

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	7
Dialog: Reflektierte Praxis – reflektierte Theorie	9
ILONA FELD-KNAPP: DaF als Fremdsprachendidaktik im Dienste des DaF- Unterrichtes	9
ANNA MAJOROSI: Lehrpersonenfort- und -weiterbildung in Ungarn. Ein Überblick mit Ausblick	21
REGINA HESSKY: DUFU und DaF – Vergangenheit und Zukunft. Subjektive Reflexionen zum fünfundzwanzigjährigen Jubiläum	36
KATALIN PETNEKI: Die Rolle des Portfolios in der DaF-Lehrerbildung ...	43
DÓRA PANTÓ-NASZÁLYI: Sprache und Wechsel: Interaktionsgewohnheiten im Fremdsprachenunterricht	53
VIKTORIA ILSE: Mehr Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation!	68
ANNA REDER: Wörter miteinander verbinden – Kollokationen im Wortschatzerwerb	78
MÓNICA JÁSZ-KAJMÁDI: Deutsch als erste Fremdsprache differenziert unterrichten können	94
KATALIN BOÓCZ-BARNA: Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. „Archäologie meiner Wörter“	108
PÉTER BASSOLA: Adjektivische und nominale Köpfe auf der Phrasen- und Satzebene – Didaktisch	117
ZOLTÁN CSÖRGÖ: Ökonomie in der Sprache – Ökonomisierung des Fremd- sprachenunterrichts. Varietäten und Varianten aus einem anderen Blickwinkel	132
ÉVA SZABÓ: Filme im FSU – im Dienste erzieherischer Ziele	142
BORBÁLA HELTAI: Möglichkeiten und Herausforderungen für den Minder- heitenunterricht und den deutschen Sprachgebrauch	153
TÜNDE SÁRVÁRI: Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht	168
KERSTIN ISTVANITS – WALTRAUD SILLER: Deutsch-ungarisches Sprach- tandem. Am Beispiel des Sommerkollegs in Budapest	179

Netzwerk: ausgewählte Ereignisse im In- und Ausland	192
Landeswettbewerb – OKTV (Kálmán Dezső Dóka)	192
Ergebnisse der Nachwuchstagung – OTDK 2013	194
Doktorandenkolleg für forschende Lehrende an der ELTE	195
„Jugend debattiert“ (Dieter Uessler)	196
„Schule im Wandel“ (Ida Dringó-Horváth)	199
Über die XXI. Tagung des Deutschlehrerverbands Rumäniens (Imre János Heltai)	210
Vorstellung des Estnischen Deutschlehrerverbandes (EDLV) (Piret Steinberg)	212
 Rezensionen	
Reder, Anna (2011): Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/index.html (Tímea Berényi-Nagy)	216
Feld-Knapp, Ilona (Hg.) (2012): Beruf und Berufung. Fremdsprachen- lehrer in Ungarn. (2011/2012 Cathedra Magistrorum). Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium. Budapest (Zoltán Csörgő)	219
 Unsere Autorinnen und Autoren	221
Unsere Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen	222

Vorwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser des DUFU-Heftes,

das vorliegende Heft stellt eine Jubiläumsausgabe, nämlich den 25. Jahrgang dar. Dieses viertel Jahrhundert veranlasst einen zum Rückblick auf diesen langen Weg. Beginnen möchte ich mit einem Dankeschön an die Gründungsmitglieder, die die Zeitschrift „Deutschunterricht für Ungarn“ auf den Weg gebracht hatten. Hier sollen einige Namen unbedingt erwähnt werden: Karl Manherz, der Präsident des Ungarischen Deutschlehrerverbandes, Regina Hessky und Péter Bassola, die ehemaligen VizepräsidentInnen des UDV sowie Katalin Petneki, die ebenfalls als Redaktionsmitglied tätig war, und meine Vorgängerin, Magdolna Bartha, die als Chefredakteurin die Redaktionsarbeit 20 Jahre lang engagiert leitete.

Dank schulden wir der Generalsekretärin des UDV, Ilona Feld-Knapp, die in den letzten 15 Jahren dem DUFU große Aufmerksamkeit schenkte, sich für die Erscheinung der einzelnen Hefte engagiert und tatkräftig einsetzte, und die Redaktionsarbeit bis zu dem heutigen Tag fachlich sowie menschlich effektiv unterstützt.

Wir danken ferner allen Vorstandsmitgliedern des Ungarischen Deutschlehrerverbandes für die Begleitung der Zeitschrift.

Ein besonderer Dank gilt dem Goethe-Institut, dem Mäzen des Ungarischen Deutschlehrerverbandes für die Jahrzehnte lang dauernde finanzielle und fachliche Unterstützung der Verbandsarbeit.

Herzlichen Dank den Autorinnen und Autoren, den Gutachterinnen und Gutachtern sowie den Lektorinnen und Lektoren der DUFU-Hefte für die wertvollen Beiträge.

Unser Anliegen ist es nach wie vor einen „**Dialog**“ zwischen Praxis und Theorie zu fördern, in diesem Sinne erscheinen Aufsätze aus dem Bereich „**Reflektierte Praxis**“ und „**Reflektierte Theorie**“. In dem vorliegenden Heft laden wir Sie zur Auseinandersetzung mit verschiedenen, wichtigen Aspekten des Deutschunterrichts und mit aktuellen Fragestellungen der Lehrerbildung sowie Fortbildung, mit DaF als Fremdsprachendidaktik im Dienste des DaF-Unterrichtes ein.

Sie können hier Plädoyers für die Ökonomie in der Sprache – Ökonomisierung des Fremdsprachenunterrichts, für mehr Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation, für Deutsch-ungarisches Sprachtandem lesen. Sie lernen Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht, Funktionen der Kollokationen im Wortschatzerwerb, adjektivische und nominale Köpfe auf der Phrasen- und Satzebene, neue Formen der sprachlichen Diversität: Möglichkeiten und Herausforderungen für den Minderheitenunterricht, Interaktionsgewohnheiten im Fremdsprachenunterricht und die Rolle des Portfolios in der DaF-Lehrerbildung kennen. Wir bieten Ihnen „Archäologie der Wörter“ im Unterricht des Deutschen als zweiter Fremdsprache und Einsatzmöglichkeiten der Filme sowie Differenzierung im Unterricht. Zur Abrundung des Themenangebots erwähne ich die spannenden, subjektiven Reflexionen zum fünfundzwanzigjährigen Jubiläum von DUFU.

Wir möchten auch den Nachwuchs unserer Disziplin – Fremdsprachendidaktik unterstützen. In diesem Sinne bieten wir Doktorandinnen und Doktoranden Publikationsmöglichkeiten an, und aus diesem Grund berichten wir – mit großer Freude – über die Ergebnisse der Nachwuchstagung OTDK, die Sie im „Netzwerk“ lesen können. Da wir die Synergie von Theorie und Praxis erzielen, möchten wir interessierte, praktizierende Lehrende über ein ausgezeichnetes Angebot des Doktorandenprogramms der ELTE informieren, dieses Programm möchte nämlich forschende Deutschlehrende ansprechen.

Im „Netzwerk“ finden Sie Berichte und Informationen über ungarische und internationale Ereignisse, wie über den OKTV, das Doktorandenprogramm für forschende Lehrende an der ELTE, den Bericht über „Jugend debattiert“, die Projektvorstellung „Schule im Wandel“ und den Bericht über die XXI. Tagung des Deutschlehrerverbands Rumäniens unter dem Titel „Miteinander in Frieden leben“. Ich empfehle Ihnen ferner die Vorstellung des Estnischen Deutschlehrerverbandes von Piret Steinberg, der stellvertretenden Vorstandsvorsitzenden des EDLV. Ich freue mich besonders, dass Frau Steinberg meine Einladung zum Schreiben eines Berichts über ihren Verband am regionalen Arbeitstreffen der Deutschlehrerverbände Mittelosteuropas im Goethe-Institut Prag wahrgenommen hatte, und uns den EDLV vorstellte.

Diesmal können Sie zwei **Rezensionen** lesen, über „Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik“ von Anna Reder (2011) und über den Band „Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn“ herausgegeben von Ilona Feld-Knapp (2012).

Herzlichst danken wir **unseren Autorinnen und Autoren** dieses Heftes für die anregenden Beiträge, die vielfältigen, aktuellen Fragestellungen sowie für die spannenden Rückblicke auf diese 25 Jahre von DUFU.

Besonderer Dank gilt **unseren Gutachterinnen, Gutachtern und Lektorinnen**, ohne deren Hilfe das Heft nicht hätte erscheinen können. Namentlich sollte Susanne Ufer, DAAD-Lektorin der Universität Pécs erwähnt werden, bei der wir uns für das Korrekturlesen der meisten Beiträge und für die engagierte Unterstützung unserer Redaktionsarbeit bedanken. Für die während der Vorbereitungen dieses Heftes geleistete Hilfestellung danken wir auch Adél Hulesch, der Praktikantin der ELTE.

Mein Dank geht schließlich an meine werten **RedaktionskollegInnen**, an Frau Anna Reder, Herrn Csaba Földes und Herrn Imre János Heltai für die kollegiale und anspruchsvolle Zusammenarbeit.

Wir wünschen unseren Leserinnen und Lesern mit dieser Festaussgabe ein vergnügliches Lesen, und freuen uns auf Rückmeldungen (<http://udaf.hu>).

Budapest, den 1. April 2013

Katalin Boócz-Barna
Chefredakteurin des DUFU

Ilona Feld-Knapp

DaF als Fremdsprachendidaktik im Dienste des DaF-Unterrichtes

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag erscheint in der Festschau der Zeitschrift des Ungarischen Deutschlehrerverbandes (UDV) zu ihrem 25jährigen Jubiläum. Die Zeitschrift „Deutschunterricht für Ungarn“ (DUFU) gilt seit ihrer Gründung einerseits als Publikationsforum für erfahrene und junge WissenschaftlerInnen aus verschiedenen Bereichen, die für den DaF-Unterricht relevant sind. Andererseits bietet sie im Sinne der Zielsetzungen des Verbandes auch für praktizierende DaF-LehrerInnen eine Möglichkeit, ihre Erfahrungen aus der Praxis zu reflektieren und mit den KollegInnen zu teilen. Die Zeitschrift erfreut sich landesweit und international großer Beliebtheit bei den DaF-LehrerInnen.

Dieses „silberne Heft“ stellt einen guten Anlass für Danksagungen und Glückwünsche dar. Danke allen, die von den ersten Jahren an bis zur letzten Zeit viel Engagement, und nicht wenig Energie aufbrachten, sogar opferten und durch ihre sachkundige Arbeit die Herausgabe der Hefte der DUFU ermöglichten. Viel Erfolg bei der Herausgabe der nächsten Hefte der DUFU!

Der UDV ist eine Zivilorganisation, die 1990 gegründet wurde. In dieser Zeit erlebte der DaF-Unterricht durch die großen historischen Veränderungen im In- und Ausland einen großen Aufschwung. Laut seiner Satzung „setzt sich der Verband zum Ziel, einen Beitrag zur fachlichen Entwicklung, zur Fortbildung für alle DeutschlehrerInnen in Ungarn, die an verschiedenen Schulen sowie in der Erwachsenenbildung und sonstigen Institutionen DaF unterrichten, sowie zur Förderung des Informationsflusses und des gemeinsamen Erfahrungsaustausches zwischen ihnen, zu leisten (www.udaf.hu).

Die Bedeutung des UDV wuchs im Laufe der Zeit weit über die fachliche Arbeit hinaus. Er verstärkt das Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen seinen MitgliederInnen und stiftet Grundlagen für ein gemeinsames berufliches Selbstbewusstsein. Dieses Verdienst kann besonders in unseren Tagen nicht genug geschätzt werden. DaF-LehrerInnen stehen nämlich heute vor immer größeren Herausforderungen, und die Komplexität ihrer

Aufgabenbereiche hat enorm zugenommen. Für ihre Orientierung und für ihr Zurechtfinden im Beruf bietet der UDV durch seine Programme, Weiterbildungen und Tagungen (vgl. www.udaf.hu) viele Anregungen und Stützpunkte. Er beruft sich dabei neben den traditionellen philologischen Wissenschaften auf Ergebnisse der jungen Disziplin DaF. Unter DaF wurde vor einigen Jahrzehnten „nur“ der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache verstanden. Deutsch als Sprachlehre blickt aber in der Tat weltweit, so auch in Ungarn auf eine lange Tradition zurück (vgl. Feld-Knapp, 2012c). Als wissenschaftliche Disziplin etablierte es sich aber erst in den letzten 30 Jahren. Dieser Prozess ist eine spannende Geschichte, die viele verschiedene Facetten und Aspekte integriert.

Nicht ein eindeutiges, durch zunehmende Restriktion und damit durch immer extensivere Ausschlussprozesse gewonnenes Objekt liegt dem Fach DaF zugrunde. Nicht eine exklusive disziplinäre Methodik konstruiert es. Vielmehr trägt es die Geburtszeichen seiner unterschiedlichen Entstehungsbedingungen hochgradig und bis heute offen zutage. (Ehlich 2007: 19)

Die wichtigsten Eckpunkte der Geschichte der jungen wissenschaftlichen Disziplin werden nun im Folgenden hervorgehoben. Für praktizierende DaF-LehrerInnen hat DaF besonders in seiner lehr- und lerntheoretischen Ausrichtung große Relevanz. Im Mittelpunkt stehen daher die Fragen: Welches Erkenntnisinteresse und welchen Gegenstand hat DaF als Fremdsprachendidaktik, was ist das Besondere an dieser Ausrichtung, und inwieweit unterscheidet es sich von anderen Ausrichtungen von DaF.

Der Beitrag will seine LeserInnen „hinter die Kulissen“ führen und Einblicke in die Genese von DaF als Fremdsprachendidaktik gewähren, um Begriffe zu klären, die oft und unterschiedlich gebraucht werden, aber nicht immer klar verstanden werden.

2. Die Anfänge¹

Als wissenschaftliches Fach hat Deutsch als Fremdsprache unterschiedliche Ausrichtungen, verschiedene Bezeichnungen wie DaF, DaZ, Interkulturelle Germanistik, Ausländer– oder Migrationspädagogik, Interkulturelle Kommunikation etc. und kommt in verschiedenen Kontexten (in der germanistischen und allgemeinen Sprachwissenschaft, innerhalb der Literaturwissenschaft, im Rahmen von Sprachlehrforschung, Fremdsprachendidaktik und in der Erziehungswissenschaft) vor (vgl. Götze u.a. 2001:19).

Von Anfang an wird die Struktur des Faches DaF von Fachleuten, Experten kontrovers diskutiert. Dabei geht es grundsätzlich um die zentralen Fragen: Identität, wissenschaft-

1 Die folgenden Kapitel sind eine gekürzte und überarbeitete Fassung meines Beitrages Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex Kiadó – Eötvös Collegium. S. 17-52.

liches Selbstverständnis und Gegenstand des jungen Faches in Lehre und Forschung. Einigkeit herrscht zwar, dass die Existenz von DaF gerechtfertigt ist. Fraglich bleibt aber, wie das junge Fach im akademischen Bereich angesiedelt werden kann und als wissenschaftliche Disziplin von den traditionellen Philologien als gleichrangige Disziplin, die für sie neue Chancen eröffnet, akzeptiert wird. Dies verlangt ein Umdenken und eine Abkehr von der traditionellen Sichtweise. In diesem Kontext gibt es zwar konkrete Erfolge, aber der Prozess ist immer noch nicht abgeschlossen. Die Gründe liegen nicht einfach nur in der fehlenden Bereitschaft der traditionellen Philologien, Umstrukturierung und Umdenken verbinden sich mit existentiellen Fragen (vgl. Feld-Knapp 2011, Feld-Knapp 2012a).

Was sich in den letzten Jahren eindeutig zeigt, ist, dass die Rolle des gesellschaftlichen Nutzens von wissenschaftlichen Ergebnissen nicht mehr ausgeklammert und außer Acht gelassen werden kann.

Die Erkenntnisse von DaF als wissenschaftliche Disziplin sind beispielsweise für die DaF-Lehrerbildung von erstrangiger Wichtigkeit. Im Erfolg der Vermittlung einer Fremdsprache spiegelt sich die Qualität der Lehrerbildung, denn Lehrerinnen und Lehrer spielen bei der Vermittlung eine Schlüsselrolle.

In der Wissenschaft haben wir lange geglaubt, wir müssten nicht über Qualität reden, denn Wissenschaft sei ja per se hervorragend. Lange haben wir geglaubt, wer gute Bücher schreibe, sei auch ein guter Lehrer – die Konsequenz ist, dass vielen Wissenschaften die Studierenden davonlaufen und auch die Gesellschaft sie nicht mehr wertschätzt. Denn das Verfassen kluger Bücher reicht heute als Legitimation für Wissenschaft nicht mehr aus. Ob wir das wollen oder nicht, Wissenschaft muss zumindest ein Stück weit auch ihre gesellschaftliche Nützlichkeit beweisen, wenn sie weiterhin öffentlich finanziert werden will und wenn junge Leute das Fach studieren wollen. (Krumm 2012: 1)

3. DaF als „ein Kind der Praxis“

Weinrich nennt DaF 1979 „ein Kind der Praxis“. Dementsprechend umreißt er die Konturen des jungen Faches, dessen zentrale Aufgabe die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache ist, deshalb muss „der spezifische Vermittlungsprozess selber zum Gegenstand der Lehre und folglich auch der Forschung gemacht werden“ (vgl. Weinrich 1979: 1). Bei der Vermittlung wird Außenperspektive mit der Binnenperspektive verbunden. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sind auch für die Germanistik im deutschsprachigen Raum von Bedeutung.

Über die Struktur des Faches wird seit Anfang an heftig diskutiert, diese Debatte verstärkte sich in den 90er Jahren und fand in verschiedenen Publikationen ihren Niederschlag. In der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ (Heft 2/1996, Heft 1-2/1999) haben Lutz Götze und Peter Suchsland anhand von

zehn Thesen zur Struktur des Faches Deutsch als Fremdsprache eine laufende Diskussion ausgelöst. Sie stellten verschiedene Aspekte zur Debatte. Die unterschiedlichen Standpunkte und Stellungnahmen bieten einen interessanten Einblick in den Etablierungsprozess des Faches, die meist diskutierten Thesen werden im Folgenden vorgestellt.

- DaF ist ein **einheitliches** Fach mit unterschiedlichen Aufgaben und Schwerpunkten, in dessen Zentrum die Theorie und Praxis des Lernens bzw. Erwerbens und Lehrens der Fremdsprache Deutsch durch Nichtmuttersprachler steht. DaF ist sowohl wissenschaftliches Hochschulfach als auch Sprachlehrfach an Schulen und Universitäten. Das Fach ist als eine Einheit zu verstehen, freilich mit durch den Ort des Geschehens und das Lernziel geprägten Schwerpunktsetzungen. Ihnen müssen die Curricula, aber auch die Forschungsziele untergeordnet werden.
- DaF ist ein **germanistisches** Fach: Es handelt vom Lernen und Lehren der deutschen Sprache und Literatur **innerhalb der Germanistik**.
- DaF ist ein **eigenständiges** Fach, das Eigen- und Fremdperspektive (Perspektive von außen) verbindet. DaF ist ein viertes Standbein der Germanistik neben der Mediävistik (d.h. ältere deutsche Sprache und Literatur), der germanistischen Linguistik und germanistischen Literaturwissenschaft.
- DaF steht **im Schnittpunkt von Referenzwissenschaften**, ist aber kein Anwendungsgebiet einer oder mehrerer dieser Referenzwissenschaften. Es ist ein eigenständiges Fach, das aus der Praxis des sich wechselseitig beeinflussenden Erwerbs- und Lernprozesses der deutschen Sprache durch Nichtmuttersprachler seine Fragestellungen entwickelt und in Zusammenarbeit mit diesen Referenzwissenschaften seine Lösungen erarbeitet. Es herrscht also ein gleichberechtigtes Miteinander, keine Situation der Abhängigkeit.
- DaF ist ein **Fach mit gleichrangigen Theorie- und Praxisanteilen**: erst Forschung und Unterrichtspraxis geben ihm sein unverwechselbares Gesicht. DaF ist ein Studiengang mit Praktikum und Lehrversuchen zeitlich parallel zum Studium.

Neben der Diskussion in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ ist der Sammelband von Henrici und Koreik zu nennen. Die beiden Autoren haben 1994 einen Sammelband mit der Zielsetzung herausgegeben, die in den letzten zwanzig Jahren geführte Debatte über die Struktur des jungen akademischen Faches Deutsch als Fremdsprache in Deutschland nachzuzeichnen und damit einen Beitrag zur Geschichte des Faches zu liefern (vgl. Henrici/Koreik 1994).

Weinrich umriss die wichtigsten Inhaltsbereiche von DaF und nannte sieben Gebiete (Kontrastive Linguistik, Sprachnormenforschung, Sprachlehrforschung, Fachsprachenforschung, Gastarbeiter-Linguistik, Deutsche Literatur als fremde Literatur und Deutsche Landeskunde (vgl. Weinrich 1979), die den Kern des jungen Faches bilden.

Das Fach entfaltete sich in den 70er und 80er Jahren grundsätzlich in diesen Bereichen, wobei „Der sprachdidaktische Akzent [] über die von Weinrich skizzierte Rolle hinaus an Bedeutung gewonnen“ hat (vgl. Krumm u.a. 2010: 23).

4. Zugänge zu DaF

Seit den 90er Jahren werden im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vier Zugänge unterschieden (vgl. Krumm 2010: 47). Der literaturwissenschaftliche Zugang, der auch als „interkulturelle“ oder „transnationale Germanistik“ bezeichnet wird, untersucht die Distanz des Rezipienten zum deutschsprachigen Kulturraum. Der linguistische Zugang zeigt, 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 Regelhaftigkeiten aus der Lernerperspektive beschreiben sowie funktional orientierte Ansätze und Theorien in den Blick nehmen. 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. Diesen Begriffen wird in ihrer besonderen Wichtigkeit für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache eine große Rolle zugeschrieben. Die lehr- und lerntheoretische Orientierung fokussiert auf die Fragen, was es bedeutet, Deutsch zu können, und wie es gelingt, Deutsch zu erlernen. Es untersucht die Bedingungen und Voraussetzungen für Unterrichts-, Lehr- und Lernverfahren. Hier geht es um Fragen, wie Lehren und Lernen einer Sprache optimiert werden können. Die lehr- und lerntheoretische Orientierung ist für die DaF-Lehrerbildung von besonderer Bedeutung.

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: Sie haben zahlreiche Gemeinsamkeiten und ergänzen einander.

Seit Beginn des zweiten Jahrtausends ist die Entwicklung von DaF durch veränderte Rahmenbedingungen geprägt:

Auf Grund der veränderten Rahmenbedingungen sind auch traditionelle Begrifflichkeiten und Unterscheidungen im Fach in Frage zu stellen. Das gilt insbesondere für die Unterscheidung von Auslands- und Inlandsgermanistik sowie von Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. (Krumm u.a. 2010: 3)

Diese Änderungen wurden vor allem durch wichtige historische Ereignisse wie das „Jahr der Sprachen“ veranlasst: Durch die deutsche Vereinigung, durch den Fall des Eisernen Vorhangs am Ende des vorigen Jahrhunderts sind die strengen Grenzen zwischen den genannten Bereichen verschwunden. Die deutschsprachigen Länder sind Zielländer für Einwanderungen und dadurch Begegnungsstellen von vielen Kulturen geworden. Dieser Prozess wirft viele neue, vor allem kulturelle Probleme auf, die für das Fach neue Aufgaben– und Forschungsfelder bieten.

5. DaF als Lehr- und Lernwissenschaft

In Bezug auf Optimierung von Lehren und Lernen im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts werden im deutschen Sprachgebiet Begriffe wie *Didaktik und Methodik*, *Fremdsprachendidaktik*, *Fachdidaktik* und *Sprachlehr– und Lernforschung* in verschiedenen Kontexten gebraucht. Es ist aufschlussreich, einen Blick auf die Entwicklung und Änderung von Inhalten und Zielen dieser Bereiche zu werfen, sie abzugrenzen und ihr Verhältnis zueinander zu klären. Dadurch kann ein differenziertes Bild über die Aufgabenbereiche von DaF als Fremdsprachendidaktik und Lehr– und Lernwissenschaft gewonnen werden.

Das Wort Didaktik stammt aus dem Griechischen. *Didaskalos* heißt ‚Lehrer‘, *didaskkein* ‚lehren‘. Im Mittelpunkt von Didaktik steht das Lehren, das eine lehrende Instanz, einen lehrreichen Stoff und ein Gegenüber, das lernen will oder soll, umfasst. Diese drei Faktoren bilden das didaktische Dreieck (vgl. Cohn/Terfurth 1997, Decke/Küster 2010: 2). Die Aufgabe der Didaktik als wissenschaftliche Disziplin lässt sich aus dieser Definition ableiten: Forschung und Lehre in Bezug auf Stoff (wie aus Stoff Bildungsinhalte ausgewählt werden), Lehren (wie Lehrpersonen auf ihre zukünftige Arbeit ausgebildet und vorbereitet werden) und Lernen (wie es sich vollzieht und gefördert werden kann).

Didaktik hat ein besonderes Verhältnis zu Methodik, hier gehen die Meinungen bereits auseinander. Klafki (vgl. 1971: 4) unterscheidet zwischen didaktischer und methodischer Ebene, die hierarchisch aufgefasst werden. Didaktik hat Primat gegenüber der Methodik, auf dieser Ebene werden Bildungsinhalte ermittelt, die Aufgabe der Methodik sei die Vermittlung dieser Inhalte. Was, Wie und Warum werden in einer zeitlichen Abfolge und nicht als gleichrangig betrachtet. Viele dagegen fassen die beiden Bereiche als gleichrangig auf, „zwei Seiten ein und derselben Medaille“ (Kron 1994: 39).

In der letzten Zeit wird das Zusammenspiel zwischen den beiden Bereichen betont. Methoden selbst sind auch Bildungsinhalte (Textarbeit, Präsentationstechniken) geworden, und zwischen Was und Wie ist eine Interaktion entstanden. Auf das, was gelehrt wird, wirkt das, wie gelehrt wird, zurück. Besonders wichtig scheint mir diese Interaktion zwischen den beiden Ebenen in Bezug auf den modernen kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu sein, der den Sprachgebrauch in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt.

Die Fremdsprachendidaktik verbindet sich mit der Geschichte des institutionellen Fremdsprachenunterrichts:

Fremde Sprachen wurden in allen Hochkulturen vermittelt, da ihre Verbreitung immer als gesellschaftliche Notwendigkeit verstanden worden ist. Aller-

dings war der Fremdsprachenunterricht bis in die jüngste Vergangenheit nie eine Massenerscheinung und ebenfalls bis in die jüngste Vergangenheit hinein war die Fremdsprachendidaktik nicht als selbständige Wissenschaftsdisziplin anerkannt. (Christ/Hüllen 1995: 2)

Die traditionelle Fremdsprachendidaktik (vgl. Königs 2005: 6) war rezeptologisch ausgerichtet, zielte intuitiv auf die Verbesserung des Unterrichts. Der traditionellen Fremdsprachendidaktik lag ein Konzept vom guten Fremdsprachenunterricht zugrunde, das den Lehrer und Lehren als Instruktion in den Mittelpunkt rückte, sie gab Vorschläge für die Verbesserung, ohne wichtige unterrichtskonstitutive Elemente, wie die Vielfalt der Lernenden oder die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen seien. Die wissenschaftliche Untersuchung von den spezifischen Lehr- und Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht fehlte oder wurde nicht systematisch durchgeführt:

Die Fremdsprachendidaktik verstand sich im 19. Jahrhundert vornehmlich als Methodik des Fremdsprachenunterrichts und entfaltete sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts als Didaktik und Methodik mit den Zielsetzungen, einerseits die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts und andererseits die Wege ihrer Vermittlung zu erforschen. (Christ/Hüllen 1995: 3)

Die Bezeichnung *Fremdsprachendidaktik* setzt sich erst in den 70er Jahren durch. Der Stellenwert von Fremdsprachenkenntnissen hat in dieser Zeit zugenommen. Der Fremdsprachenunterricht wurde durch seine Institutionalisierung allgemein zugänglich und durch viele Angebote attraktiv gemacht. In den 50er Jahren wird noch die Bezeichnung *Didaktik der Neueren Sprachen* für die Abgrenzung von der Didaktik der Alten Sprachen gebraucht. Während die Beherrschung alter Sprachen ein Privileg von wenigen Gebildeten war, haben sich den neuen Sprachen alle Schichten der Gesellschaft zugewandt.

Der Begriff *Fremdsprachendidaktik* umfasst einerseits alle neuen Sprachen, die unter institutionellen Rahmenbedingungen unterrichtet werden, andererseits bezieht er sich auf einzelne Fremdsprachen oder einzelne Teilgebiete des Fremdsprachenunterrichts. So gibt es Fachdidaktiken wie Didaktik des Englischen, und es gibt auch Didaktik von Teilgebieten wie die Didaktik der Landeskunde, der fremdsprachlichen Literatur usw.

Fremdsprachendidaktik konnte sich anfangs nur als Bezeichnung durchsetzen, als eigenständige wissenschaftliche Disziplin ließ ihre Etablierung aber noch lange auf sich warten. Es gibt nämlich im deutschsprachigen Raum eine andere interessante Entwicklung, die in den 70er Jahren erst einmal zur Entstehung einer anderen Disziplin zur Erforschung von Lehren und Lernen von Fremdsprachen führt. Dabei spielen viele unterschiedliche Faktoren eine Rolle. Einige der wichtigsten werden im Folgenden näher betrachtet (vgl. Bausch/Krumm 2003, Königs 2005).

Der wichtigste Faktor bei der Entstehung der wissenschaftlichen Disziplin zur Erforschung von Lehren und Lernen von Fremdsprachen ist die Änderung in den Rahmenbedingungen für den Unterricht moderner Fremdsprachen. Das angestiegene Interesse an Fremdsprachenkenntnissen seit den 70er Jahren musste institutionell bedient werden. Das hatte zur Folge, dass der Anspruch an die Professionalisierung und inhaltliche und strukturelle Erneuerung der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen stieg. Das

fürhte zur Umstrukturierung und zur inhaltlichen Erneuerung von Studienangeboten im Hochschulwesen. Diese Änderungen verlangten empirische Untersuchungen.

Parallel verbreitete sich die Auffassung von Fremdsprachenunterricht als „Sonderfall von Unterricht“ (Königs 2005: 6). Damit wurde akzeptiert, dass der Fremdsprachenunterricht besondere Merkmale hat, die auch eigenständige empirische Untersuchungen verlangten. Hunfeld hebt die wichtigsten Merkmale wie folgt hervor:

Unterricht ist eine spezifische Form menschlicher Kommunikation. Ihre auszeichnenden Merkmale sind Ziel-Orientierung und Steuerung. Sprachunterricht ist eine spezifische Form unterrichtlicher Kommunikation: diejenige, bei der das Medium unterrichtlicher Kommunikation zugleich deren Thema und Lernziel ist. Fremdsprachlicher Unterricht ist eine spezifische Form sprachunterrichtlicher Kommunikation: diejenige, bei der das Medium unterrichtlicher Kommunikation im Prozeß eben dieser Kommunikation (als deren Lernziel und Thema) überhaupt erst als solches entsteht, d.h. zunächst aufgebaut, eingeübt, erweitert, transferfähig gemacht und schließlich auch reflektiert wird. (Hunfeld 1990: 11)

Das Interesse verschob sich vom Lehren auf Lernende in ihrer Eigenart und Vielfalt. Durch die Orientierung an den Lernenden wurde die traditionelle Auffassung vom didaktischen Dreieck aufgehoben, in dem den Lernenden die Rolle der Rekonstruktion und Ausführung von Instruktionen zugeschrieben wurde, ohne ihren Beitrag, ihre Aktivität beim erfolgreichen Lernen und ihre eigenen Bedürfnisse zu berücksichtigen.

Die Erforschung von Lehren und Lernen von Fremdsprachen baut auf Forschungsergebnissen anderer Disziplinen auf. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Psycholinguistik als angewandter sprachwissenschaftlicher Disziplin. Durch die Berücksichtigung ihrer Ergebnisse bei der Erforschung von Lehr- und Lernprozessen von Fremdsprachen wurden viele alte Vorstellungen und Konzepte zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen, die in verschiedenen Methoden (wie GÜM, audiolinguale Methoden) realisiert wurden, in Frage gestellt.

Durch psycholinguistische Arbeiten verbreitete sich ein kognitives Paradigma (Schwarz 1996, Bausch/Christ/Krumm 1998, Edmondson 1993). Der Fokus wurde auf mentale Prozesse gelegt, wichtig war, was und wie in den Köpfen der Lernenden vorgeht, wenn sie eine Fremdsprache lernen. Damit wurde Lernen nicht mehr eindimensional auf Lehren zurückgeführt, sondern als ein komplexer, sich im Lernenden vollziehender Prozess betrachtet. Dies führte zur Hinwendung zu mentalen Prozessen statt einer bloßen Konzentration auf die Sprachprodukte. Fehler wurden dementsprechend beispielsweise unter einem ganz anderen Blickwinkel definiert und analysiert (vgl. Hallet/Königs 2010: 11, Königs 2005: 7ff.). Aus der Hinwendung zu mentalen kognitiven Prozessen resultiert, dass auch der Stellenwert von Bewusstmachung neu definiert wurde:

Das kognitive Paradigma setzt auf Bewusstmachung, freilich nicht im Sinne der als überholt geltenden Grammatik-Übersetzungsmethode, sondern als Reflexion über Lerngegenstände und Lernvorgänge. (Königs 2005: 12)

Im Rahmen von interkulturellem Lernen kommt der Bewusstmachung des Eigenen und des Fremden eine besondere Rolle zu (vgl. Bausch/Krumm 1998, Königs 2005).

Die Rolle der klassischen germanistischen Disziplinen in Bezug auf Lehren und Lernen von Fremdsprachen musste neu definiert werden. Den traditionellen Methoden lag noch eine – überwiegend strukturell orientierte – Linguistik zugrunde, dies musste jedoch geändert werden:

Die Rolle der Linguistik wurde stärker funktionalisiert. Ihre Bedeutung für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen wurde keineswegs strikt geleugnet, sondern linguistische Analyse- und Beschreibungsverfahren wurden gegenstandsangemessen weiterentwickelt. (Königs 2005: 12)

Diese neue Herangehensweise warf die Notwendigkeit für das Umdenken der Methodologie der empirischen Untersuchungen auf (vgl. Hallet/Königs 2010: 11; Königs 2005: 7ff.). Dabei näherte sich die Forschungsmethodologie immer weiter sozialwissenschaftlichen Standards an (vgl. z.B. Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996, Caspari 2003, Grotjahn 1998, Schocker-von Dittfurth 2001). Damit wurde gleichzeitig die methodologische Seite der Bindung an die Linguistik zunehmend gelockert (vgl. Königs 2005).

Die neue Disziplin der Sprachlehrforschung wurde im deutschen Hochschulwesen angesiedelt, die ersten Studiengänge wurden in Hamburg und in Bochum eingerichtet, in denen empirische Forschung an Bedeutung gewann, die Erkenntnisse waren besonders für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen wichtig.

6. DaF als Fremdsprachendidaktik

Die beiden Disziplinen Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung konkurrierten anfangs miteinander, die Unterschiede wurden mit der Zeit schrittweise ausgeglichen und aufgelöst. In seiner ersten Auflage (1989) behandelt das Handbuch „Fremdsprachenunterricht“ die beiden Bereiche noch getrennt. In den darauf folgenden Auflagen jedoch wurde zunächst implizit, schließlich auch explizit erkennbar gemacht, dass die Sprachlehrforschung das Wissenschafts- und Forschungsverständnis der Fremdsprachendidaktik transformiert hatte, zugleich aber in ihr aufgegangen ist (vgl. Bausch/Krumm 2003). „Insofern kann diese Phase der – seinerzeit berechtigten – begrifflichen Differenzierung als überwunden gelten“ (Hallet/Königs 2010: 13).

Für die Erforschung von Lehren und Lernen fremder Sprachen im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht hat sich also der Begriff *Fremdsprachendidaktik* etabliert. Die Fremdsprachendidaktik ist eine wissenschaftliche Disziplin mit spezifischen Aufgaben. Ihr Ziel ist die Erforschung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. Sie gewinnt ihre Fragestellungen einerseits aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts, andererseits aus der Erforschung der fremdsprachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse und hat den Anspruch, daraus begründete Vorschläge für die Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts abzuleiten (vgl. Christ/Hüllen 1995: 1, Hallet/Königs 2010: 11, Boócz-Barna 2012: 109ff.).

Die Erforschung von Sprachlehr- und Lernprozessen und deren Ergebnisse haben für die wissenschaftliche Disziplin Fremdsprachendidaktik weitere Perspektiven, neue Forschungsfelder eröffnet. Eine systematische und gut nachvollziehbare Auflistung von diesen Forschungsfeldern finden wir bei Königs (2005: 13ff.) und bei Hallet und Königs (2010: 13). In Anlehnung an sie können die Gegenstandsbereiche und Forschungsfelder von Fremdsprachendidaktik differenziert dargestellt werden.

Die Fremdsprachendidaktik ist ein komplexes Phänomen geworden und fungiert als eine Theorie vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in ihren unterschiedlichen Dimensionen und Faktoren (Lerner, Lehrer, Lernfaktoren, Lernerautonomie, Lernberatung, Evaluation von Lernerfolgen, Neue Medien), als eine Bildungstheorie, die die gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens analysiert und entwirft. Sie engagiert sich in sprachpolitischen und bildungspolitischen Fragen, setzt sich für die Umsetzung und Förderung von Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht ein.

Diesen komplexen Aufgaben kann die Fremdsprachendidaktik nur entsprechen, wenn sie interdisziplinär über die traditionellen Wissenschaften wie Linguistik, Literaturwissenschaft hinaus auch mit anderen Wissenschaften wie Erziehungswissenschaften kooperiert und zusammenarbeitet. Diese Zusammenarbeit ist noch bei weitem nicht ausgeschöpft. Die Erforschung der Bezüge zur Allgemeinen Didaktik und zur Schulpädagogik im Bereich der Erziehungswissenschaften oder der Kontakt zu den Kulturwissenschaften ist eine wichtige zukünftige Aufgabe. Forschungen, die den Fremdsprachenlehrer in den Mittelpunkt stellen, könnten intensiviert werden, zumal da die Aufmerksamkeit in den letzten Jahrzehnten einseitig dem Lerner gewidmet wurde. Genauso wichtig sind Themen wie Lehrwerkforschung und Lehrwerkentwicklung und die Frage der Messbarkeit und Qualitätssicherung.

Fremdsprachendidaktik kann auf drei hierarchisch gegliederten Ebenen konzeptualisiert werden. Diese sind die sprach- und sprachlerntheoretischen, die didaktisch-methodischen bzw. curricularen Konzepte und die praktische Gestaltung von Lehr- und Evaluierungsverfahren (vgl. Tschirner 2010: 92).

Die lehr- und lernwissenschaftliche bzw. didaktisch-methodische Ausrichtung von DaF führt zu vielfältigen Aktivitäten auf allen drei Ebenen und bekennt sich zur europäischen Mehrsprachigkeit, sie arbeitet an der Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. Hervorzuheben sind noch Themen wie Qualitätssicherung und Lehrmaterialentwicklung – diese Bereiche werden intensiv erforscht – oder die Arbeit mit dem Sprachenportfolio.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (1998) (Hg.): Kognition: als Schlüsselbegriff bei Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr. Tübingen.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (1995) (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Francke. Tübingen
- Boócz-Barna, Katalin (2012): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Welches Lehrerwissen erfordern unterrichtliche Interaktionen. In: Feld-

- Knapp, Ilona (Hg.) (2012) Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Reihe Cathedra Magistrorum 2011/2012, 107-125.
- Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Narr. Tübingen.
- Christ, Herbert / Hüllen, Werner (1995): Disziplinen, die den Fremdsprachenunterricht als ganzen bedenken. Fremdsprachendidaktik. In: Bausch u.a. (Hrsg.). S. 1–7.
- Cohn, Ruth / Terfurth, Christina (1997): Lebendiges Lehren und Lernen. Klett. Stuttgart.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Narr. Tübingen
- „Deutsch als Fremdsprache“, Heft 2/1996.
- „Deutsch als Fremdsprache“, Heft 1–2/1999.
- Edmondson, Willis (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Francke. Tübingen, (2006²).
- Ehlich, Konrad (2007): Transnationale Germanistik. Iudicium. München.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László / Laczkó, Krisztina / Tóth, Károly (Hg.): Lustrum. Budapest: Typotex Kiadó–Eötvös Collegium. S. 982–996.
- Feld-Knapp, Ilona (2012a): Deutsch in Ungarn. Ein Überblick über die DaF-LehrerInnenausbildung. In: Ilse, Viktoria / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanisten 2011. Gondolat Kiadóí Kör. Budapest / Bonn, S. 176–191.
- Feld-Knapp Ilona (Hrsg.) (2012b): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Typotex Kiadó □ Eötvös Collegium. Budapest.
- Feld-Knapp, Ilona (2012c): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Typotex Kiadó □ Eötvös Collegium. Budapest, S. 17-52.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: Fremdsprachen lernen und lehren 27. S. 33–59.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (2010) (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Kallmeyer/Klett. Fulda.
- Henrici, Gert / Koreik, Uwe (1994) (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Schneider. Hohengehren.
- Hunfeld, Hans (1990): Literatur als Sprachlehre. Langenscheidt. Berlin usw.
- Klafki, Wolfgang (1971): Didaktik und Methodik. In: Röhrs, Hermann (Hg.): Didaktik. Akademische Verlagsgesellschaft. Frankfurt a.M., S. 1–16.
- Königs, Frank (2005): Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In: Wolff, Arnim / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 74. Sprachen lehren – Sprachen lernen. FaDaF. Regensburg, S. 5–29.
- Kron, Friedrich (1994): Grundwissen Didaktik. Reinhardt. München.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch / Krumm (Hg.). S. 156–161.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski / Krumm (Hg.). S. 47–48.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern: Überlegungen aus europäischer Perspektive. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2012): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Typotex Kiadó □ Eötvös Collegium. Budapest, S. 53-75
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): Forschen des Lernens in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Narr. Tübingen.
- Schwarz, Monika (1996): Einführung in die Kognitive Linguistik. 2. Aufl. Francke. Tübingen.
- Tschirner, Erwin (2010): Fremdsprachendidaktik. In: Barkowski / Krumm (Hg.). S. 91f.

Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5. S. 1–13.
www.udaf.hu (gesehen am 02.04.2013)

Lehrpersonenfort- und -weiterbildung in Ungarn.

Ein Überblick mit Ausblick

1. Einleitung

Als ich den Auftrag von der DUFU-Redaktion erhalten habe, für die Sondernummer zu schreiben, ist es mir bewusst geworden, dass ich meine Laufbahn als Deutschlehrerin zwei Jahre nach dem Erscheinen des ersten DUFU-Heftes begonnen hatte. In den Jahren seither hat die Lehrerfort- und -weiterbildung in meinem Leben eine bedeutende Rolle gespielt; ich war Teilnehmerin an mehreren Lehrgängen und Kursen und bin relativ früh auch LehrerInnenweiterbildnerIn (in diesen Jahren hat sich auch das Binnen I durchgesetzt) geworden. Nach vier Jahren Unterrichtstätigkeit und weiteren zwei Jahren als Projektmitarbeiterin habe ich als Hochschuldozentin mehr als 15 Jahre Lehrer und Lehrerinnen ausgebildet bzw. weitergebildet. Während dieser Zeit habe ich in Ungarn und im Ausland Fortbildungen gehalten, und mich mit dem Thema auch theoretisch auseinandergesetzt. Ich habe an zahlreichen Schulen hospitiert, unzählige Stunden von Lehrpersonen und LehramtskandidatInnen angeschaut, analysiert und Diplomarbeiten in Didaktik-Methodik betreut. Im Jahre 2009 hat mein Sohn die erste Grundschulklasse angefangen, und die Suche nach der passenden Schule bzw. das Gefühl, den Bezug zum Unterrichtsalltag verloren zu haben, hat mich motiviert, wieder mit dem Unterrichten an einer Fachmittelschule zu beginnen. Aus diesem beruflichen und persönlichen Hintergrund bzw. aus den verschiedenen Untersuchungen der letzten Jahre zu den Sprachkenntnissen der ungarischen Bevölkerung bzw. zu den Veränderungen im Bereich des Sprachunterrichtes/Sprachlernens und Sprachlehrens (vgl. die Publikationen von Irén Vágó, Anna Imre, Ágnes Einhorn, Anna Szablyár, Katalin Petneki) muss ich auch mit Bedauern feststellen, dass ein methodisch-didaktischer Umbruch im Vergleich zu den 80er Jahren nicht zu konstatieren ist. Selbstverständlich gibt es Lehrer und LehrerInnen, die den zeitgemäßen Prinzipien entsprechend unterrichten, aber eine bedeutende Zahl der Lehrpersonen lässt ihre Unterrichtspraxis von den Ergebnissen der Sprachlehrforschung kaum beeinflussen; ihr methodisch-didaktisches Repertoire wurde dank diverser Fortbildungsveranstaltungen lediglich mit einigen Ideen und Griffen erweitert. Es stellt sich die Frage, was der Grund dafür sein kann, dass die theoretisch tief wirkenden Veränderungen im Bereich der pädagogischen Forschung und Entwicklung, der zahlreichen LehrerInnenfortbildungen zu verschiedenen Themen, die Weiterbildungen zu MentorInnen, LehrerfortbildnerInnen, FachexpertInnen, die neuen Lehrwerke, die neuen Prüfungen, die neue Lehrerausbildung, die Austauschprojekte, die Kooperationsprojekte, der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, das Sprachenportfolio die Klassenzimmer an

vielen Orten praktisch unberührt ließen. Laut meiner Hypothese ist der Grund dafür einerseits in der Konzeptlosigkeit und der zeitlichen Verzögerung einzelner Reformschritte zu finden, infolge dessen Synergieeffekte nicht wirken konnten. Selbstverständlich spielt dabei die von der politischen Wechselwirtschaft bewirkte Reformresistenz an den Bildungsinstitutionen eine bedeutende Rolle. Andererseits wird von den Schulen und den einzelnen Lehrpersonen erwartet, dass sie antidemokratischen, antihumanen, autoritären und anderen unerwünschten gesellschaftlichen Tendenzen entgegenwirken, was äußerst schwierig zu leisten ist und tägliche Herausforderungen impliziert.

Im vorliegenden Beitrag versuche ich, einen Überblick über die Entwicklung des Sektors der Lehrerfort- und -weiterbildung in Ungarn zu geben und institutionelle sowie inhaltliche Anforderungen an die Lehrerfort- und -weiterbildung in Bezug auf die Fortbildung von SprachlehrerInnen zu formulieren.

Die Lehrerfortbildung war und ist in Ungarn ein Stiefkind der Bildungspolitik, obwohl ihre Wichtigkeit gern und oft betont wird. Der Wunsch nach einem umfassenden Konzept wurde bereits im *Parteibeschluss von 1972* formuliert, kleinere Schritte, wie die sog. Intensivfortbildung im Jahre 1985, wurden verwirklicht, es wurden Institutionen geschaffen und abgeschafft. Die Lehrerfortbildung wurde und wird allerdings völlig getrennt von der Ausbildung behandelt, die Lehrerbildung als eine Einheit der Ausbildung, der Praxisphase und der Lehrerfort-/weiterbildung war unvorstellbar, es gab nie ein umsetzbares Karriere-Modell der Lehrer, erst 1997/1998 bestanden die ersten-Chancen für ein durchdachtes Konzept. Gesetzlich wurde das Karrieremodell für Lehrpersonen 2011 im neuen Erziehungsgesetz verankert, das die Lehrerbildung als eine quasi-Einheit betrachtet, dessen Umsetzung jedoch aus finanziellen Gründen auf sich warten lässt.

