Schüler eine Lösungshilfe bieten kann. Die folgende Aufgabe aus dem Geschichtsabitur 2010 zeigt ein Beispiel: Die Teilaufgaben b) und c) können allein durch die Beachtung des vorgegebenen Artikels richtig gelöst werden (siehe Abbildung 5). Solche Fälle bilden aber die Ausnahme.

8. Die Aufgabe bezieht sich auf die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, auf die Lage der Frauen.

Schreiben Sie von den angegebenen Möglichkeiten den passenden Ausdruck in die Lücken der Sätze! (pro Aufgabe 1 Punkt)

Die massenhafte a) der Frauen wurde von vielen als eine provisorische Notlösung während des Weltkriegs angesehen. Die Veränderung erwies sich jedoch als dauerhaft. In den meisten europäischen Ländern bekamen die Frauen das b), wenn auch oft mit größeren Einschränkungen als die Männer. Diese Veränderungen bedeuteten allerdings keine c)....., die Frauen bekamen im allgemeinen niedrigere Löhne als die in gleichen Arbeitsbereichen tätigen Männer, und nur sehr selten traten sie in führenden Positionen auf. Veränderungen traten auch in anderen Bereichen ein, und sie drückten sich sichtbar in der d)..... der Frauen aus.

- | | |
|------------------------------|--------------------|
| a) Verarmung | c) Nachteil |
| Arbeitsaufnahme | Gleichberechtigung |
| Einberufung zum Kriegsdienst | Privileg |
| b) Personalausweis | d) Kleidung |
| Selbständigkeit | Bezahlung |
| Wahlrecht | Gefühle |

Abb 5: Beispiel einer Abituraufgabe Geschichte 2010

⁸ Der Umfang der Abituraufgaben im Fach Geschichte ist auch darin begründet, dass alle Quellen sowohl in der Zielsprache als auch in der Muttersprache abgedruckt sind.

Aufschlussreich ist im Fach Geschichte ein Vergleich der Ergebnisse der beiden Testteile „Aufgaben mit kurzen Antworten“ und „Essay-Aufgaben“⁹. Dabei zeigt sich, dass das Verhältnis der bei diesen Aufgaben durchschnittlich erreichten Rohpunkte für muttersprachliche und deutschsprachige Abiturienten gleich ist¹⁰. Daraus kann man folgern, dass die Sprachfertigkeiten der zielsprachigen Schüler ähnlich verteilt sind wie die der muttersprachlichen Schüler.

Aufgrund der kompetenzorientierten Ausrichtung des Abiturs ist der sprachliche bzw. textbasierte Anteil auch im Fach Mathematik vergleichsweise hoch. So gibt es auch hier Aufgabenstellungen, die mehr als eine halbe Textseite umfassen. Zur Bewältigung der Aufgaben ist auch in diesem Fach ein hohes Maß an Textverständnis erforderlich.

Rückblick und Ausblick

Das zweisprachige Bildungsangebot in Ungarn entspricht den Leitlinien europäischer Sprachenpolitik. Es ist zeitgemäß, aber auch anspruchsvoll.

Worin liegen die Ursachen für die überdurchschnittlichen Ergebnisse? Sie sind einerseits dem zweisprachigen Lernen inhärent (vgl. dazu Wolff 1996), sie liegen in der Kompetenz und dem Engagement der Lehrer¹¹ und sie liegen häufig in einem anregenden und fördernden Schulprofil. Nicht zu vergessen sind jedoch die Schüler, die sich mit einem hohen Arbeitseinsatz den an sie gestellten Herausforderungen stellen und auf diese Weise überdurchschnittliche Ergebnisse erzielen.

Vor diesem Hintergrund kann man diese Bildungsgänge als ein Mittel der Begabtenförderung verstehen. Damit sind sie ein wichtiges Angebot in der aktuellen Bildungslandschaft und deshalb in jeder Hinsicht aufrechtzuerhalten und zu fördern.

Die Rahmenbedingungen sind in vieler Hinsicht verbesserungsfähig. In der Lehrerfortbildung z.B. fördert seit vielen Jahren die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)¹² den Deutschsprachigen Fachunterricht. Hier ist eine stärkere Unterstützung von ungarischer Seite zu wünschen.

Und auch in Hinblick auf den Wert und die Darstellung dieser Bildungsgänge nach außen gibt es Entwicklungsmöglichkeiten. Beispielhaft sei das Projekt „CertiLingua-Exzellenzlabel“¹³ erwähnt. Eine ähnliche Initiative in Ungarn könnte das Ansehen und die Bedeutung der zweisprachigen Bildungsgänge aufwerten.

9 Die Essay – Aufgaben erfordern produktive Sprachfähigkeiten. Die Sprachrichtigkeit ist ein Teilkriterium für die Bewertung.

10 Der durchschnittliche Quotient für die ungarischen Abiture hat im Jahre 2010 den Wert 1,66, der für die deutschsprachigen Abiture beträgt 1,62.

11 Aus meiner persönlichen Einschätzung als langjähriger Fachberater der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Ungarn.

12 Über die Aktivitäten im Bereich Mathematik s. unter: <http://www.uni-miskolc.hu/~dephyma/>

13 <http://www.certilingua.net/>

Literatur

- De Cilla, Rudolf (1994): Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Modelle des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Koschat, Franz / Wagner, Gottfried (Hg.): Bilinguale Schulen – Lernen in zwei Sprachen. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, S. 11-23.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006. Brüssel.
- Vámos, Ágnes: The function of foreign language at the school-leaving examination and language-of-education pedagogy in bilingual education. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wolff, Dieter (1996): Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung. (Vortrag am 21.11.1996 an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal. Unveröffentlichtes Manuskript).

Theorie für die Praxis – reflektierte Theorie

Andrea Bicsár (Wien)

Die Lexik der Emotionen: L2-Gefühlswortschatz und Fremdsprachenerwerb

Ich bin außer mir vor Freude: Einführung in das Thema

Momente mit einem emotionalen Mehrwert sind zweifellos zahlreich in unseren alltäglichen Interaktionen. *Ich bin total überrascht!* äußern wir, wenn wir eine gute Note für eine, unserer Meinung nach schlecht gelaufene Klausur bekommen oder *Ich bin total deprimiert*, wenn die Note eher unvorteilhaft ist. Der Anhänger einer Fußballmannschaft kann seine Begeisterung über das Tor seines Lieblingsspielers mit *Ich war außer mir vor Freude!* beschreiben oder seinen Gefühlszustand mit einem besonders verärgerten *Ich war so enttäuscht!* zum Ausdruck bringen, wenn derselbe Spieler das magische Netz verfehlt hatte. Wir drücken unsere Freude mit einem überwältigenden *Ich freue mich für dich!* aus, wenn unser bester Freund seine Verlobung bekannt gibt und hören ihm sympathisierend zu, wenn er mit einem *Ich fühle mich elend!* über seine Scheidung klagt. Welche grundlegenden Verknüpfungspunkte können wir eigentlich zwischen Gefühlszuständen und Sprache feststellen?

Diese Frage ist noch spannender bei Sprechern, die ihre Freude über das lang ersehnte Tor oder die unerwartete Eheschließung des besten Freundes nicht in ihrer Muttersprache, sondern in einer Zweit- bzw. Fremdsprache ausdrücken möchten. In dieser Hinsicht sind in einschlägigen Studien zwei Forschungsrichtungen zu beobachten: Die Analyse „emotionaler Rede“ und die Bewertung von „Rede über Emotionen“. Die Auswertung „emotionaler Rede“ widmet sich der Frage, welche emotionsausdrückenden¹ Wörter Sprecher in gefühlsgeladenen Situationen äußern (das heißt, *was* sagen sie, wenn sie erfreut sind). Analysen der „Rede über Emotionen“ hingegen ermitteln emotionsbezeichnende² Lexeme, die den Gefühlszustand des Sprechers verbal realisieren (das heißt, *wie* – mit welchen sprachlichen Mitteln – beschreibt der Sprecher, dass er erfreut ist) (Schwerdtfeger 1997: 599, Schwarz-Friesel 2007: 151). Der vorliegende Aufsatz schließt sich der zweiten Forschungsrichtung an. Es wird die Zielsetzung verfolgt, auf Grundlage der einschlägigen Literatur zu ermitteln, mit welchen lexikalischen Elementen Fremdsprachensprecher ihre Gefühle in der L2 verbal realisieren bzw. welche Rolle das Ge-

1 Alternativ werden emotionsausdrückende Wörter auch „Emotionen expressiv benennende“ Lexeme genannt (z.B. Kövecses 2000: 2).

2 Emotionsbezeichnende Wörter werden auch als Emotionen „deskriptiv benennende“, „emotionsthematisierende“ bzw. „emotionsdarstellende“ Äußerungen definiert (Konstantinidou 1997: 84, Kövecses 2000: 2).

fühlsvokabular im Aneignungsprozess einer Fremdsprache spielt. Dabei werden primär folgende Fragen gestellt:

- Was sind Emotionen und wie werden sie verbalisiert?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen Emotionsvokabularen verschiedener Sprachen?
- Welche Rolle spielen Gefühlsausdrücke im gesteuerten Fremdsprachenlernprozess?
- Gibt es empirische Studien, die der Frage nachgehen, wie Lerner den expressiven Wortschatz ihrer Fremdsprache verwenden?

Der vorliegende Aufsatz strebt an, einen Überblick über die einschlägige Literatur zu verschaffen, um diese Fragen umfassend beantworten zu können. In Abschnitt 2 wird zunächst der Zusammenhang zwischen Emotionen und ihren sprachlichen Ausdrucksformen dargestellt. Zudem werden kontrastiv-linguistische Studien vorgestellt, die darauf schließen lassen, dass die L1 und L2 eines Fremdsprachensprechers Unterschiede in den verbalen Mitteln aufweisen können, die sie zum Ausdruck von Emotionen zur Verfügung stellen. Abschnitt 3 stellt die Frage in den Mittelpunkt, welche Rolle Gefühlsausdrücke der L2 im Fremdsprachenunterricht (FU) spielen. In Abschnitt 5 werden Arbeiten zusammenfassend dargestellt, die das Sprechen über Emotionen im lernersprachlichen Output empirisch ermitteln. Abschnitt 6 widmet sich schließlich der Unterrichtspraxis: Aufgaben werden zur Diskussion gestellt, die mögliche Vermittlungsweisen des Gefühlswortschatzes innerhalb des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts darstellen.

Emotionen und ihre sprachlichen Realisationsformen

In einer Arbeit, in der wir der Frage nachgehen, welche Rolle das Gefühlsvokabular der Zielsprache im FU spielt, bzw. wie Fremdsprachensprecher Emotionen verbalisieren, ist es zunächst notwendig festzustellen, was Emotionen sind. Da die Palette von Wissenschaftsdisziplinen, die Gefühlszustände erforschen und beschreiben, relativ breit ist, sind in der einschlägigen Literatur Definitionen zahlreich zu finden. Eine zusammenfassende Erklärung bietet Kagan: „Die Amygdala, der Hypokampus und der Hypothalamus, sowie ihre Verknüpfung mit dem frontalen Kortex und dem motorischen und autonomen Nervensystem sind für die Zustände verantwortlich, die Philosophen, Psychiater und Psychologen Leidenschaft, Erstaunen, Angst, Traurigkeit, Freude, Wut, Abscheu und – auf einer abstrakteren Ebene – Behagen und Missbehagen nennen“³ (1994: 8). Gefühle sind aber im vorliegenden Aufsatz eng mit ihren sprachlichen Ausdrucksweisen verknüpft. Daher würden weitere detaillierte Erklärungen von Gefühlen⁴, die Emotionen aus der Sicht der Neurobiologie und unabhängig von verbaler Performanz betrachten, den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Relevant ist jedoch die Frage, wie diese somatischen Prozesse – die der Empfindung einer Emotion unterliegen – mit Hilfe der Sprache festgehalten werden können. Hierzu ist Banczerowskis Beschreibung bezüglich der Verbalisierung von Gefühlen aufschlussreich:

³ Übersetzung der Verfasserin

⁴ „Affekt“, „Gefühl“ und „Emotion“ werden im vorliegenden Aufsatz synonym verwendet.

Emotionen sind Phänomene, die mit Hilfe von Sprache, i.e. Wörtern, nicht ausgedrückt werden können. Ein Gefühl ist das, was wir fühlen und nicht das, was wir in den Wörtern festhalten. Mit Wörtern können wir unsere Gedanken erfassen, aber unsere Gefühle nicht. Gedanken haben eine Struktur, die mit Hilfe von Wörtern rekonstruiert werden kann, aber Gefühle haben – ihrer Beschaffenheit nach – keine Struktur und können dementsprechend nicht verbalisiert werden. Obwohl wir nicht wortwörtlich beschreiben können, was wir erleben [wenn wir etwas empfinden], ziehen wir weithin konventionelle sprachliche Formen und Einheiten sowie Phraseologismen usw. heran – die als „Metaphern“ unserer Gefühle bezeichnet werden können –, um unsere Gefühle zu beschreiben⁵ (2005: 1).

Obwohl wir sprachlich nicht exakt wiedergeben können, was wir körperlich tatsächlich fühlen – wenn wir z.B. wütend, niedergeschlagen oder enttäuscht sind – stehen uns Gefühlsausdrücke zur Verfügung, die Mitglieder unserer Sprachgemeinschaft kennen und die gleichen Gefühlskonzepte mit ihnen verbinden. Diese emotionsbeschreibenden „konventionellen sprachlichen Formen und Einheiten“ sind in Bühlers funktionaler Beschreibung von Sprache der Ausdrucksfunktion (bzw. in Jakobsons Terminologie der emotiven-expressiven Funktion) zuzuordnen. Das heißt, diese sprachlichen Mittel „befähigen“ den Sprecher seine „innere Befindlichkeit, seine emotionale Einstellung“, seinen Gefühlszustand, verbal zu vermitteln (Schwarz-Friesel 2007: 135, Foolen 1997: 15). Welche Sprachelemente erfüllen die Funktion, die innere Verfassung des Sprechers zum Ausdruck zu bringen?

Lexikalische Redemittel, die den Emotionszustand des Sprechers verbal realisieren, bilden den Gefühlswortschatz (oder das Gefühlsvokabular) einer Sprache. Innerhalb dieser Gruppe von Lexemen können wir zwischen emotionsbezeichnenden Substantiven (z.B. *Angst*, *Freude* oder *Ekel*), Adjektiven (z.B. *enttäuscht*, *glücklich* oder *nervös*), sowie Verben (z.B. *ich freue mich*, *ich rege mich auf* oder *ich ärgere mich*) unterscheiden (Schwarz-Friedel 2007: 146). In wie fern kann der Gefühlswortschatz der Zielsprache für Fremdsprachenlerner in der Interaktion (bzw. im Lernprozess) zu einem „Knackpunkt“ werden? Kann der Fremdsprachensprecher davon ausgehen, dass er die Emotionsausdrücke seiner L1 auch in seiner Zielsprache wiederfinden wird?

Interlinguale Unterschiede (bzw. Gemeinsamkeiten) in Gefühlsvokabularen haben das wissenschaftliche Interesse sowohl von Anthropologen/Ethologen, als auch von Linguisten geweckt. Obwohl anthropologisch-ethologisch orientierte Arbeiten anregende und aufschlussreiche Beobachtungen bezüglich der Universalität bzw. Diversität von Gefühlskonzepten und deren sprachliche Realisationsformen offenlegen, überschreiten diesbezügliche Abhandlungen den Rahmen der vorliegenden Arbeit⁶. Vielmehr sind Erkenntnisse aus linguistischen Studien relevant, um feststellen zu können, ob interlinguale Unterschiede in Gefühlsvokabularen erkennbar sind und ob lernersprachliche Gefühlsäußerungen somit Differenzen zur L1-Sprachverwendung aufweisen können.

5 Übersetzung der Verfasserin

6 Für eine zusammenfassende Schilderung von anthropologisch-ethologischen Ansätzen siehe z.B. Bamberg, 1997; Bodor, 1997; Wierzbicka, 1998: 3-4; 2000: 24-25 oder Pavlenko, 2005: 78-80

Die Resultate kontrastiver Analysen aus der historischen Linguistik deuten darauf hin, dass Emotionen in diversen Sprachen unterschiedlich kodiert werden. Györi ist in seiner diachronischen Studie über den Bedeutungswechsel bestimmter Emotionsausdrücke in mehreren Sprachen zu dem Schluss gekommen, dass die ursprachlichen Formen der untersuchten Gefühlsäußerungen im Englischen, Deutschen, Russischen sowie im Ungarischen zu einem gewissen Zeitpunkt verschiedene Aspekte der Realität versprachlichten (2005). Um dies zu veranschaulichen, fasst Beispiel 1 die Befunde bezüglich *Traurigkeit* zusammen:

Traurigkeit

Englisch: sad (a) <PIE **sā* ‘zufriedenstellen’>

Deutsch: traurig (a) <PIE **dhreu* ‘fallen, fließen, sickern, herabhängen’>

Russisch: gor’e (n) <PIE **g^wher-* ‘erhitzen, wärmen’>

Ungarisch: szomorú (a) <PFU **som3* ‘Hunger, Durst’>

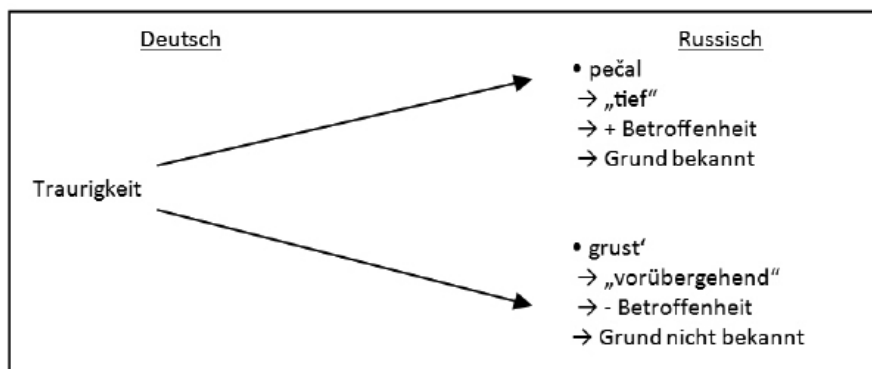
Beispiel 1: Bedeutungsrekonstruktion von Emotionswörtern in vier Sprachen (vgl. Györi 2005: 108-110)

Die Rekonstruktion der indoeuropäischen bzw. proto-finnougrischen Formen von *traurig* deutet darauf hin, dass lexikalische Elemente innerhalb derselben Emotionsdomäne in diversen Sprachen – und sogar innerhalb derselben Sprachfamilie – ursprünglich verschiedenartige Segmente der Realität konzeptualisiert haben. Dies impliziert, dass auch „alltägliche“ Gefühlsausdrücke – wie *Traurigkeit* – interkulturelle Unterschiede im Bezug auf das kodierte Gefühlskonzept aufweisen.

Györis Beispiel macht auf eine weitere Differenz aufmerksam. Wie das russische Äquivalent des deutschen Adjektivs *traurig* veranschaulicht („gor’e“ – Nomen), werden dieselben Gefühlskonzepte in diversen Sprachen oft mit Lexemen unterschiedlicher Wortarten verbalisiert. Z.B. werden Emotionen im Englischen meist mit Adjektiven – wie „I am glad“ (Ich bin froh) – ausgedrückt, die die Verfassung des Sprechers als einen inneren Zustand, so zu sagen als etwas Passives darstellen. Im Gegensatz dazu freut man sich im Ungarischen primär mit einem Verb: „*Örülök*“ (wörtlich: „Ich freue“) bezeichnet den Emotionszustand als einen aktiven Prozess oder eine Handlung des Sprechers (Pavlenko 2005: 87). Nicht zuletzt können Gefühlsausdrücke in bestimmten Sprachen zugleich mit diversen Wortarten geäußert werden: Z.B. „ich freue mich“ und „ich bin froh“ im Deutschen. Die interlinguale Betrachtung des grammatischen Verhaltens emotionsdarstellender Lexeme deutet darauf hin, dass sich Kulturen darin unterscheiden können, ob Emotionen als eine dynamische Handlung oder ein aktiver Prozess wahrgenommen und dementsprechend vorüberwiegend mit Verben zum Ausdruck gebracht, oder Gefühlserlebnisse als passive Zustände interpretiert und infolgedessen primär mit Adjektiven verbalisiert werden (vgl. z.B. Wierzbicka 1992: 401, 1999: 17).

Weitere Ergebnisse kontrastiver Analysen bezüglich des Gefühlsvokabulars weisen darauf hin, dass Sprachen sich unterscheiden können darin, in welchem Maße sie

zwischen Gefühlskonzepten differenzieren. Zu den oft zitierten Beispielen gehören die russischen Äquivalente von *Traurigkeit*:



Beispiel 2: Grad der Differenzierung von Gefühlskonzepten
(vgl. Wierzbicka 1998)

Die russischen Lexeme in Beispiel 2 deuten darauf hin, dass *Traurigkeit* mit zwei verschiedenen lexikalischen Elementen verbalisiert wird. Abhängig von der Intensität des emotionalen Impulses, der Betroffenheit des Sprechers bzw. je nachdem, ob der Grund für die Niedergeschlagenheit bekannt ist, differenzieren Russischsprecher zwischen „*pečal*“ und „*grust'*“ (Wierzbicka 1998: 9-19). Eine entsprechende Differenzierung von „Traurigkeitsgraden“, die in den emotionalen Ausdrucksweisen der Sprache zum Vorschein kommt, existiert z.B. im Deutschen oder im Ungarischen nicht. Dementsprechend ist die Abgrenzung zwischen den beiden „Arten“ der *Traurigkeit* z.B. für L1-Ungarischsprecher schwer nachvollziehbar.

Dieser Unterschied deutet darauf hin, dass die emotionalen Ausdrucksweisen des Sprechers durch die sprachinternen Eigenheiten seiner Sprache, das heißt, durch die verbalen Mittel, die dem Sprecher in der Kommunikation über Gefühls Erfahrungen zur Verfügung stehen, beeinflusst werden. Ein Ungarischsprecher kann dementsprechend zwischen „Traurigkeitsgraden“ nicht mit eigenständigen Lexemen differenzieren, weil es in seiner Muttersprache eine lexikalische Lücke für „*pečal*“ oder „*grust'*“ gibt. Dies leitet uns zu einem weiteren Argument der einschlägigen Literatur über, das auf die Relevanz der Analyse lernersprachlicher Gefühlsäußerungen hinweist. Kontrastive Studien kamen zu der Schlussfolgerung, dass der Gefühlswortschatz (ähnlich zu anderen Wortschatzbereichen) in diversen Sprachen lexikalische Lücken aufweisen kann. Zu den bekannten Beispielen gehört *Schadenfreude* im Deutschen und im Englischen. Das englische Lexikon verfügt nämlich über keinen äquivalenten Ausdruck, der den positiven Aspekt von *Freude* und gleichzeitig die negative Bedeutung von *Schaden* in einem Wort inkorporiert. Ähnlich dazu bringt Mees ein weiteres Beispiel für lexikalische Lücken:

Es gibt Kulturen, die Bezeichnungen für Gefühle kennen, die uns fehlen: Dies gilt etwa für die japanische Emotion *amae* – als Substantiv – bzw. *amaeru* – als Verb; dies soll (in etwa) ein Gefühl der „passiven, abhängigen Verschmelzung

mit einer anderen Person in einer warmherzigen, liebenden Beziehung“ bedeuten, „wobei die eigene Abhängigkeit gleichzeitig das Entzücken des anderen darstellt“ – ein Gefühl, dass von „Liebe“ stark unterschieden wird (1990: 24).

Lexikalische Lücken sind auch in einem deutsch-ungarischen Vergleich zu finden: z.B. *deprimiert sein*⁷ (im alltäglichen Sinn) hat im Ungarischen kein entsprechendes Lexem, das in der Bedeutung mit dem deutschen Wort umfassend übereinstimmen würde. Welches „Dilemma“ sprachliche Lücken für Zweit- bzw. Fremdsprachensprecher ergeben, wird von folgendem englisch-griechischen Sprecher veranschaulicht:

Frustration...es gibt im Griechischen kein Wort dafür und man kann es auf keiner adäquaten Weise ausdrücken [...] Ich glaube, ich habe immer etwas, wie *apogoteftika kai tsantistika* (enttäuscht und aufgebracht sein) gesagt, weil man nicht *mplokaristika*, *empodistika* (blockiert, beeinträchtigt) sagen kann. Es gibt nichts, was man sagen könnte, dass die eigentliche Bedeutung von frustriert wiedergeben würde [...] Die meisten Griechen würden [Frustration] als *apogoteftika* (enttäuscht sein) übersetzen, aber dies ist keine Frustration, Frustration trägt eine Spannung in sich und das ist in *apogoteftika* nicht zum Ausdruck gebracht, aber man kann es mit *tsantistika* ausdrücken, aber das ist es auch nicht...man kommt nicht näher [an die Bedeutung] heran⁸ (Pavlenko 2005: 103).

Wie der zweisprachige Sprecher darauf hinweist, führen lexikalische Lücken dazu, dass nicht alle konzeptuellen Aspekte eines Emotionswortes in beiden Sprachen ausgedrückt werden können. Einerseits steht der englische Griechischsprecher vor dem Problem, dass er den Gefühlszustand *frustriert sein* in seiner L2 nicht eindeutig verbalisieren kann. Andererseits müsste sich ein griechischer Englischsprecher nach dem ersten Antreffen des Lexems *Frustration* wahrscheinlich auch Gedanken darüber machen, ob sein englischer Gesprächspartner *abgebrochen*, oder eher ein *Hindernis* ist, wenn er frustriert ist⁹.

Die im vorliegenden Abschnitt zusammengefassten Unterschiede bezüglich der Etymologie, Wortklassenzugehörigkeit, Grad der Differenzierung bzw. lexikalischen Entsprechungen im Emotionsvokabular verschiedener Sprachen dienen als Grundlage für empirische Arbeiten, die postulieren, dass L2-Sprecher Emotionen in ihrer Zielsprache anders verbalisieren, als Muttersprachler. Welche Rolle spielt der Gefühlswortschatz der Zielsprache beim Fremdsprachenlernen? Abschnitt 3 verfolgt die Zielsetzung, Einblicke in Arbeiten zu gewähren, die zur Beantwortung dieser Frage beitragen.

7 Das ungarische Äquivalent *depresszív* oder *depressziós* wird primär im klinischen Sinne verwendet, um die Krankheit der Depression zu bezeichnen. Umgangssprachlich wird das Lexem nicht benutzt. Für einen detaillierten Vergleich der Bedeutungsdifferenzen zwischen *deprimiert* im Deutschen und *lehangolt* im Ungarischen bzw. für weitere lexikalische Lücken im deutschen und ungarischen Emotionswortschatz siehe Bicsár 2010: 36.

8 Übersetzung der Verfasserin.

9 Bedeutungsangaben von „frustriert“ von Jannis Tsalouhas, einem griechischen Englischsprecher

Darstellung der Gefühle im Fremdsprachenunterricht

Die Thematik Emotionen und Fremdsprachenunterricht bilden keinen neuartigen Forschungsgegenstand. Ein „affektiver Filter“ ist schon in Krashens Model des Fremdspracherwerbs zu finden und Arbeiten, die die emotionale Einstellung des Sprechers und deren Einfluss auf den Lernprozess erkunden, sind zahlreich. Der Bereich „Emotion“ bzw. „Gefühl“ wurde bisher aber meist unter dem Begriff „affektive Variablen“ in der Fremdspracherwerbsforschung diskutiert (Schwerdtfeger 1997: 589). Dabei wurde primär die Frage gestellt, welchen Einfluss psychische Faktoren bzw. die Empfindung des Lernalters auf den Lernprozess bzw. auf die Sprachproduktion ausüben. So wurden z.B. diejenigen motivationalen Aspekte charakterisiert und klassifiziert, die eine Wirkung „auf Entscheidungen und Handlungsplanungen“ des Lernalters haben (Willkop 1998: 68). Ferner wurde analysiert, wie Emotionszustände, wie z.B. *Hemmungen*, *Sprechangst*, *Selbstwertgefühle*, *Risikobereitschaft* usw. den Lernerfolg einschränken oder ggf. steigern. Mit anderen Worten, es wurde nicht in Betracht gezogen, wie der Lerner seine Gefühle verbalisiert: Wie er verspricht, dass er gehemmt ist, wie er ausdrückt, dass er Angst hat, sich in seiner Fremdsprache zu äußern, oder auch wie er seine Einstellung gegenüber der Fremdsprache oder der Lernsituation beschreibt. Das heißt, obwohl der Fremdsprachenunterricht „besonders stark mit Gefühlen besetzt“ ist, hat die Verwendung des expressiven Vokabulars im lernaltersprachlichen Output bisher nur peripher das Interesse der Wissenschaft geweckt (Schwerdtfeger 1997: 588). Welche Gründe können wir für die „Vernachlässigung“ dieses Wortschatzbereiches in der einschlägigen Literatur finden?

Schwerdtfeger argumentiert damit, dass „die Fremdsprachenunterrichtsforschung schwerpunktmäßig die Erforschung kognitiver Prozesse im Blick“ hat (1997: 594). Somit bilden Forschungsergebnisse bezüglich Inputwahrnehmung, Verarbeitung, Speicherung, Abruf, Automatisierung usw. die primäre Grundlage für hitzige Debatten. In der Wortschatzerwerbsforschung sind oft Themenbereiche zu finden, die unter anderem beleuchten, welche Lerntechniken die stabile Speicherung von L2-Vokabeln fördern, wie L2-Lexeme im mentalen Lexikon des Lernalters repräsentiert sind oder welche Rolle die Aufmerksamkeit des Lernalters im Lernprozess spielt. Ein Beleg für das Vorherrschen kognitiver Forschungsaspekte bietet das Handbuch Fremdsprachenunterricht (Bausch/Christ/Krumm 2003). Ein Blick in die vierte, vollständig überarbeitete Auflage des Bandes, das die Zielsetzung verfolgt „eine differenzierte, möglichst vollständige Bestandsaufnahme des Fremdsprachenunterrichtes“ zu geben und dabei „den aktuellen Entwicklungen Rechnung [zu]tragen“, bestätigt die Dominanz kognitiv-orientierter Forschungsrichtungen (Bausch et al., 2003: 1). Weder unter den Titeln „Wortschatzübungen“ (Scherfer 2003: 280-283) oder „Kommunikative Übungen“ (Pauels 2003: 302-305), noch unter dem Stichpunkt „Interaktive Übungen“ (Duxa 2003: 305-308) wird man fündig, wenn man nach Aufsätzen sucht, die den Themenbereich „expressiver Wortschatz“ behandeln. Nur im Rahmen des Aufsatzes „Kreative Übungen“ wird es betont, dass Aufgaben im FU „nicht nur kognitive, sondern auch affektive Faktoren“ ansprechen sollen (Caspari 2003: 309). Nähere Angaben dazu, wie diese affektiven Faktoren thematisiert und verbalisiert werden sollen, gibt es auch in diesem Artikel nicht.

Ein weiterer Grund dafür, dass lernaltersprachliche Gefühlsäußerungen bisher eher selten betrachtet worden sind, kann sich auch darin verbergen, dass der Fremdsprachen-

unterricht selbst den Ausdruck von Emotionen nicht in den Mittelpunkt stellt. Stattdessen gewinnt die referentielle Funktion der Sprache an Bedeutung. Ein kurzes Durchblättern des DaF Lehrwerks „*Em neu* Abschlusskurs C1“ (2007) bestätigt diese Annahme. Beispiel 3 veranschaulicht, wie eine Aufgabe, die emotionalen Bewertungen freien Lauf lassen könnte, eher zu informativem Output bewegt:

Stress am Arbeitsplatz – was fällt Ihnen dazu spontan ein?
Für eine Recherche zu Arbeitsbedingungen in verschiedenen Ländern sollen Sie Verhältnisse in Ihrem Heimatland mit denen in Deutschland vergleichen. Verfassen Sie dazu einen informativen Text, der beispielsweise in einer Kurszeitung erscheinen kann.

Beispiel 3: Aufgabe aus dem DaF Lehrwerk „Em neu. Abschlusskurs C1“ zum Thema Stress am Arbeitsplatz

Dieses Beispiel illustriert, wie ein Themenbereich, der als gefühlsgeladen bezeichnet werden kann – denn Stress ist zweifellos ein bekannter Emotionszustand – „ent-emotionalisiert“ wird. Ähnliches macht sich bemerkbar, wenn man die Lektion „Psychologie“ durchblättert (2007: 55-66). Obwohl der Titel auf den ersten Blick vielversprechend ist, werden auch in diesem Abschnitt des Lehrwerkes Gefühle und Emotionszustände kaum thematisiert. Pohl kommt in der Analyse des Lehrwerks „*Em Brückenkurs*“ zu einem ähnlichen Ergebnis: Aus den 16 Emotionen, die in der einschlägigen Literatur als „Grundemotionen“ klassifiziert werden¹⁰, kommen nur 9 im gesamten Lehrwerk vor. Die Verteilung dieser weist ebenfalls darauf hin, dass die Thematisierung von Empfindungen keine zentrale Rolle spielt, denn sie kommen nur in 12 der über das ganze Lehrwerk verteilten Übungen vor (Pohl 2003: 66). Eismann macht ebenfalls auf diese Tendenz aufmerksam: „‘Die Papp- und Sachsprache‘ aus Lehrwerkstexten und -dialogen, aus Zeitungsartikeln und – meistens – nachbearbeiteten Texten und Textausschnitten, [erwecken den Eindruck], als würden in der Zielsprache, die es zu lernen gilt, nur Informationen vermittelt [...] Auch Gefühle werden hier zu Sachinformationen“ (1998: 177).

Dass Emotionen bzw. ihre lexikalischen Realisierungen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht oft nicht bzw. nur teilweise behandelt werden, kann dementsprechend darauf zurückgeführt werden, dass Lehrwerke die nötigen Redemittel nicht zur Verfügung stellen. Dass Emotionsausdrücke der Zielsprache mangelhaft in L2-Kursbüchern vorkommen, wird auch von Geisler und Hermann-Brennecke betont:

Listen von Redemitteln zur sprachlichen Realisierung von Grundemotionen werden entwickelt, ohne dass diese jedoch in ein Kommunikationsmodell integriert wären oder kontextuelle Hinweise enthielten, wann, wo, unter welchen Umständen, welcher Ausdruck, für welche Emotion, mit welcher Absicht, zu welchem Zweck benutzt werden darf, soll, kann und wann nicht. Es ist aber bekannt, dass die emotionalen Ausdrucksmuster von Menschen verschiedener

10 Die in der einschlägigen Literatur ermittelten Grundemotionen sind die folgenden: Furcht/Angst, Zorn/Wut, Traurigkeit, Liebe, Freude, Schwerkut, Überraschung, Lust, Zuneigung, Abneigung, Zärtlichkeit, Sehnsucht, Unsicherheit, Hass, Zufriedenheit und Ärger (Pohl, 2003: 65).

Kulturen in ihrer Gewichtung recht unterschiedlich sind. So bedürfen [diese] besonderer didaktischer Aufmerksamkeit, soll die Kommunikation in einer anderen Sprache glücken (1997: 80).

Die soeben geschilderten Schlussfolgerungen bezüglich der verhältnismäßig schwachen „Vertretung“ des Gefühlswortschatzes im FU basieren primär auf Lehrwerkanalysen. Die Forschungsfrage aber, wie Lerner einer Fremdsprache – das heißt, die Benutzer der kritisierten Lehrmaterialien – Emotionen in der Interaktion beschreiben, wird nicht verfolgt. Gibt es Unterschiede zwischen lernersprachlichen Gefühlsäußerungen und muttersprachlichen Tendenzen der verbalen Gefühlsrealisation? Es sind nur wenige Studien in der einschlägigen Literatur bekannt, die sich das Ziel setzen, diese Frage zu beantworten. Unter den vorliegenden Ergebnissen bezüglich lernersprachlicher Gefühlsrealisation sind Rintells (1984, 1990) und Pavlenkos (2005) Resultate aufschlussreich.

Empirische Analyse lernersprachlicher Gefühlsbezeichnungen

Eine Analyse, die verbale Ausdrucksformen von Gefühlszuständen als Forschungsgegenstand wählt, ist in der Bestimmung des passenden Datenerhebungsinstrumentes umgehend mit dem folgenden Problem konfrontiert: Emotionen sind meist spontane und kurzzeitige Erfahrungen (Willkop 1998: 73, Kagan 1994: 8). Das bedeutet, dass Gefühlszustände flüchtig und nicht voraussehbar sind. Dementsprechend erscheint eine natürliche Methode der Datenelizitierung (wie etwa die Beobachtung natürlicher Interaktionen zwischen L1- und L2-Sprechern) auf den ersten Blick angemessen. Dabei ist aber folgendes zu bedenken: nonverbale Kommunikationsmittel sind in der Vermittlung von Emotionen ausschlaggebend. Gefühlszustände werden also oft nicht verbal, sondern auf nonverbale Art und Weise ausgedrückt (Willkop 1998: 74). Beispiele, die diese Feststellung bestätigen, sind zahlreich in unseren Alltagsinteraktionen. Es ist unwahrscheinlich, dass der im Abschnitt 1 des vorliegenden Aufsatzes erwähnte enttäuschte Student seine Niedergeschlagenheit über die ungünstige Note verbal dem Professor vermitteln wird. Vielmehr sind ein trauriger Blick oder hängende Schultern in dieser Situation üblich. Dementsprechend besteht die „Gefahr“ im Hinblick auf das Forschungsziel, Gefühlslexeme zu elizitieren und zu bewerten, dass natürliche Interaktionen keine analysierbaren Sprachdaten liefern. Das Vorherrschen von nonverbalen Ausdrucksweisen von Gefühlen in ungesteuerten Kontexten kann dazu führen, dass die Kontrastierung des verbalen Outputs nur schwer möglich ist, weil die forschungsrelevanten Lexeme nicht verwendet werden.

Dies mag einer der Gründe dafür sein, dass Rintell die Sprachdaten für die Analyse lernersprachlicher Ausdrucksformen von Gefühlszuständen mit einer gesteuerten Methode eliziert hat (1984, 1990). Im Rahmen der Studie bekam jeder der muttersprachlichen Probanden bzw. L2-Sprecher eine Karte, auf der ein Gefühlswort notiert war. Die Befragten wurden gebeten, sich an eine Szene in ihrem Leben zu erinnern und sie zu erzählen, in der sie die entsprechende Emotion erlebt hatten (z.B. *Angst*, *Wut* usw.). Anschließend wurde der Output der Sprecher transkribiert. Auf Grundlage der Analyse der erhobenen Daten kommt die Autorin zu dem Schluss, dass lexikalische Mittel, die im

lernersprachlichen Output dem Zweck der Gefühlsverbalisierung dienen, Unterschiede zu den verbalen Realisationsmitteln muttersprachlicher Äußerungen aufweisen. Diese Differenzen betreffen primär den Direktheitsgrad der Ausdrücke:

Abbildung 1: Gefühlsäußerungen im L1- und L2-Output

(vgl. Rintell 1990: 86-89)

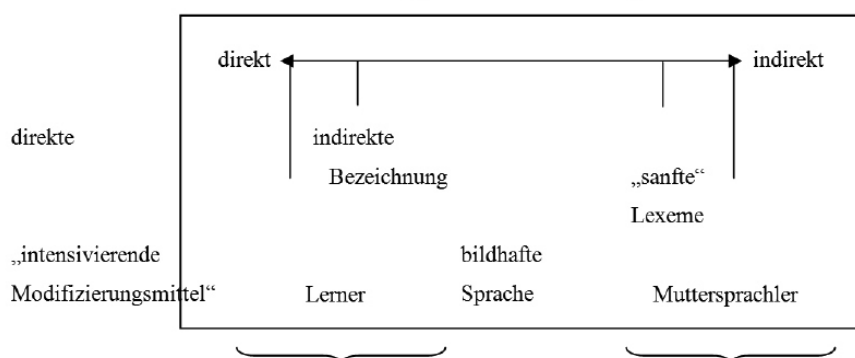


Abbildung 1: Gefühlsäußerungen im L1- und L2-Output (vgl. Rintell 1990: 86-89)

Wie Abbildung 1 darstellt, neigen Fremdsprachenlerner dazu, ihren Emotionszustand mit expliziten, direkten Bezeichnungen zu vermitteln (wie „ich bin *wütend*“). Muttersprachler hingegen verwenden öfters figurative Ausdrücke (z.B. „ich *platze gleich vor Wut*“), Phraseologismen, idiomatische Wendungen (z.B. „ich *gehe gleich die Wände hoch*“) und indirekte, „sanfte“ lexikalische Mittel (Euphemismen, wie z.B. „ich bin *aufgebracht*“), um ihren Emotionszustand zu verbalisieren (Rintell 1990: 78-79, 92-93). Des Weiteren folgert Rintell, dass die Gefühlslexeme einem bestimmten Schwierigkeitsgrad zugeordnet werden können. Somit weisen Emotionszustände, die konventionell offen und häufig geäußert werden – primär positive Gefühle, wie *Freude* – im lernersprachlichen Output geringere Unterschiede zu muttersprachlichen Gefühlsbezeichnungen auf. Negative Gefühlsäußerungen hingegen, die in vielen Sprach- und Kulturgemeinschaften eher selten und sehr indirekt vermittelt werden – wie *Ärger* – weisen darauf hin, dass Lerner größere Schwierigkeiten haben, die entsprechenden gefühlsbezeichnenden Lexeme zu verwenden (Rintell 1984: 261, zu kulturellen Unterschieden in der Vermeidung negativer Gefühlsäußerungen siehe z.B. Goddard 2008).

Weitere Resultate, die darauf hinweisen, dass die Analyse lernersprachlicher Sprachverwendung bezüglich Emotionsbezeichnungen zu aufschlussreichen Erkenntnissen führt, stammen aus der Bilingualismusforschung. Die Mehrheit der Untersuchungen, die der Frage nach den Zusammenhängen zwischen bilinguaem Sprachverhalten und Emotionen nachgehen, nehmen die Sprachwahlprozesse von zweisprachigen Sprechern in emotionsgeladenen Situationen unter die Lupe. Das heißt, sie ermitteln nicht gezielt die lexikalischen Elemente, die der Sprecher zum Ausdruck seiner Empfindung verwendet – wie z.B. „ich bin *wütend*“ –, sondern beobachten Code-Switching Tendenzen in Situationen, in denen der L2-Sprecher emotionalen Impulsen ausgesetzt ist (für eine Zusammen-

menfassung dieser Studien siehe Pavlenko 2005). Obwohl diese Forschungsrichtung mit der Fragestellung des vorliegenden Berichtes nicht direkt übereinstimmt, sind Ergebnisse einschlägiger Studien zum Teil relevant.

Pavlenkos Resultate – die sowohl auf gesteuerten, formalisierten Datenerhebungsverfahren, als auch auf der Beobachtung natürlicher Interaktionen basieren – deuten darauf hin, dass der Grad der L2-Sozialisation eng mit der normgerechten Verwendung gefühlsgeladener Lexeme verbunden ist. Das heißt, der Prozess der L2-Sozialisation trägt dazu bei, dass Sprecher in natürlichen Erwerbskontexten einerseits neue Gefühlsausdrücke lernen; andererseits ermöglichen natürliche Interaktionen mit Muttersprachlern, dass die „passenden“, ggf. kulturspezifischen und durch das Emotionswort kodierten Konzepte gleichzeitig miterlebt werden (Pavlenko 2005: 106). Um dies zu veranschaulichen, kehren wir zu einem der Beispiele aus Abschnitt 1 zurück. Stellen wir uns den folgenden Dialog zwischen einem ungarischen Deutschlerner und einem L1-Deutsch Sprecher vor:

Beispiel 4:

Lerner: Ach, ich weiß gar nicht, warum, aber ich grüble sehr viel. Ich bin auch so lustlos die ganze Zeit. Es kostet mich viel Überwindung, etwas zu tun. Irgendwie erscheint mir alles so sinnlos. Warum bin ich denn so traurig?

L1-Sprecher: Du bist nicht traurig, sondern einfach nur ein wenig deprimiert. Mache dir aber keine Sorgen, du musst einfach bisschen raus in die Sonne und gleich wird es dir viel besser gehen.

In dieser Interaktion hat der Lerner die Möglichkeit, eine direkte Verbindung zwischen seinem Gefühlszustand und dem entsprechenden L2-Lexem herzustellen. Der neu erworbene Gefühlsausdruck kann darauffolgend auf weitere gefühlsgeladenen Situation übertragen werden und dem Lerner helfen, ähnliche Gefühlszustände in seiner L2 als *deprimiert sein* zu deuten. Bevor wir uns der Frage widmen, inwiefern die oben zitierte Interaktion zwischen Lerner und Gesprächspartner auf den Kontext des Fremdsprachenunterrichtes übertragbar ist, verlangt Pavlenkos Beobachtung bezüglich gesteuerter Erwerbskontexte vs. natürlicher Sprachaneignungssituationen etwas mehr Aufmerksamkeit. Die Autorin kommt zu der Schlussfolgerung, dass neue L2-Emotionsausdrücke in natürlichen Erwerbskontexten koordiniert mit ihren kultur- bzw. sprachspezifischen konzeptuellen Eigenschaften gespeichert werden. Im Gegensatz dazu führt der gesteuerte Fremdsprachenunterricht in der Regel zu einer verschmolzenen (compound) Speicherung des neuen Lexems. In diesem Prozess wird die neue lexikalische Einheit einem präexistenten Konzept – wie z.B. dem Konzept der *Traurigkeit*, das aus der L1 bekannt ist – hinzugefügt (Pavlenko 2005: 7).