Vor der Wende bestimmten drei wichtige Dokumente die Lehrerfortbildungslandschaft: die *Ministerialverordnung 109/1969*, die die Freiwilligkeit der Fortbildung betonte, die Lehrerfortbildungskabinette in jedem Komitat ins Leben rief, die moralische und materielle Anerkennung der Lehrerfortbildung als Anspruch formulierte und acht Formen der organisierten Lehrerfortbildung (die des planmäßigen und kontrollierten Selbststudiums, des komplexen praxisbezogenen Seminars, der einjährigen fachlich-methodischen Fortbildung für KindergärtnerInnen, PrimarlehrerInnen und LehrerInnen, der einjährigen Schulleiterkurse, die der Spezialkurse, der Nachdiplomstudiengänge im Bereich Marxismus-Leninismus, der Fortbildung durch wissenschaftliche Forschung und die der Teilnahme an Informationsaustausch und an Vorträgen) beschrieb. Das zweite wichtige Dokument, der *Parteibeschluss von 1972*, der als Vorreiter der Ministerialverordnung von 1997 betrachtet werden kann, schlug auf Grund der Mängel des bisherigen Systems die Einführung der Fortbildungspflicht nach einer bestimmten Anzahl von Dienstjahren vor, wies auf die Wichtigkeit der finanziellen Motivierung hin und forderte die Schaffung eines organisierten Lehrerfortbildungssystems mit solidem Niveau unter Mitwirkung der besten Fachleute (Kardos/Kornidesz 1990, S. 662-679). Das dritte wichtige Dokument ist die *Ministerialverordnung 12/1985 (X.I) über die Fortbildung der LehrerInnen*, die aus der Sicht der Anbieter die Lehrerfortbildungsformen, deren Grundlage die permanente selbständige Fortbildung ist, neu bestimmte. Sechs Formen wurden im Dokument genannt: die des gesteuerten und kontrollierten Selbststudiums, die der schulischen Fortbildung, die der lokalen Fortbildung, die der landesweiten Fortbildung und die der von Hochschulinstitutionen organisierten intensiven Fortbildung. Die Absolvierung

einer intensiven Fortbildung wurde mit Gehaltserhöhungen (am Anfang waren es ca. 10% des Lohns, ab 1990 war die Gehaltserhöhung nicht mehr gesichert) belohnt. Die intensive Fortbildung wurde vollständig vom Ministerium bezahlt, dauerte meist 120 Stunden und beinhaltete eine Abschlussarbeit sowie eine Abschlussprüfung. Ab 1996 wurde die intensive Fortbildung im Hinblick auf die bevorstehenden Veränderungen in der Fortbildungslandschaft abgeschafft. Außer an den intensiven Fortbildungen nahmen in den 80er Jahren die meisten LehrerInnen an den verschiedensten Fortbildungsveranstaltungen der Pädagogischen Institute teil. Vereinzelt wurden Fortbildungen der damals noch tätigen Inspektoren in Form von Hospitationen von einigen Universitäten, Hochschulen, von innovativen Schulwerkstätten wie z.B. die Zsolnai-Methode, von zentralen pädagogischen Dienstleistungsstellen, von wissenschaftlichen Vereinigungen und von fachlichen Vereinen organisiert. Im Jahre 1994 befasste sich eine Arbeitsgruppe des Ministeriums mit der Problematik der Erneuerung der Lehrerfortbildung aufgrund des von Rainer Paul und Alois Keller verfassten Memorandums über die Lehrerfortbildung. Im Bericht der Arbeitsgruppe wird die Situation der Fortbildung folgenderweise charakterisiert:

Die Lehrerfortbildung war in den 50er, 60er, 70er Jahren inhaltlich ideologisch, zentral bestimmt, organisatorisch hierarchisch, rechtlich mehr oder weniger geregelt. Seit den 80er Jahren befreite sie sich von ihrer zentralen Bestimmtheit, wurde von mehreren Sektoren bedient, das fachliche Angebot erweiterte sich, die sog. Marktverhältnisse wurden für sie sukzessive charakteristisch, langsam ähnelte sie einer Dienstleistung. Parallel zu diesen Tendenzen verzichtete die verunsicherte Bildungspolitik immer mehr auf die Festlegung von inhaltlichen Prioritäten, auf das Zusammenhalten des Systems sowie auf die Registrierung der Veränderungen. So kann man nur in Einzelfällen Koordinationskeime unter den lokalen Institutionen und unter Institutionen der verschiedenen Sektoren vorfinden. Sowohl für die einzelnen Institutionen als auch für die Bildungspolitik wurden die Palette der Angebote, der Bedarf und die Bedürfnisse, die inhaltlichen Werte und die Auswirkungen völlig undurchschaubar. (Bericht der Arbeitsgruppe 1994, S. 2)

Den Bericht der Arbeitsgruppe hat auch eine Untersuchung unter 925 LehrerInnen und 53 SchuldirektorInnen im Jahre 1994 untermauert. Die Hälfte der Befragten nahm in den letzten 5 Jahren an zwei oder mehr Fortbildungsveranstaltungen unterschiedlicher Dauer teil; sie äußerten den Wunsch, sich auch weiterhin aktiv an Fortbildungsmaßnahmen zu beteiligen, sofern die dort erworbenen Kenntnisse im Unterricht selbst brauchbar werden. Die Untersuchung hat festgestellt, dass kaum Befragte (weniger als 10%) eine Fortbildung besuchten, in der ihre bisherigen Kenntnisse ins Fortbildungsgeschehen einbezogen wurden.

FremdsprachenlehrerInnen hatten außer den erwähnten Möglichkeiten auch Angebote in der ehemaligen Sowjetunion, die von den RussischlehrerInnen mehr oder weniger begeistert genutzt wurden. Die wenigen DeutschlehrerInnen an den Gymnasien konnten an kürzeren oder längeren, teils während des Schuljahres organisierten Fortbildungen in der damaligen DDR teilnehmen, erst ab 1986 war eine Öffnung für FremdsprachenlehrerInnen, die "westliche" Sprachen unterrichteten, in Richtung der BRD, Österreich, England und Frankreich zu spüren (an Fortbildungen im westlichen Ausland teilzunehmen bildete vor 1986 stets eine Ausnahme). Um die Wendezeit – parallel mit der Abschaffung des Obligatoriums von Russisch als Fremdsprache und der Ermöglichung der freien Wahl von Fremdsprachen – erhielt der Fremdsprachenunterricht in Ungarn bedeutende Impulse. Es wurden neue Zweigstellen der ausländischen Institutionen in Ungarn errichtet,

bereits vor Ort tätige ausländische Institutionen übernahmen bezüglich der Lehrerfortbildung zusätzliche Aufgaben. Im Frühling 1988 eröffnete das Goethe Institut in Budapest seine Zweigstelle, die bereits damals sowohl für kulturelle als auch für sprachliche Angelegenheiten bezüglich der deutschen Kultur und Sprache zuständig war und ein gutes Jahr lang parallel mit dem Kulturzentrum der DDR arbeitete. KulturKontakt Austria und das österreichische Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft richteten im Jahre 1993 den Posten des Bildungsbeauftragten für die Unterstützung von bilateralen, später multilateralen Projekten für das öffentliche Bildungswesen mit Schwerpunkt auf Lehrerfort- und -weiterbildung in allen schulischen und außerschulischen Bereichen ein (abgeschafft wurde der Posten nach Ungarns Beitritt in die EU). Die beiden Institutionen bereicherten die Palette der ausländischen Kultur- und Sprachinstitute, die solche Institute umfasst wie das Französische Kulturinstitut (seit 1947 in Ungarn präsent), das British Council (gegründet 1940, brach seine Tätigkeit für einige Jahre ab und arbeitet seit 1963 wieder), das Italienische Kulturinstitut (gegründet 1937), das früher sowjetische, zur Zeit russische Kulturzentrum (seit 1973), das polnische Kulturzentrum (seit 1938 tätig) und das Österreichische Kulturinstitut, zur Zeit Österreichisches Kulturforum (seit 1976 in Ungarn als selbstständiges Institut tätig). Die Schweizerische Eidgenossenschaft startete im Jahre 1990 ein Lehrerweiterbildungsprojekt, das Ende 1998 beendet wurde, und errichtete eine Antenne der Stiftung Pro Helvetia im Jahre 1992, die im Jahre 2002 geschlossen wurde. Fast alle diese Institutionen organisierten selber Lehrerfortbildungen oder halfen weiteren ausländischen Anbietern (Stiftungen, Hochschulinstitutionen, Vereinen, staatlichen Lehrerfortbildungsinstitutionen, Gemeinden usw.) ungarische Partnerinstitutionen oder fortbildungswillige LehrerInnen zu finden. Das ungarische Ministerium für Bildung und Kultur bekam mehrere Fortbildungsangebote von ausländischen Institutionen und vermittelte eine bedeutende Anzahl von Stipendien an die FremdsprachenlehrerInnen. Ausländische Verlage eröffneten ihre Vertretungen bzw. schlossen Kooperationsverträge mit ungarischen Firmen ab und boten Lehrwerkpräsentationen an. Die Lehrerausbildungsinstitutionen investierten viel Energie und ungarisches wie auch ausländisches Know-how in die neue dreijährige Ausbildungsform für FremdsprachenlehrerInnen (vgl. Morvai/Petneki/Szabalyár), Expertenkommissionen wurden im Zusammenhang mit den Reformierungsmöglichkeiten des Fremdsprachenunterrichtes ins Leben gerufen, in die auch LehrerInnen eingeladen wurden.

Nach Angaben von Morvai (1998, S. 1) wurden in Ungarn im DaF-Bereich zwischen 1991 und 1998 an ungarischen Hochschulinstitutionen 285 Mentoren und Mentorinnen weitergebildet. Die Lehrgänge wurden von der jeweiligen Hochschulinstitution (4 Hochschulen und 8 Universitäten) und/oder vom Goethe Institut und KulturKontakt Austria durchgeführt. Die Dauer der Lehrgänge betrug 160-200 Stunden. Das British Council führte zwischen 1992 und 1998 in Kooperation mit ungarischen Hochschulinstitutionen und Pädagogischen Instituten 25 Mentorenlehrgänge für Englisch als Fremdsprache durch (Gulyás, 1998 S.1). Mehr als 300 Lehrpersonen wurden als MentorInnen qualifiziert und weitere 25 MentorInnen erwarben einen Magistertitel an britischen Universitäten.

Anfang der 90er Jahre wurden die ersten MultiplikatorInnen (TeachertrainerInnen) in Ungarn von der Schweizerischen Weiterbildungszentrale, später dann vom Goethe Institut ausgebildet. Die MultiplikatorInnen haben an verschiedenen Institutionen im Land zahlreiche Lehrerfortbildungsveranstaltungen gehalten.

Das Angebot war Anfang der 90er Jahre enorm, die Qualität der Fortbildungen und die Einstellung der Institutionen und ausländischen ReferentInnen zu den ungarischen Reformprozessen sehr unterschiedlich. Da ca. fünf Jahre nach der Wende die ersten Fortbildungsbedürfnisse befriedigt worden waren, wurden die LehrerInnen immer kritischer, ferner waren sie auch mit anderen schulischen Problemen wie etwa mit der Diskussion des *Nationalen Grundlehrplans* und der Ausarbeitung des Pädagogischen Programms beschäftigt. Somit blieb für die fremdsprachenunterrichtsbezogenen Fortbildungsveranstaltungen ein harter Kern von ca. 25% von FremdsprachenlehrerInnen, der an Innovationen interessiert ist, bis heute erhalten. Das Jahr 1997 war ein Jahr von entscheidender Bedeutung in der Geschichte der ungarischen Lehrerfortbildungslandschaft. Das ungarische Parlament sicherte in der Modifizierung des Bildungsgesetzes im Jahre 1997 der Lehrerfortbildungspflicht entsprechend für Fortbildungszwecke 3,4 Milliarden HUF zu, obwohl sich erst damals ein Konzept über die Zukunft der Lehrerfortbildung herauszukristallisieren begann. Ende 1996 rief das Bildungsministerium alle möglichen Anbieter auf, anhand eines leicht handhabbaren Formulars dem Ministerium realisierbare Lehrerfortbildungsprogramme einzureichen, um ein breites Angebot für die LehrerInnen sichern zu können bzw. die Breite der Anbieter- bzw. Angebots-Palette ermessen zu können. Im Sommer 1997 sind die eingereichten Programme im Amtsblatt des Bildungsministeriums in Form eines dicken ‚Telefonbuches‘ mit Ergänzungen erschienen, die bis Ende der Übergangszeit (1999), den LehrerInnen zur Verfügung standen, wobei die Orientierung unter den mehr als 5000 Angeboten den Schulen und den LehrerInnen nicht gerade einfach gewesen sein mag.

Der Regierungserlass 277/1997 (XII.22) brachte für die ungarische Lehrerfort- und -weiterbildungslandschaft bedeutende Veränderungen mit sich, u. a. deshalb, weil die im Bildungsgesetz formulierte Fortbildungspflicht der Lehrpersonen und die sog. Pädagogen-Fachprüfung näher bestimmt wurden. Der Regierungserlass schreibt zur Erfüllung der Pflichtfortbildung alle sieben Jahre die Teilnahme an Lehrerfortbildungsveranstaltungen von 120 Stunden vor. Er sicherte den institutionellen Rahmen des Genehmigungsprozesses; rief die Pädagogen-Fortbildungsakkreditierungskommission (PAB später PAT) ins Leben. Das Bildungsgesetz sicherte die Finanzierung für die Lehrpersonenfortbildung (3% des jährlichen Bildungsbudgets), die nicht den Anbietern, sondern letztlich den Schulen zugeteilt wurde. Die Schulen entwerfen einen langfristigen Fortbildungsplan, in dem die Interessen der Institution im Einklang mit dem eigenen pädagogischen Programm gebracht werden sollen. Anhand des langfristigen Fortbildungsplans wird am Anfang jedes Jahres aufgrund der veröffentlichten akkreditierten Fortbildungen ein Schulungsplan für das Jahr entwickelt. In der Verordnung wurden auch die konkreten Maßnahmen zur Umsetzung der Pädagogik-Fachprüfung beschrieben. Im Unterschied zu den Lehrerfortbildungskursen dürfen Vorbereitungskurse zur Pädagogik-Fachprüfung ausschließlich von Hochschulinstitutionen angeboten werden. Die Pflicht der Pädagogik-Fachprüfung wurde bei der Modifizierung des Bildungsgesetzes im Jahre 1999 aufgehoben; sie blieb jedoch unerlässlich bei der Ausübung von einigen Tätigkeiten im Bildungswesen, wie etwa im Falle von SchulleiterInnen, ExpertInnen und offizielle PrüferInnen. Die Quote für die Pädagogenfortbildung pro Person wurde – angeblich wegen der Abschaffung der obligatorischen Pädagogik-Fachprüfung – auch niedriger; während diese Summe in der Übergangszeit (1999/2000) mehr als 20.000 HUF betrug, erreichte sie im Schuljahr 2000/2001 nur noch 14.500 HUF. Im Schuljahr 2011/2012 betrug die

Summe 6500 HUF pro Person im Schuljahr, im Staatsbudget 2013 ist kein Geld für diesen Posten vorgesehen.

Die Beteiligung an den Fortbildungsmöglichkeiten bzw. die Wahrnehmung der Fortbildungspflicht an den Schulen war sehr unterschiedlich: einige Schulen meinten, dass sie KollegInnen zum Ersatzstudium einschreiben lassen können, vor allem in den Bereichen Fremdsprachen und Informatik, wodurch relativ hohe Summen für mehrere Jahre blockiert wurden, andere Schulen reichten vor dem Regierungserlass Programme für die eigene schulinterne Lehrerfortbildung ein und benutzten diese Möglichkeit zur intensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Programm und den schulischen Problemfeldern.

Das Akkreditierungsverfahren wurde im Laufe der Jahre immer professioneller, die *landesweite Lehrerfort- und -weiterbildungszentrale* in Pilisborosjenő bildete für die Begutachtung von Programmen fast 300 Fachexperten fort (Gönczöl 1999, S. 280), die ihre Arbeit unterstützen. Nach 2004 wurde die Zentrale in die *Educatio* Gemeinnützige Gesellschaft integriert, und ihre Bedeutung sank allmählich.

Im Jahre 2010 wurde das Gesetz 277/1997 modifiziert. Seit diesem Zeitpunkt verwaltet das Amt für Bildung (OH) das Genehmigungsverfahren und stellt die Lehrerfortbildungsangebote online im System PedAkk zur Verfügung. Die Veränderung bewirkte Vereinfachungen für die Anbieter und die Verstärkung der Positionen der Hochschulinstitutionen.

Das neue Erziehungsgesetz, das Ende 2011 verabschiedet wurde, bringt weitere Veränderungen für die Lehrerfortbildung, die erst aus den Realisierungsmodi der Verordnungen konkreter werden. Sicher zu sein scheint, dass die Fachprüfungen und die damit verbundenen Lehrgänge an Bedeutung gewinnen, da diese in dem Karriere-Modell der Lehrpersonen, das dem französischen Modell ähnelt, als Qualitätsstufen benannt sind. Aus dem Erziehungsgesetz geht hervor, dass der Akzent von der internen Evaluation durch das schulinterne Qualitätsmanagement der Schulen auf die externe Evaluation durch die Schulaufsicht verschoben wird, wofür neue ExpertInnen ausgebildet werden sollen.

Wie es scheint, ist die Chance für die Entwicklung eines umfassenden Lehrerbildungskonzeptes wieder verpasst worden, was in Kenntnis der vorhin skizzierten Geschichte der ungarischen Lehrerfortbildung natürlich nicht verwundert.

Warum ist es wichtig, die Problematik der Lehrerbildung komplex zu betrachten?

Sowohl die Lehrerausbildung als auch die Lehrerfort- und -weiterbildung sind als eine pädagogisch souveräne, innovationsfördernde, berufsbegleitende Zwischeninstanz zwischen Schule, Hochschulinstitution, Schulaufsicht und pädagogischer Dienstleistungsstelle anzusehen, wo Entwicklungen „durch die Dynamik der Gesellschaft geprägten Wirklichkeit“ (Becker 1990, S.55) erarbeitet und vermittelt werden. Somit käme der Lehrerbildung die Aufgabe zu, den Wirklichkeitsbezug zur Lebenswelt der Lehrenden und Lernenden herzustellen und die (künftigen) Lehrpersonen durch „die eigenverantwortliche Aneignung von Deutungs- und Anwendungswissen“ (ebd.) zur Selbstbestimmung zu befähigen.

Verschiedene Praktika, vielfältige Formen der Erkundung: Betriebserkundung, Institutionenerkundung, Erkundung von Tätigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen, aber auch Praktika, die die künftige Arbeitswelt der Schüler repräsentieren, sollen zur Erreichung dieses Ziels beitragen. Die Anforderungen an die Lehrerbildung und ins-

besondere an die Lehrerfort- und -weiterbildung sind sehr hoch, angefangen bei der Auffrischung der Fachkenntnisse der LehrerInnen durch die Erneuerung ihres pädagogischen Repertoires unter sich ständig verändernden Bedingungen und die Beseitigung der Burn-Out-Erscheinung, bis hin zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen und zur Vorbereitung verschiedener Akteure auf verschiedene Funktionen im öffentlichen Bildungswesen.

Wie soll/kann nun Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung funktionieren, wenn sie allen oder einigen bestimmten Anforderungen gerecht werden will? Oder sollte man eher die Erwartungen reduzieren, um in einem durchschaubaren Feld wirken zu können?

Edelhoff erwähnt (Edelhoff 1990, S. 154-156) sechs Prinzipien bzw. Merkmale der professionellen Lehrerfortbildung (ohne sie ausführlicher zu erläutern):

1. Lehrerfortbildung muss teilnehmerorientiert und mitbestimmt sein
2. Lehrerfortbildung muss informiert und informierend sein
3. Lehrerfortbildung muss schul- und unterrichtsbezogen sein
4. Lehrerfortbildung muss über Ressourcen verfügen
5. Lehrerfortbildung ist Erwachsenenbildung
6. Lehrerfortbildung muss kontinuierlich, geduldig und selbstlos sein

Schauen wir uns in diesem Sinne als Problemaufriss diese Punkte in einer von mir gewichteten Reihenfolge an.

2. Lehrerfort- und -weiterbildung ist Erwachsenenbildung

Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung hat im Rahmen der Vorbereitung auf die EU-Präsidentschaft Anfang 1997 Günther Dohmen beauftragt, anhand von verschiedenen wichtigen Arbeitspapieren aus der ganzen Welt innovative Ansätze zur Zukunft der Weiterbildung zusammenzufassen und daraus ein Konzept bzw. Richtlinien für die Zukunft der Weiterbildung in Europa auszuarbeiten. Das betreffende Konzept skizziert die Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung und kann somit als Orientierungsbasis für politische Entscheidungsträger bei der lang- und mittelfristigen Planung gelten. Das lebenslange Lernen für Alle soll, auf der Grundlage einer konstruktivistischen Lernauffassung und eines „handlungsbezogenen Pragmatismus“ (Dohmen 1999, S. 9), Menschen ermöglichen, durch zielbewusstes Aufnehmen, durchdachtes Verarbeiten, „wertendes Interpretieren und vergleichendes Integrieren“ (ebd.) neuer Informationen im breitesten Sinne ihre Erkenntnis-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz ständig zu erweitern und zu reflektieren, um sich in verschiedenen Situationen behaupten, sich in sozialen Kontexten beteiligen zu können und gesellschaftspolitische Verantwortung wahrzunehmen.

Dohmen erblickt – bezugnehmend auf den Club of Rome – das Wesen des menschlichen Dilemmas darin, dass das Lernen der Menschen mit den Veränderungen der Welt nicht Schritt hält. Er meint, dass lebenslanges Weiterlernen in dem Maße überlebenswichtig wird, wie

das in Kindheit und Jugend erworbene Wissen veraltet, die sich verändernde Welt mehr geistige Fähigkeiten und neue soziale Kompetenzen fordert, die ökologischen, demographischen, wirtschaftlichen, politischen Probleme sich verschärfen und erfolgreiches Handeln in der Wissensgesellschaft von der Verfügung über das jeweils neue und relevante Wissen abhängt. Da diese Herausforderungen alle Menschen in Europa betreffen, ist auch ein lebenslanges Lernen aller Europäer notwendig. (Dohmen 1999, S.10)

Die Gründe der Veränderungen sieht Dohmen in der Globalisierung d.h. in den Umstrukturierungen der Arbeitswelt (Wirtschaft, Technik, Arbeitsbedingungen, Mobilität, Freizeitgestaltungsverantwortung etc.), in der immer wichtiger werdenden politischen Mitwirkungsverantwortung demokratischer Willensbildungsprozesse, in der Informationsgesellschaft und im Trend zur Individualisierung.

Dies bedeutet nichts weniger, als dass Lernen eine allgemeine Lebensfunktion ist, deshalb findet es in zunehmendem Maße außerhalb des institutionalisierten Bildungswesens statt, wo in diesem breiten Feld des Lernens es weniger darum geht, „kodifiziertes Wissen“ (ebd.) nachzulernen, als vielmehr darum, durch alle möglichen Formen des menschlichen Lernens die Entwicklung der Fähigkeit zum gezielten konstruktiven Problemlösungslernen zu ermöglichen. Im Weiteren stellt Dohmen fest,

Der moderne Trend zur „Individualisierung“ bringt in allen europäischen Ländern eine neue Akzentuierung der personalen Identitätsbildung, die zu einer stärkeren Auseinanderentwicklung und zu einer größeren Verschiedenheit der Menschen und ihrer Lebensplanungen, Lebenswege, Berufslaufbahnen, Einstellungen etc. führt. Die fortschreitende Emanzipation von traditionellen Normen und Verhaltenserwartungen und Lösung aus traditionellen Bindungen (an Nation, Landsmannschaft, Ortsgemeinschaft, Schicht, Betrieb, Familie, Kirche, Partei, etc.) setzt die Menschen zunehmend frei und stellt sie mehr auf sich selbst. (Dohmen 1999, S. 12)

Laut Dohmen führt die zunehmende Pluralisierung zur Auflockerung allein herrschender einheitlicher Strukturen und zur Herausbildung einer gleichberechtigten Vielfalt von diversen Wegen, Formen, Systemen und Optionen. Daraus folgt, dass die Menschen in allerlei Lebenssituationen immer verantwortungsbewusster zwischen alternativen Möglichkeiten wählen können und müssen. Diese Entwicklungstendenzen schränken natürlich die Möglichkeiten einer zentralen Planung und Regelung ein und führen zur Verlagerung der Entscheidungen und der Verantwortung auf die betroffenen Individuen und Gruppen vor Ort und zur Verstärkung der dezentralen Strukturen. So visioniert Dohmen über ein europaweites, für den institutionellen Konzipierungswillen wenig fassbares Lernnetz:

Neben dem planmäßigen systematischen Lernen, das an bestimmten Orten und Zeiten, nach Fächern sortiert, lehrgangsartig organisiert, von Experten geleitet und von anderen Tätigkeiten getrennt stattfindet, gewinnt in Europa ein flexibles, ganzheitlich-fächerübergreifendes, gezielter problembezogenes, unabhängigeres und selbstständigeres Lernen in vielfältigen Lebens- und Handlungszusammenhängen zunehmend mehr Gewicht und Bedeutung. (ebd. S. 14)

Es geht zunächst ganz elementar darum, dass sich die Menschen nicht einfach von wechselnden zunächst oft intuitiv-gefühlsmäßigen oder assoziativen Reaktionen auf verschiedene Herausforderungen allmählich klarer werden über ihren eigenen Standpunkt, über eigene Zielvorstellungen, Lernmöglichkeiten und Lernergebnisse und dass sie von diesem Identitätsfindungsansatz aus dann ihre lösungssuchend-probierenden Lernprozesse zunehmend gezielter und reflektierter selbst zu steuern beginnen. (ebd. S. 25)

Lehrerfort- und -weiterbildung muss teilnehmerorientiert und mitbestimmt sein. Dieses Prinzip bezieht sich sowohl auf die Berücksichtigung der Unterschiede zwischen dem Lernen von Erwachsenen und dem der Kinder als auch auf die von den Betroffenen (mit) bestimmten Inhalte und Methoden.

Die Entwicklungspsychologie hat den Sinn des sehr verbreiteten und nicht selten als faule Ausrede missbrauchten Sprichworts „was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ stark relativiert:

Entwicklung ist ein lebenslanger Prozess. Keine Altersstufe, auch nicht die der früheren Kindheit, prädeterminiert die weitere Entwicklung. Menschliche Entwicklung ist multidirektional. Auf allen Altersstufen beobachtet man gleichzeitig Zunahmen und Abnahmen an Verhaltensmöglichkeiten (auch wenn in der Kindheit die Wachstumsprozesse und im hohen Alter die Abbauprozesse überwiegen). ...In der modernen Entwicklungspsychologie wird im Prinzip eine lebenslange Plastizität des Individuums für neue Entwicklungen angenommen. (Prenzel et al. 1997, S. 5),

trotzdem sind immer noch viele der Meinung, dass erfolgreiches und leichtes Lernen ein Privileg der Jugend sei.

Meist sind Sprichwörter nicht ohne jeglichen Wahrheitsgehalt, so ist es auch bei dem oben erwähnten, welches allerdings ausschließlich auf die biologischen Aspekte des menschlichen Lernens zu beziehen ist: „In Bezug auf die biologische Dimension sind im höheren Erwachsenenalter und Alter eine Verringerung der biologischen Kapazität und Funktionstüchtigkeit, eine Abnahme der Adaptationsfähigkeit und eine Zunahme der Vulnerabilität des Organismus erkennbar. (Kruse/Rudinger 1997, S. 46)

In dem Sinne lernen Erwachsene am besten,

- wenn sie sich in einem sicheren Lernklima befinden,
- wenn sie eine Atmosphäre gegenseitigen Respekts erleben, sich selber ernst nehmen und von anderen ernst genommen werden,
- wenn sie zu ihren eigenen Erfahrungen stehen und diese auch von den andern geschätzt sehen,
- wenn sie Zeit erhalten, diese Qualitäten in einem Geiste der Offenheit zielorientiert zu entwickeln,
- wenn sie vom Hier und Jetzt, den aktuellen Problemen ihrer beruflichen Praxis ausgehen und an aktuellen Beispielen lernen können,

- wenn sie Erfahrungen reflektieren und sie als Quelle des Lernens und der Entwicklung selbstkritisch nutzen können,
- wenn sie ihre kurz-, mittel- und langfristigen Ziele selbst bestimmen können, und das sowohl bezogen auf persönliche Bedürfnisse als auch auf berufliche Anforderungen,
- wenn sie die Verantwortung für die Planung ihres Lernens übernehmen und mit anderen verhandeln und sich vereinbaren können,
- wenn sie aktiv in den Lernprozess einbezogen werden und erleben, dass ihr Beitrag gewürdigt und geschätzt wird,
- wenn sie ihre Erfahrung, Reflexion und Problemlösestrategien mit allgemeinen Prinzipien verbinden können,
- wenn sie die Verantwortung für ihr individuelles Lernen übernehmen,
- wenn sie die Dynamik der Lerngruppe als Lernchance sehen,
- wenn sie autonom werden und ihr Lernen selber bestimmen.

Im Spiegel des oben Skizzierten ist es offensichtlich, dass die gesellschaftlichen (bildungspolitischen) Interessen sich hauptsächlich in den Richtzielen widerspiegeln, die Grobziele werden meist von den Institutionen (unter Institution kann in den meisten Fällen sowohl die Fortbildungsinstitution als auch die Schule der Lehrperson verstanden werden, bei einer schulinternen Fortbildung ist die Schule Institution und Adressat in einem) und den KursleiterInnen bestimmt, während die Feinziele von den KursleiterInnen und den TeilnehmerInnen bestimmt werden können. Unter der niedrigsten Stufe der Mitbestimmung verstehen wir die Transparenz, d.h. die Offenlegung von Zielen, Inhalten und Methoden, die leider nur in wenigen Lehrerfortbildungsveranstaltungen, aber auch nicht in jeder Lehrerweiterbildungsveranstaltung praktiziert wird. Die nächste Stufe der Mitbestimmung kann mit dem Begriff der Lernzielpartizipation d.h. die Beteiligung der TeilnehmerInnen an der Formulierung der Ziele, Inhalte und Methoden, erfasst werden. Dies vollzieht sich in der Lehrerfortbildung kaum, in der Lehrerweiterbildung erfolgt sie auch nur vereinzelt. Die dritte Stufe der Mitbestimmung, die des selbstbestimmten Lernens, heißt, dass die Lernenden das Recht haben, über die Ziele und über den Ablauf des Lernprozesses zu entscheiden. Letzteres kommt in der heutigen Praxis fast ausschließlich in der Lehrerweiterbildung und auch dort nur sporadisch vor. Der Grad der Mitbestimmung wird durch die Traditionen der jeweiligen Lernkultur, durch das Konzept der jeweiligen Auftraggeber, vor allem aber von den KursleiterInnen geprägt.

Verschiedene Stufen der Mitbestimmung

	Den TN werden Inhalte, Ziele und Methoden offengelegt	Die TN sind an der Formulierung von Inhalten, Zielen und Methoden beteiligt	Die TN entscheiden über Ablauf und Zielsetzung des Lernprozesses
Prinzip der "Transparenz"	→	?	Nein

Prinzip der "Lernziel-partizipation"	—	→	?
Prinzip des "Selbstbestimmten Lernens"	—	—	→

(Brokmann-Nooren et al. 1995, S. 31)

Teilnehmerselbstbestimmung ist in der Lehrerfortbildung lediglich in Ausnahmefällen, aber auch in der Lehrerweiterbildung nur selten möglich, da sowohl die Zugangsvoraussetzungen der einzelnen Teilnehmenden als auch die Angebote selbst so unterschiedlich ausfallen. Für alle Veranstaltungen lässt sich aber ein Mindestmaß an Selbstbestimmung, das über „die Kinderüberraschungen“, aber auch über die bloß formale Informierung der Teilnehmenden hinausgeht, realisieren.

3. Lehrerfortbildung muss schul- und unterrichtsbezogen sein

Diese Forderung bezieht sich auf die inhaltliche Orientierung und versucht eindeutig eine neue Richtung für die Lehrerfort- und -weiterbildung zu bestimmen, gemäß welcher die fachwissenschaftliche Fortbildung eher in den Kompetenzbereich der individuellen und selbstorganisierten Fortbildung gelingen soll, weil, wie dies auch Landerts Untersuchungen bestätigen, „Unterrichtsfachlich à jour zu bleiben, dürfte nicht das zentrale berufliche Problem der Lehrkräfte sein“ (Landert 1999, S. 169). Ich bin mir dessen bewusst, dass diese Feststellung für die Fremdsprachenlehrer wohl so viel bedeutet, – wie Péter Medgyes es in seinem Buch *Der Fremdsprachenlehrer* mehrmals betont –, dass Fremdsprachenlehrer verpflichtet sind, individuell für die Instandhaltung und Weiterentwicklung der eigenen Fremdsprachenkenntnisse zu sorgen, weil Fremdsprachenkenntnisse bei ihnen strukturell ähnlich sind, wie bei Mathematiklehrern die mathematischen Kenntnisse. Würden wir diese Behauptung akzeptieren, könnte man die sozusagen privilegierte Stellung der FremdsprachenlehrerInnen im Bereich der Lehrerfortbildung, die (da FremdsprachenlehrerInnen öfters Fortbildungsveranstaltungen im Ausland besuchen können) in vielen Lehrerkollegien in Ungarn ab und zu Spannungen verursacht, aufheben. Ein anderer Grund ist in der Natur der Gattung Schule zu suchen – während sich Fachwissenschaften (in unserem Falle schließen wir die Pädagogik und Psychologie aus) gut definierter und altbewährter Methoden, Konzepten und Lösungen bedienen, sieht die pädagogische Arbeit komplexer aus:

Das Unterrichtsfeld, dem sich der Lehrer aussetzt, hat letztlich kaum Fixpunkte, es besteht vielmehr aus einem Gewebe von Relationen. Die Unterrichtsarbeit des Lehrers verlangt bewegliche Simultankapazität innerhalb von Relationen, die sich ununterbrochen verändern. Rezepte und Regeln sind der Dynamik der Unterrichtssituation nicht angemessen. (Keller 1988, S. 9)

Die Verbindung zwischen den Fachwissenschaften bzw. systematischen Theorien und dem schulischen Umfeld bzw. der konkreten Praxis kann in der Lehrerfortbildung die Fachdidaktik gewährleisten, indem sie eine systematische Übersicht über das Gewebe von Relationen ermöglicht, Phänomene zu isolieren, sie in ihren Wechselbeziehungen

darzustellen und zu ordnen versucht. Lehrerfortbildung im fachdidaktischen Bereich kann sich somit weder allein auf die Systematisierung ihres Problemfeldes beschränken, noch kann sie lediglich aufgrund praktischer Problemsituationen orientieren: sie ist weder ausschließlich systematische Theorie noch einfach ein bestimmtes (wenn auch noch so reiches) Inventar von Fallstudien und von Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung.

4. Die Lehrerfort- und -weiterbildung muss informiert und informierend sein

Lehrerfort- und -weiterbildung soll in dem Sinne informiert sein, dass sie wissenschaftlich (sowohl pädagogisch als auch fachwissenschaftlich) abgestützt ist, und soweit informierend, dass sie fähig ist, die Inhalte und die zu entwickelnden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen erwachsenengerecht zu vermitteln. Lehrerfort- und -weiterbildung darf die bildungspolitischen Absichten nicht blind übernehmen, vielmehr hat sie die sich aus den Entwicklungen ergebenden Konzepte im Geist der neuen bildungspolitischen Dokumente kritisch-loyal umzusetzen. Das häufig affirmativ erwähnte Prinzip für die gesamte Lehrerbildung, „aus der Praxis für die Praxis“, finde ich wenig adäquat. Näher steht mir Weissers Auffassung, der auf die Möglichkeit der Anwendung einer bildungstheoretischen Didaktik hinweist, welche sich aus der Praxis der Erziehungswirklichkeit entwickelt und durch den Weg theoretischer Reflexion in diese Praxis zurückkehrt (Weisser, 1998). Bildungstheoretische Didaktik versteht allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken als verschiedene Abstraktionsstufen desselben Bemühens zur Lösungserarbeitung. Das Verhältnis dieser Stufen wird durch gegenseitig unabhängige, aber aufeinander zugeordnete Kooperation fruchtbar.

5. Lehrerfort- und -weiterbildung muss über Ressourcen verfügen

Die institutionelle Lehrerfort- und -weiterbildung muss sowohl über persönliche wie auch über finanzielle Ressourcen verfügen. Auf der Ebene der Fachleute, Fachexperten in der Fort- und Weiterbildung sollen Institutionen, die in dem Bereich aktiv sind, MitarbeiterInnen einsetzen können, die sich sowohl im Management als auch in inhaltlich-konzeptionellen Fragen auskennen und eventuell fähig sind, selbst Fortbildungsveranstaltungen durchzuführen. Es sollten Ressourcen vorhanden sein, die den Teilnehmenden die Wahl der für sie optimalen Form von den Möglichkeiten (wie folgt) ermöglichen:

- Schulinterne Lehrerfortbildung (SchILf): von drei Stunden an einem Nachmittag bis mehrere Tage, für jedes Kollegiumsmitglied einer Schule in der Schule oder außer der Schule (meistens mit einer Moderation von außen)
- Hospitation: Besuch bei einem Kollegen an der eigenen oder einer anderen Schule mit Beobachtungsaufgaben und Feedback (meistens ist diese Form eine Ergänzung zur SchILf oder Teil eines Zyklus)
- Hospitation in Gruppen: Unterrichtsbesuch bei einer Lehrperson an der Schule nach einer Vorbereitungsphase und mit gemeinsamer Auswertung

- Qualitätszirkel: didaktisch vorbereitete Nachmittagsveranstaltung an der Schule über Erziehungsfragen unter wechselnder Leitung aus dem Lehrerkollegium
- Forum/Symposion: meistens zwei- bis dreitägige Veranstaltungen mit Inputcharakter über pädagogische Teilfragen mit beabsichtigtem Erfahrungsaustausch
- Impulsseminarreihe: Regelmäßige Nachmittagsveranstaltungen mit Umsetzungsaufgaben innerhalb eines kurzen Zeitraumes (mind. 3 Unterrichtseinheiten pro Nachmittag)
- Wochenendkurse: 2,5tägige Veranstaltungen jeweils über ein spezifisches Thema, meist mit einem Nachbereitungstreffen ca. nach einem Jahr
- Längere Kurse: (mehrmals 1-2 Wochen innerhalb von max. 2 Jahren) mit Umsetzungsbegleitung an Nachmittagen
- Ausbildungszyklen mit begleiteter Praxisphase: Vorbereitung auf neue Aufgaben im öffentlichen Bildungswesen wie Schulleiter, Inspektor, Materialienentwickler
- Follow up: Nachfolgeveranstaltung nach einem längeren Ausbildungszyklus, um die Transfererfolge zu überprüfen und/oder neue Impulse zu geben
- Sommerkurse: ein- bis zweiwöchige Kurse im Sommer; das fachliche Programm wird mit einem Rahmenprogramm unterstützt
- Studienwoche: einwöchige überregionale Lernwoche mit Referaten, Workshops, Ideenbörse und Rahmenprogramm
- Studienreise: horizontweiternde, organisierte Reise mit einem thematischen Schwerpunkt (mit inhaltlicher Vor- und Nachbereitung)
- Arbeit an einem Großprojekt: nach den Prinzipien der Projektarbeit soll in regionalen Gruppen gemeinsam ein thematischer Schwerpunkt erarbeitet werden
- Arbeit in einer Arbeitsgruppe: nach freiwilliger Anmeldung arbeiten Lehrer an fachspezifischen und interdisziplinären Themen unter Anleitung von Experten, um nachher Materialien oder Lehrpläne entwickeln zu können
- Praxisberatung/Supervision: unter psychologisch kundiger Leitung werden Probleme des eigenen Lehrerverhaltens in regionalen Kleingruppen thematisiert
- Langzeitfortbildung (Trimester- oder Semesterkurse): ganztägige Kurse (an vier Arbeitstagen in der Woche) ein Trimester oder Semester lang, wo die Lehrpersonen vom Unterricht freigestellt werden (Sabbatical)
- Lehreraustausch (Semester, Trimester oder 2-3 Wochen): Übernahme der Verpflichtungen einer Kollegin in einer anderen Schule im Heimat- oder in einem anderen Land; die Ergebnisse werden in einer schriftlichen Arbeit oder einem Portfolio reflektiert
- Forschung und Entwicklung: Aktionsforschung, oder aktive Teilnahme an Forschungsprojekten oder Beteiligung an Lehrplan- und/oder Lehrmaterialentwicklung
- Fernstudium mit regelmäßigen Kontaktphasen
- On-Line Angebote, blended-learning

6. Lehrerfortbildung muss kontinuierlich, geduldig und selbstlos sein

Laut Christian Edelhoff ist die Lehrerfortbildung in Deutschland immer noch oft zufälligen und sporadischen Charakters und wird nur kurzfristig organisiert, es mangelt an einer Koordination zwischen den verschiedenen Institutionen und an einer langfristigen Planung. Sowohl der schweizer Experte, Charles Landert als auch Christian Edelhoff weisen darauf hin, dass Fortbildung in Angebot und Wahrnehmung ein Kontinuum in der Berufstätigkeit darstellen soll, und sie soll zugleich in der Lage sein, auf unerwartete Bedürfnisse zu reagieren. Lehrerfortbildung soll auch zugänglich gemacht werden durch ein entsprechendes Bildungsmarketing, dessen Grundlagen so schnell wie möglich geschaffen werden sollten. Lehrerfortbildungsinstitutionen sollen nicht auf sofortige Erfolge und v. a. auf finanzielle Gewinne angewiesen, sondern geduldig und soweit entsprechend selbstlos sein.

Die bereits vorgestellten institutionellen Rahmenbedingungen sollten für Sprachpädagogen unabhängig vom dem ausgewählten Thema inhaltlich auf Prinzipien beruhen (ich plädiere für einen prinzipienorientierten Ansatz statt Aufgabenorientierung oder Methodenorientierung), die von Renate Faistauer und Thomas Fritz (Faistauer/Fritz, 2008) sehr einleuchtend formuliert sind.

Die didaktischen oder allgemeinen Prinzipien wie LernerInnenorientierung, Kooperation, Mehrsprachigkeit, Authentizität der Lernsituation und der Sprachverwendung, Autonomie bzw. die methodischen Prinzipien wie Recycling (die wiederholte Verwendung gleicher Texte zur Erreichung verschiedener Lernziele), Ausgewogenheit der sprachlichen Aktivitäten (produktiv, rezeptiv, interaktiv, Sprachmittlung: mündlich oder schriftlich), Wechsel der sprachlichen Aktivitäten, der Sozialformen, und der Kommunikationskanäle, sowie die Vielfalt der Aufgaben-Übungen, die Angemessenheit des Lerntempo, Textsortenvielfalt und Transparenz sind für die meisten LeserInnen des DUFU bereits eine Selbstverständlichkeit. Dass bei der Vermittlung dieser die folgenden, von mir ausgewählten und vereinfacht dargestellten spracherwerbsorientierten Prinzipien von Ellis mitgedacht und expliziert werden sollen, ist jedoch weniger eindeutig:

- Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden sowohl ein reiches Repertoire an formelhaften Ausdrücken (Chunks oder Listeme wie *Wie geht's?*) als auch regelbasiertes sprachliches Wissen entwickeln
- Unterricht muss vor allem verständnisbezogen sein
- Unterricht muss sich auch auf die sprachliche Form beziehen und den Zuwachs an Aufmerksamkeit der sprachlichen Form gegenüber und die Verbindung von Form und Bedeutung ermöglichen
- Unterricht soll vor allem implizites (prozedurales) Wissen entwickeln helfen, ohne dabei ganz auf explizites (deklaratives) Wissen zu verzichten
- Unterricht braucht intensiven authentischen Input, eine extensive Verwendung der L2 im Unterricht
- Erfolgreicher Unterricht muss Gelegenheiten schaffen, Output zu produzieren, und somit die Verwendung der Sprache in einem geschützten Raum ermöglichen,

auch über die vermeintliche sprachliche Kompetenz hinaus und auch in Interaktionen ohne Lehrpersonenkorrektur

- Unterricht muss geduldig sein und die individuellen Unterschiede der Lernenden im Sprachlernprozess berücksichtigen.

Spannend scheint mir, dass der Begriff *Geduld* sowohl bei den allgemeinen Merkmalen der Lehrerfortbildung als auch bei den Sprachunterrichtsprinzipien erwähnt wird. Je nach Laune, Lebenssituation, beruflichen Perspektiven, Jahreszeit usw. kann der Leser/ die Leserin das in diesem Beitrag Dargelegte – mit Rücksicht auf den Begriff *Geduld* – mit positivem, neutralem oder verärgertem Ausklang bewerten bzw. weiterdenken. Ich wünsche, statt einer Zusammenfassung, lieber der Zeitschrift geduldige RedakteurInnen und weitere erfolgreiche Ausgaben.

Literatur

- A pedagógus-továbbképzés aktuális kérdései. Munkabizottsági jelentés. (1994) [Bericht der Arbeitsgruppe über die aktuellen Fragen der Lehrerfortbildung]. unver. Manuskript. Budapest.
- Brokmann-Nooren, Christine / Grieb, Ina / Raapke, Hans-Dietrich (Hg.) (1995): NQ-Materialien. Handbuch Erwachsenenbildung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Dohmen, Günther (1999): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. BMBF. Bonn.
- Edelhoff, Christoph (1990): Professionalität und Professionalisierung in der Lehrerfortbildung. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.): Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Olms Verlag. Hildesheim, Zürich, New York.
- Faistauer, Renate / Fritz, Thomas: Prinzipien eines Sprachunterrichts (2008). In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profil-Ausbildung. VÖV-Edition Sprachen 2. Wien. S. 125-133.
- Gulyás, Gabriella (1998): Az angol nyelvi vezetőtanárképzés hazai tapasztalatai. [Erfahrungen über die MentorInnenweiterbildung in Ungarn]. In: Magyar tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Didaktikai és Pedagógusképzési Albizottságai (Hg.) Budapest.
- Kardos, József/Kornidesz, Mihály (Hg.) (1990): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. 1950-1972. [Dokumente aus der Geschichte der ungarischen Bildungspolitik 1950-1972] Tankönyvkiadó. Budapest.
- Keller, Hans (1998) : Entwicklungspsychologie. Huber. Bern.
- Kruse, Andreas/Rudinger,Georg (1997): Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz: Psychologie der Erwachsenenbildung. Hogrefe Verlag für Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Landert, Charles (1999): Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Verlag Rüegger. Chur/Zürich.
- Morvai, Edit (1998): A mentorképzés kívánatos rendszere. [Das erwünschte System der MentorInnenweiterbildung] In: Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Didaktikai és Pedagógusképzési Albizottságai (Hg.) Budapest.
- Prenzel, Manfred et al: Ziele und Aufgaben in der Erwachsenenbildung (1997). In: Weinert, Franz E. / Mandl, Heinz: Psychologie der Erwachsenenbildung. Hogrefe Verlag für Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Weisser, Jan (1998): Pädagogik in der Weiterbildung: eine Evaluation ihrer Möglichkeiten. Peter Lang Verlag. Bern/Berlin.

DUFU und DaF – Vergangenheit und Zukunft

Subjektive Reflexionen zum fünfundzwanzigjährigen Jubiläum

0.

Fünfundzwanzig Jahre sind ein eindrucksvolles Alter im Leben eines Menschen – und noch eindrucksvoller ist dieses Alter für eine Fachzeitschrift. Es gebührt daher Anerkennung und Dank allen, Einzelpersonen und Institutionen, die die Zeitschrift gegründet, finanziert, Beiträge geliefert - und diese gelesen haben. Der vorliegende Beitrag ist als Glückwunsch gedacht und mit der Hoffnung verbunden, dass die nachfolgenden Überlegungen es wert sind, auch in den kommenden fünfundzwanzig Jahren, von den interessierten Lesern beachtet zu werden.

Ein Jubiläum, ob privat oder gemeinschaftlich, gibt stets Anlass zur Besinnung: Man zieht Bilanz und macht sich Gedanken über Zukunftsperspektiven. Dabei kann man verschiedene Akzente setzen, und dementsprechend können auch die Ergebnisse des Nachdenkens, in unserem Fall über die letzten fünfundzwanzig Jahre DaF in Ungarn und unsere Zeitschrift DUFU verschiedenartig ausfallen. Die nachfolgenden Ausführungen sind, wie im Untertitel bereits angekündigt, eher subjektiv geprägt und sehr grobmaschig, zwar ohne Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, aber nicht ganz ohne Bezugnahme auf den wissenschaftlichen Hintergrund und Kontext unseres Faches.

1.

Unsere Zeitschrift war in einer Zeit entstanden, die durch eine Aufbruchstimmung geprägt war, und zwar in mehrfacher Beziehung. Die im östlichen Teil Europas eingetretenen, gravierenden politisch-gesellschaftlichen Veränderungen haben sich auf das gesamte Bildungswesen, das Schulsystem und auch (direkt und indirekt) auf unser Fach (Deutschunterricht, Deutschlehrausbildung/Auslandsgermanistik) ausgewirkt. Russisch wurde als obligatorische erste Fremdsprache abgeschafft, dafür konnte man wahlweise eine der sog. „westlichen“ Sprachen wählen, zu denen seit der Wiedervereinigung nun auch Deutsch gehörte. Daraus ergab sich ein riesiger Anwachs an Lernern anderer Fremdsprachen und ein entsprechend großer Bedarf an Sprachlehrern. Unmittelbar betroffen waren auch die einschlägigen Einrichtungen der Universitäten und Hochschulen:

die Umschulung der Russischlehrer stellte die entsprechenden Institutionen vor eine nur schwer zu bewältigende Aufgabe. Insgesamt führte diese bildungspolitische Entscheidung in dem gesamten Bereich des DaF-Unterrichts zwar zu einem quantitativen Zuwachs der DaF-Lehrer, doch – aus verständlichen Gründen – blieb diese Veränderung leider ohne (sofortige und) überzeugende qualitative Verbesserung.

Die Jahre der politischen Wende waren zugleich die Jahre der Verbreitung der digitalen Kommunikation – auch dieser Umstand war nicht ohne Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht geblieben: einerseits ergab sich ein sehr rasches Eindringen der mündlichen Sprachverwendung in das „schriftlich“ funktionierende Medium, andererseits hat Englisch seine Position als Sprache Nr. 1 der internationalen Kommunikation dadurch weiter stabilisiert. Daraus resultierte ein intensiver anglo-amerikanischer Einfluss auf die Lexik, insbesondere im Sprachgebrauch der Jugendlichen, sowohl im Deutschen wie im Ungarischen (und wohl in den meisten Sprachen). Der anglo-amerikanische Einfluss auf die Lexik blieb allerdings nicht auf die Jugendsprache beschränkt, doch dieses Thema soll in unserem Rahmen nicht einmal skizzenhaft behandelt werden. Allerdings ist auch dieser Umstand für den DaF-Unterricht nicht ohne Folgen geblieben: Nach einem (vorübergehend) auflebenden Interesse für Deutsch hat sich für heute die Reihenfolge eingespielt: Englisch – Deutsch – Französisch, und danach folgen weitere Sprachen. Prototypischer Weise ist also der DaF-Unterricht in Ungarn gegenwärtig als Unterricht der zweiten Fremdsprache zu betrachten – selbst dann, wenn der Nationale Lehrplan die Empfehlung enthalten sollte, Deutsch als erste Fremdsprache anzubieten. Auch dieser Umstand blieb und bleibt nicht ohne Folgen für das gesamte Fach, doch diese Linie kann hier nicht weiter verfolgt werden.

2.

Rückblickend auf die vergangenen 25 Jahre kann man, natürlich wiederum mit einer bestimmten Vereinfachung, mindestens zwei weitere Faktoren hervorheben, die DaF insgesamt maßgeblich beeinflusst haben: Das (neue) bildungspolitische Ziel und die Funktion des Fremdsprachenunterrichts wurden auf das Sprechen-Können verlagert (und reduziert), und zur effektivsten Methode, die zu diesem Ziel hinführen sollte, die sog. kommunikative Methode erklärt – oder zumindest empfohlen. Bewusst verwende ich hier das Verb *reduzieren*, denn man hatte dabei einen folgenschweren Denkfehler begangen: Zum einen wurden das Ziel des Unterrichts und der dahin führende Weg (die Methode) begrifflich voneinander nicht klar getrennt, und es wurde die Funktion des Fremdsprachenunterrichts auf das pure „Sich-verständigen-Können“ beschränkt. Sprachinhalte, Kultur der Sprache und der Sprachgemeinschaft sowie die Kultur und Technik des Sprachenlernens sind dabei auf der Strecke geblieben. Man hat die Erkenntnis aus den Augen verloren, dass der Begriff 'Sprache' außer dem 'Können' auch 'Wissen' involviert, faktisches und technologisches Wissen: grammatisch-stilistische Regularitäten, was kann man wie zu Rate ziehen, wenn man sich plötzlich durch eine Kenntnislücke blockiert fühlt, und wie kann man die verschiedenen Hilfsmittel am effektivsten benutzen?

Ein weiterer Umstand sollte sich ebenfalls, zum Teil und auf die Dauer, eher negativ auf unser Fach auswirken: Schon vor der skizzierten bildungspolitischen Umstrukturierung

des Fremdsprachenunterrichts hatte sich (auch) in Ungarn ein Wandel in der dominanten didaktisch-methodischen Konzeption angebahnt. Statt einer angemessenen Proportion von Bewusstheit und Automatisierung bei dem Erwerb der Fremdsprache verlagerte sich das Hauptgewicht nach und nach auf die Automatismen: Das an und für sich vertretbare (wenn auch nicht immer realistische) Ziel der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache wollte man, eher vordergründig, durch Konzentration auf die Mündlichkeit erreichen, was aber zur Verdrängung der Bewusstheit, der Wissenskomponente führte. Dieser Trend wurde verstärkt durch die Verbreitung von im Zielsprachenland entwickelten „modernen (und multikulturellen)“ Lehrmaterialien. Sie waren zweifellos in vielerlei Hinsicht attraktiver und auch authentischer als die damals zugänglichen einheimischen Lehrmaterialien, wobei aber die Überbetonung einer vermeintlichen, gar falsch verstandenen Authentizität vielfach zu einer Einseitigkeit des gesamten Unterrichts geführt hat. Eins konnten und können diese „Allerweltslehrwerke“ nämlich bis heute nicht leisten, so gut und attraktiv sie auch sein mögen: die Bezugnahme auf die Muttersprache der Lernenden.

Damit wurde und wird bis heute die Möglichkeit, sogar Notwendigkeit, des Vergleichens der beiden Sprachen und der Bewusstheit im Umgang mit der Fremdsprache auf ein kaum vertretbares Minimum reduziert – es bleibt einzig und allein den Lehrern überlassen, durch Bewusstmachung bestimmter sprachlicher Erscheinungen, durch kontrastierende Übungen, Analysen den Bezug zur Muttersprache herzustellen. Denn *lernen* heißt ja nicht nur '*Fertigkeiten erwerben*', sondern auch '*sich Wissen, Kenntnisse aneignen*', um Äußerungen differenziert, situationsadäquat formulieren und solche intentionsadäquat verstehen zu können.

3.

Ebenfalls in den vergangenen 25 Jahren breitete sich die digitale Kommunikation aus, die unserem Leben bis in den Alltag hinein einen völlig neuen Rahmen geschaffen hat. Jüngste Entwicklungen, Fragestellungen und Erkenntnisse in der Sprachwissenschaft zeigen, dass die Auswirkungen der digitalen Kommunikation auf die Sprache selbst sowie auf das Sprachenlernen erheblich sind. Diese neuen Entwicklungstendenzen und Forschungsansätze auch nur skizzenhaft darzustellen, kann nicht Aufgabe dieses Beitrags sein. In unserem Kontext wichtig sind aber mindestens zwei Aspekte der digitalen Kommunikation: das Erscheinen der „Mündlichkeit“ in geschriebener Form (etwa das Chatten) und gleichzeitig das Eindringen von Anglizismen in wohl alle anderen Sprachen. Das neue Medium Computer fördert selbst (direkt und indirekt) den Englischunterricht, denn ohne ein bestimmtes Maß an Englischkenntnissen kann man mit dem Computer kaum umgehen, so dass sich lexikalische Übernahmen aus dem Englischen auch aus diesem Grund in raschem Tempo verbreiten. Auf die Rolle weiterer Faktoren, wie z.B. die Jugendkultur, die internationale Sportsprache etc. kann hier nicht eingegangen werden.

Das Kommunizieren ist eine komplexe Tätigkeit. Dazu sind nicht nur Fertigkeiten, Automatismen, sondern auch Kenntnisse erforderlich – Kenntnisse in und über die Fremdsprache(n), die man sich ebenfalls aneignen muss. Diese Kenntnisse sollten, beim

heutigen Stand der Dinge, nicht auf die Relation Muttersprache und (eine) Fremdsprache beschränkt bleiben, da sie zum Teil übergreifender Art sind, auf Analogiebasis auf mehrere Sprachen bezogen werden können. Sie sind nämlich nicht an eine einzelne Sprache gebunden, zum Teil haben sie aber auch „nur“ in der Relation jeweils zweier Sprachen Relevanz. So bleibt durch die dogmatische Befolgung der reduktionistischen Zielsetzung des Sprechen-Könnens ein qualitativ weit anspruchsvolleres Ziel auf der Strecke: das Kennenlernen der Kultur einer anderen Sprachgemeinschaft – weit über die Landeskunde hinaus. Der (schulische) Fremdsprachenunterricht sollte auch diesem Umstand Rechnung tragen: Sprache ist nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Kulturträger im weitesten Sinn des Wortes. Auch solche Kenntnisse „dürfen“ vermittelt werden (man denke nur an ihr Motivationspotential), nicht nur das „*technologische Wissen*“. So lautet also die Konklusion aus dieser knappen Schilderung: Es zeugt von einer vordergründigen und kurzsichtigen Auffassung, wenn das Sprechen allein im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts steht – und daher sollte **nicht** die Unterrichtsmethode, sondern das Unterrichtsziel kommunikativ sein.

Bei allen positiven Entwicklungen des vergangenen Vierteljahrhunderts ist also eines sicherlich besorgniserregend: die Überbetonung oder gar Ausschließlichkeit der Kommunikation als Ziel und Zweck des Fremdsprachenunterrichts – Sprache ist nämlich nicht ausschließlich Mittel der Kommunikation, und schon gar nicht als Unterrichtsfach: Um Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu vermitteln bzw. zu erwerben genügt es nicht, im Unterricht ausschließlich Kommunikation zu „üben“. Das Sprachenlernen hat auch eine kognitive Funktion und die Funktion, Kultur im weitesten Sinne des Wortes zu vermitteln. Dies soll an zwei, beim heutigen Stand der Dinge m.E. nach wie vor aktuellen Phänomenen illustriert werden.

4.

In dem oben grobmaschig schon aufgezeichneten, „modernen“ Fremdsprachenunterricht gehört das Übersetzen als Übungsmöglichkeit – fälschlicher Weise – zu den längst überholten, um nicht zu sagen, verpönten Tätigkeiten. Aus diesem Grund wird es auch als Lehr- bzw. Lernziel im Unterricht kaum berücksichtigt. Dabei geht der Umstand verloren, dass das Übersetzen als bewusst durchgeführte Sprachhandlung im Lehr- und Lernprozess eine wichtige kognitive und bewusst machende Funktion hat/haben kann: Sie führt zwar nicht unmittelbar zum Sprechen hin, sie hilft aber, sowohl Strukturen und lexikalische Ausdrucksmittel der Fremdsprache in ihrer Relation zur Muttersprache kennenlernen, insbesondere auch die Unterschiede z.B. im Satzbau, aber auch im Wortschatz (interlinguale semantische Relationen, stilistische Markierungen etc.) sowie sonstige potentielle Fehlerquellen erkennen – nach dem Motto: „Wer vergleicht, sieht mehr und sieht anders“ (Mario Wandruszka in: Sprachen, vergleichbar und unvergleichlich. München: Piper 1969). Ein weiterer Gewinn für den Lerner ergibt sich aus der Beschäftigung mit Textübersetzung dadurch, dass er sich wichtige Fertigkeiten im Bereich „*technologisches Wissen*“ aneignen kann, vor allem den erfolgreichen Umgang mit den unentbehrlichen Hilfsmitteln der zwischensprachlichen Kommunikation, den zwei- und einsprachigen Wörterbüchern (ob Print- oder Online-Version) und sonstigen Nachschlagewerken.

5.

Diese kurzen und gewiss nicht vollständigen Darstellungen des Umfeldes, in dem heute der DaF-Unterricht in Ungarn stattfindet, sind auch geeignet, unser fachliches Interesse auf ein bislang als marginal oder unwesentlich erachtetes (und deshalb kaum bewusstes) sprachliches Phänomen lenken, auf die sog. „falschen Freunde“ oder *Faux amis*. Bei ungarischen Deutschlernern geht es dabei, wenn sie sich parallel auch mit der englischen Sprache befassen, um ein Phänomen, in welches häufig alle drei Sprachen involviert sind, z.B.: dt. *eAudienz* – ung. *audiencia* – engl. *audience*; dt. *kurrent* – ung. *kurrens* – engl. *current*; dt. *passen* – ung. *passz, passzol* – engl. *to pass*; dt. *sGas* – ung. *gáz* – engl. *gas*; dt. *ePromotion* – ung. *promóció* – engl. *promotion*; dt. *rTouch* – ung. *taccs* – engl. *touch*.

Diese interlingual wie auch interkulturell interessante (deshalb auch motivationsfördernde), für Sprachlerner eine Sprachfalle, d.h. potentielle Fehlerquelle darstellende Erscheinung hat bislang sowohl die Sprachforschung als auch die Fremdsprachendidaktik eher stiefmütterlich behandelt. Mario Wandruszka nannte sie „Kronzeugen des historischen Zufalls“, auch werden sie als Stolpersteine für Lerner, Übersetzer und Wörterbuchmacher betrachtet.

Zu ihrer Vernachlässigung hat wohl auch der Umstand beigetragen, dass man die Bewusstmachung im Fremdsprachenunterricht traditionell als didaktisch-methodisches Verfahren betrachtet hat, auf welches man in erster Linie im grammatischen Bereich zurückgreifen sollte. Die falschen Freunde sind – als potentielle Fehlerquellen – ein überzeugendes Beispiel dafür, dass mit bestimmten Interferenzerscheinungen auch im lexikalischen Bereich zu rechnen ist, die (nur) durch Bewusstmachung zu eliminieren sind: dt. *r/e/s Bonbon* – ung. *bonbon*; *rPanscher* – ung. *pancsér*; dt. *sanktionieren* – ung. *sankcionál* u.v.a.m.

Wichtig ist zu betonen, dass es sich dabei keineswegs um vereinzelte Fälle handelt – und schon gar nicht nur in der Relation zweier Sprachen: Bei näherer Betrachtung des empirischen Materials stellt man fest, dass falsche Freunde in den meisten Wortklassen anzutreffen sind, von Substantiven über Verben und Adjektive bis zu den Partikeln (z.B. *Basar* vs. *bazár*; *adjustieren* vs. *adjusztál*, *forcieren* vs. *forszíroz*, *defekt* vs. *defekt/defektus*, *eklatant* vs. *eklatáns*, *filigran* vs. *filigráns*, *fix* vs. *fix*, *fixieren* vs. *fixál*, *just* vs. *juszt*). Herkunftsmäßig trifft für die überwiegende Mehrheit zu, dass sie in jeweils zwei Sprachen aus einer Drittsprache entlehnt wurden, doch nicht selten haben auch Entlehnungen z.B. aus dem Deutschen im Laufe der Zeit im Ungarischen eine eigenständige semantische Entwicklung durchlaufen: *fix* und *fertig*, *Druck*, *Drucker*, *Daffke*, *blöd*.

Bei den falschen Freunden handelt es sich um eine klassische Ausprägung der interlingualen Interferenz, die sich auf den Kontrastmangel zurückführen lässt. Laut Conrad (Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Termini, 1984, 117) handelt es sich dabei um die „... gegenseitige Beeinflussung von Sprachen und Dialekten auf der Grundlage von Sprachkontakten und Bilingualismus, die sich in der Übernahme lexikalischer Einheit, grammatischer und phonetischer Gesetzmäßigkeiten und Regeln aus der einen Sprache in die andere äußert. Interferenz kann die Entwicklung der Sprache beeinflus-

sen, sie ist auch bei der Erlernung von Fremdsprachen zu beachten: zum Beispiel ist die Aussprache einer beliebigen Sprache mit „fremdem Akzent“ eine Erscheinung der Interferenz, ebenso wie typische grammatische Fehler, die unter dem Einfluss der Muttersprache gemacht werden.“

Im Begriffssystem der Psychologie geht es dabei um eine homogene Hemmung: Ausgehend von der Gleichheit/Ähnlichkeit eines dominierenden/als dominant wahrgenommenen Merkmals setzt der Sprecher volle Gleichheit, auch gleiche Verwendbarkeit an (man vergleiche dazu u.a. Juhász 1970). Dieses dominierende Merkmal ist bei den falschen Freunden die graphische und/oder phonetische Gleichheit/Ähnlichkeit – die jedoch mit inhaltlich-semantisch-stilistischen Unterschieden verschiedenster Art und verschiedener funktional-kommunikativer Relevanz einhergehen kann.

Auf Grund dieser besonderen Merkmale bilden die falschen Freunde ein spezifisches Segment in der Wortschatzvermittlung, bei welchem die Bewusstmachung keineswegs ausgeklammert werden kann. Darüber hinaus geben sie auch Anlass, über die Grenzen einer utilitaristischen Sprachbehandlung hinaus die Sprache als Kulturträger und Kulturvermittler herauszustellen. Insbesondere gilt dies, wenn – was in unserer Zeit häufig der Fall ist – zwei Fremdsprachen (Deutsch und Englisch) parallel oder nacheinander vermittelt werden. Die Dominanz des Englischen als erster Fremdsprache und zugleich weitaus dominierendes Mittel der internationalen Kommunikation führte im lexikalischen Bereich der meisten (europäischen) Sprachen zur Vermehrung der lexikalischen Übernahmen (d.h. Anglizismen). Da aber der Prozess der lexikalischen Entlehnung nicht (immer) nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten vor sich geht – besonders nicht in den verschiedenen Sprachen –, dürfte das Phänomen der falschen Freunde im Erwerb und im Gebrauch einer anderen Sprache eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Die damit verbundene potentielle Fehlerquelle kann ohne Bewusstmachung kaum eliminiert werden.

6.

Es ist mehr als trivial, dass sich Methode(n) und Methodik (Was und wie das Was zu vermitteln ist) im Fremdsprachenunterricht von Zeit zu Zeit verändern – wie alles andere auch. Veränderungen werden immer dann notwendig, wenn sich das Umfeld (Gesellschaft, Schule, Rolle und Funktion(en), Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts) deutlich verändern. Dass sich der Unterricht diesem jeweils „neuen“ Umfeld, Bedingungsgefüge anpassen muss, ist eine berechtigte Erwartung. Problematisch ist allerdings die Tendenz, die man rückblickend auf einige Jahrzehnte beobachten kann, dass die Entwicklung meist nicht geradlinig verläuft, sondern sich wie ein Pendel verhält, dass man neue (oder wieder neu entdeckte) Zusammenhänge, Erkenntnisse, Wissensbestände überbetont, dafür andere, ebenfalls wesentliche Komponenten des gesamten Komplexes „Fremdsprachenunterricht“ vernachlässigt oder zurückstellt. Dabei besteht die „Kunst“ des Lehrens gerade darin, Proportionen der Komponenten des Fremdsprachen-Könnens jeweils so zu gestalten, dass sie das aktuell gewünschte Lehr- und Lernziel erreichen. Die Schlüsselrolle hat dabei der Lehrer.

Eine Zeitschrift, auch eine Fachzeitschrift, kann verschiedene Funktionen erfüllen, übernehmen. Unsere Zeitschrift – die „Jubilantin“ – hatte zur Zeit ihrer Gründung eine wichtige „Mission“, indem sie für die recht „heterogene“ Gruppe der Deutschlehrer eine Art „meeting point“ werden wollte. Anlässlich dieses eindrucksvollen Jubiläums bleibt zu wünschen, dass es auch in Zukunft engagierte ungarische Germanisten – Lehrer an den verschiedenen Schulen und im Hochschulwesen – gibt, die den kontinuierlichen Erfahrungsaustausch zwischen der vielfältigen Unterrichtspraxis und der wissenschaftlichen Forschung im In- und Ausland pflegen und fördern – und über ihre Arbeit in unserer Zeitschrift von Zeit zu Zeit berichten.

Literatur

- Emericzy, Tibor (1976): Faux amis magyar-német viszonylatban. Bölcsészdoktori disszertáció. (Manuskript). Budapest. ELTE.
- Emericzy, Tibor (1980): Faux amis in ungarisch-deutscher Relation. In: Juhász, János (Hg.): Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch. Budapest. Akadémiai, S. 49-64.
- Hessky, Regina (1999): Am Rande des Wörterbuchschreibens: Falsche Freunde des Deutschen und Ungarischen. In: Kulcsár-Szabó, Ernő / Tarnói, László / Tverdota, György (Hg.): Berliner Beiträge zur Hungarologie II. Berlin-Budapest, S. 143-152.
- Juhász, János (1970): Probleme der Interferenz. Budapest. Akadémiai.
- Molnár, Anna (1992): Internationalismen und falsche Freunde in deutsch-ungarischer Relation. In: Német Filológiai Tanulmányok / Arbeiten zur Deutschen Philologie 21, S. 88-95.
- Rada, Roberta (2006): Die „falschen Freunde“ als Sprachfallen. In: Deutsch revival 3. Budapest, S. 41-52.
- Sick, Bastian (2004): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Köln, KiWi-Paperback.

Die Rolle des Portfolios in der DaF-Lehrerbildung

Im folgenden Beitrag möchte ich mich mit der Rolle des Portfolios in der Lehrerbildung befassen. Der Grund dafür ist, dass im Januar 2012 die ersten Absolventen des Master-Lehramtsstudiums an der Universität Szeged ihr Diplom erhalten haben. In der Lehrerbildung ist nach der Einführung des Bologna-Abkommens in Ungarn das Portfolio obligatorischer Teil der Diplomarbeit¹. Das bedeutet aber nicht, dass das Portfolio bis zu diesem Zeitpunkt unbekannt gewesen wäre. Schon früher war eine sog. Abschlussarbeit für die Lehrerbildung vorgeschrieben, die entweder eine selbständige Diplomarbeit zu einem pädagogischen Thema oder ein ergänzendes Kapitel zur fachlichen Abschlussarbeit war, wo der Kandidat zeigt, wie das Thema der Diplomarbeit im Unterricht realisiert werden könnte, oder als dritte Möglichkeit konnte man ein Portfolio über das eigene Praktikum erstellen. So möchte ich in meinem Beitrag die Rolle der Portfolios sowohl vor als auch nach der Einführung des Bologna-Abkommens thematisieren.

1. Über die Gattung „Portfolio“

Auf die Frage, wie die komplexe Tätigkeit eines Sprachlehrers während der Ausbildung zuverlässig und einigermaßen objektiv bewertet werden kann, gab es bis zur letzten Zeit keine eindeutige Antwort. Erst in dem nach zehn Jahren (2003) modifizierten Hochschulgesetz von 1993 hat man den Vorschlag gemacht, Lehramtsstudent/inn/en die Möglichkeit zu geben, als Abschlussarbeit in der Lehrerbildung ein Portfolio über das eigene Praktikum zu schreiben. Diese Art von Leistungsmessung war an den meisten ungarischen Hochschulen damals unbekannt, nur einige Institutionen haben diese Art von Abschlussarbeit überhaupt benutzt. Viele haben nicht mal gewusst, was man sich unter einem Portfolio vorstellen sollte, wohlgemerkt, das Europäische Sprachenportfolio (ESP) existierte schon damals. Unter dem Begriff Portfolio versteht man in der Pädagogik unterschiedliche Dinge, unter anderem

- die Bezeichnung für die Verwendung von Bewerbungs- und Präsentationsmappen,
- eine Art „Schreibbewegung“ zur Darstellung und Reflexion des eigenen Lernens,
- eine Form von „Belegheften“, „Arbeitsmappen“, „Lebensbüchern“ etc. aus der Reformpädagogik, oder
- die neue Steuerungsphilosophie des lebenslangen Lernens und der zu seiner Anerkennung notwendigen Dokumentation (Neß, 2009: 149).

1 Vgl. 15/2006 OM rendelet

Aus der Sicht der Lehrerbildung können eigentlich all diese Elemente in ein Portfolio einfließen. Die Grundlage eines Portfolios bilden die Dokumente und die Reflexionen.

Portfolios sind Mappen, in denen Arbeitsergebnisse, Dokumente, Visualisierungen und alle Arten von Präsentationen bis hin zu audio-visuellen Dokumentationen oder Kunstwerken eigenständig von Lernern gesammelt und gesondert *reflektiert werden*. Das Portfolio soll während einer Ausbildungs- oder Lernphase dazu anhalten, wichtige Inhalte, Methoden und Ergebnisse (*pieces of evidence*) gezielt zu beobachten und schriftlich oder in anderer Form dokumentiert festzuhalten. Gleichzeitig soll dieser Vorgang *gezielt reflektiert werden*, um vor schematischen Übernahmen zu schützen und eigenständige Urteile zu fördern. Portfolios sind in der Regel dabei immer sowohl produkt- als auch prozessorientiert. Es werden Produkte und Prozesse dokumentiert und *reflektiert*, die Bemühungen, Ergebnisse und möglichst Fortschritte von Lernern darstellen helfen. So kann eine Analyse des Lernprozesses einsetzen, die *das Lernen selbst zum Gegenstand einer Reflexion nimmt*, um eine methodische Lernkompetenz auszubilden und kontinuierlich zu verbessern.²

Portfolios können mit unterschiedlicher Zielsetzung angewandt werden:

- Präsentationsfunktion
- Reflexionsfunktion
- Bewertungsfunktion

In der Präsentationsfunktion werden die erstellten eigenen Produkte (in der Lehrerbildung z.B. Stundenentwürfe, Arbeitsblätter usw.) gesammelt. Die eigenen Produkte sollen vom Verfasser reflektiert werden. Das Portfolio kann sowohl die Prozessorientierung als auch die Produktorientierung in den Fokus stellen. Dabei geht es vor allem darum, die eigene Entwicklung selbständig darzustellen.

Im Portfolio soll die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen dargestellt werden können, die vom Gutachter bewertet werden. Diese Merkmale dieser Kompetenzen können für das Lehramtsportfolio folgendermaßen zusammengefasst werden:

2 http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html

1. Planung und Kontextdefinition	2. Kommunikation	3. Organisation
a) Ziele bestimmen: in unserem Fall ist das Ziel, die eigene Entwicklung im Laufe des Praktikums darzustellen	a) Reflexion: Prozesse und Ergebnisse des Lehr- und Lerntätigkeit reflektieren können	a) Sammlung: Dokumente zu Ergebnissen und Prozessen des eigenen Lehrens und Lernens werden gesammelt
b) Selbstbestimmung und Verantwortung: die Kandidaten müssen das Portfolio selbstständig erstellen, sie dürfen sich nicht auf ihren Mentor stützen, denn die Arbeit ist ihre eigene Verantwortung	b) Dialog: Gespräche finden über Lernen, Leistung und Entwicklung statt – dies wird in der Darstellung der Konsultationen mit dem Mentor/ mit der Mentorin erfüllt	b) Überarbeitung: im Gegensatz zu den Schülerportfolios kann das Dokument nach der Abgabe nicht überarbeitet werden, nur eine Fehlerkorrektur ist im Rahmen der Verteidigung möglich.
c) Rahmen: die Arbeit soll größtenteils während des Praktikums (also nicht nachher) erstellt werden, es soll im Laufe des Arbeitsprozesses entstehen	c) Rückmeldung: Kommentare und Einschätzungen zur Qualität der Ergebnisse und Prozesse	c) Auswahl: die Kandidaten können auswählen, was sie aus ihrer Tätigkeit als Lehrer zeigen wollen
d) Einsatz: Zweck ist, die eigenen Kompetenzen nicht nur in der Praxis, sondern auch in einer schriftlichen Dokumentation darzustellen		d) Strukturierung und Gestaltung. Nach den vorgegebenen Inhalten individuell gestalten
		e) Öffentlichkeit und Wahrnehmung: nach Bologna sollten die Arbeiten im Internet veröffentlicht werden (dies ist in Szeged noch nicht verwirklicht worden).
		f) Auswertung: Schlussfolgerung, was noch gelernt werden muss, wie bzw. worin sich die zukünftigen Lehrer/inn/en noch entwickeln sollen.

Tabelle 1: Merkmale der Textsorte Portfolio in der Lehrerausbildung: Übersicht über die Merkmalskategorien zur Orientierung und Evaluation der Arbeit mit Portfolios³

Im Zentrum der obigen Tabelle steht die Reflexion, die sprachlich ausgedrückt werden soll. Beim Einsatz des Portfolios in Schülergruppen „geht es darum, einen reflexiven Lernstil auszubilden. Reflexion ist hier also nicht nur als ein Mittel der Arbeit angespro-

3 Anhand der Quelle: Was gehört zu guter Portfolioarbeit? http://www.portfolio-schule.de/go/doc_download.cfm?3463BC46B8694277A742EC5CE945B230

chen, das im Dienst des Lernens steht, sondern auch ein Bildungsziel" (Wyss, 2008: 8). Das Ziel ist auch in der Lehrerbildung ähnlich. Die Kandidat/inn/en sollen darauf eingehen, was sie in der Schülergruppe während des Unterrichts erlebt und erreicht haben, wie sie die Schüler in den Stunden und auch außerhalb der Stunden kennen gelernt haben. Das ist eine Reflexion der Handlungen, die nachträglich verbalisiert werden muss. Im Laufe der Vor- und Nachbesprechungen mit den Mentor/inn/en wird über die pädagogischen Handlungen diskutiert, die Reflexion über die eigene Tätigkeit und deren Folgen wird auch dargestellt.

In welchen Schritten Reflexion erfolgt, beschreibt Hilzensauer nach Gibbs:

Die sechs Reflexionsschritte (nach Gibbs 1988⁴):

- **Description** – Detaillierte Beschreibung der Situation (inklusive Wo, Wer, Warum und Was). Im Portfolio ist das die Darstellung der Schule, der Schülergruppe, die Beschreibung des Unterrichtskonzeptes und des konkreten Lehrmaterials.
- **Feelings** – Beschreibung der Gefühle, die mit der Situation einhergegangen sind. Also die Angst oder Freude vor und nach dem Unterricht.
- **Evaluation** – Beurteilung der Situation – was war gut, was war schlecht.
- **Analysis** – Beobachtung der einzelnen Komponenten der Situation und Analyse auf Basis derselben Voraussetzungen wie bei der Evaluation.
- **Conclusion** – Zusammenfassung: Welche Einflussfaktoren hätten geändert werden können, um das Ergebnis positiv zu beeinflussen.
- **Action Plan** – Konkrete Beschreibung, welche Handlungen zukünftig in ähnlichen Situationen eingesetzt werden können.

Das Portfolio ist an sich „noch keine Methode der Leistungsbewertung, sondern zunächst ein Instrument der Sammlung und Dokumentation von Leistungsbelegen. Es eröffnet aber Möglichkeiten, didaktische Reformen einzuleiten und Leistungen *anders* zu bewerten" (Winter, 2002). Wie sie dann bewertet werden, sollte schon vor der Arbeit klar sein, damit sich die Kandidat/inn/en danach orientieren können.

2. Erfahrungen am Germanistischen Institut der Universität Szeged

Am Germanistischen Institut der Universität Szeged ist das Portfolio als Abschlussarbeit seit 2003 obligatorisch für diejenigen, die auch die Lehrerbildung absolvieren. So können alle ihre Abschlussarbeit nach einheitlichen Kriterien verfassen. Die frühzeitige Einführung dieser Form von Abschlussarbeit hat die Umstellung auf die Kriterien des Bologna-Systems an unserem Institut in großem Maße erleichtert.

4 Zitiert in: Hilzensauer, Wolf (2008: 6) Original: Gibbs, Graham (1988). Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit, Oxford: Oxford Polytechnic. Verfügbar unter: <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gibbs/> [Stand: 03.09.2012].

Vor Bologna (2003-2009):	Nach Bologna (ab 2009):
Germanistik mit Lehramt: 4 Jahre, im 3. Jahr 2 Semester Fachdidaktik (7 K), im 4. Jahr Schulpraktikum (3 K) Germanistik + ein anderes Fach mit Lehramt: 5 Jahre, im 4. Jahr 2 Semester Fachdidaktik (7 K), im 5. Jahr Schulpraktikum (3 K) Abschluss: Diplomarbeit im Fach (Germani- stik) mit Verteidigung + Lehramtsprüfung mit Portfolio	<u>BA-Studium:</u> 3 Jahre als Major- oder 2 Jahre als Minorfach + ein weiteres Fach + 10 K Pädagogikum <u>MA-Studium:</u> 2,5 Jahre, 1. Jahr: 2 Semester Fachdidaktik (7 K) 2. Jahr: 1 Semester Kurzpraktikum pro Fach (3 K) 5. Semester: Referendariat (Unterricht in hö- herer Stundenzahl, beide Fächer) 30 K Abschluss: Diplomarbeit in Pädagogik + Portfolio über das Unterrichtspraktikum

Tabelle 2: Überblick über die Struktur der DaF-Lehrerausbildung an der Universität Szeged zwischen 2003-2012

2.1 Erfahrungen vor Bologna

Als Abschlussarbeit für die Lehrerausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache sollte ab 2003 ein Portfolio über das eigene Unterrichtspraktikum erstellt werden. Dieses Praktikum bestand aus 50 Stunden Hospitation und etwa 15 Stunden Eigenunterricht. Vor dem Eigenunterricht sollten die Kandidaten mindestens die Hälfte der vorgeschriebenen Stunden hospitiert haben. Um sicher zu stellen, dass die Arbeit selbständig erstellt wird, sollte das Portfolio zwei Wochen nach dem Abschluss des Unterrichtspraktikums in deutscher Sprache eingereicht werden. Das Portfolio wurde in der Lehramtsprüfung verteidigt. Zur Gestaltung des Portfolios gab es einige Vorschriften, was die Arbeit alles beinhalten sollte (vgl. Petneki, 2005). Aber die Kandidat/inn/en hatten die Möglichkeit, je nach eigenen Wünschen weitere Materialien hinzuzufügen (etwa selbst erstellte Aufgabenblätter, Spiele, Fotos über die Schülergruppe usw.).

Das Portfolio sollte die folgenden Informationen bzw. Elemente obligatorisch enthalten:

- **Titelblatt:** Name, Fach/Fächer, Ort (Schule) und Zeit des Unterrichtspraktikums, Name des Mentors/der Mentorin, Zeitpunkt der Lehrprobe
- **Die Dokumentation des eigenen Unterrichts:**
 - Vorstellung der Schule und der Schülergruppe(n),
 - Vorstellung des Lehrbuchs/Lehrwerks und der Unterrichtseinheit,
 - Stoffverteilungsplan,
 - Alle Unterrichtsentwürfe des eigenen Unterrichts,

- Zusammenfassung der Erfahrungen und der Stundenbesprechungen mit dem/der Mentor/in und eine
- Dokumentation der Lehrprobe mit didaktischem Kommentar.

Auf der Homepage des Instituts⁵ wurden nicht nur die obligatorischen Teile bekannt gegeben, sondern auch die Kriterien, nach welchen die Portfolios bewertet werden. Es gab drei Schwerpunkte, nach denen die Leistung der Kandidat/inn/en beurteilt wurde. Die Bewertungskriterien der Portfolios waren danach:

- **Inhalt:** Es wurde bewertet, inwieweit es den Kandidat/inn/en gelungen ist, ihre eigene pädagogische Entwicklung darzustellen, ihre Kenntnisse in der Fachdidaktik anzuwenden bzw. auf die Anwendungsmöglichkeiten zu reflektieren.
- **Form:** Es wurde bewertet, wie logisch das Portfolio aufgebaut wurde, ob die Vorschriften für eine wissenschaftliche Arbeit eingehalten wurden.
- **Sprache:** Es wurde bewertet, wie kompetent die Kandidat/inn/en die Zielsprache sowie die fachdidaktische Fachsprache verwenden können. Die im Anhang beigefügten, an die Schüler verteilten Arbeitsblätter durften zum Beispiel keine sprachlichen Fehler enthalten.

Für jedes Kriterium konnte man maximal 3 Punkte bekommen, die Höchstpunktzahl war also 9. Wenn man die detaillierte Beschreibung der Bewertungskriterien untersucht, kann man feststellen, dass die Arbeit dann als „sehr gut“ bezeichnet werden konnte, wenn das Portfolio nicht nur das eigene Praktikum beschreibt, sondern auf die beteiligten Personen und auf die Lehr- und Lernprozesse während des Eigenunterrichts reflektiert. So scheint die Reflexionsfähigkeit eines der wichtigsten Gütekriterien dieser Aufgabe zu sein.

In der Ausbildung vor Bologna hatte unser Institut relativ viele Absolvent/inn/en. Hier folgt eine Zusammenfassung, wie viele Arbeiten Jahr für Jahr bewertet werden mussten:

Studienjahr:	Anzahl der Arbeiten:
2003-2004:	53 Stück
2004-2005:	52 Stück
2005-2006:	54 Stück
2006-2007:	54 Stück
2007-2008:	77 Stück
2008-2009:	52 Stück
Zusammen:	344 Stück

*Tabelle 1: Anzahl der bewerteten Portfolios vor Bologna
am Germanistischen Institut Szeged*

5 Siehe: http://www.arts.u-szeged.hu/german/portfolio_de.html, heute nicht mehr erreichbar.

Die Arbeiten wurden nach den oben beschriebenen Kriterien bewertet. Die erhaltenen Punktzahlen wurden nach einem Schema in Noten umgerechnet. Das Bewertungssystem hat gut funktioniert, da es eine differenzierte Bewertung ermöglicht hat.

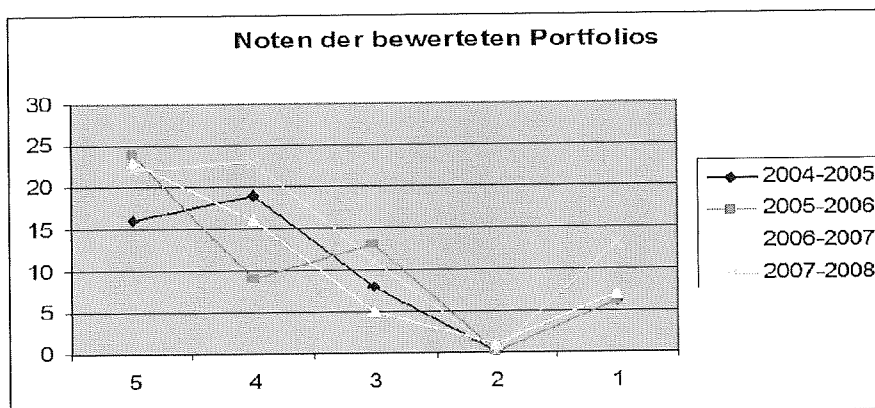


Abb. 1: Die Bewertung der Portfolios in vier Studienjahren

Die Ergebnisse von vier Jahren zeigen, dass alle Noten benutzt wurden. Das bedeutet, dass das Portfolio als Messinstrument in der Lehrerbildung gut funktionieren kann (vgl. Petneki 2009, 2010). Es kann den Gutachter über die fachlichen, erzieherischen und zielsprachlichen Kompetenzen der Kandidat/inn/en zuverlässig informieren.

2.2 Erfahrungen nach Bologna

Die Lehrerbildung nach Bologna startete in Szeged im Studienjahr 2009-2010. Im Gegensatz zur früheren Lehrerbildung hat der Bologna-Prozess einen bedeutenden Rückfall in der Zahl der Lehramtsstudierenden mit sich gebracht. Während früher jährlich über 50 Arbeiten eingereicht und bewertet wurden, betrug die Zahl der eingereichten Portfolios von Direktstudent/inn/en im Wintersemester 2011 nur zwölf. Der drastische Rückfall ist damit zu erklären, dass das MA-Studium nur für die besten BA-Studenten realistisch war.

Im Direktstudium sollen alle Absolventen, die ihr erstes Lehrerdiplom erlangen, eine Diplomarbeit erstellen, die aus zwei Teilen besteht: aus einer Studie oder einem Essay und aus einem Portfolio. Aber auch die Fernstudent/inn/en, die meist auch schon über ein Lehrerdiplom auf Hochschulebene verfügen, müssen ein Portfolio einreichen. So ist diese Arbeitsform als Teil der Leistungsmessung für alle obligatorisch geworden. Deshalb sollten einheitliche Kriterien festgelegt werden, wie die Arbeit gestaltet und vom Gutachter bewertet werden sollte. In der Annahme, dass es wirklich gelingt, eine einheitliche Lehrerbildung zu verwirklichen, wurden allgemein pädagogische Erwartungen formuliert, wobei das Fach eine untergeordnete Rolle spielt. Die Absolventen sollen nämlich im Portfolio zeigen, wie sich ihre Lehrerkompetenzen im Laufe des Praktikums entwickelt haben. Als Orientierung dienen dazu die neun pädagogischen Kompetenzen, die in der Verordnung 15/2006 des Bildungsministeriums aufgelistet sind: die Fähigkeit,

(1) die Persönlichkeit der Schüler zu entwickeln, (2) Schülergemeinschaften zu fördern, (3) pädagogische Prozesse zu planen, (4) mit Hilfe des Fachgebiets die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler zu fördern, (5) die Grundlagen für das lebenslange Lernen zu schaffen, (6) Lernprozesse zu organisieren und zu steuern, (7) Schülerleistungen pädagogisch zu messen und zu bewerten, (8) die Fähigkeit zur fachlichen Zusammenarbeit sowie (9) die Bereitschaft sich stets weiterzubilden. Die obigen Kompetenzen sollen mit Dokumenten belegt und mit einem Kommentar versehen werden. Dies lässt einen großen (manchmal zu großen) Freiraum bei der Gestaltung des Portfolios zu. So konnten besonders umfangreiche Arbeiten bei den Direktstudenten entstehen, während die Fernstudierenden, deren Praktikum wesentlich kürzer ist, Schwierigkeiten hatten, die Entwicklung all dieser Kompetenzen mit Dokumenten zu belegen. Sie mussten ja im Praktikum nur 8 Stunden in einem Fach unterrichten, während die Direktstudenten zwei Fächer in mindestens 50 Stunden unterrichtet haben.

Direktstudenten (Semester)	Fernstudenten (2. Semester)	Fernstudenten (3. Semester)
50 Stunden	8 Stunden	12 Stunden

Tabelle 2: Vorgeschriebene Stundenzahl des Eigenunterrichts im Schulpraktikum pro Fach

Bei den Direktstudent/inn/en trug zum großen Umfang (z.B. Portfolios mit 160 Seiten) auch die Tatsache bei, dass sie Dokumente aus ihren beiden Fächern beifügten. So sieht man auch gleich, welche Unterschiede es in den Erwartungen der verschiedenen Fachbereiche gibt (z.B. bei der Gestaltung von Stundenentwürfen, Testaufgaben, usw.).

Ähnlich problematisch ist die Bewertung der Arbeiten. An der Universität Szeged sollte eine holistische Bewertung über die Entwicklung der Kompetenzen verfasst werden. Das hat zur Folge, dass die Ergebnisse je nach Gutachter unterschiedlich sein können. Es fehlt die Transparenz, was und wie bewertet wird. Die Erwartungen wurden vom Institut für Erziehungswissenschaften formuliert, aber die Arbeiten werden von den Fachdidaktikern des jeweiligen Hauptfachs begutachtet. Bei zukünftigen Sprachlehrer/inn/en ist es problematisch, dass ihre eigenen Sprachkompetenzen (als Fachkompetenz) in der Arbeit eigentlich gar nicht zur Geltung kommen, denn das Portfolio muss auf Ungarisch verfasst und verteidigt werden.

Die bisher eingereichten Portfolios konnten im holistischen Verfahren nicht gerade differenziert bewertet werden. Von den bislang insgesamt 30 begutachteten Arbeiten von Direkt- und Fernstudent/inn/en wurde eine einzige Arbeit mit einer 3, alle anderen waren entweder mit einer „sehr gut“ (5) oder mit „gut“ (4) bewertet. Ob das nun bedeutet, dass die Studierenden der MA-Lehrerbildung nun wirklich viel besser sind, bleibt eine offene Frage.

Immerhin hat das Portfolio seine Funktion als Rückmeldung über das Unterrichtspraktikum bewahrt. Die Art und Weise, wie Lehr- und Lernprozesse und die Zusammenarbeit mit dem Mentor/der Mentorin beschrieben werden, lässt Rückschlüsse nicht nur auf die Qualität der Arbeit der Absolventen, sondern auch auf die der Mentor/inn/en ziehen.

Die Verteidigung der Portfolios konzentriert sich eher auf die Darstellung der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit, deshalb kann auf eventuelle fachdidaktische Probleme kaum eingegangen werden. Die Verteidigung erfolgt in Form einer Power-Point-Präsentation, in der die Kandidaten innerhalb von 10 Minuten die Prüfungskommission über ihre Entwicklung überzeugen sollen. Im Rahmen dieser Prüfung kommt es leider kaum zu einem richtigen Fachgespräch.

3. Portfolio als bewährtes Mittel

Ab 2013 wird die Lehrerbildung erneut reformiert – hoffentlich jetzt für eine längere Zeit. Die Auswertung der Erfahrungen im Bologna-Prozess ist bislang nur spärlich vorhanden. Es wäre gut, wenn die positiven Aspekte – wie z.B. das längere Praktikum – erhalten bleiben würden, ebenso auch das Portfolio als Teil der Abschlussarbeit. Bei zukünftigen Sprachlehrer/inn/en sollte aber die Möglichkeit bestehen, entweder das Portfolio oder die Studie in der Zielsprache zu verfassen und zu verteidigen. Auch heute ist es möglich, eine Abschlussarbeit in einer Fremdsprache einzureichen (z.B. bei Studierenden aus der Woiwodina), aber die Verteidigung sollte auf Ungarisch ablaufen. Hier hat man solche Fälle gar nicht bedacht, welche Schwierigkeiten dies z.B. Muttersprachlern verursacht, die in Ungarn ihre Muttersprache als Fremdsprache unterrichten wollen, und dazu ein Lehrerdiplom brauchen. Aber auch bei ungarischen Studierenden kann man die Sprachkompetenzen auf dem Niveau C1 (und darüber) nicht mehr mit einfachen Testaufgaben überprüfen. Dazu sind komplexere und umfangreichere Textproduktionen sowohl schriftlich als auch mündlich notwendig. Die früheren Erfahrungen haben gezeigt, dass die zielsprachlich verfassten Abschlussarbeiten bzw. Portfolios ein zuverlässiges Bild sowohl über die Fach- als auch über die Sprachkompetenzen der zukünftigen DaF-Lehrer/inn/en geben können. Deshalb sollte die Funktion des Portfolios als Messinstrument in der Lehrerbildung erhalten bleiben. Und wenn die neue Generation der DaF-Lehrer/innen mit der Portfolioarbeit schon während der Ausbildung vertraut wird, kann man hoffen, dass sie die Vorteile dieser Arbeitsform selbst entdecken und das Europäische Sprachenportfolio im DaF-Unterricht öfter verwenden werden.

Literatur

- 15/2006 (IV.3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM (gesehen am 17.09.2012)
- Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Bildungsforschung* 5/2. <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lernvermoegen/> (gesehen am 21.03.2009) und <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson/> (gesehen am 14.03.2009)
- Konstruktiver Methodenpool. Portfolio. http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frame-set_portfolio.html (gesehen am 17.09.2012)
- Neß, Harry (2009): Portfolioarbeit zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: *Bildungsforschung* 6/1. <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/Portfolio/> (gesehen am 13.06.2009)
- Petneki, Katalin (2005): Portfólió a nyelvszakos tanárképzésben. Új Pedagógiai Szemle, LV.

- évf. 10. sz. S. 118-125. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-10-mu-Petneki-Portfolio> (gesehen am 15.07.2012)
- Petneki, Katalin (2009): Portfolios als Abschlussarbeit in der Deutschlehrerausbildung. In: Beiträge der IDT 2009 Jena/Weimar. IDV Magazin, Nr. 81, S. 619-625. <http://www.idv-netz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin81.pdf> (gesehen am 28.02.2010)
- Petneki, Katalin (2010): Das Portfolio als Messinstrument der Reflexionsfähigkeit in der DaF-Lehrerausbildung. In: Myczko, Kazimiera (Hg.): Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M. Peter Lang Verlag, S. 213-223. (=Posener Beiträge zur Germanistik, Band 27)
- Was gehört zu guter Portfolioarbeit? Ausgearbeitet vom „Netzwerk Portfolioarbeit“. http://www.portfolio-schule.de/go/doc/doc_download.cfm?3463BC46B8694277A742EC5CE945B230 (gesehen am 17.09.2012)
- Winter, Felix (2002): Portfolio und Leistungsmessung. <http://www.portfolio-schule.de/go/index.cfm?496D352DCC4E4076AF63B8D9AACA8C56> (gesehen am 17.09.2012)
- Wyss, Corinne (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2, <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson/> (gesehen am 17.09.2012)

Sprache und Wechsel: Interaktionsgewohnheiten im Fremdsprachenunterricht

„Das Lehren sollte so sein, daß das Dargebotene als wertvolles Geschenk und nicht als eine harte Pflicht empfunden wird.“¹

*Mit diesem Motto möchte ich den vorliegenden Artikel Frau **Berta Palotás** widmen. Zu ihrem Jubiläum wünsche ich ihr alles Gute, nicht nur als ihre ehemalige Studentin, sondern auch als Deutschlehrerkollegin in der Betreuung von angehenden DeutschlehrerInnen.*

[Anmerkung der Redaktion: Das DUfU-Team schließt sich mit den besten Wünschen an und gratuliert der Jubilarin sehr herzlich.]

1. Einleitung

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) nennt als allgemeines Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Benutzung des gemeinsamen Codes, damit die Fremdsprachenlernenden instande sind, an dem gemeinsamen Code teilzuhaben (*code sharing*). Dementsprechend konzentriert sich der gegenwärtige, kommunikativ orientierte Fremdsprachenunterricht auf die fremdsprachlich einsprachige Kommunikation bzw. Lehrersprache in der Führung der Sprachstunden. Das Prinzip der Einsprachigkeit wurde in unserem europäischen Umkreis auch durch den Zweitsprachenunterricht, also den Fremdsprachenunterricht für Lernende (meist mit Migrationshintergrund) im Land der Zielsprache unterstützt, denen keine gemeinsame Referenzsprache zur Verfügung steht.