Jedoch sind die im vorliegenden Kapitel geschilderten Erkenntnisse mit Vorbehalt zu betrachten. Einschlägige Arbeiten, die der Forschungsfrage nachgehen, wie Lerner einer Fremdsprache Gefühlszustände in ihrer L2 verbalisieren, sind in der Anzahl gering. Somit sind Rintells und Pavlenkos Schlussfolgerungen nicht als allgemeingültig und unanfechtbar zu interpretieren. Weitere einschlägige empirische Studien sind erforderlich, um die soeben zusammengefassten Resultate bestätigen (bzw. falsifizieren) zu können. Beide Arbeiten weisen jedoch darauf hin, dass die lernersprachliche Verwendung des L2-Gefühlswortschatzes einen vielversprechenden und relevanten Forschungsgegenstand darstellt.

Obwohl Pavlenko dafür argumentiert, dass natürliche Erwerbssituationen die normgerechte Verwendung des L2-Gefühlsvokabulars mehr fördern, als der gesteuerte Unterricht und obwohl auch Lehrwerkanalysen zu der Schlussfolgerung kommen, dass der expressive Wortschatz nicht umfassend genug im FU thematisiert wird (siehe Abschnitt 3), soll im abschließenden Abschnitt des vorliegenden Aufsatzes auf Lehrverfahren eingegangen werden, die die authentische Vermittlung gefühlsbezeichnender Lexeme im Rahmen des DaF-Unterrichts ermöglichen.

Wie fühlst *du* dich? Vermittlungsmöglichkeiten des L2-Gefühlswortschatzes

Werfen wir nochmal einen kurzen Blick auf den Dialog zwischen dem Lerner und seinem deutschen Gesprächspartner in Abschnitt 4 (Beispiel 4). Ist eine ähnliche Interaktion im DaF-Unterricht vorstellbar? Harden und Rösler gehen davon aus, dass diese Frage mit einem Nein zu beantworten ist: „Die formale Kommunikationssituation des Unterrichts, die man durchaus als „Zwangskommunikation“ bezeichnen kann, lässt Gefühlsäußerungen [...] nicht zu“ (1981: 77). Mit anderen Worten, Klassenzimmerinteraktionen vollziehen sich in einer spezifischen Kommunikationssituation: Sie sind vom eigentlichen soziokulturellen Kontext der Zielsprache isoliert. Man wird im FU selten spontan und „authentisch“ überrascht, nervös, wütend oder glücklich. Die meisten Lerner, die am gesteuerten Deutschunterricht teilgenommen haben, werden mit dieser Feststellung jedoch wahrscheinlich nicht übereinstimmen. In der Tat finden unterrichtliche Interaktionen isoliert von natürlichen Diskurskontexten statt, aber von einem „Gefühlsvakuum“ können wir doch nicht sprechen: Denn welcher Deutschlerner ist nicht nervös vor einer wichtigen Klausur und erfreut/traurig, wenn diese Klausur positiv/negativ bewertet wird; welcher DaF-Lerner ist nicht frustriert (oder gar verärgert), wenn eine Diskrepanz zwischen Mitteilungsbedürfnis und Sprachkompetenz besteht und welcher Fremdsprachensprecher ist hin und wieder nicht gehemmt/entmutigt sich in seinem L2-Deutsch zu äußern. Wenn wir vor Augen halten, dass Gefühle elementare Bestandteile jedes Menschen und vieler Kommunikationssituationen sind, können wir davon ausgehen, dass auch unterrichtliche Situationen bestimmte Emotionszustände in den Lernern hervorrufen. Wie können diese jedoch im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden?

Bei der Beantwortung dieser Frage stoßen wir unvermeidlich auf ein Problem: Emotionen sind grundsätzlich „private Angelegenheiten“, die oft nicht bereitwillig offenbart werden (Bodor 1997: 196). Dies trifft insbesondere auf bestimmte Altersgruppen zu: z.B. Jugendliche DaF-Lerner, die gerade dabei sind, ihre Identität zu entwickeln, werden wohl kaum ihre Gefühlszustände im Fremdsprachenunterricht freiwillig explizit kundgeben. Szenen und Gefühlsbegriffe, wie „Peter hat zum Geburtstag einen Hund bekommen. Er freut sich sehr“ führen dazu, dass eine Distanz zwischen Lerner und Emotionserfahrung aufrecht erhalten wird. Diese Distanz hat aber zur Folge, dass der Lerner keine Hinweise bekommt, wie das Gefühlslexem *sich freuen* für den Ausdruck der eigenen Emotionalität verwendet wird. Der „Ausdruck, [die] Interpretation und [das] Behandeln von Emotionalität gehören jedoch zur interaktiven Kompetenz“, die bekanntlich ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichtes ist (Willkop 1998: 66). Wie kann nun aber dieser Konflikt überwunden werden?

Eismann schlägt die Methode der „Marionettentechnik“ vor (1998: 182). Diese beinhaltet Aktivitäten mit Fotos und Bildern, die eine emotionale Haltung bzw. eine gefühlsgeladene Situation widerspiegeln. Der „Trick der Marionette“ besteht darin, dass die Lerner nicht die eigenen Gefühle, sondern die der abgebildeten Person beschreiben sollen. Das heißt, sie können sich hinter einer anderen Figur „verstecken“ und Gefühlsäußerungen „im Namen eines anderen“ verbalisieren. Dabei ist ausschlaggebend, dass die behandelten Themen und Emotionskonzepte realistisch sowie glaubwürdig sind und die Lerner ansprechen, wie z.B. Prüfungsangst, Hemmungen, Unsicherheit usw. Diese Themenbereiche ermöglichen dem Lerner die Bilder anhand eigener Emotionserfahrungen zu beschreiben, eigene Gefühle einzubringen und sich mit der Situation zu identifizieren. Dadurch aber, dass diese Empfindungen einer anderen Person zugeschrieben werden (der Person auf dem Foto), werden individuelle Emotionen der Lerner nicht auf direkte Weise „enthüllt“. Dies trägt dazu bei, dass der affektive Inhalt der Aufgabe nicht „abschreckend“ wirkt (Eismann 1998: 182-183).

Eine Alternative zu Eismanns „Marionettentechnik“ bilden Rollenspiele, die nicht nur auf der deskriptiven Ebene der Sprache operieren. So kann z.B. die Situation „beim Arzt“ oder „bei einem Vorstellungsgespräch“ auch die Verbalisierung von Gefühlszuständen beinhalten, die unter natürlichen Bedingungen diese Interaktionssituationen begleiten (z.B. *Nervosität, Spannung, Druck, Erleichterung* usw.). Diese Diskurskontexte tragen ebenfalls dazu bei, dass Lerner individuelle Emotionserfahrungen einbeziehen können. Dennoch müssen sie diese nicht direkt ich-bezogen äußern, denn die einzunehmende Rolle – wie etwa die des Patienten oder des Bewerbers – erlaubt ihnen, an Stelle eines Anderen zu handeln. Ähnlich zu Eismanns Vorschlag der „Marionettentechnik“ ist auch in diesem Fall die Auswahl der Interaktionssituationen mit großer Sorgfalt zu treffen, damit die angesprochenen Themen realistisch sind und Alltagssituationen widerspiegeln, auf die der Lerner auch außerhalb des DaF-Unterrichts treffen kann. Ferner ermöglichen ähnliche Aufgaben, dass nicht nur die lexikalischen Kenntnisse des Lerners erweitert werden, sondern auch seine pragmatische Kompetenz gefördert wird. Das heißt Rollenspiele zur Simulation authentischer Interaktionssituationen können dazu beitragen, dass kulturspezifische Anwendungsmerkmale des L2-Gefühlslexikons behandelt werden: z.B. welche Emotionen sollen/dürfen in der bestimmten Situation im deutschsprachigen Raum geäußert werden, mit welchen verbalen Mitteln, mit welcher Intensität usw.

Nicht zuletzt, um – gemäß den zielkulturellen Normen – Emotionen differenziert zum Ausdruck bringen zu können, ist es notwendig, dass Lehrwerke Emotionalität nicht auf „typische intonatorische oder gestische Merkmale einiger ausgewählten Emotionen“ reduzieren, sondern den Umfang des dargestellten expressiven L2-Vokabulars erweitern (Willkop 1998: 66). Die bisher tendenziell eher periphere Rolle des Gefühlswortschatzes der L2 in der Gestaltung von DaF-Lehrwerken spiegelt sich auch darin wider, dass unter den gängigen DaF-Lehrwerken kaum welche zu finden sind, die Emotionsbezeichnungen gesondert darstellen¹¹. Inwiefern eine umfangreichere Bereitstellung emotionsbezeichnender Redemittel zur differenzierten Gefühlsverbalisierung im Deutschen als Fremdsprache beitragen kann, bleibt jedoch noch zu erforschen.

11 Eine Ausnahme bildet das DaF Lehrwerk Schritte International 3 (2007). In diesem Kursbuch werden der expressive L2-Wortschatz bzw. emotionsausdrückende Äußerungen in separaten „Kästchen“ thematisiert (z.B. Wendungen und Lexeme auf Seite 15, die zur Verbalisierung des Erstaunens/Überraschtseins dienen)

Zusammenfassung und Ausblick

Der Überblick über die einschlägige Literatur zum Thema L2-Gefühlswortschatz und Fremdsprachenerwerb lässt den Schluss zu, dass dieser Forschungsbereich bisher ein relativ geringes wissenschaftliches Interesse erweckt hat. Dieses Segment der Fremdsprachenerwerbsforschung ist jedoch aus mindestens zwei Gründen relevant: Zunächst sind Gefühlserfahrungen elementare Bestandteile unserer Kommunikation. Ihre Ausdrucksweisen gehören somit genauso zur kommunikativen Kompetenz des Sprechers, wie die Fähigkeit, Sprache in ihrer referentiellen Funktion zu verwenden. Zudem kommen kontrastiv-linguistische Analysen von Gefühlslexika zu dem Schluss, dass Gefühle in unterschiedlichen Sprachen verschiedenartig kodiert werden können. Da Gefühlsbezeichnungen aber Abstrakta sind, können diese interlingualen Differenzen schwieriger nachvollzogen werden, als z.B. lexikalische Lücken im Falle konkreter Substantive oder Verben (bei denen oft schon ein kurzer Blick auf den bezeichneten Gegenstand oder die Handlung die Bedeutungserschließung des neuen Lexems ermöglicht).

Die im vorliegenden Aufsatz zusammengefassten Erkenntnisse über die periphere Repräsentation des Gefühlswortschatzes in DaF-Lehrwerken – einhergehend mit Rintells und Pavlenkos Resultaten bezüglich lernersprachlicher Gefühlsrealisation – regen weiterführende Fragen an: Können Fremdsprachensprecher, die die Möglichkeit haben, ihre L2 auch außerhalb des Unterrichtes im Zielland in der Interaktion mit Muttersprachlern zu verwenden, Emotionszustände zielsprachengerechter verbalisieren, als Lerner, die ihre Fremdsprache primär im gesteuerten Fremdsprachenunterricht erwerben? Inwieweit kann die Verwendung des L2-Gefühlsvokabulars im Rahmen der pragmatischen Kompetenz diskutiert werden? Oder anders: Hängt der normgerechte Gebrauch des expressiven Wortschatzes mit dem grammatisch-lexikalischen Entwicklungsstand des Lerners zusammen oder eher mit seiner pragmatischen Kompetenz (oder mit beidem)? Die Beantwortung dieser Fragen bedarf umfangreicher empirischer Analysen und regt zu weiterführenden einschlägigen Studien an.

Bibliographie

- Banczerowski, Janusz (2005): A pozitív érzelmek konceptualizálásának néhány kérdése. In: Magyar Nyelvőr 129/1, S. 1-7.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: A Francke Verlag.
- Bicsár, Andrea (2010): Die Lexik der Emotionen: Lernersprachliche Gefühlsäußerungen im Deutschen als Fremdsprache. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M.A.), Universität Hamburg.
- Bodor, Péter (1997): On the usage of emotional language: A developmental view of the tip of an iceberg. In: Dirven, R. / Niemeier, S. (Hg.): The Language of Emotions. Amsterdam: Benjamins, S. 195-209.
- Caspari, Daniela (2003): Kreative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: A Francke Verlag, S. 308-312.
- Duxa, Susanne (2003): Interaktive Übungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: A Francke Verlag, S. 305-308.

- Em neu: Perlmann-Balme, Michaela / Schwalb, Susanne / Orth-Chambah, Jutta / Weers, Dörte (2007): Em neu. Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe C1. Ismaning: Hueber.
- Eismann, Volker (1998): Emotionale Komponenten im Lehrwerk „Die Suche“. In: Wolff, Armin / Eggers, Dietrich (Hg.): *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien*. Heft 47. Regensburg, S. 177-185.
- Foolen, Ad (1997): The expressive function of language: Towards a cognitive semantic approach. In: Niemeier, Susanne / Dirven, René (Hg.): *The Language of Emotions. Conceptualization, Expression, and Theoratica Foundation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 15-31.
- Geisler, Wilhelm / Hermann-Brennecke, Gisela (1997): Fremdsprachenlernen zwischen Affekt und Kognition – Bestandsaufnahme und Perspektivierung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8/1, S. 79-93.
- Goddard, Cliff (2008): Natural Semantic Metalanguage: The state of the art. In: Goddard, Cliff (Hg.): *Cross-Linguistic Semantics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 1-26.
- Györi, Gábor (2005): Cultural variation in the conceptualisation of emotions: A historical study. In: Arnold, Jane (Hg.): *Affect in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, S. 99-124.
- Harden, Theo / Rösler, Dietmar (1981): Partikeln und Emotionen. Zwei vernachlässigte Aspekte des gesteuerten Fremdspracherwerbs. In: Weydt, Harald (Hg.): *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikel für Lerner des Deutschen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, S. 67-80.
- Kagan, Jerome (1994): On the Nature of Emotion. In: Nathan A. Fox (ed.): *The Development of Emotion Regulation. Biological and Behavioral Considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*: 59, Chicago: The University of Chicago Press, S. 7-24.
- Mees, Ulrich (1990): *Die Struktur der Emotionen*. Göttingen et al.: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Pauels, Wolfgang (2003): Kommunikative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 302-305.
- Pavlenko, Aneta (2005): *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pohl, Kerstin (2003): Emotionsbezogene Gespräche im Deutsch als Fremdsprache Unterricht – Welchen Raum erhält das Aussprechen von und über Emotionen? Antwortsuche anhand einer Lehrwerkanalyse. Magisterarbeit, Philipps Universität Marburg. www.dgss.de/abschlussarbeiten/0003-pohl.pdf (gesehen am 02. 05. 2010)
- Rintell, Ellen M. (1984): *But How Did You FEEL About That?: The Learner's Perception of Emotion in Speech*. In: *Applied Linguistics* 5, S. 255-264.
- Rintell, Ellen M. (1990): That's Incredible: Stories of Emotion told by Second Language Learners and Native Speakers. In: Scarcella, Robin C. / Andersen, Elaine / Krashen, Stephen D. (Hg.): *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House, S. 75-94.
- Scherfer, Peter (2003): Wortschatzübungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, S. 280-283.
- Schritte International: Hilpert, Silke / Niebisch, Daniela / Penning Hiemstra, Sylvette / Specht, Franz / Reimann, Monika / Tomaszewski, Andreas / Kerner, Marion / Weers, Dörte (2007): Schritte International 3. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): *Sprache und Emotion*. Tübingen und Basel: Francke.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): *Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Su-*

- che nach den verlorenen Emotionen. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 24/1, S. 587-606.
- Wierzbicka, Anna (1999): Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, Anna (1998): "Sadness" and "anger" in Russian: The non-universality of the so called "basic human emotion". In: Tabakowska, Elzbieta / Athanasiadou, Angeliki (ed.): Speaking of Emotions: Conceptualizations and Expression. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 3-28.
- Wierzbicka, Anna (1992): Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Willkop, Eva-Maria (1998): „Ach, du verstehst mich nicht!“ – Emotionalität funktional gesehen. In: Wolff, Armin / Eggers, Dietrich (Hg.): *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien*. Heft 47. Regensburg, S. 66-80.

Zoltán Csörgő (Budapest)

Auch in Ungarn brauchen wir ein DACHL überm Kopf

Sprachliche Variation und Varietäten im Deutsch-
unterricht

Welche Sprache? Welches Deutsch?

Sprachen sind vielseitig, und genauso vielseitig müssen auch die Wege sein, wie sie unterrichtet werden. In meinem Beitrag gehe ich der Frage nach, wie sprachliche Vielfalt und Varianz in den Unterricht integriert werden können. Ausgehend von praktischen Problemstellungen werde ich unter Berücksichtigung der Ergebnisse einschlägiger linguistischer Forschung für eine verstärkte und differenzierte Thematisierung von Varietäten im Unterricht plädieren und dazu konkrete Vorschläge erarbeiten. Um die Wichtigkeit des Themas für den Unterrichtsalltag zu verdeutlichen, stehen am Anfang einige ausgewählte Fragestellungen, die den Ausgangspunkt meiner Überlegungen bilden:

Heute schreibt man mehr E-Mails, SMS, Chat- und Forumsbeiträge als handgeschriebene Briefe. Die Schreib- und Lesegewohnheiten haben sich dank der digitalen Medien signifikant verändert. Soll nun Lernern¹ der deutschen Sprache im Unterricht beigebracht werden, wie sie eine SMS oder einen Forumsbeitrag auf Deutsch verstehen oder sogar schreiben können? Oder eine andere Frage: Gehört es zu den Lernzielen des Deutschunterrichts, Lerner mit den erforderlichen Ausdrucksmitteln auszustatten, mit deren Hilfe sie in Salzburg in einem Restaurant Speisen bestellen oder sich in einer Bäckerei in Wien eine Zwischenmahlzeit kaufen können? Nach den gängigen Curricula sollen im Unterricht auch einfache Situationen wie die Orientierung auf dem Bahnhof – um ein anderes Beispiel zu nennen – ausführlich behandelt werden. Welche Aufgaben ergeben sich daraus für uns Lehrer, wenn wir bedenken, dass die Bewältigung solcher Situationen in Zürich, Wien, Berlin oder im Internet mitunter die Kenntnis ganz unterschiedlicher sprachlicher Mittel voraussetzt? Wie und warum sollten bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien und bei der Unterrichtsplanung diese Aspekte berücksichtigt werden?

Sicher kann man mit solchen Fragen in Anbetracht der verfügbaren Unterrichtsmaterialien in Deutschlehrerkreisen schnell die sprichwörtliche Katze unter die Tauben setzen. Im prototypischen Fall ist der Deutschlehrer in Ungarn selbst Nicht-Muttersprachler und verwendet ein Lehrwerk, das fast ausschließlich die deutsche Standar-

1 ^{*} Aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichte ich bei den angesprochenen Personengruppen auf die Unterscheidung in männliche und weibliche Formen. Selbstredend sind immer Angehörige beider Geschlechter gemeint.

dvarietät vermittelt. „In einer solchen Situation stellt der plurizentrische Ansatz eine besonders große Herausforderung dar“ (Dürscheid 2009: 10), ganz zu schweigen von den medialen Aspekten sprachlicher Variation. Lange Zeit haben Lehrwerke den Lernenden den Eindruck vermittelt, dass es eine homogene deutsche Sprache gibt. Wörter wie *Topfengolatsche*, *Einzelbillett*, *Halbtax-Abo*, *Velo*, *Powidltatschkerl*, *Schlagobers*, *Grüezi*, *googeln*, *uploaden*, *posten* oder Konstruktionen wie „Ich *bin* an der Bar gestanden.“, wie es in Österreich richtig heißt, hatten in den Sprachbüchern nichts verloren. Leider hat sich an dieser Einstellung in vielen Lehrbüchern bis heute nicht viel geändert. Oft wird eine „Retortensprache“ ohne jegliche Variation und Differenzierung vermittelt, die zwar überschaubar, einheitlich und für Lehrende leicht handhabbar ist, der aber unsere Lerner in der Wirklichkeit nur selten begegnen.

Der Thematisierung der Varietätenvielfalt im Fremdsprachenunterricht wird oft entgegengehalten, dass man den Lernenden das „beste“ Deutsch mit auf den Weg geben möchte, in dem bestimmte Varietäten je nach subjektivem Urteilen – fälschlicherweise – eher verpönt als erstrebenswert gelten. Solche Wertungen sind in der modernen Sprachbetrachtung zum Glück kaum noch zulässig. In Anlehnung an Földes (2005: 53), der innerhalb der deutschen Sprache eine pluralistische Normkonzeption mit gleichen Wertpositionen für verschiedene diatopische (regional differenzierte) Sprachverwendungsnormen als wünschenswert erachtet, würde ich dafür plädieren, auch im Fremdsprachenunterricht endlich zu einer echten und gelebten sprachlichen Heterogenität überzugehen, so wie sie der Sprache eigen ist. Földes (2005: 39) unterstreicht „die ungeheure regionale Mannigfaltigkeit des Deutschen“ als „eine Kulturrealität, die fest zu seiner Substanz gehört.“ Damit sind auch wir Lehrer verstärkt gefordert, nicht an dieser Realität vorbei zu unterrichten. Dazu gehört selbstverständlich nicht nur ein plurinationaler oder plurizentrischer Ansatz, sondern auch die Berücksichtigung regionaler Gebrauchsstandards (Knipf/Rada/Bernáth 2007: 36, Berend/Knipf 2001).

Die Heterogenität erschöpft sich allerdings nicht in den geographischen Unterschieden. Entlang der von Coseriu (1966, 1980) vorgeschlagenen Dimensionen der Betrachtung der sprachlichen Variation lassen sich neben den diatopischen (räumlich-geographischen) Varietäten auch diastratische (gesellschaftliche Gruppierungen, soziale Schichten betreffende) und diaphasische Varietäten (je nach Kommunikations- und Sprechsituation) unterscheiden. Diese von Wandruszka (1979) als „innere Mehrsprachigkeit“ beschriebene Vielfalt wird auch für den Fremdsprachenunterricht nicht uninteressant sein. Sicherlich bestehen zwischen den einzelnen Varietäten zahlreiche Überlappungen und auch sie stellen lediglich Konstrukte, idealtypische Eckpunkte (Földes 2005: 52) auf einem Varietätenkontinuum dar. Doch: Auch wenn sie, ähnlich wie die Vorstellung von einer homogenen Sprache im Unterricht, nur etwas Abstraktes darstellen, haben sie gegenüber Ersterem doch den Vorteil, dass man sie für den praktischen lerner- und lernzielorientierten Unterricht besser nutzbar machen kann, weil man sie leichter mit authentischen Verwendungssituationen verbinden kann.

Auch die technische Entwicklung ist nicht spurlos an der Sprache vorübergegangen. Wenn sich durch das Internet auch keine eigenständige Netzsprache (Dürscheid 2004) herausgebildet hat, deren Merkmale *nur* für den Sprachgebrauch im Internet typisch sind, so hat sich doch die Zahl der Textsorten und Diskursarten, die über das Internet verbreitet werden, im letzten Jahrzehnt vervielfacht. Wenn wir nur an Kommunikationsmedien wie Chat, E-Mail oder SMS denken, so fällt es sofort ins Auge, dass „ihre Spra-

che” bei der alten Trennung in Schriftlichkeit und Mündlichkeit nicht mehr zufriedenstellend beschrieben werden kann. Oft begegnen wir verschriftlichten Dialogen, einer in schriftliche Form gegossenen Mündlichkeit, die vielfach die Merkmale des gesprochenen Sprachgebrauchs trägt.

In E-Mails und Chats hat der Sprachgebrauch eine Signalwirkung, die Teilnehmer der Kommunikation setzen sich teilweise bewusst über die Sprachnormen hinweg. Linguistische Beschreibungen zu E-Mails, SMS oder Chats liegen schon zahlreich vor (Dürscheid 2002, 2004, 2006, 2007, Dürscheid/Brommer 2009), selbst wenn eine systematische Beschreibung des Sprachgebrauchs noch aussteht. “Neu seien weniger die Sprachgebrauchsformen als vielmehr die Sprachgebrauchsnormen”, stellt Dürscheid (2004: 6) im Hinblick auf den Sprachgebrauch in den neuen Medien fest. Es handelt sich dabei um Text- und Diskurswelten, in denen sich die meisten Lerner in ihrer Muttersprache regelmäßig und selbstbewusst bewegen. Wenigstens die rezeptive Kenntnis der deutschsprachigen Seite dieser Welten könnte ihnen eine wichtige Stütze bieten, sich auch in authentischen fremdsprachigen Kommunikationssituationen zurechtzufinden.

Die Forderung nach der Vermittlung einer heterogenen Sprache mit einem breiten Varietätenspektrum wird auch durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001: Kapitel 5.2.1) bekräftigt, in dem unter anderem die linguistischen Kompetenzen für die einzelnen Referenzniveaus formuliert werden. Für das Niveau A2 heißt es dort beispielsweise: “(Der/die Lernende) verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen.” An anderer Stelle, bei den Kann-Beschreibungen des DIALANG Sprachbeurteilungssystems, das eine Anwendung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* für diagnostische Zwecke ist, liest man zur Fertigkeit Lesen: “Ich kann gebräuchliche Schilder und Mitteilungen an öffentlichen Stätten, wie auf der Straße, in Restaurants und Bahnhöfen oder am Arbeitsplatz, verstehen.” (GER 2001: Anhang C)

Das alles bedeutet, dass wir unseren Lernern ein sprachliches Instrumentarium auch für diese Situationen (sei es in Zürich, Wien oder im Internet) mit auf den Weg geben sollen. Man mag zwar bei solchen Vorschlägen wohlwollend nicken, aber man vergisst gern, dass dann Schilder wie die folgenden zum festen Bestandteil des Grundstufenunterrichts gehören würden:

Bitte stellen Sie ihr Velo in die offiziellen Abstellplätze. Hier abgestellte Velos werden umplatziert.

Durchgang
für Fussgeher
verboten!

Halteverbot
Anstösser
gestattet!

Einen bemerkenswerten Ansatz in diese Richtung findet man in dem Lehrwerk *Dimensionen* (Jenkins et al 2006), der sich in anderen Lehrwerken bis jetzt leider nur sporadisch Bahn zu brechen scheint.

Exkurs zur Aussprache

Beim Lerngegenstand Standardsprache dürfen wir nicht aus den Augen verlieren, dass sie zwar im ganzen deutschsprachigen Raum eine weitgehend vereinheitlichte Rechtschreibung aufweist, während die gesprochene Sprache durch eine viel größere Variabilität gekennzeichnet ist. Die Standardlautung der österreichischen und schweizerischen Standardvarietäten kann sich von der genormten deutschen Bühnenaussprache (Siebs 2000) oder auch von der Standardaussprache in Deutschland unter Umständen so weit unterscheiden, dass dadurch bei ungeübten (unvorbereiteten) Lernern das Hörverstehen wesentlich erschwert wird oder sogar zu scheitern droht.

Bei der produktiven Ausspracheschulung wäre es eine Zumutung (und auch sinnlos), wenn Schüler mehrere Standardaussprachen gleichzeitig erlernen sollten, bei bestimmten Phänomenen gilt es dennoch, auf die areale Variabilität hinzuweisen, weil ihre Kenntnis zu einer erfolgreichen Kommunikation beitragen kann. So zum Beispiel (Ebner 2008) werden im österreichischen Deutsch Fremdwörter mit *st-* im Anlaut meist mit [st] gesprochen, während in Deutschland die Aussprache mit [ʃt] üblich ist (z.B. in den Wörtern *Stress*, *Stil*, *Standard*). Dass dieser Unterschied eine Rolle spielen kann, manifestiert sich in dem in Österreich verbreiteten, witzigen Spruch: „Wer [ʃtil] sagt, hat keinen [stil].“ Oder ein anderes Beispiel: Bei manchen Wörtern auf *-on* (z.B.: *Balkon*, *Salon*) wird in Österreich die im deutschländischen Deutsch übliche Lautung mit [-on] emotional abgelehnt und stattdessen die Lautung [-ən] bevorzugt.

Außer diesen Einzelphänomenen, die als metasprachliches Wissen leicht vermittelt werden können, haben wir in puncto Aussprache auch viel wichtigere Aufgaben im rezeptiven Bereich der Fertigkeiten: Wenn wir die uns anvertrauten Lerner auf einen Aufenthalt in den Zielsprachlichen Ländern vorbereiten wollen, dann handeln wir nur folgerichtig, wenn wir sie mit einem breiten Spektrum an Hörbildern, so auch mit der in der gewöhnlichen Alltagskommunikation herrschenden ungenormten Umgangslautung (Hoyem / Zickfeldt 2000 :19) konfrontieren. Koeppel (2010:89f) befürwortet im Geiste eines lerner- und lernzielorientierten Unterrichts sogar eine bewusstere Reflexion der unterschiedlichen Aussprachen, wenn „die späteren sprachlichen Bedürfnisse oder die Sprachumgebung außerhalb des Unterrichts bekannt sind“. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Ärzte in Ungarn auf einen Arbeitsaufenthalt in Österreich sprachlich vorbereitet werden. Gerechtfertigt wird eine verstärkte Akzentuierung der regionalen Ausspracheunterschiede auch durch Schüleraustauschprojekte oder auch Urlaubsaufenthalte, die im Anlassfall in der Vor- und Nachbereitung viel zu selten als phonetischer Unterrichtsschwerpunkt genutzt werden, obwohl Lernende sehr viel davon profitieren könnten.

Aussprachevarietäten haben also auf jeden Fall ihren verdienten Platz im Unterrichtspensum. Die *zu erwerbende* Aussprache sollte immer eine sein, mithilfe derer man sich im deutschsprachigen Raum in unterschiedlichen Situationen verständigen kann – ohne sich dabei auf den einen oder anderen Standard festzulegen. Die *zu verstehende* Aussprache, deren Spektrum durch den Einsatz von authentischen Materialien nahezu unendlich erweitert werden kann, sollte jedoch möglichst vielseitig sein, damit man den Verkäufer am Bahnhofskiosk in Luzern genauso mühelos versteht, wie den Universitätsprofessor in Graz. Dazu bietet uns Lehrenden das Internet zum Glück eine früher nicht dagewesene Fülle an authentischen Hörmaterialien, die jeweils auf die Lerner zugeschnitten didaktisiert werden können.

Prinzipien zur Förderung des Varietätenbewusstseins

In Ungarn bereitet den Lernern die diatopische Variation im Deutschen auch deswegen Schwierigkeiten, weil sie einem ähnlichen Phänomen in ihrer Muttersprache nicht begegnen (Berend/Knippf 2006: 162). Eine Umfrage unter 124 Deutschlehrern (Berend/Knippf 2006: 163ff) ergab, dass den meisten Befragten die Vermittlung alltagspraktischer Kenntnisse und auch die Thematisierung verschiedener Varietäten wichtig ist. Diese Schwerpunktsetzung ist nach Meinung der meisten Lehrer jedoch erst auf einer Fortgeschrittenenstufe erforderlich, nicht aber bei den Anfängern. Skepsis gegenüber Varietäten regt sich seitens der Lehrer auch wegen ihrer mangelnden Kenntnis der Varietäten und der vielen Unklarheiten in der Normbefolgung (Was ist richtig und was ist falsch?).

Vor diesem Hintergrund kommt es sehr viel auf die bewusste Anwendung geeigneter Methoden zur unterrichtlichen Integration der sprachlichen Variation an. Nachfolgend werden dazu wichtige Aspekte und Grundsätze diskutiert und Übungen vorgestellt.

Die einzelnen Gesichtspunkte, die man bei der **Auswahl und Gewichtung** der einzelnen Varietäten beachten sollte, versuche ich anhand von kurzen Beispielen anschaulich zu machen:

1. **Lernort:** Lerner nahe der österreichischen Grenze könnten ein stärkeres Interesse an den gesprochenen Varietäten der Region haben, als Lerner an der östlichen Grenze Ungarns.
2. **Alter:** Jugendliche Lerner haben ein erhöhtes Bedürfnis, sich auch mit der Jugendsprache vertraut zu machen, was wiederum bei erwachsenen Lernern keine Begeisterung hervorruft.
3. **Beruf:** Fachspezifischer Wortschatz, Fachjargonismen, fachspezifische Textsorten können je nach beruflicher Ausbildung und Tätigkeit von Interesse sein. Viele Lerner arbeiten später in einem bi- oder multilingualen Umfeld.
4. **Lernziel:** Es erscheint durchaus berechtigt, im Unterricht auf bevorstehende Sprachverwendungssituationen einzugehen. Bei entsprechender Thematisierung der infrage kommenden Varietäten können Verwendungssituationen leicht vor- und nachbereitet werden.
5. **Relevanz:** Zu den wichtigsten Selektionsprinzipien gehören die Medienpräsenz von Varietäten, ihre Sprecherzahlen sowie Ziele und Interessen der Lerner. Auch Dialekte oder kleinere Gruppensprachen können ins Unterrichtsprogramm aufgenommen werden, wenn sie für die Lerner relevant oder interessant sind.

Wenn man möglichst viele Varietäten im Unterricht berücksichtigen möchte, kann man auf unterschiedliche Herangehensweisen zurückgreifen. Hägi (2006: 202ff) trennt in Bezug auf die nationalen Varietäten zwischen **additiven** und **integrativen** Ansätzen, die man sicherlich auch für die Vermittlung anderer Varietäten nutzbar machen kann. Bei einer additiven Umsetzung werden bereits bestehende Lehrmaterialien mit Varianten ergänzt. Im Unterricht werden beispielsweise zu Wortlisten mündlich oder schriftlich Varianten mit einschlägigen Hinweisen hinzugefügt, ohne sie in einen richtigen sprachlichen Kontext zu stellen. (z.B.: ... und in Österreich heißt es nicht Frikadelle, sondern Fleischpflanzerl). Unser Blick ist dabei meistens auf Deutschland gerichtet. Beim integrativen Ansatz werden dagegen Varianten wie selbstverständlich nebeneinandergestellt,

wodurch die Vielfalt der deutschen Sprache den Lernern permanent gegenwärtig ist. Regionale Varianten werden nicht als kuriose Seltenheiten am Rande hinzugefügt, sondern werden in den Unterrichtsablauf integriert und anderen Varianten gegenübergestellt. In zahlreichen Unterrichtsformen sind die beiden Ansätze (additiv und integrativ) miteinander verquickt und kommen je nach Bedarf unterschiedlich stark zur Geltung. Bei den meisten Lehrwerken ist oft nur ein additives Vorgehen möglich, während die Erstellung von eigenen Materialien den Lehrenden wesentlich mehr Freiheit einräumt.

Eine Thematisierung von Varietäten birgt wohlweislich auch zahlreiche Gefahren. Wenn man als Lehrer bemüht ist, den Lernern ein möglichst realistisches und variantenreiches Bild von der Sprache zu vermitteln, sollte man nicht das Kind mit dem Bade ausschütten und die Lerner mit unnötigen und unklar strukturierten Inputs überfordern. Eine unreflektierte und unstrukturierte Vermittlung, bei der nicht klar wird, was zum standardsprachlichen Sprachgebrauch gehört und was außerhalb dessen liegt, kann mehr Schaden als Nutzen verursachen. Eine klare **Trennung von Standard und Non-Standard** im Unterricht ist daher oberstes Gebot.

Die Vermittlung eines profunden Varietätenbewusstseins bleibt auch auf den Umgang mit Fehlern nicht ohne Wirkung. Selbstreflexionen zeugen häufig davon (Berend/Knipp 2006: 166ff), dass Lehrer bei der **Beurteilung von Fehlern und Nicht-Fehlern** angesichts der großen Variation oft verunsichert sind. Eine Befragung von mir, die ich mit etwa 100 Deutschlehrern zum Thema „Förderungsmöglichkeiten der soziolinguistischen Kompetenz“ durchgeführt habe, hat ergeben, dass schweizerdeutsche Standardvarianten von vielen Lehrern unabhängig vom Kontext als Fehler angestrichen werden. Das Normbewusstsein der Befragten orientierte sich auch sonst sehr stark an der schriftlichen Norm, auch wenn es sprechsprachliche Äußerungen zu beurteilen galt. Ein solches Korrekturverhalten kann die immer stärker propagierte Förderung eines Varietätenbewusstseins im Keim ersticken. Am besten sollte man sich daher bei Fehlerkorrekturen von der Richtig-Falsch-Dichotomie ein für allemal verabschieden und je nach sprachlicher Produktion der Lernenden danach fragen, was wann wo und unter welchen Bedingungen sprachlich angemessen bzw. unangemessen ist.

Dieses differenzierte Normbewusstsein korreliert auch mit dem stark pragmatisch angelegten modernen Fremdsprachenunterricht (Csörgö: 2010). Dadurch, dass im Fremdsprachenunterricht die pragmatische Perspektive immer mehr Platz greift, und eine strikte ein-eindeutige Zuordnung von Formen und Inhalten aufgegeben wird, Bedeutungen kaum noch dekontextualisiert wahrgenommen und zunehmend in kommunikativen Kontexten interpretiert werden, dürfte es auch Lehrern hinsichtlich der Varietätenproblematik nicht mehr schwerfallen, ein **differenziertes Normbewusstsein** aufzubauen.

Die Variation betrifft teilweise auch Phänomene, die nicht rein sprachlicher Natur sind, sondern tief in den einzelnen Kulturen verwurzelt sind. So müssen wir als Sprachlehrer ein wenig über den Tellerrand hinausschauen, und außer dem Sprachsystem auch **sprachliches Handeln**, also die Verwendung von Sprache in den Blick nehmen. Dazu gehören beispielsweise Elemente der nonverbalen Kommunikation (Gestik, Mimik etc.), oder auch sprachliche und außersprachliche Ausdrucksmittel der Höflichkeit, die selbst in den Ausdrucksweisen der einzelnen deutschsprachigen Länder recht unterschiedliche Realisierungen findet. Was in Österreich als höflich gilt (Csörgö 2007: 47ff), mag in Deutschland oder der Schweiz einen anderen Eindruck erwecken. Der Gebrauch von Titeln ist in Österreich in zahlreichen Situationen üblich und gehört zum höflichen Um-

gang, während es in Deutschland eher unüblich ist, und unter Umständen Befremden auslöst.

Methodische Empfehlungen – Drei variable Unterrichtsbeispiele

Entlang der zahlreichen Facetten des Varietätenbewusstseins habe ich versucht, die Komplexität der Problematik zu zeigen, mit der es der Deutschunterricht bei der möglichst effizienten Förderung der Varietätenkompetenz zu tun bekommt. Im Folgenden werden drei einfache Übungen vorgestellt, mit deren Hilfe wir diesem Ziel einen Schritt näher kommen können.

Ein Spiel mit Wortkarten

Das Spiel mit kleinen Kärtchen ist ein gutes Beispiel für die integrative Einführung und Übung von Wortschatz im Bereich der diatopischen Variation. Bezeichnungen für Lebensmittel aus der deutschländischen und österreichischen Standardvarietät werden auf Kärtchen geschrieben, die unten einfachheitshalber in einer Tabelle paarweise geordnet erscheinen. Die Tabelle wird von dem Lehrer zuerst in Wortkarten zerschnitten. Danach lassen sich in kleinen Lernergruppen (2 bis 4 Personen mit je einem Satz Karten) verschiedene Spiele durchführen:

Topfen	Quark	Eierschwammerl	Pfifferling
Marille	Aprikose	Karfiol	Blumenkohl
Pflaume	Zwetschke	Melanzani	Aubergine
Blunze	Blutwurst	Nockerl	Spätzle
Erdapfel	Kartoffel	Schweinsbraten	Schweinebraten
Kipfel	Hörnchen	Ribisel	Johannisbeere

- Wortschatzeinführung, Semantisierung, Kategorisierung – Karten (Wortpaare) werden einander zugeordnet.
- Ratespiel zur Festigung – Je eine Karte pro Wortpaar wird mit der beschrifteten Seite nach unten gelegt, die „unsichtbaren“ Wörter sollen erraten werden.
- Wörterklärspiel in Gruppen mit 3-4 Personen – Karten werden verteilt, jeder erklärt die Wörter auf seinen Karten, ohne sie zu nennen. Dabei ist zum Beispiel als Teil der Erklärung der Hinweis erlaubt: „So sagt man es in Österreich“. Damit wird metasprachliches Wissen aktiviert und vertieft.
- Memory-Spiel – Alle Karten mit der beschrifteten Seite nach unten liegen auf dem Tisch. Es werden jeweils zwei Karten aufgenommen und laut (!) vorgelesen. Wenn sie ein Wortpaar bilden, werden sie beiseite gelegt.
- Erstellung von eigenen Lernkarten mit Zeichnungen.

Technisch gesehen handelt es sich um ein einfaches Spiel mit Wortkarten. Die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten der Kärtchen sollen jedoch genau dem Unterrichtsge-

genstand „Variation“ Rechnung tragen. Ihr Vorteil besteht darin, dass man Kartensätze mit beliebigen anderen Wörtern erstellen und zahlreiche andere Varietäten zueinander in Kontrast setzen oder auch integrativ vermitteln kann.

Übersetzung aus dem Österreichischen ins Deutsche

Den Lernern werden Sätze mit typischen Äußerungen des Ö-Deutsch präsentiert. In der rechten Spalte werden gemeindeutsche oder deutschländische Entsprechungen der fett gedruckten Lexik bereitgestellt (Letztere können im Unterricht auch in Form von Karten an die Lerner verteilt werden).

<i>Ich fadisiere mich total und habe keine Ahnung, was ich tun kann, damit diese blöde Zeit endlich vergeht.</i>	Kleiderschrank
<i>Wenn ich auf dich warte, wird mir klar: Du gehst mir sehr ab.</i>	Mund/Klappe
<i>Eine Geldstrafe kann schon fällig werden, wenn Hundebesitzer ihren Vierbeiner ohne Plastiksackerl und Schauferl äußerln führen.</i>	Ohrfeige
<i>Wahrscheinlich steigt die Kriminalität bei Jugendlichen deswegen, weil man sie heute für Dinge vor Gericht zerrt, für die man ihnen vor 20 Jahren noch eine Watschen gegeben hätte.</i>	vermissen
<i>Halt die Goschen, sonst gibt's hier Ärger!</i>	sich langweilen
<i>Ich habe fünfzig Euro gekriegt - da habe ich mir gleich zwei Leiberl gekauft.</i>	Plastiktüte
<i>Im Kleiderkasten solltest du keine Lebensmittel aufbewahren.</i>	Gassi führen
	Schaufel
	T-Shirt

Anschließend bieten sich folgende Arbeitsschritte an:

1. Situative Einbettung: Zu den Sätzen sollen Situationen gefunden werden, in denen sie geäußert werden können.
2. Zuordnung: Die gemeindeutschen oder bundesdeutschen Varianten (am rechten Rand) werden den fett gedruckten Wörtern und Ausdrücken zugeordnet.
3. Schriftliche Übersetzung: Die Sätze werden mithilfe der vorgegebenen Ausdrücke umformuliert. Achtung! Bei den Verben kann aufgrund der unterschiedlichen Valenzstruktur ein anderer Satzbau entstehen.

Diese Übungsform kann auch in Relation anderer Varietäten eingesetzt werden. Eine Übertragung ist beispielsweise bei genaueren Vorgaben zu Sprecher und Hörer auch aus der Jugendsprache in die „Erwachsenensprache“, aus dem medizinischen Fachjargon in die Sprache der Patienten oder aus einem Dialekt in die Standardsprache möglich, um nur einige Beispiele zu nennen. Bei solchen „innersprachlichen“ Übersetzungen ist die Übersetzungsrichtung stets vorsichtig zu wählen, und eine Standardvarietät als produktiv anzuwendende Zielvarietät neben eine andere nur rezeptiv zu vermittelnde Varietät zu stellen.

Bei fortgeschrittenen Lernern ist sogar eine mündliche Sprachmittlung denkbar: Bei längeren zusammenhängenden Texten bietet sich nach ausreichender Vorbereitung eine fingierte Dolmetschübung an, wobei von einer Varietät in eine Standardvarietät gedolmetscht wird. Eine solche Übung ist gar nicht realitätsfern, wenn wir bedenken, dass bei einigen Fernsehsendern Interviews mit deutschschweizerischen Dialektsprechern zum besseren Verständnis oft untitelt werden. Für die Recherche nach authentischen Texten ist das Internet dabei eine wahre Fundgrube.

Textsortentransfer

Den Lernern wird ein Chat-Mitschnitt präsentiert:

Themenchat über das, was man an sich verändern würde

jackolino: hi
sky: hey ho
missmarie: halo leutz
rosi: Guten Tag :-) Wie gehts euch so?
jackolino: hi rosi!!!!
missmarie: gut danke und dem rest?
sky: hey tantchen! mir gehts auch gut :)
jackolino: mir gehts auch gut
hanuta96: hi wie gehts
rosi: Was wärt ihr JETZT gerade gern? 'g'
missmarie: mhm..weniger müde^^
rosi: 'gg' ich auch - Nachmittagstief
sky: geduldiger, und ruhiger XD, und vlt. ausgestattet mit ner kleineren Klappe !
jackolino: rosi gute frage!!
sky: 'gosses küssen in die mitte schieb für alle die müd sind'
sky: (ruhiger im sinne von weniger aufgedreht...)
rosi: Bei der Umfrage auf der Magazinseite haben ja schon ganz schön viele abgestimmt
missmarie: ich noch nicht upps, mach ich mal schnell
rosi: danke skychen 'hineinkuschel'
rosi: über ein Drittel will demnach selbstbewusster sein
sky: no prob, hab doch immer kuschelkissen für alle :-) 'flausch'

missmarie: es haben ja ziemlich viele (33%) geschrieben, dass sie selbstbewusster sein wollen, ich find das ziemlich erschreckend

sky: ich wär in ner gewissen weise gerne weniger selbstbewusst O.o damit ich Leute nicht immer so überrenn!

rosi: warum erschreckend missmarie?