In Ungarn haben die Struktur sowie die Zielsetzungen der 2005 eingeführten Abiturreform von den Fremdsprachenlehrenden verlangt, dass sie sich an die neuen Herausforderungen anpassen. In diesem Sinne muss(te) der Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten Priorität beigemessen werden, nicht nur in puncto Lehrwerkwahl, sondern auch die Unterrichtsmethoden und Strategien betreffend. Aber „dazu, wie die heimischen [ungarischen] Prüfungen, die zur Messung der kommunikativen Sprachkompetenz dienen,

1 Albert Einstein: *Mein Weltbild*, Zürich: Ullstein, 2005, S. 66, http://www.zitate-aphorismen.de/zitate/interpretation/Albert_Einstein/572, gelesen am 4. März 2013.

auf den Unterrichts-, sowie auf den Fremdsprachlernprozess auswirken, gibt es derzeit keine Daten von irgendeiner empirischen Untersuchung [...]. (Vigh 2010: 33)²

Die Umfragen, die zum ungarischen Fremdsprachenunterricht, genauer gesagt zum Fremdsprachenlernen in Ungarn durchgeführt wurden, (Nikolov 2000, Nikolov – Józsa 2003, Vágó 2003, 2006, Imre 2009, Lannert – Vágó – Körösné 2006) gründen ihre Feststellungen in erster Linie (aber nicht ausschließlich) auf die Befragungen von Fremdsprachenlernenden, und schließen auf die Arbeit und Methoden der Fremdsprachenlehrenden vorwiegend aus den Antworten der SchülerInnen. Die Autoren dieser Umfragen bezeichnen den vorgefundenen Zustand als enttäuschend³ und nennen Ungarn „das Beispiel eines sehr langen und verhältnismäßig ineffektiven Fremdsprachenunterrichts“⁴. (Vágó 2006). Sie sind der Meinung, der Hauptgrund dafür sei, dass die dominante Interaktionsprache des Fremdsprachenunterrichts die Muttersprache der Schüler, das Ungarische sei⁵. Ferner herrschten in den Sprachstunden altbackene Aufgabentypen der Grammatik-Übersetzungsmethode, die die Herausbildung der erwünschten fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz hemmen.⁶

Die in dem vorliegenden Artikel dargestellte Pilotuntersuchung wurde von mir unter Fremdsprachenlehrenden durchgeführt. Ich hatte vor, aufgrund der Antworten der Lehrenden zu ermitteln, in welchem Maß und in welcher Rolle die Muttersprache neben der

- 2 Vgl. Vigh (2010), S. 33: „A hazai kommunikatív szemléletű nyelvtudást mérő vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásáról jelenleg semmilyen empirikus vizsgálat eredménye nem áll rendelkezésre [...]. Alle ungarischen Titel und die weiteren Zitate sind von der Autorin des Artikels ins Deutsche übersetzt worden. Der Originaltext der angeführten ungarischen Textstellen ist der Authentizität willen angegeben worden, weil ihre Formulierung für die ungarischen LeserInnen wohl interessant sein könnte.“
- 3 „Die veränderten Lehr- und Lernziele und die grundlegenden Prinzipien des heute angestrebten kommunikativen-interkulturellen-handlungsorientierten Ansatzes führten seit einigen Jahren immer mehr zur Veränderung der Lehrer- und Lernerrollen, wirkten auf die Planung, Durchführung und Bewertung des Lehr-Lernprozesses ein. Die Unterrichtssprache und der unterrichtliche Sprachgebrauch blieben auf Grund von meinen Untersuchungen und Unterrichtsbeobachtungen (Boócz-Barna, 2003, 2005, 2006) in den meisten Deutschstunden jedoch unverändert.“ (Boócz-Barna 2007:1)
- 4 Magyarország „a nagyon hosszú és viszonylag eredménytelen nyelvvoktatás példája“ (Vágó 2006).
- 5 „Az osztálytermi nyelvhasználatra vonatkozóan a diákok interakcióit vizsgáló kutatásból kiderül, hogy (...) szinte minden célra (...) a magyart használják, de a sikeres nyelvtanárok erre építve is hatékonyan fejlesztik a diákok nyelvtudását. A nyelvtanárok az anyanyelvet főként fegyelmezésre, utasítások adására, magyarázatra és értékelésre használják, amely funkciókat többnyire a célnyelven is megértenenek a diákok“. (Bors-Lugossy-Nikolov 2001, Nikolov 2000).
- 6 „Egy reprezentatív mintán végzett országos felmérésben (Nikolov 2003) a hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamos diákok véleménye szerint a nyelvórákon egyrészt a frontális, kérdés-válaszra épülő osztálymunka a legjellemzőbb, ritkán fordul elő a pár-, illetve csoportmunka. Másrészt a legtöbbször alkalmazott osztálytermi eljárások – angol és német nyelvből egyaránt – a grammatizáló-fordító és drillező hagyományokat jelentik meg: leggyakrabban a hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat fordul elő, legkevésbé a videonézés, a társalgás, a szerepjáték, a nyelvi játékok.“ (Vágó 2006)

Zielsprache im Fremdsprachenunterricht der Mittelschulen in der Lehrersprache und in den Lehrer-Schüler-Interaktionen erscheint. Jede Selbsteinschätzung hat natürlich ihre Grenzen und muss auch mit anderen Erhebungsquellen ergänzt werden, aber in diesem Fall ging es zunächst darum, eine Lehrerbefragung zu testen. Es wurde danach gefragt:

- a) ob die Zielsprache oder die Muttersprache in den Interaktionen im Unterricht vorherrscht;
- b) in welchem Maß der Codewechsel (*code switching*) im Fremdsprachenunterricht erscheint;
- c) ob der Codewechsel einer typischen Interaktionsart zugeordnet werden kann;
- d) ob zu der jeweiligen Unterrichtspraxis Aufgaben(typen) mit Codewechsel gleichermaßen dazugehören; wenn ja, in welchem Maß.

Ich nehme an, dass weder die Kategorie „der dominant muttersprachlichen Stundenführung“, noch die „der dominant zielsprachlichen Stundenführung“ auf die ungarische Fremdsprachenunterrichtsmethodik der Mittelschulen zutrifft (vgl. Boócz-Barna 2007). Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass das Verbannen der Muttersprache an und für sich - ohne hier die anderen Aspekte der Fremdsprachendidaktik miteinzubeziehen – keinen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht garantieren kann. Ganz im Gegensatz dazu bin ich der Ansicht, dass eher die in einem angemessenen, optimalen Anteil benutzte Muttersprache bzw. der bewusste und durchdachte Codewechsel in den Sprachstunden die Effektivität des ungarischen Fremdsprachenunterrichts erhöhen könnte.

2. Forschungsmethode, befragte Personen, Forschungsstoff

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines Fragebogens, der bei dieser Erhebung zunächst als Pilotuntersuchung getestet wurde. Deshalb nahmen daran die Fremdsprachenlehrenden lediglich von einer Mittelschule teil.

Die Befragten unterrichten in dem Budapester *Madách Imre Gimnázium*. Dieses Gymnasium befindet sich in der Innenstadt der ungarischen Hauptstadt und aufgrund seiner Ergebnisse erreichte es den 20. Platz auf der Landesrangliste für das Schuljahr 2011/2012, bzw. den 12. Platz auf der Rangliste der Hauptstadt.⁷

21 Fremdsprachenlehrende haben die Fragebögen erhalten. Die Beantwortung erfolgte unbeaufsichtigt. Während des für die Beantwortung vorgesehenen Zeitraums von einer Woche kamen 15 vollständig ausgefüllte Fragebögen zurück (71-prozentige Beantwortung).

Die befragten Fremdsprachenlehrenden unterrichten die folgenden Sprachen: Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Russisch und Spanisch (Abb.1).

7 <http://100legjobbkozepiskola.hu/>

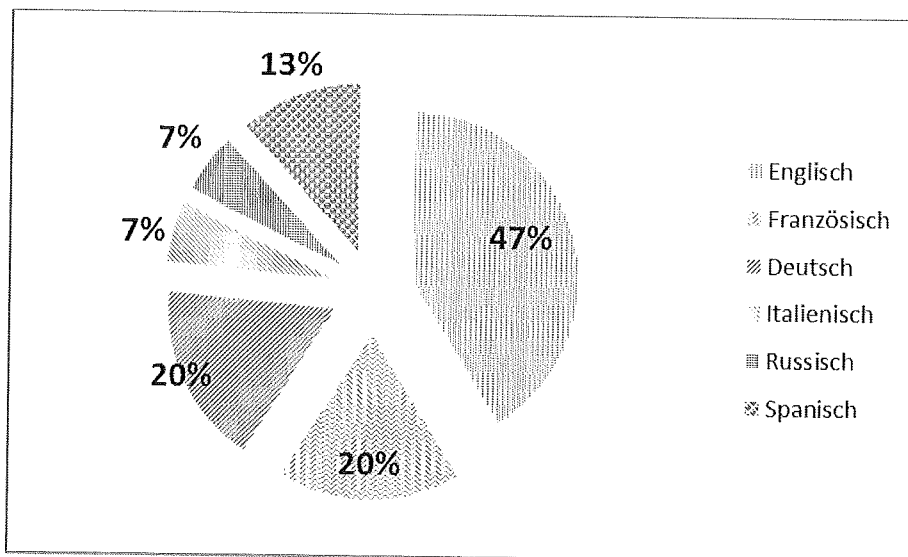


Abbildung 1: Welche Fremdsprachen unterrichten die Befragten?

Die Befragten unterrichten bis auf zwei Personen ausschließlich eine Fremdsprache in der Schule. Als Ausnahme gelten eine Lehrerin für Französisch-Deutsch, sowie eine für Spanisch-Englisch.

Beinahe alle (94%) sind sehr erfahrene LehrerInnen: 7% von ihnen sind unter 29 Jahren, 67% zwischen 30-50 Jahren und 27 % älter als 51. Sie verfügen über Unterrichtserfahrung von 4 bis 30 Jahren pro Fremdsprache in der Mittelschule.

Das Alter der von ihnen unterrichteten SchülerInnen ist (dem Schultyp des Gymnasiums entsprechend) einheitlich zwischen 14 und 19 Jahren, aber die LehrerInnen unterrichten sowohl in Klassentypen von 4, als auch von 5 Jahrgangsstufen. In diesem Zusammenhang gibt es einen Unterschied zwischen den Lerngruppen bezüglich der Lehrplanstruktur und der Lernzielbeschreibungen.

Der anonyme, für Lehrende zusammengestellte Fragebogen (s. Anlage 1) war stark strukturiert. Unter den 44 Fragen gab es lediglich 3 qualitative Fragen. Die gestellten Fragen wurden um die folgenden Themenpunkte gruppiert:

1. die Lehrperson als Vermittler des Lernfaches
2. Lernmaterialien und Ergänzungsmaterialien (Relevanz in Bezug auf das Maß des zielsprachlichen Inputs der Sprachstunden)
3. zweisprachiges Vokabelheft (Anwesenheit des Codewechsels in der Semantisierung)
4. jeweils eigene Interaktionsgewohnheiten
5. Einschätzung der Zielsprachenverwendung der eigenen SchülerInnen
6. verwendete Aufgabentypen mit Codewechsel (Art und Weise, Häufigkeit), Sprachmittlungsaufgaben mit und ohne Codewechsel.

Der Fragebogen enthielt sowohl Ordinal- als auch Intervallskalen. Aus praktischen Überlegungen habe ich die Skalen mit einer Anzahl von 5 Stufen konstruiert. Der jeweiligen Fragengruppe angepasst waren die Antwortformeln verbal unterschiedlich formuliert. Es scheint, dass die transparenten 5-stufigen Skalen bei und von Lehrern wahrscheinlich besser zu gebrauchen sind, als eine prozentuale Schätzung, und die einfache Interpretierbarkeit und daher die möglichst spontane Beantwortung die Validität der Antworten stärken kann.

Die auf die offenen Fragen erhaltenen Antworten wurden wegen Raummangels selektiert. Die übrigen Antworten werden aber unverändert und ungekürzt (jedoch hier ins Deutsche übersetzt) wiedergegeben. Einige LehrerInnen haben auf den Skalen gleich zwei Möglichkeiten angekreuzt; in diesem Fall nahmen wir beide Antworten auf.

3. Auswertungsverfahren

Bei der Auswertung der ermittelten Daten der Ordinalskalen habe ich mich der Anschaulichkeit willen für eine Vereinfachung entschieden. Da es hier um eine Pilotuntersuchung ging, wurde eine nicht sehr große Anzahl von Personen befragt. Deshalb habe ich im Laufe der Auswertung die einzelnen Stufen zusammengefasst, um aussagekräftigere Kategorien aufstellen zu können.⁸ Die ermittelten Daten wurden wie folgt ausgewertet.

Die Antwortformate der Ordinalskalen waren:

- a) *nie – selten – mehrmals – überwiegend – in jeder Stunde*
- b) *nie – selten – öfter – überwiegend – jedes Mal*
- c) *nie – selten – regelmäßig – überwiegend – jedes Mal.*

Die Prozentsätze der ersten beiden Antwortstufen („*nie*“ und „*selten*“) wurden in einer „*trifft eher nicht zu*“-Kategorie summiert. Ab bzw. über der dritten Stufe wurden die Prozentsätze der Antwortstufen in einer „*trifft eher zu*“-Kategorie summiert. Dementsprechend wurden darüber Aussagen getroffen, ob ein Interaktionstyp für das Unterrichtsrepertoire eher in der Muttersprache oder eher in der Zielsprache zutrifft.

Die ermittelten Daten bezüglich der zielsprachlichen Kommunikation der Lernenden in den Sprachstunden wurden ebenfalls mit der oben beschriebenen Methode zusammengerechnet. (s. Tabelle 1). Die Daten wurden zwei Kategorien zugerechnet, und die Prozentsätze in den Kolonnen „*spricht eher nicht in der Zielsprache*“ bzw. „*spricht vorwiegend in der Zielsprache*“ dargestellt, sowie zur Formulierung von Folgerungen wurde je der Durchschnitt berechnet.

8 Bei einer Repräsentativerhebung sollte auf keine Daten „verzichtet“ werden, da ermöglicht die Anzahl der ermittelten Daten eine differenziertere Auswertung der Ergebnisse.

4. Ergebnisse

Etwa zwei Drittel der benutzten Lehrwerke sind im Ausland, ungefähr ein Drittel der Lehrwerke ist in Ungarn entwickelt worden. Die Lehrenden benutzen mitunter gleichzeitig verschiedene Lehrwerktypen. (s. Abb. 2)

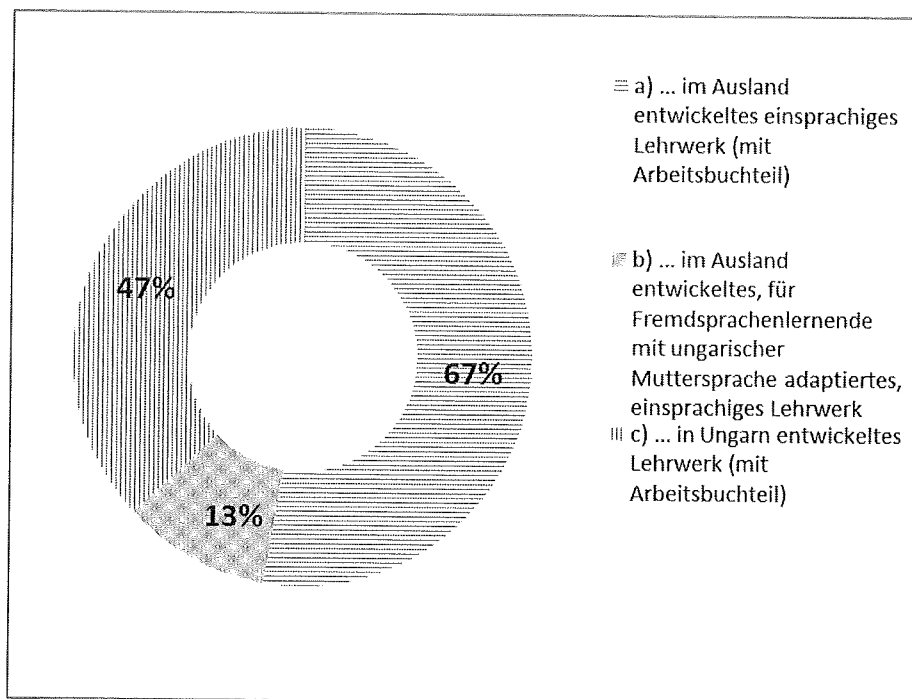


Abbildung 2: Die benutzten Lehrwerke

Bei der Bewertung der benutzten Lehrwerke (s. Abb. 3) haben die Lehrenden auf der 5-stufigen Intervallskala von „überhaupt nicht zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ in den meisten Fällen (94%) die benutzten Lehrwerke mit 3 oder 4 benotet⁹, trotzdem ergänzt jeder regelmäßig seine Sprachstunden mit authentischen oder mit leicht adaptierten authentischen Texten in der Zielsprache, und setzt audiovisuelle Medien ein.

⁹ In Ungarn ist die beste Note die Fünf, die schlechteste die Eins.

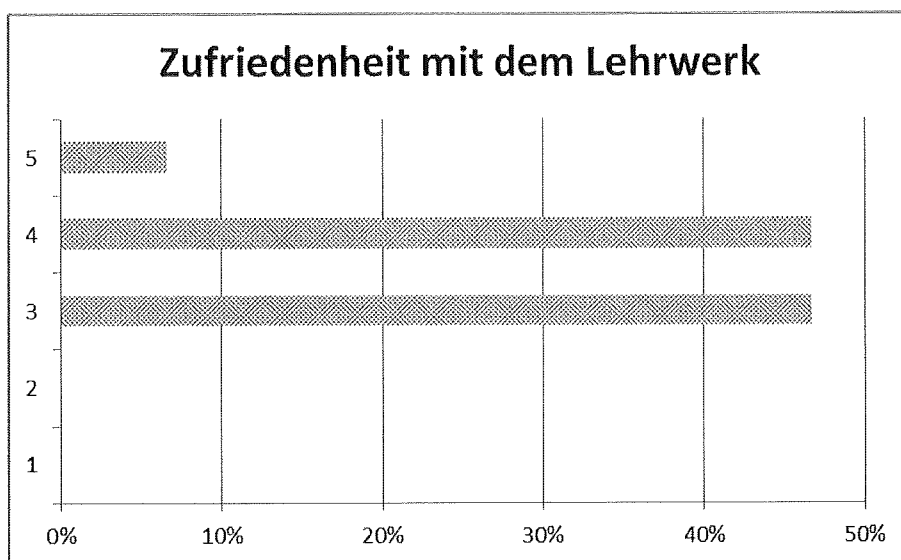


Abbildung 3: Zufriedenheit mit dem Lehrwerk

Angesichts der Beschaffenheit der benutzten Lehrwerke sowie des häufigen Einsatzes von gedruckten und audiovisuellen Ergänzungsmaterialien kann ein bedeutender ziel-sprachlicher Input festgestellt werden. Daneben lassen 93% der Fremdsprachenlehrenden die Lernenden ein zweisprachiges Vokabelheft führen, was in diesem Fall bedeutete, dass unter 15 LehrerInnen nur eine Person es nicht tat. Die auf die Frage des „Warum?“ erhaltenen Antworten können folgenderweise logisch kategorisiert werden:

- a) Das „Führen-Lassen“ eines Vokabelheftes ist eine Tradition („für die Lerner war es selbstverständlich“)
- b) Das Führen des Vokabelheftes wird mit bewusstem und effektivem Vokabellernen verbunden („so ist es leichter, sich die Vokabeln einzuprägen“)
- c) die zum Führen eines Vokabelheftes gehörende Semantisierung wird in die Entwicklung der muttersprachlichen und fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz der Lerner eingebettet („Die eigene muttersprachliche Ausdrucksfähigkeit soll auch im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden.“, „wegen der Bedeutungsvielfalt und des Kontextes der Vokabeln“, „Ich gebe nicht nur Wortäquivalente an, sondern möglicherweise auch die Kollokationen und den Kontext in der Zielsprache.“)

Die 19. und die 20. Frage des Fragebogens befassten sich mit der Lehrersprache. An diesem Punkt möchte ich hervorheben, dass ich zwischen *Instruktion*, die ich vor allem als kommunikative Äußerung auffasse, und *Erklärung* eine Unterscheidung mache. Die 28. Frage, die die Befragten um die globale Einschätzung der eigenen Zielsprachenbenutzungspräferenz gebeten hat, war eine Zurückverweisung zu diesem Themenkreis. Zu diesem Punkt haben mehrere Lehrende Rückfragen gestellt oder hätten sich weitere Differenzierungen in der Fragestellung gewünscht. Sie konnten und wollten nämlich keine verallgemeinernde Antwort auf diese Frage geben, sie hätten sich sogar die Formulierung

„Sprache der Erklärung bei Lernergruppen A1, A2, B1, B2, C1“ in die Antwortformate „Sprache der semantischen Erklärung“ und „Sprache der grammatischen Erklärung“ aufgeteilt gewünscht. Bei der Zusammenstellung der geplanten Repräsentativumfrage lohnt es sich darüber nachzudenken, diese Fragekategorien dementsprechend zu verfeinern. Die Antworten auf die 19. und die 20. Frage des Fragebogens werden in der Abbildung 4. zusammengefasst und dargestellt.

Die Randwerte der 5-stufigen Intervallskala auf der senkrechten Achse sind „ich benutze nur die Muttersprache“ (1) und „ich benutze nur die Zielsprache“ (5). Auf der waagerechten Achse befinden sich die einzelnen Lernniveaus von A1 bis C1.

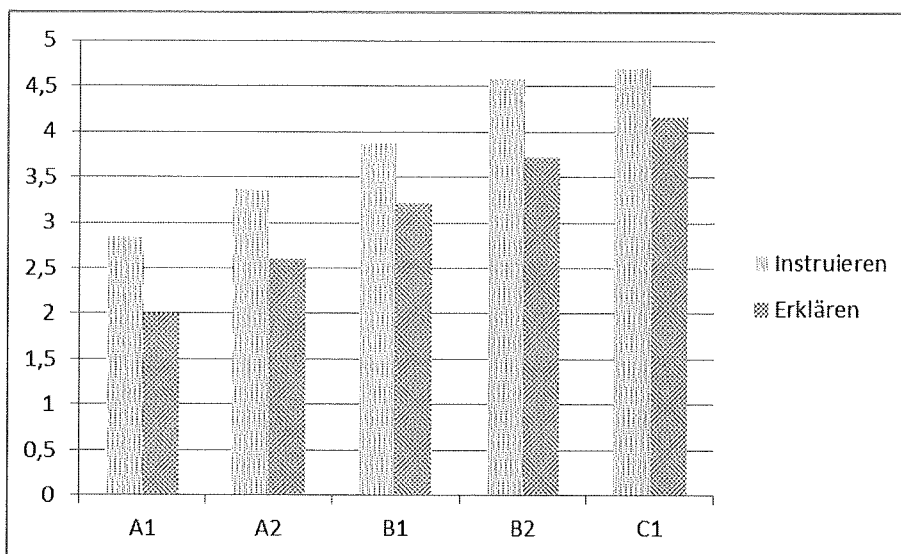


Abbildung 4: Bei wem, wann, in welchem Maße wird die Zielsprache verwendet?

Von der Abbildung 4 ist abzulesen, dass der Gebrauch der Zielsprache – den Erwartungen gemäß – vor allem für die Erteilung der Instruktionen typisch ist. Je besser die Fremdsprachenkenntnisse der Lerner sind, desto mehr steigt der Anteil der fremdsprachlichen Instruktionen. Ihr Anteil wächst in gerader Proportion mit der Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse der Schüler, aber befindet sich selbst in der niedrigsten Kategorie (A1) nicht unter 2,5, also 50%. Gleichzeitig steigt er in der höchsten Kategorie (Sprachniveau C1) nicht mehr so stark, und auch in dieser Kategorie ist die Lehrersprache nicht ausschließlich zielsprachlich. (In den Mittelschulen ist das Sprachniveau C1 kein vorgeschriebenes Lernziel. Es gibt jedoch Lerngruppen, die die betreffende Fremdsprache als Leistungsfach lernen, oder ein fremdsprachliches Vorbereitungsjahr hinter sich haben, und danach lernen sie die Fremdsprache ab der 11. Klasse auch als Wahlfach, noch immer in 6 bzw. 5 Stunden pro Woche. Dank dieser Progression des Fremdsprachenlernens verfügen manche SchülerInnen bereits über eine komplexe C1-Sprachprüfung, die Lehrenden haben also auch auf diesem Sprachniveau Erfahrungen machen können.) Bei den Anfängern gibt es den größten Unterschied – 0,83 Punktwerte auf einer 5-stufigen Skala - zwischen den zielsprachlichen Instruktionen und den zielsprachlichen Erklärungen. Auf dem Sprachniveau A2 beträgt dieser Unterschied 0,75

Punktwerte, auf dem Sprachniveau B1 0,65, auf dem Sprachniveau B2 0,86. Dass der Anteil der zielsprachlichen Erklärungen auf dem Niveau B2 gewissermaßen zurückgeht, kann mit dem Schwierigkeitsgrad der auf diesem Sprachniveau zu unterrichtenden fremdsprachlichen Strukturen erklärt werden. Auf dem nächsten, dem C1 Niveau beträgt der Unterschied zwischen den zielsprachlichen Instruktionen und den zielsprachlichen Erklärungen kaum mehr als die Hälfte des Unterschiedes des B2 Niveaus und ist auch im Absolutwert am kleinsten: 0,53 Punktwerte. Zugleich ist es festzustellen, dass selbst auf dem höchsten Sprachniveau der Anteil der zielsprachlichen Erklärungen hinter dem der zielsprachlichen Instruktionen bleibt.

Von der Abbildung 5 kann man ablesen, wie die Frage 28 („Wie viel benutzen Sie die Muttersprache in Ihrer Unterrichtssprache?“) beantwortet wurde. Die Randwerte der 5-stufigen Intervallskala auf der senkrechten Achse sind „ich spreche nur in der Muttersprache“ (1) und „ich spreche nur in der Zielsprache“ (5). Die waagerechte Achse gibt den Prozentsatz der Antworten an. Wie die Werte zeigen, benutzt niemand (0%) ausschließlich die Muttersprache als Lehrersprache, und 7% sprechen in den Sprachstunden ausschließlich in der Zielsprache. 13% sprechen *öfter in der Muttersprache*, demgegenüber benutzen die Fremdsprachenlehrenden in der überwiegenden Mehrheit (93%) die Zielsprache: 40% „*sprechen viel in der Zielsprache*“, darüber hinaus sprechen 53 % „*vor allem in der Zielsprache*“.

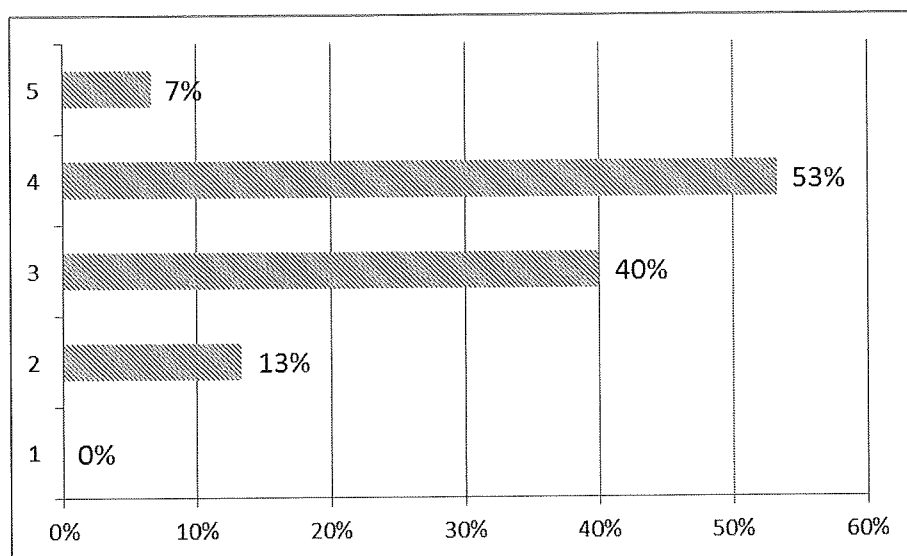


Abbildung 5: Allgemeine Anwesenheit der Zielsprache in der Lehrersprache

Über die Benutzung der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht konnte die Befragung auch detailliertere Informationen geben. Es wurde bei den Fragen 30-37. darauf geantwortet, in welchen Interaktionstypen und in welchem Maße die Lehrenden die Zielsprache benutzen. (Einige LehrerInnen haben auf den Skalen gleich zwei Möglichkeiten angekreuzt; in diesem Fall registrierten wir beide Antworten.)

Die durch unsere Pilot-Untersuchung ermittelten Daten¹⁰ zeigen, dass in der Lehrersprache aller Interaktionen die Zielsprache dominiert, bzw. dafür charakteristisch ist. Wenn die Prozentsätze der ersten beiden Antwortstufen „*nie*“ und „*selten*“ in einer „*weniger*“-Kategorie („*trifft eher nicht zu*“) summiert werden, und die Prozentsätze der Antwortstufen „*häufig*“, „*regelmäßig*“ und „*in jeder Stunde*“ einer „*typischerweise*“-Kategorie („*trifft eher zu*“) zugeordnet werden, kann Folgendes festgestellt werden:

Die Fremdsprachenlehrenden

- loben *weniger* in der Muttersprache (80%), es wird *typischerweise* (93%) in der Zielsprache gelobt;
- formulieren negative Kritiken *weniger* in der Muttersprache (67%). Es wird *typischerweise* nur von 46% der Lehrenden negative Kritik in der Muttersprache formuliert. Das ist der einzige Interaktionstyp, wo bezüglich der Proportionen am meisten die Muttersprache benutzt wird, aber auch in diesem Fall bleibt die Benutzung der Muttersprache hinter der der Zielsprache;
- benutzen *weniger* die Muttersprache (67%) für Disziplinierungsmaßnahmen. Von nur 33 % wird die Muttersprache *typischerweise* für Disziplinierungsmaßnahmen benutzt. *Typischerweise* (74%) wird es in der Zielsprache diszipliniert, von 27% wird *weniger* in der Zielsprache diszipliniert.
- Die organisatorischen Äußerungen der LehrerInnen werden *weniger* (73%) in der Muttersprache, demgegenüber *typischerweise* (100%) in der Zielsprache getan.

Zusammenfassend kann noch einmal betont werden, dass die Benutzung der Muttersprache in allen Interaktionstypen in den Hintergrund gedrängt worden ist, lediglich auf zwei Gebieten kann ihre Position für verhältnismäßig stärker gehalten werden: bei der negativen Kritik (erreicht kaum die Hälfte der Äußerungen) und bei den Disziplinierungsmaßnahmen (etwa ein Drittel).

Die Situationen, wenn die LehrerInnen die Hausaufgaben mitgeben, zählen auch zu den Interaktionstypen der Sprachstunden. Auch in dieser Hinsicht hat der Zielsprachengebrauch Oberhand gewonnen, aber laut Erfahrungen der Pilot-Untersuchung muss die Frage nach den Hausaufgaben detaillierter gestellt werden, weil auf der Nominalskala („*Geben Sie die Hausaufgabe in der Muttersprache/in der Zielsprache?*“) mehrere LehrerInnen beide Möglichkeiten unterstrichen haben. 33,3% der Befragten geben die Hausaufgabe in der Muttersprache, 46,6% in der Zielsprache, und 20% benutzen dafür sowohl die Muttersprache, als auch die Zielsprache. Wer sein Verfahren auch begründet hat, schrieb über die folgenden Überlegungen:

- 1) Ich bevorzuge die Muttersprache, wenn ich die über die Hausaufgaben spreche:
 - „*um sicher zu sein, dass alle die Hausaufgaben mitbekommen, verstanden, gemerkt (notiert) haben, außerdem ist die Zeit am Ende der Stunde immer knapp*“;
 - „*so ist sie eindeutiger, klarer*“;

¹⁰ Im Rahmen des vorliegenden Artikels sollte wegen Platzmangels auf die grafische Darstellung mancher Daten verzichtet werden.

- „wenn die Hausaufgabe etwas komplizierter ist, geht die Erklärung in der Muttersprache schneller“;

2) Ich präferiere die Zielsprache, wenn ich die Hausaufgaben gebe:

- „weil ich meine Lehrersprache dem Kenntnisstand der Lerngruppe anpasse, denn sie sind keine Anfänger mehr“;
- „weil ich auch davor in der Zielsprache gesprochen habe“;
- „das ist auch eine Art Kommunikation“;
- „Warum nicht, wenn die Hausaufgabe in der Zielsprache, auf dem Sprachniveau der Lerngruppe zu erklären und zu verstehen ist?“
- „wenn die Lerner das nicht verstehen, fragen sie zurück“;
- „das ist ein organischer Teil des Lernprozesses“.

3) Ich benutze beide Sprachen, wenn ich die Hausaufgaben gebe:

- „zuerst erkläre ich sie in der Zielsprache, seltener dann auch in der Muttersprache, damit das Ziel der Hausaufgabe erreicht wird“
- „zuerst erkläre ich sie in der Zielsprache, dann wiederhole ich sie in der Muttersprache als Feedback und Bestätigung, um sicher zu sein, dass die Hausaufgabe von allen verstanden wurde“
- „wenn ich sehe, dass die Hausaufgabe nicht für alle klar ist, und wenn es keine Zeit dafür gibt, dass sie von einem Schüler den anderen erklärt werden kann, dann wiederhole ich sie in der Muttersprache“.

In der Befragung wurden die Fremdsprachenlehrenden gebeten, dass sie auch den Zielsprachengebrauch ihrer SchülerInnen ungefähr einschätzen. Die ermittelten Ergebnisse sind in der Tabelle 1 zusammengefasst.

<i>Aufgabentypen der Sprachstunden, Interaktionen der Schüler</i>	<i>Benutzen weniger die Zielsprache</i>	<i>Benutzen typischerweise die Zielsprache</i>
Kommunikative Aufgaben, Sprechübungen	0%	100%
Leseverstehensaufgaben	13%	94%
Grammatische Übungen	47%	54%
Kommunikation der Schüler untereinander	20%	80%
Fragen an die LehrerInnen	20%	80%
Besprechen der Hausaufgaben	27%	74%

Tabelle 1: Wann und in welchem Maße benutzen die Fremdsprachenlernenden die Zielsprache während der Sprachstunden?

Wie die Fremdsprachenlehrenden in Bezug auf die Tendenz meinen, dominiert die Zielsprache in den unterrichtlichen Äußerungen der SchülerInnen. Allein im Bereich der

Klärung grammatischer Strukturen steigt die Benutzung der Muttersprache bis weniger unter die Hälfte der Äußerungen.

Zum Schluss folgt die Darbietung der Ergebnisse der letzten Fragengruppe (21-27.), deren Ziel war, die Annahme, ob der Muttersprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht, -als eine fossilisierte Gewohnheit der Grammatik-Übersetzungsmethode, - im Weg der zielsprachlichen Äußerungen stünde, zu belegen oder zu widerlegen.

Die gestellten Fragen bezogen sich nicht nur auf nicht definierte oder allgemeine Übersetzungsaufgaben, sondern auf Sprachmittlungsaufgaben schlechthin (darunter auch auf die zielsprachliche Zusammenfassung und die Paraphrasierung/Vereinfachung von Texten). Meiner Ansicht nach sollte im Fokus des ungarischen Fremdsprachenunterrichts bleiben, dass die in den Grundschulen und Mittelschulen des ungarischen offiziellen Unterrichtswesens Fremdsprachen Lernenden größtenteils über eine gemeinsame Referenzsprache verfügen. Ihre finnisch-ugrische Muttersprache, das Ungarische, die keine indoeuropäische Sprache ist, unterscheidet sich stark von allen der in West-, Mittel- und Osteuropa gesprochenen Sprachen. Sprachmittelnde Aktivitäten sind eine gesellschaftliche Erwartung im multilingualen Europa, und diese auf einem nicht-professionellen Niveau zu können ist daher eine Notwendigkeit für die Fremdsprachenlernenden. Sprachmittlungsaufgaben gelten also keinesfalls als Rückschritt in die didaktische Vergangenheit, ganz im Gegenteil: Sie ermöglichen die Anpassung an die aktuellen Herausforderungen des Arbeitsmarktes (MAJOR 2000).

Den Einsatz von Sprachmittlungsaufgaben in der eigenen Unterrichtspraxis mussten die Befragten auf einer 5-stufigen Ordinalskala positionieren. Dementsprechend

- lassen 40% Texte aus der Muttersprache in die Zielsprache in der Sprachstunde *selten*, 27% *mehrmals*, 33% *sehr oft* hinübersetzen. (*Nie* und *in jeder Stunde* jeweils 0%.) Dieser Aufgabentyp ist eher für die Hausaufgaben charakteristisch: 67% lassen es *mehrmals*, 7% *sehr oft* machen. (*Nie* und *in jeder Stunde* wieder jeweils 0%.) Bei 60% sind die Hinübersetzungen *typischerweise* der Sprachstunde dazugehörend, bei 74% sind die Hinübersetzungen *typischerweise* der Hausaufgabe dazugehörend.
- lassen 33% Texte aus der Zielsprache in die Muttersprache in der Sprachstunde *selten*, (*nie* 0%), *typischerweise* insgesamt 60% herübersetzen. Derselbe Aufgabentyp wird als Hausaufgabe *selten* von 47%, *typischerweise* von 53 % gegeben.
- lassen 13% *selten* isolierte grammatische Beispielsätze aus der Muttersprache in die Zielsprache in der Sprachstunde hinübersetzen, (*nie* 0%), *typischerweise* insgesamt 87%. Derselbe Aufgabentyp wird als Hausaufgabe *selten* von 20%, *typischerweise* von 80% gegeben.
- lassen 66% der befragten Lehrpersonen in der Sprachstunde *eher weniger* isolierte grammatische Beispielsätze aus der Zielsprache in die Muttersprache übersetzen, 33% lassen es *typischerweise* machen. Diese Proportion gilt auch für die Hausaufgabenstellung.
- Die muttersprachliche, mündliche Zusammenfassung eines zielsprachlichen Textes geschieht in der Sprachstunde bei 46% der Lehrenden *eher weniger*, bei 53% geschieht dies *typischerweise*. Die muttersprachliche, schriftliche Zusammenfassung eines zielsprachlichen Textes geschieht in der Sprachstunde bei 60%

der Lehrenden *eher weniger*, bei 40% geschieht es *typischerweise*. Bei diesem letzteren Aufgabentyp möchte ich auch die Verteilung der Ergebnisse angeben: Die *typischerweise* Kategorie besteht aus 33% *mehrmals*, 7% *sehr oft*, 0% *in jeder Stunde* – Antworten.

- Die zielsprachliche, mündliche Zusammenfassung eines muttersprachlichen Textes geschieht mit einer ausgeglichener Verteilung in den Sprachstunden: bei 33% *selten*, bei 33% *mehrmals*, bei 33% *sehr oft*, sie ist also im Verhältnis zwei Drittel zu einem Drittel *typisch* für die Arbeit der Lehrenden. Derselbe Aufgabentyp wird schriftlich von 67% *eher weniger* gegeben, von 34% *typischerweise*.
- Die zielsprachliche, mündliche Zusammenfassung eines zielsprachlichen Textes spielt eine überraschend große Rolle, bei insgesamt 97% kommt sie *typischerweise* vor, bei 7% *selten*, (*nie* bei 0%).
- Die zielsprachliche, schriftliche Zusammenfassung eines zielsprachlichen Textes kommt bei insgesamt 80% *typischerweise* vor, bei 20% *selten*,

Bei der Bewertung der ermittelten Ergebnisse kann über die Bedeutung der Übersetzungs- bzw. Sprachmittlungsaufgaben in dem Fremdsprachenunterricht der Befragten das Folgende festgestellt werden: Wenn der Durchschnitt der Prozentsätze der „in den Sprachstunden *typischerweise* gemachten“ und „in den Sprachstunden *eher nicht* gemachten“ Übersetzungsaufgaben aus bzw. in die Zielsprache berechnet wird, kann festgestellt werden, dass bei 60% der Fremdsprachenlehrenden zu den Sprachstunden Sprachmittlungsaufgaben *typischerweise* dazugehören, bei 38% *weniger* dazugehören. Ich möchte betonen, diese Zahlen geben über den individuellen Arbeitsstil der Lehrenden Bescheid, und besagen keinesfalls den prozentualen Anteil der Übersetzungs- bzw. Sprachmittlungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Wird dabei gleichzeitig auch der Anteil der den aktiven Gebrauch der Zielsprache fördernden Übersetzungsproduktion betrachtet, sieht man, dass **die Sprachmittlungsaufgaben der Sprachstunden in 73,5% typischerweise auf zielsprachliche Äußerungen zielen** (*weniger* in 26,5%). Unter den Zusammenfassungen oder Paraphrasierungen sind 68,25% *typischerweise* den aktiven Gebrauch der Zielsprache fördernde Sprachmittlungsaufgaben (33,75% *weniger*).

5. Schlussfolgerungen

Die unter den Fremdsprachenlehrenden ausgeführte Pilot-Untersuchung erwies sich als geeignet, eine Antwort auf die Frage über den Anteil und die Rolle des Muttersprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht an den Mittelschulen, in der Lehrersprache sowie in den Interaktionen mit den Lernenden zu geben.

Laut der ermittelten Daten ist festzustellen, dass **die befragten Fremdsprachenlehrenden** – wie sie sich selbst einschätzen - **in ihrer Lehrersprache und in ihren Interaktionen typischerweise und dominant die Zielsprache benutzen**. Die Benutzung der Zielsprache überwiegt vor allem bei den Instruktionen. Der Anteil der Zielsprache steigt in einem geraden Verhältnis zu den Fremdsprachenkenntnissen der Lernenden, aber selbst auf dem niedrigsten Niveau (A1) sinkt er nicht unter die Hälfte der Äußerungen.

Auf dem höchsten Sprachniveau (C1) steigt der Anteil des Zielsprachengebrauchs langsamer, und der Zielsprachengebrauch ist sogar dort nicht alleinig.

Die Benutzung der Muttersprache steht in allen Interaktionen in dem Hintergrund. Ihr Anteil ist lediglich in der negativen Kritik größer (etwas weniger als die Hälfte der Äußerungen) und bei der Disziplinierung (etwa ein Drittel der Äußerungen). Nach den Schätzungen der Lehrenden beträgt die Zielsprache durchschnittlich 80,3% in den Äußerungen der Schüler während der Sprachstunden. Der Gebrauch der Muttersprache steigt lediglich bei der Klärung grammatischer Strukturen, und beträgt hier beinahe die Hälfte der Äußerungen.

Übersetzungs- bzw. Sprachmittlungsaufgaben sind für die Unterrichtspraxis von 60% der Befragten charakteristisch. Hinsichtlich dieser Kompetenzschulung ist hervorzuheben, dass die Sprachmittlungsaufgaben der Sprachstunden in 73,5% auf die aktive Produktion der Fremdsprache zielen.

Die Pilot-Untersuchung hat meine Aufmerksamkeit auch auf mögliche Änderungen bzw. Bedenken bei der Fragestellung von einer Repräsentativerhebung in dem gleichen Problemkreis gerichtet. Die die Erklärungen betreffenden Fragen könnten weiter differenziert werden, und die Kategorien ‚semantische Erklärung‘ und ‚grammatische Erklärung‘ unterschieden werden. Bei den Hausaufgaben könnte noch eine weitere Kategorie angegeben werden, für diejenigen, die die Hausaufgaben sowohl in der Zielsprache, als auch in der Muttersprache aufgeben. Bei den Übersetzungsaufgaben könnten eventuell auch (halb?)offene Fragen in Bezug auf das globale Lernziel gestellt werden. Weiter sollte es noch überlegt werden, dass bei den Skalen nur eine Antwortklasse unterstrichen werden dürfte.

Die von der Pilot-Umfrage untersuchte Problematik möchte ich in der Zukunft mithilfe einer Repräsentativerhebung, landesweit, in verschiedenen Mittelschultypen erforschen. Da mein PhD-Forschungsgebiet der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache ist, beschränkt sich der Fokus meiner Arbeit selbstverständlich auf den ungarischen DaF-Unterricht.

Der in der Pilot-Umfrage getestete Fragebogen sollte auf jeden Fall erweitert werden, indem sich die geplante Befragung auch mit den Ergebnissen des Fremdsprachenlernens beschäftigte, also je nach Schulen auch nach dem Output, der Abiturleistung gefragt würde. Ein Ziel der Forschung wäre, die Interaktionsgewohnheiten der Fremdsprachenlehrenden sowie ihr Sprachmittlungsaufgabenrepertoire objektiv, präzise und wirklichkeitsgetreu – auch mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen – darzustellen, und im Spiegel des Outputs didaktische Schlussfolgerungen zu ziehen. Daneben möchte ich die Rolle der Muttersprache im Fremdspracherwerb im Kontext von psycholinguistischen Aspekten beschreiben, bzw. ihre Anwesenheit in dem Fremdsprachenunterricht fundieren. Anhand der Erfahrungen könnte in Zukunft zur ungarischen Lehrmaterialienentwicklung sowie gleichzeitig zur Erweiterung der Leistungsmessung beigetragen werden.

Literatur

- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. ELTE Germanistisches Institut. Budapest.
- Bors, Lídia / Lugossy, Réka / Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. Iskolakultúra, 4. sz. <http://www.ofi.hu/tudastar/fo->

- kuszbán-nyelvtanulás/nikolov-marianne; *gesehen am 13. Januar 2013.*
- Major, Éva (2000): Milyen fajta angol nyelvtudásra van szükség nyelvigenyes munkakörökben? Modern Nyelvoktatás VI. évf. 1. sz. 2000. április, 33–49. o.
- Nikolov, Marianne (2000): Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angol órákon. Magyar Pedagógia, 4. sz.
- Nikolov, Marianne – Józsa, Krisztián (2003): Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben.
- Vágó, Irén (2003): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról Országos Közoktatási Intézet. Budapest
- Vágó, Irén (2006): Nyelvtanulási utak. In: Lannert Judit / Vágó Irén / Kőrösné Mikis Márta: A felnőttek digitális írás- és idegennyelv-tudása. Felnőttképzési Kutatási Füzetek 7. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszbán-nyelvtanulás/vago-iren-nyelvtanulasi>; *gesehen am 18. oktober 2012.*
- Lannert, Judit / Vágó, Irén / Kőrösné, Mikis Márta (2006): A felnőttek digitális írás- és idegennyelv-tudása <https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi.../DL.php?f=07...pdf> *gesehen am 18. oktober 2012.*
- Imre, Anna: Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban, 2009. <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszbán-nyelvtanulás/imre-anna-nyelvoktatás> *gesehen am 13. Januar 2013.*
- Vigh, Tibor (2010): Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében. PhD-értekezés, Pedagógiai értékelés doktori program Szeged, 2010 http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/vigh_ertekezés.pdf

Mehr Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation!

1. Einführung

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis gestaltet sich in der Lehre meist sehr schwierig. Diese Erfahrung habe ich bereits während meines Studiums gemacht: Schön und gut was die DozentInnen in schön geschwungenen Fachausdrücken umschreiben und einem als Studierenden beizubringen versuchen, aber was mache ich in der Praxis? Und diese Frage lässt sich meines Erachtens in jeder Disziplin stellen. Dies ist jedoch erst einmal nur die Sicht durch die inländische, die deutsche, Brille. Die Sicht wird noch komplexer durch eine ausländische Brille und den Erwerb einer Fachsprache in einer fremden Sprache. Genau diese Brille habe ich mir während meiner Tätigkeit als Lektorin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) in Ungarn an der TU Budapest aufsetzen dürfen. Gleich zu Beginn meiner Tätigkeit machte ich die Erfahrung, dass meine Studierenden wunderbar Fachausdrücke in der deutschen Sprache „aufsagen“, diese jedoch in keinen kommunikativen Kontext bringen können. Noch auffälliger war, dass sie sogar teilweise Hemmungen hatten, sich mit einer deutschen Muttersprachlerin im Wirtschafts-Kontext zu unterhalten. Dies war die Initialzündung für meine Forschungsarbeit zum Thema „Wirtschaftsdeutsch in Ungarn“. Meine Forschungsfragen waren:

1. Wie ist der Stand von Deutsch und Wirtschaftsdeutsch in Ungarn?
2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen werden im Bereich Wirtschaftsdeutsch in Ungarn benötigt?
3. Welche Konzepte werden bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch in Ungarn und konkret an der TU Budapest angewandt? Wie effizient sind diese angewandten Konzepte?
4. Was könnte bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch in Ungarn wie und womit verbessert werden?

Aus der anfangs vollständig auf die spezielle Untersuchung von „Wirtschaftsdeutsch in Ungarn“ ausgelegten Arbeit konnte ich jedoch mit dem Handlungskompetenz-Modell allgemein gültige Erkenntnisse zur Neuorientierung des Fachsprachenunterrichts entwickeln.

Die Antworten, die ich während meiner Forschungsarbeit am Beispiel „Wirtschaftsdeutsch in Ungarn“ gefunden habe, sind für alle Disziplinen wissenschaftlich wertvoll und für die verschiedensten Gruppen in der Gesellschaft relevant. Vor allem für die Kooperation auf internationaler Ebene, für die Zusammenarbeit in Völkergemeinschaften

und dabei für alle Beteiligten an der Vermittlung von Fach- und Fremdsprachenkenntnissen. Das Thema der Integration wird vielerorts diskutiert und die Notwendigkeit der Beherrschung der Sprache des Partners bzw. des Gastlandes erkannt und zu deren gebrauchsfähigem Erlernen mit Sicherheit auch eine neue Herangehensweise mit Hilfe neuer Konzepte in der Fremdsprachendidaktik besonders wichtig sind.

Ich möchte im Folgenden die Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation erklären, Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik aufzeigen und dabei weder den europäischen noch den ungarischen, d.h. den innenpolitischen, Aspekt vergessen. Deutschland und Ungarn verbindet eine über tausendjährige historische Beziehung, die heute ihren Höhepunkt in den sehr guten wirtschaftlichen Beziehungen hat.

2. Ergebnisse aus der eigenen Forschung

Bisher fehlten zu Wirtschaftsdeutsch in Ungarn wissenschaftliche Untersuchungen – ausgenommen dreier kurzer Artikel aus den Jahren 1992 (Dannerer), 2004 (Gyáfrás) und 2010 (Komáromy), die aber auch viele weitere Fragen aufwerfen. Die Wissenschaft beschäftigte sich vielmehr mit der Frage des Deutschen als Sprache als solche und als Fremdsprache in Ungarn. Die Untersuchungen spiegelten im Wesentlichen den großen Bedarf an Deutsch in Ungarn wieder. Dazu im Gegensatz steht jedoch die Entwicklung der Teilnehmerzahlen an allgemeinsprachlichen Deutschkursen in Ungarn, die leider stark rückläufig ist. Dahingegen haben die Kurse für Wirtschaftsdeutsch einen deutlichen Zuwachs vorzuweisen. Es stellt sich natürlich die Frage, warum dies so ist. Auch sei an dieser Stelle angemerkt, dass diese Feststellung wie mein Erfahrungsaustausch mit DAAD-LektorInnen in anderen Ländern gezeigt hat, nicht nur für Ungarn, sondern auch für Osteuropa und andere Teile der Welt gilt.

Meine Forschung vor Ort umfasste Interviews mit deutschen Arbeitgebern vor Ort, mit DozentInnen der TU Budapest, mit Lehrwerksautoren, Analyse von Curricula und Lehrmaterialien und eine umfangreiche Bedarfsanalyse unter den Studierenden der TU.

Die Arbeitgeber wurden danach befragt, ob sie überhaupt Arbeitnehmer brauchen, die Deutsch sprechen, und über welche weiteren Kompetenzen sie konkret verfügen sollen.

Die DozentInnen reflektierten, ob die curricularen Ziele mit den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes übereinstimmen. Auch mussten die DozentInnen einschätzen, ob die Studierenden die benötigten Kompetenzen überhaupt entwickeln und ob sie auf dem Arbeitsmarkt handlungsfähig sind. Daneben konnten sie auch Auskunft über die verwendeten Lehrmaterialien und eingesetzte Methoden geben.

Die Studierenden sollten die Frage beantworten, welche Kompetenzen sie vermutlich bei der späteren Arbeit benötigen und überlegen, wie die verwendeten Lehrmaterialien und Methoden im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht sind bzw. sein sollten.

Desweiteren wurde aufgrund dieser vorangehenden Datenerhebung eine eigene Curriculum- und Lehrmaterialienanalyse vollzogen.

Die Sicht auf Bedarf und Position von Deutsch in Ungarn hat auf zwei Ebenen zu erfolgen: der sprachenpolitischen und der wirtschaftspolitischen Ebene. Betrachtet man

auf der sprachenpolitischen Ebene zunächst Europa, so denkt man sofort an den vom Europarat initiierten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), welcher 2001 veröffentlicht wurde und für eine größere Transparenz und Einheitlichkeit im Bezug auf die Bewertung von Fremdsprachenfähigkeiten steht. Er basiert auf Kompetenzen, den allgemeinen, wie Wissen und praktische Fertigkeiten, und den kommunikativen, wie linguistischen und soziolinguistischen. Des Weiteren stößt man auf die Studie „Die Europäer und ihre Sprachen“ (2006), welche die Selbsteinschätzung der Europäer in Bezug auf die Beherrschung von Fremdsprachen wiedergibt. Sie verwenden Fremdsprachen im Urlaub, beim Schauen von Filmen und Fernsehen, beim Hören von Radiosendungen, mit Freunden und nicht zuletzt am Arbeitsplatz. Gerade die jungen Menschen in Europa gehen davon aus, dass sie durch Fremdsprachenkenntnisse mehr Chancen im Berufsleben haben.

Die Ungarn verfügen nach eigener Einschätzung über keine fundierten Fremdsprachenkenntnisse. Die bildungspolitischen Maßnahmen Ungarns versuchen dem entgegen zu wirken. Zum Beispiel mit dem „Welt-Sprache“-Programm von 2002, welches dazu dienen sollte, das Lernen und Lehren von Fremdsprachen landesweit zu vereinheitlichen und intensiv zu unterstützen. Auch hat in Ungarn das Ablegen einer staatlich anerkannten Sprachprüfung einen hohen Stellenwert – es gibt ein Papier über die vorhandenen Sprachkenntnisse, welches viele Arbeitgeber verlangen. Darauf basierend gibt es oft einen Bonus zum Lohn und nicht zuletzt benötigt man zum Erwerb eines Universitätsdiploms mindestens einen erfolgreichen Sprachprüfungsabschluss.

Betrachtet man nun die wirtschaftspolitische Ebene, so ist zunächst (wie bereits erwähnt) festzustellen, dass Deutschland für Ungarn der wichtigste Wirtschaftspartner ist. Das ist mit Sicherheit auch den traditionell engen deutsch-ungarischen Beziehungen zu verdanken, die mit der Hochzeit des ungarischen Königs Stefan I. mit Gisela von Bayern um 995 begannen. Wenn Deutschland der wichtigste Wirtschaftspartner ist, sind dann nicht auch auf dem ungarischen Arbeitsmarkt Deutschkenntnisse erforderlich? Wenn ja, welche?

Zur Beantwortung dieser Fragen führte ich im Februar 2010 eine schriftliche Befragung unter Firmen mit deutschen Direktinvestition bzw. deutschen Firmen mit Sitz in Ungarn durch. Die Arbeitgeberbefragung umfasst vier Bereiche: 1. Allgemeine Angaben; 2. Welche Fremdsprachen werden bei der täglichen Arbeit verwendet? 3. Welche Aktivitäten werden im Deutschen erledigt? 4. Welche deutschsprachlichen Defizite haben die Arbeitnehmer? Die Befragung ergab, dass bezogen auf die Aktivitäten im Deutschen, beim Schreiben vorrangig E-Mails, kurze Meldungen und Briefe verfasst werden, beim Sprechen es vor allem um allgemeine Konversation und das Halten von Präsentationen geht, beim Hören die Teilnahme an Besprechung und die Konversation am Telefon wichtig ist und beim Lesen einfach alles gelesen werden können muss. Markante Defizite sehen die Arbeitgeber vor allem in den produktiven Fertigkeiten – dem Schreiben und Sprechen. Im Interview mit einer Personalverantwortlichen einer deutschen, weltweit agierenden Unternehmensberatung wurde auch unterstrichen, dass es den Bewerbern häufig an berufsaltagstauglichen Deutschkenntnissen fehlt und einfach auch zu viel Wert auf den Besitz einer Sprachprüfung gelegt wird, ohne dass die Kenntnisse in der späteren Praxis verwendbar wären. Dies muss uns zu denken geben!

Bevor man nun von diesen schlechten Umfrageergebnissen „getrieben“ zur Frage nach der Position von Wirtschaftsdeutsch in Ungarn kommt, ist als erstes auf fachter-

minologischer Ebene Klarheit zu Inhalt und Zweck von Fachsprachen, wie Wirtschaftsdeutsch, zu schaffen.

3. Die Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation

Ausgangspunkt auf der fachterminologischen Ebene ist die Definition der Fachsprache nach Hoffmann, wonach die Fachsprache „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1976: 170). Die Wissenschaftler der Fachsprachenforschung haben diese Definition bis heute fortwährend erweitert und verfeinert und die Wissenschaftler der Fachsprachendidaktik nutzen diese Erkenntnisse selbstverständlich. Diese sind auch die Grundlage für die Inhalte von Fachsprachenunterricht. M.E. sind hierbei die Erkenntnisse in Hinblick auf die Lexik – Fachwortschatz – und Grammatik – Besonderheiten in Morphologie und Syntax – von Fachsprachen, grundlegend. Daneben darf im Fachsprachunterricht aber auch nicht die Vermittlung der Kompetenzen, wie sie der o.g. GER beschreibt, zu kurz kommen. Im Speziellen sind, bezogen auf die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch, die Forderungen von Baumann (2003) und Funk (2000) ebenfalls mit einzubeziehen. Baumann (2003) plädiert für die Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz und Funk (2000) für die kommunikative Kompetenz der Wirtschaftssprache Deutsch.

Meiner Meinung nach ist diese Herangehensweise jedoch nicht ausreichend. Im Berufsalltag geht es m.E. darum, neben der Muttersprache auch im Deutschen handlungsfähig zu sein, d.h. aus der kommunikativen Kompetenz heraus, die beruflichen Handlungsketten bewältigen zu können. Ausgehend von den Kompetenzen des GER, der fachkommunikativen Kompetenz nach Baumann und der kommunikativen Kompetenz der Wirtschaftssprache Deutsch nach Funk, lassen sich ganz konkret die Zielkompetenzen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts formulieren und in einer Darstellung zusammenfassen (Abb. 1).

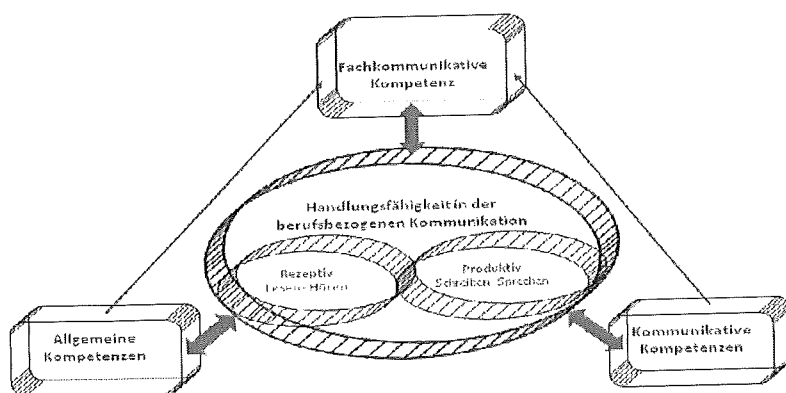


Abbildung 1: Zielkompetenzen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts

Die allgemeinen Kompetenzen und die kommunikativen Kompetenzen wirken auf die fachkommunikative Kompetenz ein. Alle drei Kompetenzbereiche wirken auf die Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation. Diese Handlungsfähigkeit äußert sich in produktiven und rezeptiven Handlungen. Gleichzeitig wirkt diese, sich im Lernprozess immer weiterentwickelnde, Handlungsfähigkeit wieder auf die fachkommunikative Kompetenz, die allgemeinen und die kommunikativen Kompetenzen zurück. Bei dieser Entwicklung der Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation handelt es sich um einen dynamischen Prozess, den jeder Fachsprachenlerner in unterschiedlichen Phasen durchläuft. Wie dieser Prozess positiv beeinflusst werden kann, wird noch später im Teilabschnitt zum Unterricht von Wirtschaftsdeutsch verdeutlicht. Zunächst muss jedoch erst noch die Ebene der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch in Ungarn dargestellt werden, damit deren Perspektiven für den Leser nachvollziehbar sein können.

4. Unterricht von Wirtschaftsdeutsch in Ungarn

In Ungarn gibt es seit den 1980er Jahren Kurse für Wirtschaftsdeutsch. Anbieter sind vor allem das Goethe-Institut (GI), das Österreich Institut (ÖI) und die Hochschulen und Universitäten des Landes. Letztere müssen die Fachsprachkurse teilweise auch gewährleisten, da sie für bestimmte Studiengänge als Anforderung auch den Erwerb einer Fachsprachprüfung haben, und die Vorbereitung darauf gesichert werden muss. Gerade auch diese Fachsprachprüfungen ziehen nach sich, dass regionale ungarische Fachsprachen-Lehrwerke thematisch und übungstechnisch an die jeweiligen Sprachprüfungen angepasst sind. Zum Zeitpunkt meiner Forschungen gab es 12 Lehrwerke für die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch. Eines davon habe ich exemplarisch für die anderen analysiert und auch ein Interview mit der Lehrwerksautorin führen können. Dieses ergab, dass es offensichtlich nicht mehr zeitgemäße Vorstellungen von den Anforderungen an die Kommunikation im Berufsalltag gibt. Diese Erkenntnis führte zur Fallstudie: Wirtschaftsdeutsch an der TU Budapest. Im Mittelpunkt dieser Untersuchungen stehen die Studierenden, die möglichen zukünftigen ungarischen Arbeitnehmer deutscher Unternehmen. Hierbei war es wichtig, die Fragen zu beantworten, ob der Wirtschaftsdeutsch-Unterricht der Universität den Studierenden das mitgibt, was sie später im Berufsalltag verwenden, ob die geforderten Kompetenzen vermittelt werden und wenn ja, mit welchen Mitteln. Besonders interessant war dabei, wie die Studierenden diese Fragen selbst einschätzen. Angemerkt sei hier noch, dass die TU Budapest die einzige technische Universität in Ungarn ist und auch noch ein Institut für Fremdsprachen hat. Damit ist sie eine große Ausnahme in der ungarischen Hochschullandschaft.

Das Fremdspracheninstitut der TU Budapest bietet verschiedene Fremdsprachkurse an, darunter auch für Deutsch. Allgemeine Deutschkurse gibt es für Anfänger bis Fortgeschrittene, genau so wie für die Fachsprachen, wie Wirtschaftsdeutsch. Die Kurse sind im Allgemeinen entgeltfrei, d.h. es bestehen keine finanziellen Hürden für die Studierenden, das Angebot wirklich zu nutzen.

Die Wirtschaftsdeutsch-Kurse stellen die Kompetenzvermittlung und die produktiven Fertigkeiten in den Mittelpunkt des Unterrichts. Das oberste Ziel ist der Erwerb einer staatlich anerkannten Sprachprüfung, welche auch im angegliederten Sprachprüfungszentrum angeboten wird. Gerade dieses Ziel kann ein Grund dafür sein, dass in den

Wirtschaftsdeutsch-Kursen die spätere Verwendung des Deutschen im Berufsalltag aus den Augen verloren wird. Die Konzentration auf die Sprachprüfung, die bei den meisten wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen gefordert wird, zieht nach sich, dass die Studierenden in den Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Hörverstehen kaum Defizite bei sich sehen. Die Befragung der Studierenden ergab aber auch, dass die Hälfte von ihnen große Probleme beim Sprechen sieht. Auf die Frage, was die Studierenden im Unterricht für am Nützlichsten hielten, antworteten die meisten, dass dies Übungen zu grammatischen Phänomenen seien.

Dies gibt deutlich zu denken und die befragten DozentInnen bestätigen die Ergebnisse der Arbeitgeber- und Studierendenbefragungen: zwischen den Erwartungen der Arbeitgeber und der zukünftigen Arbeitnehmer besteht eine große Diskrepanz.

Die Konsequenz aus den Ergebnissen der Befragungen, der Interviews und der Analyse von Lehrmaterialien ist, dass es einen erheblichen Änderungsbedarf im Unterricht von Wirtschaftsdeutsch gibt. Es sind die großen Defizite im Bereich der produktiven Fertigkeiten – Schreiben und Sprechen – und der deutliche Mangel an berufsalltagstauglichen Deutschkenntnissen mit Bezug zur Praxis zu überwinden. Auch die Fokussierung auf die Sprachprüfung birgt sehr große Gefahren. Letztere ist zwar eine institutionelle Bedingung für ein Diplom und eine gesellschaftliche Bedingung für bessere Berufschancen, hat aber eine unzureichende Aussagekraft bezüglich der tatsächlich vorhandenen Sprachkenntnisse bzw. besser – der Kommunikationsfähigkeiten.

Das oberste Ziel sollte die bereits dargestellte Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation sein. Hieraus ergeben sich die Empfehlungen für den Wirtschaftsdeutsch-Unterricht, die auf den folgenden Fragen basieren:

1. Wie erreicht man einen größeren Bezug zur Praxis?
2. Wie kann die Aufmerksamkeit von den Sprachprüfungen weggelenkt werden?
3. Wie können die LernerInnen davon überzeugt werden, dass eine Sprachprüfung wenig Aussagekraft über die tatsächliche fremdsprachliche Handlungsfähigkeit hat?
4. Wie sollten die Kompetenzen vermittelt werden, um das Ziel der Handlungsfähigkeit zu erreichen?

Zunächst sollte allgemein nach „gutem Unterricht“ gestrebt werden, d.h. eine klare Strukturierung und eine Methodenvielfalt sind unabdingbar. Noch genauer beschreiben die aus Meyer (2008: 17 f.) und Steinmüller (1990: 22 ff.) zusammengefassten Gütekriterien wie „guter Unterricht“ aussehen sollte:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts

- Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit;
- Rollenklarheit;
- Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen

2. Hoher Anteil echter Lernzeit

- durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit;
- Auslagerung von Organisationsfragen;
- Rhythmisierung des Unterrichtsablaufs

3. Lernförderliches Klima

- durch gegenseitigen Respekt;
- verlässlich eingehaltene Regeln;
- Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge

4. Inhaltliche Klarheit – Übersichtliche Lernstoffgliederung

- durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung;
- Plausibilität des thematischen Gangs;
- Hervorhebung dessen, was in einer Sequenz wichtig ist;
- Aufteilung des Lernstoffs in viele kleinere, überschaubare Abschnitte;
- Klarheit (möglich durch klare, kurze und knappe Überschriften, die die Orientierung innerhalb eines Themas erleichtern);
- Veranschaulichung mit Beispielen aus der Praxis;
- Verbindlichkeit der Ergebnissicherung (möglich durch Zusammenfassung des wichtigen Lernstoffs am Ende einer Sequenz)

5. Sinnstiftendes Kommunizieren – Gute sprachliche Gestaltung

- durch Planungsbeteiligung;
- Gesprächskultur;
- Von Seiten des Lehrenden einfache und klare Wort- und Satzstrukturen;

6. Methodenvielfalt

- Reichtum an Inszenierungstechniken;
- Vielfalt der Handlungsmuster;
- Variabilität der Verlaufsformen

7. Individuelles Fördern

- durch Freiräume, Geduld und Zeit;
- durch innere Differenzierung und Integration

8. Intelligentes Üben

- durch bewusst machen von Lernstrategien
- auf die Lerngruppe abgestimmte Übungsaufträge
- gezielte Hilfestellungen

9. Transparente Leistungserwartungen

- durch an die Richtlinien oder die Bildungsstandards orientierte, dem Leistungsvermögen der Lerner entsprechende, Erwartungen

10. Vorbereitete Umgebung

- durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug

Nach Meyer (2008: 17 f.) und Steinmüller (1990: 22 ff.)¹¹.

¹¹ Abgeändert in Hinblick auf die Studierenden und die Voraussetzungen in Ungarn.

Neben diesen Kriterien kann das Strukturmodell der Berliner Didaktik als Entscheidungsgerüst zur Hilfe genommen werden (Abb. 2).

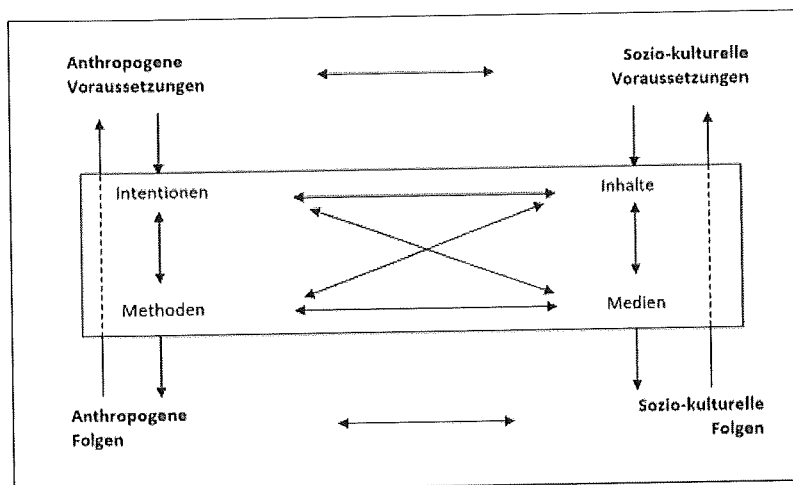


Abbildung 2: Strukturmodell der Berliner Didaktik (nach Hess 2004)

Es gibt die Möglichkeit, die Bedingungsfelder klar zu analysieren und danach die Entscheidungsfelder abzustecken, die zum Beispiel die Inhalte, die Intention, die Medien und die Methoden beinhalten. Im Unterricht selber muss den LernerInnen in jedem Fall die Möglichkeit gegeben werden, selbstbestimmt zu handeln. Ein ganzheitlich ausgerichteter Unterricht, in welchem die Lernenden selbstständig und mit Kopf, Herz und Hand zuvor vereinbarte Handlungsprodukte planen und herstellen, ist im Zusammenspiel mit der Verwirklichung von praxisrelevanten Handlungssituationen ein sehr guter Weg. All dies erreicht man in einem handlungsorientierten Unterricht, der mit Projektarbeit, Fallstudien, Plan- und Rollenspielen vielerorts schon Einzug in die Unterrichtsräume gehalten hat. All diesen Methoden gemeinsam ist das oberste Ziel der Förderung der kommunikativen Kompetenz. Genau dies führt die LernerInnen dann weg von der Fokussierung auf eine Sprachprüfung und die gewünschte Handlungsfähigkeit würde erreicht.

5. Das Methodenkonzept der *Simulation Globale*

Eine besondere Form des handlungsorientierten Unterrichts ist die *Simulation Globale*. Neben dem Rollenspiel und dem Drama ist die *Simulation Globale* eine Form des Interagierens und bietet eine authentische Kommunikationsplattform. Sie beruht auf drei Säulen: 1. der Handlungsrahmen, in welchem die zeitliche und örtliche Situierung festgelegt wird; 2. die Annahme fiktiver Identitäten und 3. die Belebung des neuen Kosmos⁴ (Abb. 3).

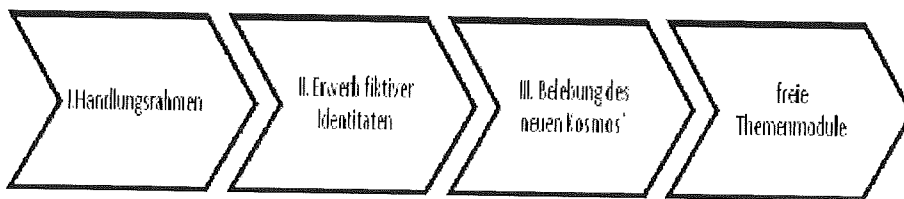


Abbildung 3: Aufbaustufen einer Simulation Globale (Ilse 2011)

Exemplarische Situationen aus der Unterrichtspraxis von Wirtschaftsdeutsch an der TU Budapest sind bei Ilse (2011) ausführlich beschrieben, zusätzlich findet sich auch dort Material für die Durchführung einer *Simulation Globale* im Unterricht.

Das Ergebnis der *Simulation Globale* war und ist in jedem Fall ein höherer Praxisbezug, die Sprachprüfung rückt vollkommen in den Hintergrund und die geforderten Zielkompetenzen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts – Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation – werden gefördert. Die Befragung von Alumni bestätigte außerdem den Eindruck, dass die Nebenprodukte der *Simulation Globale* eine höhere und bessere Motivation und Stimmung waren und auch die Abwesenheitsquote der Studierenden zurückging.

6. Fazit

Die traditionell sehr engen wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Ungarn bedingen eine weite Verbreitung des Wirtschaftsdeutschen auf einem anspruchsvollen Niveau.

Das oberste Ziel der Vermittlung von Fachsprachen, und damit auch von Wirtschaftsdeutsch, ist die Entwicklung der Handlungsfähigkeit in der berufsbezogenen Kommunikation.

Der ungarische Wirtschaftsdeutsch-Markt muss diesbezüglich neue Wege gehen, sowohl bei den Lehrmaterialien als auch an den Lehrinstitutionen. Der Fremd- und Fachsprachenunterricht ist zu einem handlungsorientierten Unterricht zu entwickeln.

Erste kleine Schritte dazu können mit Hilfe der Einbeziehung der Gütekriterien guten Unterrichts und des Strukturmodells der Berliner Didaktik erreicht werden.

Ein größerer Schritt zur Erreichung von Handlungsorientierung im Fachsprachenunterricht, kann mit der ganzheitlich ausgerichteten Methode *Simulation Globale* getan werden.

Literatur

- Baumann, Klaus-Dieter (2003): Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenausbildung. In: Jung, Udo O.H. / Kolesnikova, Angelina (Hg.): Fachsprachen und Hochschule. Forschung-Didaktik-Methodik. Frankfurt/ Main. Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 119–134.
- Dannerer, Monika (1992): Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Eine empirische Studie über Bedarf und Probleme. In: InfoDaF (19), S. 335–349.
- Europäische Kommission (2006): Die Europäer und ihre Sprachen. Spezial-EUROBAROMETER 243. <http://ec.europa.eu/languages/documents/2006-special-eurobarometer-survey->

- [64.3europeans-and-languages-report_de.pdf](#) (gesehen am 17.01.2013)
- Funk, Hermann (2000): unveröffentlicht. Zit. In: Schlak, Torsten (2000): Wirtschaftsdeutsch - Definitionsversuche eines undefinierbaren Begriffs. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea 6, S. 150–164. <http://daf.german.or.kr/arbeit/6-torsten.doc> (gesehen am 14.06.2010)
- Gyáfrás, Edit (2004): Die Stellung des Wirtschaftsdeutsches als Fremdsprache. In: Czicza, Dániel / Hum, Rozália / Bassola, Péter (Hg.): Wertigkeiten, Geschichten und Kontraste. Festschrift für Péter Bassola zum 60. Geburtstag. Szeged. Grimm, S. 255–264.
- Hess, Hans-Werner (2004): DaF und die 'Berliner Didaktik'. Eine Einleitung. In: Hess, Hans-Werner (Hg.): Didaktische Reflexionen. „Berliner Didaktik“ und Deutsch als Fremdsprache heute [für Ulrich Steinmüller]. Tübingen. Stauffenburg, S. 9–19.
- Hoffmann, Lothar (1976): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 1. Aufl. Tübingen.
- Ilse, Viktoria (2011): Wirtschaftsdeutsch in Ungarn - Positionen, Bedarf und Perspektiven. Die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch im DaF-Unterricht in Ungarn. München. iudicium.
- Komáromy, András (2010): Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. In: Kostrzewa, Frank; Rada, Roberta V. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn. Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 180–196.
- Meyer, Hilbert (2008): Was ist guter Unterricht? 5. Aufl. Berlin. Cornelsen-Scriptor.
- Steinmüller, Ulrich (1990): Deutsch als Fremdsprache: Didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht. In: Zielsprache Deutsch (2), S. 16–23.

Wörter miteinander verbinden – Kollokationen im Wortschatzerwerb

1. Einstieg in die Thematik

Den Spruch von Alfred Polgár „Ich beherrsche die deutsche Sprache, aber sie gehorcht nicht immer“, kennen wohl viele Deutschlehrer. Dieses Zitat ist auch deshalb weit verbreitet, da es auf einer Reklametasche der österreichischen Institution „Kultur und Sprache“ (<http://www.kulturundsprache.at/>) zu lesen ist. Gibt man das Zitat in *google-Bilder* ein, sehen wir einige Fotos von diesem gelben Stoffbeutel. Was ist das Besondere an diesem Spruch, warum finden wir Gefallen an ihm? Er ist auf jeden Fall auffallend und es gibt eine linguistische Erklärung dafür. Alfred Polgár gestaltet ein Sprachspiel im Satz und lässt die Rezipienten mitspielen. Das sprachlich Ungewöhnliche ist, dass das Verb *beherrschen* in einem Satz zwei verschiedene Bedeutungen hat. Wir sind daran gewöhnt, dass ein Verb in einem Kontext nur eine Bedeutung hat, also monosem (eindeutig) ist. Im obigen Beispiel kommt das Verb *beherrschen* als polysemes (mehrdeutiges) Wort vor. In einem Satz werden nämlich zwei Bedeutungen des Verbs *beherrschen* aktualisiert: Einerseits die Bedeutung von *beherrschen* als autonomes Wort und andererseits die als Kollokator. Interpretieren wir mal den Satz *Ich beherrsche die deutsche Sprache*. Um den Satz zu verstehen, ist es ratsam, das Verb *beherrschen* nicht isoliert zu betrachten, sondern es in der wortübergreifenden Einheit, „*Sprache beherrschen*“ zu erschließen. Der Ausdruck – nennen wir ihn Kollokation – *die Sprache beherrschen* bedeutet in etwa folgendes: ‘Wir haben die Sprache so gut gelernt, dass wir sie souverän ohne Schwierigkeiten anwenden, gebrauchen können’. Wenn wir den zweiten Gliedsatz „*aber sie gehorcht nicht immer*“ lesen und deuten, merken wir, dass es hier um eine andere Bedeutung von *beherrschen* geht. Wir stoßen nämlich auf ein zweites Verb. Zur Explikation (Bedeutungsangabe) im LGWDaF beim Verb *gehören* steht Folgendes: „Das tun, was jemand verlangt oder was ein Gesetz o.Ä. vorschreibt“ (2007). *Gehören* impliziert also, dass eine Macht, ein Herrscher Vorschriften macht. Daraus folgt, dass *herrschen* im zweiten Teilsatz wörtlich gemeint ist: „(als Herrscher) Macht, Kontrolle über jemanden/etwas haben, ausüben“ (LGWDaF 2007).

Der Spruch von Polgár ist also u.a. deshalb sehr treffend, weil er auf zwei grundsätzliche Schwierigkeit im Fremdspracherwerb, konkret in der Wortschatzarbeit verweist: Zum einen auf die Polysemie und zum anderen auf die wortübergreifenden Einheiten im Wortschatz. Ein Wort hat also in der Regel mehrere Bedeutungen, die je nach Kontext unterschiedlich sind. Eine weitere Beschaffenheit der Sprachen ist, dass der Wortschatz – auch wenn er WORT-SCHATZ heißt – nicht nur einzelne, selbstständige Wörter enthält, sondern auch Ausdrücke, die über das Wort hinausgehen. Das sind unter anderem Kollokationen wie *eine Sprache beherrschen*, die als Wortgefüge zu erfassen sind. Der Spruch

von Polgár zeigt also plakativ, dass der Wortschatzerwerb eine echte Herausforderung ist. Vorliegender Aufsatz behandelt jedoch nicht im Allgemeinen den Wortschatzerwerb, sondern fokussiert auf eine Wortschatzeinheit, nämlich auf Kollokationen, indem er folgenden Fragen nachgeht:

- 1) Was sind Kollokationen? Welche Einheiten gibt es im Wortschatz? Welche Wortschatzeinheiten haben sich die Fremdsprachenlerner anzueignen?
- 2) Mit welchen Schwierigkeiten sind Deutschlerner bei der Produktion von Kollokationen konfrontiert?
- 3) Sind Kollokationen erkennbar?
- 4) Welche Vorschläge unterbreitet die Kollokationsdidaktik?

2. Kollokationen in der Fremdsprachendidaktik

Die Kollokationsforschung in der Fremdsprachendidaktik hat in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts mit Aufsätzen von Hausmann begonnen. Er meint bereits 1984 im Titel seines Aufsatzes provokativ, dass Wortschatzlernen Kollokationslernen sei. Er argumentiert in seinem Aufsatz (1984) überzeugend, dass Kollokationen wichtige Wortschatzeinheiten sind. Was sind jedoch Kollokationen? Nähern wir uns dem Terminus, indem wir seine Etymologie erschließen. Wir befassen uns an dieser Stelle mit der Herkunft der Bezeichnung, damit sie transparent und uns der Terminus geläufig wird. Wir bedienen uns hier einer Strategie, die wir auch unseren Lernern immer wieder empfehlen, nämlich die Deutung des Wortes aus seinen Bestandteilen. Der linguistische Terminus Kollokation kommt offensichtlich aus dem Englischen *collocation* und setzt sich aus „con-“ und „-location“ zusammen. Wir sehen, dass die Bestandteile lateinischer Herkunft sind. Das Präfix „con-“ kennen wir aus Beispielen wie *Konfiguration*, *Kooperation*, *Konstellation*, *Koproduktion*, *Konnotation* und wissen, dass es ‘gemeinsam, zusammen‘ bedeutet. Auch „-location“ lässt sich einfach als ‘Ort, Platz, Stelle‘ deuten. So können wir darauf schließen, dass man unter Kollokation ‘den gemeinsamen Ort, den gemeinsamen Platz, die gemeinsame Stelle, das gemeinsame Vorkommen‘ verstehen kann. Kollokationen sind also Wörter, die gemeinsam, die zusammen vorkommen. Sie sind – vereinfacht gesagt – Partnerwörter.

Ziehen wir ein zweites Beispiel heran, eine Mülleimeraufschrift, um zu veranschaulichen, welche üblichen Wortverbindungen sich als Kollokationen bezeichnen lassen (siehe dazu Abbildung 1).



Abb.1: Mülleimer in Hamburg 1
(Foto: Anna Reder)



Abb.2: Mülleimer in Hamburg 2
(Foto: Anna Reder)

Beschriftete Mülleimer stehen auf den Straßen von Hamburg und fordern die aufmerksamen Passanten auf, sie zu deuten. Die Aufschrift „*artgerechte Müllhaltung*“ ist überraschend, verblüffend, weil wir eigentlich „*artgerecht*“ nicht aus dem Kontext mit „*Müll*“ kennen. *Artgerecht* und *Müll* sind in der Regel keine Partnerwörter. So kommt uns die Aufschrift ungewöhnlich vor. Das soll sie auch sein. Diese Unüblichkeit soll erreichen, dass der Leser aufmerksam wird. Die Mülleimeraufschrift hat die Funktion, den Fußgänger anzusprechen und ihn dazu anzuhalten, den Müll „*artgerecht*“ in den Eimer zu werfen. Gewöhnliche Wortverbindungen würden wohl weniger Interesse wecken. Typisch wäre nämlich die Wortverbindung *artgerechte Tierhaltung*. Der Ausdruck *artgerechte Tierhaltung* ist also eine Kollokation und *artgerechte Müllhaltung* eine modifizierte Kollokation, eine für die Mülleimeraufschrift modifizierte Kollokation.

Sehen wir uns ein drittes Beispiel an, das wieder eine Mülleimeraufschrift ist (siehe Abbildung 2). Wir sehen, dass auf dem Mülleimer *herzlich müllkommen* steht anstatt des üblichen Ausdrucks *herzlich willkommen*. Die Wortverbindung *herzlich willkommen* wurde für die Mülleimeraufschrift okkasionell verändert, damit der Passant den Mülleimer wahrnimmt und ihn gegebenenfalls auch nutzt. Die übliche Wortverbindung *herzlich willkommen* wird bekanntlich in einer bestimmten Situation verwendet. Wir können jemanden mit dieser kommunikativen Formel empfangen, wenn er z. B. von Weitem angereist ist.

Wie wir oben gesehen haben, sind die Beispiele *eine Sprache beherrschen*, *artgerechte Tierhaltung* und *herzlich willkommen* prototypische Kollokationen. Im Sinne von Hausmann bezeichnen wir diese als typische und übliche Wortverbindungen (1984). Eine weitere Definition im Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache bestimmt Kollokationen als Wortpaare, die kontextuell erwartbar sind (Barkowski/Krumm 2010: 155), also die mitei-

inander vorkommen. Nehmen wir einen beliebigen Text in die Hand, um Kollokationen zu extrahieren, merken wir sehr schnell, dass die Kollokationsdefinition in der Fremdsprachendidaktik vage, die Kollokationsauffassung etwas weitgefasst ist. Es ist nicht einfach, mit Hilfe dieser Definitionen Kollokationen objektiv zu identifizieren. Was ist üblich? Was ist typisch oder nicht typisch? Welche Wortpaare sind kontextuell erwartbar?

Was typisch in einer Sprache ist, zeigt sich häufig erst aus der Perspektive einer anderen Sprache. Fragt man z. B. Lerner ungarischer Muttersprache, *wie Haare sein können*, bekommen wir Antworten, wie *blond, braun, gerade*. Letzteres wird aufgelistet, weil der ungarische Kollokator (*egyenes*) wörtlich übersetzt wurde, das nicht passt. Üblich ist im Deutschen *glattes Haar* zu sagen¹. In der kontrastiven Linguistik spricht man in diesem Zusammenhang über die Idiosynkrasie (Eigentümlichkeit) der Sprachen. Ein in der einschlägigen Fachliteratur oft zitiertes Beispiel soll hier zur Veranschaulichung der Idiosynkrasie bezüglich Kollokationen dienen. Das ist die Kollokation *sich die Zähne putzen*. Auf Ungarisch heißt es *fogat mos* (wörtlich: 'Zähne waschen'), auf Englisch *to brush teeth* (wörtlich: 'Zähne bürsten'). Wenn wir auch noch die Sprache eines weiteren Nachbarlandes heranziehen, sehen wir, dass das Ungarische in diesem Fall in der Wortwahl vom Deutschen und Englischen abweicht, nicht jedoch vom Kroatischen, wo es heißt *prati zube* (wörtlich: 'Zähne waschen') (Stojic / Stiglic 2011: 265). Dieses Beispiel veranschaulicht sehr gut, dass es unvorhersagbar ist, ob der Kollokator (*sich putzen*) in einer anderen Sprache ein wortwörtliches Äquivalent hat².

2. Einheiten des Wortschatzes

2.1 Wörter und Wortgefüge

Obige Beispiele zeigen, dass der Wortschatz mehr ist, als die Gesamtheit einzelner Wörter, obwohl es naheliegend wäre zu sagen, dass der Wortschatz aus Wörtern besteht. Aus was denn sonst? Es heißt ja auch WORT-Schatz. Wir fragen im Unterricht häufig „Welche Wörter habt ihr verstanden?“ „Welche Wörter sind unbekannt?“ Wir werden auch immer wieder gefragt, wie dieses oder jenes Wort heißt. Die Bezeichnung WORT-Schatz ist dennoch etwas irreführend. Wir sind nämlich in Texten damit konfrontiert, dass es nicht immer nur um einzelne Wörter geht, wie z. B. *annehmen*, sondern es auch Ausdrücke gibt, wie *etwas nimmt dramatische Ausmaße an*, also feste Wortverbindungen. Wir haben bis jetzt festgestellt, dass es im Wortschatz Einzelwörter und Kollokationen gibt. Welche weiteren Wortschatzeinheiten lassen sich ausmachen? In der Tabelle 1 sehen wir die wichtigsten Wortschatzeinheiten zusammengefasst. Auch ihre Bezeichnungen sind angeführt und Beispiele veranschaulichen jeweils die einzelnen Typen. Die Tabelle 1 soll primär zeigen, wie Kollokationen mit anderen Wortschatzeinheiten in Beziehung gesetzt werden können.

- 1 Das Beispiel ist einer aufgezeichneten Unterrichtssequenz von Boócz-Barna (2007: 104) entnommen.
- 2 Stojic und Stiglic (2011) bieten ausgewählte Literaturvorschläge zu vergleichenden Kollokationsstudien mehrerer Sprachenpaare.

Benennungen in Lehrwerken	Benennungen in der Linguistik, Fremdsprachendidaktik, Phraseo-didaktik und Lernpsychologie	Beispiele
I. Wörter 1. einfache Wörter 2. gebildete Wörter	I. Wörter / Einzelwörter / Vokabeln	1. <i>der Tag</i> 2. <i>die Tagung /das Tagungsbüro / der UDV</i>
II. Ausdrücke 1. Wendungen 2. Redewendungen 3. Redensarten	II. Chunks 1. Feste Wortverbindungen a) Idiome (oder Phraseme im engeren Sinne) b) Kollokationen (oder Phraseme im weiteren Sinne) - kommunikative Formeln - Funktionsverbgefüge 2. (grammatische) Konstruktionen	1a) <i>jemandem die kalte Schulter zeigen</i> 1b) <i>eine Sprache beherrschen; artgerechte Tierhaltung; Herzlich willkommen! eine Frage stellen</i> 2. <i>für das Lehramt studieren</i>
III. Sprichwörter	III. Sprichwörter	<i>Übung macht den Meister!</i>

Tabelle 1: Wortschatzeinheiten: Wörter und feste Wortverbindungen

Der Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass Wortschatzeinheiten auf der Wortebene (I.) und auf der syntagmatischen Ebene (II.) sowie auf der Satzebene (III.) auszumachen sind. Sprichwörter wurden hier als eine selbständige Kategorie angeführt, obwohl sie nicht unbedingt zum Wortschatz zählen, weil sie Sätze sind. Da sie jedoch fertige Sätze der Sprache sind, können auch sie so wie Einzelwörter oder Mehrworteinheiten erlernt werden, und so kann ihre Vermittlung im Rahmen der Wortschatzarbeit bewerkstelligt werden (Kispál 2012). Von den drei Kategorien (siehe Tabelle 1: I, II, III) wird hier die zweite fokussiert. Wir richten unser Augenmerk deshalb auf die zweite, weil das Thema des Aufsatzes, die Kollokationen, hier platziert sind.

2.2 Bezeichnungen von Mehrworteinheiten in der Allgemeinsprache

Ein Blick in gängige Lehrwerke und Lehrbücher zeigt, dass die Lehrmaterialien bezüglich fester Wortverbindungen in der Regel als Hyponym (Oberbegriff) über *Ausdrücke* und als Hyperonyme (Unterbegriffe) über *Wendungen*, *Redewendungen* oder *Redensarten* sprechen (siehe Tabelle 1, Spalte 1), ohne sie voneinander klar zu trennen. Diese Bezeichnungen werden aus der Gemeinsprache übernommen und in Lehrwerken praktisch synonym verwendet. Es ist nicht weiter verwunderlich, dass die Begriffe *Wendungen*, *Redewendungen* oder *Redensarten* in den Lehrbüchern nicht differenziert

werden, denn sie werden wohl auch im allgemeinen Sprachgebrauch kaum voneinander unterschieden. Wir können in allgemeinen Wörterbüchern sehen, dass diese Begriffe als Synonyme angeführt sind (siehe die Bedeutungsumschreibungen in der Tabelle 2).

<i>Ausdruck</i>	<i>Wendung</i>	<i>Redewendung</i>	<i>Redensart</i>
„Wort, Wortgruppe“ (dwds.de)	„Redewendung“ (dwds.de)	„häufig gebrauchte Verbindung von Wörtern, Redens- art“ (dwds.de)	„häufig gebrauchte Verbindung von Wörtern, geläufige, oft schablonenhafte Wendung“ (dwds. de)
„ein gesprochenes oder geschriebenes Wort oder eine feste Wendung“ (LGWDaF)	„⊃ Redewendung“ (LGWDaF)	„⊃ Redensart, mehrere Wörter, die <i>meist</i> eine idioma- tische Bedeutung haben ⊃ Idiom“ (LGWDaF)	„Sätze mit <i>meist</i> idi- omatischer Bedeu- tung ⊃ Redewen- dung“ (LGWDaF)

Tabelle 2: Bedeutungsangaben zu phraseologischen Begriffen
in der Allgemeinsprache

2.3 Fachsprachliche Bezeichnungen

In der Allgemeinsprache stehen uns zwar die Bezeichnungen *Ausdruck*, *Wendung*, *Redewendung* und *Redensart* zur Verfügung, um über Wortverbindungen zu sprechen, aber sie wurden nicht in die linguistische Fachsprache übernommen. Der Grund liegt wohl zum einen in ihrer vagen Bedeutung und zum anderen darin, dass sie kaum in der Lage sind, die verschiedenen Typen von Wortgefügen differenziert zu benennen. Das versuchen jedoch die fachsprachlichen Benennungen. So spricht man z. B. in der Lernpsychologie über Chunks, die festen Einheiten im mentalen Lexikon eines Sprechers sind. Diese können u.a. Phraseme oder grammatische Konstruktionen sein (siehe Handwerker / Madlener 2009). In der Phraseologie arbeitet man auch mit Termini wie *Idiom*, *Phrasem*, *Phraseologismus* und *Kollokation*. In der Syntax hat sich der Terminus *Funktionsverbgefüge* für Wortverbindungen etabliert, wie z. B. *eine Frage stellen*. Von diesen Fachwörtern haben sich einige bereits in allgemeinsprachliche Wörterbücher eingefunden (siehe Tabelle 1 Spalten 3 und 4, sowie Zeile 2). Im LGWDaF wurde z. B. *Idiom* lemmatisiert und so definiert: „ein sprachlicher Ausdruck (aus mehreren Wörtern), dessen Bedeutung man nicht aus den Bedeutungen seiner Bestandteile ableiten kann (wie z.B. *jemandem durch die Lappen gehen*)“. Mit dieser Definition ist also der phraseologische Terminus „Idiom“ in der Tabelle 1 in der zweiten Spalte bereits geklärt. Idiome werden in der neueren Phraseologieforschung auch Phraseme im engeren Sinne genannt, da sie die folgenden drei Eigenschaften aufweisen: Sie sind polylexikal, fest und idiomatisch (siehe

Burger 2007). Phraseologismen im engeren Sinne, wie z. B. Kollokationen, teilen die Eigenschaften Polylexikalität und Festigkeit, sind jedoch nicht idiomatisch³.

Was bedeuten hier „polylexikal“, „nicht idiomatisch“ und „fest“? Nehmen wir das Beispiel *einen Vortrag halten*. Diese Kollokation ist polylexikal, denn sie besteht aus den zwei Autosemantika *Vortrag* und *halten*. Sie ist nicht idiomatisch, denn die Basis *Vortrag* wird in wörtlicher Bedeutung verwendet, „eine ziemlich lange Rede vor einem Publikum über ein bestimmtes Thema“ (LGWDaF). Die dritte Eigenschaft, die Festigkeit, lässt sich auf der sprachstrukturellen und auf der psycholinguistischen Ebene erfassen. Erst sehen wir uns etwas näher an, worauf der Begriff „psycholinguistische Festigkeit“ verweist. Die psycholinguistische Festigkeit ist auf der kognitiven Ebene zu erfassen. Es geht also um die Speicherung und den Abruf von Wortverbindung im mentalen Lexikon. Kollokationstests und Experimente lassen darauf schlussfolgern, dass Kollokationen als Einheiten, so wie Wörter im mentalen Lexikon des muttersprachlichen Sprechers gespeichert und automatisch abrufbar sind. Gehen wir kurz der Frage nach, wie solche psycholinguistischen Experimente durchgeführt werden. Es gibt mehrere Typen von Kollokationstests. Wir besprechen jetzt exemplarisch nur ein Testverfahren, die Reaktionszeitmessung. Im Experiment sitzen muttersprachliche Probanden vor dem Bildschirm. Sie sind vor die Aufgabe gestellt, sinnvolle und übliche Wortverbindungen als solche zu identifizieren und einen Knopf zu drücken, wenn sie diese erkannt haben. Ihre Reaktionszeit wird dabei gemessen. Auf dem Bildschirm werden also verschiedene Wortverbindungen eingeblendet, wie z. B.

der Stein denkt
eine Sprache lernen
eine Sprache beherrschen
....

Was zeigen die empirischen Daten, also die Reaktionszeiten? Bei den Messungen hat es sich herausgestellt, dass die Versuchspersonen die meiste Zeit dazu brauchen, nicht übliche Wortverbindungen zu deuten. Sie erkennen Kollokationen am schnellsten, also schneller als freie oder ungewöhnliche Wortverbindungen. Die kurzen Reaktionszeiten lassen darauf schließen, dass Kollokationen im mentalen Lexikon vermutlich als Einheiten Knotenpunkte bilden. Eine andere Annahme ist, dass die Bestandteile eher einzeln als Knotenpunkte gespeichert sind, jedoch mit schnellen Verbindungen untereinander (Schönefeld 2001). Welche Folge hat dieses Erkenntnis für den Fremdsprachenunterricht? Eine mögliche Schlussfolgerung für den Fremdsprachenunterricht ist: Der Unterricht sollte sich zum Ziel setzen, die psycholinguistische Festigkeit bezüglich zielsprachlicher Kollokationen im mentalen Lexikon, im Gedächtnis des Lerners, auszubauen. Es soll erreicht werden, dass das mentale Lexikon eines Deutschlernalers so organisiert ist, dass darin die zielsprachlichen Kollokationen abrufbar gespeichert sind.

Damit haben wir jedoch erst die psycholinguistische Festigkeit von Kollokationen behandelt, auch die strukturelle Festigkeit ist zu klären. Wir sind also mit den Ausführ-

3 Den Begriff „Kollokation“ gibt es in der deutschsprachigen Phraseologie seit etwa 30 Jahren. Er wurde aus der Korpuslinguistik übernommen und umgedeutet (siehe Hausmann 2004).

rungen wieder auf der sprachlichen Ebene, und zwar auf der phraseologischen Ebene. Die strukturelle Festigkeit ist nämlich auf der sprachlichen Ebene angesiedelt. Die Kollokation *einen Vortrag halten* ist strukturell fest, auf der lexikalischen Ebene stabil, da wir das Verb *halten* nicht durch ein anderes, synonymes Verb ersetzen können. Es ist eben üblich *Vortrag* mit *halten* zu verbinden, um auszudrücken, dass jemand vor Zuhörern länger spricht. Damit haben wir die Eigenschaften von Phrasemen geklärt und die Kollokation als eine phraseologische Kategorie zwischen freien Wortverbindungen und Idioms jedoch mit fließenden Grenzen⁴ gedeutet (siehe Abbildung 3).

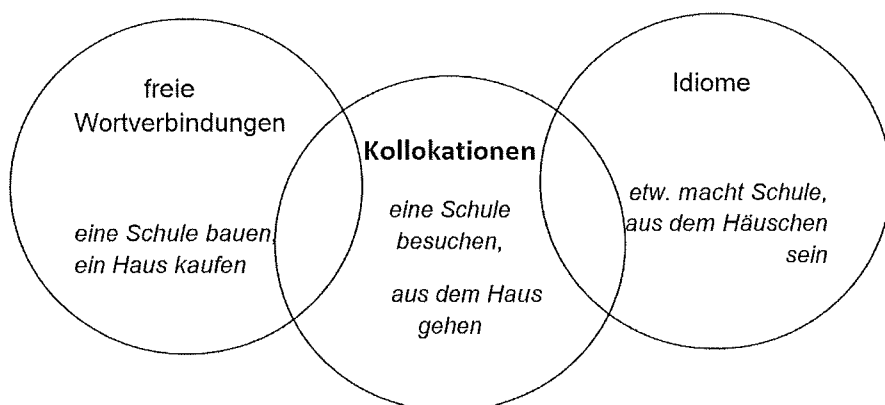
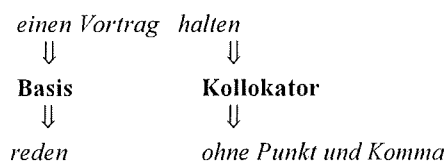


Abb. 3: Die Kollokation als eine phraseologische Kategorie

3. Kollokationen: Bestandteile und Strukturtypen

Obige Ausführungen und Abbildung 3 legen uns nahe, dass sich Kollokationen in der Phraseologie als feste aber nicht idiomatische Wortverbindungen deuten lassen. Kollokationen sind vorwiegend binäre Wortverbindungen. Es können jedoch auch mehr als zwei Autosemantika in einer Kollokation vorkommen, wie z. B. in *ohne Punkt und Komma reden* oder *tief und fest schlafen*.