...

<http://www.lizzynet.de/dyn/40814.php> (gesichtet am 02.10. 2010)

Die Bearbeitung des Textinputs erfolgt in folgenden Schritten:

1. Textanalyse: Die einzelnen Äußerungen werden gedeutet, anschließend wird nach Merkmalen der Chat-Kommunikation gesucht (Inflexive, Kleinschreibung, vertippte Wörter, Emoticons, Abkürzungen, Netzjargon etc.).

2. Der Text wird in einen anderen Text transferiert, wobei das Ausgangsmaterial eine andere Textsortenzugehörigkeit als der Zieltext aufweisen soll:

a) Die Lerner bekommen den Auftrag, den Chat-Mitschnitt dialogisch (szenisch) darzustellen, und dabei die Elemente des schriftlichen Textes durch Gestik, Mimik und Tonfall zum Ausdruck zu bringen.

b) Die Lerner suchen sich eine Person im Chat aus und sammeln deren Beiträge. In der ersten Person Singular verfassen sie dann einen Kommentar zum Thema und halten sich dabei an die Einstellung der ausgewählten Person.

Der Anwendungszweck dieser Übung erschöpft sich nicht darin, einen Textsortenwechsel zu vollziehen, sondern sie bietet auch die Gelegenheit, im Kontrast zu anderen bereits gefestigten Textsorten die Kommunikationsformen der neuen Medien bewusster wahrzunehmen. Auch hier ist die Transferrichtung ausschlaggebend. Als Zielgröße ist immer eine bereits bekannte, gefestigte Textsorte zu wählen.

Fazit

Die Frage nach der Notwendigkeit der Integration von sprachlichen Varietäten und Varianten im Fremdsprachenunterricht lässt sich aus verschiedenen Blickwinkeln plausibel und vielschichtig beantworten. Baßler und Spiekermann (2001) fassen in ihrem Aufsatz über „Dialekt und Standardsprache im Unterricht“ die zwei wichtigsten Aufgabenfelder für den Unterricht gut zusammen: Einerseits weisen sie auf die Notwendigkeit der **Sensibilisierung** für die Existenz von Varietäten durch die Präsentation von authentischen Sprachproben hin, andererseits betonen sie die **Lernerorientierung** als wichtiges Prinzip bei der Auswahl und Erstellung von Materialien.

Zu den wichtigsten Forschungsdesiderata gehört daher die Ausarbeitung von Konzepten für regionale Lehrwerke, die dem Wunsch nach einer sprachlichen Vielfalt im Unterricht Rechnung tragen. Wohl bedarf es in Anbetracht der in Umlauf befindlichen Lehrwerke auch eines gewissen Umdenkens und einer gehörigen Tracht Entschlossenheit, die verfügbaren Lehrmaterialien je nach Bedarf durch die fehlenden Varietäten zu ergänzen. Denn diese Thematik gehört nicht nur in ein linguistisches Fachseminar, sondern auch schon in die Anfängerstunde.

Bei der Betrachtung der sprachlichen Vielfalt und ihrer Integrationsmöglichkeiten in den Lern- und Lehrprozess empfiehlt sich immer ein unvoreingenommenes und offenes Herangehen an die Sprache, das stets darauf ausgerichtet sein sollte, bei noch so großer Diversität der einzelnen Varietäten das Verbindende über das Trennende zu stellen.

Literatur

- Baßler, Harald / Spiekermann, Helmut (2001): „Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Lehrer urteilen – wie Schüler urteilen“. *Linguistik online* 9, 2/01. http://www.linguistik-online.com/9_01/BasslerSpiekermann.html. (gesehen am: 12.05.2011)
- Coseriu, Eugenio (1966): „Structure lexicale et enseignement du vocabulaire“, *Actes du premier Colloque International de Linguistique appliquée*. In: *Annales de l'Est, Mémoire* Nr.3.Nancy, S. 175-217
- Coseriu, Eugenio (1980): ‚Historische Sprache‘ und ‚Dialekt‘ “. In: Göschel, J. / Ivic, P. / Kehr, K. (Hg.): *Dialekt und Dialektologie. Ergebnisse des Internationalen Symposions „Zur Theorie des Dialekts“*. Wiesbaden, S. 106-122.
- Csörgő, Zoltán (2007) Ausztria. In: Hidasi Judit (szerk.): *Kulturák@kontextusok.kommunikáció*. Budapest: Perfekt Kiadó, S. 45-54.
- Csörgő, Zoltán (2010): A pragmatikai szemlélet beépülése az idegen nyelvek tanításának módszertanába. A nyelvtani progresszió pragmatikai alapú elemzése a Tangram aktuelltankönyvsorozat példái alapján. In: *Alkalmazott Nyelvtudomány*. 2010/1-2. Veszprém, S. 49-63
- Dürscheid, Christa (2002): E-Mail und SMS – ein Vergleich. In: Ziegler, Arne / Dürscheid, Christa (Hg.) (2002): *Kommunikationsform E-Mail*. Tübingen: Stauffenburg (= Textsorten 7), S. 93-114
- Dürscheid, Christa (2004): Netzsprache – ein neuer Mythos. In: Beißwenger, Michael/Hoffmann, Ludger/Storrer, Angelika (hg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Internetbasierte Kommunikation*, S. 141-157.
- Dürscheid, Christa (2006): Merkmale der E-Mail-Kommunikation. In: Schlobinski, Peter (Hg.): *Von *hdl* bis *cul8er**. *Sprache und Kommunikation in den neuen Medien*. Mannheim: Dudenverlag (= Thema Deutsch 7), S. 104-117.
- Dürscheid, Christa (2007): Private, nicht-öffentliche und öffentliche Kommunikation im Internet. In: NBzG (Neue Beiträge zur Germanistik). *Japanische Gesellschaft für Germanistik*, S. 22-41.
- Dürscheid, Christa (2009): Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand. In: Clalüna, Monika / Etterich, Barbara (Hrsg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Sondernummer Rundbrief AkdAF*. Stallikon: Käser, S. 59-69.
- Dürscheid, Christa / Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: *Linguistik Online* 37 (1). http://www.linguistik-online.org/37_09/duerscheidBrommer.html (gesehen am 13.03.2011)
- Ebner, Jakob (2008): *Duden: Österreichisches Deutsch. Eine Einführung* von Jakob Ebner. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Földes, Csaba (2005): Die deutsche Sprache und ihre Architektur. Aspekte von Vielfalt, Variabilität und Regionalität: variationstheoretische Überlegungen. – In: *Studia Linguistica XXIV (Acta Universitatis Wratislaviensis; 2743)*. Wrocław, S. 37-59.
- GER (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Strassburg: Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

- Høyem, Sturla / Zickfeldt, A. Wilhelm (1990): Deutsche Lautlehre. Trondheim.
- Jenkins, Eva-Maria / Clalüna, Monika / Fischer Roland / Hirschfeld, Ursula / Hirtenlehner, Maria (2006): Dimensionen. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Magazin 1, 2, 3. Lernstationen 1, 2, 3. CDs. Unterrichtsbegleitung 1, 2, 3. Ismaning: Hueber.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth / Berend, Nina (2006): "Weil die Gegenwartssprache von der Standardsprache abweicht..." – Sprachliche Variation als Herausforderung für den Deutschunterricht in Osteuropa. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/Main: Lang, S. 161-174.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth / Berend, Nina (Hrsg.) (2001): Regionale Standards. Sprachvariationen in deutschsprachigen Ländern. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Knipf, Elisabeth / Rada, Roberta / Bernáth, Csilla (2006): Aspekte des Wortschatzes. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Koeppel, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siebs, Theodor (Begr.) (2000): Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch/Siebs. Hrsg. von Helmut de Boor u. a. 19., umgearb. Auflage. De Gruyter, Berlin 1969, Nachdruck: Wiesbaden: VMA-Verlag.
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. Stuttgart: Kohlhammer.

Ida Dringó-Horváth (Budapest)

Elektronische Lernumgebung im FSU mit W-Fragen: Wer sollte was, wie, warum und wann benutzen? – Der didaktisch begründete Einsatz moderner Unterrichtsmedien

Einführende Gedanken

Nach der Zeit der euphorischen Stimmung um den Computereinsatz als „Allheilmittel“ im Fremdsprachenunterricht sind sich Wissenschaftler mittlerweile darüber einig, dass die von elektronischen Unterrichtsmedien gebotenen Potenziale im größten Maße vom didaktisch sinnvollen Einsatz abhängen (vgl. Funk 2000; Kerres 2005; Reussert 2003; Ruf/Freu/Zimmermann 2003; Würffel 2010). Der Nutzen eines Mediums hängt von seinem Einsatz durch Menschen ab, also der durch IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) ermöglichte didaktische Mehrwert kann nur auf dem Hintergrund konsistenten didaktischen Arrangements erreicht werden (vgl. Ruf/Frei/Zimmermann 2003). Darüber schreibt Kerres folgendermaßen: „Die im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Medien haben von vorne herein keine eigene didaktische Qualität, diese wird ihnen erst durch methodisch-didaktisch überlegtes Handeln der Lehrkraft und den daraus resultierenden Unterrichtseinsatz verliehen.“ (Kerres 2001:45).

Da die Merkmale des didaktisch sinnvollen Einsatzes im Vergleich zu den Qualitätsmerkmalen zur Verfügung stehender elektronischer Medien noch wenig erforscht sind, möchte ich in meinem Beitrag folgende Fragen beantworten:

- Welche Medien eignen sich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht, wie können diese typologisiert, gruppiert werden?
- Wie wirken Qualität der Technologie und Qualität des Einsatzes – als gemeinsame Qualitätsmerkmale elektronischer Unterrichtsmedien – aufeinander?
- Welche Elemente haben eine Auswirkung auf die Qualität des Einsatzes von elektronischen Technologien für den FSU?

Digitale Medien für den Einsatz im FSU

Es gab in der letzten Zeit zahlreiche Versuche, neue Medien für den Fremdsprachenunterricht zu definieren und zu typologisieren, und zwar nicht ohne Schwierigkeiten (Würffel 2010, Dringó-Horváth 2003, Rösler 2007). Dadurch erzielt man meistens, dass eine Übersicht über die vielen angebotenen Möglichkeiten geschaffen wird, wodurch die Ori-

entierung sowohl für Fachinterne als auch für Fachexterne erleichtert werden kann. Bei der Gruppierung werden meistens verschiedene, für den FSU wichtige Gesichtspunkte gewählt, je nachdem, worauf das Augenmerk gerichtet werden soll.

Häufig trifft man auf Typologisierungen anhand des Verwendungszwecks, die vor allem die unterschiedlichen Ziele und Funktionen moderner Medien im FSU darzustellen versuchen (z.B. Grüner/Hassert 2000, Huneke/Steinig 2000, Funk 2000).

Die Schwierigkeit der Einteilung nach dem Verwendungszweck liegt darin, dass die Gruppenzugehörigkeit der einzelnen computertechnischen Mittel und Tätigkeiten nicht immer eindeutig festgestellt werden kann. So werden z.B. die verschiedenen Textverarbeitungsprogramme und Präsentationsprogramme in diesen Kategorisierungen nur bei den Werkzeuganwendungen erwähnt, obwohl sich diese auch innerhalb der Deutschstunde, als Lernmedium/Lernmittel sehr vielseitig einsetzen lassen (Beispiele hierfür findet man in Kárpáti/Dringó-Horváth, 2003). Der Zweck der Verwendung hängt also immer von der jeweiligen Situation, den Ansprüchen, Möglichkeiten wie auch von der Kreativität und Fantasie der Einsetzenden ab. So können bestimmte Mittel und Tätigkeiten gleichzeitig mehreren Gruppen angehören, mehreren Zielen gerecht werden.

Eine andere Herangehensweise ist die Typologisierung anhand technischer Merkmale, in der man nach reiner technischen Eigenschaften der einzelnen Mittel nach verschiedenen Gruppierungsmöglichkeiten sucht (z.B. Rüschhoff/Wolff 1999, Rüschhoff 2000, Dringó-Horváth/Hoffmann 2001, Dringó-Horváth 2003). Diese Vorgehensweise halte ich in Anbetracht der breiten Palette der Verwendungsmöglichkeiten und –ziele für angebrachter. Jedoch ist hier der Nachteil anzumerken, dass die Beziehung moderner Medien zum Fremdsprachenunterricht weniger zum Vorschein kommt.

Eine Synthese der beiden Methoden erstrebt Würfel (2010), indem sie einen systematischen Überblick erstellt, wo didaktisch-methodische Aspekte mit technischen Unterscheidungsmerkmalen verbunden werden. Unter dem methodisch-didaktischen Gesichtspunkt werden die Tools als authentisch, adaptiert oder methodisiert eingeteilt, bis auf der technischen Ebene vor allem zwischen on- und offline Medien unterschieden wird. Dieses letztere Unterscheidungsmerkmal wird auch im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für grundlegend gehalten (Barkowski/Krumm 2010), obwohl m.E. geradezu dieses Element mit den diversen, ständig wachsenden Zugangsmöglichkeiten zum Internet immer mehr an Bedeutung verliert.

Alle wichtigen Typologisierungen entsprechen sich darin, dass die grundlegende Definition möglichst weit gefasst wird, um die breite und ständig erweiterte Palette moderner Unterrichtsmedien erfassen zu können. Im Prinzip geht es hier also um alle Formen des Lernens, wo digitale Medien im Präsenzunterricht, im Blended-Learning (Kombination von Präsenz- und Online-Phasen) oder im Vollvirtuellen-Lernen eingesetzt werden.

Qualitätsbestimmende Elemente beim Einsatz elektronischer Technologien im FSU

Bei der Formulierung wichtiger Qualitätsmerkmale des didaktisch sinnvollen Einsatzes sollte von den erwarteten (und auch möglichen) Potenzialen ausgegangen werden. Es ist wichtig, dass wir nicht von vorne herein über Vorteile und Nachteile elektronischer Ler-

numgebungen sprechen, denn neue Medien eröffnen vielmehr Potenziale für den FSU, die Realisation hängt aber von mehreren Faktoren ab.

ERWARTETE POTENZIALE	VORAUSSETZUNG
Steigerung des Lerneffektes durch die multimediale, hypermediale Lernumgebung	Nur, wenn Sinneskanäle lernpsychologisch sinnvoll miteinander verbunden werden, ansonsten können sie sich sogar störend, lernbehindernd auswirken.
Förderung des individuellen, autonomen Lernens durch zeit- und ortsunabhängige Lerninhalte und Interaktionsmöglichkeiten wie Mensch-Computer Interaktion z.B. durch die Wahl des eigenen Lernweges (Verzweigungs-möglichkeiten im Programm/Lernangebot) und durch die Rückmeldungs-fähigkeit interaktiver Sprachlernsoftware. Interaktion unter Menschen via Computer (tutorierte bzw. auf Kommunikation und Kooperation aufbauende online Lernphasen in Blended-Learning oder Online-Lernszenarien)	Wenn Lerninhalte selbständig bearbeitet werden, müssen diese qualitativ sehr anspruchsvoll gestaltet sein, denn eine Korrektur/Ergänzung vom Lehrer ist nur begrenzt möglich. Bei der Mensch-Computer-Interaktion haben die didaktisch durchdachten softwaretechnischen Elemente (z.B. Feedback), während bei der Interaktion unter Menschen mit Hilfe des Computers die Fähigkeit zur effektiven Tutorierung bzw. zum Lernen durch Kommunikation/ Kooperation die führende Rolle. In beiden Fällen ist die didaktisch sinnvolle, adäquate Aufgabenstellung als Voraussetzung zu nennen.
Förderung der (authentischen) Kommunikation und Kooperation z.B. durch Projekte mit Hilfe von synchronen (echtzeitigen Kommunikation in Text-, Audio- oder Video-Form, z.B. Chat, Audio- oder Videokonferenzen) und asynchronen Kommunikationsmittel (E-Mail, Foren, Wikis, Blogs etc.).	Lernfördernde (authentische) Kommunikation und Kooperation können nur anhand vom echten Sprech-/Schreibenanlass der Teilnehmer zustande kommen. Dieser kann aber nur durch eine genaue Planung auf Basis der entsprechenden didaktischen Grundfragen erregt werden.
Einfacher, schneller Zugang an authentische, aktuelle Materialien z.B. durch online Zeitschriften, TV- und Radio-Sendungen etc.	Der Zugang zu einer Unmenge von Informationen beinhaltet die Gefahr, sich leicht zu verirren oder auf irreführende/ falsche Infos einzufallen. Wissen über erfolgreiches Suchen und Ausfiltern von Informationen bzw. über Aufbereitung und Zugänglich-Machen dieser Materialien für den FSU sind eine Voraussetzung des Erfolgs.

Gesteigerte Motivation durch den Einsatz digitaler Unterrichtsmedien	Untersuchungen haben gezeigt, dass die modernen Unterrichtsmedien anfangs immer ein hohes Maß an Motivationskraft besitzen, die aber mit der Zeit – vor allem bei ähnlichen/gleichen Aufgabentypen und Arbeitsweisen – ziemlich schnell nachlassen kann. Mittlerweile gehören diese Technologien in vielen Bereichen zum ganz normalen Alltagsleben der Fremdsprachenlerner, die Verwendung im FSU wird also immer mehr als „normal“ und nicht als etwas Besonderes erlebt. (Es stellt sich sogar die Frage, ab wann die Auslassung als „ab normal“ für Lerner erscheinen wird.)
---	--

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Qualität des Einsatzes und damit verbunden der Effizienz elektronischer Lernumgebung vor allem von drei Faktoren beeinflusst wird, die im Weiteren auch detailliert behandelt werden sollen:

Die technische Ebene der Lernumgebung: Qualitätsmerkmale eingesetzter Medien (technische Seite und Seite des didaktisch überlegten Designs)

Didaktik des Lehrens in der elektronischen Lernumgebung – Lehrerseite

Didaktik des Lernens in der elektronischen Lernumgebung – Lernerseite

Die technisch-didaktische Ebene der Lernumgebung: Qualitätsmerkmale der Einsatzmedien

Über das Zusammenwirken der Qualität des eingesetzten Unterrichtsmediums bzw. Qualität des Einsatzes – als gemeinsames Qualitätsmerkmal elektronischer Lernumgebung – schreibt Kerres folgendermaßen:

„Die Rede von den Potenzialen neuer Medien bleibt fraglich, solange technisch interessante Lösungen entwickelt werden, die ohne Bedeutung für das Lernen bleiben.“ (Kerres 2005: 4) Und an einer anderen Stelle: „Nur eine begründete didaktische Medienkonzeption lässt es wahrscheinlich werden, dass ein Medium die mit seinem Einsatz verknüpften Erwartungen erfüllt“ (Kerres 2001: 389).

Funk formuliert in Bezug auf die Entwicklung digitaler, interaktiver Aufgabenformen folgendermaßen: „Die technische Entwicklung ist der didaktischen davon gelaufen“ (Funk 2000: 24). Dies gilt aber mittlerweile nicht nur für die entwickelten Aufgabenformen, sondern für alle Bereiche des digitalen Fremdsprachenunterrichts: Tag für Tag wird unser Leben mit neueren Technologien bereichert, die sofort auch im FSU ihren Einsatz finden sollen. Aber die didaktische Entwicklung ist bei weitem nicht so rasch, sie baut nämlich auf „zeitraubende“ Elemente wie Ausprobieren, Reflektieren, Erfahrungsaustausch, Messen und nochmal Benutzen.

Die Tatsache, dass Inhalte zu unserer Zeit viel zu leicht und einfach publiziert werden können (sei es eine Online-Publikation oder die Ausgabe von Print- oder elektronischen Lernmaterialien), bewirkt, dass auch in Bereichen, wo detailliert ausgearbeitete metho-

disch-didaktische Erkenntnisse vorliegen Unterrichtsmedien von schlechter Qualität aufzufinden sind. Obwohl didaktische Qualitätskriterien für elektronische Wörterbücher oder interaktive Aufgaben (z.B. in CD-ROMs als Lehrwerkergänzung oder in Selbstlernangeboten im Web) schon seit langem existieren, lassen einige Unterrichtsmaterialien in dieser Hinsicht doch vieles zu wünschen übrig. Wie sich einfache und elaborierte Feedback-Formen voneinander unterscheiden, wird an den kommenden Beispielen deutlich sichtbar:

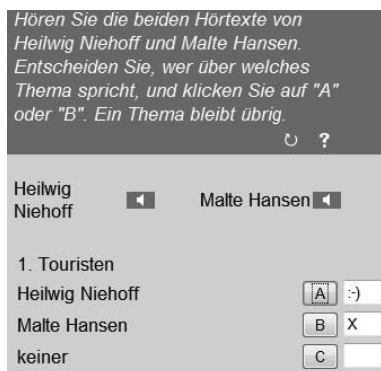


Bild 1: Einfache Symbole-Rückmeldung im Online-Lernmaterial zum Lehrwerk „Passwort Deutsch“

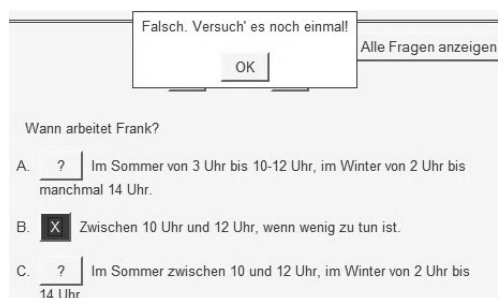


Bild 2: Einfache Rückmeldung im Online-Lernmaterial „Jetzt Deutsch lernen“

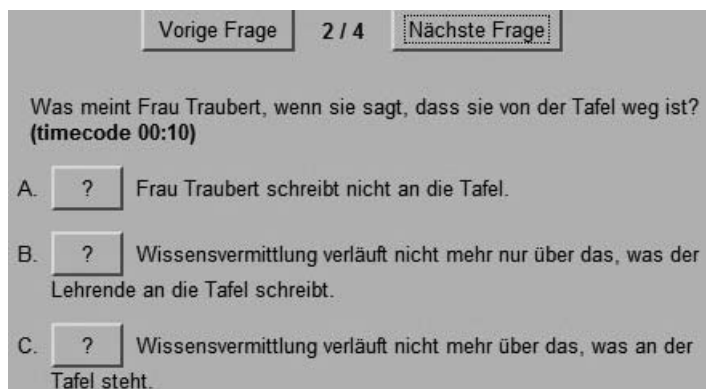


Bild 3: Detaillierte Rückmeldung im Moodle-Kurs „Schule im Wandel“

Bei der Charakterisierung der didaktisch sinnvollen Rückmeldung müsste man grundlegend bedenken, „wann, welche Art von Feedback, wie oft und wie detailliert angewendet werden soll. Welches Feedback Lerner jedoch bevorzugen hängt von dem individuellen Lernstil ab“ (Puskás 2008: 280).

Auch nicht direkt für den Fremdsprachenunterricht konzipierte elektronische Medien werden zunehmend für das Fremdsprachenlernen eingesetzt, wobei die technische Qualität natürlich bedeutend zur Effektivität des Einsatzes beitragen kann. Beispiele für

Qualitätsunterschiede im Bereich der Deutsch-Ungarischen Übersetzungstools¹ (z.B. zum spielerischen Vergleich von Schüler- und Maschinenübersetzungen) sehen sie hier:²,

Ursprünglicher Lehrbuchtext (Lehrbuch Sowieso 1, S. 26) Ich heiße Daniel Funk. Ich bin 12 Jahre alt. Ich habe einen Hund. Er heißt Fredo und ist ein Cocker. Fredo ist 4 Jahre alt. Er mag Sportschuhe, aber er mag keine Katzen.	Übersetzung Nr. 1 mit dem WB Katedra én heiße daniel funk. én vagyok 12 éves régi. én habe einen ékszorító pofa. ő heißt fredó és ist egy cocker. fredó ist 4 éves régi. ő mag sportschuhe, viszont ő mag keine katzen.
	Übersetzung Nr. 2 mit Morphologic A nevem Daniel Funk. Én 12 éves vagyok. Nekem van egy kutyám. Azt Fredónak nevezik és egy Cocker. Fredo 4 éves. Szereti a sportcipőket, de nem szeret macskákat

Einige Unüberlegtheiten im didaktischen Design oder in der technischen Aufbereitung eines digitalen Lernmaterials lassen sich noch durch den gut überdachten Einsatz ausgleichen, aber recht grobe Fehler können leicht zum Misserfolg führen.

Neue Geräte und Technologien haben meistens neue qualitätsbestimmende Elemente, die wiederum von Benutzern kennengelernt und eingeschätzt werden müssen. Wie können Fremdsprachenlehrer und -lerner bei dieser rasanten technischen Entwicklung da überhaupt Schritt halten? Funk agiert in dieser Hinsicht folgendermaßen: „Alle didaktischen Überlegungen für den Einsatz von Rechnern im Unterricht müssen sich darauf einstellen, dass sie durch die technische Entwicklung rasch überholt sein könnten“ (Funk 2000: 13).

Professionelle Medienproduktion für den Unterricht bedarf also einer „gestaltungsorientierten Mediendidaktik“ (Kerres 2005), einer Mediendidaktik, deren Mittelpunkt der Prozess von Konzeption und Entwicklung bildet. „Sie macht diesen Prozess zum Gegenstand der Reflexion und Forschung, da die Gestaltung dieser Prozesse die Qualität neuer Lernangebote ganz wesentlich ausmacht.“ (Kerres 2005: 5) Dies gilt für Firmen wie auch für Lehrer, die mit Hilfe von z.B. Autorenwerkzeugen oder Web2.0 Anwendungen digitale Materialien für den Unterricht zusammenstellen.

Didaktik des Lehrens in der elektronischen Lernumgebung – Lehrerseite

Dass die Effizienz eines Unterrichtsmediums von Ihren Benutzern abhängt, ist keine Neuheit, gilt für alte und neue Unterrichtsmedien gleichermaßen. Je komplexer aber ein

- 1 Kostenloses Übersetzungstool von der Firma Morphologic auf der Seite www.morphologic.hu.
- 2 Katedra Deutsch-Ungarisches Wörterbuch. Erscheinungsjahr: 2002; Herausgeber: Informania Kft (heute Digitalmedia Hungary). Preis zum Zeitpunkt des Erscheinens: 4990 HUF, und heute 1990 HUF (Laut der Verlagsseite <http://www.dmhu.eu/>, gesichtet am 10.03.2011)

Unterrichtsmedium ist desto größeren Wert sollte m.E. auf die Benutzungsqualität gelegt werden.

Das didaktische Design, das die Planung, Ausführung und Evaluation von Lernangeboten umfasst, sollte in der digitalen Lernumgebung auch deswegen mehr Beachtung finden, weil die Lehrer meistens wenig Erfahrungen aus der eigenen Lernbiographie haben werden und die existierenden Praxisvorschläge beschreiben meistens einzelne „Good Practice Beispiele“ ohne systematisierte Aufgabensammlungen anzubieten (Mandl 2010). Hier spielt also neben den gründlichen methodisch-didaktischen Kenntnissen auch die didaktische Phantasie eine große Rolle (vgl. auch Mandl 2010, Kerres 2005). Inwieweit die E-Learning-Didaktik mit der „traditionellen“ Mediendidaktik gleichzusetzen ist, wird in der Fachliteratur allerdings zur Diskussion gestellt. Es geht aber nicht um das Anzweifeln der Gültigkeit der allgemeinen Didaktik als Grundlage in der elektronischen Lernumgebung, es geht hier vielmehr darum, ob diese für E-Learning ausreichend ist.

Elemente der Planung

Wie soll der Einsatz moderner Technologien für den FSU didaktisch geplant werden, um Lernprozesse wirksam zu unterstützen? Als richtungweisendes Grundprinzip kann die folgende Aussage dienen: „Frage nicht, was die neuen Medien alles für den Unterricht leisten können, sondern frage, was Lehrende und Lernende am nötigsten brauchen, um ihre Ziele zu erreichen“ (Funk 1999). Die grundlegenden Regeln für einen didaktisch begründeten Unterricht gelten also nach wie vor, die Fragen der didaktischen Analyse (beginnend mit Lernziel, dann Lehrer- und Lerneraktivität, Materialien/Medien, Sozialform und Zeit) sollen also auch beim Einsatz digitaler Medien gestellt werden. Auf spezielle Aspekte bei der Planung weist Funk hin:

„Didaktische und methodische Fragen *vor* dem Einsatz von Rechnern im Fremdsprachenunterricht :

Kann ich das gleiche Ziel ebenso gut und so rasch mit traditionellen Medien erreichen?

Welchen „Mehrwert“ liefert mir das neue Medium, z.B. für Motivation, zusätzliche Lernziele, Zeitersparnis etc.?

Wie beteilige ich ggfs. die „medialen Habenichte“ in meiner Klasse an Arbeit und Erfolg?

Wie organisiere ich den möglichen Rücklauf an Produkten und Erfahrungen aus der individuellen Arbeit an Computer und Internet in der Klasse?“ (Funk, 1999: 6)

Elemente der Durchführung

Die Merkmale der erfolgreichen Initiierung und Begleitung von Lernprozessen, die Lehrer- bzw. Schülerrollen und die damit verbundenen Aufgaben- und Sozialformen lassen sich im Präsenzunterricht bzw. in Online-Phasen (Blended-Learning oder vollvirtuelles Lernen) jeweils unterschiedlich charakterisieren. Da im ungarischen Unterrichtswesen vor allem die erste Einsatzform vorkommt, möchte ich mich im Folgenden vor allem zu

diesem Bereich äußern, aber es wird jeweils auch auf Charakteristiken des online Lernens z.B. in elektronischen Lernplattformen hingewiesen.

Veränderte Lehrer- bzw. Schülerrollen

Donath benennt die neuen Lehrerrollen bei Lernprozessen in der elektronischen Lernumgebung als „Navigator, Coach, Berater, Guide und Moderator von Bildungsprozessen“ (Donath online), und ergänzt: „Dass damit auch eine veränderte Schülerrolle einhergeht, dürfte offensichtlich sein.“ (Donath online). Die genannten, neuen Lehrerrollen sollten schon mit den Grundsätzen der Kommunikativen Didaktik im Unterricht, als Ergänzung zur primären Vermittler- und Prüfer-Rolle erscheinen. Die neuen Medien können aber diesen Prozess anregen, bzw. sie können mit neuen Potenzialen den Unterricht erst richtig bereichern, wenn Lehrer keine ständige Dominanz im Unterrichtsgeschehen haben, die Leitung in der Hand halten aber auch abgeben können. Die Schüler werden dadurch zum selbständigen, selbstverantworteten Lernen aktiviert, und die Lernprozesse können so zeitlich und räumlich erweitert werden.

In Online-Lernszenarien werden die obigen Rollen üblicherweise während der folgenden Tütorentätigkeiten praktiziert: technikbezogene Betreuung (Zugänglichkeit sichern, Probleme lösen etc.), fachbezogene Betreuung (Inhaltliche Hilfe, Hinweise zur Bearbeitung, Rückmeldung zu Lernaufgaben etc.) und personen- bzw. gruppenbezogene Betreuung (Motivation, Organisation, Rückmeldung zum Lernverhalten, Konfliktlösung etc.) (Kerres 2005).

Lernanweisungen und Disziplin in der digitalen Lernumgebung

Der Einsatz von IKT-Technologien im Präsenzunterricht wird stark davon beeinflusst, wie die Ausrüstung und die räumliche Einrichtung des betreffenden Computerraumes sind. Die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Anordnung der Möbel und Geräte wie frontal (leider typisch für die meisten ungarischen Schulen), in U- oder Kreisform, als Arbeitsinsel etc. haben spezifische Vor- und Nachteile für den Sprachunterricht und erfordern gegebenenfalls unterschiedliche Disziplinierungs- und Anleitungsweisen vom Lehrer.

In Anlehnung an traditionelle, schulische Verhältnisse werden in Lernplattformen auch Kursräume eingerichtet in denen Lernprozesse ablaufen. Auch hier ist der Eintritt für Außenstehende untersagt und den Teilnehmenden werden je nach Rollen unterschiedliche Rechte zugewiesen. Die entsprechende Einrichtung des virtuellen Lernraumes ist ebenso sehr wichtig, sie kann aber vom Kursleiter (und unter Umständen von Lernenden) flexibel verändert werden, bzw. sie kann durch die Zuweisung unterschiedlicher Zugangsrechte nach Lernzielen und Teilnehmerinteressen weiter spezifiziert werden.

Die Schüler arbeiten im Allgemeinen gern mit Computern, egal ob es um Präsenz- oder um Online-Lernen geht, trotzdem lohnt es sich aber, sich auf bestimmte Gefahren vorzubereiten. Außer den technischen Schwierigkeiten, die in beiden Lernformen hinreichend vorkommen und recht störend sein können, gibt es oft Disziplinierungsprobleme. Die häufigste Problematik im disziplinarischen Bereich beim Präsenzlernen entsteht daraus, dass die Schüler den Versuchungen des Internets nicht widerstehen können und

heimlich oder gar ganz offen andere Seiten besuchen als erwünscht. In Online-Phasen erzeugt die meiste Schwierigkeit die undisziplinierte Arbeitsweise, wenn Aufgaben nicht oder nicht rechtzeitig bearbeitet bzw. eingesandt werden. Besonders störend ist es, wenn bei kommunikativen/kooperativen Arbeitsphasen auch Andere dadurch beim Lernen behindert werden.

Den besten, obwohl nie ganz perfekten Schutz gegen die Probleme in der Disziplinierung bieten spannende Aufgaben, eine gute Anleitung bzw. Tutorierung und die Planung entsprechender, transparenter Evaluationsphasen. Wichtig ist, dass die Anleitung auch Etappen für den Weg zum Ziel vorgibt. Zwar bewegen sich viele Schüler souverän im Land der neuen Technologien, so können aber technisch weniger fortgeschrittene Schüler auch entsprechend Schritt halten. Als Gegenmittel für aufkommende Langeweile bei den geschickteren und schnelleren Schülern kann die Differenzierung dienen.

Arbeits- und Sozialformen in der digitalen Lernumgebung

Das Erscheinen der Computer im Sprachunterricht bewegte die Lehrer eine Zeitlang dazu, vor allem individuelle Arbeitsformen einzusetzen. Bei einem Großteil der zugänglichen digitalen Lernmaterialien (off- oder online) wurde ebenfalls der Form des individuellen Lernens der Vorzug gewährt, wobei heute das größte Potenzial der neuen Technologien immer mehr in der kooperativen Wissenskonstruktion in Paaren und Gruppen gesehen wird. Die Chatrooms, E-Mail-Projekte, Foren, Blogs, Lernplattformen etc. ermöglichen einen regen Meinungsaustausch und fördern die Zusammenarbeit.

Mit der Nutzung des Internet kann man für verschiedene Formen der Arbeit in Paaren/Gruppen Aufgaben zusammenstellen, deren Ziel im folgenden bestehen kann: Überbrückung gegensätzlicher Interessen, Suche nach dem Konsens, Beschaffung fehlender Informationen, Darstellung von Situationen aus dem Alltag, Lösung eines Problems, Strukturierung ungeordneter Informationen, Entdeckung, Diskussion oder Behebung eines Fehlers. Daneben hat die Gruppenarbeit insbesondere bei Projekten eine besonders wichtige Bedeutung. Die Organisation von Ideenbörsen, die Verteilung von Aufgaben und die Durchführung der Arbeit setzt eine enge Zusammenarbeit unter den Teammitgliedern voraus. Die Gruppenarbeit kann sich aber auch dann im Sprachunterricht als eine gute Arbeitsform erweisen, wenn nur ein oder wenige Rechner zur Verfügung stehen.

Die digitale Lernumgebung kann auch sehr gut als ein Mittel für differenzierte Lernarbeit genutzt werden, z.B. durch eine Aufgabe auf mehreren Schwierigkeitsgraden, durch unterschiedliche Aufgaben auf derselben Niveaustufe, oder durch Aufgaben zur Entwicklung verschiedener Fertigkeiten.

Elemente der Evaluation

Neue Aufgaben bieten und fordern neuartige Vorgehensweisen auch bei dem Evaluationsprozess und die didaktisch sinnvolle Vorgehensweise hängt wiederum vom jeweiligen, zu erreichenden Lernziel ab. Im Weiteren möchte ich daher nur auf einige, grundlegende Gedanken in diesem Bereich aufmerksam machen (vgl. auch Dringó-Horváth/Hoffmann 2004).

Evaluation digital erstellter Aufgaben

Teil der Planung ist es, wie Lernergebnisse in der digitalen Lernumgebung erstellt und sichtbar gemacht werden. Die mit dem Computer erstellten Schülerarbeiten lassen sich manchmal digital leichter korrigieren, geradezu dann, wenn das Ausdrucken nicht möglich ist.

Bei der Korrektur der als MSWord-Dokument abgegebenen Aufgaben lässt sich das Korrektur-Tool des Textverarbeitungsprogramms gut nutzen. Mit dieser Möglichkeit können wir den Schülern eine informative Rückmeldung geben, die auch die mündliche Bewertung ersetzen kann. Zu den einzelnen Fehlern können wir Hinweise und Erklärungen hinzufügen und die korrigierte Arbeit ebenfalls in elektronischer Form den Schülern zukommen lassen.

Im Weiteren können alle Kommunikations- und Kooperationsformen auch als Rückmeldungsmittel verwendet werden: in einem Forum, Blog oder Wiki erstellte, oder als E-Mail eingesandte Aufgabe, kann mit den gleichen oder ähnlichen technischen Mitteln bewertet werden. E-Learning-Lernplattformen (wie z.B. Moodle) haben natürlich eigene, eingebaute Rückmeldungstools, um Test-, Einsendeaufgaben u.Ä. personen- oder gruppenbezogen evaluieren zu können.

Möglichkeiten der Selbst- bzw. der Fremdkorrektur

Nachdem die Hauptaufgabe des Lehrers im neuen technischen Umfeld oft die Anleitung des Lernprozesses ist, fällt der Selbstbewertung der Schüler eine stärkere Rolle zu, als es bisher der Fall war. Die Selbstkorrektur wird bei den interaktiven Aufgaben durch das automatische Feedback möglich, wobei die Nützlichkeit und Effektivität vom größten Maße von der Elaboriertheit der Rückmeldung abhängt (vgl. Abschnitt 4). Die schnelle und sinnvolle Rückmeldung über die erzielten Ergebnisse bewegt die Schüler aber im Allgemeinen zu mehr Enthusiasmus bei der Arbeit und kann zum Lerneffekt beitragen.

Außerdem bietet sich nach wie vor die Fremdkorrektur an, die meistens durch die Lehrkraft aber – vor allem in kooperativen Lerntätigkeiten – auch durch die Mitschüler ausgeführt werden kann.

Wenn die Bewertung mit den Schülern gemeinsam durchgeführt wird, sollten wir für sie Bewertungsblätter zusammenstellen, und ihnen Zeit geben, ihre Gedanken während des Gesprächs/der Präsentation auf diesem Blatt zusammenzutragen. Das Bewertungsblatt hilft, die Diskussion im vorgesehenen Rahmen zu halten, und lässt persönliche Bemerkungen und Angriffe vermeiden. Die Schüler können ihre eigene Arbeit und die der anderen bewerten, sowie auch den Beitrag des Einzelnen zum gemeinsamen Ergebnis.

Positiv ist, wenn auch die Bewertung der gestellten Aufgabe selbst ermöglicht wird. Ungeachtet dessen, ob wir das Ergebnis der Arbeit selbst bewerten oder dies durch die Schüler durchführen lassen, sollten sie unbedingt darüber befragt werden, welche Erfahrungen sie bei der Arbeit gemacht haben. Wir können dabei erfahren, was sie gern gemacht haben, wie sie miteinander arbeiten konnten, was ihnen Schwierigkeiten bereitet hat und wie die Zusammenarbeit zwischen ihnen ist. Diese Rückmeldungen lassen sich bei der Planung späterer Aufgaben in der digitalen Lernumgebung sehr gut nutzen.

Evaluation der kooperativen Arbeit

Die Bewertung der Einzelarbeit fällt immer leichter, als die von Aufgaben, die von mehreren Schülern gemeinsam gelöst wurden. Die Produkte, die mit der Zusammenarbeit mehrerer Schüler entstanden sind, haben aber einen besonderen Wert, für den es sich auch lohnt, gewisse Schwierigkeiten auf sich zu nehmen.

Die Bewertung der kooperativen Tätigkeiten wie z.B. der Internet-Projekte ist nicht einfach, und sie lässt sich vielfach mit den herkömmlichen Bewertungskriterien auch gar nicht ausdrücken. Daher müssen neue Gesichtspunkte eingeführt werden, wenn wir auch die Lösung neuartiger Aufgaben bewerten möchten.

Bei der Projektarbeit können derartige Bewertungskriterien beispielsweise die Folgenden sein: die Ausführlichkeit der Planung, die Originalität, die inhaltliche Vielfalt und Validität, die Strukturiertheit, der Anspruch in der Realisierung, sowie das Verhältnis zwischen der ursprünglichen Planung und ihrer Realisierung. Wenn wir den einzelnen Gesichtspunkten Punktzahlen zuordnen, so kann das neben der differenzierten Beurteilung auch zur Benotung der Arbeit beitragen. Gut ist, wenn wir die Gesichtspunkte der Bewertung schon vorab zusammenstellen, damit sich auch die Schüler darüber im Klaren sind.

Die Bewertung des Lernergebnisses bzw. des Lernprozesses

Die Arbeit auch in der digitalen Lernumgebung richtet sich im Allgemeinen auf die Schaffung eines Produktes, allerdings ist es dabei nicht richtig, wenn wir bei der Bewertung diesen einzigen Aspekt berücksichtigen. Darüber hinaus, wie das Produkt den vorab mitgeteilten Anforderungen entspricht, beziehungsweise ob es sprachlich korrekt ist, können wir die Aktivität der Teilnahme an der Stunde und die Teilergebnisse bewerten. Durch die technisch komplexere Lernumgebung dürfen eventuelle technische Hindernisse, die eine erfolgreiche Lösung der Aufgabe behindern können, auch nicht unberücksichtigt bleiben.

Die Bewertung ist dann gut, wenn sie eine Anleitung dazu gibt, was der Schüler unternehmen muss, um erfolgreicher arbeiten zu können, beziehungsweise welche Tugenden er sich bewahren sollte. In diesem Prozess lohnt sich auch der Einsatz der unterschiedlichen Möglichkeiten zur Selbstbewertung, sowie der Bewertung durch die Mitschüler.

Originalität und Plagiate

Bei der Bewertung der mittels Computer und Internet erstellten Arbeiten der Schüler ist es oft schwer zu entscheiden, inwieweit diese als eigenes geistiges Produkt gelten können. Eine Verwendung der von anderen geschriebenen Texte ohne Anführungszeichen war natürlich auch früher nicht unbekannt, aber mit der Verbreitung des Internet hat dieses Phänomen gefährliche Ausmaße angenommen. Daher ist es wichtig, den Schülern zu vermitteln, wie sie die Gedanken anderer bei der Ausarbeitung ihrer eigenen Werke nutzen können.

Dabei kann es helfen, wenn bei der Aufgabenerteilung auch die Bedingungen für die Benützung von Seiten aus dem Internet und von fremden Komponenten festgelegt wird. Die Kontrolle der Einhaltung dieser Regeln sollte bei der Bewertung der ersten Computerarbeiten separat behandelt werden.

Didaktik des Lernens in der elektronischen Lernumgebung – Lernerseite

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen erworben werden, um in der elektronischen Lernumgebung effektiv lernen zu können? Es muss – wie schon bei der Beschreibung neuer Lehrer-/Schülerrollen angesprochen wurde – betont werden, dass in der elektronischen Lernumgebung „zunehmend auch die Lernenden für die Qualität verantwortlich [sind]“ (Ojsterek 2008).

Sowohl in Präsenz- als auch in Blended- oder vollständigen Online-Phasen erhöht sich die selbständige Arbeit der Schüler, die aber keinesfalls mit Alleinlernen gleichzusetzen ist. Bei der selbständigen Arbeit werden das Ziel, der Zeitpunkt, die Dauer und der Ort des Lernens, das Lerntempo und die Lernmethoden durch die Schüler selbst bestimmt. Dazu sind sie aber nur dann in der Lage, wenn sie sich vorher schon mit der Bedienung der dazu erforderlichen Geräte vertraut gemacht haben bzw. sich entsprechende Strategien zum selbstorganisierten, selbstverantworteten Lernen angeeignet haben.

Das für den eigenen Fortschritt verantwortliche Handeln der Schüler kann am besten dadurch unterstützt werden, wenn sie auch in den Unterrichtsstunden regelmäßig die Möglichkeit zur selbständigen Arbeit bekommen. Die Abwechslung in den Unterrichtsmethoden, das durch Multimedia ergänzte erforschende Lernen neben dem Lernen aus Büchern, sowie der Einsatz der Projektarbeit können ebenfalls zur Verselbständigung beitragen.