Die einzelnen Bestandteile einer Kollokation werden mit je einem Terminus bezeichnet, da sie in der Kollokation unterschiedliche Stellungen haben. Die einzelnen Bestandteile nennen wir in Anlehnung an Hausmann „Basis“ und „Kollokator“:



Die Basis weist aufgrund ihrer Bedeutung eine autonome Lesart auf. Der Kollokator dagegen ist in der Kollokation nicht autonom, sondern weitgehend abhängig von der Basis. Er erhält seine Lesart erst im Kontext der Basis. Die Basis bestimmt die Lesart des

4 Zur Abgrenzung der phraseologischen Kategorien siehe Hollós 2010.

Kollokators. Das heißt nicht, dass der Kollokator inhaltsleer wäre, sondern dass er in der Kollokation die geeignete Lesart bekommt. Er ist abhängig, determiniert von der Basis. Diese Determinationsbeziehung kann jedoch erheblich variieren. Sie kann schwach z. B. bei *die Verantwortung tragen* oder stark sein, wie z. B. in *Katzen schnurren* (siehe Reder 2011).

Nehmen wir die Wortverbindung *im Wörterbuch (etwas) nachschlagen* und stellen wir fest, zu welcher Gruppe sie in Abbildung 3 gehört. Ist sie eine freie Wortverbindung, eine Kollokation oder ein Idiom? Warum ist die Zuordnung wichtig? Damit wir wissen, ob wir die Wortverbindung als wortübergreifende Einheit vermitteln sollen. *Im Wörterbuch (etwas) nachschlagen* ist bestimmt kein Idiom. Das Idiom können wir gleich ausschließen, denn es handelt sich um eine Tätigkeit im Wörterbuch, also die Bestandteile haben keine übertragene, sondern jeweils eine konkrete Bedeutung. So ist die nächste Frage, ob die Wortverbindung frei oder fest ist. Das ist eine semantische Frage und deshalb nicht einfach zu beantworten. Wenn wir uns für die Festigkeit entscheiden, müssen wir die Wahl begründen können. Die Basis *Wörterbuch* ist autonom, man braucht zur Definition nicht das Verb *nachschlagen*. 'Ein Wörterbuch ist ein Buch mit Informationen über Wörter'. Ist *nachschlagen* der Kollokator? Wird die Bedeutung von *nachschlagen* durch die Basis *im Wörterbuch* determiniert? Brauchen wir zur Definition die Basis? Das ist wohl der Fall, denn *nachschlagen* bedeutet, Informationen zu einem Wort in einem Buch oder Wörterbuch zu suchen. Wir kommen also zur Feststellung, dass *im Wörterbuch (etwas) nachschlagen* eine Kollokation ist. Eine Unsicherheit von Lexikographen ist diesbezüglich zu beobachten, da das LGWDaF die Wortverbindung explizit als Kollokation bei der Basis anführt, in spitzen Klammern, beim Kollokator jedoch nicht, denn hier fehlt die Kennzeichnung der Kollokation (zur Wörterbuchanalyse bezüglich Kollokationen siehe u.a. Möhring 2012, Reder 2012).

Wollen wir weitere Kriterien bei der Entscheidung heranziehen, müssen wir Methoden der Korpuslinguistik verwenden. In der Korpuslinguistik versteht man unter Kollokationen häufig miteinander auftretende Wörter. Tragen wir am öffentlichen Wortschatzportal der Universität Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>) das Lemma *Wörterbuch* ein, bekommen wir *nachschlagen* als häufiges Partnerwort. Auch die Gegenprobe, also wenn wir *nachschlagen* als Lemma anführen, finden wir *Wörterbücher* unter den signifikanten Kookkurrenzen. Eine kurze, automatische Korpusanalyse ergibt also, dass die Wortverbindung *im Wörterbuch nachschlagen* frequent, demzufolge eine Kollokation ist. Es ist eine übliche Wortverbindung, es ist typisch zu sagen, dass man *etwas in einem Wörterbuch nachschlägt*.

Sind wir jedoch unsicher, ob eine Wortverbindung im Deutschen als Kollokation bezeichnet werden kann, haben wir immer noch die Möglichkeit, ein weiteres Kriterium heranzuziehen. Wir vergleichen die deutsche Wortverbindung mit ihrem ungarischen Äquivalent. Also wir gehen kontrastiv (vergleichend) vor. Kollokationen im kontrastiven Ansatz sind Wortgruppenlexeme, in denen die wörtliche Übersetzung der Bestandteile eine in der Zielsprache nicht übliche Wortverbindung ergibt. Eine Wortverbindung aus der kontrastiven Perspektive ist also eine Kollokation, wenn sie mindestens einen Bestandteil enthält, dessen Äquivalent in einer anderen Sprache von seinen kollokations-externen Äquivalenten abweicht. Der vergleichende Ansatz fragt also nach der Nichtüblichkeit der wörtlichen Übersetzung. Der Ausdruck *im Wörterbuch (etwas) nachschlagen*

= *kikeres (valamit) a szótárból / utánanéz valaminek a szótárban* ist aus der Sicht des Ungarischen eine Kollokation, da man den Kollokator nicht wörtlich übersetzen kann.

Die behandelte Kollokation *im Wörterbuch (etwas) nachschlagen* können wir weiter charakterisieren, indem wir sie der Gruppe von Substantiv-Verb-Kollokationen zuordnen. Hausmann erstellte nämlich verschiedene Strukturtypen von Kollokationen, indem er die Basis und den Kollokator nach den Wortarten bestimmt. Die folgenden Strukturtypen stellt er für Kollokationen fest:

1. Kollokationen aus Substantiv und Adjektiv, wie z. B. *hohes Alter*
2. Kollokationen aus Verb und Adverb, wie z. B. *glimpflich davonkommen*
3. Kollokationen aus Verb und Substantiv, wie z. B. *sich mit einem Thema auseinandersetzen*
4. Kollokationen aus Adjektiv und Adverb, wie z. B. *(etwas ist) schier unerträglich*
5. Kollokationen aus Substantiv und Substantiv, wie z. B. *ein Stapel Papier*
6. Komplexe Strukturen (Trippelstrukturen): *eine heikle Frage stellen*.

4. Kollokationen in Lerneräußerungen

Nachdem wir die Kollokationsdefinitionen im vorangehenden Abschnitt ausführlich behandelt haben, kommen wir zur Frage, wie Deutschlerner mit Kollokationen umgehen. Was lässt sich beim Kollokationsgebrauch von Deutschlernern beobachten? Sind Kollokationen für Fremdsprachenlerner erkennbar?

Zu diesen Fragen wurden mehrere empirische Untersuchungen durchgeführt. Kollokationen haben außer mir auch Lehramtsstudierende an der Universität Pécs begeistert. So haben mehrere Studierende in ihren Diplomarbeiten Kollokationen in der Schulpraxis behandelt. Es wurden empirische Daten zum Kollokationsgebrauch und zur Rezeption gesammelt sowie Lehrwerke analysiert und Unterrichtsmaterialien erstellt. Die Erkenntnisse eigener Forschungen und jener Arbeiten, die unter meiner Betreuung entstanden sind, werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst⁵. Die Forschungsfrage ist also die folgende: Welche empirisch gewonnenen Erkenntnisse gibt es zur Produktion und Rezeption von Kollokationen durch Deutschlerner?

4.1 Empirische Forschungen zur Rezeption von Kollokationen

Bevor wir uns der Produktion von Kollokationen zuwenden, richten wir unser Augenmerk auf ihre Rezeption, da auch die Erwerbsprozesse in dieser Reihenfolge verlaufen. Besprechen wir erst die methodologische Frage, mit welcher Technik empirische Daten gesammelt werden. Es ist hier zu erwähnen, dass der folgenden Ansatz bei der empirischen Forschung Berücksichtigung fand: Die Datenerhebung war jeweils Teil des Unterrichtsgeschehens. Die Probanden sind Lerner, die sich am Unterricht aktiv beteiligten.

5 Einige Studierende mit hervorragender Leistung in der Diplomarbeit sollen exemplarisch hier mit Namen stehen: Kohlmann Csilla 2007, Karl Ágnes 2009, Ránics László 2010, Horváth Katalin 2010, Szentiványi Éva 2011, Mózes Katalin 2011, Silló Dorottya 2012, Deli Réka 2012, Kilvinger Katalin 2012.

Die gesammelten Daten wurden anschließend in weiteren Unterrichtseinheiten thematisiert. Lerner und Datensammler reflektierten über die Lernerproduktionen und Erkenntnisse. Ich teile die Auffassung von Edmondson (2003), dass die Forschung in den Unterricht zu integrieren mehrere Vorteile hat. So werden auch die Probanden zu Gewinnern einer Forschung. Sie können nämlich durch die sich anschließenden Reflexionen bewusst ihre Sprachkompetenz verbessern, indem sie ein Kollokationsbewusstsein ausbauen und eventuell neue Kollokationen hinzulernen.

Empirische Daten wurden zur Messung des Umgangs mit Kollokationen sowohl explizit als auch implizit gesammelt. Explizite Datenerhebungen wurden durchgeführt, als Probanden Sätze, Texte oder Glossare vorgelegt bekamen und sie die Aufgabe hatten, feste Wortverbindungen zu unterstreichen und aufzulisten. Auch eine weitere Technik wurde angewendet, dass die Probanden Texte mit markierten Kollokationen gelesen und sich jeweils über den Kollokationsstatus entschieden haben. Sie begründeten auch ihre Entscheidung. Texte mit unterstrichenen Kollokationen wurden auch dazu verwendet, zu beobachten, ob die Probanden die jeweiligen Kollokationen als Einheiten erschlossen oder die Bestandteile getrennt gedeutet haben (siehe Reder 2008a, 2008b, 2011).

Darüber hinaus ließen sich Daten auch implizit gewinnen. Das Erkennen von Kollokationen war dabei in die Textarbeit integriert. Die Versuchspersonen bekamen z. B. die Aufgabe, einen Text nachzuerzählen. Das Nacherzählen bereitete die Lerner so vor, dass sie dem Ausgangstext selbst Redemittel entnommen haben. Bei der Auswertung der aufgelisteten Redemittel wurde der Anteil von Kollokationen statistisch ermittelt.

Sowohl bei der expliziten als auch bei der impliziten Datenerhebung gab es jedoch ein terminologisches Problem. Die Probanden kannten in der Regel den Begriff Kollokation nicht, sondern Begriffe wie *Ausdrücke*, *Wendungen*. So war es nötig, dem Datengewinn eine Begriffserklärung mit Beispielen voranzustellen. Da der Terminus „Kollokation“ unter den Probanden nicht bekannt ist, sind die Ergebnisse der Datenanalyse weniger überraschend. Die empirischen Daten zeigen, dass die meisten Lerner kaum ein Gefühl für Kollokationen in der Fremdsprache haben. Auch Fortgeschrittene nicht. Es werden in der Regel Wörter unterstrichen, die der Lerner nicht versteht. Die Probanden unterstreichen alle möglichen Konstruktionen, freie Wortverbindungen, neben einander stehende Wörter etc. Die statistischen Auswertungen ergeben keinen signifikanten Wert dafür, dass die Versuchspersonen Kollokationen in Texten erkennen würden. Das steht wohl im Einklang mit den Erfahrungen in der Praxis, dass Deutschlerner grundsätzlich nach Einzelwörtern suchen und fragen. Sie sind in der Regel auf einzelne Wörter fixiert, in der Terminologie von Handwerker / Madlener (2009) ausgedrückt, sind sie eher „word-watchers“.

Weniger problematisch als die Erkennung der Kollokationen ist ihre Erschließung. Die Annahme, dass Kollokationen von Lernern problemlos gedeutet werden, konnte weitgehend jedoch nicht für alle untersuchten Kollokationen belegt werden (Reder 2011a). Die erfolgreiche Bedeutungserschließung hängt zum einen von der Beschaffenheit des Kollokators und zum anderen von der Niveaustufe des Lerners ab. Im Deutschen und Ungarischen vollständig äquivalente Kollokationen wie z. B. *einen Vortrag halten* zu verstehen, bereitet keine Schwierigkeit, wenn die Basis bekannt ist. Es ist jedoch zu beobachten, dass Probanden, vor allem jene auf A2, einige Kollokatoren wörtlich mit einer kollokationsexternen Bedeutung interpretieren. Sie übersehen die Wortschatzeinheit und deuten den Kollokator als ein autonomes Wort. Das war z. B. häufig der Fall in einer

Gymnasialgruppe im folgenden Kontext: „In der U-Bahn *tippte* ihm ein junger Mann *auf die Schulter*“. Der Kollokator *tippen* wurde von mehreren Lernern in der kollokations-externen Bedeutung 'eine Vermutung ausdrücken' erfasst, obwohl diese Deutung dem Kontext widerspricht.

Zusammenfassend zur Rezeption von Kollokationen konnte Folgendes ermittelt werden: Die empirischen Daten zitierter Studien zeigen, dass die untersuchten Lerner von sich aus in der Rezeptionsphase mit Kollokation nicht besonders / nicht wirklich effektiv umgehen können. Wie verhält es sich mit der Produktionsphase? Welche Schlussfolgerungen empirische Daten zulassen, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

4.2 Empirische Forschungen zur Produktion von Kollokationen

Einleitend zur Beschreibung produktiven Umgangs mit Kollokationen sollen die Datenerhebungsmethoden dargestellt werden. Die folgenden Verfahren dienen zur Datensammlung: Freie Textproduktion, Lückentexte, Üblich-nichtüblich-Aufgaben und Übersetzungen. Probanden verfassten also entweder mit Hilfe von Redemitteln oder frei Aufsätze. Darüber hinaus gab es Lückentexte, in denen die Basiswörter beibehalten und die Kollokatoren gelöscht wurden. Die Testpersonen hatten die Aufgabe, die Kollokatoren einzusetzen. In einem weiteren Aufgabentyp hatten die Probanden übliche und nicht übliche Kollokationen zu erkennen und letztere zu verbessern. Auch Übersetzungen wurden zur Datensammlung eingesetzt.

Bei der Datenanalyse wurden die in den Schülerproduktionen verwendeten Wortverbindungen auf ihre Üblichkeit überprüft und statistisch erfasst. Anschließend haben die nicht üblichen Wortverbindungen eine Fehleranalyse erfahren. Die empirischen Daten zeugen davon, dass der Kollokationsgebrauch unter Deutschlernern extrem interferenzgefährdet ist. Der Fehlerquotient liegt bei 60 Prozent und nicht nur bei den Anfängern, sondern auch bei den Fortgeschrittenen: 2 von 3 Kollokationen werden nicht passend verwendet (Reder 2006). Die Kollokationskompetenz entwickelt sich mit den Jahren, aber der Fehleranteil ist auch auf einer höheren Stufe (B2) immer noch bedeutend.

Noch mehr Interferenzfehler tauchen auf, wenn der Unterschied in den beiden Sprachen unterhalb der Wortebene ist, also wenn die Kollokatoren in L1 und L2 unterschiedlich präfigiert sind, wie in den folgenden Beispielen:

eine Frage stellen = *kérdést feltesz*, häufiger Interferenzfehler: ~~*eine Frage-~~
~~aufstellen~~

einen Text vorlesen = *szöveget felolvas*, häufiger Interferenzfehler: ~~*einen-~~
~~Text auflesen~~

Die Zahl der Interferenzfehler nimmt auf Kosten des L2-Transfers ab, wenn der Kollokator in der Zielsprache metaphorisch verwendet wird. In Fällen wie *gepfeffert Preise*, *verschlüsselte Anspielung* oder *ein Geheimnis lüften* greifen die Probanden weniger auf die L1 zurück, sondern versuchen eine Lösung in der Fremdsprache zu finden. Die Ergebnisse empirischer Forschungen zum Gebrauch von Kollokationen decken sich wohl weitgehend mit Erfahrungen von Lehrern in der Unterrichtspraxis.

Welche Gründe lassen sich jedoch für die Schwierigkeiten beim Kollokationsgebrauch ermitteln? Ein Grund für die Fehleranfälligkeit ist wohl auf der sprachlichen Ebene auszumachen, da es unvorhersagbar ist, ob die Bestandteile im Ungarischen und Deutschen äquivalent sind (z. B. *einen Vortrag halten* = *előadást tart* aber *Blut spenden* = *vért ad* (wörtl. 'Blut geben'); *in den jungen Jahren* = *fiatal éveiben* aber *im hohen Alter* = *idős korban* (wörtl. 'im alten Alter'). Ein weiteres Beispiel für die Nichtäquivalenz der Kollokatoren im Deutschen und Ungarischen ist das Verb-Adverb-Kollokatorpaar: *schamlos lügen* = *arcátlanul hazudik* (siehe Székely 2003: 60, 211).

Weitere Gründe für den hohen Wert der Interferenzfehler sind auf der kognitiven Ebene zu suchen. Es ist davon auszugehen, dass muttersprachliche Kollokationen als Einheiten im mentalen Lexikon der Lerner gespeichert sind und dominieren, während ihre fremdsprachlichen Entsprechungen noch nicht fest verankert sind. In diesen Fällen scheint eine gezielte Schulung von Kollokationen notwendig zu sein. Das Ziel dabei ist also, dass Lerner fremdsprachliche Kollokationen in ihrem mentalen Lexikon abrufbar speichern. So widmet sich der nächste Abschnitt der Frage, welche Vorschläge dazu die Kollokationsdidaktik unterbreitet.

5. Kollokationsdidaktik

Es ist bereits oben die Erkenntnis der Lernpsychologie angesprochen worden, dass Muttersprachler Kollokationen als Einheiten im Gedächtnis speichern. Sie können diese bei Bedarf automatisch abrufen. Diese automatische Abrufbarkeit wird auch für Kollokationen in der Fremdsprache angestrebt, um flüssig zu sprechen und dabei übliche Wortverbindungen zu verwenden. Daraus ergibt sich ein wichtiges Prinzip der Kollokationsdidaktik, dass nämlich über die Kollokation hinaus auch eine Strategievermittlung notwendig ist, wie z. B. die Arbeit mit zweisprachigen Vokabelgleichungen. Welchen Einfluss hat das Lernen zweisprachiger Vokabelgleichungen auf das Ziel, eine Vernetzung zwischen einer zielsprachigen Kollokation und deren Begriff auszubauen? Zweisprachige Vokabelgleichungen zu lernen, ist eine gängige Strategie. Der Vorteil ist dabei, dass der Lerner lediglich die graphematische und phonetische Oberfläche der Vokabeln lernt, denn der Begriff ist nicht neu. Die erssprachige Kollokation steht für ein bekanntes Konzept, das dem Lerner aus der primären Sozialisation vertraut ist. Der Inhalt ist also bekannt. Diese Unterstützung durch die L1 ist jedoch gleichzeitig auch eine Hürde. Die fremdsprachige Kollokationsform wird mit der äquivalenten muttersprachigen Kollokationsform gleichgesetzt. Es ist fraglich, ob dabei das jeweilige Konzept ausreichend aktiviert wird. Die Lerner stellen vermutlich Verbindungen lediglich zwischen den Kollokationsformen in L1 und L2 her. Wie könnte man zweisprachige Vokabelgleichungen optimieren, damit die Lerner nicht auf der Formebene üben? Durch Zeichnungen, Bewegungen und Personalisierungen lassen sich Kollokationen so wie andere Wortschatzeinheiten nachhaltiger einprägen. Die zweisprachigen Vokabelgleichungen sollten also durch den jeweiligen Begriff in Form von Zeichnungen oder Bewegungen ergänzt werden. Das Üben sollte dementsprechend nicht von den Formen, sondern von den Zeichnungen oder Bewegungen ausgehen. Bei Lernern, die visuelle Typen sind, hat man folgendes beobachtet: Wenn zielsprachige Vokabeln in der Vokabelliste mit viel Sorgfalt eventuell mit Buntstift geschrieben und die Konzepte gemalt und dabei immer wieder laut ausgesprochen werden, werden sie leichter erlernt. Auch die Verbindung der

Kollokation mit einer persönlichen Erfahrung wirkt positiv auf die Speicherleistung aus, da das episodische Gedächtnis dabei aktiviert wird. Der Lerner kann also seinen Lerneffekt erhöhen, wenn er die Kollokationen personalisiert, also diese bedeutsam für sich macht⁶. Dadurch aktiviert er weitere Areale des Gedächtnisses und das fördert letztlich die Lernleistung. Die Techniken sollten sich jedoch nicht nur auf das Einprägen von Kollokationen beschränken, sondern auch zur Entwicklung eines Kollokationsbewusstseins beitragen. Deshalb ist es notwendig, im Unterricht Strategien zum Auffinden von Kollokationen in Texten zu thematisieren. Darüber hinaus ist zur Arbeit mit Kollokationen im Unterricht das Drei-Phasen-Modell zu empfehlen⁷. Die einzelnen Schritte sind die folgenden⁸:

- a) Kollokationen im Text entdecken und erschließen
- b) Kollokationen einüben
- c) Kollokationen anwenden

Führt man die drei Schritte an authentischen⁹ Texten durch, ist damit zu rechnen, dass Lerner auf mehr Kollokationen stoßen als in vereinfachten Lehrbuchtexten. So ist in Bezug auf die Kollokationsschulung effektiv, Lehrbücher so oft wie möglich durch zielgruppengerechte Texte zu ergänzen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Bezugswissenschaften (Linguistik und Gedächtnispsychologie) sich etwa seit 60 Jahren mit Kollokationen befassen, Modelle erstellt haben und zu verschiedenen Feststellungen gekommen sind. Es hat sich herausgestellt, dass Kollokationen feste Bestandteile des Wortschatzes einer Sprache und feste Einheiten des mentalen Lexikons eines Sprechers sind. Auch diese Erkenntnisse können von der Deutschdidaktik nicht unberücksichtigt bleiben. Es ist bereits zu beobachten, dass Kollokationen zunehmend in den Fokus der deutschdidaktischen Forschung rücken. Die Ergebnisse empirischer Forschungen zur Rezeption und Produktion von Kollokationen führen zur Schlussfolgerung, dass Deutschlerner eine gezielte Kollokationsschulung notwendig haben. So ist zu erwarten, dass sich eine zeitgemäße Kollokationsdidaktik sukzessive entwickelt, die Lehrende anregt, neue Modelle in der Praxis auszuprobieren. Dadurch können sie hoffentlich zum Ziel beitragen, dass die Lerner die deutsche Sprache – wenn auch nicht perfekt – doch mit Sicherheit beherrschen.

Literatur

- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (eds.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel. A. Franke/UTB.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2

6 Siehe den Strategievorschlag zur Kollokation „reizendes Mädchen“ in Reder 2011b.

7 Zum Drei-Phasen-Modell in der Phraseodidaktik siehe u.a. Kühn 1992, Halsteinsdottir 2011.

8 Beispiele zur Umsetzung des Drei-Phasen-Modells sind u.a. auf der folgenden Web-Site zu finden: <https://sites.google.com/site/kollokator/> → Materialien (gesehen am 15.01.2013).

9 Authentizität „bezieht sich erstens auf die Sprache selbst, zweitens auf die kommunikative Situation, in der das Material verwendet wird“ (Feld-Knapp 2009: 34).

- und L3. Budapest. ELTE (Budapester Beiträge zur Germanistik 53).
- Burger, Harald (2007): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin.
- Schmidt (Grundlagen der Germanistik 36).
- dwds.de: Geyken, Alexander: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. <http://www.dwds.de> (gesehen am 15.01.2013).
- Edmondson, Willis, J. (2003): Neue und alte Konturen der Sprachlehrforschung. In: Eckerth, Johannes (Hg.): Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung. Bochum. AKS-Verlag, S. 289-311.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Wörterbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp Ilona (Hg.) (2009): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest. UDV, S. 33-46.
- Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts 31, S. 395-406.
- Hausmann, Franz Josef (2004): „Was sind eigentlich Kollokationen“? In: Steyer, Kathrin (Hg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin. de Gruyter, S. 309-335.
- Handwerker, Brigitte / Madlener, Karin (2009): Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (inklusive DVD). Baltmannsweiler. Schneider Hohengehren. (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache).
- Hallsteinsdóttir, Erla (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. Linguistik online 47, 3/2011. http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.html (gesehen am 15.01.2013).
- Hollós, Zita (2010): Auf dem schmalen Grad zwischen Kollokationen und festen Wortverbindungen. In: Đurčo, Peter (Hg.): Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. New York, S. 85-96. (Lexicographica. Series Maior 138).
- Kispál, Tamás (2012): Parömiologische Aufgaben auf der Sprichwortplattform. In: Steyer, Kathrin (Hg.): Sprichwörter multilingual. Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie. Tübingen. Narr (= Studien zur Deutschen Sprache, 60), S. 417-435.
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 21: S. 169-189.
- LGWDaF: Götz, Dieter / Haensch, Günther / Wellmann, Hans (Hg.) (2007): Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Neubearbeitung. Berlin: Langenscheidt.
- Möhring, Jupp (2012): Kollokationen im Lernerwörterbuch – Anspruch und Wirklichkeit. In: linguistik-online, 47/3. http://www.linguistik-online.de/47_11/moehring.html (gesehen am 15.01.2013).
- Reder, Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien. Praesens Verlag.
- Reder, Anna (2008a): Erkennen DaF-Lernende Kollokationen? In: Scheibl György (Hg.): Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test. Szeged. Grimm, S. 105-115.
- Reder, Anna (2008b): Eine Stunde halten – Kollokationen in der Schullexik In: Canisius, Peter / Hammer, Erika (Hg.) (2008): 50 Jahre Germanistik in Pécs. Praesens. Wien, S. 159-179.
- Reder, Anna (2011a): Kollokationsrezeption In: Peggy Katelhön / Julia Settinieri (Hg.): Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb. Wien. Praesens, S. 48-68.
- Reder, Anna (2011b): Wortschatzarbeit. In: Reder, Anna: Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/index.html (gesehen am 15.01.2013).
- Reder, Anna (2012): Zur Auffindbarkeit von Kollokationen in Lernerwörterbüchern. In: Ilse, Viktória / Szendi, Zoltán: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2011. Budapest / Bonn.

DAAD, S. 290-310.

Schönefeld, Doris (2001): Where Lexikon and Syntax meet. Berlin. de Gruyter.

Stojic, Aneta / Stiglic, Tamara (2011): Kollokationen im deutsch-kroatischen Sprachvergleich.

In: Jezikoslovlje. 12.2, S. 263–282. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=112772 (gesehen am 15.01.2013).

Székely Gábor (2003): A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar és német szótára. Budapest. Tinta.

Deutsch als erste Fremdsprache differenziert unterrichten können

1. Deutsch als erste Fremdsprache – lange Tradition, rückläufige Tendenzen, neue Chancen

Der fremdsprachliche Deutschunterricht kann in Ungarn auf eine lange Tradition zurückblicken. Die deutsche Sprache hielt bereits im 18. Jh. in den universitären Bereich Einzug, an den Mittelschulen ist das Fach Deutsch als Fremdsprache in unserem Land mit kurzer Unterbrechung seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts präsent (vgl. Feld-Knapp 2011b). Nach der politischen Wende 1989 erfreute sich die deutsche Sprache wegen zahlreicher Faktoren, nicht zuletzt wegen der traditionsbeladenen Kontakte zu den deutschsprachigen Ländern, großer Beliebtheit (Finger 2006). Laut statistischen Angaben konnten die beiden Fremdsprachen Deutsch und Englisch nach dem Wendejahr eine Zeitlang als gleichrangig angesehen werden (Statisztikai tájékoztató 2011).

Als Folge der Globalisierung spielen Sprachkenntnisse heute, im Vergleich zu der Situation um die Wendejahre, eine veränderte Rolle. Da Englisch in der internationalen Kommunikation als unentbehrlich gilt und als Weltsprache allgemein akzeptiert ist, wurde die Position des Faches Englisch als Fremdsprache auch in Ungarn erheblich gestärkt. Dies geschah in vielen Fällen zuungunsten der deutschen Sprache. Vor allem beim Fach Deutsch als erste Fremdsprache sind die Tendenzen seit 1997/98 stark rückläufig, was die Statistiken über die Sprachwahl der Grundschüler plastisch belegen (Statisztikai tájékoztató 2011).¹

Ungarn ist 2003 der EU beigetreten, und hat deren Richtlinien auch in Bezug auf die Sprachenpolitik übernommen. Von unseren Landsleuten wird, wie auch von anderen Europabürgern, im Sinne des Mehrsprachigkeitskonzepts die Beherrschung zweier Fremdsprachen erwartet. Wenn wir uns um das Erreichen dieses Ziels bemühen möchten, sprechen zahlreiche wissenschaftliche Gründe für den Erhalt und die Stärkung des Deutschen als erste Fremdsprache. Studien über die Reihenfolge der Aneignung fremder Sprachen weisen vielfältige Argumente für die Reihenfolge Englisch nach Deutsch auf. Psycholinguistische Forschungen belegen: Lerner mit Deutsch als erster Fremdsprache haben bessere Aussichten, Englisch als zweite Fremdsprache auf einem hohen Sprachniveau zu erlernen. Lerner, die mit Englisch beginnen, sind bei der Aneignung einer zweiten Fremdsprache weniger erfolgreich (vgl. Barabás 2009).

¹ Nach den neusten Statistiken des ungarischen Ministeriums zeichnet sich das Schuljahr 2010/2011 mit steigender Zahl von Deutschlernern in dem Grundschulbereich aus, was seit 1997/1998 nie vorkam

Trotz rückgängiger Tendenzen bei der Zahl der Deutschlerner in Ungarn wird an zahlreichen Grundschulen mit dem Deutschen als erster Fremdsprache begonnen, und in Anlehnung daran bieten mehrere weiterführende Schulen die Möglichkeit, Deutsch nach dem Curriculum für die erste Fremdsprache weiterzulernen. Erhebliche Schwierigkeiten kann dabei das unterschiedliche Sprachniveau der Lerner bereiten, denn wegen der niedrigen Zahl der Schüler mit Deutsch als erster Fremdsprache ist eine Einteilung in mehrere Leistungsgruppen kaum zu verwirklichen. Statt einer äußeren Differenzierung bieten eher Arbeitsformen der inneren Differenzierung eine Alternative für die Lehrkräfte.

Im folgenden Beitrag wird die Bedeutung von Differenzierung im Dienste einer neuen Lehr- und Lernkultur erfasst und anhand von Fallbeispielen verschiedene Möglichkeiten für den Umsatz im schulischen DaF-Unterricht angesprochen. Innere Differenzierung wird dabei als eine große Chance für die Verstärkung der Position des Deutschen als Fremdsprache aufgefasst.

Das Thema Differenzierung ist in pädagogischer Hinsicht seit Jahrzehnten viel diskutiert worden. Anfangs war die Fragestellung durch die Bemühungen um die Chancengleichheit motiviert. Der Ausgleich von Lerndefiziten und die Aufstiegsmöglichkeiten der lernschwächeren Schüler standen im Mittelpunkt. Darüber hinaus wurden differenzierende Maßnahmen im Interesse der Begabtenförderung eingesetzt. Heutzutage beschäftigen sich immer mehr Schriften der empirischen Fremdsprachenforschung mit den individuellen Unterschieden beim Sprachenlernen. Konstruktivistisch geprägte Lerntheorien betonen auch die Wichtigkeit individueller Wege bei der Aneignung fremder Sprachen. Damit geht in der Denkweise über Differenzierung auch ein Wandel einher. Individualisierung des Unterrichts rückt in den Vordergrund, wobei nicht nur auf Unterschiede im kognitiven Bereich, sondern auch auf unterschiedliche Faktoren, wie u.a. Einstellung, Motivation, Persönlichkeitsmerkmale und Lerntypen Bezug genommen wird (vgl. Tönshoff 2004).

Die oben angedeutete und später durch ein Fallbeispiel veranschaulichte Heterogenität in den Gruppen mit Deutsch als erster Fremdsprache macht ein Nachdenken über das Thema Differenzierung dringend notwendig. In diesem Zusammenhang wird auf das Lehrerwissen eingegangen, denn die Lehrperson kann der Herausforderungen nur dann gerecht werden, wenn die Heterogenität laut den Prinzipien einer veränderten Lehr- und Lernkultur reflektiert und schließlich in die Praxis umgesetzt wird. Diagnostische Kompetenz der Lehrkraft schließt von daher neben Leistungsbeurteilung auch die Fähigkeit zur Einschätzung der Stärken und Schwächen der Lernenden mit ein. Differenzen erkennen, als Grundvoraussetzung für die Arbeit in heterogenen Lerngruppen, kann auch für die Lehrer von (scheinbar) homogenen Lerngruppen im Hinblick auf Lernerorientierung und Erziehung zu Lernerautonomie eine wichtige Rolle spielen.

Ausgehend von Grundkonzepten über die Beurteilung und Diagnostik wird deshalb anhand eines Fallbeispiels (n=38) das bunte, heterogene Bild aufgezeigt, und die Frage angeschnitten, in welcher Weise verschiedene Instrumente zur Analyse der Fremdsprachenkenntnisse, als Grundlage der Differenzierung, beitragen können. Die ersten Ergebnisse unserer Messungen werden dargestellt, um die oben skizzierte Problemstellung zu vertiefen.

2. Diagnostik als Grundlage für die Differenzierung

Die differenzierende Arbeit in den Unterrichtsgruppen stellt nicht nur hohe quantitative sondern auch qualitative Anforderungen an die Lehrkraft. Nebst Flexibilität in der Methodik und Didaktik sind entwickelte diagnostische Fähigkeiten von Vorteil.

In der einschlägigen Fachliteratur sind die Aussagen über Theorie und Praxis für die Erfassung der Fremdsprachenkenntnisse und fremdsprachlicher Fähigkeiten unter den Begriffen *Beurteilung*, *Leistungsmessung*, *assessment*, und *Evaluation* zu finden.“Die angewandten Verfahren unterscheiden sich sowohl im Hinblick auf Zielsetzungen und Konsequenzen als auch nach dem Grad der Formalität.” (Vollmer 2007: 365) Tests und Prüfungen im DaF Unterricht kommen oft als informelle Tests zur Überprüfung des Kenntnisstands neuer Schüler zu Beginn einer Unterrichtseinheit oder als Lernkontrollen im Unterrichtsprozess vor. Als formellen Prüfungen begegnen wir ihnen meistens als Sprachstandsprüfungen, wobei sie objektiver- und unabhängigerweise nach festgelegten Kriterien Informationen über „das sprachliche Können und/oder Wissen“ (Albers, Bolton, Jenkins 1995: 15) liefern. Aufgabentypen und Inhalte in der Leistungsmessung stehen mit Auffassungen über Sprachkenntnisse in Wechselwirkung. Wie Sprachkenntnisse und sprachliche Kompetenzen definiert werden, findet in der Überprüfung dieser Kenntnisse und Kompetenzen Niederschlag.

Die in der Testtheorie erarbeiteten Gütekriterien: Validität, Reliabilität und Objektivität ermöglichen eine detaillierte Beschreibung von Leistungsmessungsverfahren (vgl. Albers, Bolton, Jenkins 1995; Bolton, Jenkins 1996; Kniffka 2007; Vollmer 2007).

In der Theorie der Leistungsmessung unterscheidet man zwischen Lernfortschrittstests (*achievement tests*), „der Feststellung einer definierten Leistung“ (Vollmer 2007: 365) und Fremdsprachenleistungstests (*proficiency tests*), der „Überprüfung des allgemeinen Sprachstands, also der jeweils ausgebildeten Fremdsprachenfähigkeit“ (Vollmer 2007: 367). Der Einstufungstest erscheint bei manchen Autoren als dritter Hauptbereich der Leistungsmessung, anderswo versteht man darunter eine besondere Art der Fremdsprachenleistungstests, ein „Test zur Feststellung des Sprachstands zu Beginn eines Lernabschnitts / einer Lernstufe“ (Bolton, Jenkins 1996: 189), wobei Sprachstand als „Stand der Beherrschung einer Fremdsprache zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (Bolton, Jenkins 1996: 193) definiert wird. Die Rolle des Einstufungstests sieht Kniffka (2007), ausschließlich in der Einteilung der Lerner in entsprechende Gruppen. Außerdem weisen andere Autoren auf ihre Rolle in der „Optimierung des Lehrens und Lernens“ hin (Vollmer 2007: 367), und schätzen die Relevanz der gewonnenen Informationen bei der Planung des Fremdsprachenunterrichts hoch ein (vgl. Albers, Bolton, Jenkins 1995).

Auf dem Gebiet der Diagnostik öffnen sich aber auch andere Felder für die Lehrkraft, das Konzept der Beurteilung (*assessment*) schließt neben den oben erwähnten Tests und Prüfungen auch andere Verfahren mit ein. Beobachtungen, Checklisten, nicht nur punktuelle, sondern auch kontinuierliche Messungen, Selbstbeurteilungen zählen auch dazu, und können in der Praxis zum Einsatz kommen, sowie in dem Prozess des Fremdsprachenlernens nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch andere Erfolge, Misserfolge (Methoden, Materialien, Zufriedenheit) und Qualitäten (Texte, Diskurse) evaluiert werden können (vgl. Europarat 2001).

Auf eine Vielzahl konkurrierender Möglichkeiten für die Evaluation, für Leistungsmessung und Einstufung weisen Bärenfänger und Tschirner (2010) hin, die zum Teil aus dem außerschulischen Bereich und aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache kommend, unsere Einsichten über die Erhebung der Deutschkenntnisse bereichern können. Direkte und objektive, meistens auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen basierende Messungen in der Sprachstandsmessung von Migranten werden durch Selbsteinschätzungen und subjektive Verfahren ergänzt, die ebenfalls standardisierte Messinstrumente darstellen. Die Sprachstandsmessung für Vorschulkinder basiert auf mündliche Sprachdaten, auf Sprachtests, Beobachtungen, Profilanalysen und dient keiner Einstufung des Sprachniveaus, sondern der Diagnose, wonach Empfehlungen für die Sprachförderung gemacht werden (vgl. Haug, Rother 2011).

Sprachschulen und sonstige Kursanbieter sind oft auf Einstufungstests hingewiesen, die das Sprachniveau mit Hilfe von Skalen einordnen. Statt Validität steht die Zeitökonomie im Mittelpunkt, die sprachliche Leistung wird oft durch geschlossene Aufgaben und mit online Verfahren geprüft. Dabei kommt neben Multiple-Choice-Fragen der C-Test zum Einsatz. Der C-Test, als Weiterentwicklung von Cloze-Tests, beinhaltet vier unterschiedlich schwere 60 bis 70 Wörter lange Texte, in denen nach ein bis zwei einführenden Sätzen bei jedem zweiten Wort die Hälfte getilgt worden ist. Der Test dient als Grundlage des online Tests onDaF des TestDaF Instituts (Vgl. Albers, Bolton, Jenkins 1996, Grotjahn 2010). Hier sei auf das DIALANG Projekt der Europäischen Kommission hingewiesen (DIALANG 2001), der online Einstufungstest ist in 14 Sprachen erreichbar.

Aus der jüngeren Fachliteratur stammt der Vorschlag für die Anwendung der Profilanalyse als diagnostisches Werkzeug zur Unterstützung des Lernprozesses. Die empirische Analyse des Zweitspracherwerbs lieferte Erkenntnisse über die Erwerbsstufen, die zu Diensten der Lernaltersanalyse nutzbar gemacht wurden. Daneben lehnte sich auch das groß angelegte DiGS Projekt an das Erwerbsstufenmodell an. Die Schülerarbeiten wurden mit Hilfe von Profilanalyse und einer Erwerbssequenzen-Tabelle ausgewertet, um dabei ein klares Bild des Stands der grammatischen Kenntnisse und der Lernbedürfnisse der Schüler zu bekommen (vgl. Griebhaber 2007, Diehl et al 2000).

Dem diagnostischen Instrumentarium der Lehrkraft können unter anderem auch Kenntnisse auf folgenden Gebieten beitragen: Motivation, Lerntypenzugehörigkeit, Lernstrategien, subjektive Theorien (vgl. Düwell 2007, Grotjahn 2007, Tönshoff 2007). Die oben angeführten Konzepte unterstützen die Lehrperson darin, bestimmte Eigenarten, Neigungen, Schwächen und Stärken der Lerner zu entdecken.

3. Ein Fallbeispiel

Unser 125-jähriges Gymnasium als Ausbildungsschule einer Budapester Universität trägt den Namen Ágoston Trefort, des Gründers der ersten „Musterschule“. Der damalige Kultusminister Trefort, der die erste gesetzliche Regelung über Mittelschulen in Ungarn verabschiedete, verfolgte damit das Ziel, angehenden Lehrern die Möglichkeit zu verschaffen, „den Lehrerberuf gewissermaßen „musterhaft“ zu erlernen“ (Feld-Knapp 2011a : 40).

Zur Zeit unterrichten wir nach dem Lehrplan für sechsjährige Gymnasien, die drei Parallelklassen eines Jahrgangs werden von ca. 100 Schülern besucht. Unsere Mittel-

schule zählt zu den wenigen, die Deutsch als erste Fremdsprache weiterhin im lokalen Lehrplan behält, wobei ca. 15-20% der Schüler von dieser Möglichkeit Gebrauch macht.

Bei der Einschulung der Lerner in unser Gymnasium haben wir es in fremdsprachlicher Hinsicht mit einer höchst heterogenen Gruppe zu tun. Wie oben erwähnt, unterscheiden sich Lerner jeder beliebigen Gruppe in zahlreichen Aspekten. Darüber hinaus ist die fremdsprachliche Leistung der SchülerInnen stark divergierend, die bunte Vielfalt des ungarischen Schulsystems macht sich bemerkbar. Als Ausgangspunkt und Basis für die Planung der binnendifferenzierenden Arbeit in diesen Gruppen führten wir am Anfang beider Schuljahre 2011/12 und 2012/13 mehrere Messungen durch. Nach anfänglichen Versuchen haben wir uns für eine Schülerbefragung, für eine standardisierte Messung der rezeptiven Fähigkeiten und einen eigens entwickelten Einstufungstest entschieden.¹

Erste Daten - Unterrichtsstunden

Schon die erste Datensammlung verblüfft mit ihren Zahlen. Sowohl der Beginn und die Intensität des Fremdsprachenunterrichts in den einzelnen Grundschulen, als auch die lokalen Lehrpläne sind stark divergierend. Dazu kommt außerdem, dass in Ungarn Deutsch als Minderheitensprache in mehreren Grundschulen angeboten, und mit erhöhter Stundenzahl, ergänzt von Fächern in deutscher Unterrichtsprache, unterrichtet wird. Dadurch ergibt sich bei dem Schuleintritt ein buntes Bild: Schüler, die Deutsch mit erhöhter Stundenzahl oder nach dem Lehrplan für Minderheitenschulen gelernt haben, können in den ersten 6 Schuljahren bis zu viermal so viele Deutschstunden absolviert haben, wie manche ihrer Mitschüler (siehe Abbildung 1).

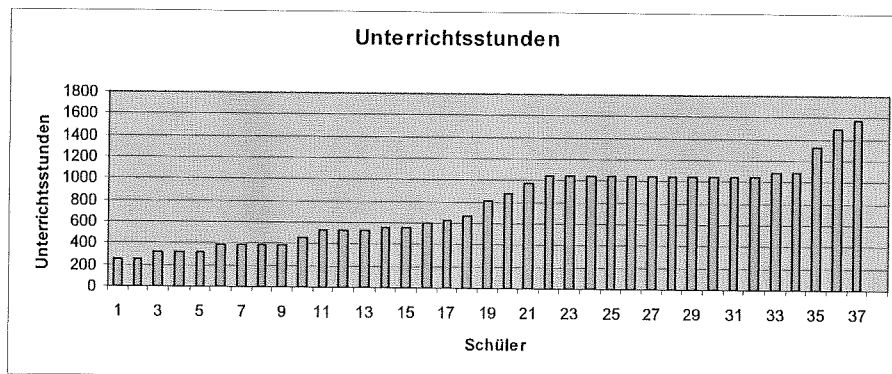


Abbildung 1

¹ An dieser Stelle sei meiner Kollegin, Frau Éva Szabó für die tatkräftige Unterstützung meiner Studie sowohl durch anregende Diskussionen zum Thema als auch mit der Sammlung und Systematisierung von Lernerdaten gedankt. Die Daten der Schüler zweier Deutschgruppen (n=38) wurden an unserem Gymnasium beim Schuleintritt aufgenommen und dokumentiert.

Ergebnisse standardisierter Fertigkeitstests – rezeptiver Bereich

Beim Eintritt der Schüler in die neue Deutschgruppe wurden Teile von den oben erwähnten formellen Prüfungen unter informellen Bedingungen eingesetzt. Die zwei rezeptiven Fähigkeiten, Leseverstehen und Hörverstehen wurden mit einem standardisierten Testverfahren, mit einem Modellsatz der ÖSD A2 Prüfung getestet. Die Ergebnisse dieser Messung zeigt Abbildung 2 und 3.

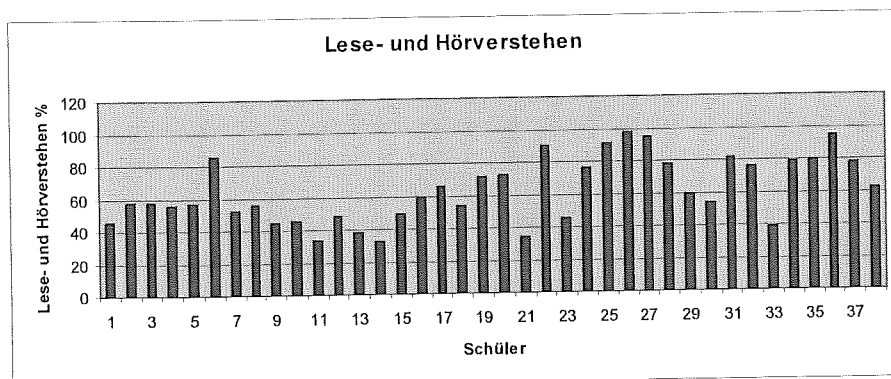


Abbildung 2

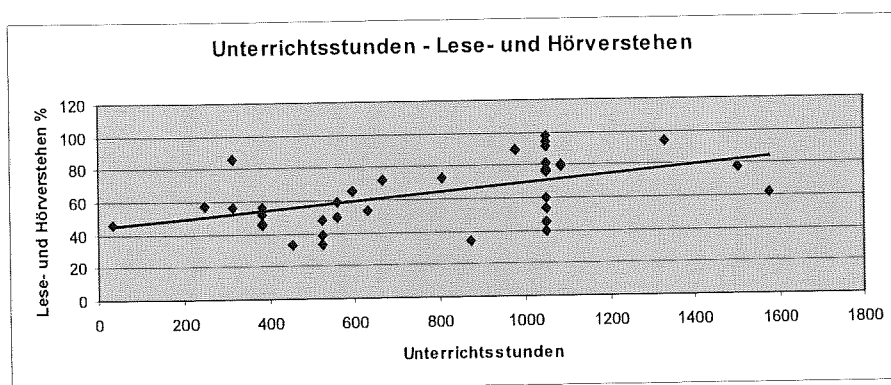


Abbildung 3

Aus der Grafik lässt sich eindeutig entnehmen, dass die Werte rezeptiver Schülerleistungen nicht immer mit den Zahlen der bisherigen fremdsprachlichen Stunden korrelieren. Dass Lernerfolg nicht ausschließlich mit quantitativen Aspekten des fremdsprachlichen Unterrichts zusammenhängt, dürfte uns nicht überraschen. Verschiedene Faktoren, die einen Einfluss auf fremdsprachliche Leistungen ausüben dürften, werden in der Fachliteratur häufig diskutiert. In dem Konzept der Sprachlerneignung treten die kognitiven Grundlagen linguistischer Kompetenzen in den Mittelpunkt, wobei andere Studien den affektiven Faktoren eine wesentliche Rolle zuschreiben (Düwell 2007). Als Einflussfaktor sei auch der Fremdsprachenlehrer und die Fremdsprachenlehrmethode

aufgeführt. Die anfängliche Suche nach Merkmalen „des guten Fremdsprachenlehrers“ (Krumm 2007: 353) wurde von einem zunehmenden Interesse der Sprachlehrforschung an qualitativen Forschungsmethoden abgelöst (vgl. Krumm 2007).

Unser Einstufungstest – produktiver Bereich

Wenn die vorhin angeführten Fertigkeitstests die rezeptiven Leistungen der Lerner gemessen haben, so liegt der Akzent bei diesem Test eher im produktiven Bereich. Über geschlossene und halboffene Aufgaben zur Überprüfung von Kenntnissen im grammatischen Bereich hinaus möchte das Aufgabenblatt mit vielen offenen Fragen den Schülern die Möglichkeit zur freien Entfaltung ihrer Sprachkenntnisse bieten. Auch der kreative Umgang mit Texten wird gemessen. Obwohl die Offenheit der Aufgabenstellung die Objektivität der Messung negativ beeinträchtigt, sprechen zahlreiche Gründe für eine derartige Messung der produktiven Schülerleistungen.

Nissen plädiert für freie, integrierte Verfahren der Leistungsmessung, also für die Überprüfung des Ausdrucksvermögens anhand freier Aufgabenstellung, die sowohl das Wissen über vorher Gelehrtes (*achievement*), als auch die im Unterrichtsprozess angeeigneten Fähigkeiten (*proficiency*) misst. Er zweifelt den Stellenwert standardisierten Tests für die Unterrichtspraxis an, denn der Vielfältigkeit des Unterrichts entsprechen eher komplexe, dem Unterrichtsgeschehen angepasste Evaluationsverfahren (Nissen 2007). Die Offenheit der Aufgabenstellung, als erstes Beschreibungskriterium einer Typologie der Aufgaben zur Leistungsmessung, steht aber mit allen Gütekriterien in Wechselwirkung. Die freie mündliche oder schriftliche Sprachproduktion als offene Aufgabe für die Überprüfung produktiver Leistungen wird als valide, in ihrer Objektivität aber mehr oder weniger eingeschränkte Aufgabenstellung angesehen (Albers, Bolton, Jenkins 1995).