Die Theorie und die Techniken/Strategien des Lernens sollte man systematisch an Schüler vermitteln, um ihnen eine Hilfestellung für ein möglichst erfolgreiches Lernen zu bieten. Die Strategien zum Erwerb, zu der Speicherung und der Aktivierung des Wissens lassen sich gut in den Selbstlernprozessen von der Planung bis hin zur Selbstevaluierung anwenden. Anzumerken ist, dass es sogar Bereiche gibt (vor allem computertechnischer Art), die die Schüler besser kennen, verstehen als die Lehrer und hier darf es uns an einer richtig verstandenen Demut nicht fehlen.

Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zum Thema in Ungarn

Der erfolgreiche Einsatz von IKT im Fremdsprachenunterricht kann nur mit dem adäquaten Erscheinen der ausgeführten methodisch-didaktischen Inhalte in der Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrern erreicht werden. In den letzten Jahren konnte man eine Reihe von Programmen und Aktionen in der Europäischen Union erleben (z.B. Aktionsplan ELearning 2001-2004, ELearning Programm 2004-2008 etc.), die anhand dieser Erkenntnis den wachsenden Handlungsbedarf auf diesem Gebiet geäußert haben. Ausarbeitung von Inhalts- und Durchführungskonzeptionen bzw. konkrete Materialien für

die Herausbildung/Entwicklung von IKT-Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern bilden eine aktuelle Herausforderung für didaktische Forschungsarbeiten (Kárpáti/Hunya, 2009a). Als grundlegendes Dokument für diese Arbeit hat die Europäische Union im Jahre 2005 in internationaler Zusammenarbeit den sog. U-Teacher-Referenzrahmen für die Entwicklung mediendidaktischer Informatik-Kompetenzen in der Lehreraus- bzw. Weiterbildung erarbeiten lassen. Der Referenzrahmen soll eine gemeinsame Grundlage für die Herausbildung bzw. Entwicklung notwendiger IKT-Kompetenzen der (zukünftigen) Lehrer der europäischen Länder bilden (Kárpáti/Hunya, 2009a).

Auch in Ungarn kann man ähnliche Bestrebungen beobachten (Dancsó 2005): der Nationale Entwicklungsplan 1 und 2 (NFT 1, NFT 2), Strategie für mediendidaktische IKT-Kompetenzen (Oktatási Informatikai Stratégia – OIS), Strategie für die ungarische Informationsgesellschaft (Magyar Információs Társadalmi Stratégia - MITS), Mittelfristige Entwicklungsstrategie des Ministeriums für Unterrichtswesen (Oktatási Minisztérium Középtávú Közoktatás-Fejlesztési Stratégia – KKFS) erzielen alle – in Anlehnung an europäische Empfehlungen – die Entwicklung von IKT-Kompetenzen in der Gesellschaft, vor allem aber im Unterrichtswesen und im Hochschulbereich.

IKT-Kompetenzen in der Ausbildung von DaF-Lehrern

Obwohl die Ausbildung von Pädagogen für den Einsatz von IKT-Technologien in den oben angeführten Strategien, vor allem aber in der Strategie für mediendidaktische IKT-Kompetenzen (OIS, vgl. Dancsó 2005) als Ziel formuliert war, wird dieses in der Lehrerausbildung in Ungarn nur vereinzelt realisiert. Diesbezügliche Kurse werden nur an manchen Institutionen obligatorisch für Lehramtstudenten angeboten (Fehér 2008: 41).

Für die Ausbildung von DaF-Lehrern in Ungarn ist es charakteristisch, dass je nach personellen und materiellen Ressourcen der jeweiligen Ausbildungsinstituten diese Inhalte – wenn überhaupt – vor allem in Methodik-Didaktik-Lehrveranstaltungen erscheinen. Es ist auch fraglich, wie das Handhaben und der didaktisch sinnvolle Einsatz bestimmter wichtiger Technologien unterrichtet werden können, wenn diese in manchen Ausbildungsstätten gar nicht existieren. Eine große Anzahl von Schulen wurde z.B. in den letzten Jahren mit digitalen Tafeln versehen, finanziert wurden diese Programme durch verschiedene, im großen Maße staatliche Förderungsmaßnahmen. Die ausgebildeten Lehrer gelangen also zum Teil in Schulen mit moderner Ausstattung, wobei viele Ausbildungsinstitutionen nicht über solche Techniken verfügen und entsprechende Bewerbungsmöglichkeiten für die recht teure Ausrüstung zurzeit kaum für den Hochschulbereich ausgeschrieben werden.

Die einheitliche, auf den europäischen U-Teacher-Referenzrahmen beruhende, obligatorische Einfügung dieser Inhalte in die Lehrerausbildung in Ungarn lässt also noch auf sich warten. Man kann nur hoffen, dass Entscheidungsträger die obigen Ziele besser in die neue Konzeption des Hochschulgesetzes einbeziehen werden, und, dass ein Wert auch auf die entsprechende, benötigte Finanzierung (technische Ausrüstung, Weiterbildung etc.) gelegt wird.

IKT-Kompetenzen in Weiterbildungsprogrammen für DaF-Lehrer

Im Rahmen des Programms „Sulinet Expressz“ wurde im Jahre 2003 und 2004 eine Bewerbung für staatlich teil-finanzierte Fortbildungskurse mit Informatik-Inhalten für Pädagogen ausgeschrieben. Anhand dieser Initiative wurden 22 verschiedene, 30-120 stündige Fortbildungskurse in Ungarn angeboten, wobei die Teilnahme in den darauffolgenden paar Jahren durch staatliche Zuschüsse erleichtert wurde (Hunya 2007). Eine qualitative Untersuchung zeigt jedoch, dass die reine Entwicklung von Informatik-Kenntnissen nicht zum erhöhten Einsatz von IKT-Technologien führen kann (Csák 2004 in Hunya 2007), und zum qualitativ entsprechenden, didaktisch sinnvollen Einsatz schon gar nicht.

Im Weiterbildungsverzeichnis für Pädagogen auf der Webseite des Amtes für Unterricht³ (Oktatási Hivatal - Pedagógus továbbképzések jegyzéke) findet man zurzeit (eingesehen am 10. 03. 2011) mehr als 120 Weiterbildungskurse zur Entwicklung von Informatik-Kompetenzen für Pädagogen. Diese zielen aber meist auf die Förderung von Informatikkenntnissen im Allgemeinen auf Grund- und Fortgeschrittenenniveau (z.B. Informatik-Grundkenntnisse für Pädagogen, ECDL-Kurse auf verschiedenen Stufen) (vgl. auch Dancsó: 44). Im Weiteren findet man Kurse zur Schulung der Lehrer für das Benutzen bestimmter digitaler Technologien (Hardware oder Software) speziell für den Unterricht, aber unabhängig von dem unterrichteten Fach, wie z.B.: IKT-Technologien für den Unterricht, EPIC⁴ – europäischer IKT-Führerschein für Pädagogen (die Weiterentwicklung von ECDL speziell für den Einsatz im Unterricht), der Einsatz digitaler Tafeln, Verwendung von Web2.0 – Anwendungen im Unterricht, Einsatzmöglichkeiten der digitalen Datenbank Namens „SDT“ auf der Sulinet-Webseite, die Anwendung bestimmter Software (Excel, PowerPoint) oder des Computers „Classmate PC“ in der Arbeit von Pädagogen. Fachspezifische mediendidaktische IKT-Kompetenzen z.B. in unserem Fall für den Bereich Deutsch als Fremdsprache, oder zumindest für Fremdsprachenlehrer werden in solchen Fortbildungskursen kaum gefördert. Für diesen speziellen Bereich habe ich nur ein einziges Weiterbildungsangebot gefunden: „**Neue methodische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts im Computerraum**“ (organisiert vom Verlag „Műszaki Könyvkiadó Kft.“).

Wenn wir „maßgeschneiderte“, also speziell auf unsere Bedürfnisse ausgerichtete, für DaF-Lehrer konzipierte Fortbildungskurse zum Themenbereich suchen, müssen wir uns auch bei anderen Institutionen, vor allem bei den Kulturinstituten der deutschsprachigen Ländern umschauen.

Das Goethe Institut (GI) bietet seit 2001 Fortbildungskurse von 30 Stunden zum Thema „**Computer und Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**“. Der Kurs kann nur noch auf Anfrage, bei entsprechender Teilnehmerzahl (min. 15 Teilnehmer) beansprucht werden (Anfragen sollen an die Abteilung „Bildungskoooperation Deutsch: Service für Deutschlehrende“⁴ gestellt werden.). Mittlerweile wird er sogar auch in Zusammenarbeit von anderen Institutionen angeboten (z.B. von Pädagogischen Instituten, Schulen, Weiterbildungszentren etc.), in dem Fall liefert das GI das Fortbildungskonzept,

3 Webseite des Weiterbildungsverzeichnisses: <http://195.199.249.137/PedAkkred/Default.aspx>

4 Service für Deutschlehrende im GI Budapest: <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/uun/mit/sdl/deindex.htm>

den Kursleiter und die Kursmaterialien bzw. stellt beim erfolgreichen Abschluss zusammen mit der Partnerinstitution die Bestätigungen aus.

Im Rahmen der Sommerkurse bietet das GI ebenfalls diesbezügliche Veranstaltungen an, wo das Thema jeweils in Anknüpfung an ausgewählten Inhalten behandelt wird, wie z.B. Landeskunde Online, Internet im Grundschulunterricht etc..

Der gleichfalls vom GI betreute, international angebotene Fernkurs „**Multimedia-Führerschein DaF**“⁵ entwickelt didaktisch-methodische Kompetenzen für den Einsatz von Internet im DaF-Unterricht. Die Arbeit verläuft online auf der Lernplattform des GI, wodurch die Teilnahme der Deutschlehrer auch aus Ungarn neben flexibler Zeiteinteilung ortsunabhängig erfolgen kann. Grundsätzlich arbeitet man im Selbststudium mit der Unterstützung erfahrener Online-Tutoren, wobei Kommunikation und Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmern (durch asynchrone und synchrone Kommunikationsmittel) wie auch kooperative Lerntätigkeiten einen Bestandteil des Kurses bilden.

„**Schule im Wandel**“⁶ ist ein durch COMENIUS gefördertes, europäisches Projekt, in dem ein filmbasierter Fortbildungskurs entwickelt und erprobt wurde. Im Kurs geht es „um einen kreativen, innovativen Umgang mit den von Gesellschaft und Ministerien gestellten Anforderungen an Schulen, wie z.B. der Förderung von Medienkompetenz und der Entwicklung selbstständigen Lernens“ (Meister, 2010: 41). Von März bis Mai 2011 verlief die Tutoren-Schulung für den Einsatz „Schule im Wandel“ in Form von Blended-Learning, mit der Teilnahme von jeweils 2 Mitgliedern aus verschiedenen europäischen Ländern. Seither kann in diesen Ländern – darunter auch in Ungarn – die Fortbildung für DaF-Lehrer vom örtlichen GI angeboten werden. Die Besonderheit dieses Kurses ist in Bezug auf unser Thema, dass es nach dem Motto „*learning by doing*“ versucht wird, Inhalte und Themen zum veränderten, modernen Fremdsprachenunterricht in der digitalen Lernumgebung zu präsentieren und zu bearbeiten. Anvisiert wurde nämlich ein Blended-Learning-Kurs, der unter Verwendung der kostenlos zugänglichen Lernplattform Moodle durchgeführt werden kann. Dabei können die für E-Learning relevanten Arbeitstechniken, Lern- und Interaktionsformen, Lehrer- und Lernerrollen hautnah erlebt werden.

Abschließende Gedanken

Ich hoffe durch meine Ausführungen gezeigt zu haben, dass es sich durchaus lohnt, auf den didaktisch sinnvollen Einsatz von IKT-Technologien im Fremdsprachenunterricht mehr Wert zu legen, denn erst dann können sich diese als wirklich vorteilhaft für fremdsprachige Lernprozesse erweisen.

Der gewünschte Einsatz dieser Technologien lässt sich aber heute in Ungarn nicht einmal nach der Anerkennung ihrer Notwendigkeit so leicht realisieren. Er wird durch folgende Probleme erschwert: nötig sind entsprechende technische Ausrüstung – und zwar nicht nur im Mittelschul-, sondern auch im Hochschulbereich, wie auch komplexere

5 Multimedia-Führerschein DaF: <http://www.goethe.de/lrn/prj/for/kur/mul/deindex.htm>

6 Schule im Wandel: http://www.goethe.de/lhr/prj/siw/deindex.htm?wt_sc=schule-im-wandel

technische und fachdidaktische Kenntnisse seitens Lehrer/Ausbilder und Lerner gleichermaßen.

Eine große Anzahl von potenziell lernfördernden Einsatzmöglichkeiten sind heute auch für viele Schulen in Ungarn durchaus realistisch und ausführbar, jedoch scheitern sie häufig durch Mangel an Erfahrung und technischem Wissen und nur in bestimmten Fällen auch an technisch unzureichender Ausrüstung. Es kommt leider auch nicht selten vor, dass man trotz optimaler technischer Gegebenheiten in der Schule und entsprechender Kennerschaft der Lehrkraft für Fremdsprachenunterricht aus diesen vorteilhaften Möglichkeiten wegen Bevorzugung anderer Fächer (vor allem Informatik) keinen Nutzen ziehen kann.

Trotzdem scheint mir die Lage des Fremdsprachenunterrichts in dieser Hinsicht verheißungsvoll zu sein. Die computer- und informationstechnologische Einrichtung der Schulen und die Zahl der diesbezüglichen Lehrerfortbildungen – sowohl mit technischen als auch hoffentlich mit immer mehr fachdidaktischen Schwerpunkten – steigen rapid, und wir können – hoffentlich mit recht – darauf hoffen, dass IKT-Kompetenzen bald auch in der Lehrerbildung eine ausschlaggebende Bedeutung haben werden.

Zur Entwicklung in diesem Bereich sollte aber die Rückkoppelung, die ständige Wechselwirkung zwischen Materialhersteller, Aus- und Fortbilder bzw. tatsächlichem Verwender (Lehrer und Lerner) nicht fehlen.

Literaturverzeichnis

- Barkowski, Hans. / Krumm, Hans-Jürgen. (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke.
- Dancsó, Tünde: Az információs és kommunikációs technológia fejlesztésének irányvonalai a hazai oktatási stratégiákban. In: Új Pedagógiai Szemle. 55/11, S. 36-48. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-dancso-informacios> (gesehen am 10. 03. 2011)
- Dringó-Horváth, Ida / Hoffmann, Orsolya (2001): A számítógép csak felkészülési eszköz a nyelvórára? Beszámoló egy országos felmérés eredményeiről. Média-Informatika-Kommunikáció 2001. Konferencia kiadványkötete. Veszprém.
- Dringó-Horváth, Ida / Hoffmann, Orsolya (2004): Webology – Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Interaktives, multimediales Selbstlernmaterial auf zwei Sprachen. Budapest: Edunet Tananyagfejlesztési Alapítvány.
- Donath, Reinhard: Veränderung des Englischunterrichts. <http://www.englisch.schule.de/www-ver.htm#Lehrerrolle> (gesehen am 10. 03. 2011)
- Fehér, Péter (2008): Internet és számítógéppel segített tanulás a kistélepek iskoláiban (a pedagógusok módszertani kultúrája fejlesztésének és megújításának lehetőségei IKT-eszközök alkalmazásával). Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. PhD-Dissertation. http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/feher_ertekezes.pdf (gesehen am 10. 03. 2011)
- Funk, Hermann (1999): Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 21: Neue Medien im Deutschunterricht, S. 5-12.
- Funk, Hermann (2000): Schnittstellen – Fremdsprachenunterricht zwischen „alten“ und „neuen“ Medien. In: Tschirner, Erwin; Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hg.): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen, 13-28.
- Grüner, M. / Hassert, T. (2000): Computer im Deutschunterricht. Goethe Institut, München: Langenscheidt.

- Huneke, H. W. / Steinig, W. (2000): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kárpáti Andrea., Hunya Márta. (2009a): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt I. Új Pedagógiai Szemle, 59/2, S. 95–106. <http://www.ofi.hu/tudastar/karpati-andrea-hunya> (gesehen am 10. 03. 2011)
- Kárpáti Andrea., Hunya Márta. (2009b): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt II. Új Pedagógiai Szemle, 59/3, S. 83–119. <http://www.ofi.hu/tudastar/karpati-andrea-hunya-090930> (gesehen am 10. 03. 2011)
- Kerres, Michael. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg.
- Kerres, Michael. (2005): Didaktisches Design und eLearning. Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützte Lernangebote. In: Miller, D. (Hg.): eLearning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung. Haupt Verlag. http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/kerres4miller-final_0.pdf (gesehen am 10. 03. 2011)
- Meister, Hildegard (2010): Blended Learning in einer europäischen Lehrerfortbildung. Das Comenius-Projekt Schule im Wandel. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 42, S. 41-43.
- Ojstersek, N. (2008): E-Learning-Qualität aus der Lernendenperspektive. In: Online Tutoring Journal: Ausgabe 01/2008. http://www.online-tutoring-journal.de/ausgabejanuar08/OTJ_Qualiaet_Ojstersek.pdf (gesehen am 10. 03. 2011)
- Puskás, Csilla (2008): „Einige Antworten sind nicht richtig!“ Programmiertes Feedback in Onlineübungen. In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Dittfurth, Marita (Hg.): Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a. M.: Lang, S. 269-280.
- Reusser, K. (2003): „E-Learning“ als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. Beiträge zur Lehrerbildung. 21/2, S. 176-191.
- Rösler, Dietmar (2004): E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola: Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 42/2010, S. 5-11.
- Ruf, U. / Frei, N. / Zimmermann, T. (2003): Leitfaden für den ICT-Einsatz in kooperativen und dialogischen Lehr-Lern-Umgebungen. Beiträge zur Lehrerbildung. 21/2, S. 192-205.
- Rüschhoff, Bernd. / Wolff, Dieter. (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Hueber
- Rüschhoff, Bernd. (2000): Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. Rohfassung eines Manuskripts für die Neuauflage des Handbuches Fremdsprachenunterricht. In: Bausch / Christ Herbert / Krumm Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. <http://www.uni-essen.de/anglistik/calltext.htm> (gesehen am 10. 03. 2011)
- Würffel, Nicola (2010): Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Lernumgebungen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, S. 1226-1242.

Ágnes Karl (Pilisvörösvár)

Idiome in einsprachigen Lernerwörterbüchern

Einleitung

Phraseologismen werden von Muttersprachlern in vielen Bereichen verwendet, man trifft auf sie in der Mediensprache, in der Literatur und im täglichen Leben. Es ist also notwendig, dass Fremdsprachenlerner sie verstehen und bis zu einem gewissen Grad auch aktiv gebrauchen können. Für Fremdsprachenlerner ist es jedoch nicht risikolos, Phraseologismen zu verwenden, denn die aktive Verwendung kann bei Lernern leicht zu Fehlern führen. Einsprachige Lernerwörterbücher sollten jedoch das Verstehen und die richtige Sprachproduktion fördern. In diesem Artikel wird untersucht, welches Wörterbuch die beste Wahl für den Lernenden ist, wenn er Idiome verstehen und richtig verwenden möchte. Es wurde eine Liste von 20 Idiomen zusammengestellt und sie in fünf einsprachigen Lernerwörterbüchern nach bestimmten Analysekriterien untersucht. Die Arbeit soll dem Lernenden und dem Lehrer eine Antwort auf die Frage geben, welches Wörterbuch man bei der Arbeit mit Idiomen am ehesten konsultieren sollte.

Phraseologismen in Lernerwörterbüchern

Zur Förderung der Kompetenz beim Sprachenlernen sind unter Anderem auch gute Lernerwörterbücher notwendig. Welche Erwartungen hat man gegenüber einem solchen Wörterbuch? Eine Definition allein reicht natürlich nicht aus: „Phraseme als lexikographische Einheiten sind in äußerst komplexen Beschreibungsdimensionen zu erfassen“ (Jesensek 2006: 5). Das heißt, man braucht formal-strukturelle, grammatische, semantische, stilistische und pragmatische Informationen, um Phraseme verstehen und richtig gebrauchen zu können. Strukturelle und grammatische Angaben sind vor allem für die Sprachproduktion wichtig. Morphosyntaktische Restriktionen, variable Komponenten (*jemanden auf die Straße setzen / werfen*), explizite Angaben zur syntaktischen Valenz (z.B.: *jemandem zur Last fallen*) und zur semantischen Valenz (*aus dem Häuschen sein* – die Nominativergänzung muss ein Mensch sein) gehören hierhin. Diese Informationen sind äußerst wichtig für den Lerner. Auch stilistische und pragmatische Angaben sind von hoher Relevanz, denn lexikographische Forschungen haben belegt, dass die Suche nach der Bedeutung eines Wortes das wichtigste Nachschlagebedürfnis ist (vgl. Herbst/Klotz 2003: 33). Wenn ein Wörterbuch den Anforderungen der Benutzer entsprechen will, muss es unbedingt eine möglichst präzise Definition angeben. Es gibt zwei wesentliche Arten von Definitionen: die erklärende Paraphrase, bei der die Bedeutung umschrieben wird, und die Synonymie, bei der ein bedeutungsähnlicher Ausdruck angegeben wird.

Hier ist zu berücksichtigen, dass die konnotativen Bedeutungen der Synonyme häufig nicht übereinstimmen (vgl. Herbst/Klotz 2003: 33-34). In Bezug auf die Explikation ist auch die Frage des Definitionswortschatzes anzusprechen. Lernerwörterbücher dürften nur mit Wörtern arbeiten, die dem Sprachniveau eines fortgeschrittenen Lernalers entsprechen, und sie sollten nicht komplizierter sein als das zu erklärende Lemma selbst. Alle in der Definition verwendeten Wörter sollten auch als Lemma verzeichnet sein, demzufolge soll das Prinzip des kontrollierten Definitionswortschatzes (vgl. den Terminus in Herbst/Klotz 2003: 48) angewendet werden.

Auch die konnotativen Bedeutungen, die einen wichtigen Aspekt der Semantik der Idiome bilden, gehören zu den nötigen Angaben. Phraseologismen haben einen konnotativen Mehrwert gegenüber einem nicht-phraseologischen äquivalenten Ausdruck, sie enthalten zum Beispiel eine Bewertung des Sprechers. z.B.: *die Nase voll haben*: ‚einer Sache überdrüssig sein‘ (DGW-DaF 2000: 707). Phraseologismen haben eine hohe Ausdruckskraft, vor allem weil sie einen „bildhaften Charakter“ und eine „emotional-expressive Färbung“ aufweisen (Földes/Kühnert 1992: 5). Der semantische Mehrwert hat auch für die Lexikographie Konsequenzen, denn die Bedeutung eines Idioms ist in der Regel mit seiner nicht-phraseologischen Entsprechung nicht gleichzusetzen. Es wird in dem vorliegenden Aufsatz untersucht, ob die Explikationen der Lernerwörterbücher dieser Forderung entsprechen. Das konnotative und emotionale Plus ist eine wichtige Angabe in der Explikation, so sollte sie angeführt werden. Stilistische Angaben (*formell, gesprochen*) geben die situative Verwendbarkeit an, wobei pragmatische Angaben die kontextuellen Umstände der Verwendung bestimmen (vgl. Jesensek 2006: 6). Stilistische Angaben allein können jedoch den konnotativen Mehrwert der Idiome nicht wiedergeben.

Beim Deuten der Idiome können auch Beispiele dem Lerner eine Hilfe leisten. Der Kontext trägt nämlich in großem Maße zum richtigen Verstehen bei. Es gibt empirische Belege dafür, dass „Benutzer von Lernerwörterbüchern häufig versuchen, die gesuchte Information aus den Beispielen zu entnehmen“ (Herbst/Klotz 2003: 55). Durch den Beispielsatz wird die Definition verständlicher und auch der konnotative Mehrwert kann dadurch zum Ausdruck gebracht werden. Es stellt sich also die Frage, ob die untersuchten Wörterbücher das Verstehen und die richtige Verwendung von Idiomen durch Beispielsätze unterstützen, und wenn ja, in welchem Maße.

Empirische Untersuchung zu Idiomen

Die untersuchten Wörterbücher

Die untersuchten Wörterbücher sind die Folgenden:

Langenscheidt – Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (LGW-DaF),

De Gruyter – Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache (DGW-DaF),

Pons – Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (Pons-DaF),

Duden – Deutsch als Fremdsprache (Duden-DaF),

Wahrig – Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (Wahrig-DaF).

Einsprachige Wörterbücher wurden als Untersuchungsgegenstand gewählt, weil die Äquivalenzrelationen bei den Idiomen problematisch sind; eine totale Äquivalenz ist

selten, in vielen Fällen gibt es lexikalische, stilistische oder syntaktische Unterschiede zwischen den Idiomem verschiedener Sprachen (vgl. Hessky 1985: 84-85). Unter diesem Aspekt haben einsprachige Lernerwörterbücher einen Vorteil gegenüber zweisprachigen. Die Wahl für die Untersuchung fiel auf die oben angeführten fünf Wörterbücher, da diese zur Zeit die einsprachigen Handwörterbücher für fortgeschrittene DaF-Lerner auf dem Markt sind.

Die untersuchten Idiome

Insgesamt zwanzig Idiome wurden in den fünf Wörterbüchern nachgeschlagen. Die Stichprobe habe ich dem Artikel *Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen* entnommen (Hallsteinsdottir/ Sajankova/ Quasthoff 2006: 15-18). Die Autoren dieses Artikels haben mit Hilfe einer Untersuchung und der statistischen Auswertung der Ergebnisse ein phraseologisches Optimum (143 Phraseme) für den Fremdsprachenunterricht zusammengestellt. Die zwanzig untersuchten Idiome wurden nach dem Zufallsprinzip ausgesucht.

Die Stichprobe ist die Folgende:

1. *jemanden um die Ecke bringen*, 2. *etwas über die Bühne bringen*, 3. *jemanden unter Druck setzen*, 4. *sich etw. durch den Kopf gehen lassen*, 5. *etwas liegt klar auf der Hand*, 6. *etw. in Kauf nehmen*, 7. *jemandem zur Last fallen*, 8. *(s)einen Mann stehen*, 9. *etw. (schon) in der Tasche haben*, 10. *etw. auf die Beine stellen*, 11. *etw. auf Eis legen*, 12. *aus dem Häuschen sein*, 13. *sich in die Hosen machen*, 14. *etw. im Auge behalten*, 15. *etw. ans Licht bringen*, 16. *die Nase voll haben*, 17. *etw. aufs Spiel setzen*, 18. *sich aus dem Staube machen*, 19. *(bei jdm.) ins Fettnäpfchen treten*, 20. *nicht auf den Mund gefallen sein*.

Die Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung nach den folgenden Analyse Kriterien dargestellt:

1. Wie ist die Zugriffsstruktur? Sind die Idiome im Artikel leicht zu finden? Ist die Einordnung der Idiome konsequent?
2. Wie verständlich sind die Definitionen formuliert? Enthalten die Definitionen die nötigen Informationen für Produktions- und Rezeptionszwecke?
3. Werden treffende Stilmarkierungen angegeben, falls nötig? Wie wird der konnotative Mehrwert wiedergegeben?
4. Gibt es Beispielsätze, die die richtige Verwendung in hohem Maße erleichtern?
5. Welche syntaktischen Angaben sind zu den Idiomem zu finden?

Die Zugriffsstruktur

LGW-DaF geht mit der Einordnung der Idiome in der Mikrostruktur konsequent vor. Phraseologismen sind ausgelagert, also sie werden immer am Ende des Artikels nach dem Zeichen „II ID“ angeführt (siehe Wörterbuchartikel 1).

Der Vorteil dieser Lösung ist, dass sie mit dem Platz ökonomisch umgeht. Man könnte die Orientierung allerdings noch mehr erleichtern, wenn die Idiome zu Beginn einer neuen Zeile stünden. Bei der alphabetischen Einordnung ist das erste Substantiv (bzw. Adjektiv oder Verb) bestimmend. Das entspricht in Bezug auf die zwanzig untersuchten Idiome tatsächlich dem, was in den Außentexten angegeben wurde.

DGW-DaF handelt die idiomatischen Wendungen, ähnlich wie LGW-DaF, außerhalb der Bedeutungsstruktur ab, sie werden am Ende des Artikels in einer neuen Zeile nach einem Sternzeichen angeführt (siehe Wörterbuchartikel 2). Innerhalb des Artikels kann also der Benutzer das gesuchte Idiom leicht finden. Es ist aber zu bemerken, dass das Wörterbuch die Wörter nach dem nischenalphabetischen Anordnungsprinzip verzeichnet und das erschwert die Orientierung deutlich.

Im Gegensatz zu LGW-DaF und DGW-DaF hält sich Pons-DaF an keine konsequente Methode bei der Einordnung von Phraseologismen im Artikel. In einigen Fällen sind sie einer Lesart des Lemmas zugeordnet, in anderen Fällen werden sie in einen eigenen Artikelteil ausgelagert (siehe Wörterbuchartikel 3). Da diese Methode in den Außentexten nicht erklärt wird, erschwert sie die Orientierung für den Benutzer. Es ist auch deshalb keine optimale Lösung, da „vom Benutzer zunächst die Frage beantwortet werden muss, ob ein bestimmter Teil einer festen Verbindung in irgendeinem Zusammenhang mit einer Lesart des entsprechenden formgleichen sprachlichen Zeichens steht“ (Engelberg/Lemnitzer 2004: 176). Was aber ein noch größeres Problem ist, dass die Bedeutung der Idiome in vielen Fällen nicht mit der Lesart zusammenhängt, der sie zugeordnet wurde. Zum Beispiel wird *etw. auf Eis legen* unter der zweiten Lesart von „Eis“ angeführt, die folgendermaßen lautet: „eine Süßspeise aus Milch, Zucker und verschiedenen Aromen, die kalt genossen wird“ (2004: 362). Für so eine falsche Zuordnung gibt es noch mehrere Beispiele.

Duden-DaF verwendet kein konsequentes Anordnungsprinzip im Zusammenhang mit Idiomen. Einerseits findet man mehrere Arten von festen Wortverbindungen am Ende des Wörterbuchartikels nach einem Sternzeichen fett gedruckt (siehe Wörterbuchartikel 4). Das wird auch ganz am Anfang des Wörterbuches mit Hilfe von einem Ausschnitt aus dem Wörterbuch illustriert. Dieses Prinzip entspricht dem semasiologischen Anordnungsprinzip, das von allen anderen untersuchten Wörterbüchern angewendet wird. Doch die meisten verzeichneten Idiome sind im Duden-DaF nach dem onomasiologischen Prinzip angeordnet. Im Außentext wird erklärt, dass nach der Abkürzung „Syn.“ zuerst einzelne Wörter stehen, deren Bedeutung der Bedeutung des Lemmas ähnlich ist. Diese Synonyme sind selbst als Lemmata verzeichnet. Mit festen Wortverbindungen sieht es anders aus. „Nach diesen Einwortsynonymen können, abgetrennt durch Semikolon, Synonyme in Form einer Wortgruppe aufgeführt sein. Diese müssen nicht im Wörterbuch verzeichnet sein“ (2002: 15). Dieses Zitat deutet also darauf hin, dass die Idiome teilweise onomasiologisch angeordnet sind. Es wird aber nicht erklärt, warum einige Idiome nach dem onomasiologischen und warum andere nach dem semasiologischen Prin-

zip verzeichnet sind. Außerdem wäre es für den Lerner von großer Hilfe, wenn alle im Wörterbuch erhaltenen Idiome nach beiden Prinzipien verzeichnet wären. So wäre das Wörterbuch sowohl für Rezeptions- als auch für Produktionszwecke besser geeignet.

Wahrig-DaF geht mit der Einordnung der Idiome auch nicht ganz konsequent um.

Idiome findet man nach einem Pfeil (►) mit anderen festen Wortverbindungen zusammen. Es kommt oft vor, dass es in einem Artikel sogar mehrere solche Pfeile gibt, die den Anfang einer neuen Einheit innerhalb des Artikels signalisieren (siehe Wörterbuchartikel 5).

Im Artikel zum Lemma „Nase“ gibt es zum Beispiel drei solche Zeichen. Unter Kollokationen im Außentext findet man eine Erklärung dafür: „Im Wörterbuch sind die Kollokationen oder Umgebungswörter in umfangreicheren Artikeln blau markiert und daher leicht zu erkennen. Der besseren Übersicht halber sind sie nach Wortarten gegliedert: Nach jedem Gliederungszeichen folgt eine andere Wortart“ (2008: 34). Nach dem Pfeil sind aber nicht nur Kollokationen verzeichnet (zum Kollokationsbegriff siehe Reder 2011), deshalb ist diese Formulierung für den Lerner irreführend: die verschiedenen Arten von festen Verbindungen – wie auch Idiome – werden sowohl im Außentext als auch im Artikel unter einem Hut behandelt. Außerdem sollte nicht die Wortart bei der Anordnung bestimmend sein, feste Verbindungen sollten nach ihrer Art charakterisiert werden, wie zum Beispiel beim De Gruyter-Wörterbuch. Die Frage der Wortart ist auch deshalb problematisch, weil so eine Zuordnung die Orientierung erschwert. Es ist für viele Lerner schwierig zu entscheiden, unter welcher Wortart er ein bestimmtes Idiom suchen sollte. Zum Beispiel wird „*jmdm. etwas an der Nase ansehen*“ unter der Wortart Präposition aufgeführt, während „*er hat die richtige Nase dafür*“ der Gruppe des Adjektivs und „*dem Kind läuft die Nase*“ der Gruppe des Verbs zugeordnet wird (2008: 730). Alle drei zitierten Beispiele enthalten ein Verb, trotzdem werden sie in drei verschiedene Gruppen eingeordnet. Wegen den besprochenen Mängeln kann man behaupten, dass die Zugriffsstruktur im Wahrig-Wörterbuch nicht allzu benutzerfreundlich ist.

Die Definitionen

LGW-DaF verwendet bei den Definitionen der denotativen Bedeutungen einen relativ einfachen, für den Lerner verständlichen Wortschatz. Wolski bestätigt das auch: die Bedeutungsparaphrasen des LGW-DaF sind einfach und verständlich, deshalb werden sie aus Rezipientensicht als leicht zugänglich registriert (vgl. 2002: 30). Für die Explikation wird in den meisten Fällen eine Paraphrase verwendet, die die denotative Bedeutung gut zusammenfasst. Nur bei dem Idiom *jn. um die Ecke bringen* wird ausschließlich ein synonymes Wort „*j-n töten*“ (2003: 263) angegeben. Die Paraphrase ist insofern eine bessere Wahl, weil die Bedeutung eines Phraseologismus nicht mit einem Einzelwort ausgedrückt werden kann, da die konnotative Bedeutung durch das Einzelwort in der Regel nicht erfasst wird. Für Rezeptionszwecke sind die Definitionen jedoch ausreichend und gut formuliert. In diesem Wörterbuch findet der Benutzer die ausführlichsten und verständlichsten Definitionen.

Im DGW-DaF gibt es drei Synonyme und siebzehn Paraphrasen als Explikation zu den untersuchten zwanzig Idiomen. Die Paraphrasen in DGW-DaF sind äußerst kompliziert formuliert und sind in einigen Fällen schwer zu verstehen. Der verwendete Wortschatz überfordert häufig den Lerner und auch der Satzbau ist zu kompliziert. Ein Beispiel dafür

ist die Definition zum Idiom (*bei jdm*) *ins Fettnäpfchen treten*: „jmds. Unwillen erregen, indem man etw. unbedacht äußert, tut, was seine Empfindlichkeit berührt“ (2000: 331). Diese Definition ist eindeutig viel zu kompliziert formuliert und verwirrend. Bei sieben Idioms sind die Bedeutungserklärungen ähnlich umständlich und in fünf Fällen sind sie unvollständig, also Bedeutungsaspekte fehlen. Im Bereich der Definitionen schließt De Gruyter also eindeutig schlechter ab, als Langenscheidt.

In Pons-DaF sind von siebzehn nur drei Explikationen kompliziert formuliert und damit ist Pons am zweiten Platz. Äußerst oft fehlen aber Bedeutungsaspekte des Idioms und zehn Explikationen sind unvollständig. Das heißt, dass Pons mit einfachem Wortschatz und mit kurzen Explikationen arbeitet, aber die Bedeutungserklärungen sind entweder nicht vollständig oder sogar irreführend. Bei sieben Idioms findet man entweder nur ein Verb oder ein Adjektiv als Definition, damit kann man die Bedeutung des Idioms nicht vollständig wiedergeben. Ein Beispiele dafür: *sich in die Hosen machen*: „Angst haben“ (2004: 351). Der Nachteil der Kürze ist, dass Explikationen das Verstehen zwar ermöglichen, aber die korrekte Verwendung nicht fördern.

Da im Duden-DaF nur vier der untersuchten Idioms verzeichnet sind, lässt sich nicht viel über die Definitionen sagen. Trotzdem kann man behaupten, dass die Idioms der richtigen Bedeutung des Lemmas zugeordnet sind, falls das Lemma mehrere Bedeutungen aufweist. Die Definitionen des Stichwortes sind also auch für Phraseologismen zutreffend. In den vier untersuchten Fällen sind sie leicht verständlich und kurz formuliert. Doch um mehr über die Definitionen im Duden-DaF aussagen zu können, müssten mehr verzeichnete Idioms untersucht werden. Es ist aber anzunehmen, dass Duden nicht so viele Idioms enthält, da aus der Stichprobe nur vier gefunden werden konnten.

Wahrig gibt sehr oft Synonyme als Explikation an, Paraphrasen findet man eher selten. Im Gegensatz zu Pons gibt Wahrig in vielen Fällen nicht nur ein einziges Synonym an, sondern häuft sogar mehrere an. Das ist genauso platzaufwendig, wie eine Paraphrase, trotzdem ist es die schlechtere Wahl, denn mit Einzelwörtern als Synonyme kann man das Wesen der Idioms nicht richtig angeben, viele Bedeutungsaspekte bleiben aus, von den konnotativen Bedeutungen ganz zu schweigen. Hier folgt ein Beispiel für so eine Synonymen-Häufung: „jn. um die Ecke bringen: töten, ermorden“ (2008: 277). Außerdem fehlen oft Bedeutungsaspekte in den Explikationen, sie sind nicht immer vollständig. Zum Beispiel beim Idiom „etwas auf die Beine stellen“ genügt die Explikation „zustande bringen“ keineswegs, nicht einmal für rezeptive Zwecke. Von den neunzehn verzeichneten Idioms wurde in elf Fällen als Explikation ein Synonym oder eine Synonymen-Häufung angegeben und nur in acht Fällen eine Paraphrase. Man muss jedoch sagen, dass das Wahrig-DaF-Wörterbuch besser in diesem Bereich abschneidet, als Pons, denn es ist immerhin besser, wenn der Benutzer nicht nur ein einziges Synonym als Explikation findet. Es ist nämlich wahrscheinlicher, dass er eins von den Synonymen kennt und versteht.

Stilistische Markierungen

Im LGW-DaF findet man zu acht Idioms eine Stilmarkierung („gespr.“), was nicht genügend ist, da DaF-Lerner wissen müssten, welche Konnotationen das jeweilige Idiom hat. Die umgangssprachliche Stilebene wird mit „gespr.“ markiert, die gehobene mit „geschr.“. Dies ist keine gute Lösung für die Stilmarkierung, denn man gibt eigentlich

nicht die Stilebene sondern das Medium an. Außerdem impliziert diese Art von Markierung, dass die Wörter und Wendungen, die als „gesprochen“ markiert wurden nicht in Schrift verwendet werden. Dementsprechend heißt es im Außentext: „Man wird sie aber nur selten im Nachrichtenteil einer Zeitung lesen oder in Aufsätzen verwenden“ (2003: XV). Stimmt diese Behauptung? Wenn man im Korpus Cosmas II vom Institut für Deutsche Sprache, Mannheim das Idiom *etwas auf die Beine stellen* eingibt, findet man ung. 1800 Zeitungsartikel (am 24. 02. 2011), in denen die Wendung vorkommt, obwohl es von LGW-DaF als gesprochen markiert wurde. Genauso wie *jmdn. um die Ecke bringen*, dieses Idiom findet man aber nur 36 Mal im Korpus (am 24. 02. 2011). Es gibt also einen bedeutenden Unterschied in der Verwendungsweise der zwei Idiome, der in den Stilmarkierungen keinen Niederschlag findet.

Im DGW-DaF findet man nur zu drei Idiomen eine stilistische Angabe („umg.“), das ist sehr wenig. Am schlechtesten hat in dieser Frage De Gruyter abgeschlossen. Es gibt zum Beispiel zu den Idiomen *aus dem Häuschen sein* (10 Treffer im Cosmas-Korpus) oder *sich in die Hosen machen* (24 Treffer) keine Stilmarkierung, obwohl es nötig wäre – wie es auch die Suchergebnisse im Korpus zeigen (am 24. 02. 2011). Die Bezeichnung „umgangssprachlich“ ist aber eine viel differenziertere Wahl, als „geschrieben“.

Im Pons-DaF gibt es die meisten Stilmarkierungen, zu vierzehn Idiomen findet man sie. Das ist also eine Stärke des Wörterbuchs. Ausschließlich in diesem Wörterbuch wird zum Beispiel die konnotative Bedeutung vermerkt, dass *jmdm. zur Last fallen* eine abwertende Haltung des Sprechers ausdrückt. Auch die anderen Wörterbücher sollten versuchen, den konnotativen Mehrwert zum Ausdruck zu bringen, so wie hier das Pons-DaF tut.

Von den vier im Duden-DaF verzeichneten Idiomen sind drei mit „ugs.“ markiert. Dieses Wörterbuch arbeitet mit den meisten Stilangaben. Es kommt oft vor, dass ein Idiom mehrere Markierungen aufweist, was als etwas Positives aufgefasst werden kann, denn so wollen die Autoren möglichst präzise die Idiome Stilebenen zuordnen. Das hier zitierte Beispiel gehört nicht zu den zwanzig untersuchten Idiomen, doch ist es das beste von mir gefundene Beispiel für das genannte Phänomen: „*in die Grube fahren (geh, veraltet, salopp, ironisch)*“ (2002: 853). Nach dem Idiom findet der Benutzer vier Stilmarkierungen. Man kann also sagen, dass Duden-DaF am differenziertesten mit Stilmarkierungen umgeht.

Wenn man die Stilmarkierungen im Wahrig-DaF ansieht, entdeckt man wiederum ein interessantes, von den anderen untersuchten Wörterbüchern abweichendes Phänomen. Von den verzeichneten neunzehn Idiomen sind vierzehn mit „übertr.“ markiert. Im Außentext findet man, dass diese Abkürzung für „im übertragenen Sinn“ (2008: 9) steht, mit anderen Worten für die Eigenschaft der Idiome: für die Idiomatizität. Da Idiome mit anderen festen Wortverbindungen aufgeführt sind, ist diese Kennzeichnung eine Lösung dafür, die Idiome zu unterscheiden. Da aber die untersuchten Beispiele alle Idiome sind, stellt sich die Frage, warum sie nicht alle mit „übertr.“ markiert sind. Eine mögliche Antwort wäre, dass zum Beispiel „*etwas ans Licht bringen*“ keinen hohen Grad an Idiomatizität aufweist, denn diese Eigenschaft ist graduell. Die Frage, ob Idiomatizität überhaupt zur Stilebene gehört, würde jedoch zu einer langen Diskussion führen.

Die andere Stilmarkierung, die Wahrig im Falle der untersuchten Phraseologismen verwendet, ist „umg.“. Es gibt eine Erklärung im Wörterbuch dafür, was darunter zu verstehen ist: „Während die Standardsprache insbesondere für den offiziellen und den

schriftlichen Gebrauch des Deutschen relevant ist, wird mit der Umgangssprache der eher lockere Ton der mündlichen Konversation bezeichnet“ (2008: 9). Es ist eine Stärke des Wörterbuchs, dass die Stilmarkierungen relativ ausführlich und einfach erklärt sind. Man findet die Stilmarkierung „umg.“ bei neun Idiomen, die tatsächlich der definierten Stilebene angehören, also die Wahl der Markierungen kann als gelungen angesehen werden.

Diese Analyse zeigt exemplarisch, dass die meisten der untersuchten Wörterbücher in Bezug auf die Stilmarkierungen und auf die Angabe konnotativer Bedeutungen Einiges noch nachholen und korrigieren müssen.

Beispielsätze

Beispielsätze erleichtern das Verstehen und die Verwendung von Idiomen in großem Maße, sie illustrieren am besten, wie man das Idiom im Satz verwendet. Ein schwerwiegender Nachteil von LGW-DaF ist, dass es zu den Idiomen meistens keine Beispielsätze gibt. Nur zu zwei Idiomen habe ich jeweils einen Beispielsatz gefunden. In einem Lernwörterbuch ist das viel zu wenig.

Zu zehn Idiomen gibt es Beispiele im DGW-DaF, in zwei Fällen sogar zwei. Nebenbei muss man aber bemerken, dass „die meisten Beispiele des Idiomgebrauchs ziemlich nichtssagend sind“ (Dobrovol'skij 2002: 366). Wie auch der Satz „Von dem Kerl habe ich die Nase voll.“ (2000: 707), der wenig zum Verstehen der denotativen Bedeutung beiträgt. Man könnte solche Beispiele durch nützlichere ersetzen. Doch es gibt auch viele sehr hilfreiche Sätze, die tatsächlich die Funktionen von Beispielen erfüllen. Ein Beispiel dafür: „Der Kranke wollte seiner Familie nicht zur Last fallen“ (2000: 609). Zusammenfassend kann man behaupten, dass DGW-DaF in dieser Hinsicht am besten abgeschlossen hat.