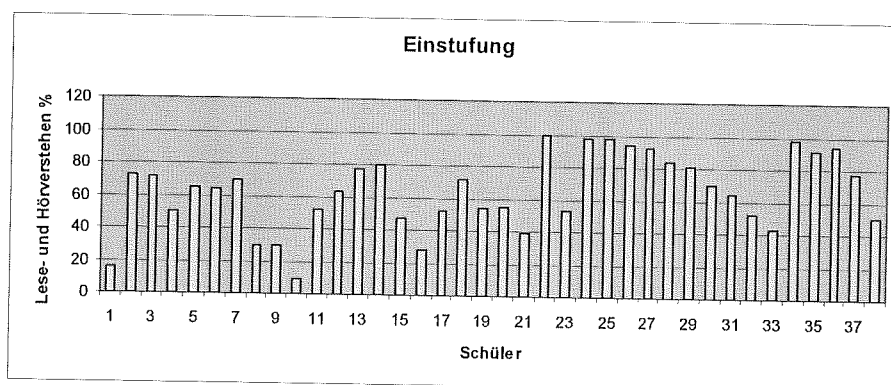


Abbildung 4

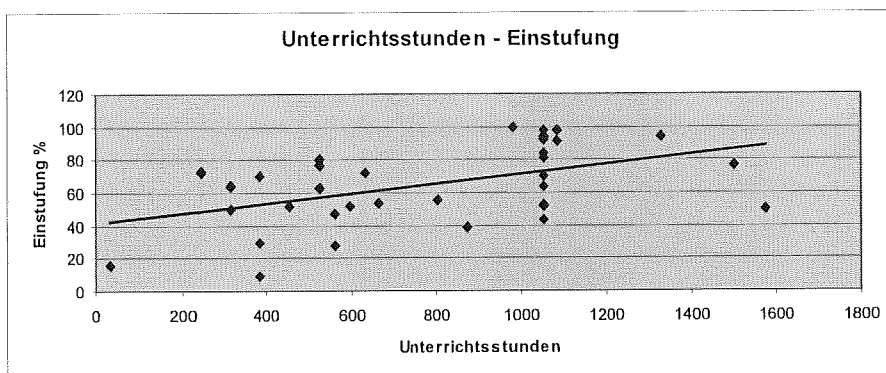


Abbildung 5

Dass die Zahl bisher absolvierter Schulstunden sich nicht immer mit den Ergebnissen standardisierter Fertigkeitstests im rezeptiven Bereich deckt, haben wir bereits festgestellt. Betrachten wir die produktiven Schülerleistungen in Zusammenhang mit den bisherigen Stundenzahlen, müssen wir erneut feststellen, dass sie nur eingeschränkt korrelieren.

Zusammenfassend lässt sich anhand der ersten Beobachtungen folgendes feststellen: In einer ersten Phase haben wir unsere zukünftigen Schüler mit Hilfe eines standardisierten Tests und mittels eines Aufgabenblattes mit halboffenen und offenen Aufgaben getestet. Die quantifizierbaren Ergebnisse wurden sofort mit Fragen über Motivation und Einstellung, sowie über bisherige Erlebnisse beim Fremdsprachenlernen ergänzt. Die Zahl der bisherigen Deutschstunden machte uns auf die Problematik der äußerst ausgeprägten Leistungsheterogenität aufmerksam, erwies sich aber nach unseren Untersuchungen als wenig aussagekräftig über fremdsprachliches Wissen und Können.

Betrachtet man die gemessenen rezeptiven und produktiven Werte aufeinander bezogen, können auch interessante Rückschlüsse gezogen werden. Wie die gewonnenen Daten zusammenhängen, wird in der folgenden Tabelle veranschaulicht (Abbildung 6 und 7).

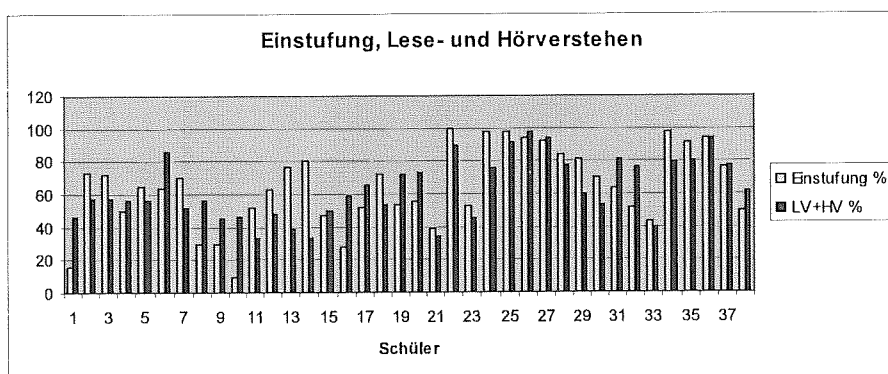


Abbildung 6

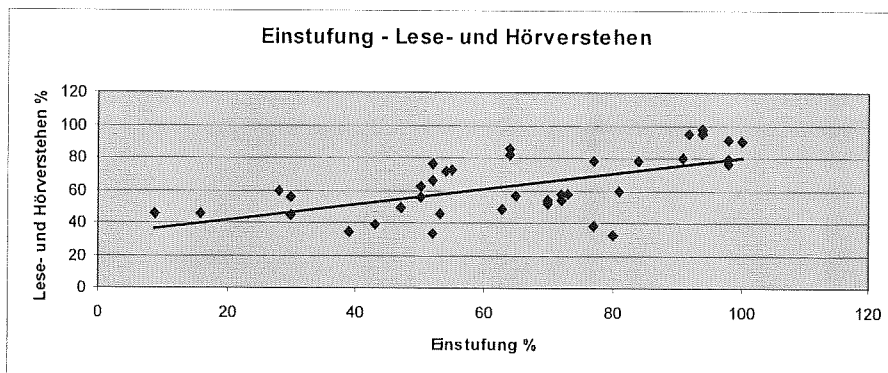


Abbildung 7

Dass Schüler rezeptive und produktive Leistungen nicht immer auf dem gleichen Niveau erbringen, kann praktizierenden Lehrkräften bekannt vorkommen. Die Verwendung von zwei verschiedenen Messinstrumenten hat den Eindruck über die Fremdsprachenkenntnisse unserer Schüler bereichert. Die Ergebnisse unserer Schüler machen uns auf ein wichtiges Prinzip der Binnendifferenzierung aufmerksam. Fremdsprachliche Fähigkeiten sind als dynamische Prozesse zu betrachten, deshalb ist es auch ratsam, die Gruppenzusammenstellung bei binnendifferenzierenden Maßnahmen flexibel handzuhaben, so dass es nicht zu einer äußeren Differenzierung innerhalb einer Gruppe führt. Die Erfahrung bei der Arbeit mit diesen heterogenen Gruppen hat darauf hingewiesen, dass Stärken der Lerner in einem Bereich oft ein unerwartet hohes Potential der SchülerInnen vorhergesagt haben.

Außerdem erscheint uns auch empfehlenswert, Messungen auch dann Aufmerksamkeit zu schenken, wenn sie nicht im Dienste einer äußeren Differenzierung, sprich Gruppenzuweisung, gestellt werden können. Tatsächlich können die informellen Tests, die zur Einstufung dienen, in der Unterrichtspraxis zweifacherweise eingesetzt werden. Sie können sowohl für die Feststellung einer Rangfolge zur Einteilung der Lernende in verschiedene Lerngruppen dienen, als auch der Lehrkraft aufschlussreiche Informationen über Vorkenntnisse der Gruppenteilnehmer liefern (vgl. Albers 1995). In unserer Praxis haben sich diese im Vorfeld gesammelten Informationen als unentbehrlich für die Planung der differenzierten Arbeit in der Gruppe mit Deutsch als erster Fremdsprache erwiesen.

4. Heterogenität und Differenzierung in der veränderten Lehr- und Lernkultur

Durch die neusten Erkenntnisse in den Neuro- und Kognitionswissenschaften gewinnen wir immer mehr Einsichten in die Lernwelten unserer Schüler und werden uns derer individuellen Lernwege immer mehr bewusst.

Forschungsergebnisse legen zahlreiche Merkmale nahe, die, sich gegenseitig beeinflussend, die Voraussetzungen für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen schaffen.

Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen, unterschiedliche Motivation, verschiedene Persönlichkeitsmerkmale, Lerntypenzugehörigkeit und Lernstile, Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster machen nach unserer heutigen Auffassung die Binnendifferenzierung zu einem festen Bestandteil der Arbeit im FSU (Tönshoff 2004; Rampillon 2006; Düwell 2007; Grotjahn 2007; Hoffmann 2010). Nach solchen Prämissen lässt sich selbst die nach bestimmten Einzelaspekten filtrierte Lerngruppe nie als homogen auffassen.

Wie es Feld-Knapp formuliert:

Ausgehend von der konstruktivistischen Annahme, dass Lernen ein individueller Prozess ist und nur gelingen kann, wenn der Lernende ihn bewusst und eigenverantwortlich mitgestaltet, spielen die Lernenden eine aktive Rolle und sollen als Subjekte des Unterrichts behandelt werden (Feld-Knapp 2011a: 630).

Wenn Lernen als konstruktiver Prozess aufgefasst wird, in dessen Verlauf Lerner im fremdsprachlichen Unterricht durch Selektion und Modifikation des Inputs ihren eigenen Lernstoff schaffen, ist vom modernen Sprachunterricht der flexible Umgang mit individuellen Lernwegen nicht wegzudenken.

Tönshoff definiert die Binnendifferenzierung, als

Die Gesamtheit der unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen [...] die innerhalb einer Lerngruppe mit der Intention ergriffen werden, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und individuell angemessene Lernprozesse zu ermöglichen (Tönshoff 2004: 227).

Das Konzept der Differenzierung wurde ursprünglich im Bereich der Erziehungswissenschaften entwickelt, die Umsetzung der Untersuchungsergebnisse hat bei der Beantwortung der spezifischen fremdsprachendidaktischen Fragestellungen große Relevanz. Demnach können binnendifferenzierende Maßnahmen unter verschiedenen Aspekten untersucht werden, in Anlehnung an die oben angeführten Werke seien hier als die wichtigsten Entscheidungsfelder folgende Fragestellungen angeführt: Lernzielidentität; die Merkmale, nach denen die Differenzierung stattfindet; Zuweisung der Lerner in die differenzierten Gruppen.

Die Fragestellung der Lernzielidentität betrifft das für den schulischen Unterricht grundlegende Problem, ob mit der binnendifferenzierenden Arbeit auf verschiedenen Lernwegen *alle* Schüler das *gleiche* Lernziel erreichen sollen, oder die Regelung auch heterogene Lernziele zulässt. Im engen Zusammenhang damit sprechen mehrere Autoren curriculare Fragen an und schlagen vor, ein obligatorisches Fundamentum und ein ergänzendes Additum schon im Curriculum zu verankern. Die Frage nach der Lernzielidentität generiert auch andere Problemfelder auf dem Gebiet der Leistungsmessung.

Eine andere, schon angedeutete Frage betrifft die Merkmale, nach denen Binnendifferenzierung stattfindet. Wenn die Lehrkraft ausschließlich die Leistung als Maßstab gelten lässt, kann der Unterricht Gefahr laufen, dass innerhalb einer Gruppe gefestigte (versteinerte) Untergruppen entstehen, wobei die Leistungsunterschiede immer ausgeprägter werden. Haben auch weitere, oben schon angesprochene Merkmale die Chance, als Diffe-

renzierungsprinzip zur Geltung zu kommen, bleibt eine bestimmte Dynamik der Gruppe beibehalten. Auch leistungsschwächere Schüler bekommen dann die Möglichkeit, ihre Stärken zu zeigen. Wenn die Schüler Möglichkeiten erhalten, ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten aus wechselnden Perspektiven zu erleben, und sie auf ihren eigenen Lernwegen eine optimale Förderung erhalten, haben wir Schritte für die Behebung der Lerndefizite getan. Mit verbesserter Selbseinschätzung können unsere Schüler ihre Selbstkompetenz entwickeln, das trägt zur Förderung der Lernerautonomie bei.

In den ersten Phasen ist es in den meisten Fällen der Lehrer, der die Einteilung der Gruppen bei der inneren Differenzierung vornimmt. Angestrebt wird aber ein autonomes Verhalten der Schüler, die später die Wahl kompetent und eigenverantwortlich treffen können. Die Lehrkraft übernimmt in diesem Fall die Aufgabe, den Schülern Gelegenheiten zu bieten und mit verschiedenen Aufgaben Spielraum für die Selbstentfaltung zu sichern. Die methodisch vielfältigen Vorgehensweisen und offenen Aufgabenstellungen tragen der Lernerorientierung Rechnung, wobei die Lernenden vor die Aufgabe gestellt werden, von der angebotenen Vielfalt die für sie angemessenen Arbeitsaufträge wahrzunehmen. Bei der Befähigung der Schüler dazu, die Wahl kompetent und souverän treffen zu können, spielt die Erziehung zur Lernerautonomie eine entscheidende Rolle. Lernerorientierung und Lernerautonomie stehen somit in engem Zusammenhang mit den Fragen der Binnendifferenzierung. (vgl. Tönshoff 2004)

Krumm verbindet den Gedanken der Lernerautonomie mit dem Differenzierungsbegriff wie folgt:

Die Stärkung der eigenen Lernfähigkeit setzt die Bereitschaft des Bildungssystems voraus, eine stärkere Eigenverantwortung der Lernenden zuzulassen, d.h. differenzierte Lernziele und Lernwege zu ermöglichen (Krumm 2006:66).

5. Fazit

In diesem Beitrag wollten wir ausgewählte Aspekte der Binnendifferenzierung zeigen und die inneren Differenzierung als Antwort auf die Herausforderungen der heutigen Situation in den Gruppen des Deutschen als ersten Fremdsprache vorstellen. Den Schülern individuelle Lernwege mit differenzierenden Vorgehensweisen vorzeigen und ermöglichen zu können, wird im Dienste der Positionierung des Faches Deutsch als Fremdsprache aufgefasst, was auch sprachpolitisch begründet ist.

Nichts scheint einheitlich zu sein, nur die Differenz. Fremdsprachenunterricht soll deshalb den verschiedenen Lernern verkraftbare Lernwege anbieten können. Von Seiten der Lehrer wird ein hoher Grad an Flexibilität erwartet, die Fähigkeit zur „Differenzierung des Lernangebots“ (wobei auf sozialen, psychischen, spracherwerbsspezifischen Lernererfahrungen aufgebaut wird)“ (Boócz-Barna 2009:18). Er soll Vorgehensweisen im Unterricht einsetzen die „unterschiedliche Lernniveaus und Leistungsstände und damit diverse Aktivierungsstufen und Bewusstseinsstufen zulassen und entsprechend fördern“ (Hoffmann 2010:163)

Statt eines „rezeptologischen Anwendungswissens“ (Feld-Knapp 2011a: 624) sollen Lehrer über entwickelte Lehrkompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen,

innovativ mit den neuen Herausforderungen der sich wandelnden Zeiten umzugehen, auf Geschehnisse einer differenzierten Gesellschaft adäquat zu reagieren. Zum Anforderungsprofil des Fremdsprachenlehrers gehört wegen der oben erwähnten Tatsachen nebst Fachwissen auch eine offene, flexible Haltung, die es der Lehrkraft ermöglicht, vorgegebene Inhalte aus der Perspektive des Lernenden zu betrachten und den Lernern zu präsentieren, „sodass sie bildungsrelevant werden und zur Entwicklung ihrer kognitiven, affektiven, sozialen und ethischen Fähigkeiten beitragen“ (Feld-Knapp 2011a: 628).

Der Einsatz binnendifferenzierender Maßnahmen nimmt die Lehrkraft auf mehrfache Weise in Anspruch, stellt sie oft im Hinblick auf ihr Fachwissen auf den Prüfstand, und veranlasst sie ungewohnte, meist zeitintensive Wege im Unterricht einzuschlagen. Lehrkräfte sehen sich außerdem mit der Tatsache konfrontiert, dass sich für dermaßen heterogene Sprachgruppen nur wenige Lehrmaterialien eignen.

Wenn Lehrer als Begleiter von Lernprozessen danach streben, die Schüler zu „befähigen, ihre eigenen Bedürfnisse selbstständig zu entdecken“ (Feld-Knapp 2011a: 631) sind ausgefeilte diagnostische Kompetenzen aus dem Berufsprofil eines Lehrers nicht mehr wegzudenken. Vogt definiert die Professionalität der Lehrkräfte im Bereich Leistungsmessung wie folgt:

Die Lehrkraft muss über bestimmte Kompetenzen verfügen, die sie befähigen, Leistungsbeurteilungsmaßnahmen zu planen, zu evaluieren und durchzuführen (Vogt 2011: 205).

Nach dem Konzept „Language Testing and Assessment Literacy“, einem „professionellen Standard von Lehrkräften in Bezug auf Leistungsmessung“ (Vogt 2011: 205) hat ein Forschungsprojekt Fremdsprachenlehrer danach befragt, ob sie auf bestimmten Gebieten (unterrichtsbasierte Leistungsmessung; Ziele und Inhalte von Leistungsmessung) eine Ausbildung erhalten haben, und ob sie auf den zuvor genannten Gebieten ihre Kenntnisse erweitern wollen. Nach Ergebnissen dieser breit angelegten Lehrerbefragung über Diagnosenkompetenzen der Fremdsprachenlehrer besteht zum Thema Einstufung von Lernenden ein nennenswerter Fortbildungsbedarf. In Bezug auf die Ziele der Leistungsmessung, wie Notengebung, Bedarfsanalyse, Einstufung von Lernenden und Testen für Zertifikate lässt sich feststellen, dass auf manchen Gebieten die Mehrheit der Befragten keine Ausbildung erhalten habe (vgl. Vogt 2011).

Vollmer weist auf Maßnahmen hin, die Lehrer dazu befähigen, für den lernerzentrierten Unterricht selbst Evaluationsmaterialien zu entwerfen und von selbständig erarbeiteten Evaluation Gebrauch zu machen (vgl. Vollmer 2007). Eine „individuelle Norm bezogene Leistungsmessung“ (Vollmer 2007: 367), wo Lernfortschritt an vorherigen Lernerleistungen gemessen wird, könnte zwar zur Ausbildung von Lernerautonomie erheblich beitragen, ist aber sehr zeit- bzw. arbeitsintensiv, und daher in der Praxis nicht verbreitet.

Sowohl die praktische Arbeit in den leistungsheterogenen Unterrichtsgruppen als auch Erkenntnisse aus der neueren Forschung haben uns auf die Wichtigkeit der Binnendifferenzierung aufmerksam gemacht. Die Beschäftigung mit der Fragestellung steht für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Ungarn auch deshalb im Interesse, denn es zeichnen sich Tendenzen in dem Land aus, nach der das Deutsche als erste Fremdsprache in den weiterführenden Schulen auch längerfristig in leistungsheterogenen Gruppen unter-

richtet wird. Will man leistungsschwächere Lerner fördern, und gleichzeitig die Schüler mit großen Vorkenntnissen nicht damit abschrecken, jahrelang einer Arbeit im Diensten der Homogenisierung ausgesetzt zu sein, sind Vorgehensweisen und Arbeitstechniken der Binnendifferenzierung notwendig.

Auf dem Weg zur differenzierenden Arbeit sind vielseitige Kenntnisse und Fähigkeiten auf dem Gebiet der Diagnostik für Lehrkräfte unentbehrlich. Der Einsatz verschiedener Messinstrumente liefert ein facettenreiches Bild über die Lerner, und unterstützt die Anwendung reicher Differenzierungsaspekte.

Wie wir, und mit uns mehrere Autoren, hervorheben, sind Materialien und Lehrwerke, die das Prinzip der Binnendifferenzierung auch im Sinne einer veränderten Lehr- und Lernkultur vor Augen halten, ein primäres Desiderat.

Viele Schriften weisen auf weitere Desiderata hin. Empirische Untersuchungen über die Praxis der Binnendifferenzierung in dem fremdsprachlichen Klassenzimmer fehlen immer noch. Lehrerforschung als relativ neue Disziplin stellt Fragen nach dem beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte, mit Hilfe von subjektiven Theorien versucht sie die Zusammenhänge von Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen aufzudecken (Vgl. Feld-Knapp 2011a). Auf dem Gebiet der Differenzierung sind auch untersuchende Arbeiten vonnöten.

Literatur

- Albers, Hans-Georg / Bolton, Sibylle / Jenkins, Eva-Maria (1995): Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen. Langenscheidt. Berlin, New York.
- Barabás, László (2009): Az idegen nyelvek tanulásának sorrendjéhez. In: Nádor, Orsolya (Hg.): A magyar mint európai és világnyelv. A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Balassi Intézet, Budapest, 2008. április 3-5. Budapest, S. 77–88.
- Bärenfänger, Olaf / Tschirner, Erwin (2010): Testen und Prüfen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung in den neuen Themenschwerpunkt. In Deutsch als Fremdsprache 2, S. 67–69.
- Bolton, Sibylle / Jenkins, Eva-Maria (1996): Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe. Langenscheidt. Berlin.
- Boócz-Barna, Katalin (2009): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachenunterricht. In: Adamzová, Livia / Péteri, Attila (Hg.): Innovative Aspekte der DaF-Linguistik. ELTE / Wirtschaftsuniversität Bratislava. Budapest / Bratislava, 17-27.
- DIALANG (2001) unter <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about> (gesehen am 15.03.2013)
- Diehl, Erika (2000): Grammatikunterricht: alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Niemeyer.Tübingen.
- Düwell, Henning (2007): Fremdsprachenlerner. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. A.Francke Verlag. Tübingen und Basel, S. 347-352.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Langenscheidt. Straßburg.
- Feld-Knapp, Ilona (2011a): Cathedra Magistrorum - Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László / Laczkó, Krisztina / Tóth, Károly: Lustrum. Typotex. Budapest, S. 623–637.
- Feld-Knapp, Ilona (2011b): Traditionen und neue Wege Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Hor-

- nung, Antonie (Hg.): *Lingue di cultura in pericolo - Bedrohte Wissenschaftssprachen. L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione - Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Stauffenburg, Tübingen, S. 37-53.
- Finger, Bernd (2006): *Deutsche Kulturpolitik in Ungarn. Bestandsaufnahme und Aussichten*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Lernen lehren – lehren lernen*. ELTE Germanistisches Inst. Budapest, S. 49–57.
- Grießhaber, Wilhelm (2006): *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lernaltersanalyse*. <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf> (gesehen am 15.03.2013)
- Grotjahn, Rüdiger (2007): *Lernstile/Lerntypen*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. A.Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 326-331.
- Grotjahn, Rüdiger (Hg.) (2010): *Der C-test. Beiträge aus der aktuellen Forschung*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Haug, Sonja; Rother, Nina (2011): *Sprachstandsmessung bei Migranten aus interdisziplinärer Perspektive*. In *Deutsch als Fremdsprache*, S. 3–11.
- Hoffmann, Sabine (2010): *Heterogenität und Differenzierung*. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett, Kallmeyer, Seelze-Velber, S. 160-164
- Kniffka, Gabriele (2007): *Prüfen und Bewerten*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. A.Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 373-377.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): *Lernen lehren - Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomien Lernens im Deutschunterricht*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Lernen lehren - lehren lernen*. ELTE Germanistisches Inst. Budapest, S. 60-75.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): *Fremdsprachenlehrer*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. A.Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 352-358.
- Nissen, Rudolf (2007): *Formen der Leistungsmessung in der unterrichtlichen Praxis*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. A.Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 370-373.
- Rampillon, Uta (2006): *Fremdsprachen lernen lernen. Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Lernen lehren - lehren lernen*. ELTE Germanistisches Inst. Budapest, S. 76–83.
- Tönshoff, Wolfgang (2004): *Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I)*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, S. 227–231.
- Tönshoff, Wolfgang (2005): *Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (II)*. In *Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 13–17.
- Tönshoff, Wolfgang (2007): *Lernerstrategien*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. A.Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 331-335.
- Vogt, Karin (2011): *Leistungsmessung und -beurteilung - Kompetenzen europäischer Fremdsprachlehrkräfte*. In *Deutsch als Fremdsprache*, S. 205–211.
- Vollmer, Helmut J. (2007): *Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. A.Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 365-370.
- Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv. 2010/2011. (2011) Budapest. <http://www.kormany.hu/download/4/45/50000/Oktat%C3%A1si%20%C3%89vk%C3%B6nyv-2010.pdf>. (gesehen am 15.03.2013)

Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache

„Archäologie meiner Wörter“

1. Einführung – Transfer im Fokus des Fremdsprachenunterrichts

Lernende eignen sich die erste Fremdsprache (L2) in individuell unterschiedlichen Entwicklungsphasen an. Die Unterschiede des Entwicklungsprozesses können sich im Unterricht der zweiten Fremdsprache (L3-Unterricht) vervielfachen, daher sollten **das unterschiedliche Sprachniveau und der abweichende allgemeine Entwicklungsstand der einzelnen Lernenden** noch mehr berücksichtigt werden als im L2-Unterricht. Es erscheint jedoch vielen Lehrenden als schwer, die vorhandenen Wissensbestände der Lernenden optimal aufzugreifen.

Im vorliegenden Beitrag wird daher auf transferbasierte Reflexionen fokussiert, d.h. hier werden theoretische Überlegungen erläutert die Lehrenden helfen, **Funktion von Transfer** vorhandenen Wissens genauer zu verstehen, und **erprobte Reflexionsinstrumente** kennen zu lernen, die man im L3-Unterricht **lehrwerkunabhängig und in einfachen Schritten** einsetzen kann. Vor allem wird auf solche Werkzeuge konzentriert, die den Lernenden bei der Reflexion bereits vorhandenen Wissens praktische Hilfe leisten können.

Der erste Abschnitt will Anregungen geben, darüber nachzudenken, a) welche Funktionen das Sprachangebot – Input im L3-Unterricht erfüllen kann, b) was Transfererscheinungen aus dem vorhandenen Wissen in den Aneignungsprozess der zweiten Fremdsprache leisten können. Aufgrund relevanter Theorien wird für die Erweiterung des Fokusses unterrichtlicher Reflexionen plädiert. Anschließend werden Beispiele für transferbasierte Reflexionsmittel angerissen, die in gängigen Lehrmaterialien für Deutsch nach Englisch (DaFnE) angeboten werden. Im nächsten Abschnitt wird die Methode „Archäologie meiner Wörter“ vorgestellt und das Potenzial dieses experimentell erarbeiteten Instrumentes der Bedeutungserschließung dargelegt.

Die Themenwahl wurde durch Unterrichtsbeobachtungen und Diskussionen mit Lehrenden motiviert. Theoretisch wird nämlich von den meisten erkannt, dass grundsätz-

liches Ziel des L3-Deutschunterrichts die Befähigung der Lernenden ist, bereits erworbenes Wissen und vorhandene Lern- und kommunikative Strategien reflektieren und demzufolge bewusst einsetzen zu können. Diese früher erworbenen Kompetenzen werden im Lernprozess jedoch nicht immer oder nicht im genügenden Maße aufgegriffen und reflektiert (vgl. Boócz-Barna 2007, 2009), obwohl sie für die Entfaltung der Lernerkompetenzen im Sinne der heute maßgebenden mehrsprachigen und plurikulturellen Betrachtung grundsätzlich notwendig wären (vgl. GER 2001, Hufeisen/Marx 2010, Knapp 2012). Es gibt zwar mehrere Lehrwerke und Lehrmaterialien, die für die Sprachenfolge Deutsch nach Englisch konzipiert wurden, deren Verwendung in Ungarn in betreffenden Lerngruppen ist jedoch immer noch gering.

Der effektiven L3-Aneignung liegt die konsequente Entfaltung der Reflexionsfähigkeit der Lernenden zugrunde. Lernende verfügen über vielfältige Kompetenzen, die holistisch betrachtet werden sollen. Keine ist wichtiger als die andere, daher plädiere ich mit Gardner (2002) – auch auf das Fremdsprachenlernen bezogen – für die Gleichwertigkeit von sieben Intelligenzen: verbal-sprachliche, musikalische, logisch-mathematische, räumliche, kinästhetische, psychomotorische, interpersonale (soziale Kompetenz) und intrapersonale Intelligenz (Selbsterkenntnis / Selbstverwirklichung). Die Intelligenzen stehen in Wechselbeziehung zueinander, und falls sie angemessen und regelmäßig entwickelt werden, können sie gegenseitig positiv aufeinander wirken.

Beim Lehren von Heranwachsenden erfährt die Entfaltung intrapersonaler Intelligenz jedoch eine besondere Bedeutung. Im Falle eines unterentwickelten oder falschen Selbstbildes und nicht genügend entfalteter Selbstwahrnehmung können nämlich erzielte Kenntnisse und Kompetenzen nicht angemessen erworben werden. Das führt dann evtl. zu Frust oder Unlust. Intrapersonale Intelligenz¹ kann erst durch solide (Selbst)Reflexionsfähigkeit entfaltet werden, die ein reichliches Instrumentarium bedingt (vgl. Boócz-Barna 2009: 19).

Reflexion ist ein relevantes Werkzeug, das zur Verarbeitung des Sprachmaterials, des Lernprozesses und der Erfahrungen beitragen kann. Das Nachdenken auf der metakognitiven Ebene ermöglicht Lernenden eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial sowie Erkenntnisse über den eigenen Lernfortschritt. Daher erscheint die regelmäßige Reflexion allerlei Lernerhandlungen im Lernprozess als äußerst notwendig.

1 Vgl. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (GER, 2001: 106ff.), zu denen u.a. Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile, und Persönlichkeitsfaktoren wie z.B. Redseligkeit/Schweigsamkeit; Unternehmungsgeist/Schüchternheit; Optimismus/Pessimismus; Introversion/Extraversion; Schuld bei sich selbst oder anderen suchen; (frei sein von) Furcht oder Verlegenheit; Regelbewusstsein/Flexibilität; Aufgeschlossenheit/Engstirnigkeit; Spontaneität/Selbstkontrolle; Intelligenz; Akribie/Nachlässigkeit; Merkfähigkeit; Fleiß/Faulheit; (Mangel an) Ehrgeiz; (Mangel an) Selbstwahrnehmung; (Mangel an) Selbstvertrauen; (Mangel an) Selbstbewusstsein; (Mangel an) Selbstwertgefühl gehören.

2. ‚Sprachangebot‘ oder ‚Input‘ als Grundlage

Im vorliegenden Aufsatz wird auf die Reflexion des angebotenen Sprachmaterials fokussiert, das als Grundlage der Fremdsprachenaneignung gilt. Da das Sprachmaterial in den betreffenden Theorien zweierlei bezeichnet wird, als ‚Input‘ oder ‚Sprachangebot‘, erscheint es als notwendig, zuerst auf den terminologischen Gebrauch einzugehen, und anschließend die Funktion zu beschreiben.

Die Funktion des Inputs wurde in der Spracherwerbsforschung bereits in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts erkannt. Ohne eine vollständige Aufzählung der Theorien anstreben zu wollen, sollten hier relevante Aspekte diesbezüglich grundlegender, theoretischer Konzepte und Modelle herangezogen werden, nämlich die von Klein (1984), Wode (1988), Dittmar/Rost-Roth (1995), Tönshoff (1995) und Boeckmann (2010).

In der Theorie von Klein (1984) wird die Funktion von ‚Input‘ – d.h. die zur Verfügung stehenden und gestellten Sprachdaten – im Gefüge des Zweitspracherwerbs ausgeführt, und als besonders wichtig hervorgehoben. Input gehört nämlich neben Sprachlernvermögen und Antrieb zu den drei Komponenten, die im Erwerbsprozess immer gegeben sein müssen.

Das Modell von Wode (1988) fokussiert auf den Prozess der Sprachverarbeitung, in dem Input als Objekt der Hypothesenbildung eine zentrale Funktion einnimmt. Der Prozess fängt mit der Aufnahme des Inputs an, läuft über das Hypothesenbilden und Testen, wodurch das neue Phänomen internalisiert wird und so aktiviert werden kann, bis hin zur sprachlichen Produktion. Der „registrierte“ sprachliche Input wird durch das Bilden und Prüfen von Hypothesen mit den vorhandenen kognitiven Strukturen des Lerners in Beziehung gesetzt, und zwar kreativ (vgl. Wode 1988:15). Es ist für den Lernprozess entscheidend und darf folglich nicht unberücksichtigt bleiben, dass nur der von den Lernenden aufgenommene Input verarbeitet werden kann, wobei die Qualität von Input und die Inputvoraussetzungen optimal sein sollten.

Eine nächste, dynamische Abbildung des Spracherwerbsprozesses, die das Zusammenwirken von Faktoren darstellt, ist das Modell von Dittmar und Rost-Roth (1995:116). Die Berührung des Lernenden mit Kommunikation, sprachlichen Varietäten und Kommunikationssituationen erfolgt durch ökologische Filter, die spezifischen Zugänge zur Zielsprache regeln und ‚Input‘ für das Lernen darstellen. Der Input wird dann durch das Sprachvermögen verarbeitet und als Ergebnis gilt der aktuelle Sprachstand.

In Bezug auf den Input im Fremdsprachenunterricht bietet das Modell von Tönshoff (1995) eine wichtige Weiterentwicklung vorangehender Annäherungen. In seiner Abbildung „Prozess von Hypothesenbilden und Hypothesentesten“ zeichnet er die Aufnahme und Verarbeitung des Inputs, also die Aufnahmen der Sprachdaten aufgrund von Wode nach. Da der Input von den Lernenden nicht vollständig, nur teilweise wahrgenommen wird, wird das vom Input wahrgenommene Phänomen in Tönshoffs Modell als ‚Intake‘ ausdifferenziert. Auf **Intake** hin bilden und testen die Lernenden Hypothesen und internalisieren anschließend die getesteten Sprachdaten. Im Modell ist es ersichtlich, dass die

exogenen Faktoren und endogenen Faktoren, von denen der Entwicklungsprozess beeinflusst wird, auf den Input zurückwirken.

Unter den neuesten Betrachtungen sollte Boeckmann (2010) herangezogen werden. Für den ‚Input‘ steht nämlich bei ihm ‚Sprachangebot‘, das alles umfasst, „was für Erwerbende an sprachlichem Material zugänglich ist, sei es speziell für ihn bestimmt, aufbereitet bzw. zugeschnitten oder nicht“ (Boeckmann 2010: 7). Als Quellen des Sprachangebots im Fremdsprachenunterricht gelten nach Boeckmann hauptsächlich die Unterrichtssituation und die damit zusammenhängenden Aktivitäten, einbezogene Medien, evtl. Kontakte im Alltag (in verschiedenen Projekten), sowie Internetseiten, Zeitungen, Radio und Fernsehsendungen. Bei der **Effizienz des Sprachangebots** können die Lehrmaterialien einen grundsätzlichen Beitrag leisten. Boeckmann hebt ein wichtiges Merkmal des Fremdsprachenunterrichts hervor, nämlich den Umfang des Sprachangebots, indem er behauptet, dass die Lernenden nicht „mit einer schier unendlichen Fülle von Inhalten konfrontiert werden, wie sie in ihrer sprachlichen Umgebung jeden Tag vorkommen, sondern mit einem gefilterten Sprachangebot, auf das sie wenig bis gar keinen Einfluss haben“ (2010: 34). Desto notwendiger ist es meines Erachtens **die Relevanz und Effizienz des zur Verfügung stehenden Sprachangebots mittels Reflexion zu überprüfen**, mit ihm bewusst umzugehen.

Hier soll festgehalten werden, dass ‚Sprachangebot‘ in diesem Beitrag in Anlehnung an Boeckmann (2010) verwendet wird.

Aufgrund der gesichteten Theorien sollten folgende Erkenntnisse über das Sprachangebot im Fremdsprachenunterricht fixiert werden:

- Nur das von den Lernenden wahrgenommene und registrierte Sprachmaterial kann erschlossen werden; die Erschließung ist ein kreativer Prozess;
- Dieser Sprachverarbeitungsprozess wird von vielen Faktoren beeinflusst, die dann auf das Sprachangebot zurückwirken.
- Das Sprachangebot umfasst das für Lernende zugängliche, für sie konzipierte oder aber nicht für sie bestimmte sprachliche Material, deren Relevanz und Effizienz zu überprüfen ist.

Um einen effektiven Fremdsprachenunterricht realisieren zu können, sollte man also erkennen, dass es sich als äußerst notwendig gar unerlässlich erweist, das für die Lernenden zur Verfügung stehende Sprachangebot wo möglich aufzugreifen und durch Lernende reflektieren zu lassen. Dazu werden dann in weiteren Abschnitten Empfehlungen gegeben.

3. Grundlegende Unterschiede des Lernens der ersten und zweiten Fremdsprache

Für die Perspektive des vorliegenden Aufsatzes ist zu betonen, dass die Einwirkungen bereits gelernter Sprachen auf die eben zu erlernende Sprache von mehreren Experten erkannt wurden, hier soll vor allen Anderen auf die Annäherung von Klein (2001) verwiesen werden, d.h. die neue Sprache wird „im Lichte der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse wahrgenommen und interpretiert“ (Klein, 2001:607). Die vorhandenen Sprachen sowie Sprachkenntnisse und -erfahrungen nehmen Einfluss auf den Erwerbsprozess der neuen Fremdsprache und können ihn entweder positiv oder negativ beeinflussen. In diesem Zusammenhang kann man über positiven oder negativen Transfer sprechen. Interlinguale Einflüsse werden häufig mit der Interferenz gleichgesetzt. In der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird jedoch in Anlehnung an Neuner und Hufeisen (2003, 2005) ausschließlich der Terminus ‚Transfer‘ verwendet, ‚Interferenz‘ wird nicht angewandt. Wenn die Lernübertragung zu positivem Ergebnis führt, spricht man von positivem Transfer, wenn sie zu negativem Ergebnis führt, spricht man von negativem Transfer. Auch eigene Unterrichtsbeobachtungen sowie -erfahrungen der Autorin dieses Beitrags untermauern die Behauptung von Hufeisen (1999: 47) eindeutig: Interferenz impliziert ohne Zweifel eine negative Beurteilung des Aufeinander-Wirkens zweier Fremdsprachen, wo diese Wirkung als das Stören des Lernprozesses angesehen wird. Diese Wertung von Übertragungen schließt einen wesentlichen Aspekt, und zwar den strategischen, aus. Die Übertragung von Kenntnissen und Kompetenzen in die neue Fremdsprache sollte als eine wichtige Strategie erachtet werden, auch wenn sie gegebenenfalls doch nicht zu positiven sprachlichen Ergebnissen führt.

Im L3-Unterricht ist es von großem Nutzen auf die Kontaktpunkte zweier (mehrerer) Sprachen zu fokussieren, d. h. die Transfererscheinungen aufzudecken. Zum Thema Transfer beim L3-Lernen kann man in der neuesten Literatur konkrete Empfehlungen und nützliche Sammlungen lesen (vgl. Hufeisen 2003; Hufeisen/Neuner 2005; Boócz-Barna 2007, 2009; Hufeisen/Marx, 2010). In diesem Zusammenhang möchte ich auf die besondere Rolle des L2-Englischen beim L3-Deutschlernen für nicht-indoeuropäische Muttersprachler (Marx 2000, Boócz-Barna 2007) hinweisen. Ermittelte Fälle eigener Untersuchungen untermauern, dass ungarische Lernende öfter auf L2-Englisch, also auf eine mit dem Deutschen genetisch verwandte Sprache zurückgreifen, wenn sie etwas nicht wissen, als auf L1-Ungarisch (Boócz-Barna 2007, 2009).

4. Neue Wege durch Brückensprachen

Prinzipien «Die sieben Siebe»

Das unter der Leitung von Neuner und Hufeisen entwickelte und mehrfach verfeinerte Mehrsprachigkeitskonzept wurde später im „EuroComGerm“-Projekt von Hufeisen und Marx (2007) zur Unterstützung des Erwerbs rezeptiver Kompetenz in der germanischen Sprachengruppe weiterentwickelt. Erzielt wird hier der Erwerb interlingualer Lesekompetenz, und zwar kann man auf der Basis der Brückensprache eine andere Sprache der

Sprachgruppe erschließen lernen. Obwohl man hier in allen Sprachen einer bestimmten Sprachfamilie lesen lernt, kann man die Arbeitsweise sehr wohl auf den L3-Deutschunterricht ungarischer Lernender übertragen. Die Arbeitsweise der Methode EuroCom, also die Prinzipien «Die sieben Siebe» stellen die sieben Transferbereiche beim Erschließen dar, deren konsequente Betrachtung auch für ungarische Lernende von Nutzen sein kann. Dabei eignen sich Lernende transferbasierte Strategien zum optimierten Erschließen von Texten an.

„Die 7 Siebe“ stellt einen **Online-Kurs** (www.kom.tu-darmstadt.de/eurocomgerm/index.php) (zuletzt geprüft am 01. 04. 2013) dar, mit Aufgaben in Bezug auf **die sieben Transferbereiche**:

Sieb 1 – Vorwissen aktivieren, Sieb 2 – Wortschatz erschließen (Internationalismen und Pangermanismen; deutsch-englischer gemeinsamer Wortschatz, falsche Kognaten); Sieb 3 – Lautentsprechungen erkennen (Deutsch-Englisch); Sieb 4 – Graphien und Aussprachen vergleichen (Deutsch-Englisch); Sieb 5 – Syntaktische Strukturen vergleichen; Sieb 6 – bewusst werden der Morphologie (Konjugationsformen, Steigerungsformen, Pluralbildung und die Verwendung des Artikels); Sieb 7 – Prä- und Suffixe vergleichen (lateinische und griechische Affixe). Bei diesem Sieb kann man erfahren, dass laut einigen Schätzungen im Deutschen und Englischen 35 Präfixe und 26 Suffixe gleichwertig verwendet werden.

Ertrag der Methode

Die Bewusstmachung und Vertiefung vorhandener Kenntnisse führt dazu, dass Lernende z. B. Nachrichten- oder Fachtexte in allen verwandten Sprachen in kürzester Zeit verstehen können, weitere Kompetenzen sich auf dieser Basis mit lernökonomischem Anspruch entwickeln lassen. Mit den sogenannten «sieben Sieben» schöpft man aus den verwandten, aber dem Lernenden unbekannten Sprachen so viel an Bekanntem heraus, dass sich die Beschränkung auf den traditionellen Einzelsprachenunterricht als unökonomisch erweist (Hufeisen/Marx, 2010).

5. Ausgewählte Lehrmaterialien Deutsch nach Englisch

Allmählich werden neue Lehrwerke entwickelt, die auf den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufbauen, und die Transfermöglichkeiten, die Kontaktpunkte der zu erwerbenden Sprachen zwar unterschiedlich jedoch aufgreifen. Hier wird auf eine Vorstellung gar Analyse von Lehrwerken verzichtet, das würde nämlich den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen. Einige Übungsvorschläge sollten exemplarisch vorgestellt werden.

Als besonders empfehlenswert erweisen sich **die thematischen Listen des gemeinsamen deutsch-englischen Wortschatzes** und die Sammlung der **Falschen Kognaten** von Neuner/Hufeisen (2003).

Die Übungsvorschläge für Deutsch nach Englisch auf der Webseite von Berger und Colucci (http://ospitiweb.indire.it/ictavagnacco/deutsch/deutsch_nach_englisch/01a.htm zuletzt geprüft am 01. 04. 2013) führen Lernende durch interaktive Aufgaben zur Verknüpfung der Sprachen und durch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Phänomenen zu Erkenntnissen in lexikalischen und grammatischen Bereichen, die in dem weiteren Erwerbsprozess als Strategien eingesetzt werden können.

6. Einsatz der „Archäologie meiner Wörter“ beim Wortschatzerwerb

Ein weiteres Reflexionsinstrument stellt die „*Archäologie meiner Wörter*“ dar, die nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der eigenen Unterrichtspraxis der Autorin entwickelt wurde. Diese Methode baut auf der Nutzung von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachen auf. Mit deren Hilfe können ungarische Lernende selber erkennen, woher sie die im Text verstandenen Wörter haben. Geht es um Internationalismen, erkennen sie das jeweilige Wort durch das Englische, LI-Ungarische oder aus dem Text (Kontext) heraus? Haben sie es aus dem Internet, anderen Fächern? Gehört es zu ihrem Weltwissen? Haben sie es von Deutschsprachigen gehört oder im Deutschunterricht gelernt?

Die Kategorien der „*Archäologie meiner Wörter*“ entstanden im Laufe der Erprobungen in der eigenen Unterrichtspraxis. Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Kategorie „Ich weiß nicht“ in diesem Fall von besonderer Bedeutung sein kann, wenn nämlich die Lernenden das jeweilige Wort in außerunterrichtlichen Situationen – wie Filme, Schüleraustausch – oder in anderen Formen des sprachlichen Kontaktes „beiläufig“ erworben haben. In diesem Fall dient die „*Archäologie meiner Wörter*“ der Bewusstmachung unbewusster Sprachaneignung, dessen zufolge Lernende einen wichtigen „zusätzlichen“ Ertrag des jeweiligen Sprachkontaktes erkennen können.

Die Reflexion erfolgt in folgenden Schritten:

1. Lernende lesen den zu verarbeitenden Text nach dem ersten, globalen Verständnis und der ersten Verständniskontrolle noch einmal durch und erkennen dabei Wörter, die sie verstehen.
2. Sie überlegen, woher sie diese Wörter kennen (vgl. Tabelle 1).
3. Danach tragen sie die Wörter in die folgende Tabelle ein.

Wörter, die ich im Text verst- ehe	Archäologie meiner Wörter – Woher habe ich das?									
	Internatio- nalismus	L2	Text	L1	Inter- net	Andere Fächer	Deutsch- sprachige	Welt- wissen	Deutsch- Unter- richt	Ich weiß nicht

Tabelle 1 „Archäologie meiner Wörter“

4. Nach der Zuordnung erfolgt in einem Gespräch die Bewusstmachung dieser Reflexion, in deren Folge die Erschließungsstrategien der Lernenden erweitert werden. Das wird auch dadurch untermauert, dass die Kategorien der „Archäologie“, d.h. die Erschließungsquellen von den Lernenden allmählich erweitert werden.

Ertrag der „Archäologie“

Lernende nehmen ihren eigenen Weg bei der Bedeutungerschließung wahr, durch die Reflexion erfahren und erkennen sie wichtige **Transferbereiche** und **Erschließungsstrategien**. Beim Vergleich der Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten mit dem Englischen wird eine **eigene Sammlung** der Lernenden für falsche Kognaten erstellt. Dieses Herangehen kann **zur mehrfachen Speicherung der neuen Wörter beitragen**, und bei regelmäßiger Erweiterung der Liste „Falsche Kognaten“ werden die früheren Einträge immer wieder aufgegriffen, das kann einen **nachhaltigen Erwerb** bewirken.

7. Fazit

Die **Effizienz des Sprachangebots** hängt, wie in den obigen Ausführungen ersichtlich, von der Auseinandersetzung mit dessen Inhalt und Form eng zusammen. Eine regelmäßige und konsequente Reflexionsarbeit, die eine bewusste Verknüpfung der erworbenen und zu erwerbenden Fremdsprachen von Lernenden anregt, wirkt nicht nur auf den Erwerb der Zielsprache, sondern auch auf die Aneignung bzw. Entfaltung der anderen Fremdsprache(n) positiv und fördernd ein.

Der Einsatz verschiedener, **transferbasierter Reflexionsinstrumente** wie die „sieben Siebe“, die Übungsvorschläge auf der Webseite von Berger und Colucci, die Sammlungen von Neuner und Hufeisen, die Transfer-Aufgaben von DaFmE-Lehrwerken und die „Archäologie meiner Wörter“ tragen zur Lernmotivation, -effizienz und zugleich zur Lernökonomie bei. Lernprozesse können nämlich durch derartige Reflexion und Bewusstmachung bedeutend erleichtert werden.

Ein weiteres Potenzial von diesen Prozessen ist es, dass Lernende Neues über ihre eigenen Erkenntniswege und Kompetenzen erfahren, sowie neue, vorher verdeckte Bereiche d. h. **’blinde Flecken’ aufdecken**, und **ihre Stärken nutzen lernen**.

Literatur

- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15. Langenscheidt. Kassel/München.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. ELTE GI. (Budapester Beiträge, Bd. 53). Budapest.
- Boócz-Barna, Katalin (2009): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachenunterricht. In: Adamcová, Livia / Péteri, Attila (Hg.) (2009): Innovative Aspekte der DaF-Linguistik. ELTE / Wirtschaftsuniversität Bratislava. Budapest / Bratislava. 17-27.

- Dittmar, N. / Rost-Roth, Martina (Hg.) (1995): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Lang, Frankfurt a. M.
- Gardner, Howard (2002): Intelligenzen – Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Aus dem Amerikanischen von Ute Spengler. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001) Langenscheidt, München.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Europarat, Strasbourg.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, H.-J. – Fandrych, Ch. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. De Gruyter, Berlin, 738-753.
- Klein, Wolfgang (1984): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Beltz Athenäum, Königstein.
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, G. / Götze, L. - Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd.19). Walther de Gruyter, Berlin / New-York, 604-617.
- Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp Ilona (Hg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Typotex Kiadó – Eötvös Collegium, Budapest, S. 17-52.
- Marx, Nina (2000). Denglich bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 5(1). Aufgerufen 24.09.2008 von <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-1/beitrag/marx.htm> (zuletzt geprüft am 9.12. 2012).
- Marx, Nina / Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, H.-J. / Fandrych, Ch. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. De Gruyter, Berlin, 826-832.
- Neuner, Gerhard / Hufeisen, Britta et. al. (2003): Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik. Langenscheidt – Goethe-Institut, München.
- Tönshoff, Wolfgang (1995): Fremdsprachenlerntheorien. In: Fremdsprache Deutsch. München: Goethe-Institut, Klett, Sondernummer, 4-15.