Im Pons-DaF gibt es nur einen Beispielsatz. Dieser Bereich ist also – genauso wie im LGW-DaF stark vernachlässigt.

Zu keinem einzigen verzeichneten Idiom findet der Benutzer im Duden-DaF einen Beispielsatz. Das ist auch deshalb ein schwerwiegendes Problem, weil das Wörterbuch die Phraseologismen nach dem onomasiologischen Prinzip anordnet, das die Produktion fördert. Doch ohne Beispielsätze ist die richtige Verwendung sehr schwierig.

Wahrig-DaF bietet dem Lernenden keine hilfreichen Beispielsätze. Abgesehen von den fünf Idiomen, die eine finite Form als Nennform haben, also wie ein Satz formuliert sind, findet der Benutzer keine Beispielsätze zu Phraseologismen. Auch die als Sätze angegebenen Idiome unterstützen das Verstehen von Idiomen nicht in großem Maße. Eine Nennform wie „*ich werde die Sache im Auge behalten*“ (2008: 125) sagt nichts über die Bedeutung oder den Verwendungskontext des Idioms aus.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Wörterbücher die Arbeit von Lernern bedeutend erleichtern könnten, wenn sie viel mehr Beispiele aufführen würden, als in den untersuchten Auflagen der Fall ist. Mit Beispielsätzen könnte man auch den konnotativen Mehrwert effektiv illustrieren.

Syntaktische Angaben

Zu elf Idiomen gibt es syntaktische und strukturelle Angaben im LGW-DaF. In diesem Bereich hat dieses Wörterbuch am besten abgeschlossen. Variationen im lexikalischen Bereich werden vier Mal angegeben, nur bei einem Idiom nicht, wo es nötig wäre. Es gibt Hinweise auf die semantische und syntaktische Valenz der Verbidiome, falls sie welche Ergänzungen haben.

Im DGW-DaF findet man elf Mal strukturelle und grammatische Informationen, außerdem gibt es immer zu jedem Idiom Information zur möglichen Nominativergänzung, was auch als Stärke des Wörterbuchs angesehen werden kann. Die mögliche lexikalische Variation wird jedoch nicht immer angegeben, in drei Fällen fehlt es. Des Weiteren fehlt beim Idiom *ins Fettnäpfchen treten* die externe Valenz, *bei jmdm.* Einmal wird durch einen Beispielsatz veranschaulicht, wie man das gegebene Idiom (*etw. aufs Spiel setzen*) im Perfekt verwendet.

Strukturelle Informationen sind im Pons-DaF nur an einer Stelle zu finden. Das ist viel zu wenig, denn für den Lerner sind solche Informationen, besonders für die Sprachproduktion von großer Bedeutung. Nur beim Idiom *die Nase voll haben* wird die externe Valenz (*von etw.*) angegeben. Sowohl die Variationsmöglichkeiten als auch die Valenzangaben fehlen in den Einträgen.

Der Duden-DaF gibt bei der Nennform von Idiomen keine Valenz an. Bei „*auf Eis legen*“ fehlt „*etw.*“, bei „*um die Ecke bringen*“ fehlt „*jmdn.*“. Jedoch wird in einem Fall die Variation markiert: „*sich aus dem Staub(e) machen*“. Es muss wiederum gesagt werden, dass vier Idiome nicht ausreichen, um gültige Aussagen zu machen.

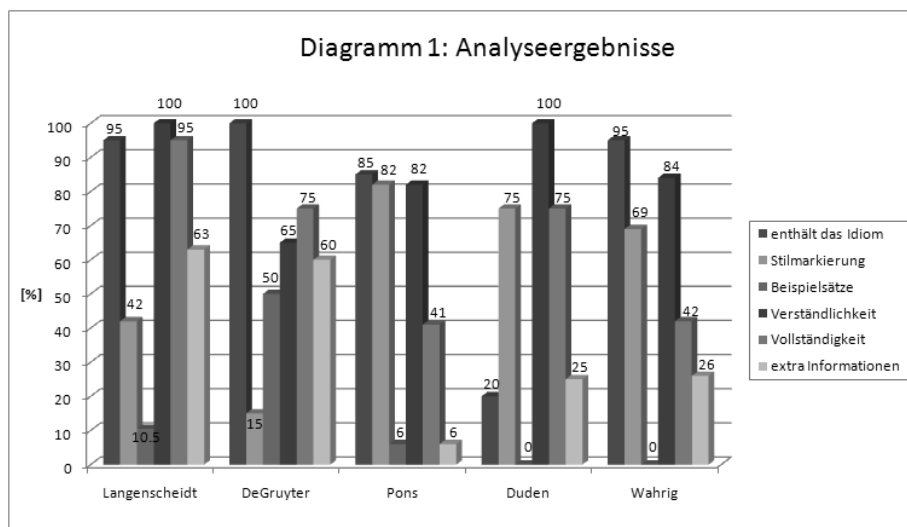
Es ist auffällig, dass Wahrig bei den meisten Explikationen die Valenz nicht angibt – weder die syntaktische noch die semantische. Die Nennform gibt die Valenz an, aber auch bei der Explikation wären solche Angaben nötig. Um diese Aussage zu unterstützen folgt hier ein Beispiel. „*jn. um die Ecke bringen: töten, ermorden*“ (2008: 277): bei diesem Idiom fehlt bei der Explikation die Akkusativergänzung, es müsste „*jemanden töten, ermorden*“ heißen. Außerdem wird es nicht immer vermerkt, welche Variationen ein bestimmtes Idiom hat. Der Grund dafür ist teilweise die beispielhafte Nennform. Wenn ein Phraseologismus im Perfekt angegeben wird, obwohl es auch in anderen Tempora vorkommen könnte, wird dem Benutzer nahegelegt, dass hier keine anderen Variationen möglich sind.

Auch in diesem Bereich wäre also eine Verbesserung der Wörterbücher nötig – in unterschiedlichem Maße natürlich –, wenn man dem Lerner die richtige Verwendung von Idiomen ermöglichen will. Man kann sagen, dass im Bereich der syntaktischen Angaben Langenscheidt und De Gruyter dem Lernenden die meiste Hilfe bieten.

Zusammenfassung und Vergleich

Nach dieser Analyse stellt sich die Frage, welches Wörterbuch bei der Arbeit mit Idiomen zu empfehlen ist. Die Wörterbücher haben unterschiedliche Schwächen und Stärken, so kann eine absolute Reihenfolge nicht aufgestellt werden. Um einen Vergleich zwischen den untersuchten Wörterbüchern zu ermöglichen, steht hier ein Diagramm, das die Er-

gebnisse darstellt (siehe Diagramm 1). So ist es möglich, auf einen Blick zu sehen, welche Schwächen und Stärken die Wörterbücher haben.



Wenn man die Ergebnisse von allen untersuchten Bereichen ansieht, sind Langenscheidt und De Gruyter die zwei hilfreichsten Wörterbücher im Bereich der Idiome. Diese zwei Wörterbücher ergänzen einander, in einem Aspekt ist das eine, in einem anderen Aspekt das andere Wörterbuch besser. Im DGW-DaF sind die Definitionen oft kompliziert und schwer zu verstehen. LGW-DaF arbeitet mit viel einfacher formulierten Definitionen, trotzdem sind sie relativ vollständig. Im Bereich der Definitionen schließt also LGW-DaF besser ab als DGW-DaF. Es gibt jedoch viele für die Produktion nötige Angaben (vor allem Beispielsätze), die im LGW-DaF nicht zu finden sind. Wie es auch das Diagramm zeigt, steht hier De Gruyter an erster Stelle, denn dieses Wörterbuch bietet die meisten Beispielsätze. Bei den Stilmarkierungen lassen beide Wörterbücher etwas zu wünschen übrig, besonders im De Gruyter-Wörterbuch fehlen die Stilangaben. Es hängt vom Verwendungszweck, von der Benutzungssituation und auch vom Bedürfnis des Benutzers ab, welches von den zwei Wörterbüchern die bessere Wahl ist. Von den fünf Wörterbüchern sind also LGW-DaF und DGW-DaF die beste Wahl, wenn der Deutschlerner Idiome verstehen und verwenden möchte.

Die anderen drei untersuchten Wörterbücher haben so schwerwiegende Mängel im Vergleich mit Langenscheidt-DaF und De Gruyter-DaF, dass sie nach dieser Untersuchung nicht für die Arbeit mit Idiomen zu empfehlen sind. Da Pons-DaF in fast allen Aspekten den beiden anderen Wörterbüchern unterliegt, ist es weder für Produktions- noch Rezeptionszwecke zu empfehlen. Es gibt fast keine Beispielsätze und die Explikationen sind zwar einfach formuliert, aber oft fehlen Bedeutungsaspekte der Idiome. Für Produktionszwecke reichen diese Angaben nicht aus.

Im Duden-DaF habe ich nur vier Idiome gefunden, wegen des onomasiologischen Prinzips sind sie schwer zu finden. Nach dem semasiologischen Prinzip wurde keines der zwanzig Idiome verzeichnet. Aufgrund dieses Anordnungsprinzips ist das Wörterbuch

für Rezeptionszwecke so gut wie ausgeschlossen. Für Produktionszwecke wäre das Wörterbuch besser geeignet, dazu bräuchte man aber Beispielsätze und mehr syntaktische Angaben. Die geringe Zahl von verzeichneten Idiomen und die hier beschriebenen Mängel sprechen dafür, dass das Wörterbuch nur unter sehr speziellen und eingeschränkten Benutzungssituationen nützlich ist. Die Lemma-Anzahl ist hier am geringsten. Das ist wahrscheinlich auch ein Grund dafür, warum nur so wenige Phraseologismen in dem Wörterbuch zu finden sind.

Nach meiner Untersuchung ist das Wahrig-Wörterbuch am dritten Platz im Vergleich mit den anderen Wörterbüchern. Hier sind die Explikationen ähnlich verständlich wie im Pons-DaF, doch sie sind ausführlicher. Zu allen Idiomen gibt es eine Stilmarkierung, wo es nötig ist. Leider gibt es hier, genauso wie bei Duden-DaF, keinen einzigen Beispielsatz.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass alle untersuchten Wörterbücher weiter entwickelt werden müssen, denn keines von ihnen ermöglicht es den Lernern, Phraseologismen richtig verwenden zu können. Auch Dobrovol'skij behauptet in diesem Zusammenhang, dass es kein ihm bekanntes Wörterbuch gibt, „in dem der Benutzer die notwendigen Informationen für die produktive (und nicht nur rezeptive) Beherrschung der Phraseme finden kann“ (2002: 364). Vor allem die pragmatischen Informationen fehlen in allen untersuchten Wörterbüchern. Die konnotative Bedeutung der Idiome wird in den Wörterbüchern nicht erfasst, beziehungsweise sie wird fast ausschließlich mit Stilmarkierungen ausgedrückt. Auch Mellado Blanco meint, dass „noch ein langer Weg zu einer zufrieden stellenden lexikografischen Erfassung der nicht denotativen Definitonsmerkmale vor uns liegt“ (2007: 330).

Am Ende dieses Artikels soll hier ein Vorschlag stehen, wie ein optimaler Wörterbucheintrag in einem einsprachigen Lernerwörterbuch zu einem ausgewählten Idiom aussehen sollte:

von jdm. / etw. die Schnauze voll haben *umg., salopp*; keine Lust haben, jemanden zu sehen, oder etwas zu tun $\approx$ von jmdm. / etw. genug haben, jmdn. / etw. satt haben: Jungs, ich hab' die Schnauze voll vom Spielen, geh' heim.

Die syntaktische Valenz ist sowohl in der Nennform, als auch in der Explikation angegeben. Es gibt zwei Stilmarkierungen, die die situative Verwendbarkeit bestimmen. Die Definition ist verständlich formuliert, es gibt auch zwei synonyme Ausdrücke, die schon den konnotativen Mehrwert teilweise ausdrücken. Im Beispielsatz werden die pragmatische Verwendbarkeit und das emotionale Plus dann noch eindeutiger, der Beispielsatz illustriert gut, wie man das Idiom in einem Satz verwendet.

Literaturverzeichnis

Die verwendeten Wörterbücher

- Götz, Dieter / Haensch Günther / Wellmann, Hans (2003): Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt.
Kempcke, Günter (2000): Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: De Gruyter.
Cyffka, Andreas (2004): Pons – Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.
Kunkel-Rarum, Kathrin (2002): Duden – Deutsch als Fremdsprache. Mannheim: Duden.
Drosdowski, Günther (1992): Duden Band 11 – Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Mannheim: Duden.

Verwendetes Korpus

Cosmas II – Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

Literatur

- Dobrovol'skij, Dimitrij (2002): Phraseologismen im De Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In: Wiegand, Herbert E. (Hg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Tübingen: Niemeyer, S. 363-373.
- Engleberg, Stefan / Lemnitzer, Lothar (2004): Lexikographie und Wörterbuchbenutzung. Tübingen: Staufenburg.
- Földes, Csaba / Kühnert, Helmut (1992): Hand- und Übungsbuch zur deutschen Phraseologie. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Hallsteinsdottir, Erla / Sajankova, Monika / Quasthoff, Uwe (2006): Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. Linguistik online 27, 2/06. http://www.linguistik-online.com/27_06 (http://www.linguistik-online.com/27_06 (gesehen am 01. 05. 2011))
- Herbst, Thomas / Klotz, Michael (2003): Lexikografie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hessky, Regina (1985): Gleichartige idiomatische Wendungen im Ungarischen und Deutschen. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. 16/56, S. 81-88.
- Jesensek, Vida (2006): Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. Linguistik online 27, 2/06. http://www.linguistik-online.com/27_06 (http://www.linguistik-online.com/27_06 (gesehen am 01. 05. 2011))
- Mellado Blanco, Carmen (2007): Die nicht denotativen Bedeutungskomponenten der Phraseologismen: Ihre phraseografische Behandlung im Rahmen der strukturellen Semantik. In: Eichinger, Ludwig M. et al. (Hg.): Deutsche Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 315-333.
- Reder, Anna (2011): Kollokationsrezeption. In: Katelhön, Peggy / Settinieri, Julia (Hg.): Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb. Wien: Praesens, S. 48-68.
- Wolski, Werner (2002): Das De Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache und Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Ein Vergleich im Hinblick auf die Semantik. In: Wiegand, Herbert E. (Hg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Tübingen: Niemeyer, S. 3-32.

Márta Müller (Budapest)

Über Kompetenzen im DaM-Unterricht der zweisprachigen Minderheiten- schulen

Einführung

Unter den Akteuren der europäischen Politik herrscht weitgehend Konsens darüber, dass der Weg zum mehrsprachigen europäischen Bürger über Veränderungen in dem Bildungswesen der einzelnen Mitgliedsstaaten führt (Council of Europe 1998). Der europäische Bürger der Zukunft soll imstande sein, durch die Nutzung von verschiedenen sprachlichen Repertoires mit den ihm zur Verfügung stehenden Informations- und Wissensressourcen selbständig und nutzbringend umzugehen. Das Gedankengut des lebenslangen Lernens, auf das sich die in den letzten Jahren unternommene Umstellung des ungarischen Bildungswesens auf kompetenzorientiertes Lernen zurückführen lässt, wurde von dem Europäischen Rat in Lissabon im Jahre 2000 formuliert. In seinen Schlussfolgerungen forderte der Europäische Rat ausdrücklich die Umsetzung des Entwurfs des lebenslangen Lernens durch praktische Maßnahmen, die vor allem durch die Aus-, Weiter- und Fortbildungssysteme der Mitgliedsstaaten durchgeführt werden sollten. Die Schlüsselkompetenzen, die von dem Europäischen Rat bestimmt wurden, sollen dazu beitragen, dass Lerner im Laufe des inner- und außerschulischen Unterrichts (kognitive, metakognitive, motivationale und volitionale) Steuerungsmechanismen entwickeln, mit denen sie ihre gegenwärtigen und zukünftigen Lernhandlungen – und dadurch ihr weiteres öffentliches und privates Leben – planen und organisieren können.

Die Handhabung des kompetenzorientierten Unterrichts in den ungarndeutschen Bildungseinrichtungen

Das pädagogische Programm – inklusive der lokalen Lehrpläne – der Grundschulen in Ungarn musste gemäß der Modifizierung der Verordnung des ungarischen Bildungsministeriums über die Erlassung und Genehmigung der Rahmenlehrpläne (17/2004) aus dem Jahre 2004 um Angaben über die Art und Weise der Einbindung der Schlüsselkompetenzen ergänzt werden. Die Erweiterung der betreffenden Dokumente um die praktische Handhabung der Schlüsselkompetenzen stellte die Schulleitungen der ungarndeutschen Minderheitenschulen und Deutsch-als-Minderheitensprachlehrer (DaM-Lehrer) vielerorts vor eine nur schwer zu bewältigende Herausforderung, zumal von dem Bildungsministerium keine Richtlinien erlassen wurden, die die spezifische Situation der deutschen Minderheitenschulen berücksichtigt und auf die Spezifik der minderheitenbezogenen

Schulfächer (wie z.B. DaM, Volkskunde) zugeschnittene Lösungsvorschläge beinhaltet hätten. Aus der Not eine Tugend machend griff man auf die Empfehlungen für die nichtminderheitenbezogenen Schulfächer zurück und erweiterte die lokalen Lehrpläne der minderheitenbezogenen Fächer um Methoden sowie Lernstrategien, die die Anforderungen erfüllen, die an einen modernen Lehr- und Lernprozess gestellt werden: wie kooperatives Lernen, Präsentation, Projektarbeit und Binnendifferenzierung in leistungsheterogenen Lernergruppen, Erstellung von Lernportfolios, Einsatz von dramenpädagogischen Mitteln, Erziehung zur Leistungs(-selbst-)kontrolle sowie die Vorbereitung und Durchführung von Diskussionen. Des Weiteren legte man darauf Wert, dass zumindest ein Klassenraum pro Schule mit interaktiven Medien (wie digitale Tafel, Computer mit Internetanschluss und Lernsoftwares) ausgerüstet wurde, der dann ebenfalls zu kompetenzorientiertem Unterricht oder zumindest zu kompetenzorientierten Unterrichtssequenzen (wie Suche nach Informationen im Internet, Lehrer- und Schülerpräsentationen mit Beamer) genutzt werden konnte.

Manche Schülerkompetenzen – wie das Textverstehen, die Lebensplanung oder die Förderung der sozialen Kompetenz – wurden in die Lehrpläne mehrerer Schulfächer bzw. in außerschulische (Lern-)Tätigkeiten integriert, da für ihre Entwicklung verschiedene Beschäftigungen einen geeigneten Rahmen bieten. Auf die Kompetenzen, die sich unter dem Begriff „Methodenkompetenz“ summieren lassen, d.h. auf das Erlernen der verschiedenen Formen des Lernens, konnte praktisch in allen Fächern eingegangen werden, genauso wie auf das umweltbewusste Handeln, auf die kritische Auseinandersetzung mit Informationen und Meinungen, auf den verantwortungsvollen Umgang mit der Umgebung oder auf die soziale Empathie.

Im Falle des Schulfaches Deutsch als Minderheitensprache wurde auf die Kompetenzbeschreibungen rekuriert, die für die Fremdsprachen und für das Schulfach *Ungarische Sprache und Literatur* angefertigt wurden, und die kompatiblen Aspekte, wie die Vermittlung der kulturellen Vielfalt, der vier Fertigkeiten, der interkulturellen Kommunikation, der digitalen Kompetenzen, der verschiedenen Sozialformen und der autonomen Lernstrategien auch für das Schulfach DaM übernommen.

Zwar wurden die lokalen Lehrpläne der Minderheitenschulen bezüglich der Schlüsselkompetenzen der Verordnung gemäß allerorten überarbeitet, doch schwand die Unschlüssigkeit der Minderheitenlehrer darüber, welche Kompetenzen den von ihnen unterrichteten minderheitenbezogenen Schulfächern zugrunde liegen, ferner wie sie sich die kompetenzorientierte pädagogische Arbeit im Alltag vorstellen sollten, nur in geringem Maße. Den Zweifeln – zumindest hinsichtlich des Schulfaches Deutsch als Minderheitensprache an zweisprachigen Minderheitenschulen – setzte schließlich ein Kompetenzmodell (im Weiteren: KM) ein Ende, welches Modell von Grund- und MittelschullehrerInnen sowie BildungsexpertInnen entwickelt wurde, die in der Praxis tätig sind.

Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn

Auf dem *Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens* (2010) fußend, wurde 2010, von dem Autorenkollektiv Mária Flódung, Mária Frey, Rosemarie Gerner-Kremmer, Ibolya

Hock-Englander, Alfred Manz, Rainer Paul, Katalin Steckl-Boldizsár und Erzsébet Zwickl ein Kompetenzmodell mit dem Titel *Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätsschulen in Ungarn* zusammengestellt, das die optimalen Outputs für die Schüler am Ende der 4., 6., 8., 10. und 12. Klassen kompetenzbasiert beschreibt. Das Kompetenzmodell legt nach thematischen Schwerpunkten gegliedert jene vier Teilkompetenzen (sprachliche Handlungskompetenz, landeskundlich-interkulturelle, linguistische und Methodenkompetenz) sowie an sie gebundene Themenfelder ins Detail gehend dar, in denen sich die Schüler im Laufe der Schuljahre im DaM-Unterricht entfalten sollen und die in *Wurzeln und Flügel. Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätsschulen in Ungarn* (2010) (im Weiteren: RLP) differenzierter dargestellt wurden.

Zu den einzelnen Teilkompetenzen des Kompetenzmodells

Sprachliche Handlungskompetenz

Unter den vier Teilkompetenzen des KM-s steht die *sprachliche Handlungskompetenz* an der ersten Stelle. Zu der sprachlichen Handlungskompetenz wurden von den Autoren diejenigen Schüleraktivitäten zugeordnet, zu deren Verwirklichung sprachliche Handlungsabsichten produktiv und/oder rezeptiv durchgeführt werden müssen. Da diese Schüleraktivitäten im Unterricht vornehmlich durch Texte gesteuert werden, steht „der aufgaben- und problemorientierte Umgang mit Informationen“ (KM 2010:2), die grundlegend durch Texte vermittelt werden, im Mittelpunkt des zweisprachigen Minderheitenunterrichts. Texte sollen im Unterricht demnach nicht einfach nur auf ihre Inhalte, ihren Wortschatz und ihre Grammatik hin erschlossen werden, sondern sie sollen dazu dienen, dass die Schüler sich mit ihnen auseinandersetzen. Unter dem Begriff „Auseinandersetzung mit Texten“ versteht man im kompetenzorientierten DaM-Unterricht außer der konkreten Textbearbeitung auch den mündlichen und/oder schriftlichen Austausch über die Themen und die weiterführenden Aufgaben, zu denen der konkret bearbeitete Text die Schüler anregt. Die Textbearbeitung und die daran anknüpfende weiterführende Kommunikation sollen schließlich die Schüler zu der nächsten Kompetenzstufe, d.h. zum selbständigen Interagieren auf Deutsch begleiten.

Die erste Stufe der Textbearbeitung lässt sich in drei große Gruppen von Schüleraktivitäten unterteilen: Erstens in das *Verstehen von Unterrichtsgegenständen*, zweitens in die *Gestaltung von Unterrichtsgegenständen* und drittens in Schüleraktivitäten, die die *allgemeine Interaktionsfähigkeit* der Schüler unterstützen. Das Verstehen von Unterrichtsgegenständen setzt voraus, dass die Schüler den schriftlichen und/oder mündlichen Texten wesentliche Informationen entnehmen und diese darlegen können, z.B. am Ende der Jahrgangsstufe 12: „den Informationsgehalt, den/die Hauptgedanken eines Textes (...) sprachlich differenziert wiedergeben“ (KM 2010: 8) können.¹ Ferner ordnet das

1 Das KM, aber vor allem der RLP beinhaltet in allen vier Kompetenzbereichen detaillierte Kann-Beschreibungen für die Jahrgangsstufen 4, 6, 8, 10 und 12. Die Explizierung der im vorliegenden Beitrag erläuterten Kompetenzen vornehmlich aufgrund der Angaben des RLP-s wird hier aber nur hinsichtlich der letzten Jahrgangsstufe, der Klasse 12 vollzogen, da eine breiter angelegte Konkretisierung den

Kompetenzmodell auch die Untersuchung und Bearbeitung von Texten und Medien (das Strukturieren von Sachverhalten, Entwickeln von Fragestellungen, das Übertragen von gewonnen Erkenntnissen auf neue Zusammenhänge) dem Verstehen von Unterrichtsgegenständen zu, genauso wie die Stellungnahme und (Be-)Wertung von komplexen Themen (z.B. das Beurteilen und Bewerten von Themen, das Entwickeln von eigenen Lösungen für bestimmte Problemstellungen) (KM 2010: 2).

Die zweite große Gruppe von Schüleraktivitäten im Bereich der sprachlichen Handlungskompetenz erstreckt sich auf Kompetenzen, mit denen die Schüler den Unterricht bzw. Unterrichtsgegenstände (mit-)gestalten können, d.h. Inhalte und Informationen sachgerecht vermitteln, thematische Zusammenhänge adressaten- und zweckorientiert aufbereiten, pro und kontra etwas argumentieren und über etwas diskutieren können (KM 2010: 2f).

Schließlich beinhaltet die dritte große Gruppe der sprachlichen Handlungskompetenzen, die allgemeine Interaktionsfähigkeit, Kann-Beschreibungen, im Besitz derer die Schüler am Unterricht und Schulleben sowie an außerschulischen (Lern-)Situationen sachgerecht und sprachlich angemessen teilnehmen können – als konkretes Beispiel für Letzteres wird im Rahmenlehrplan für das Ende der 12. Jahrgangsstufe der selbständige Einsatz von „deutschsprachige[n] Medien (...) zur Informationsbeschaffung oder zur Kontaktaufnahme mit Anderen“ angegeben (RLP 2010: 68). Darüber hinaus steuern auch der Erwerb einer angemessenen Kommunikationskultur (vgl. Benutzung von verschiedenen ‚Rollensprachen‘ und Registern während der Kommunikation) sowie das sach- und adressatengerechte Übertragen von Texten in andere Sprachen (vornehmlich in die Richtungen deutsch-ungarisch und ungarisch-deutsch) dazu bei, dass die Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts und im späteren beruflichen und privaten Leben mit anderen erfolgreich kommunizieren, interagieren können.

Landeskundlich-interkulturelle Kompetenz

Die *landeskundlich-interkulturelle Kompetenz* soll in sieben Gebiete gegliedert, auch in den Deutschunterricht integriert gefördert werden. Die Bereiche der landeskundlich-interkulturellen Kompetenz erstrecken sich auf Themenkreise wie persönliche Lebensgestaltung; gesellschaftliches Leben; Schule, Ausbildung und Beruf; kulturelles Leben und Medien; Wirtschaft, Technik und Umwelt; Geschichte und Politik sowie auf die deutsche Sprache. Durch diese Themen sollen Schüler am Ende der 12. Klasse mit Kompetenzen vertraut gemacht werden wie die Handhabung der eigenen Lebensplanung (RLP 2010: 71); Erfahrungen über die Ich- und Wir-Identität, Merkmale der Global- und Regionalkultur (RLP 2010: 72); Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau und Arbeitsmarkt (RLP 2010: 73); der gesellschaftliche Einfluss von Medien (ebd.); Konsequenzen der globalisierten Weltwirtschaft (RLP 2010: 74); Chancen, Grenzen und Gefährdungen der

Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Die Entscheidung für die Darstellung der Kompetenzen am Ende der 12. Klasse wurde auch durch den Umstand beeinflusst, dass diese letzte Jahrgangsstufe wegen des anschließenden Abiturs auch als absoluter Output der an Minderheitenschulen geleisteten pädagogischen Arbeit betrachtet werden kann.

Demokratie (ebd.) sowie die Rolle der deutschen Sprache in Europa und der Welt (RLP 2010: 75).

Linguistische Kompetenz

Die Darstellung der linguistischen Kompetenzen im KM folgt dem Prinzip des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS, 2001), da unter *linguistischer Kompetenz* sowohl im GERS als auch im KM die grammatischen Mittel subsumiert werden, die zur Produktion und Rezeption von korrekten und angemessenen Äußerungen nötig sind.² Es wird von den Autoren des KM-s eindeutig hervorgehoben, dass die im KM behandelten linguistischen Kompetenzen immer im Rahmen des ersten großen Kompetenzbereichs, des sprachlichen Handlungskompetenzbereichs verstanden und geübt werden sollen, denn die linguistischen Kompetenzen können von den Sprachhandlungen nicht losgelöst, von Schüleraktivitäten und den grundlegenden sprachlichen Fertigkeiten nie isoliert unterrichtet und geübt werden. Die Kompetenzen im linguistischen Bereich schließen erstens den *Wortschatz* samt Wendungen, zweitens *Morphologie* und *Syntax*, drittens *Aussprache* und *Intonation* und schließlich die *Rechtschreibung* und *Zeichensetzung* des Deutschen ein.

Da die Größe, das Minimum und Optimum des aktiven und passiven Wortschatzes der Schüler auch von den minderheitenspezifischen Anforderungen der lokalen Lehrpläne abhängig sind, wurde im KM wie auch im RLP darauf verzichtet, das zu beherrschende Wortschatzspektrum nach Jahrgangsstufen in konkreten Zahlen anzugeben bzw. zu thematisieren. Die häufigsten morphologischen und syntaktischen Formen müssen die Schüler dem Niveau ihrer Jahrgangsstufe entsprechend verstehen, nachbilden, korrekt anwenden und gegebenenfalls zur (Selbst-)Korrektur anwenden können (KM 2010: 21). Die Grundlage für die Entwicklung der Aussprache und Intonation bildet die standarddeutsche (hochdeutsche) Aussprache, falls aber Schüler über örtliche Dialektkenntnisse verfügen, soll die dialektale Aussprache berücksichtigt bzw. in den Unterricht eingebunden werden, sowohl seitens der Schüler als auch seitens der Lehrer, vornehmlich in den Klassen der Grundschule. Der Rechtschreibung und Zeichensetzung wird im KM insofern Bedeutung zugemessen, inwieweit die Orthographie und Interpunktion beim Gelingen oder Misslingen von schriftlicher Kommunikation und Aufgabenbewältigung eine Rolle spielen (KM 2010: 6).

Methodenkompetenz

Bei der Erstellung des Bereichs *Methodenkompetenz* wurden nur jene spezifischen Kann-Beschreibungen berücksichtigt, die sich mit dem Deutschunterricht verknüpfen lassen, auf allgemeine Lernstrategien, Sozialformen und auf den Einsatz von Unterrichtsmedien wurde mit Absicht nicht eingegangen, da diese auch für die nichtminderheitenbezogenen

2 Die sprachlichen Niveaustufen in dem KM und dem RLP sind mit den Niveaustufen des GERS deckungsgleich: Klassenstufe 4 = Stufe A1; Klassenstufe 6 = Stufe A2; Klassenstufe 8 = Stufe B1; Klassenstufe 10 = Stufe B2; Abitur = Stufe C1 (KM 2010: 1, RLP 2010: 4).

Schulfächer Relevanz besitzen. Die Methodenkompetenz umfasst Bereiche, die sich in das *Organisieren von Lernen*; *Nutzen von Informationsquellen und -medien*; *Erfassen und Strukturieren von Informationen* sowie in das *Präsentieren von Informationen* unterteilen lassen (KM 2010: 6). Den Kann-Beschreibungen des Methodenkompetenz-Teils des RLP-s folgend sollen die Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 12 u.a. imstande sein, „Wortschatz ordnen und dabei Ober- und Unterbegriffe, Antonyme, Synonyme und Homonyme nutzen“, „Bibliothekskataloge handhaben“, „aus literarischen und wissenschaftlichen Texten mit Quellenangaben zitieren“ und „Präsentationstechniken selbständig auswählen und einsetzen“ zu können (RLP 2010: 78).

Zusammenfassung

Die pädagogische Arbeit an den deutschen Minderheitenschulen in Ungarn basiert – wie auch an nichtminderheitenspezifischen Unterricht anbietenden Schulen des Landes – einerseits auf zentral, andererseits auf lokal erstellten Dokumenten (Nationaler Grundlehrplan, Rahmenlehrpläne der einzelnen Fächer bzw. lokale Lehrpläne, Erziehungsprogramme). In der Erweiterung der lokalen Unterrichtsdokumente um jene Kompetenzen, die im Zeichen des lebenslangen Lernens die Schüler auf selbständige Informationsbeschaffung, -beurteilung und -nutzung vorbereitet hätten, sahen die Minderheitenpädagogen bis 2010 vielerorts – übrigens mit Recht – ein nur mit großer Mühe zu bewältigendes Hindernis, da es bislang an zentral erlassenen Richtlinien für die typisch minderheitenbezogenen Schulfächer fehlte. Das vor kurzem erschienene Kompetenzmodell und der Rahmenlehrplan für den DaM-Unterricht der zweisprachigen deutschen Minderheitenschulen schafften in dieser Hinsicht endlich Abhilfe, indem sie eindeutige, detaillierte, aufeinander aufbauende und konzentrisch-progressive Kann-Beschreibungen für die Jahrgangsstufen 4, 6, 8, 10 und 12 darstellen und dadurch den Minderheitenpädagogen die kompetenzorientierte Arbeit im Schulfach Deutsch als Minderheitensprache transparent machen. Weder das Kompetenzmodell noch der Rahmenlehrplan empfiehlt konkrete Unterrichtsmaterialien, Lehrwerke, Texte bzw. verbindliche schulische oder außerschulische Unterrichtsformen – die Umsetzung der abstrakt formulierten Kann-Beschreibungen in konkrete Unterrichtshandlungen und Anforderungen wie die Angaben über detaillierte Themenbeschreibungen, Stundenzahl, Sozialformen, Unterrichts- und Ergänzungsmaterialien, benutzte Medien, Wiederholungsphasen, Leistungsmessungen und -beurteilungen sollen nämlich in den lokalen Lehrplänen, unter Rücksichtnahme auf die Unterrichtsumstände der jeweiligen Schulen vollzogen werden. Das Kompetenzmodell und der Rahmenlehrplan sind – neben der Tatsache, dass sie an den Minderheitenschulen als Grundlage der Lehrplanentwicklung angesehen werden sollten – auch denjenigen Kollegen zum weiteren Studium zu empfehlen, die ihren Unterrichtsstil und ihre pädagogische Tätigkeit bewusst auf die Förderung jener Schülerkompetenzen umstellen wollen, welche in der Vermittlung des Schulfaches Deutsch als Minderheitensprache wurzeln.

Literatur

A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról szóló 17/2004. (V.20.) OM rendelet módosítása [Modifizierung der Verordnung des ungarischen Bildungsministeriums über die Erlassung und Genehmigung der Rahmenlehrpläne 17/2004]:

http://www.nefmi.gov.hu/letolt/elektronikus_ugyintezes/kerettantervek_modositasterv_101115.pdf (gesehen am 28. 02. 2011)

Council of Europe (1998): Recommendation No. R(98)6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages.

<http://cm.coe.int/ta/rec/1998/98r6.htm> (gesehen am 28. 02. 2011)

Erb, Maria / Hock-Englender, Ibolya / Heltai-Panyik, Erzsébet / Heves, Franz / Klein, Ágnes / Knab, Elisabeth / Jäger-Manz, Monika / Manz, Alfred / Müller, Márta / Paul, Rainer / Seiler, Helmut / Szauer, Ágnes (2010): Wurzeln und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens. Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.

GERS = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen (2001). Straßburg: Langenscheidt.

KM = Flódung, Mária / Frey, Mária / Gerner-Kremmer, Rosemarie, Hock-Englender, Ibolya / Manz, Alfred / Paul, Rainer / Steckl-Boldizsár, Katalin / Zwickl, Erzsébet (2010): Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.

RLP = Flódung, Mária / Frey, Mária / Gerner-Kremmer, Rosemarie, Hock-Englender, Ibolya / Manz, Alfred / Paul, Rainer / Zwickl, Erzsébet (2010): Wurzeln und Flügel. Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.

Schlussfolgerungen des Vorsitzes des Europäischen Rates. Lissabon (2000): http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (gesehen am 28. 02. 2011)

Zsuzsa Radványi (Debrecen)

Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht¹

Vorbemerkung

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Einsatzmöglichkeiten der Dramapädagogik in den Fremdsprachenunterricht. Der Beitrag wurde aufgrund einer Vorlesung für Mentor-LehrerInnen angefertigt, auf deren Wunsch neben den theoretischen Hintergrundlagen viele praktische Übungen vermittelt wurden.

Dramapädagogik – Theater – Fremdsprachenunterricht

Es gibt Ähnlichkeiten zwischen den Charakteristiken des Theaters und dem Erlernen einer Fremdsprache. Das Theater basiert auf dem Prinzip des Rituals und des Risikos (Tselikas 1999: 27). Im Theater findet man einen ritualisierten Rahmen wie zum Beispiel festgelegte Zeit für die Aufführungen, das Publikum, das zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort zusammentrifft, den Zuschauerraum, die hergerichtete Bühne, Requisiten, Foyer, Pausen, kurz: die ganze Struktur der Aufführung. Diese Bedingungen sind vorgegeben, die Handlungen finden unter und in ihnen statt. Diese können als Rituale betrachtet werden. Risiko bedeutet, dass in diesen Rahmen vom Inhalt her alles möglich ist. Das Stück entfaltet sich auf der Bühne, aber wie, das weiß man nie im Voraus. Die vorgegebene, ritualisierte Struktur gibt die Sicherheit, die die Handlungen, Erfahrungen mit der Fremdheit ermöglicht. Sie gibt einen gewissen Halt für das Spiel. Die Schauspieler spielen im Rahmen dieser Strukturen, sie richten sich nach bestimmten Erwartungen.

Die Aneignung einer Fremdsprache verläuft zum Teil nach ähnlichen Gesetzmäßigkeiten. Die Rituale bestehen in diesem Fall in den Strukturen und Konventionen der Sprache, wie Grammatik, Syntax etc. Diese müssen beachtet werden, sie bilden den Rahmen des Sprechens. Das Risiko dagegen besteht in der Forderung an die Sprechenden, etwas Neues zu sagen, fließend, kreativ, spontan zu sprechen, als wäre es die eigene Muttersprache. Die Sprechenden üben sich in einer Bewegung zwischen spontan-kreativem sprachlichem Handeln einerseits und Befolgen von Ritualen andererseits (Tselikas 1999: 28).

Das Erlernen einer Fremdsprache ist auch ein kulturelles Lernen, wobei auch non-verbale Elemente wichtig sind, die ebenfalls Beachtung finden müssen. Gestik, Mimik, Proxemik, Intonation, die Art, wie man körperliche Zuwendung, Nähe oder Distanz regelt – sie gehören alle zur Sprache, sie kommen alle durch den Körper zum Ausdruck.

¹ Auszüge aus dem Vortrag für Mentor-Lehrer (Debrecen, 2008)

Nach der dramapädagogischen Auffassung müssen sie demzufolge durch den Körper gelernt werden. Jede Kultur und Sprache hat ihren eigenen gestischen Ausdruck, ihren Rhythmus, ihre Mimik, die die Lernenden während des Prozesses des Sprachlernens auch kennen lernen und sich möglicherweise aneignen. Das vielleicht ironisch klingende möglicherweise habe ich deswegen hinzugefügt, weil sich die Lernenden sehr oft nur auf Rituale stützen möchten, nämlich auf korrekte Verwendung der Grammatik und des Wortschatzes. Das wäre im Grunde genommen nicht falsch, wenn dabei keine Blockaden und Hemmungen entstehen würden. Diese negativen Erscheinungen verhindern, dass man Risiken eingeht, d.h. mit der Sprache spielt, sich in ihre Atmosphäre begibt, um ganz natürlich hineinwachsen zu können. Die Dramapädagogik möchte diese Erscheinungen beseitigen, indem sie gewisse Rituale anbietet, aber sie braucht dazu, Risiken einzugehen, also sprachlich aktiv zu werden. Wenn dabei eventuell gegen die Strukturen verstoßen wird, darf dies nicht - mit blockierender Wirkung – als falsch interpretiert werden.

Die Dramapädagogik ruft den Lernenden in Sprachnotsituationen². In solchen Situationen muss man sprachlich handeln, spontan, unmittelbar reagieren, nur durch diese aktive Anwendung wird die Fremdsprache gelernt. Ritualisierte Momente sind in den Phasen Einstieg – Aufwärmung und Ausstieg - Abschluss des dramapädagogischen Prozesses zu finden. Der Teil zwischen diesen Phasen gehört den Risiken an, d.h. hier wird in verschiedenen Rollen gehandelt. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den einzelnen Phasen ein vielseitiges Lernen stattfinden kann, neben sprachlichem auch noch instrumentelles, soziales, expressives und ästhetisches. Instrumentelles Lernen entwickelt die Fähigkeit Probleme zu lösen, soziales Lernen lässt abstrakte Konzepte wie Gerechtigkeit, Mitleid, etc. in verschiedenen kulturellen Ausprägungen konkret durch das Spiel erleben, expressives Lernen fördert die Fähigkeit zu expressivem Ausdruck, ästhetisches Lernen erlaubt die Entwicklung der Darstellungsfähigkeit sowie die Verwendung von Sprache, Mimik und Gestik. Diese Fähigkeiten sind natürlich nicht nur beim Erlernen einer Fremdsprache äußerst wichtig, sie sind nützlich, sogar unentbehrlich auch im alltäglichen Leben.

Im Zusammenhang mit Dramapädagogik – Theater - Fremdsprache müssen noch zwei wichtige Aspekte erwähnt werden. Das sind die Als-ob-Situation und die theatralische Distanzierung.

Als-ob-Situation und die theatralische Distanzierung

Die Distanzierung ist dem Theater innewohnend (Tselikas 1999: 32). Dagegen kämpften zwar viele Theatermacher und Dramatiker, wie beispielsweise Augusto Boal, und zum Teil ist es ihnen auch gelungen, die Distanz aufzuheben. Nur zum Teil, betone ich ausdrücklich, über die Methoden und deren Ergebnisse lässt sich bis heute heftig diskutieren. Die Distanz entsteht dadurch, dass wir wissen, dass alles, was auf der Bühne geschieht, in einem anderen, imaginären Raum stattfindet, die Schauspieler verhalten sich so, als ob sie an einem anderen Ort, in einer anderen Zeit wären. Das Theaterspiel stellt eine Bemühung dar, über die Erfahrungen in der Welt Sinn zu stiften, diese Erfahrungen zu interpretieren. Interpretation und Sinnstiftung finden im Theater durch eine Distanzierung

2 Mehr zum Begriff Sprachnotsituation: Tselikas 1999: 39

von den dort dargestellten Ereignissen statt. Es kann trotzdem passieren, dass man von den Geschehnissen auf der Bühne stark betroffen, berührt wird, vielleicht kommt es sogar zu einer leichten Identifikation mit den Figuren, aber im Kopf der Zuschauer bleibt das *beruhigende* Wissen, all das passiert jetzt in einem theatralischen Raum.

Wenn man eine Fremdsprache erlernt, distanziert man sich gewisserweise auch von den gewohnten Ausdrücken der Muttersprache. Man begibt sich in eine andere sprachliche und kulturelle Welt, man muss in dieser anderen Welt sprachlich aktiv sein. Diese Bewegung vom Eigenen ins Fremde ist nicht einfach, bei der Bekämpfung der Schwierigkeiten kann aber die Dramapädagogik helfen. Tselikas behauptet, dass der lockere Umgang mit der theatralischen Distanzierung dazu beitragen kann, Ängste des Identitätsverlusts, des Fehlermachens, des «Daneben-Seins» zu überwinden, mit der Rolle der Deutschsprachigen zu spielen und diese sogar zu genießen. Denn durch das Theaterspiel wissen die Lernenden, dass sie die Person, die diese Sprache spricht, nicht sind, und gleichzeitig wissen sie auch, dass sie die Person, die diese Sprache spricht, sehr wohl sind (Tselikas 1999: 33). Die Als-ob-Situation und die theatralische Distanzierung erlauben die Identifikation mit der fremden Sprache aber auch die Rückkehr in die Muttersprache. Die Rolle ermöglicht es den Spielenden - Lernenden, neue Verhaltensweisen auszuprobieren, Empathie zu entwickeln, andere Denkweise kennen zu lernen und sich in diese hineinzufühlen. Stanislawski meint über die Rollenübernahme: der Kontakt mit den eigenen Emotionen im Zusammenhang mit der Rolle und ihr Ausdruck über die Rolle ist das, was den authentischen Ausdruck ausmacht und den Schauspielenden erlaubt, ihr Publikum zu erreichen und zu berühren (Stanislawski 1982: 55). In der Dramapädagogik führt die Rollenübernahme während des Prozesses der Fremdsprachaneignung zu einer Erweiterung und Verwandlung des Rollenrepertoires. Das emotionale Gedächtnis wird aktiviert, um in die Rolle einzusteigen. Man verlässt die Muttersprache, also die *Ebene des Vertrauten* und kommt zu einer anderen *Ebene des Neuen und Fremden*. Durch die vorübergehende Identifikation mit der Rolle kann eine starke Sympathie und wie schon erwähnt, Empathie für das Fremde, in unserem Fall für die deutsche Sprache entstehen. Rollenerweiterung findet statt, indem die Rollen auch in ihrer kulturellen Bedeutung kennen gelernt und immer differenzierter und kulturadäquater gespielt werden. Die Lernenden verlassen die gut bekannte Welt der Muttersprache und bewegen sich in eine andere, weniger bekannte Welt des Fremden.

Im Weiteren gebe ich die Liste der Übungen ohne Reflexion an, die ich mit den Studenten während der dramapädagogischen Arbeit bereits ausprobiert habe und die zur Inszenierung eines Dramas beitragen können.

Vorübungen, Annäherungs- und Grundübungen

Die Aufgaben: Begrüßungsspiel; Namen, Begrüßung mit Abstoßung und Anziehung; dienen dem besseren Kennenlernen aller Teilnehmer. Da die Studenten wochenlang hart gemeinsam arbeiten, ist es unerlässlich, dass sie einander nicht nur oberflächlich kennen lernen. Zielsetzung dieser Übungen lautet also: Kennenlernen, Lockerung und Entspannung der Teilnehmer.

1. Begrüßungsspiel

Zwei Gruppen von den Teilnehmern stehen sich gegenüber. Jeder hat einen Partner in der anderen Gruppe. Alle gehen gleichzeitig aufeinander zu und versuchen, ohne Worte, verschiedene Formen der Begrüßung auszuprobieren: einen alten Freund treffen; jemanden, den man nicht leiden kann, den Chef, die Enkelkinder treffen... (Tselikas 1999).

2. Namen, Geste, Ton

Jeder Teilnehmer sagt seinen Namen mit einem Adjektiv, das mit dem gleichen Buchstaben beginnt wie der Name und macht eine Geste und einen Ton dazu. Die gesamte Gruppe wiederholt den Namen, die Geste und den Ton. (Kunz 1989).

3. Begrüßung mit Abstoßung und Anziehung

Die ganze Gruppe geht umher. Sie bewegen sich graduell in sieben Schritten von der Abstoßung zur Anziehung. Anweisung Schritt 1 lautet: „Herumgehen. Wenn sich zwei Blicke treffen, senken beide den Kopf.“ Anweisung Schritt 2: „Weiter herumgehen. Wenn sich zwei Blicke treffen, wird eine negative Grimasse gemacht.“ Anweisung Schritt 3: „Weiter herumgehen. Wenn sich zwei Blicke treffen, eine Grimasse des Schreckens machen. Dabei einen entsprechenden Laut ausstoßen.“ Anweisung Schritt 4: „Weiter herumgehen. Wenn sich zwei Blicke treffen, sich leicht anlächeln.“ Anweisung Schritt 5: Weiter herumgehen. Wenn sich zwei Blicke treffen, sich anblinzeln und den Blick sofort zu jemand anders schweifen lassen und dort das Gleiche tun.“ Anweisung Schritt 6: „Weiter herumgehen. Wenn sich zwei Blicke treffen, sich umarmen wie enge Freundinnen oder Freunde, die sich lange nicht gesehen haben.“ Anweisung Schritt 7: „Weiter herumgehen. Wenn sich zwei Blicke treffen, sich herzlich begrüßen und umarmen, sich kaum trennen können, sich doch leidvoll trennen, da es nicht anders geht, und weiter zu jemand anders gehen.“ (Tselikas 1999).

Nach diesen anfänglichen Übungen folgen diejenigen, wo von den Studenten schon intensiverer Körpereinsatz gefordert wird. Zu diesen gehören: Gehen; Gehörtes durch Bewegung nachvollziehen; Gesichter weitergeben; Stilisierte Bewegungen. Zielsetzung ist: durch den Körpereinsatz die Muskeln lockern, die Bewegungen und Gesten der Studenten sensibilisieren, Vertrauen und Feingefühl wecken, Berührungsängste überwinden.

4. Gehen

Es gibt verschiedene Gangarten: vorwärts, rückwärts, auf die Seite rechts, auf die Seite links, aufrecht, kriechend. Auf Bitte der Lehrperson leisten die Studenten diese Bewegungen, mal langsamer, mal schneller. (Tselikas 1999).

5. Gehörtes durch Bewegung nachvollziehen

Die sechs verschiedenen Gangarten können mit einer Zuhörübung kombiniert werden. Verben der Gegenwart werden durch Vorwärtsgehen dargestellt, Verben in der Vergangenheit durch Rückwärtsgehen. Die Lernenden sollen den Anweisungen der Lehrperson folgen und darstellen, was sie sagt: „Ich gehe. Ich gehe langsam. Ich gehe schnell, ich renne, ich bleibe bei der roten Ampel stehen. Ich habe es eilig, mein Zug fährt bald weg. Ich muss hier um die Ecke, dann um den runden Platz, dann bin ich dort. Ich habe den Zug verpasst, ich steige ins Auto. Die Straßen sind vollgestopft, ich komme nicht weiter, ich bleibe bei der Ampel stehen. Ich steige um aufs Fahrrad und rase durch die Stadt. Ich komme zur Busstation. Der Bus fährt über eine holprige Straße. Im Moment als ich aussteige, beginnt es zu regnen. Ich gehe im Regen. Es ist kalt und es beginnt zu schneien. Ich gehe im Schnee, dann auf Eis. Ich rutsche. Ich kenne niemanden hier, ich fühle mich, als würde ich auf Kohlen gehen.“ Die Teilnehmer bewegen sich durch den Raum und stellen die gewünschten Bewegungen dar. Diese Übung fördert das aktive Zuhören und spricht die kognitiven und sensomotorischen Fähigkeiten an, indem die Studenten aufgefordert sind, das Gehörte zu verstehen und gleichzeitig in eine Aktion umzusetzen. (Tselikas 1999).

6. Gesichter weitergeben

Alle sitzen im Kreis. Die Lehrperson schneidet eine Grimasse, wendet sich an den nächsten Studenten, der diesen Gesichtsausdruck übernimmt, d.h. er versucht ihn möglichst genau nachzuahmen. Das geht so weiter, bis die Grimasse bei der Lehrperson wieder ankommt. Dann startet ein nächster Student mit einer Grimasse. (Tselikas 1999)

7. Stilisierte Bewegungen

Die Studenten gehen im Kreis, auf Bitte der Lehrperson ahmen sie nach, wie Hunde, Schweine, Riesen, Feen, Dicke, Feige etc. gehen. Die nächsten Varianten sind, nachzuahmen wie Katzen, Affen, Touristen, Reiter sitzen; wie Lehrer, Marktleute, Fremdenführer, Zauberer gestikulieren; wie Kinder, die Hungrigen, die Satten essen. (Tselikas 1999).

Dann kommen die so genannten „gemischten“ Aufgaben, wo neben dem Körpereinsatz auch Sensibilisierung der Wahrnehmungskanäle, Förderung der Phantasie und sprachlicher Kompetenz zum Ziel gesetzt werden. Gemeinsame Tätigkeiten; Eigenschaften erraten; Berufe erraten; Kleider-Ich gehören hierher.

8. Gemeinsame Tätigkeiten

Die Studenten verrichten pantomimisch folgende Arbeiten in Partnerarbeit: Bettenmachen, Tauziehen, ein volles Fischernetz aus dem Meer ziehen, ein Klavier transportieren, ein Auto reparieren, Kinder betreuen, einen chirurgischen Eingriff vornehmen, einen Schneemann bauen. Die Zuschauenden erraten, welche Arbeiten durchgeführt werden. (Tselikas 1999).

9. Eigenschaften erraten

Die Studenten werden in zwei Gruppen geteilt. Jede Gruppe muss sich auf eine bestimmte Eigenschaft einigen und versuchen, diese Eigenschaft durch Gesichtsausdruck und Körperhaltung pantomimisch darzustellen. Die Zuschauer müssen erraten, welche Eigenschaft es ist. (Tselikas 1999).

10. Berufe erraten

Jeder Spieler bekommt von der Lehrperson einen Beruf, den er pantomimisch darstellen muss. Die Zuschauer raten, um welchen Beruf es sich handelt.

11. Kleider-Ich

Jeder Student erzählt eine kleine Geschichte über eines seiner Kleidungsstücke in der Ich-Form. Zum Beispiel: „Ich bin die Jacke von ... Ich wurde in Italien hergestellt. Man verkaufte mich ...“ (Tselikas 1999).

Bei der dramapädagogischen Arbeit wird zuerst vom Körper ausgegangen, und dann werden einige Szenen durch Konkretisierung der Situation und Besprechen der biographischen und anderen Gegebenheiten der Figur differenziert. Die nächsten Übungen gehören zu den Annäherungsübungen an die Rollenfigur: Idiomatische Wendungen spielen; Botschaft; „Lese-Stühle“; Rollenbiographien schreiben.

12. Idiomatische Wendungen spielen

„Auf die leichte Schulter nehmen“, „mit jemandem Pferde stehlen“, „jemanden an der Nase herumführen“, „Augenwischerei betreiben“, „jemandem die Zähne zeigen“, „den Finger auf die wunde Stelle legen“, „die Katze aus dem Sack lassen“, „den Mantel nach dem Wind hängen“, „den Buckel runter rutschen“, „die Nase voll haben“, „auf den Arm nehmen“, „Öl ins Feuer gießen“, usw. sind Idiome, die in dieser Übung wörtlich dargestellt werden. Sechs Gruppen spielen die Idiome in ihrer idiomatischen Bedeutung. Im nächsten Schritt bittet die Lehrperson die Studenten darum, auch Geschichten um die idiomatische Wendung zu kreieren und zu inszenieren. (Tselikas 1999).

13. Botschaft

Die Gruppe wird in vier Kleingruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt von der Lehrperson eine Stimmung genannt, z.B.: gelangweilt, nervös, ängstlich, wütend etc. Danach sprechen die Gruppen im Chor den Satz: „Das musste ja so kommen“. Die anderen Gruppen sollen die Stimmung erraten.

14. „Lese-Stühle“

Die Gruppe stellt so viele Stühle in die Mitte des Raumes, wie Figuren in der jeweiligen Szene auftreten. Jeder Stuhl ist für eine Figur. Die Lehrperson liest die Regieanweisungen und die Namen der jeweils sprechenden Figur. Die Studenten lesen den Beitrag

einer Figur und setzen sich dabei auf deren Stuhl. Eine weitere Variante dieser Übung ist, dass die Stühle so aufgestellt werden, dass sie der Beziehungsstruktur der Figuren entsprechen. (Schaffhausen 1995).

15. Rollenbiografien schreiben

Die Studenten schreiben in der Ich-Form eine Biografie der gegebenen Figur. Sie müssen feststellen, was der Text über ihre Figur sagt. Zur Hilfe kann die Lehrperson Fragen angeben, nach denen sie sich orientieren und die Figur genauer vorstellen können. Die Fragen:

Allgemeines: Wie heißen Sie? Wie alt sind Sie? Welcher Nationalität sind Sie?

Äußeres: Wie ist Ihr Äußeres: wie groß sind Sie, wie ist Ihr Körperbau, ihr Gesicht, wie sind Ihre Haare? Wie sind Sie gekleidet? Wie bewegen Sie sich? Wie ist Ihre Gestik und Mimik? Wie ist Ihre Stimme, wie sprechen Sie?

Entwicklung: Wo kommen Sie her, wo sind Sie aufgewachsen? Wer waren Ihre Eltern, und wie waren Sie zu Ihnen? Was haben Sie an ihnen gemocht, was nicht? Hatten Sie Geschwister und was hat es für Sie bedeutet? Welches war das entscheidende Erlebnis Ihrer Kindheit/Jugend?

Selbstbild und Verhältnis zu anderen: Was mögen Sie an sich, was nicht? Was beschäftigt Sie am meisten? Was ängstigt Sie vor allem, wovon träumen Sie? Welches Verhältnis haben Sie zu Ihrem Körper, zur Sexualität? Wie verhalten Sie sich zu Männern bzw. Frauen (Waldmann 1996)?

Diese Aufgaben betrachte ich als direkte „Vorläufer“ der Inszenierung. Zielsetzungen sind: individuelle Textinterpretationen, intensive Auseinandersetzung mit der Rolle und dabei Behandeln von inszenierungstechnischen, semiotischen, ästhetischen Fragen, Förderung der Fähigkeit in szenischen und dramaturgischen Dimensionen zu denken.

Die hier angegebenen Übungen habe ich ohne Anspruch an Vollständigkeit zitiert, sie stellen nur ein Bruchstück der möglichen Aufgaben dar, mit deren Hilfe man sich der Inszenierung eines Dramas annähern kann.

Schlusswort

Dramapädagogik ist eine handlungsorientierte, kreative und ganzheitliche Form des Lehrens und Lernens, die Spielen und Darstellen im Fremdsprachenunterricht mit einschließt. In der heutigen Zeit, in der das Darstellen einer Idee und das Sich-Präsentieren-Können einen großen Stellenwert in der Berufswelt einnimmt, ist es empfehlenswert, diese lebenspraktischen Kompetenzen in den verschiedenen Schultypen zu vermitteln.

Literatur

Kunz, Marcel (1989): Spiel-Raum, Klett und Balmer & Co. Verlag. Zug.
Schaffhausen, Helmut (Hrsg.) (1995): Handbuch szenisches Lernen. Theater als Unterrichtsform, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

- Stanislawski, Konstantin S. (1981): Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Berlin.
- Tselikas, Elektra I. (1999): Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht, Orell Füssli Verlag AG. Zürich.
- Waldmann, Günter (1996): Produktiver Umgang mit dem Drama: eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen: für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule, Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Tagungsberichte

Mónika Jász-Kajmádi (Budapest)

XIV. Internationale Deutschlehrertagung

Ein Erfahrungsbericht

Unter dem Motto „Deutsch bewegt“ fand vom 3. bis 8. August 2009 in der Universitätsstadt *Jena* und der *Goethestadt* Weimar die XIV. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer statt.

Das moderne Campusgebäude im Jenaer Stadtzentrum empfing in der heißen Augustwoche mehr als 2700 Teilnehmer aus 116 Ländern, und versorgte sie mithilfe von 120 studentischen Hilfskräften die ganze Tagung hindurch mit aktuellen Informationen rund um die Uhr.

Zum gemeinsamen Merkmal wurde ein „Rucksack voll Deutsch“ mit Tagungsmappen, Verlagsinformationen und Einladungen zu den kulturellen Veranstaltungen. An den weiß-rot-grauen Taschen erkannten wir KollegInnen, die quer durch die Stadt auf Sektionsvormittage eilten, oder im Anschluss an entspannte Gesprächsrunden, Autorenlesungen, Konzerten nach Hause schlenderten. Wir grüßten einander angesichts des Ranzens auch in den weiter gelegenen Städten, wie Dresden, Berlin oder Eisenach in der Mitte unserer Tagungswoche. Die Städtetouren zu den erwähnten Orten wurden ganz früh ausgebucht unter den 22 Ausflugszielen, die für Konferenzteilnehmer im Angebot standen.

Die größte Uni Thüringens verwöhnte uns mit täglich parallel 11-12, insgesamt 34 Plenarvorträgern von A (Aguado, Ahrenholz, Ammon, Apeltauer) bis W (Wartenburger). Als zentrale Orte für die Mitarbeit galten die 44 Sektionen in 9 Bereichen mit den Schwerpunkten Sprachenpolitik, Kultur, Texte, Medien, Interkulturalität, Sprachlehr- und -lernprozesse, Fachsprachenunterricht, Kommunikative Kompetenz und Qualitätssicherung. Mit ca. 1200 Beiträgen erwiesen sich die drei Vor- und Nachmittage durch praxisnahe Erfahrungsberichte, theoretisch fundierte Forschungsberichte und durch anregende Diskussionen als erfolgreich, was auch seitdem erschienene Sammelbände mancher Sektionen belegen.

Die bisher größte IDT, das zum vierzehnten mal durch den Internationalen Deutschlehrerverband organisierte Treffen für DeutschlehrerInnen wurde durch die Unterstützung von zahlreichen Institutionen, Firmen und Stiftungen ermöglicht. Durch 630 Stipendien verhalfen sie auch viele in der Praxis tätigen KollegInnen zur Teilnahme an diesem unvergesslichen Programm.

Netzwerk

HOCHSCHULBEREICH

Universität Debrecen

Institut für Germanistik

Von der Institution veranstaltete Konferenzen / Symposien:

Fortbildungsreihe für Gymnasiallehrer, 6 Veranstaltungen

ab 01.10. 2010 bis 25.03.2011

Veranstalter: Dr. Andrea Horváth, Dr. Zsuzsanna Radványi

Teilnehmer: Gymnasiallehrer aus den Komitaten Hajdú-Bihar, BAZ und Szolnok

15.10.2010:

Seminar zur LehrerInnenfortbildung: „Das neue Österreich-Quiz“ von Norbert Habelt (Leiter des Referats „Kultur und Sprache“, österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien)

05.02.2010

Tag der Universität Debrecen - im Fokus Deutschland: „Wissenschaftliche Beziehungen und Möglichkeiten“ (Vorträge), Rundtischgespräch mit erfolgreichen Humboldtianern, Quiz für Studenten, Aussprachewettbewerb für Schüler, Filmvorstellung über Heinrich Böll, Ausstellung Deutschsprachige Nobelpreisträger.

Unterstützer: Robert Bosch Stiftung, Gymnasium Casimirianum Coburg, **UD Zentrum TEK** (Wissenschaftliche Fakultäten), UD Institut für Germanistik.

30.04.2010

Jugend forscht - wissenschaftliche Studententagung, Universität Debrecen, Institut für Germanistik

Forschungsprojekte

Deutsch-ungarische kontrastive Grammatik (ohne finanzielle Unterstützung) Laufzeit: 2008-2012, Leitung: Dr. Jiří Pilarský

Datenstruktur in der kognitiven Semantik (OTKA NI 68436 „Wissenschaftliche Schule“, 2007-2010). Leitung: Prof. Dr. András Kertész

Das Problem der Evidenz in der theoretischen Linguistik (2007-2011). Forschungsstelle für Theoretische Linguistik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. Leiter: Prof. Dr. András Kertész

Das Problem der Inkonsistenz in der theoretischen Linguistik (OTKA K 77823, 2009-2013). Leitung: Prof. Dr. András Kertész

STEP II. vergleichende Forschung der Theatersysteme kleiner europäischer Länder (Niederlande, Irland, Dänemark, Schweiz, Slowenien, Ungarn, Estland). Partneruniversitäten: Groningen, Dublin Trinity College, Aarhus, Bern, Ljubljana, Debrecen, Tartu.

Laufzeit: 2010-2014

Projektleiter: Prof. Dr. Hans van Maanen (Universität Groningen) und Prof. Dr. Andreas Kotte (Universität Bern).

Leiterin der ungarischen Forschungsgruppe Doz. Dr. Magdolna Balkányi

Partnerschaft für Interkulturelle Kommunikation (2008-2011). Leonardo-da-Vinci-Partnerschaft mit den Universitäten München, Veliko Tarnovo, Bukarest, Leitung in Debrecen: Prof. Dr. Tamás Lichtmann

Sprachtechnologie und Bioethik. TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KONV-2010-0007. Leitung: Prof. Dr. András Kertész; Teilprojekt: Konversationsanalytische Datenbasis der ungarischen gesprochenen Sprache. Leitung: Dr. habil. Zsuzsanna Iványi;

Sonstiges

Wettbewerb: 9.12.2010:

„Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek“: Debrecener SchülerInnen präsentieren ihre kreativsten Texte zu Österreich

Periodika:

Sprachtheorie und germanistische Linguistik 20.1 (2010). Münster: Nodus Publikationen, 2010, 1-128.

Sprachtheorie und germanistische Linguistik 20.2 (2010). Münster: Nodus Publikationen, 2010, 129-240.

DOKTORANDENKOLLEGS

GRADUIERTENKOLLEG LINGUISTIK:

Internetadresse:

<http://denydi.unideb.hu/>

1. Graduiertenkolleg Theoretische Linguistik

Kontaktperson:

Prof. Dr. András Kertész

kert.esz@freemail.hu, <http://web.t-online.hu/andraskertesz/>

2. Graduiertenkolleg Germanistische Linguistik

Geschriebene und gesprochene Varianten, Grammatik, Pragmatik und Semantik der deutschen Sprache

Ungarisch-deutsche kontrastive Forschungen

Übersetzung und Fremdsprachenaneignung

Kontaktperson:

Dr. Zsuzsanna Iványi

ivanyizs@fox.unideb.hu

GRADUIERTENKOLLEG LITERATURWISSENSCHAFT:

Graduiertenkolleg Deutsche Literatur

Kontaktperson, Internetadresse:

Dr. Tamás Lichtmann

lichtmann.tamas@arts.unideb.hu, lichtmanntamas@gmail.com

<http://gi.unideb.hu/germanisztika.php?p=irodalom>

Die Schwerpunkte des Programms “Deutschsprachige Literatur”: Österreichische Literatur im 20. Jahrhundert

Dramentheorie und Theaterwissenschaft

Gattungstheoretische Probleme
Intermedialität und Interkulturalität
Komparatistik
Niederlandistik (Literatur in den Niederlanden)

ELTE Germanistisches Institut

Am Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft werden solide Grundkenntnisse in der deutschen Grammatik, im Wortschatz und dessen Erscheinungsformen/Varietäten des Deutschen, in der systemaren (Phonetik, Phonologie, Morphologie, Lexikologie, Syntax, Textlinguistik, Sprachgeschichte) und in der angewandten Sprachwissenschaft (Soziolinguistik, Psycholinguistik, Spracherwerbsfragen, Sprache und Medien etc.) vermittelt. Aufbauend auf diesen Grundlagen werden die Akzente in der MA-Stufe auf thematische Schwerpunkte wie kontrastive Grammatikbereiche, Variationsphänomene in der Sprache, Metaphern und Metonymien, Sprachgebrauch, Stilistik und Textproduktion etc. gesetzt.

Der Lehrstuhl für deutschsprachige Literaturen bietet den Studierenden zahlreiche Möglichkeiten, Richtungen und Strömungen der modernen Literatur- und Kulturtheorie, die Kultur- und Literaturgeschichte der deutschsprachigen Länder vom Mittelalter bis zur Gegenwart kennen zu lernen. Die literaturwissenschaftlichen Seminare bieten zugleich Einblick in die wichtigsten Medien wie Film, Presse, bildende Künste und Musik und setzen einen besonderen Akzent auf literarische Übersetzung und Textproduktion. Im Rahmen der BA-Studien werden Programme zu den deutsch-ungarischen kulturellen Kontakten, sowie zum Wechselspiel unterschiedlicher Medien angeboten.

Der Lehrstuhl für Sprachpraxis und Fachdidaktik leistet zur Entwicklung und Vertiefung der Deutschkenntnisse der Germanistikstudenten einen wichtigen Beitrag. In den Sprachstunden haben die Studierenden die Möglichkeit, sowohl die deutsche Gegenwartssprache mit ihren Varietäten, als auch die aktuelle Kultur und Landeskunde der deutschsprachigen Länder näher kennen zu lernen. In der Lehrerbildung im Rahmen der fachdidaktischen Abteilung werden die Studenten mit Fragen der Sprachvermittlung vertraut gemacht. Da auf die Vorbereitung auf die Lehrerrolle ein besonderer Wert gelegt wird, haben die zukünftigen Deutschlehrer sowohl während des Schulpraktikums, als auch in verschiedenen Projekten die Gelegenheit, sich mit der Lehrtätigkeit zu konfrontieren und sie auszuprobieren.

Das vielschichtige Profil des Ungarndeutschen Forschungs- und Lehrerbildungszentrums im Rahmen des Germanistischen Instituts umfasst die Durchführung bzw. landesweite Koordinierung von Forschungsprojekten zur Sprache, Geschichte, Literatur und Volkskunde der Ungarndeutschen, deren Ergebnisse u.a. in den vom Institut betreuten und herausgegebenen Schriftenreihen auch publiziert werden. Ein weiteres Betätigungsfeld des Zentrums ist im pädagogisch-didaktischen Bereich angesiedelt: In Zusammenarbeit mit verschiedenen Organisationen werden für die Pädagogen der ungarndeutschen Bildungseinrichtungen regelmäßig Fortbildungskurse organisiert. Aktuelle Weitere Informationen finden Sie auf der Homepage <http://germanistik.elte.hu>.

Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur der Károly-Eszterházy-Hochschule

Bildungsprofil:

BA Germanistik, Fachrichtung Deutsch; Direkt- und Fernstudiengänge

Spezialisierungen: Deutsche Kultur und Literatur / Fachsprachen

MA Deutschlehrer; Direkt- und Fernstudiengänge

Forschungen in den Bereichen Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Methodik-Didaktik

Seit Januar 2010 arbeitet unser Lehrstuhl im Rahmen eines durch die EU geförderten Projektes mit dem Titel „IDIAL for professionals (IDIAL4P)“ an Lehrmaterialien in Form von Online-Fachfremdsprachenmodulen für die Berufskommunikation. Der Koordinator des Projekts ist die Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen, weitere acht Projektteilnehmer sind Institutionen aus Polen, Slowenien, Bulgarien und Österreich.

Unser Lehrstuhl ist zuständig für das Thema Önologie – Deutsch als Fachfremdsprache für Ungarn, sowie für das Thema Gefahrguttransport – Ungarisch als Fachfremdsprache für deutsche Muttersprachler. Regionale Projektmanagerin in Ungarn ist Dr. Márta Murányi-Zagyvai.

Die Lehrmaterialien werden für den Einsatz im fachspezifischen Fremdsprachenunterricht und in der betrieblichen Weiterbildung im Internet bereitgestellt, zum Ende des Projekts werden sie in einem Download-Center kostenlos verfügbar sein.

Projektlaufzeit: vom 01.01.2010 bis 31.12.2011

Förderer: Europäische Union, Bildungsprogramm „Lebenslanges Lernen“ (LLP)

Website des Projekts: <http://www.idial4p-projekt.de>

Periodika:

Germanistische Studien, Bände I-VII (http://nemet.ektf.hu/kiadvanyok/germ_studien_d.htm)

Website: <http://nemet.ektf.hu>

Der Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur an der Károli Gáspár Universität der Reformierten Kirche Ungarns stellt sich vor

Der Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur bietet einen praxisbezogenen **Bachelor-Studiengang**. Unser Ziel ist die Vorbereitung vielseitig gebildeter, in der Kultur bewanderter, sprachkundiger Sachverständiger auf das berufliche Leben. Sie werden sich in der gedruckten Presse wie in den elektronischen Medien, im Fremdenverkehr, in der internationalen Kommunikation erfolgreich durchsetzen können, und werden zugleich fähig sein den Masterstudiengang anzutreten.

Die **literaturwissenschaftliche Forschung** des Lehrstuhls konzentriert sich auf Kulturtransferprozesse des Ostmitteleuropäischen Raumes, auf die Rezeption ungarischer Literatur im deutschsprachigen Kulturraum und auf Übersetzungsprojekte. Unsere Kollegen **im linguistischen Bereich** sind Fachleute der Lexikologie / Lexikographie (drei unter ihnen haben bereits Wörterbuchprojekte erfolgreich abgeschlossen) bzw. der angewandten Linguistik und Fachdidaktik, mit besonderer Rücksicht auf Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Fremdsprachenunterricht.

Im Rahmen des **Masterstudiengangs** möchten wir pädagogisch in Theorie und Praxis hochqualifizierte, die deutsche Sprache kompetent beherrschende, kreative Lehrer ausbilden.

Neben den während der Studienzeit angeeigneten Kompetenzen legen wir großen Wert auf die humane, empathische Einstellung, die Fähigkeit zum selbständigen Handeln, zur Problembewältigung und zur Selbstbildung aus eigener Initiative. Der bereits seit 1996 bestehende und im Juli 2000 formell akkreditierte Lehrstuhl mit einer familiären Atmosphäre kann der oben skizzierten Zielsetzung durchaus entsprechen. Für das hohe Fachniveau bürgt eine Mannschaft von qualifizierten Lehrern und jungen Doktoranden.

Unsere **Partnerschaft** mit dem Germanistischen Institut der Universität des Saarlandes wurde vom DAAD im Jahr 2006 genehmigt. Seither studieren jährlich mehrere Studenten in Saarbrücken und arbeiten dort an ihren Diplomarbeiten. Diese Partnerschaft soll uns den Zugang zu den Quellen des Faches erleichtern und vor allem der Sprachkompetenz unserer Lerner zugutekommen. Erasmus-Austauschprogramme laufen bereits seit mehreren Jahren mit der Universität des Saarlandes und der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Informationen über das Germanistikstudium an der Universität Pécs

(<http://btk.pte.hu/tanszekek/nemetirod/>)

Warum lohnt es sich, Deutsch zu lernen?

- Deutsch ist die Muttersprache von ca. 90 Millionen Menschen weltweit
- Sie ist noch vor dem Englischen die meist gesprochene Muttersprache in der Europäischen Union
- Sie ist eine offizielle Amtssprache in Deutschland, Österreich, in der Schweiz, in Liechtenstein, Belgien sowie in Südtirol
- Nach dem Englischen ist sie die zweit häufigste Sprache im Internet
- Ungarn hat kulturelle und geschichtliche Gemeinsamkeiten mit den deutschsprachigen Ländern
- Deutschsprachige Länder bilden wichtige Handelspartner für Ungarn.

Warum lohnt es sich, sich für das Studium an der Universität in Pécs zu entscheiden?

- die Universität Pécs ist die älteste in Ungarn
- sie ist die größte Universität in Ungarn
- die Lehrgänge für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Nationalitätensprache blicken auf eine lange Tradition zurück
- Ungarns erste Studiengänge für Deutsch als Nationalitätensprache wurden Mitte des 20. Jahrhunderts in Pécs gestartet
- das Studium für Deutsch als Nationalitätensprache wird durch kulturelle Angebote ungarndeutscher Institutionen bereichert
- die Universität Pécs verfügt über zahlreiche internationale Beziehungen und Partnerschaften - sie bietet eine große Auswahl an Stipendien im Ausland (Frankfurt, Passau, Heidelberg, Ludwigsburg, Graz, Wien)
- mehrere muttersprachliche Lehrende bieten Kurse an (DAAD-Dozenten und Assistenten, ÖAD-Dozenten, Gastlehrer aus den deutschsprachigen Ländern)
- die Studierenden führen ein abwechslungsreiches Studentenleben:
- an der Uni Pécs ist die erfolgreiche Studententheatergruppe „Dramaschine“ tätig
- es gibt regelmäßig Fachabende
- kulturelle Veranstaltungen können kostenlos besucht werden, wie z. B. der Filmklub im Lenau-Haus jeden Mittwochabend oder Lesungen zeitgenössischer junger Autoren in der Bibliothek
- die Bibliotheken bieten nicht nur Programme, sondern verfügen auch über eine umfangreiche Sammlung von Büchern und digitalen Medien.

Was kannst du am Germanistischen Institut der Universität Pécs studieren?

- Sprache, Linguistik, Literatur- und Kultur- sowie Übersetzungswissenschaft
- Geschichte, Kultur, Sprache und Literatur der ungarndeutschen Minderheit

Welche Lehrgänge gibt es?

- Bakkalaureus-Lehrgänge (BA): Germanistik, Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Nationalitätensprache
- Master-Lehrgänge (MA):
 - deutsche Sprache, Literatur und Kultur
 - Sprache und Literatur der ungarndeutschen Minderheit
 - Deutschlehrer/Deutsch als Nationalitätensprache-Lehrer
- in den Bakkalaureus-Lehrgängen ist es möglich, jeweils eine Spezialisierung zu wählen:
 - Spezialisierung für deutsches Fachübersetzen
 - Spezialisierung für Deutsch als Nationalitätensprache

Wozu ist ein Diplom zu gebrauchen?

- um Deutschlehrer oder Deutsch als Minderheitenfach-Lehrer zu werden
- um im Kulturbereich zu arbeiten
- um Tätigkeitsbereiche bei Instituten der ungarndeutschen Minderheit (z.B. Medien oder Selbstverwaltung) abzudecken
- um im Business-Bereich angestellt zu werden
- um als Dolmetscher und Übersetzer zu fungieren
- um sich an germanistischen Forschungstätigkeiten zu beteiligen
- um später eventuell Arbeit im deutschsprachigen Ausland zu verrichten.

Germanistisches Institut der Pannonischen Universität Veszprém

Das 1991 gegründete Germanistische Institut der Pannonischen Universität Veszprém bietet folgende Studiengänge an:

- BA in Germanistik, Fachrichtung Deutsch
- MA in Deutscher Sprache, Literatur und Kultur, Fachrichtung interkulturelle Germanistik
- MA Deutschlehrer
- PhD in (interkultureller) Linguistik

Das Institut besteht derzeit aus einem *Lehrstuhl für germanistische Linguistik*, einem *Lehrstuhl für germanistische Literaturwissenschaft*, einem *Lehrstuhl für Deutschdidaktik und Sprachvermittlung* sowie dem Sitz des *Sprachwissenschaftlichen Graduiertenkollegs*. Unsere Internetadresse lautet: www.germanistik.uni-pannon.hu

Der inhaltliche Hauptschwerpunkt unserer Tätigkeit ist in Forschung und Lehre die Interkulturalität bzw. die interkulturelle Germanistik. In diesem Zusammenhang wurde 2008 am Institut das *Kompetenzzentrum Interkulturelle Linguistik/Germanistik* mit seinem *Internationalen Forschungs- und Nachwuchsnetzwerk für Interkulturelle Germanistik (IFNIG)* gegründet, siehe www.germanistik.uni-pannon.hu/kompetenzzentrum. Hier können sich gerne auch Deutschlehrer(innen) kostenlos registrieren lassen, wenn sie an Interkulturalität interessiert sind und unsere entsprechende Rundschreiben beziehen möchten.

Von 1997 bis 2010 haben wir eine Fachzeitschrift unter dem Titel *Studia Germanica Universitatis Veszprimiensis* und eine dazu gehörende Supplement-Reihe publiziert. Seit 2010 existiert unsere neue Reihe *Beiträge zur Interkulturellen Linguistik (BIG)* [Gunter Narr Verlag, Tübingen] und seit 2011 geben wir die *Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik (ZMG)* heraus.

Die von uns verwaltete Előd-Halász-Stiftung kündigt für deutschinteressierte Schüler(innen) und Student(inn)en ungarnweit regelmäßig Preisausschreiben an, um den potenziellen germanistischen Nachwuchs rechtzeitig zu motivieren. Außerdem möchten wir mit unserem *Programm zur Begabtenförderung* Deutschschüler(innen) und Deutschlehrer(innen) ansprechen.

Arbeitsfelder am Institut für Germanistik der Universität Szeged

Das Institut für Germanistik an der Universität Szeged besteht aus drei Lehrstühlen: Lehrstuhl für Linguistik, Lehrstuhl für Deutsche Literaturwissenschaft und Lehrstuhl für Österreichische Literatur und Kultur. Das Studium am Institut stellt die Sprache, die Literatur, die Kultur und die Geschichte der deutschsprachigen Länder in den Fokus des Unterrichts und umfasst vier größere und sechs kleinere Arbeitsfelder zu einer Einheit.

Was die größeren Arbeitsfelder anbetrifft: neben den allgemeinen philologischen Studien bietet das Institut in Szeged die Möglichkeit zu vertieften Studien in den Spezialisierungsrichtungen „Übersetzen und Dolmetschen“, „Kultur deutschsprachiger Länder und Mittel-Europa“, sowie „Deutsch als Nationalitätensprache“. Die Spezialisierungsrichtung „Übersetzen und Dolmetschen“ bietet Einblicke in die theoretischen und praktischen Grundlagen des Übersetzens und Dolmetschens. Sie vermittelt Grundkenntnisse zu den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse in der EU und trägt zur Aneignung der Fachsprachen Wirtschaft, Journalismus, Tourismus und Jura bei. Die Lehrveranstaltungen des Spezialisierungsmoduls „Deutsch als Nationalitätensprache“ ermöglichen, dass die Absolventen sprachlich und fachlich kompetent an der Arbeit der Minderheitenorganisationen und im öffentlichen Leben deutscher Nationalitäten teilnehmen. Das Angebot der Spezialisierung „Kultur deutschsprachiger Länder und Mittel-Europa“ zielt auf die Ausbildung eines Kompetenzspektrums in den politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnissen Mittel-Europas. Die kulturhistorischen und medienwissenschaftlichen Module der Spezialisierung machen mit den kulturellen Praxi, mit den Kulturträgern, mit den Objekten und Objektivierungen menschlicher Erfahrung in der Literatur, Musik und den visuellen Künsten der Region vertraut, wobei die K.U.K. Monarchie einen Schwerpunkt bildet. Das Studium der Vielfalt unterschiedlicher menschlicher Erfahrungsformen eröffnet den Weg zum Verständnis komplexer Prozesse und Konflikte in den jeweiligen Kulturen.

Außer diesen Feldern bietet das Institut Fachkompetenzen und Zusatzqualifikationen in folgenden kleineren Vertiefungsrichtungen: Fremdenführung und Tourismus, Kontrastive Linguistik, Textlinguistik und Konversationsanalyse, Monarchie-Studien/Österreich-Studien, Grundlagen des Übersetzens und Dolmetschens, Fachsprache der Wirtschaft, Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens, Textanalyse und Textproduktion.

Das Institut für Germanistik betrachtet es als seine Aufgabe, die Studierenden auch in die laufenden Forschungsarbeiten des Instituts (Valenzforschung, Textlinguistik, Literatur und Kultur deutschsprachiger Länder, Literaturtheorie mit Schwerpunkt Narratologie, Stammbblatt-Forschung, Literarisches Übersetzen) einzubinden. Für das Zusammenwirken von Studierenden und Lehrenden bietet der Wissenschaftliche Studentenzirkel einen geeigneten Rahmen.

Lehrstuhl für Deutsch als Minderheitenkultur

Institut für Minderheitenkulturen Erziehungswissen-
schaftliche Fakultät „Gyula Juhász“
Universität Szeged

Die Lehre – Ausbildungen im Fach *Deutsch als Minderheitenkultur*

Die Nationalitäten-Herkunft ist keine Anforderung für unsere Studienmöglichkeiten. Es ist jedoch wichtig, dass die angehenden Studierenden sich motiviert für die Pflege, Bewahrung und Vermittlung der Sprache, Literatur und Kultur der ungarndeutschen Minderheit fühlen.

Germanistik Grundausbildung (BA) Fachrichtung *Deutsch als Minderheitenkultur* [germanisztika alapszak (BA) német nemzetiségi szakirány]

Beim Abschluss der Grundausbildung kann ein Philologiediplom erworben werden. Während der Ausbildung besteht die Möglichkeit, ein anderes Fach aufzunehmen, was den Zugang zur Lehrerausbildung im Master-Studiengang auch im zweiten Fach ermöglicht.

Das allgemeine, fachliche und kulturelle Grundmodul der Fachrichtung *Deutsch als Minderheitenkultur* läuft parallel mit denselben Modulen der Fachrichtung *Deutsch*. Nach der sprachlichen Grundprüfung werden die zwei Fachrichtungen unterschiedlich fortgesetzt. Die Unterschiede bestehen in der Thematik des Sprachmoduls, in den Kursen des sprachwissenschaftlichen Moduls bzw. in erster Linie darin, dass die StudentInnen der Fachrichtung *Deutsch als Minderheitenkultur* im Modul Nationalitätenkunde spezielle Kurse besuchen und in diesem Rahmen z. B. die Geschichte, die Literatur, die Sitten und Bräuche der Ungarndeutschen, die Nationalitäten- und Minderheitenpolitik des 20. Jahrhunderts sowie der Gegenwart kennen lernen. Des Weiteren lernen sie die Art und Weise der Nationalitäten-Selbstorganisation, den Aufbau und die Struktur der Minderheiteninstitutionen kennen. Die Studierenden der Fachrichtung *Deutsch als Minderheitenkultur* können sich also in den sprachlich-sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen und literaturgeschichtlichen Studien all das aneignen, was das Studium der deutschen Fachrichtung umfasst, sie erhalten jedoch solche speziellen Zusatzkenntnisse in Minderheitenkunde, die sie dazu befähigen, sprachlich und fachlich kompetent an der Arbeit der deutschen Nationalitätenorganisationen und am öffentlichen Leben der Nationalitäten bzw. Minderheiten teilzunehmen. Mit dem Abschluss des BA-Studienganges können sich unsere AbsolventInnen auf dem Gebiet der gedruckten und elektronischen Medien, bei Minderheiten-Selbstverwaltungen, Tourismusfirmen, kulturellen Institutionen, Museen und anderweitig bewerben.

Master-Studiengang: *Diplompädagoge für Deutsch und für Deutsch als Minderheitenkultur* [német- és nemzetiséginémet-tanár mesterszak]

Die AbsolventInnen des Master-Studienganges können in allen Schultypen (in den Schulstufen 7-12.) unterrichten, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, sowie auch in den bilingualen Grundschulen und Gymnasien und natürlich auch in den Schulen der Ungarndeutschen. Darüber hinaus können sie auch in Sprachschulen arbeiten und haben zudem die Möglichkeit, sich bei wissenschaftlichen Forschungsinstituten, bei ungarisch-deutschen Firmen als Übersetzer-Dolmetscher, in der Kulturdiplomatie und anderweitig zu bewerben. Ziel unseres Lehrstuhls ist es, die Studierenden neben der Ausführung der Unterrichtsaufgaben als Lehrer auch dazu zu befähigen, andere (multikulturelle, wirtschaftliche, geschäftliche usw.) Kenntnisse sowie interkulturelle Kompetenzen benötigende Aufgaben auszuführen.

Grundausbildung *Primarstufenlehrer (BA) mit wählbarer Fachrichtung Deutsch als Minderheitenkultur* [tanító alapszak (BA), német nemzetiségi szakirány]

Mit der Wahl dieser Fachrichtung haben PrimarstufenlehrerInnen die Möglichkeit, in den Schulstufen 1-6. die Nationalitäten-Muttersprache, in den Schulstufen 1-4. alle Bildungsbereiche sowie Fächer in der Nationalitätensprache zu unterrichten. Die bei uns absolvierenden Studierenden verfügen über die entsprechenden theoretischen Kenntnisse für die Fortsetzung des Studiums im zweiten Zyklus.

***KindergartenpädagogInnen-Ausbildung (BA) mit der Spezialisierung Deutsch* [óvodapedagógus BA – „német nyelv az óvodában“ specializáció]**

Der Lehrstuhl nimmt auch an der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen teil. Die Spezialisierung *Deutsch* (nach der offiziellen Bezeichnung: *Deutsche Sprache im Kindergarten*) ist eine 4-semestrige Ausbildung und befähigt die AbsolventInnen, nach dem Erwerb ihres Diploms in Kindergärten, in denen Deutsch angeboten wird bzw. auch in zweisprachigen Kindergärten/Kindergartengruppen und in ungarndeutschen Kindergärten sowohl sprachlich als auch fachlich kompetent mitzuwirken.

Master-Studiengang: *Lehrerausbildung im fremdsprachlichen Unterricht* [szaktárgyat német nyelven oktató tanár]

Diesen Studiengang bieten wir im Fernstudium solchen Lehrern an, die ihr Fach (z. B. Geschichte, Mathematik usw.) in zweisprachigen Schulen oder in den Schulen der Ungarndeutschen auf Deutsch unterrichten möchten.

Forschung

Die Forschung hängt mit der Lehre aufs Engste zusammen. Hier sei nur das letzte Ereignis in diesem Zusammenhang erwähnt: Am 17. und 18. März 2011 hat der Lehrstuhl eine internationale Konferenz veranstaltet mit dem provokativen Titel: „Über Sinn oder Unsinn von Minderheitenprojekten“. Zur Konferenz wurden namhafte Wissenschaftler aus dem In- und Ausland eingeladen, um über laufende Minderheitenprojekte zu diskutieren. In den Vorträgen standen Fragestellungen in Bezug auf nationale und ethnische Minderheiten im Mittelpunkt, wobei der ungarndeutschen Thematik eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Die Konferenz war auch in der Hinsicht innovativ, dass die Beiträge bereits vor der Tagung in einem Band veröffentlicht wurden

[Drahota-Szabó, Erzsébet/Proszty, Eszter (Hrsg.) (2011): Über Sinn oder Unsinn von Minderheiten-Projekten. Konferenzband des Lehrstuhls für Deutsch als Minderheitenkultur an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged. Szeged: Grimm. 365pp.] Mit der Konferenz und mit dem Sammelband wurde bezweckt, eine größere Resonanz in den Kreisen zu erreichen, die einen Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen in Bezug auf die Minderheiten, ganz besonders auf die Ungarndeutschen, haben.

Nikolaus Hamm

Goethe-Institut Budapest

• Der Partner in allen Fragen des Deutschunterrichts

Als weltweit tätiges Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland vertritt das Goethe-Institut drei zentrale Ziele: die Förderung der deutschen Sprache im Ausland, die Pflege der internationalen kulturellen Zusammenarbeit und die Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbildes.

Wir sind überzeugt, dass Deutsch als Teil einer gezielten Mehrsprachigkeit eine Schlüsselqualifikation für Bildung, Beruf und Verständigung darstellt. Die Attraktivität und damit der Erfolg einer Sprache wird sichergestellt durch die methodisch-didaktische Qualität im Deutschunterricht in den Schulen und durch eine fundierte Deutschlehrer-ausbildung an den Hochschulen.

Im Rahmen eines COMENIUS-Projekts wurde deshalb mit Schule im Wandel ein innovativer Modellkurs zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften entwickelt, die Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe unterrichten. Der Blended-Learning-Kurs, der sich auch als europäisches Referenzmodell für die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften versteht, wird in 2012 an zwei ungarischen Hochschulen zum Einsatz kommen.

Mit dem neuen Fernstudienprogramm Deutsch lehren lernen wird ab 2013 ein hervorragendes Instrument zur Qualifizierung Deutschlehrender zur Verfügung stehen. Basierend auf dem Fernstudienprogramm „Deutschsprachiger Unterricht in Theorie und Praxis“ wurde dieses Programm an den aktuellen Stand des Faches Deutsch als Fremdsprache, an die Fach- bzw. Fortbildungsdidaktik, an europäische Bildungsstandards sowie an die veränderten Anforderungen der Lehrkräftequalifizierung angepasst.

Die Wahl einer Fremdsprache wird sehr früh getroffen. Deshalb ist ein Schwerpunkt der Arbeit des Goethe-Instituts Budapest die Förderung des Frühen Deutschlernens. Mit dem Programm Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule für Kinder zwischen 6 und 8 Jahren wird bereits in vielen Kindergärten Ungarns erfolgreich gearbeitet. Kontinuierlich angebotene Fortbildungen unterstützen Kindergärtnerinnen und Grundschullehrkräfte in diesem Bereich. (Mehr zu Frühem Deutsch: www.goethe.de/budapest/hanshase)

Deutschlehrenden in Ungarn bietet das Goethe-Institut auf vielfältige Weise direkte Unterstützung an. Es stellt Stipendien für 1-3wöchige Fortbildungen zur Verfügung, die sowohl in Deutschland als auch in Ungarn stattfinden. Seit Jahrzehnten bekannt sind die einwöchigen Fortbildungen in Baja und Pécs, an denen jährlich bis zu 300 Deutschlehrer teilnehmen.

Den Deutschunterricht der Kolleginnen und Kollegen unterstützen wir darüber hinaus durch diverse Materialangebote, wie z.B. ausleihbare, thematische Projektkoffer (Film und Literatur, Puppen) oder Wanderausstellungen (Umwelt, Farben, Ortszeit). Wir bieten Wettbewerbe an und unterstützen die Kolleginnen vor Ort in ihren Bemühungen, für Deutsch zu werben. Ausführliche Informationen: www.goethe.de/budapest/deutschlehren

Das Goethe-Institut Budapest bietet außerdem selbst Deutschkurse und wissenschaftlich fundierte, weltweit anerkannte Prüfungen auf allen Niveaustufen des europäischen Referenzrahmens an, von denen die Prüfungen B1, B2 und C1 in Ungarn akkreditiert sind. Ab 2012 wird zudem das neue Goethe-Zertifikat C2 zur Verfügung stehen.

Ausführliche Informationen zu allen Themenbereichen: www.goethe.de/budapest

Leonore Peer

Österreich Institut Budapest

• Wo Deutsch lernen spannend ist

Das Österreich Institut wurde zur Förderung des Deutschunterrichts im Ausland gegründet.

Für Schulklassen gibt es immer wieder Programme, zum Beispiel den alljährlichen beliebten Theaterwettbewerb OLIMA für die 8-14-Jährigen oder „Lass Deiner Fantasie freien Lauf“ – ein Schreibwettbewerb zu einem Plakatimpuls für die 15 -18-Jährigen.

Auf Wunsch organisiert das Institut auch individuelle Programme für Schulklassen, z.B. können SchülerInnen beim Lustigen Lernen Lernstrategien erlernen und Lerntipps bekommen. Ebenso machen wir Österreich in Landeskundestunden zum gewünschten Thema erlebbar.

Unser bimedialer Österreich Spiegel sowie das Österreich Portal (www.oesterreich-portal.at) helfen Ihnen, Ihren Unterricht mit authentischen Materialien aktuell zu gestalten.

Große Bekanntheit hat das Institut in Ungarn durch die Sprachprüfungen des ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) erlangt, da die Kandidaten nicht nur das für eine internationale Karriere wichtige österreichische Diplom erhalten, sondern auch das akkreditierte ungarische Zeugnis. In den Vorbereitungskursen unterschiedlicher Intensität

bereiten sich SchülerInnen auf die spezifischen Anforderungen ihrer Prüfung vor. Gern führen wir Prüfungstrainings auch an Schulen durch.

Für DeutschlehrerInnen bieten wir Fortbildungsprogramme und Informationsveranstaltungen zu aktuellen Themen. Insgesamt stehen derzeit auch drei akkreditierte Lehrerfortbildungsseminare zur Verfügung, bei denen die TeilnehmerInnen je 30 Kreditpunkte bekommen können: 1. Integrierte Landeskunde, 2. Autonomes Lernen und Lernstrategien und 3. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und das Europäische Sprachenportfolio – Anwendungsmöglichkeiten für DeutschlehrerInnen

Noch ein paar Worte zum Kursangebot: Neben Alltagsdeutschkursen bieten wir eine Vielzahl von Spezial- und Fachsprachenkursen, darunter auch den EBC*L, den Europäischen Wirtschaftsführerschein: Im Training lernt man verstehen, wie Betriebswirtschaft funktioniert und erwirbt auch den nötigen Fachwortschatz. Daher ist der EBC*L einerseits für SchülerInnen eine wichtige Zusatzqualifikation, andererseits kann er auch für DeutschlehrerInnen im Fachsprachenunterricht sehr hilfreich sein. Mit der Prüfung nach dem Training erhält man ein international bekanntes Zertifikat, das viele Arbeitgeber zu schätzen wissen.

Aktuelle Informationen finden Sie immer auf unsere Homepage (www.oei.hu) bzw. auf unserer Facebook-Seite. Bitte erkundigen Sie sich auch nach den aktuellen Ermäßigungen für DeutschlehrerInnen!

Ein ungarnspezifisches Lehrwerk: *Wir* (Klett)

Überregionale Lehrwerke in Ungarn einzuführen war schon immer ein Unterfangen, das natürlich ganz wichtige Einsichten mit sich bringen musste. Man musste einsehen, dass die Übernahme eines universell konzipierten DaF-Lehrwerks Probleme bei der Anpassung an die ungarischen Lehr- und Lerntraditionen verursachen kann. Man musste desweiteren auch einsehen, dass ein neues Lehrwerk sich auf dem Lehrbuchmarkt erst etablieren kann, wenn es nicht nur an die ungarischen Lerntraditionen sowie Richtlinien und Erlasse, sondern auch an die aktuellen Bedürfnisse der ungarischen Deutschlehrer/innen angepasst wird.

Auf diese wichtigen Einsichten aufbauend hat der Klett Verlag das Grundschullehrwerk *Wir* von Klett-Edition Deutsch nicht einfach übernommen, sondern es für die ungarischen Schulen adaptiert. In die Gestaltung der didaktisch-methodischen Konzeption der ungarischen Ausgabe von *Wir* hat Klett von Anfang an ungarische Lehrer/innen einbezogen.

Der Überarbeitung ging eine Umfrage bei Lehrer/innen darüber voraus, wie sie die aktuelle Unterrichtssituation sehen. Die Umfrage hat einerseits gezeigt, dass sich die Situation des Deutschen als Fremdsprache an den ungarischen Grundschulen in den letzten Jahren grundsätzlich geändert hat. Andererseits hat es sich herausgestellt, dass die Lehrer/innen – obwohl sie wissen, dass die Ursachen für diese Änderung nicht bei den Lehrwerken zu suchen sind – sich fast ohne Ausnahme ein neues, geeigneteres Lehrwerk wünschen.

Fast alle der befragten Lehrer/innen gaben an, dass sie sich im Gegensatz zum alten Lehrwerk nun ein Lehrwerk mit *flacher Progression* wünschen, in dem eine *klare Gestaltung* und gut zu bewältigende, *kurze Einheiten* dominieren. *Spielerische Übungen*, die Deutsch für die Schüler leicht machen, Sprechanlässe in *Alltagssituationen*, *viele Hörtexte*, darunter *viele Lieder* gehören noch zu den meistgeäußerten Anforderungen. So ist *Wir*, ein Grundkurs Deutsch in 3 Bänden für junge Lerner von 10 bis 14 Jahren ohne Vorkenntnisse entstanden, der allen diesen Anforderungen entspricht und mit dem der Klett Verlag seinen Anspruch bewies, Erwartungen der Lehrer/innen maximal entgegen zu kommen.

Somit passt *Wir* in die Reihe der DaF-Lehrwerke für den schulischen Bereich, die für ungarische Bedürfnisse adaptiert worden sind – einem der langjährigen Grundprinzipien von Klett Verlag entsprechend, um auch damit zu einem niveauvollen, angemessenen, innovativen DaF-Unterricht für Lehrer und Schüler effektiv beizutragen.

Nóra Kóczyán
Redakteurin

Maxim Verlag

Das Hauptprofil des Maxim Verlags ist die Veröffentlichung von Schulbuchreihen, Lehrbücher, Kursbücher und Hilfsmaterialien für die Grund- und Mittelschulen. Unser Ziel ist ein abwechslungsreiches Angebot unseren Leser/innen zu bieten.

Seit Jahren arbeiten wir mit dem Verlag Cornelsen in Berlin zusammen. Das Ergebnis unserer Zusammenarbeit sind die ungarischen Auflagen des Lehrwerks *studio d* und immer mehr Titel aus der *Lextra*-Reihe.

studio d

Im Zentrum dieses modernen multimedialen Lehrwerksverbundes steht das Kurs- und Übungsbuch. Die drei Bände führen die Schüler/innen zur Niveaustufe B1. Eine Neuerscheinung ist die *studio d Mittelstufe*, die in zwei weiteren Bänden zur Niveaustufe B2 führt. Das fakultativ einsetzbare Übungsheft zum einzelnen Bänden, das *Sprachtraining* (das neulich als Schulbuch bekunden wurde) bietet vielfältige didaktische Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung und ermöglicht das selbstständige Lernen.

Lextra

Német szókincs A1-B2 (originelle Titel: Grund- und Aufbauwortschatz nach Themen) hilft allen, die ihren Wortschatz gezielt vertiefen und erweitern möchten. Das zweisprachige Lernwörterbuch enthält eine übersichtliche Anordnung nach Themen. Die Beispielsätze zeigen, wie die Wörter verwendet werden, und ein Register dient dem schnellen Nachschlagen.

Die unterhaltsamen *DaF-Lernkrimis* mit Audio-CD (*Der Mond war Zeuge*, *Tödlicher Cocktail*) wenden an Leser/innen mit Deutsch-Vorkenntnissen (A2-B1). Die Krimis sind illustriert und enthalten viele Worterklärungen, landeskundliche Informationen und Aufgaben. Die beigelegten Audio-CDs machen die Geschichten zum vergnüglichen Hörerlebnis.

Prüfungsvorbereitung, Förderung der sprachlichen Fertigkeiten

Unsere Bücher helfen allen, die sich auf eine Sprachprüfung (ECL, TELC, Origó, Goethe) vorbereiten, ihr Wissen messen und die einzelnen Fertigkeiten üben wollen. Mit Hilfe unserer Bücher haben die Schüler die Möglichkeit, das Les- und Hörverstehen, das Schreiben und Sprechen zu fördern, den Wortschatz zu erweitern. Die Hörtexte wurden von Muttersprachlern vorgelesen. Neuerscheinungen sind *Farbige Fragen und Antworten Stufe B1 und B2/C1* (*Szines kérdések és válaszok német nyelvből B1, illetve B2/C1 szinten*) und *Farbige Wortschatzkartei (Stufe A2/B1)* (*Szines szókérttya*).

Abiturvorbereitung

Wir bieten den Abiturienten drei Typen der Abiturvorbereitung an. Die Testbücher für das Abitur (*Próbaérettségi*) modellieren die Abiturprüfungen. Die *Farbigen Aufgabenblätter* für das Abitur (*Szines érettségi feladatsorok*) enthalten nicht nur die Aufgaben und Lösungen, sondern Erklärungen und zusätzliche Informationen auch. Die *Aufgabenblätter* für das Abitur (*Érettségi feladatsorok*) enthalten die Abituraufgaben aus den Jahren 2005-2008 mit Lösungen und Erklärungen. Die Hörtexte wurden von Muttersprachlern vorgelesen.

„Achtung Deutsch!“ Deutsch als Fremdsprache im Hochachtung Verlag

Mit „Achtung Deutsch!“ präsentiert der Hochachtung Verlag eine Kombination aus einer Lehrwerksreihe, einem Sprachlernportal und Online-Zusatzmaterialien für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.

Die Fremdsprachenabteilung des Verlages geht aufgeschlossen, kreativ und unkonventionell an die Problemstellungen des Fremdsprachenunterrichts heran und positioniert sich mit neuen Erkenntnissen und Ergebnissen der Sprachlernforschung auf dem Markt.

„Achtung Deutsch!“ ist eine moderne, innovative Lehrwerksreihe für alle, die Deutsch lernen möchten. Das Lehrbuch steht in enger Verbindung zum frei zugänglichen Online-Lernportal Achtung-Deutsch.com (www.achtung-deutsch.com), wo sich alle Hörtexte zum Lehrbuch, Grammatikübersichten, Vokabellisten und hunderte weiterführende und neue interaktive Übungen finden. „Achtung Deutsch!“ ist eine praxisnahe und übersichtliche Lehrwerksreihe und widmet sich den wichtigen Themen aus dem Alltag der Lernenden. Kurs- und Arbeitsbuch sind nicht getrennt und somit sind die Übungen dort zu finden, wo sie hingehören. Grammatik und Redemittel sind mit Signalfarben versehen und sofort zu erkennen. Die Lösungen aller Übungen sind am Ende des Lehrbuches in einem Lösungsschlüssel gesammelt. Eine Zusammenfassung der präsentierten Redemittel und eine Vokabelliste mit den neu gelernten Begriffen schließen jede Lektion ab. Neben der Lehrwerksreihe „Achtung Deutsch!“ sind „Achtung Wortschatz“, das Lehrbuch für den Erwerb und zur Festigung des Grundwortschatzes, und „Achtung Grammatik“, das Lehrbuch zur deutschen Grundstufengrammatik, im Hochachtung Verlag erschienen.

Ergänzend zu den Deutsch-als-Fremdsprache-Büchern finden sich auf der Homepage des Verlages (<http://www.hochachtung-verlag.com/Achtung-Deutsch-Unterrichtsmaterial>) Online-Materialien für DaF-Lehrende zum Download. Das vielfältige Zusatzmaterial umfasst Spiele, Rätsel, Verbtabelle, Karteikarten, Arbeitsblätter, Landeskunde-Materialien, Transkriptionen zu den Hörtexten, Probelektionen und vieles mehr.

Detaillierte Informationen zum Verlag und Anschauungsmaterial zu den einzelnen Büchern finden Sie auf der Verlags-Homepage <http://www.hochachtung-verlag.com>.

Methodik-Didaktik: Fort- und Weiterbildungsmaterialien vom Hueber Verlag

Der Hueber Verlag bietet neben den beliebten kurstragenden Lehrwerken auch Material für Kursleitende zu methodisch-didaktischen Schwerpunkten. Die Serie **Qualifiziert unterrichten** mit Titeln bekannter Autorinnen und Autoren hält Kursleitende und Fortbildner über den neuesten Entwicklungsstand der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache auf dem Laufenden. Neben den theoretischen Grundlagen werden zahlreiche Beispiele und Unterrichtsvorschläge aus der Praxis vorgestellt.

Rainer E. Wicke: **Herz oder Pistole?**

Diese Sammlung von fast 50 Kommunikationsaktivitäten ermöglicht einen kreativen, teilnehmeraktiven und handlungsorientierten Unterricht. Das Konzept ist darauf ausgerichtet, den Kursteilnehmern Gelegenheit zu geben, ihre Kenntnisse eigenverantwortlich zu überprüfen und zu erweitern, wodurch auch schwächere Lerner Gelegenheit haben, sich erfolgreich in den Unterricht einzubringen.

Dr. Herbert Puchta, Dr. Wilfried Krenn, Mario Rinvoluceri: **Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht**

Das Konzept der multiplen Intelligenzen ermöglicht es, im Unterricht systematisch Lerner anzusprechen, deren Stärken außerhalb des sprachlichen Bereichs liegen. Dieses Buch bietet eine große Auswahl unterschiedlicher Aktivitäten, mit deren Hilfe Sie Lernende einladen können, sowohl Intelligenzbereiche einzusetzen, in denen sie am stärksten sind, als auch Intelligenzen weiterzuentwickeln, in denen sie Schwächen aufweisen, um auf diese Art und Weise ihren Lernprozess zu intensivieren, zu beschleunigen und qualitativ zu verbessern.

Dr. Jörg Roche: **Handbuch Mediendidaktik**

Medien spielen auch im Fremdsprachenunterricht zunehmend eine tragende Rolle, und zwar sowohl im reinen E-Lernen als auch verstärkt in verschiedenen Kombinationen von E-Medien, Präsenzlehre und Druckmaterialien („Blended Learning“). Dieses Buch geht umfassend und kompetent auf die neuen technischen und didaktischen Herausforderungen ein.

Dr. Jutta Wolfrum: **Kreativ schreiben**

Das Buch zeigt, wie kreative Schreibverfahren und ein eigenverantwortlicher Umgang mit dem Schreibprodukt zu einer effektiven Schreibförderung führen, die auch die Motivation und die Schreiblust berücksichtigt. Es wird deutlich, was kreatives Schreiben eigentlich ist, die wichtigsten Techniken und Verfahren und die Gestaltung der Schreibphasen werden thematisiert.

Dr. Edda Holl: **Sprach-Fluss** – Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen

Dieses Handbuch mit DVD zeigt Ihnen, wie Theater als Unterrichtsprinzip funktioniert und wie man mit allen Sinnen lernt und kommuniziert. Die Übungen ermöglichen einen lebendigen, lustvollen und effektiven Unterricht durch darstellendes Spiel, Kommunikationstraining, Körperarbeit und Persönlichkeitsentwicklung.

Die Redaktion Deutsch des Nationalen Lehrbuchverlags stellt sich vor

Seit Jahrzehnten erscheinen im Nationalen Lehrbuchverlag Deutschlehrbücher für verschiedene Zielgruppen: Grundschüler, Mittelschüler, Erwachsene. Das Angebot reicht von der Niveaustufe A1 bis zur Stufe C1.

Das Lehrwerkprogramm für Grundschüler umfasst die Lehrbücher *Deutsch für dich* (2 Bände), *Konfetti* sowie die Reihe *Pass auf! Neu* (4 Bände). Auch das Angebot für die Mittelschule ist sehr reichhaltig: neben den beliebten Lehrwerkreihen *Schrittweise* und *Start! Neu – Unterwegs Neu* kamen in den letzten Jahren die Lehrwerkreihe *Kekse* sowie die Lehrbücher *Abitraining Mittelstufe* und *Abitraining Oberstufe* auf den Markt. Zu den Neuerscheinungen der letzten Jahre gehört auch die Lehrbuchreihe KON-TAKT, die in vier Bänden von der Niveaustufe A1 auf das Niveau B2 führt. Zu allen Lehrbüchern gehören Arbeitsbücher und CDs, zu vielen sind auch Lehrerhandbücher erhältlich.

Zur Vorbereitung auf das Abitur und verschiedene Sprachprüfungen bietet der Verlag ebenfalls eine große Auswahl an Übungsbüchern, zum Beispiel mit sechs Bänden der Reihe *Készüljünk az érettségire* oder den Büchern *Zertifikat Deutsch komplett, Mittelstufe Deutsch B2* und *Oberstufe Deutsch C1*.

Außerdem stehen für alle Lernergruppen vielfältige Ergänzungsmaterialien zur Verfügung. Der Vertiefung der Grammatikkenntnisse dienen zum Beispiel *Stufengrammatik Neu*, *Német nyelvtan (nem csak középiskolásoknak)* und *Német nyelvtani gyakorlatok (nem csak középiskolásoknak)*. Zur thematischen Wortschatzerweiterung eignen sich die sieben Bände der Reihe *Szó-kincs-tár*.

Von der Webseite des Verlags (www.ntk.hu) können kostenlos weitere Materialien heruntergeladen werden, zum Beispiel Lehrpläne zu allen Kursbüchern, Texttranskriptionen zu CDs, Lösungen zu vielen Arbeits- und Übungsbüchern sowie Aufgabenblätter zu den Lehrbuchreihen *Pass auf! Neu* und *Kekse*.

Zu einigen Lehrbüchern (*Pass auf! Neu*, *Kekse*, *KON-TAKT*) stehen elektronische Varianten, sogenannte Flipbooks, zur Verfügung. Diese enthalten auch die Hörtexte und können sowohl mit als auch ohne digitale Tafel genutzt werden.

Die Rubrik *Jeles napok* bietet jeden Monat landeskundliche Texte und Links zu aktuellen Themen und Ereignissen. Interessenten können sich für den monatlich erscheinenden Newsletter anmelden, der nicht nur über aktuelle Neuerscheinungen und Veranstaltungen informiert, sondern auch methodische Tipps oder das *Wort des Monats* präsentiert.

Rezensionen

Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. UTB / A. Francke 1. Auflage, Tübingen, 2010, 368 pp¹ (ISBN: 978-3-7720-8322-8)

Das Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist in erster Auflage beim UTB / A. Francke Verlag in Tübingen 2010 erschienen. Die Herausgeber sind Hans Barkowski (Universität Jena) – Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien). Zwei Professoren, die die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit Jahrzehnten prägen und zu seiner Etablierung maßgebend beigetragen haben. Das Fachlexikon ist ein Produkt eines internationalen Autorenteam, das unter Leitung und Koordination der beiden Herausgeber Wissen bereitgestellt hat, um terminologische Einheit und Grundlagen für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu schaffen und auf diese Weise seine weitere Entwicklung anzuregen.

Das Fachlexikon beginnt mit dem Vorwort der beiden Herausgeber, darauf folgend finden sich zahlreiche Hinweise zur Benutzung sowie ein Abkürzungsverzeichnis. Die einzelnen Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge beschrieben und erfasst.

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist zwar ein relativ junges Fach, blickt aber dennoch schon auf eine inhaltsreiche und spannende Geschichte zurück. Im Fach besteht allerdings noch kein Konsens über ein Kerncurriculum und damit verbunden auch nicht über die Grenzbereiche sowie die Wichtigkeit der verschiedenen Bezugsdisziplinen. Gerade aus diesen Gründen hat das Fachlexikon für die weitere Entwicklung des Faches hohe Relevanz.

Bei der Auswahl der im Fachlexikon beschriebenen Einträge ist die Absicht der beiden Herausgeber eindeutig ersichtlich, sie wollten Orientierungen anbieten und Normen setzen. Es ist ihnen wohl gelungen. Somit übernimmt das Fachlexikon als erster Versuch dieser Art eine Pilotfunktion. Es füllt eine Lücke in der Landschaft der Wissenschaften. Die Handhabung des Fachlexikons ist nutzerfreundlich, die Einträge sind in einem gut verständlichen Stil verfasst, jeder Eintrag ist mit Literaturverweis versehen. Trotz der Vielzahl der AutorInnen herrscht eine sprachliche Vereinheitlichung der Begrifflichkeiten, die wieder die Arbeit der beiden Herausgeber ausmacht. Als eine besonders wichtige Errungenschaft ist die Vernetzung der einzelnen Stichwörter durch Hinweise auf weitere Begriffe hervorzuheben. Sie verhilft dem Leser, die Begriffe miteinander zu verknüpfen und auf diese Weise wichtige Zusammenhänge zu entdecken bzw. zu verstehen. Die Verweise sind gut veranschaulicht und leicht nachvollziehbar.

Das Fachlexikon will den Informationsbedarf unterschiedlicher Leser befriedigen, und wendet sich an alle Interessierten der Universitätsbildung und wissenschaftlicher

1 Zweitveröffentlichung nach: Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2010. Herausgegeben von Masát, András / Haase, Michael. Budapest – Bonn: GUG – DAAD.

Lehre, des Unterrichtens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, an Entscheidungsträger in Behörden und politischen Institutionen, für die ein fachwissenschaftlich fundiertes Orientierungswissen von Relevanz ist.

Das Fachlexikon dokumentiert die gegenwärtige Fachterminologie des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und will einerseits zur weiteren Konsolidierung des Faches einen Beitrag leisten, andererseits eine Terminologiedebatte innerhalb der internationalen Fachgemeinschaft anregen, an der sich neben den Autoren auch die Nutzer des Lexikons beteiligen können. In diesem Sinne ist das neue Fachlexikon nicht als etwas Statisches aufzufassen, es ist ein dynamisches Projekt, das prozedural geprägt ist. So ist zu hoffen, dass die Anwendung der Begriffe mit der Zeit immer häufiger und in fachlichen Diskursen differenzierter und vielfältiger wird.

DaF ist ein interdisziplinäres Fachgebiet, das im Schnittpunkt verschiedener Referenzwissenschaften steht. Im Fachlexikon werden dementsprechend viele Termini beschrieben, die es auch in anderen Disziplinen gibt. Das Fachlexikon erfasst die Spezifik und Bedeutung dieser Begriffe für das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ermöglicht eine präzisere Begriffsverwendung. Als grundlegendes Merkmal des Faches ist die Fremdperspektive auf Sprache zu betrachten. Dabei geht es um unterrichtliche und wissenschaftliche Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen. Im Falle des Deutschen als Fremdsprache stehen Fragen der spezifischen Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums im Mittelpunkt, Deutsch als Zweitsprache fokussiert auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext.

Traditionell werden im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vier Zugänge unterschieden. Die Einträge im Fachlexikon behandeln die wichtigsten Begriffe dieser Zugänge in ihrer historischen Entwicklung, wie sie sich mit der Zeit geändert haben und neu gedeutet werden. Der literaturwissenschaftliche Zugang, der auch als interkulturelle oder transnationale Germanistik bezeichnet wird, erscheint anhand von Begriffen, die die Distanz des Rezipienten zum Kulturraum hervorheben.

Die Begriffe für den linguistischen Zugang werden ausgewählt, um zu zeigen, wie durch die praxisbezogene Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache neue linguistische Ansätze in den Mittelpunkt gerückt werden und zu einem Paradigmenwechsel führen. An erster Stelle ist hier die Aufhebung der traditionellen Grenze zwischen einer am „Sprachsystem“ und einer an der „Sprachverwendung“ orientierten Sprachwissenschaft zu erwähnen. Genauso wichtig sind Begriffe, die bestimmte Regeln und Regelmäßigkeiten aus der Lernerperspektive beschreiben sowie Ansätze und Theorien in den Blick nehmen, die funktional orientiert sind.

Der landeskundlich-kulturwissenschaftliche Zugang beinhaltet ein Verständnis, das davon ausgeht, dass Sprachenlernen immer zugleich ein Prozess des Fremdverstehens ist, der Entwicklung einer komplexen Fähigkeit, die die Normalität des Anderen, die Wichtigkeit der Empathie und Toleranz bei der menschlichen Kommunikation und in den menschlichen Beziehungen in den Vordergrund stellt. Diese Begriffe werden im Fachlexikon in ihrer besonderen Wichtigkeit für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache behandelt.

Die lehr- und lerntheoretische Orientierung fokussiert auf die Fragen, was es bedeutet, Deutsch zu können und wie es gelingt, Deutsch zu erlernen. Dementsprechend

beschäftigt sich das Fachlexikon mit den Bedingungen und Voraussetzungen für Unterrichts-, Lehr- und Lernverfahren. Hier geht es um Fragen, wie Lehren und Lernen einer Sprache optimiert werden kann.

Jede Ausrichtung hat ihre wissenschaftliche Fundierung und rückt einen anderen Aspekt in den Vordergrund. Durch diese vier Zugänge zum Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eröffnen sich unterschiedliche und dennoch eine Einheit bildende Perspektiven auf das Lehren und Lernen der deutschen Sprache. Die Forschungsfelder und Forschungsschwerpunkte der unterschiedlichen Ausrichtungen sind nicht als getrennt zu sehen. Es gibt viele Gemeinsamkeiten, sie ergänzen einander, darauf wird auch im Fachlexikon Wert gelegt. Bezüglich der Frage, welche Gebiete ausführlicher behandelt werden, sind natürlich auch Ungleichgewichtigkeiten festzustellen. Bei einer nächsten Auflage könnten Rückmeldungen mitberücksichtigt werden, die die Rolle und Wichtigkeit der einzelnen Gebiete in ihrer Bedeutung für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache erfassen können.

Das Fachlexikon ist allen zu empfehlen, die sich für die deutsche Sprache und Kultur aus Fremdperspektive interessieren und in ihrer Arbeit nach Orientierungspunkten suchen. Das neue Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist ein Novum in der Kategorie Lexikon. Es konzentriert sich nicht auf ein Fachgebiet, sondern hat interdisziplinären Charakter und vernetzt in sinnvoller Weise verschiedene Gebiete. Gerade diese Sicht wird zur Orientierung in diesem jungen Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gebraucht. Deshalb kann die Initiative und das Verdienst der beiden Herausgeber nicht genug geschätzt werden.

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Földes, Csaba: Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven. Veszprém: Universitätsverlag/Wien: Praesens Verlag 2007 (Studia Germanica Universitatis Veszprimiensis, Supplement; 7.). 63 S. ISSN: 1785-4407; ISBN: 978-963-9696-10-5.

Was ist eigentlich unter interkultureller Kommunikation (IKK) zu verstehen? Diese Frage anhand der praktischen Ebene, dort wo interkulturelle Kommunikation stattfindet, wie auch auf der Metaebene der wissenschaftstheoretischen Diskussion zu explizieren (vgl. S. 7f. bzw. 11) und ein Forschungsprogramm zu skizzieren, ist das Anliegen der 2007 vorgelegten Arbeit von Csaba Földes. Dieses ambitionierte Vorhaben gelingt dem Autor auf eine überzeugende Weise.

Földes beginnt damit, den Finger zu Recht auf einen wunden Punkt zu legen: Interkulturelle Kommunikation ist nur auf einen nachlässigen ersten Blick hin ein eindeutiger Begriff. Denn in der Tat ist weder eindeutig festgelegt, was unter Kommunikation im Zusammenhang mit der IKK verstanden werden muss, noch welcher Kulturbegriff dem Konstrukt zugrunde liegt. Es ist Földes sehr wohl in der Beobachtung zu folgen, dass Begriffsverwirrung über Kommunikation, Kultur, ja selbst über das Präfix „inter“ herrscht und dass ein Desideratum a priori darin besteht, die IKK zu definieren.

Diesen Beobachtungen des ersten Abschnittes folgt ein Überblick über die einschlägige vorliegende Literatur und die wichtigsten Diskussionsverläufe zum Thema IKK.

Der Überblick zeigt sich, wie überhaupt die breite Beachtung der Literatur- und Diskussionslage im Verlauf der noch folgenden beiden Abschnitte, als außerordentlich umfassend und weist keine Lücken auf, was die Arbeit nicht nur hinsichtlich ihrer innovativen Aspekte, sondern auch als Forschungsdarstellung wertvoll macht.

Es wird in angemessener Kürze betont, dass die Linguistik aufgefordert ist, sich der IKK unbedingt anzunehmen, da, wie immer man im Einzelnen Kommunikation und Kultur noch definieren wird, sie als eine Begegnung heterogener Kommunikationspartner anzusehen ist, die sprachlich vermittelt abläuft (S. 11). Die Linguistik befinde sich, so Földes, jedoch erst im „Anfangsstadium“ der Beschäftigung mit der IKK (S. 13), die bisher vor allem mit den empirischen Mitteln der kulturvergleichenden Psychologie und Soziologie sowie durch die interpretatorisch vorgehenden Philologien untersucht wurde (S. 14f.). Wo sich die IKK an der Forschung beteilige, so Földes, gehe sie dann oft unangemessen normativ vor (S. 15) und überbetone zudem die kulturelle Heterogenität (S. 16ff.).

Soll die Linguistik sich nun der IKK angemessen nähern, so habe sie dabei fünf wesentliche Punkte, Földes nennt sie „Problemgruppen“ (S. 19), zu beachten: sie hat (a) den Kulturbegriff zu klären, (b) Sprache gerade zwischen Angehörigen verschiedener Kulturkreise nicht nur als Unterschied, sondern auch als gemeinsamen Besitz zu verstehen, (c) das Kommunikationsverhalten in Bezug auf die Antizipationen der Kommunizierenden stärker zu berücksichtigen, (d) auf systemtheoretische Erwägungen zurückzugreifen sowie (e) „Wahrnehmung und Rezeption“ (S. 23) als Kommunikationsaspekt einzubeziehen. Es fällt auf, dass Földes, der doch eben noch darauf hinwies, wie vage der Kulturbegriff ist, keine eindeutige Definition vorschaltet, die seine kritischen Anmerkungen noch stärker konturieren würde. Das wundert umso mehr, als Földes in seinem eigenen Beitrag des von ihm herausgegebenen Sammelbandes „Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung“ sowohl eine Definition von Interkultureller Linguistik (Földes 2007, 74) als auch eine überzeugende Annäherung an den Kulturbegriff durch Anlehnung an den bekannten, von Gadamer vorgeschlagenen Begriff des „Horizont[es]“ als eine[r] Gesamtheit lebensweltlicher Erfahrungen“ vorlegt (S. 79). Seine Kritik an sich und die an eine zu entwickelnde IKK-Forschung gestellten Forderungen verlieren durch die vermissten Definitionen allerdings nicht an Plausibilität.

Die Linguistik ist in Bezug auf IKK durchaus nicht sprachlos geblieben und auch andere Disziplinen haben eine Reihe von Untersuchungskonzepten entwickelt, mittels derer die Vorgänge IKK abgebildet werden sollen. Diesen Ansätzen und Konzeptualisierungen widmet Földes sich im dritten Abschnitt seiner Kurzmonographie kritisch. Nachdem festgestellt werden konnte, dass die Terminologie für die Behandlung der IKK „instabil“ ist (S. 24), werden die bisherigen Versuche der Theoriebildung in erfreulich erschöpfendem Umfang analysiert.

Der erste Befund lautet auch hier, dass ein theoretisch begründetes Kulturkonzept nicht vorliegt, da entsprechende Vorschläge bis dato aufgrund einer „ausgeprägten Praxisorientiertheit“ mit „vereinfachten [...] Konzepten von Kultur“ arbeiten (S. 24), die weitergehenden Ansprüchen an Wissenschaftsbasierung nicht genügen können. Es folgen einige Beispiele der Annäherungsweisen an die IKK, die von unbefriedigender Heterogenität gekennzeichnet sind (S. 25), brauchbare Definitionen als Konzeptgrundlage gänzlich vermissen lassen oder aber nicht in ausreichender Trennschärfe und Genauigkeit zu liefern imstande sind (S. 26f.). Es stellt sich die Frage, ob der Autor mit seiner manchmal

pauschalierenden Kritik den zitierten Werken völlig gerecht wird. Seiner Folgerung, dass die IKK auf einen hinsichtlich der Theorie sichereren Boden zu stellen ist und dass gefordert werden muss, dass die Terminologien sauberer anzuwenden sind, ist aber zweifelsohne zuzustimmen.

Interessant und der Beachtung, auch außerhalb der engeren Fachdisziplin der linguistischen IKK-Forschung (ungeachtet dessen, dass diese, wie Földes bemerkt, sich ja erst eigentlich noch bilden muss; S. 11), wert sind die auf den Seiten 27 bis 34 dann folgenden Beobachtungen zur Rolle der kulturellen Prägung der Teilnehmer/innen von Kommunikationsprozessen. Földes erkennt zu Recht an, dass kulturelle Prägungen großen Einfluss auf soziales Verhalten, insbesondere die Kommunikation, gerade beim Zusammentreffen von Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen haben. Das ist aber nicht viel mehr als ein Gemeinplatz, den der Autor glücklicherweise in angemessener Kürze abhandelt. Viel interessanter sind die einschränkenden Bemerkungen, die sich an das überzeugende folgende Urteil anschließen: Eine „absolute Vorbestimmtheit trifft aber für die Funktion der Kultur als Orientierungssystem nicht zu. Deshalb wäre Kultur vielleicht eher als eine Art Navigationssystem aufzufassen“ (S. 29). Hier weist Földes dann nämlich auf verschiedene Einschränkungen der angeblich so großen kulturellen Unterschiede hin, etwa auf die vergleichsweise große Rolle auch geringer interkultureller Differenzen (S. 29), auf die Subjektivität des Distanzempfindens in kulturellen Fragen und Gewohnheiten (S. 30), auf die natürliche Flexibilität von diskurswilligen Kommunikationspartnern (S. 30f.) und auf den Medieneinfluss (S. 31). Während nun „herkömmliche IKK-Konzepte“ (S. 32) dazu neigen, die kulturelle Distanz überzuproblematisieren, zeigen die genannten Einschränkungen, dass „dem nicht so ist“, denn „Angehörige der einzelnen Kulturen können sich durchaus an Anforderungen des jeweiligen Kulturkontaktes anpassen“ (S. 34).

Nicht ganz unproblematisch ist dabei natürlich, der zugrunde liegende Kulturbegriff. Aber auch ein eher am Alltagsverständnis von Kultur orientiertes Durchdenken der vom Autor vorgebrachten Argumente zeigt deren Stichhaltigkeit auf. Davon ausgehend bedeuten die genannten Beobachtungen – die Földes in nachvollziehbarer Weise das Vorliegen effizienter Interkulturalitätsstrategien vermuten lassen, die bis zur Entstehung von Tertiärkulturen, als eines neuen „Raumes“, innerhalb dessen sich interkulturelle Kommunikation erfolgreich abspielt, reichen können (S. 34f.) –, dass die IKK-Forschung sich eines neuen Denkansatzes bedienen sollte, der dieser (nicht völlig neuen, aber umsichtig zusammengestellten) Erkenntnisse gerecht wird. In Form der „Transdifferenz“ (als möglicher Überbegriff für Konzepte kultureller Vermischungen und Überlagerungen)“ (S. 35) findet Földes einen innovativen Ausgangspunkt für seine, die Studie beschließenden Überlegungen zur Entwicklung weiterführender Forschungsansätze.

Die Transdifferenz soll helfen, Konzepte von interkultureller Kommunikation zu modellieren, die die binäre Struktur einer eigenen in Opposition zum fremden Kulturkreis stehenden Kultur überwinden. Die These, vor deren Hintergrund sich die im vierten Abschnitt entwickelten „Denkrichtungen und Instrumentarien“ entfalten sollen (S. 36-49, Zit. 36), ist also die, dass in der sprachlich vermittelten, interkulturellen Begegnung von Kommunizierenden etwas – in den Termini kultureller Lager gesprochen – Neues entwickelt, das Teile der dann ehemaligen Binäropposition in einer Weise vereint, dass eine neue dritte Kultur entsteht („Tertiärkultur“, S. 34). Diskurswillen und -fähigkeit bei den Kommunizierenden vorausgesetzt, ist das eine plausible Überlegung, die sich mit geeigneten empirischen Methoden überprüfen lassen müsste.

Földes schlägt dahingehend vor, „auf eine Art konstruktivistisch vorzugehen“ (S. 36). Grund dafür ist, den überholten Standpunkt, man könne als Forscher einen Untersuchungsgegenstand objektiv und ohne Einflussnahme betrachten, zu überwinden, um in Anerkenntnis der eigenen Rolle als Teilnehmer auf das Forschungsfeld zugehen zu können. Mit den Verweisen auf die Arbeiten Peter Janichs (S. 38f.) beruft sich der Autor dabei auf einen ausgewiesenermaßen scharfsinnigen Theoretiker, der diesen Standpunkt in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und insbesondere der Wissenschaftstheorie weit vorangebracht hat – ein exzellenter Kronzeuge für das Folgende.

Földes bestimmt zunächst den Forschungsgegenstand als dann gegeben, „wenn in der Kommunikation zumindest der eine Teilnehmer diese als interkulturell ansieht“ (37). Dem unterliegt zwar weiterhin ein nicht bis ins Letzte geklärter Kulturbegriff, aber der Ansatz ist operationalisierbar.

Als theoretische Basierung seines Forschungsansatzes schlägt Földes den Methodischen Kulturalismus vor, womit er sich als in Einklang mit der aktuellen Höhe der Theoriediskussion stehend erweist (S. 38f.). Die Kommunikationsprozesse sucht der Autor dann in Anlehnung an die strukturalistische Semiotik zu modellieren, was aufgrund der Kulturabhängigkeit der semiotischen Restriktionen sinnvoll erscheint (S. 39ff.). Besonders innovativ stellt sich dann die Einbeziehung der Lakunentheorie dar (S. 41f.), die hier dazu genutzt werden soll ‚Lücken‘ aus kulturvergleichender Sicht darzustellen. Die Untersuchung von Lakunen soll zudem unter Einbeziehung „kultureller Skripte“, die aus dem Katalog der natürlichen semantischen Metasprache von Wierzbicka entwickelt werden, vonstatten gehen. Die Hoffnung ist, mit diesem Instrumentarium das Teilnehmerverhalten adäquat abbilden zu können, um so durch die Herausarbeitung der Kommunikationsphänomene eine Zuordnung zu kulturell determinierten Räumen zu ermöglichen. Die Überlegung ist plausibel und das Ergebnis müsste in der Lage sein, Antwort auf die These von den transdiffernten Räume zu geben.

Der Autor schließt mit einem dringenden Aufruf, die IKK-Forschung an eine systematische, empirische Ausrichtung zu binden, die Kommunikationsprozesse in all ihren Facetten berücksichtigt und analysiert (S. 43ff.) und sich dabei auch der Erkenntnisse benachbarter Disziplinen bedient (S. 45f.). Ist dies auch ein Gemeinplatz, so endet die Studie von Földes jedoch mit einer hochinteressanten, provokanten aber vor dem Hintergrund der Ausführungen wie der allgemeinen Fachdiskussion doch nicht unerwarteten Einschätzung, die besagt, dass „zwischen inter- und intrakultureller Kommunikation im Grunde kein qualitativer, lediglich ein quantitativer (gradueller) Unterschied“ besteht (S. 48).

Dieser forsche und erwartungsreiche Ausblick darf und sollte durchaus als Herausforderung an die Fachvertreter/innen verstanden werden, den durch Földes' Arbeit angefachten frischen theoretischen Wind aufzufangen und ihn als Antrieb für die eigene Arbeit zu benutzen. In diesem Sinne stellt die betrachtete Untersuchung einen wichtigen und willkommenen Diskussionsbeitrag dar, dessen Lektüre vorbehaltlos zu empfehlen ist.

Literatur:

Földes, Csaba: Prolegomena zu einer inter- bzw. transkulturellen Linguistik: Gegenstandsfeld, Leitbegriffe und Methoden. In: Földes, Csaba/Antos, Gerd (Hrsg.): Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. Beiträge der internationalen Tagung im

Germanistischen Institut der Pannonischen Universität Veszprém, 7.-9. Oktober 2004.
München: Iudicium 2007, S. 59-92.

Rossella Pugliese (Calabria)

**Hessky Regina (Hrg.): Német-magyar, magyar-német gyerekszótár / Deutsch-
Ungarisches Kinderwörterbuch. Szeged: Grimm Kiadó, 2010. S. 512² (ISBN:
9789639954274)**

Die national und international renommierte Autorin Regina Hessky wurde bereits für zwei Wörterbücher (Deutsch-Ungarisches Lernerwörterbuch bzw. Deutsch-Ungarisches Handwörterbuch) mit dem Preis „Ausgezeichnetes ungarisches Wörterbuch“ der Ungarischen Akademie der Wissenschaften geehrt. Ihre neueste Veröffentlichung stellt im Bereich der Lexikographie mit dem Sprachenpaar Deutsch-Ungarisch ein Novum dar, sie wurde nämlich für eine bisher vernachlässigte Zielgruppe, für Kinder im Alter von 7-12 Jahren im Anfängerunterricht konzipiert. (Das von der Autorin ausgearbeitete didaktische Konzept wurde auch für das Englisch-Ungarische Kinderwörterbuch angewendet, das parallel beim selben Verlag erschienen ist.)

Da das Alter, in dem Kinder in Ungarn mit dem Lernen von Fremdsprachen beginnen, immer weiter sinkt, entwickelte sich mit der Zeit ein zunehmender Bedarf an Arbeits- und Lernhilfen für Lerner im Kindergarten und in der Primarstufe. Auf vielseitigen Wunsch ist also diese neue Lernhilfe auf dem ungarischen Markt erschienen.

Bereits die Ausstattung ist sehr fröhlich – eben recht kindergerecht – gestaltet. Der Buchdeckel ist sehr robust und abwischbar und auch das strapazierfähige Papier der Blätter bzw. die recht große Schrift ist sehr praktisch für die anvisierte Benutzergruppe. All das ging aber natürlich nicht, ohne ein bisschen auf Kosten des Gewichts zu gehen, das Buch wiegt 1060 g, wodurch es sich weniger zum tagtäglichen Mitschleppen in die Schule und zurück eignet.

Auf 512 Seiten finden sich pro Sprachrichtung mehr als 3000 Stichwörter und über 5000 Ausdrücke und Beispielsätze. Über 500 farbige, nette Illustrationen helfen die Bedeutung der fremden Wörter und Ausdrücke zu untermalen und das Verständnis zu erleichtern.

Das Wörterbuch hat ein Daumenregister, das durch die farbige Gestaltung bereits die schnelle Wahl der Ausgangssprache ermöglicht, um dann auch die Suche nach dem entsprechenden Buchstaben zu erleichtern. Am Anfang beider Sprachrichtungen ist jeweils eine alphabetische, bebilderte Wortliste zu finden, um die Suche im alphabetisch angelegten Wörterbuch zu erleichtern, bzw. die Lerner auf Unterschiede im ungarischen und deutschen Alphabet aufmerksam zu machen. Im alphabetischen Wörterverzeichnis wird jedes Wort übersetzt (Stichwort und Übersetzung wird mit blau hervorgehoben), und die Verwendung wird mit möglichst vielen Beispielsätzen auf Deutsch und Ungarisch verdeutlicht. Was die Wortarten betrifft sind vor allem Verben, Substantive, und Adjektive im Buch repräsentiert, und neben der Wortartenangabe und der eventuellen Angabe der

2 Zweitveröffentlichung nach: Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2010.
Herausgegeben von Masát, András / Haase, Michael. Budapest – Bonn: GUG –
DAAD.

regionalen Verwendung findet man die bei der jeweiligen Wortart wichtigsten grammatischen Angaben. Die grundlegenden Regeln zur richtigen Aussprache deutschsprachiger Wörter werden im Wörterbuchteil zur Kommunikation auf Deutsch erklärt, die Ausspracheangabe wird nur im Falle von Abweichungen beim jeweiligen Stichwort markiert.

Zu einzelnen ausgewählten Themen (zahlenmäßig) im deutschen und im ungarischen Teil (wie z.B. Essen und Trinken, Körper, Markt, Stadt, die Familie, Ferien), gibt es thematische Bilder mit Wortlisten auf beiden Sprachen, um das Verstehen und Einprägen fremdsprachlicher Elemente visuell weiter zu unterstützen.

Aber nicht nur der Hauptteil sondern auch die Wörterbuchaußentexte sind speziell für Kinder bzw. für ihre Helfer im Sprachlernprozess, also für Eltern und Grundschullehrer konzipiert. Das Werk kann also nicht nur wegen der anvisierten Zielgruppe als eine Neuheit bezeichnet werden, sondern auch wegen dem didaktischen Konzept, Grundkenntnisse der Wörterbuchbenutzung vermitteln zu wollen. Obwohl man vielleicht denken würde, Erwachsene haben es in der Regel gelernt, mit einem Wörterbuch umzugehen, geht es aus vielen einschlägigen Studien hervor, wie oft auch bei ihnen die adäquate Wörterbuchbenutzung an mangelnden wörterbuchdidaktischen Kenntnissen scheitert. Diese Feststellung kann ich auch anhand von verzweifelten Anrufen von Verwandten und Freunden bestätigen, wenn sie als Nicht-Kenner der Sprache ihren Kindern im Deutschlernen nicht weiterhelfen können, obwohl man die Antworten durchs erfolgreiche Konsultieren eines Wörterbuchs hätte selbst erarbeiten können.

Wie können also Kinder die Art und Weise der richtigen Wörterbuchbenutzung erlernen und zur selbstständigen, konsequenten Anwendung motiviert werden? Um dieses Ziel zu erreichen haben die Autoren auf zwei Ebenen Erklärungen und Verwendungsvorschläge formuliert.

Das Vorwort richtet sich vor allem an Erwachsene, die die jungen Sprachlerner bei Ihrer Arbeit unterstützen sollen, also an Eltern und Grundschullehrer. Daneben wird der komplexe Aufbau der Wörterbuchartikel für beide Richtungen detailliert, in kindergerechter Sprache und Form auf der Innenseite der Buchdeckel erklärt, wodurch versucht wird, Kinder motivierend an die Benutzung eines Wörterbuchs heranzuführen.

Aufbau und Struktur von Wörterbuchartikeln sind generell für den Benutzer von größter Bedeutung, aber durch einige konkrete Aufgaben zur direkten (beziehen sich auf das Wörterbuch selber) und indirekten (beziehen sich nicht direkt auf das Wörterbuch) Wörterbuchbenutzung, bzw. durch die Angabe einiger Lerntechniken und Lerntipps zur Speicherung der gesuchten Elemente hätte man vielleicht die effiziente Arbeit weiter verstärken können. Im Zeitalter des Internets lassen sich aber Produkte um weitere, vom Benutzerkreis im Späteren tatsächlich gewünschte Inhalte zu jeder Zeit leicht auf der Verlagsseite ergänzen.

Das Werk ist aber schon jetzt in mehrfacher Hinsicht mehr als „nur“ ein Wörterbuch. Erstens finden wir im Wörterbuchteil an entsprechenden Stellen insgesamt 20 kurze Texte mit wichtigen kulturellen und landeskundlichen Informationen, und zwar zu allen deutschsprachigen Ländern. Die ungarischen, mit Fotos veranschaulichten Texte informieren die jungen Benutzer über Traditionen, Geschichte, berühmte Persönlichkeiten bzw. bekannte Orte und Ereignisse der deutschsprachigen Länder.

Zweitens gibt es im Werk zwei weitere, größere Einheiten, die das effektive Sprachlernen der Benutzer unterstützen sollen, wobei sie mit zahlreichen Hinweisen auch zur erfolgreichen Wörterbuchbenutzung beitragen. Die Einheit zur Kommunikation auf

Deutsch stellt grundlegende sprachliche Elemente in spielerischen Kommunikationssituationen vor, um sowohl mündliche als auch schriftliche kommunikative Kompetenzen der jungen Sprachlerner zu entwickeln. Es geht hier um alters- und zeitgemäße Inhalte: neben Hinweisen, wie man einen Umschlag adressiert oder eine Postkarte auf Deutsch schreibt, findet man auch Hilfe für das Formulieren von E-Mail- und SMS-Nachrichten. Dadurch wird eine wertvolle Hilfe beim Verfassen und Überarbeiten von Texten geleistet.

Die Einheit zur deutschen Grammatik fasst die elementarsten Grundregeln des deutschen Sprachsystems zusammen: wir finden Informationen zu Personalpronomina und ihrer Deklination, zur Konjugation von Verben in Präsens sowie in Präteritum und Perfekt, und können Erklärungen zur richtigen Verwendung von Modalverben lesen. Außerdem bekommt man Hinweise zum Genus und zur Pluralform von Substantiven, zur Komparation, zu den wichtigsten Präpositionen und zur Satzordnung im Deutschen. Die recht witzigen Bilder machen Zusammenhänge deutlich und lassen manchmal komplexe Regeln auf einen Blick erfassen, wodurch sie wesentlich zum erfolgreichen Verständnis und Memorieren der Regeln beitragen.

Im Anhang findet man das Register der Länder in der Europäischen Union, die wichtigsten Maßeinheiten, die Liste der Kardinal- und Ordinalzahlen und eine Tabelle der unregelmäßigen Verben.

Das Deutsch-Ungarische Kinderwörterbuch bietet also alles, was ein Grundschul-Wörterbuch zu bieten hat: es liefert Informationen, die von seinen anvisierten Benutzern erwartet werden und zwar in einer angemessenen, speziell für Kinder konzipierten Form.

Ida Dringó-Horváth (Budapest)

Koeppel, Rolf: Deutsch als Fremdsprache - Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler:Schneider Verlag, Hohengehren, 2010, 436 S.³ (ISBN: 978-3-8340-0734-6)

Eine „spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis“ mag ein anspruchsvolles und vielversprechendes Unterfangen für all diejenigen sein, die sich für wissenschaftliche Grundlagen des Sprachunterrichts interessieren. Die Spracherwerbsforschung ließ es in den letzten Jahrzehnten an Erklärungsversuchen nicht fehlen, wenn es um die Frage ging, wie die einzelnen Bereiche des Sprachsystems erworben werden. Die linguistische Forschung hat aus typologischer Sicht und unter dem Aspekt der Markiertheit ebenfalls wertvolle Beiträge geliefert. Und nicht zuletzt auch die Psycholinguistik, die durch empirische Untersuchungen wesentliche Aussagen über die Verarbeitung von Sprache getroffen hat. All das hat bislang nur teilweise in die Fremdsprachendidaktik Eingang gefunden und ist noch nicht didaktisches Allgemeingut geworden, wie der Autor im Vorwort beklagt. Sein Buch, das alle diese Aspekte aufgreift und in die Unterrichtspraxis einbettet, ist in vier größere Abschnitte gegliedert.

3 Zweitveröffentlichung nach: Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2010. Herausgegeben von Masát, András / Haase, Michael. Budapest – Bonn: GUG – DAAD.

Im Kapitel „Spracherwerbliche und didaktische Grundlagen“ setzt sich Koeppel zunächst mit der Tatsache auseinander, dass Erwerbskontexte, Lernprozesse und sogar Lehrende sehr unterschiedlich sein können, und verlangt von den Angehörigen des Faches ein differenziertes Herangehen: Methodische Tipps sollten nicht verabsolutiert werden. Die unmittelbare Relevanz der Zweitspracherwerbsforschung für die Fremdsprachendidaktik wird am Beispiel der Lernaltersprachen und des Wortstellungserwerbs gezeigt (S.14ff). Aufgrund verschiedener Daten aus der empirischen Forschung werden die Erwerbsstufen der deutschen Wortstellung in gesteuerten und ungesteuerten Erwerbssituationen verglichen. Es wird anhand von Studien erläutert, dass ein steuerndes Eingreifen durch Grammatikinstruktion nur bei den variablen Elementen der Erwerbsabfolge sinnvoll (oder überhaupt möglich) ist. Bei sprachlichen Strukturen jedoch, bei denen der Unterricht die Erwerbsabfolge nicht zu ändern vermag, sollte er sie zumindest nicht hindern, indem er den „natürlichen“ Entwicklungssequenzen entgegenarbeitet. Eine Beeinflussung durch Steuerungsversuche ist im Grammatikunterricht also nur begrenzt möglich. Der Erwerb ist immer vor dem Hintergrund der L1 zu betrachten, außerdem wird er auch durch individuelle und soziale Faktoren bestimmt. Kein Fremdsprachenlehrer kann an dieser Tatsache vorbei, die auch für die konkrete Grammatikarbeit weitreichende Konsequenzen hat.

Nach dem aufschlussreichen Grammatik-Beispiel weist Koeppel seinen Lesern durch die Erörterung diverser Hypothesen und Modelle den Weg durch das Dickicht der Spracherwerbsforschung. Er setzt sich mit dem Spracherwerb im Unterricht, so auch mit der Wichtigkeit von Input und Interaktion, Feedback und Korrektur auseinander und bietet auch eine Beschreibung von erstrebenswerten Übungen, deren Einsatz und Durchführung stets bei entsprechender kommunikativer Verzahnung und somit nie als Selbstzweck erfolgen sollte. Koeppels Empfehlungen müssen an dieser Stelle angesichts der handlungsentscheidenden Variablen im Unterricht und der geforderten Lernerorientierung allgemein bleiben.

Und genau diesem Thema, nämlich der Lernerorientierung widmet er sich in einem der folgenden Kapitel. Dass lehrerzentrierter Fremdsprachenunterricht besonders ineffektiv ist, wissen wir seit Längerem. Berechnungen aus den 60er Jahren und Untersuchungen aus den 90ern kommen übereinstimmend zu einem ernüchternden Ergebnis: Auf einen Lerner entfällt pro Unterrichtsstunde eine Redezeit von etwa 30 Sekunden, und auch die Qualität der Äußerungsmöglichkeiten lässt in vielen Fällen zu wünschen übrig. Koeppel fordert daher (S. 62) ein Umdenken in der Unterrichtsplanung und eine Veränderung der Rede- und Handlungsanteile der Lerner. Durch die Erläuterungen zu einem veränderten Rollenverhalten der Lehrer, der Optimierung von Lehrerfragen und der Förderung der Interaktion innerhalb der Lernergruppe werden Umsetzungsmöglichkeiten einer neuen Lern- und Lehrkultur geschildert, aus der auch Lernstrategien und autonome Lernformen kaum wegzudenken sind, auch wenn diese bereits auf Aktivitäten außerhalb des Unterrichts zielen oder den Rahmen des traditionellen Unterrichts zeitweilig aufheben.

Das Sprachsystem als Lerngegenstand wird ebenfalls auf seine Lehr- und Lernbarkeit abgeklopft. Das Kapitel zur Aussprache schließt eine wichtige Lücke in der didaktischen

Fachliteratur. Neben den phonetisch-phonologischen Eigenschaften der Sprache werden auch neurobiologische und psychosoziale Faktoren beim Lerner ins Spiel gebracht, Verständlichkeit wird als Minimalziel der Ausspracheschulung formuliert. Variantenreiche Übungstypen (S.103ff) zeigen, wie dieses Ziel in der Praxis erreicht werden kann. Oft wird vergessen, dass es für eine korrekte Aussprache zunächst eines differenzierten und aufmerksamen (Zu-)Hörens seitens der Lerner bedarf. Wie ein progressives bewusstes Hörtraining kontextabhängig und mit anderen Sprachebenen vernetzt in den Lernprozess integriert werden kann, zeigen zahlreiche Beispiele, die vermehrt auf kognitivierende und autonome Anteile im Unterricht setzen.

Nach einer kurzen Darstellung der Grundbegriffe zum (mental) Lexikon (S.117ff) konzentriert sich der Autor zunächst auf den Erwerb des L1-Lexikons, geht dann über zum L2-Lexikon und beleuchtet die Erwerbsvorgänge von Wortformen und Wortinhalten, ohne dabei die für den Fremdsprachenunterricht grundlegenden Wechselwirkungen zwischen L1 und L2 aus den Augen zu verlieren. In diesem Sinne betrachtet er auch die Steuerungsmöglichkeiten des Lexikonerwerbs und bietet dazu eine Vielzahl von Aufgaben zur Wortschatzarbeit sowie Tipps zum Umgang mit Wörterbüchern.

Die Sprachlehrforschung hat in der jüngsten Vergangenheit die traditionellen Methoden vielleicht am stärksten im Bereich der Grammatikvermittlung hinterfragt, und so plädiert auch Koeppel für eine differenzierte Betrachtung und redet statt von *einer* Grammatik von vielen Grammatiken, die zweckentsprechend eingesetzt werden. Linguistische, pädagogische, wissenschaftliche Grammatiken, Lerner-, Rezeptions-, Produktionsgrammatiken haben zwar alle die Sprache zum Gegenstand, doch wird durch ihre Konzepte unterschiedlichen Ansprüchen Rechnung getragen. Wie die Bewusstmachung und das Üben der bewusst gemachten Strukturen im Fremdsprachenunterricht erfolgen kann, wird anhand von teilweise bekannten Übungsformen (Merksprüchen, Faustregeln, Paradigmen) erklärt, neu ist allerdings, dass dabei auch deren spracherwerbliche Funktionsmechanismen kritisch reflektiert werden.

Rund ein Viertel des Buches nehmen die Ausführungen zum Ausbau der Fertigkeiten in der Fremdsprache ein. Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen werden als Zieltätigkeiten und nicht als Mitteltätigkeiten in den Blick genommen. Dies erscheint umso wichtiger, als man in den Sprachstunden beispielsweise gewöhnlich viel schreibt und spricht, wobei selten eine echte kommunikative Absicht dahinter steckt. Die bekannten Fertigkeiten werden prozessorientiert vorgestellt. Auch eine mögliche Verzahnung der verwandten Fertigkeiten wird diskutiert. In den Unterrichtsbeispielen werden die vielfältigen Differenzierungsmöglichkeiten präsentiert, von wissens- und datengeleiteten Lesestrategien über Vertextungsmittel beim Schreiben bis hin zum intensiven Hören findet man zu den einzelnen Fertigkeiten ein seriöses Instrumentarium, auf das jeder Lehrende zurückgreifen kann. Medieneinsatz und Unterrichtsplanung, die in gesonderten Kapiteln behandelt werden, werden Lehramtskandidaten oder Skeptiker der neuen Medien sicherlich ansprechen.

Rolf Koeppel nimmt sich sehr viel vor, wenn er im Vorwort schreibt, sein Buch wende sich an Studierende, angehende Sprachlehrer, bereits Lehrende sowie an Dozenten des

Fachs Deutsch als Fremdsprache. In der Tat bietet er auch allen seinen Zielgruppen etwas. Aufgaben zu den Kapiteln (mit Lösungshinweisen) helfen dem Benutzer, sein frisch erworbenes Wissen zu ordnen und an praktischen Beispielen zu erproben. Angehende Lehrer und Berufseinsteiger können daher viel profitieren, aber auch hartgesottene Lehrer können sich frische Anregungen holen und sich schrittweise eine sehr moderne und wissenschaftlich fundierte Denkweise aneignen.

Als hätte der Autor Lernerautonomie auf seine Fahnen geschrieben, kommt das Thema in allen Kapiteln des Buches ausnehmend gut zur Geltung. So vermittelt er die vielleicht wichtigste Botschaft, dass nämlich in einer spracherwerblich reflektierten Unterrichtspraxis der einzelne Lerner immer wieder in den Vordergrund tritt, zumal Spracherwerb auch erheblich von individuellen Faktoren abhängt. Das Buch von Rolf Koepfel kann nicht nur unseren theoretischen Horizont zum Thema erweitern, sondern gibt uns eine wichtige praktische Stütze, wenn wir unsere gewohnten didaktischen Scheuklappen ablegen möchten.

Csörgő Zoltán (Budapest)

Reder, Anna/Jaszenovics, Sándor (Hg.) (2010): Cool-Tour-Hauptstädte. Übungsbuch zur Schulung sprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht. Pécs: PTE BTK, S. 128. ISBN: 978-963-642-325-4

Lesen wir eine Rezension über Lehrwerke für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, stoßen wir oft auf Anmerkungen darüber, dass jedes neue Buch aus den Mängeln und Defiziten der vorangegangenen Lehrwerke entstanden sei. Dies trifft auf das neue Ergänzungsmaterial *Cool-Tour-Hauptstädte - Übungsbuch zur Schulung sprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht* nur zum Teil zu. Es ist zwar ein Buch, das ein spezifisches, bis dato noch nicht behandeltes Thema erfasst, jedoch müssen wir ihm zugestehen, dass dieses Thema ein zur Zeit aktuelles, sehr spezifisches, somit auch etwas eingrenzendes ist. Wie der Titel nahe legt, geht es hier um Kulturhauptstädte, genauer gesagt um die Kulturhauptstädte des Jahres 2010: Pécs, Essen/Ruhrgebiet und Istanbul. Als primäre Zielgruppe des Werkes werden also die DaF-Lerner angesehen, für die aus der Kulturrinitiative „Kulturhauptstadt Europas“ im Jahr 2010 Wirklichkeit geworden ist und in deren eigener Umgebung sich tatsächlich eine Kulturhauptstadt befindet. So auch Pécs-er Schüler, die über das zutreffende sowie aktuelle Thema hinaus auch durch die dem Prüfungsformat des Deutschen Sprachdiploms angepassten Aufgabentypen angesprochen werden sollen. Ursula Mählis, die Pécs-er Koordinatorin der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Ungarn, betreut Schulen mit erweitertem Deutschunterricht. Sie berät sie bei der Implementierung des Deutschen Sprachdiplom Programms und wirkt in diversen Projekten als Fachberaterin mit. Im Arbeitsteam zur Erstellung dieses Lehrmaterials hat sie auch genau diese Rolle übernommen und arbeitete dabei eng zusammen mit Frau Dr. Anna Reder und Sándor Jaszenovics, die die Leitung der Arbeitsgruppe übernommen haben. Die Kooperation der Universität Pécs mit der Übungsschule Babits Mihály Gymnasium hat sich als sehr erfolgreich erwiesen, was sich in der Qualität des Buches widerspiegelt. Während Frau Reder und ihre Studenten der Universität Pécs die

Aufgaben erstellt, haben Herr Jaszenovics, seine Schüler und die Mentoren des Babits Mihály Gymnasiums in erster Linie als Kontrollinstanz der praktischen Verwendbarkeit mit Verbesserungsvorschlägen fungiert.

Das Übungsbuch ist vor allem für Lehrkräfte gedacht, was sich im Aufbau eindeutig zeigt. Eine Sammlung von fünfzehn Arbeitsblättern zum Thema Kulturhauptstädte Europas 2010 bildet den ersten Teil. Mit dem Oberbegriff „Kultur“ angefangen wurden die Materialien einem deduktiven Ansatz nach zusammengestellt. Nach einleitenden Themen, wie Kulturdefinition(en), Stereotypen oder eben das Konzept einer Kulturhauptstadt kommen Pécs, Istanbul sowie Essen 2010 u.A. als konkrete Beispiele an die Reihe. Der zweite Teil setzt sich aus fünfzehn Lehrervorlagen zu den einzelnen Arbeitsblättern zusammen. Diese dienen als detailliert ausgearbeitete Stützen zur Unterrichtsvorbereitung. Nicht nur die einzelnen Unterrichtsschritte, sondern auch die Funktionen der Unterrichtseinheiten werden an dieser Stelle erörtert. Die Lösungsvorschläge sind auch nicht einfach von den Verfassern angebotene Optionen, sondern es sind Lösungen, die in der Übungsschule Babits Mihály Gymnasium während der Entwicklungsphase entstanden sind. Das Übungsbuch ist somit bestens für den Deutschunterricht konzipiert sowie sofort einsatzbereit. Eine zusätzliche Freiheit wird uns bei der Anwendung gelassen, indem die einzelnen Kapitel in ihrer Reihenfolge zwar aufeinander aufbauen, sich aber nicht bedingen. Die Qualität der Ausführung ist stellenweise noch zu verbessern. Vor allem im visuellen Bereich sind dadurch Grenzen gesetzt worden, dass der Druck in schwarz-weiß gehalten wurde. Was aber den Inhalt betrifft, so können wir feststellen, dass im Buch alle vier Grundfertigkeiten trainiert werden können, sowie verschiedene Medien für die Arbeit zur Anwendung kommen. Dem Übungsbuch ist ein CD beigelegt, auf der sich nicht nur die Ergänzungsmaterialien (Videos, Audiodateien), sondern das Buch selbst als PDF- und als MS-Word-Dokument befinden. In beiden Fällen sind die in der Druckform etwas langweilig wirkenden Bildmaterialien bunt zu genießen. Der Lehrende hat außerdem auch den Vorteil, dass die Arbeitsblätter - falls nötig - nicht immer wieder kopiert werden müssen. Die Möglichkeit, didaktisiertes Material auszudrucken, erleichtert den Unterrichtsalltag. Außerdem ist das Übungsbuch seit neuestem sogar im Internet online abrufbar und für die eigene Verwendung verfügbar (<http://old.btk.ptt.hu/tanszekek/nemetirod/>). Eine besonders gelungene Art und Weise des Versuches, die Jugendlichen, die als Zielpublikum für das Übungsbuch angesehen werden, in das Projekt einzubinden, stellt die Gestaltung des Deckblattes dar. Die Schüler des Babits Mihály Gymnasiums in Pécs, die sich an den ersten Testruns des Lehrwerks aktiv beteiligt haben, hat man mit jeweils einem Buchstaben des Titels *Cool-Tour-Hauptstädte* in der Hand abgelichtet und auf dem Cover zusammengestellt. Lernerorientierung stellt ein Grundprinzip des Werkes dar. Das fällt vor allem bei der Themenwahl und der Einarbeitung äußerst aktueller Texte und moderner Medien auf.

Der Konzeption zugrunde liegt die Überzeugung, dass die zu vermittelnde Sprache in einem Sprachlehrbuch sowohl einen sozialen, als auch einen pragmatischen Handlungsspekt hat. Im Vergleich zu den rein grammatikalischen Lehrwerken früherer Zeiten, wird mit diesem Arbeitsmaterial über sprachliche Formen hinaus gleichzeitig Welt- und Allgemeinwissen vermittelt. Der interkulturelle Ansatz wurde bei der Konzipierung des Ergänzungsmaterials im Auge behalten. So ist es selbstverständlich, dass mit dem Lehrwerk der Erwerb sprachlicher Kompetenzen gefördert und gefordert wird, die nicht nur auf korrekte Verwendung einer Fremdsprache reduziert werden können.

Der große Vorteil dieses Übungsbuchs, nämlich die frische Energie der jungen, mitwirkenden Studenten und die der miteingebundenen Schülern, die sich mit der Professionalität und Erfahrung der Leiter der Arbeitsgruppe mischt, lässt sich am ganzen Werk merken. In diesem Sinne lässt sich das Buch bestens empfehlen. Eine Veröffentlichung, die dem Lehrenden die Arbeit in vieler Hinsicht erleichtert und dem Lernenden die Chance bietet, keine rein fiktiven Gespräche mehr führen zu müssen.

Dorottya Silló (Pécs)

Christa Schenk: Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009; 316 S. (ISBN: 3834003328)

Die Autorin der Monographie, *Christa Schenk*, lehrt an der Universität Bamberg vorwiegend Didaktik des Schriftspracherwerbs. Sie verfügt über mehrjährige Erfahrung als Grundschullehrerin und studierte berufsbegleitend Pädagogik und Psychologie.

Im Vorwort bezeichnet die Autorin ihr Buch als Studienbuch und widmet es Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe sowie Studierenden des Lehramts an Grundschulen. Das Buch ist in 9 Kapiteln gegliedert, die die folgenden Themenbereiche beinhalten:

- Lesen und Schreiben als Unterrichtsgegenstand
- Voraussetzungen beim Schulanfänger
- Leselehrverfahren
- Schreiblehrverfahren
- Neue Wege im Schriftspracherwerb
- Ausgangsschriften für das Lesen- und Schreibenlernen
- Ziele und Inhalte des Erstlese- und Erstschreibunterrichts
- Konsequenzen für den Unterricht
- Lernschwierigkeiten und Grundprobleme

Jedem Kapitel wird ein differenziertes Inhaltsverzeichnis vorangestellt und eine themenspezifische Literatur hinzugefügt.

Im ersten Kapitel macht die Autorin den Leser mit diversen Definitionen der Schrift und des Lesens bekannt. Durch mehrere Abbildungen verdeutlicht sie den Lesevorgang und die Lesetechniken, wobei sie viel Wert auf die methodisch-didaktischen Aspekte legt.

Schenk führt den Leser durch die Etappen der Entwicklung der Schriftsysteme (Höhlenmalerei, Bilderschriften, Ideen- und Begriffsschriften, Silbenschriften und die Lautschrift) und macht durch Beispiele auf die Schwierigkeiten – insbesondere auf die, die sich aus der Schreibweise des Deutschen ergeben – beim Schreiben- und Lesenlernen aufmerksam. Sie fasst Lesen und Schreiben als menschliche Kommunikationsprozesse und zugleich als verschiedene Formen persönlicher Ausdrucksweisen auf.

Im zweiten Kapitel setzt *Schenk* den Leser detailliert über die physiologisch-organischen und psychologischen Voraussetzungen beim Schuleintritt in Kenntnis und meint, wenn sich die Lehrkräfte über die Fähigkeiten der Schulanfänger im Klaren sind, fällt es ihnen leichter die am meisten Erfolg versprechende Lese- und Schreiblehrverfahren auszuwählen.

Neben den visuellen und sprachlichen Fähigkeiten hebt *Schenk* die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb hervor. Im Sinne von *Mannhaupt* (2001) und *Küspert* (1998) unterscheidet sie zwischen der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn, das heißt der Fähigkeit zur Klanggestaltauffassung und -differenzierung und der Phonembewusstheit im engeren Sinn, das heißt dem analytischen und synthetischen Umgang mit den Lauten. Obwohl dem Zugang zur Lautstruktur einer Sprache eine enorme Rolle zugeschrieben wird, beeinflussen die soziokulturellen Faktoren des Kindes den Prozess genauso viel, da sich der frühzeitige Umgang mit dem Geschriebenen positiv auf den schulischen Erfolg auswirkt.

Im dritten Kapitel wird eine Vielzahl von Leselehrverfahren aufgeführt. Die Autorin gewährt dem Leser durch eine historische Führung kurze Einblicke in den Entwicklungsprozess der verschiedenen Lehrmethoden.

Der Interessent erfährt etliche Informationen über die als klassisch bezeichneten Grundformen des Lesenlernens. Im Rahmen des einzelheitlichen oder lautsynthetischen Verfahrens und des ganzheitlichen oder analytischen Verfahrens werden die methodischen Varianten, wie die Sinnlautmethode, Vokalisationsmethode, phonomimische Methode, Normaltextmethode/Normalwortmethode, Gesamtbildmethode/Ganzwortmethode erörtert. Für die Didaktiker kristallisierte es sich im Laufe der Jahre immer mehr heraus, dass nur durch die Verknüpfung der beiden Verfahren langwierige Erfolge erzielt werden können, was zur Entwicklung des *analytisch-synthetischen* und des *methodenintegrierenden Leselehrverfahrens* geführt hat.

Um eine eventuelle Entscheidung der Lehrerinnen und Lehrer über die als richtig eingeschätzte Methode zu erleichtern, werden die Vor- und Nachteile der jeweiligen Verfahren aufgeführt. Fibelbeispiele und Hinweise runden die Erkundungstour ab.

Das vierte Kapitel widmet die Autorin den Schreiblehrverfahren. Es werden die folgenden vier Methoden beschrieben und bewertet: (1) Von der Druckschrift zur Schreibschrift von H. Brückl, (2) Das Schreiben in der „Ganzheitsmethode“ nach A. und E. Kern, (3) Die „Bewegungsmethode“ des Iserlohner Schreibkreises, und (4) „Das kommunikative“ Schreiben nach W. Menzel.

Während *Brückl* auf die Normaldruckschrift – eine recht simpel aufgebaute Schriftart und dadurch leicht erlernbar für die Kinder – als Ausgangsschrift setzt, verwenden die *Geb Brüder Kern* die verbundene Schreibschrift (später „Lateinische Ausgangsschrift“ genannt) als Erstschrift. Die von ihnen unter Beachtung ganzheits- und gestaltpsychologischer Aspekte entwickelte Methode greift in ihren Themen die kindliche Erlebniswelt auf. Zu Beginn des Lernprozesses werden ganze Wörter und kurze Sätze geschrieben, allerdings ohne selbst die Buchstaben zu kennen. Die Vertreter der *Bewegungsmethode* übten starke Kritik gegenüber ihren Kontrahenten aus und warfen ihnen vor, das wahre Ziel der Schreiberziehung verkannt zu haben.

Der *Iserlohner Schreibkreis* setzt eher auf die Vermittlung von Bewegungsvorstellungen und schreibt dadurch dem dynamisch-rhythmischen Schreiben einen hohen Stellenwert zu.

Menzel betrachtet das Schreibenlernen als *kommunikative Handlung*, die sowohl motorischer, als auch kognitiver und kommunikativer Faktoren bedarf. In diesem Sinne genießt die Lesbarkeit der Schrift höchste Priorität. Die Lernbereiche Lesen, Schreiben und Rechtschreiben werden gleichermaßen in den Unterricht integriert.

Im fünften Kapitel fasst *Schenk* die pädagogisch-psychologischen Grundlagen des Schriftspracherwerbs zusammen und der Leser bekommt drei unterrichtspraktische Wege der Umsetzung präsentiert.

In den 80-er Jahren ereignete sich ein Wandel im pädagogischen Denken der Didaktiker. Statt starrer Lehrpläne forderten sie freiere, die Individualität, soziale Kompetenz, Selbständigkeit und positive Lerneinstellung fördernde Lernformen. Lesen- und Schreibenlernen werden als Denkentwicklung verstanden. In diesem Sinne wird der Schriftspracherwerb analog zur Sprachentwicklung aufgefasst. Schreibfehler, falsche Schreibweisen werden nicht als solche betrachtet, sondern als Symbole der Etappen im Entwicklungsprozess des Kindes.

Anhand von einem Stufenmodell schildert die Autorin die typischen Stadien der Annäherung an die normierte orthographische Schreibweise der Wörter, demnach die Kinder die logographischen, alphabetischen und orthographischen Phasen durchlaufen.

Fernerhin beschreibt *Schenk* drei Beispiele der unterrichtspraktischen Umsetzung. *Brügelmanns* Methode knüpft an die mitgebrachte *Spracherfahrung* der Schulanfänger und soll als Ergänzung zu strukturierten Lehrgängen verstanden werden. *Reichen* versucht im sogenannten „Werkstattunterricht“ durch individuell und selbständig gestaltete fächerübergreifende Arbeit *das Lesen durch Schreiben* zu vermitteln. Schließlich fasst *Schenk* das Konzept des bayerischen Schulversuchs „*Phonetisches Schreiben*“ zusammen.

Im sechsten Kapitel versucht die Autorin in der Methodenvielfalt der Ausgangsschriften für das Lesen- und Schreibenlernen zu vermitteln. Nach einer kurzen historischen Einführung erläutert sie in den Unterkapiteln die maßgebenden Kriterien, die entweder für oder gegen eine bestimmte Erstschrift sprechen. Durch die Analyse der Merkmale der *Lateinischen Ausgangsschrift* (LA), der *Vereinfachten Ausgangsschrift* (VA) und der *Druckschrift* und deren Gegenüberstellung präsentiert *Schenk* den aktuellen Stand der heute geläufigen Ansichten. Bis heute kämpft die zusammengesetzte, formorientierte Druckschrift mit der verbundenen, bewegungsorientierten Schreibschrift um den Vorrang. Die Notwendigkeit der Vielfalt ist weit umstritten und führt bei den Eltern, deren Kinder in derselben Grundschule, in verschiedenen Jahrgangsstufen unterschiedliche Ausgangsschriften beigebracht bekommen zur Verwirrung.

Schenk fasst im siebten Kapitel die Ziele und Inhalte des Erstlese- und Erstschreibunterrichts zusammen und stellt Lehrpläne und Rahmenrichtlinien einzelner Bundesländer zum Schriftspracherwerb vor. Sie bemängelt, dass die Lernbereiche Lesen – Schreiben – Rechtschreiben bis heute getrennt dargestellt werden, obwohl nur der bewusste Umgang mit der gesprochenen Sprache die feste Basis des gesicherten Erwerbs der Schriftsprache dient. Der kommunikative Charakter des Lesens und des Schreibens muss im Vordergrund stehen und die beiden Prozesse sollen einander gegenseitig unterstützen. Obwohl der Druckschrift beim Lesen eine besondere Rolle zugeschrieben wird, wird trotzdem die verbundene Schrift angestrebt.

Im achten, ausführlichsten Kapitel führt *Schenk* ein breites Spektrum der den Unterricht fördernden Materialien und Hilfsmitteln wie Lauttabellen, Fibeln, Leselernspiele (Wendekarten, Silbenkarten, Leseschachteln...etc) vor. Sie vertritt die Meinung, dass die Vielfalt mit Vorsicht zu genießen ist und fordert von den Lehrkräften den kritischen Umgang mit diesen Mitteln. Sie warnt davor zu viel Vertrauen in die einzelnen Fibeln zu setzen und rät zur Eigeninitiative und Selbständigkeit, wobei seitens der Lehrerinnen

und Lehrer in jedem Fall auf kindgerechte Texte und Inhalte geachtet werden soll. Bei der Auswahl sollen psychologische, didaktische, inhaltliche und pragmatische Gesichtspunkte in die Entscheidung einbezogen werden.

Des Weiteren stellt *Schenk* Übungsreihen vor, die an der Lesetechnik der Schulanfänger feilen sollen, wobei sie die Rolle der Graphem-Phonem-Zuordnung, der auditiv-sprechmotorischen Übungen zum Ausbau der phonologischen Bewusstheit, die visuell-motorisch-haptischen Übungen, die Vorschläge zum Einüben der Synthese und zur Speicherung von Wörtern und Wortteilen gesondert analysiert.

Zum Schluss des Kapitels fasst *Schenk* Hinweise zur Gestaltung des Anfangsunterrichts zusammen, stellt die Strukturmodelle einer Unterrichtseinheit im Erstlesen und Schreibenlernen vor und betont die Bedeutung der Förderung eigener Lernwege.

Im letzten Kapitel kommt die Autorin zu einem Thema, das sowohl in Fachkreisen als auch unter den betroffenen Laien für Diskussion sorgt, nämlich geht es um die Lernschwierigkeiten und die Grundprobleme in der Schule. Als Erstes greift die Autorin die früher als Legasthenie, heute eher als „Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten“ kurz LRS bezeichnete Teilleistungsschwäche auf. Symptome, Ursachen und Diagnosemöglichkeiten werden kurz vorgestellt. In einem Unterkapitel gibt *Schenk* den Lehrkräften methodisch-didaktische Hinweise in Bezug auf den Umgang mit LRS und stellt zur Steigerung der Lesefertigkeit und der Rechtschreibfähigkeit geeignete Übungsabfolgen und Förderprogramme vor. Sowohl das systematische Auflisten der häufigsten Sprach- und Sprechschwierigkeiten als auch die Probleme und Besonderheiten (wie Linkshändigkeit) beim Erlernen der Handschrift und deren Ursachen und Handhabung von den Lehrkräften, sind Teile des Kapitels.

Nicht Zuletzt beschreibt *Schenk* zahlreiche, die unterschiedlichsten Fähigkeiten betreffende diagnostische Verfahren.

Das Buch bietet eine ausführliche Zusammenfassung und eignet sich dadurch bestens als Studienbuch. Obwohl die Monographie in Deutschland erschienen ist und die landspezifischen didaktisch-methodischen Prozesse des Erstlese- und Erstschreibunterrichts schildert, kann sie für Didaktikern und Studenten der Germanistik im Ausland trotzdem von Interesse sein. Das Werk bietet eine Übersicht über den heutigen Stand der Wissenschaft und ermöglicht dadurch die kritische Auseinandersetzung mit den Lese- und Schreiblehrverfahren im eigenen Land.

Literatur:

- Küspert, P. (1998): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Peter Lang. Frankfurt am Main.
- Mannhaupt, G. (2001): Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb. Kölner Studienverlag. Köln.

Valéria Vékony (Budapest)

Nachruf

Das Germanistische Institut der Pannonischen Universität Veszprém erreichte in den frostigen Februartagen eine Trauermitteilung aus Kecskemét: Am 12. Februar 2011 verstarb im 72. Lebensjahr unser ehemaliger Kollege und Mitstreiter,

Herr Univ.-Doz. Dr. László Valaczkai,

Friede seiner Seele!



In solchen Momenten des Abschieds bewegen uns Erinnerungen an die auf dem Veszprémer Campus gemeinsam verbrachten sieben Arbeitsjahre, in denen sich Herr Valaczkai leidenschaftlich oder gar vehement für seine Experimentalphonetik mit Studierenden und Diplomand(inn)en innerhalb der universitären Lehre als auch auf anderen Foren wie Tagungen und Kongressen einsetzte.

Die Grundlagen dieser Forschungsrichtung suchte er auch Erstsemestlern verständlich und zugleich wissenschaftlich fundiert nahe zu bringen, nicht zuletzt mit seinem eigens für diese Zielgruppe entwickelten Skript „Abriss einer deutschen Phonetik. Handbuch für das Germanistikstudium mit deutsch-ungarischen Materialien“, das er fünf Jahre vor seiner Pensionierung im Verlag unserer Universität herausgeben konnte.

Eine seiner Lebenserfahrungen äußerte er von Zeit zu Zeit in dem geflügelten Ausspruch: „Nichts ist gefährlicher als das Leben!“ Wohl vor allem, weil er seinen beruflichen Werdegang vom Diplomlehrer für Geschichte und deutsche Sprache und Literatur vor fast 50 Jahren direkt an der Universität Szeged als wissenschaftlicher Assistent unter dem Germanistikprofessor Előd Halász aufzubauen begann. Oder weil Meilensteine seiner langen Laufbahn nach der 1967 zuerkannten Promotion an der Universität Szeged u.a. 1984 der Erwerb des „Kandidatentitels“ in Sprachwissenschaft und 1987 die Ernennung zum Universitätsdozenten bildeten. Letzter Meilenstein war seine hauptamtliche Anstellung als Dozent an unserem Institut, in dem er bis zu seiner Pensionierung 2004 sieben Studienjahre zum einen in Phonetik und Grammatik, zum anderen in Kommunikations- und Übersetzungswissenschaft mit fachlich ausgeprägtem Elan wirkte. Auch deshalb halten wir sein Andenken als engagierten und kompetenten Germanisten in Ehren, der in Szeged und Veszprém in der Ausbildung von Deutschlehrer-Generationen produktiv tätig war.

im Namen des Germanistischen Instituts an der Pannonischen Universität Veszprém:
Csaba Földes

Unsere Autorinnen und Autoren

ANDREA BICSÁR (DeutschAkademie Wien)
ZOLTÁN CSÖRGÖ (ELTE BTK PhD-Doktorandenprogramm)
DR. IDA DRINGÓ-HORVÁTH (Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur an der
Károli Gáspár Universität der Reformierten Kirche Ungarns)
DR. ILONA FELD-KNAPP (ELTE Germanistisches Institut Budapest)
PROF. DR. CSABA FÖLDES (Germanistisches Institut der Pannonischen Universität Veszprém)
DR. VIKTÓRIA GÖRCSNÉ MUZSAI (NYME Apáczai Csere János Fakultät, Győr)
HAMM, NIKOLAUS (Goethe-Institut, Budapest)
ILONA INCZE (Zrínyi-Miklós-Gymnasium Budapest)
MÓNICA KAJMÁDI (ELTE Trefort-Ágoston-Gymnasium Budapest)
ÁGNES KARL (Friedrich Schiller Gymnasium, Berufliches Gymnasium und Schülerwohn-
heim Pilisvörösvár)
DR. NÓRA KÓCZIÁN (Klett Verlag)
DR. MINNA MAIJALA (Universität Turku)
DR. MÁRTA MÜLLER (ELTE Germanistisches Institut Budapest)
MAG. PEER, LEONORE (Österreich Institut)
DR. PUGLIESE, ROSELLA (Università della Calabria)
DR. ZSUZSA RADVÁNYI (Universität Debrecen (DE), Institut für Germanistik)
RÉKA SÁMSON (Németh-László-Gymnasium Budapest)
DOROTTYA SILLÓ (Universität Pécs Germanistisches Institut (studentische Hilfskraft))
RITA SIMON (Lánczos-Kornél-Gymnasium Székesfehérvár)
ANDREA SZÁSZ (Hueber Verlag)
VALÉRIA VÉKONY (ELTE-BTK (PhD-Studentin))
HOLGER WENDLANDT (Fachberater der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Un-
garn)

Unsere Gutachterinnen und Gutachter

DR. KATALIN BOÓCZ-BARNA (ELTE Germanistisches Institut Budapest)
DR. ILONA FELD-KNAPP (ELTE Germanistisches Institut Budapest)
PROF. DR. CSABA FÖLDES (Germanistisches Institut der Pannonischen Universität Veszprém)
DR. JÁNOS IMRE HELTAI (Németh-László-Gymnasium Budapest)
BERTA PALOTÁS (ELTE Germanistisches Institut Budapest)
DR. ANNA REDER (Universität Pécs Germanistisches Institut)
DR. JÖRG WORMER (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Unsere Lektorinnen

HEIDE BAKAI-ROTTLÄNDER (Germanistisches Institut der Pannonischen Universität Veszprém)
WALTRAUD SILLER (Germanistisches Institut der Katholischen Universität Piliscsaba)
SUSANNE UFER (Universität Pécs Germanistisches Institut)

Mitteilungen der Redaktion

Nachwuchstagung im Bereich Fremdsprachendidaktik

Die 30. Nachwuchstagung im Bereich Fremdsprachendidaktik fand im April 2011 in Szarvas statt. Studentinnen und Studenten des wissenschaftlichen Arbeitskreises für DaF-Lehrerforschung der ELTE haben in der Sektion „Lern- und Lehrmethoden – Wissenstechnologie“ folgende Ergebnisse erreicht:

1. Platz – Deme Anna. Betreuerin: Dr. Feld-Knapp Ilona

2. Platz – Sziva Éva. Betreuerin: Dr. Feld-Knapp Ilona

2. Platz – Iványi Rudolf. Betreuerin: Dr. Feld-Knapp Ilona

Deme Anna, dem Mitglied des wissenschaftlichen Arbeitskreises für DaF-Lehrerforschung der ELTE wurde für die Arbeit „Landeskundevermittlung mittels interaktiver Tafel. Neue Perspektiven im schulischen DaF-Unterricht“ in der Sektion „Lern- und Lehrmethoden – Wissenstechnologie“ die **Pro-Sientia-Gold-Medaille** verliehen. Betreuerin: Dr. Feld-Knapp Ilona.

Wir gratulieren den Teilnehmerinnen, Teilnehmern und ihrer Betreuerin und wünschen weitere Erfolge.

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

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

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

1) Theorie für die Praxis – reflektierte Theorie

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

Tagungsberichte

2) Praxis für die Praxis – reflektierte Praxis

Berichte über lokale, erfolgreiche Experimente und Projekte

Projektberichte / Werkstätte aus dem Grund-, Mittel- und Hochschulbereich

3) Netzwerk

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

4) Rezensionen

Lehrbuchbesprechungen

Darstellung digitaler Materialien

Neuerscheinungen im Bereich der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur sowie auf dem Gebiet der Referenzwissenschaften

Die Beiträge sollen bitte als Anhang zu einer E-Mail-Nachricht eingereicht werden.

Abgabefrist: 15. 01. 2012

Bitte berücksichtigen Sie bei der Erstellung Ihres Manuskripts unsere Richtlinien zur Manuskriptgestaltung (<http://udaf.hu>). Der *Deutschunterricht für Ungarn* ist eine referierte Fachzeitschrift. Alle Manuskripte werden begutachtet. Die Redaktion freut sich auf Ihre Manuskriptangebote.

Mit freundlichen Grüßen
die Redaktion:

Katalin Boócz-Barna
Csaba Földes
János Imre Heltai
Anna Reder

DUFU-Redaktion

Anschrift: 1088 Budapest Rákóczi út 5.

E-Mail: dufu.redaktion@gmail.com