Url-s:

www.kom.tu-darmstadt.de/eurocomgerm/index.php (gesehen am 01. 04. 2013)

http://ospitiweb.indire.it/ictavagnacco/deutsch/deutsch_nach_englisch/Deutsch_nach_Englisch.htm (gesehen am 01. 04. 2013)

Adjektivische und nominale Köpfe auf der Phrasen- und Satzebene – Didaktisch¹

1. Einführung – Rektion und Valenz

Unter Rektion wird im Allgemeinen das von einem Element der jeweiligen Wortart angeforderte und meist *grammatisch* angegebene Element verstanden. Dabei regiert ein Verb, Adjektiv oder Substantiv einen Kasus oder eine Präposition mit Kasus, vielleicht ein Adverb. Auch eine Präposition regiert einen Kasus².

- (1) *sich (Akk) freuen* → *über* + Akk
oder: *dass* + NS oder *zu* + IS³
- (2) *abhängig* → *von* + Dat
- (3) *der Glaube* → *an* + Akk

Valenz dagegen erstreckt sich über mehrere Ebenen⁴:

a.) die Argumentebene, wo das prädikative Zentrum (d.h. der Valenzträger) im vorgeschriebenen semantischen Umfeld weitere Elemente, d.h. Satelliten anfordert:

- (4) *geben* → *Agens* + *Benefiziens* + *Objekt*

b.) die Ausdrucksebene, wo angegeben wird, wie die obigen semantischen Inhalte grammatisch (hier: in PRO-Formen) ausgedrückt werden:

- (5) *geben* → *jemand* + *jemandem* + *etwas*

1 Der Autor des vorliegenden Aufsatzes ist Einer der Begründer des *Deutschunterrichts für Ungarn – DUfU*, der bis 2008 der Redaktion angehörte. Den „Kosennamen“ DUfU hat ein anderer Mitbegründer, der zu jung verstorbene János Szabó gegeben.

2 Zum Unterschied zwischen Rektion und Valenz vgl. u.a. Ágel 2000: 47ff.

3 Die Valenz der deutschen Verben kann man am besten in E-VALBU, im Internet-Wörterbuch des Instituts für Deutsche Sprache kontrollieren. Vgl. E-VALBU in der Wörterbuchliste. Als deutsch-ungarisches Verbrektionswörterbuch sei am besten László / Szanyi (2006) empfohlen.

4 Zur Valenz vgl. Progr@mm (s. Literatur) à Grammatisches Grundwissen à Valenz

c.) die Realisierungsebene, wo die verschiedenen Erscheinungsformen aufgelistet werden:

- (6) versuchen → *Substantiv im Nom + Substantiv im Akk*
oder: *Substantiv im Nom + dass + NS*
oder: *Substantiv im Nom + IS*

2. Phrasenebene – Satzebene

Phrasen sind meist komprimierte Satzinhalte. Im Unterschied zu den Verben kommen die nominalen Wortarten Adjektiv und Substantiv gewöhnlich auf zwei Ebenen⁵, auf der Phrasen- und der Satzebene, vor⁶:

- (7.1) schön → *ein schönes Mädchen* (attributives Adjektiv im Rahmen einer NP)
→ *Das Mädchen ist schön* (prädikatives Adjektiv mit Kopulaverb)

- (7.2) Angst → *die Angst der Kinder vor Hunden* (NP)
→ *Die Kinder haben Angst vor Hunden* (*Angst haben* = FVG)

Verben erscheinen dagegen in den überwiegenden Fällen in Sätzen. Sätze sind also das primäre Terrain des Auftretens von Verben. Sekundär können sie ebenfalls in satzförmigen Konstruktionen vorkommen, die ebenfalls komprimierte Sätze sind. Diese heißen Partizipialkonstruktionen und Infinitivkonstruktionen oder IS.

- (9.1) spielen → *Die Kinder spielen*

- (9.2) → *die spielenden Kinder* (aktives Partizip)

- (10.1) reparieren / repariert werden → *Die Geräte wurden repariert*

- (10.2) → *die reparierten Geräte* (passivisches Partizip)

- (11.1) *sich freuen über etwas* oder *sich (darüber) freuen, dass + NS* oder *etwas zu machen* (IS)

- (11.2) → *Ich freue mich, dich zu sehen* (IS)

- (11.3) → *Ich freue mich, dass ich dich sehe* (NS)

5 Eine dritte Funktion des Adjektivs ist die adverbiale Verwendung. Ulrich Engel gibt noch zwei weitere Verwendungsbereiche des Adjektivs, nämlich den appositiven und den disjunktiven an (vgl. Engel (1991: 592ff). Auf diese Funktionen wird im vorliegenden Beitrag nicht eingegangen.

6 Zu den Nominalprädikaten vgl. Polenz 2000:82ff.

2.1 Adjektiv⁷

Die Adjektivvalenz⁸ wurde bisher wenig untersucht. Auch nach dem Erscheinen des ersten deutschen Wörterbuches zur Adjektivvalenz (Sommerfeldt/Schreiber 1974) wurde dieser Frage wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

In den einschlägigen deutschen Grammatiken werden die Adjektive auf den beiden syntaktischen Ebenen, d.h. auf der Phrasen- und der Satzebene, morphologisch eindeutig auseinander gehalten (vgl. u.a. Engel 1991: 558ff).

Im Hinblick auf die Funktion verhalten sich die Adjektive im Deutschen und im Ungarischen gerade umgekehrt:

Attributive Adjektive werden im Deutschen dekliniert, im Ungarischen bleiben sie flexionslos:

(12) die fleißigen Kinder vs. (12ung) a *szorgalmas*Ø *gyerekek*

Prädikative Adjektive dagegen bleiben im Deutschen flexionslos und im Ungarischen erhalten sie das Pluralflexem:

(13) Die Kinder *sind fleißig*Ø. vs. (13ung) *A gyerekek szorgalmasak*.

Bei zwei- und mehrwertigen Adjektiven sind noch die zweite, die dritte usw. Ergänzung mit im Spiel.

(14) *das an Erdöl reiche Land* vs. (15) *Das Land ist reich an Erdöl*
 (16) *der dem Kollegen für seine Hilfe dankbare Mann*
 – vs. – (17) *Der Mann ist dem Kollegen für seine Hilfe dankbar*

Der Unterschied zwischen der attributiven und prädikativen Funktion des Adjektivs zeigt sich auch in der Darstellung der Abhängigkeitsstruktur:

zu (12)		zu (13)	
Kinder		sind fleißig	
↓		↓	
die		Kinder	
↓		↓	
fleißigen		die	

Abb 1: Darstellung des einwertigen attributiven und prädikativen Attributs

- 7 Zu den Adjektivphrasen im Kontrast zum Ungarischen vgl. Progr@mm kontrastiv
 → aus ungarischer Sicht à Phrasen à Adjektivphrasen
 8 Zur Adjektivvalenz auf beiden Ebenen vgl. Bassola (2007).

zu (16) *der dem Kollegen für seine Hilfe dankbare Mann*
 – vs. (17) *Der Mann ist dem Kollegen für seine Hilfe dankbar*

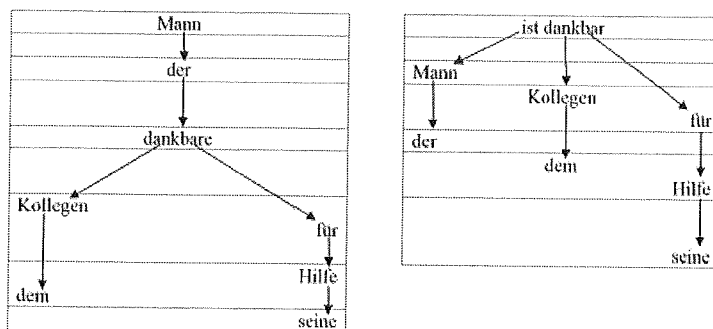


Abb 2: Darstellung des zweiwertigen attributiven und prädikativen Attributs

In Abb 1 und 2 können wir erkennen, dass das attributive Adjektiv selbst von einem Substantiv abhängt. So wäre dann das Adjektiv null-, ein- und zweiwertig. Trotzdem sagen wir, dass das Adjektiv ein- bzw. zwei- oder dreiwertig ist und dass die Adjektive mindestens einwertig sind. Der Widerspruch ist folgendermaßen aufzulösen: syntaktisch gesehen ist zwar das Substantiv der Kopf der Phrase, aber das Adjektiv kann allein nicht existieren, sondern nur zusammen mit einem Substantiv, welches die Argumentstelle besetzt. Dies gilt auch für den Satz mit prädikativem Adjektiv – mit der Ergänzung, dass hier – über das Substantiv hinaus – schon weitere, das Substantiv vertretende Elemente oder Konstruktionen erscheinen können, wie Pronomen, Infinitivsatz, Nebensatz u.a.

(17.1) *Er ist dem Kollegen für seine Hilfe dankbar.* (Personalpronomen)

(18) *Es ist wichtig, die Aufgabe zu kontrollieren.* (IS)

Die Gegenüberstellung *Adjektivphrase* vs. *prädikatives Adjektiv* (d.h. auf der Satzebene) ist nur in der 3. Person Singular und Plural möglich. Sätze mit prädikativem Adjektiv in der 1. und 2. Person Singular und Plural können nicht auf der Phrasenebene komprimiert vorkommen.

(19) *Ich bin dir für jeden Vorschlag dankbar.*

Während die topologische Struktur auf der Phrasenebene fest ist (das gilt nicht nur für das Deutsche, sondern auch für das Ungarische), ist die Stellung der adjektivischen Ergänzungen auf der Satzebene (sie heißen schon Satzglieder) freier. Dabei geht es natürlich um die zweite und die weiteren Ergänzungen. Hier strebt das prädikative Adjektiv danach, möglichst am Ende des Satzfeldes zu stehen. In Bassola (2007) habe ich den Versuch unternommen, die Stellungsvariationen der Ergänzungen der prädikativen Adjektive zu gruppieren. Von den adjektivischen Satelliten haben die Substantive mit Präposition eine größere Bewegungsfreiheit als diejenigen in freiem Kasus. Adjektivischer Kopf sowie Satelliten können aber gleichermaßen auch im Vorfeld des Satzes platziert sein und somit voneinander getrennt stehen:

(17.1) *Seinem Freund ist er aber ebenfalls dankbar.*

Die Satelliten der Adjektivphrase und die Ergänzungen des prädikativen Adjektivs (also die adjektivischen Satzglieder) unterscheiden sich auch hinsichtlich der Erfragbarkeit (20), der Referierbarkeit (21) und der Negierbarkeit (22). Nur Letztere können erfragt und negiert werden.

- (20) **”Wofür** ist Landesrat Gorbach **verantwortlich?**” Vorarlberger Nachrichten, 27.03.1997, S. A5
- (21) *Das westafrikanische Land ist reich an Uran, das von ausländischen Unternehmen abgebaut wird.* (Galler Tagblatt, 20.02.2010, S. 7)
- (22) (Ein unwiderlegbarer Nachweis für miese Qualität,) *so dass man dir für „kein Votum“ ewig dankbar sein muss, richtig?* (Diskussion:Holocaust (Begriff), In: Wikipedia - URL:[http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Holocaust_\(Begriff\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Holocaust_(Begriff)): Wikipedia, 2011)

2.2 Substantiv⁹

Im Bereich der Substantivvalenzforschung sind in den letzten vier Jahrzehnten viele Arbeiten, wenn auch bei Weitem nicht so viele wie im Falle der Verbvalenzforschung, erschienen. Vgl. die Arbeiten von Teubert (1979), Engel (1991:499ff), Zifonun et al. (1997: 1926ff), Eroms (2000: 247ff), Eisenberg (2004: 236ff), Hölzner (2007) und *Progr@mm*, die propädeutische Grammatik des IDS (vgl. unten die Literatur), u.a.¹⁰

Das erste deutsche Wörterbuch zur Substantivvalenz¹¹ ist bereits 1977 erschienen (Sommerfeldt/Schreiber 1977). Dem folgten noch weitere didaktische Wörterbücher des Autorenpaars bzw. zusammen mit einem weiteren Autor (Schreiber/Sommerfeldt/Starke 1993, Sommerfeldt/Schreiber 1997).

Im deutsch-ungarischen Kontrast hat eine Forschergruppe unter Leitung von Péter Bassola in den letzten zwei Jahrzehnten eine Reihe von theoretischen Arbeiten geschrieben und als praktisches Ergebnis auf diesen Grundlagen ein deutsch-ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz erstellt¹².

Das deutsch-ungarische Valenzwörterbuch zur Substantivvalenz befasst sich nur mit Konstruktionen auf der Phrasenebene. Die Lemmastruktur sieht folgendermaßen aus:

-
- 9 Zu den Nominalphrasen im Kontrast zum Ungarischen vgl. *Progr@mm kontrastiv* → *aus ungarischer Sicht* → *Phrasen* → *Nominalphrasen*
 - 10 Eine gute Zusammenfassung und allgemeine Wertung der Forschungsgeschichte der Nominalvalenz findet sich in Teubert 2003).
 - 11 Zur Nominalvalenz auf beiden Ebenen vgl. Bassola (2009).
 - 12 Vgl. unten die Autoren der beiden Bände des Wörterbuchs Bassola 2003/2012 sowie die Bibliographie im 2. Band des Wörterbuchs Bassola 2012

DISKUSSION, die, -, -en¹³

Diskussion 1: <vitavezető irányítása alatt lezajló beszélgetés / két vagy több személy nézeteinek ütköztetése egy bizonyos témáról, ill. egyes személyek közötti véleménycsere bizonyos kérdésekről (unter der Führung eines Diskussionsleiters stattfindendes Gespräch / Auseinandersetzung von Ansichten zweier oder mehrerer Personen über ein bestimmtes Thema, bzw. Austausch von Meinungen zwischen einzelnen Personen über bestimmte Fragen)> – megbeszélés, vita

Diskussion 2: <a lakosság többségét érintő kérdéseknek a nyilvánosság előtt – a sajtóban / a televízióban / a lakosság körében vagy hasonló helyen – való megvitatása (in der Öffentlichkeit – in der Presse / im Fernsehen / in der Bevölkerung o.ä. – stattfindende Erörterung von bestimmten, die Mehrheit der Bevölkerung betreffenden Fragen)> – (nyilvános) vita / eszmecsere, megbeszélés

Egyéb jelentések (Sonstige Bedeutungen): –

LEVEZ 1a [Ableit 1a)	jmd(A1) diskutiert mit jmdm(A2) über etw(A3) jmd(A1) führt eine Diskussion mit jmdm(A2) über etw(A3)																							
STRUKT 1a [Strukt 1a)	<table border="1"> <tr> <td>A1</td> <td>A2</td> <td>A3</td> </tr> <tr> <td>jmds Diskussion</td> <td>mit jmdm</td> <td>über etw</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>zu etw</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>um etw</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>(darüber), dass</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>(darüber), ob</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>(darüber), w-</td> </tr> </table>			A1	A2	A3	jmds Diskussion	mit jmdm	über etw			zu etw			um etw			(darüber), dass			(darüber), ob			(darüber), w-
A1	A2	A3																						
jmds Diskussion	mit jmdm	über etw																						
		zu etw																						
		um etw																						
		(darüber), dass																						
		(darüber), ob																						
		(darüber), w-																						
A1	Gen		vkí(nek a)																					
	die Diskussion des Publikums		a közönség vitája																					
A2	mit + Dat		vkivel																					
	die Diskussion von Zuschauern mit Schauspielern des Burg-Theaters		nézők vitája a Burg-Theater színészeivel																					
A3	über + Akk		vmiről / vmiről (folyó / folytatott)																					
	eine Diskussion aller Beteiligten über die Chancen und Risiken		valamennyi résztvevő vitája az esélyekről és kockázatokról																					
			valamennyi résztvevőnek az esélyekről és kockázatokról folyó / folytatott vitája																					
	zu + Dat		vmiről / vmiről (szóló / folyó / folytatott)																					
	eine Diskussion zu diesem Thema		vita erről a témáról																					
[.....]	[.....]		erről a témáról szóló / folyó / folytatott vita [.....]																					

Abb 3: Lemmastruktur im deutsch-ungarischen Wörterbuch (Bassola 2012)

- 13 Erläuterung: Der Lemmakopf enthält die morphologischen Angaben. Mit Diskussion 1 und Diskussion 2 werden die zwei Bedeutungen angegeben. LEVEZ (Ableit) bezeichnet die Ableitung (Levezetés), anders ausgedrückt die Eruiierung der Argumentstruktur: Argument 1, Argument 2 etc. STRUKT (Strukt) bezeichnet – von der Argumentstruktur ausgehend – die nominale Valenzstruktur, die im Strukturkasten mit allen möglichen Erscheinungsformen aufgelistet sind. Danach werden die Argumente in den einzelnen grammatischen Erscheinungsformen mit jeweils einem Beispiel angeführt.

Im weiteren Teil des Lemmas werden die einzelnen Bereiche vervollständigt: die andere Struktur wird unter 1b (innerhalb der Bedeutung 1) dargestellt. Anschließend stehen Beispielsätze aus dem Korpus des IDS *COSMAS* für die erste Bedeutung. Und schließlich werden noch phraseologische Ausdrücke mit dem jeweiligen Substantiv aufgelistet. Bei der zweiten und eventuell weiteren Bedeutung wird die ganze Struktur wiederholt. (Nähere Beschreibungen zur Lemmastruktur s. den Vorspann in den beiden Bänden des Wörterbuches.)

Die obigen – und alle weiteren – Belege befinden sich auf der Phrasenebene. Die Beispielsätze bringen ebenfalls nur nominale Konstruktionen auf der Phrasenebene:

- (23) *Die geplante Diskussion von Kanzler Gerhard Schröder mit dem Schriftsteller Martin Walser über Nation und Patriotismus* stößt auf Protest verschiedener Verbände. (die tageszeitung, 7.5.2002, S.2) (aus Bassola 2012)

Die Valenzstruktur¹⁴ wird bei deverbalen Substantiven (wie *Diskussion*) aus dem Verb, bei deadjektivischen Substantiven (wie *Möglichkeit*) aus dem Adjektiv erschlossen:

- (24) *Diskussion* → *diskutieren*: jmd(A1) diskutiert mit jmdm(A2) über etw(A3)

und bei den genannten Typen sowie bei den nicht abgeleiteten Substantiven (vgl. *Idee*, *Kritik*, *Lust*, *Mittel*, *Ziel* usw.) wird die Argumentstruktur immer (auch) mit Hilfe eines Funktionsverbs, anders ausgedrückt eines Stützverbs eruiert¹⁵:

- (25) jmd(A1) führt eine Diskussion mit jmdm(A2) über etw(A3)

Mit dieser Konstruktion befinden wir uns auf der Satzebene. Dafür ist das Verb *führen* verantwortlich. Ebenso können wir sagen, dass im Satz (21) das Verb *stoßen* bzw. das Prädikat *auf etwas stoßen* dafür verantwortlich ist, dass das Substantiv *Diskussion* mit seinen Ergänzungen / Komplementen *von Kanzler Gerhard Schröder (A1) mit dem Schriftsteller Martin Walser (A2) über Nation und Patriotismus (A3)* auf der Phrasenebene eine untrennbare Einheit bildet. Den Unterschied zwischen den beiden Sätzen können wir am besten erkennen, wenn wir die Abhängigkeitsstruktur darstellen.

- zu (23): *Die Diskussion von Schröder mit Walser über Nation stößt auf Protest* (vereinfacht):

¹⁴ Vgl. oben LEVEZ (Ableit)!

¹⁵ Stützverb ist die Übersetzung von *verbe support*, eine Bezeichnung des gemeinsamen deutsch-französischen Projektes des IDS Mannheim und des LADL Paris *PROCOPE*. Vgl. dazu Kubczak/Costantino 1998: 69ff sowie 63ff.

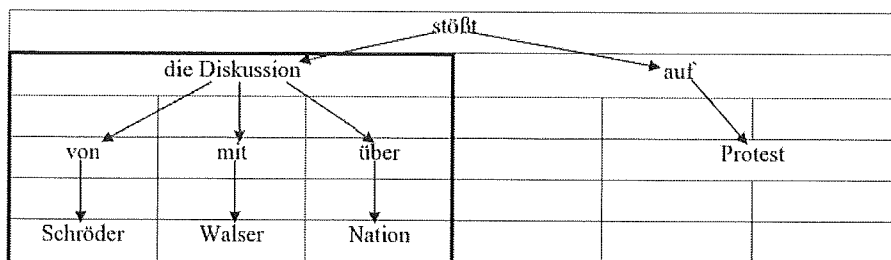


Abb 2: Dependenzstruktur der NP Diskussion

zu (25) *jmd führt eine Diskussion mit jmdm über etw*

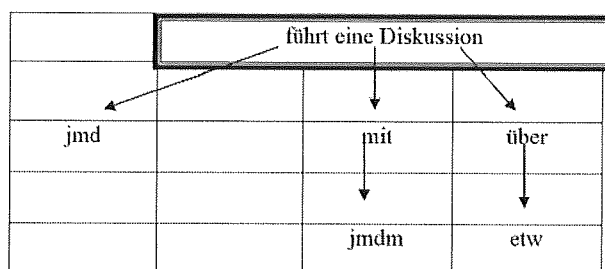


Abb 3: Dependenzstruktur des FVG Diskussion führen

Mit der Konstruktion (25) befinden wir uns nun auf der Satzebene. Die Satelliten des nominalen Kopfes *Diskussion*, die in (21) Attribute waren, sind nun Satzglieder geworden. Eine Ergänzung wurde an das Funktionsverb abgegeben, weil ein Substantiv im Nominativ die Agensfunktion eines nominalen Kopfes nicht übernehmen kann. Das ist nun das Subjekt des Satzes. Die beiden anderen Ergänzungen *mit jmdm* bzw. *über etw* sind weiterhin Satelliten des Substantivs *Diskussion*. Sie sind aber weitere Satzglieder des Satzes und ebenfalls keine Attribute des Substantivs mehr (vgl. von Polenz 1988:82f).

Die Festigkeit der NP ist auch dadurch zu erkennen, dass die Satelliten ihre festen Positionen haben. Sie können weder die NP verlassen, m.a.W. durch ein anderes Element von der NP getrennt werden, noch innerhalb der NP anders gestellt werden. Außerdem ist die Erfragbarkeit ziemlich eingeschränkt: der nominale Kopf kann mit *welcher*, *welche*, *welches* oder *was für ein/eine/ein* erfragt werden, womit einheitlich nach allen Attributen gefragt werden kann.¹⁶

(23.1) *Welche Diskussion stößt auf Protest?*

Von den Satelliten Substantivs sind einzig die Genitivattribute erfragbar:

¹⁶ Die Erfragbarkeit, Referierbarkeit bei den FVG hat bereits Bresson (1988) untersucht.

(23.2) *Wessen Diskussion stößt auf Protest?*

Ein wichtiges Charakteristikum der Satelliten der NP ist es auch, dass – außer dem Genitivattribut – die weiteren Satelliten nicht negierbar sind: *mit jmdm* und *über etw* können also sehr eingeschränkt, wenn überhaupt negiert werden.

All die oben genannten Einschränkungen gelten für die Satelliten des FVG nicht. Sie sind im Satz frei beweglich und können voneinander getrennt werden, sie sind einzeln erfragbar und negierbar:

(26.1) *Erminio führt mit dem Marchese eine angeregte Diskussion über den sagenumwobenen Sassicaia* (Salzburger Nachrichten, 16.01.1999),

(26.2) **Mit** Davidson und Noam Chomsky **führte** er [Dummett] zudem eine **Diskussion** über die Frage, ob der Idiolekt oder die geteilte Sprache einer Sprachgemeinschaft bei der philosophischen Analyse den Vorrang haben sollte. (Michael Dummett, In: Wikipedia - URL:http://de.wikipedia.org/wiki/Michael_Dummett: Wikipedia, 2011)

(26.3) *Mit wem führte der Nachbar gestern darüber eine Diskussion?*

(26.4) *Der Nachbar führte darüber mit niemand eine Diskussion.*

Im Ungarischen haben wir eine ähnliche Situation (zum deutsch-ungarischen Kontrast vgl. Bassola 1995b):

(23ung) *Schrödernek Walserrel a nemzetről folytatott vitája tiltakozásba ütközik.*

(26.3ung) *A szomszéd hosszú vitát folytatott velem az őszi kerti munkáról.*

Die NP mit mehreren Satelliten (21ung) wird im Ungarischen meistens mit einem zusätzlichen Partizip, mit dem eines Funktionsverbs erweitert (zu den Übersetzungsmöglichkeiten der präpositionalen Attribute ins Ungarische vgl. Bassola 1995a).

Die oben angeführten Einschränkungen für die NP sowie die größere Freiheit der nominalen Satelliten auf der Satzebene gelten in gleichem Maße auch für das Ungarische.

2.3 Lexikographische Darstellung zur Valenz der Adjektive und Substantive

Die lexikographischen Analysen haben gezeigt, dass ein- (vgl. Kubczak 2006) und zweisprachige (vgl. Bassola 2006) deutsche Bedeutungswörterbücher viel weniger Valenzinformationen über die Adjektive und Substantive vermitteln als über die Verben. Die Wörterbücher konzentrieren sich vor allem auf die prädikativen Valenzträger sowohl bei den adjektivischen als auch bei den nominalen Köpfen. Aber viele Wörterbücher geben überhaupt keine Valenzinformationen zu den Adjektiven und Substantiven an (vgl. a.a.O.)

In Bassola (2011) habe ich alle zweisprachigen Rektions- und Valenzwörterbücher, die Ungarisch miz einbeziehen, analysiert und miteinander verglichen. Die zweispra-

chigen deutschen adjektivischen und nominalen Rektionswörterbücher mit Ungarisch (vgl. Mériné Fröhner 1995, Scheibl 2000, Unger 2000) befassen sich nur mit den prädikativen Adjektiven und Substantiven. Sie gehen nicht auf unterschiedliche syntaktische Merkmale der adjektivischen und nominalen Satelliten auf den beiden Ebenen ein. Das fünfsprachige Adjektivwörterbuch von Laczik et al. (1989) bringt ebenfalls überwiegend Beispiele für prädikative Adjektive. Hier finden sich gelegentlich Konstruktionen mit attributiven Adjektiven, ohne aber die Aufmerksamkeit auf die Unterschiede zu lenken.

Die beiden Valenzwörterbücher von Sommerfeldt / Schreiber (1974 und 1977) bearbeiten die Adjektiv- und Substantivvalenz auf zwei Ebenen, indem die Distribution der Valenzträger und der Satelliten beachtet und genannt wird. Die beiden Bände des deutsch-ungarischen Substantivvalenzwörterbuchs (Bassola 2003 und 2012) befassen sich ausschließlich mit den Nominalphrasen und verwenden die prädikativen Substantive nur, um die Valenzstruktur zu eruieren.¹⁷

3. Übungen

In den 90-er Jahren sind zwei Studien- und Übungsbücher zu den Adjektiven und Substantiven erschienen, die in ihren Strukturen unterschiedlich gestaltet sind, aber gerade deshalb einander gut ergänzen: eines der beiden (Schreiber / Sommerfeldt / Starke 1993) befasst sich mit den Substantiven aus semantischer Sicht, das andere (Sommerfeldt / Schreiber 1996) verbindet alle drei Wortarten, Verb, Adjektiv, Substantiv, und kann somit als Transformationswörterbuch bezeichnet werden.

Im Weiteren werden Übungstypen zur Adjektiv- und Substantivvalenz auf beiden Ebenen vorgestellt, wobei im Auge behalten wird, wie der Übergang zwischen den beiden Ebenen die Strukturen verändert. Es wird gezeigt, wie unterschiedlich sich Valenzträger und Satelliten auf den beiden Ebenen verhalten. Schließlich wird beschrieben, wie man in COSMAS, im Korpus des Instituts für Deutsche Sprache, nach Adjektiven und Substantiven oder nach Phrasen recherchieren kann.

3.1 Adjektive

3.1.1 Sätze können komprimiert in Phrasen ausgedrückt werden. z.B.

(27) *Mein Freund ist stolz auf sein vor Kurzem erschienenes Buch* (Satzebene: prädikatives Adjektiv)

→ (27.1) *der auf sein vor Kurzem erschienenes Buch stolze Freund* (Phrasenebene: attributives Adjektiv)

3.1.2 Fragen zu dem attributiven und zu dem prädikativen Adjektiv

→ (27.2) *Welcher Freund?* (attributives Adjektiv)

→ (27.3) *Worauf ist dein Freund so stolz?* (prädikatives Adjektiv)

3.1.3 Negation und Referenz zu den Adjektiven

¹⁷ Vgl. oben unter 2.2 die Darstellung von *Diskussion* und ihre Beschreibung.

- (27.4) *Er ist auf nichts stolz.* (prädikatives Adjektiv)
 → (27.8) *Er ist stolz auf das Buch, welches bei diesem berühmten Verlag erschienen ist.* (prädikatives Adjektiv)

3.2 Substantive

3.2.1 Der nominale Kopf *Streit* in (28) steht in (28.1) in prädikativer Funktion, weil er der nominale Teil eines Funktionsverbgefüges ist (*Streit haben*):

- (28) Als Grund nannte er seinen langen Streit mit der Mailänder Stadtverwaltung um den vor 18 Jahren begonnenen, aber immer noch nicht eingeweihten Theaterneubau. (die tageszeitung, 21.12.1996, S. 17) (= Nominalphrase)
 → (28.1) Er hatte mit der Mailänder Stadtverwaltung um den vor 18 Jahren begonnenen, aber immer noch nicht eingeweihten Theaterneubau einen langen Streit. (= FVG)

Oder das prädikative Substantiv in (29) wird zum Kopf einer NP in (29.1):

- (29) Die Waffen könnten für Separatisten der zu Papua-Neuguinea gehörenden Insel Bougainville bestimmt gewesen sein, die einen eigenen Staat wollen und seit Jahren gegen die Regierung einen blutigen Krieg führen. (Kleine Zeitung, 21.04.1998) (= FVG)
 (29.1) der blutige Krieg der Separatisten der zu Papua-Neuguinea gehörenden Insel Bougainville gegen die Regierung (= NP)

3.2.2 Fragen zu dem prädikativen Substantiv und zur NP

- zu (29) Gegen wen führen die Separatisten der zu Papua-Neuguinea gehörenden Insel Bougainville einen blutigen Krieg? (= FVG)
 zu (29.1) welcher Krieg? (= NP)

3.2.3 Negation und Referenz zum prädikativen Substantiv

- zu (29) *Sie führen einen Krieg nicht gegen die eigene Regierung, sondern gegen das Nachbarland.* (= FVG)
 zu (29) *Sie führen einen Krieg gegen die Regierung, die nicht bereit ist, mit ihnen zu verhandeln.* (= FVG)

3.3 Recherche nach Adjektiven und Substantiven in COSMAS

In COSMAS, dem Korpus des Instituts für Deutsche Sprache, welches zu Zwecken der Forschung und des Unterrichts für die Öffentlichkeit zugänglich ist, kann man folgendermaßen recherchieren¹⁸:

¹⁸ Klicken Sie die unterstrichenen Wörter an! Manchmal muss man nach den einzel-

www.ids-mannheim.de → 1. Startseite rechts: COSMAS II → 2. Anmeldung (oben orangefarbiger Streifen) → 3. Login (linke Spalte) → 4. Benutzername – Kennwort (nach Registrierung angeben) → 5. Recherche (oben orangefarbiger Streifen) → 6. Archiv (linke Spalte) → 7. z.B. die oberste Zeile in der Mitte: „Archiv der geschriebenen Sprache“ → 8. z.B. oberste Zeile: „w-öffentlich – alle öffentlichen Korpora des Archivs W“ (in der Mitte) → 9. Eingabe (im leeren Kasten in der Mitte) zuerst anklicken, dann eintragen z.B.: *&sein /+w6 behilflich*¹⁹ → 10. Suchen → 11. Ergebnisse → 12. Gesamt-KWIC → 13. in der linken Spalte „alphabetisch“ → 14. Gesamt-Volltext → 15. bei den Beispielen links die gewählten Kästchen ☐ anklicken²⁰ → 16. Anzahl aktiv → 17. Export → 18. Tabelle oben eintragen: z.B. *behilflich* sowie weitere Wünsche auf der Tabelle angeben → 19. Exportieren → 20. Datei öffnen → 21. Herunterladen → 22. Ergebnisübersicht (ist nicht wichtig; überspringen) → 23. KWIC – unsortiert (nur zum Anschauen interessant) → 24. Belege – unsortiert: z.B.:

BRZ08/JUL.09597 Braunschweiger Zeitung, 18.07.2008; Der Traum vom eigenen Pool

Ob ein Badebecken oder eine Schwimmhalle – Fraatz-Technik liefert das individuelle Wunschbad, das auf unterschiedliche Arten beheizt werden kann. Das Team ist gerne bei der Auswahl behilflich.

Suche nach *Anschlag auf* → bis Schritt 8. wie oben → Suchanfrage (in der linken Spalte) → 9. Eingabe (im leeren Kasten in der Mitte) eintragen: *&Anschlag /+w5 auf* → weiter wie oben [...] → 24. Belege – unsortiert: z.B.:

BRZ07/NOV.18972 Braunschweiger Zeitung, 03.11.2007; Attentäter von Madrid treten in Hungerstreik

Aus Protest dagegen sind 10 der 21 Inhaftierten gestern in den Hungerstreik getreten. Unter ihnen sind zwei Männer, die als Drahtzieher der Anschläge auf Vorort-Züge am 11. März 2004 galten.

Suche nach attributivem Adjektiv *arm an* → bis Schritt 8. wie oben → Suchanfrage (in der linken Spalte) → 9. Eingabe (im leeren Kasten in der Mitte) eintragen: *an /+w5 &arm* → weiter wie oben [...] → 24. Belege – unsortiert: z.B.:

P91/DEZ.10482 Die Presse, 13.12.1991; Hotel oder Kulturzentrum

Der an Kultureinrichtungen arme Bezirk hätte damit nicht nur ein Veranstaltungszentrum für Lesungen, Filmvorführungen und andere Veranstaltungen bekommen, sondern

nen Schritten geduldig warten.

19 *&sein /+w6 behilflich* – Erklärung: *&* bedeutet, dass alle flektierten Formen des jeweiligen Wortes mit erfasst werden; */+w6* heißt, dass das angegebene Wort „behilflich“ nach dem vorangehenden Wort sein (oder ist, sind etc.) innerhalb von 6 Wörtern noch mit erfasst ist.

20 Alle Kästchen der Belege anklicken, die man gerne exportieren möchte.

es hätte auf den insgesamt 5000 Quadratmetern Nutzfläche auch ein Antirassismus-Archiv und Umweltprojekte gegeben.

Suche nach prädikativem Adjektiv *arm an* → bis Schritt 8. wie oben → Suchanfrage → 9. Eingabe (im leeren Kasten in der Mitte) eintragen: *arm /+w3 an* → weiter wie oben [...] → 24. **Belege** – unsortiert: z.B.:

A01/SEP.25393 St. Galler Tagblatt, 06.09.2001, Ressort: TB-KUL (Abk.)

Die deutsche Fernsehlandschaft *sei ohnehin arm an guten Literatursendungen*, teilte der Verband in Stuttgart mit [...]

Rektions- und Valenzwörterbücher (in Auswahl)

- Bassola, Péter (Hg.) (2003): *Deutsch-ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz*. Bd. 1. Autoren: Bassola, Péter / Bernáth, Csilla / László, Sarolta / Tamássy-Bíró, Magda / Kubczak, Jacqueline. Szeged.
- Bassola, Péter (Hg.) (2012): *Deutsch-ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz*. Bd. 2. Autoren: Bassola, Péter / Hum, Rozália / Kubczak, Jacqueline / Tamássy-Bíró, Magda. Grimm. Szeged.
- E-VALBU – Das elektronische Valenzwörterbuch deutscher Verben. Mitarbeiter: Jacqueline Kubczak, Roman Schneider, Ineta Sejane, Monika Urbanik. Zu erreichen unter: <http://hypermedia.ids-mannheim.de/evalbu/index.html> (gesehen am 14.04.2013).
- László Sarolta / Szanyi Gyula (2006⁴): *Magyar – német igei vonzatok*. [Ungarisch-deutsche verbale Rektionen.] Tankönyvkiadó. Budapest (1984¹).
- Laczik Mária / Mihalovits Árpád / Szabó Tibor / Székely Gábor (1989): *Melléknévi vonzatok és melléknéves szószerkezetek öt nyelven*. Szerk.: Székely Gábor (Hg.). Tankönyvkiadó. Budapest.
- Mériné Fröhner Mariann (1995): *Melléknévi vonzatok – német*. Gyomaendrőd (szerző) [Adjektivrektionen – Deutsch. Gyomaendrőd (verlegt von der Autorin)].
- Scheibl György (2000): *777 vonzat német nyelvből*. [777 Rektionen im Deutschen.] Maxim. Szeged.
- Schreiber, Herbert / Sommerfeldt, Karl-Ernst / Starke, Günter (1993): *Deutsche Substantive*. Wortfelder für den Sprachunterricht. Langenscheidt Verlag Enzyklopädie. Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst / Schreiber, Herbert (1974): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive*. Enzyklopädie. Leipzig.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst / Schreiber, Herbert (1977): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Substantive*. Enzyklopädie. Leipzig.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst / Schreiber, Herbert (1996): *Wörterbuch der Valenz etymologisch verwandter Wörter*. Niemeyer. Tübingen.
- Unger Tamás (2000): *Német – magyar vonzatszótár gyakorlatokkal és megoldásokkal*. [Deutsch-ungarisches Rektionswörterbuch mit Übungen und Lösungen.] Lexika. Székesfehérvár.

Quellen

Die mit Quellen markierten Belege sind aus dem Korpus des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim COSMAS. www.ids-mannheim.de, zu erreichen unter: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>

Literatur

- Ágel, Vilmos (2000): Valenztheorie. Niemeyer. Tübingen.
- Bassola, Péter (1995a): Übersetzungsmöglichkeiten des präpositionalen Attributs ins Ungarische. Ergebnisse einer konfrontativen Untersuchung. In: Péter Bassola: Deutsch in Ungarn – in Geschichte und Gegenwart. Julius Gross Verlag Heidelberg, S. 89-96.
- Bassola, Péter (1995b): Substantivvalenz im Deutschen und im Ungarischen. In: Péter Bassola Deutsch in Ungarn – in Geschichte und Gegenwart. Julius Gross Verlag. Heidelberg, S. 107-124.
- Bassola, Péter (2006): Valenzinformationen in allgemeinen zweisprachigen Wörterbüchern. In: Ágel, Vilmos / Eichinger, Ludwig M. / Eroms, Hans Werner / Hellweg, Peter / Heringer, Hans Jürgen / Lobin, Henning (Hg.): Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Walter de Gruyter, Berlin / New York. Bd. 2. 1387-1396.
- Bassola, Péter (2007). Stellung der Komplemente des prädikativen Adjektivs. In: Di Meola, Claudio / Gaeta, Livio / Hornung, Antonie / Rega, Lorenza (Hg.): *Perspektiven Zwei*. Akten der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 9.-11. Februar 2006). Istituto Italiano di Studi Germanici. Roma, S. 147-158.
- Bassola, Péter (2009): Stellung der Komplemente des prädikativen Substantivs. In: Di Meola, Claudio / Gaeta, Livio / Hornung, Antonie / Rega, Lorenza (Hg.): *Perspektiven Drei*. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 14.-16.2.2008). Lang. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, S. 79-89.
- Bassola, Péter (2011): Zweisprachige Rektions- und Valenzwörterbücher mit Ungarisch. In: Fábíán Zsuzsanna: Lexikográfiai füzetek. Supplementum 2011. In: Zsuzsanna Fábíán (ed.): *Hungarian Lexicography I – Bilingual Dictionaries*. Akadémiai. Budapest, S. 255-279.
- Bresson, Daniel (1988): Der nominale Teil in den Funktionsverbgefügen. In: *Cahiers d'Études Germaniques*. Provence, Lyon, Nice, S. 111-122.
- Eisenberg, Peter (2004): Grundriß der deutschen Grammatik. Zweite Auflage. J.B. Metzler. Stuttgart, Weimar.
- Engel, Ulrich (1991): *Deutsche Grammatik*. Verbesserte Auflage. Groos. Heidelberg.
- Eroms, Hans-Werner (2000²). *Syntax der deutschen Sprache*. de Gruyter. Berlin, New York.
- Heringer, Hans Jürgen (1996). *Deutsche Syntax Dependentiell*. Tübingen. Stauffenburg.
- Hölzner, Matthias (2007): Substantivvalenz. Korpusgeschützte Untersuchungen zu Argumentrealisierungen deutscher Substantive. Niemeyer. Tübingen.
- Kubczak, Jacqueline (2006): Valenzinformationen in den großen deutschen einbändigen Wörterbüchern. In: Ágel, Vilmos / Eichinger, Ludwig M. / Eroms, Hans Werner / Hellweg, Peter / Heringer, Hans Jürgen / Lobin, Henning (Hg.): Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. de Gruyter. Berlin New York. Bd. 2., S. 1379-1386.
- Kubczak, Jacqueline / Costantino, Sylvie (1998). Exemplarische Untersuchungen für ein syntagmatisches Wörterbuch Deutsch-Französisch / Französisch-Deutsch. In: Bresson, Daniel / Kubczak, Jacqueline (Hg.). *Abstrakte Nomina. Vorarbeiten zu ihrer Erfassung in einem zweisprachigen syntagmatischen Wörterbuch*. Narr. Tübingen, S. 11-119.
- Polenz, Peter von (1988²). *Deutsche Satzsemantik. Das Zwischen-den-Zeilen-Lesen*. de Gruyter. Berlin, New York.
- Progr@amm: <http://hypermedia.ids-mannheim.de/programm/> (gesehen am 14.04.2013)
- Progr@mm kontrastiv (www.ids-mannheim.de), zu erreichen unter: http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o sowie unter: http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o&v_id=5928 (gesehen am 14.04.2013).
- Teubert, Wolfgang (1979): Valenz des Substantivs. Pädagogischer Verlag Schwann. Düsseldorf.

Teubert, Wolfgang (2003): Die Valenz nicht verbaler Wortarten: das Substantiv. In: In: Ágel, Vilmos / Eichinger, Ludwig M. / Eroms, Hans Werner / Hellweg, Peter / Heringer, Hans Jürgen / Lobin, Henning (Hg.): *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. de Gruyter. Berlin New York. Bd. 1. S. 820-835.

Zifonun, Gisela / Strecker, Bruno / Hoffmann, Ludger (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. de Gruyter. Berlin, New York.

Ökonomie in der Sprache – Ökonomisierung des Fremdsprachenunterrichts

Varietäten und Varianten aus einem anderen Blickwinkel

In meinem Beitrag möchte ich einen Aspekt aufgreifen, der im Alltag zwar sehr stark präsent ist, im Fremdsprachenunterricht jedoch als alternative Betrachtungs- und Vorgehensweise bislang noch nicht ausreichend berücksichtigt wird. Ökonomie als Triebfeder des menschlichen Handelns bestimmt seit jeher auch die sprachliche Kommunikation und beeinflusst maßgeblich das Funktionieren und Erwerben von Sprachen. Dass sie keineswegs erst durch die Entwicklung der digitalen Medien Einzug in den Sprachgebrauch gehalten und als Prinzip durchaus seinen Platz im Deutschunterricht hat, soll anhand von verschiedenen Beispielen verdeutlicht werden. Im Folgenden soll Ökonomie auch als Ordnungsprinzip in diversen Tätigkeitsbereichen eines Deutschlehrers erläutert werden.

1. Ökonomie im Sprachgebrauch und Sprachwandel

Auf den ersten Blick mag die ökonomische Betrachtung der Sprache ein Novum sein, doch es geht um Jahrtausende alte Mechanismen in der Sprache und um einen seit Längerem verfolgten Ansatz in der Wissenschaft. Die wirtschaftliche Metaphorik spielt auf eine sprachimmanente Dynamik an, die diachron als wichtige Triebkraft den Sprachwandel voranbringt und synchron unsere tägliche Kommunikation beeinflusst.

Martinet (1963:164) sieht als wichtigsten Grundsatz der sprachlichen Entwicklung „die ständige Antinomie zwischen den Kommunikationsbedürfnissen des Menschen und seiner Tendenz, seine geistige und körperliche Tätigkeit auf ein Minimum zu beschränken“.

Was der ständigen Veränderung von Sprache zugrunde liegen könnte, hat in den letzten Jahrzehnten auch zahlreiche Sprachwandeltheoretiker beschäftigt. Nach Keller (1994:30f) handelt es sich um ein unbeabsichtigtes und unbemerktes kollektives Phänomen, das dadurch zustande kommt, dass Menschen die Sprache täglich millionenfach benutzen. Die Entstehung von Änderungen zeigt auch das vielzitierte Trampelpfad-Beispiel von Keller: durch häufiges Darüberlaufen entsteht auf dem Rasen ein Weg, den später viele andere Fußgänger benutzen. Wichtig ist dabei der ökonomische Aspekt, dass nämlich die gewählte Strecke über den Rasen für die Passanten möglichst kurz sein soll (Keller 1994:90).

Weil es zur sprachlichen Verständigung mindestens einen Sprecher und einen Hörer (oder kommunikationstheoretisch gesprochen einen Sender und einen Empfänger) braucht, ist auch Sprachökonomie ein zweiseitiges Schwert. Nicht alles, was für den einen Sprecher ökonomisch ist, wird auch für seinen Hörer ökonomisch sein. Dass ein Gleichgewicht zwischen beiden für den Erfolg der Kommunikation von Bedeutung sein kann, hat Hermann Paul bereits 1880 erkannt, als er in seinem Werk (Paul 1880) zur Sparsamkeit des Ausdrucks festhielt: „§ 218. Die sparsamere oder reichlichere Verwendung sprachlicher Mittel für den Ausdruck eines Gedankens hängt vom Bedürfnis ab. Es kann zwar nicht geleugnet werden, dass mit diesen Mitteln auch vielfach Luxus getrieben wird. Aber im Grossen und Ganzen geht doch ein gewisser häuslicher Zug durch die Sprechfähigkeit. Es müssen sich überall Ausdrucksweisen herausbilden, die nur gerade so viel enthalten, als die Verständlichkeit für den Hörenden erfordert.“

Zipf unterscheidet in seinen Werken (1935, 1949) dementsprechend die Sprechers-Ökonomie (*speaker's economy*) einerseits, die auf eine Minimierung des Sprecheraufwandes abzielt, und die Hörers-Ökonomie (*auditor's economy*) andererseits, die sich vor allem auf eine Reduzierung des Höreraufwandes konzentriert. Ein Konflikt zwischen den gegensätzlichen ökonomischen Tendenzen erzeugt in der Kommunikation eine wichtige Dynamik und bildet auch die Ausgangsbasis für viele Veränderungen in der Sprache.

Trotz früherer wissenschaftlicher Erkenntnisse werden neuere ökonomische Tendenzen des Sprachgebrauchs in den digitalen Medien und den modernen Kommunikationsformen oft verteuelt. Ein Sprachverfall und der Niedergang der Schriftsprache werden befürchtet, obwohl die neuen Medien auch wesentlich dazu beitragen, dass immer mehr Menschen schreiben, und sich dadurch eine neue Schreibkultur entwickelt (Stick 2004).

1.1 Ökonomie und Sprachsystem

Das Ökonomieprinzip entfaltet seine Wirkung auch im System der Sprache, was vor allem an der Markierung grammatischer Kategorien und Funktionen deutlich wird. In der deutschen Nominalflexion gab es beispielsweise seit dem Frühneuhochdeutschen wesentliche ökonomische Änderungen in der Kasus- und Numerusmarkierung. Als Teil des Abbaus von Kasusmarkierungen und des Ausbaus von Numerusmarkierungen ist die Dativmarkierung *-e* verschwunden und ist nur noch in festen Wendungen wie *im Sinne*, *bei Tage*, *zu Tische*, *im Jahre* etc. vorhanden.

In der starken Adjektivdeklinations fand im Genitiv Singular Maskulinum und Neutrum eine Angleichung an die schwache Deklination statt (*guten Weines* statt *gutes Weines*). Die Ersetzung von *-es* durch *-en* begann schon im 17. Jahrhundert (Wermke et al. 2001:40), was „einen zunächst einmal kontextuell determinierten, dann aber vielleicht grammatikalisierten Wechsel von der starken zur schwachen Adjektivflexion im Genitiv Maskulinum/Neutrum Singular suggeriert, der möglicherweise auf eine Minimierung starker Flexion in einer Nominalphrase (und somit auf ein Ökonomieprinzip) zurückführbar ist“ (Müller 2002:24).

Das Prinzip der Vermeidung von doppelten Markierungen und Synkretismen kann als Erklärung auch für die Grammatikvermittlung von großem Nutzen sein und für mehr Transparenz und Logik in der Sprache und im Spracherwerb sorgen.

Beispiel 1:
Adjektivdeklinaton

Durch die Gegenüberstellung von Formen (und Tabellen) kann beleuchtet werden, dass Kasus und Genus in der Adjektivdeklinaton innerhalb der Nominalphrase (Artikel+Adjektiv+Nomen) nur einmal markiert werden müssen.

ein großer Fisch und der große Fisch
frohen Sinnes statt frohes Sinnes
dem kleinen Kind statt dem kleinem Kind

Beispiel 2:
Schwankungen beim Genitiv-s

Auch bei bestimmten Formen des schwankenden Sprachgebrauchs kann man das Ökonomieprinzip als Erklärungsansatz zu Hilfe nehmen.

Richtige Formen laut DUDEN (Wermke et al. 2001:135,363,659):

die Länder des heutigen Europa - die Länder des heutigen Europas
die Werke des Barock – die Werke des Barocks
der Pass des Anton Meyer
die Werke eines Schiller
die Bilder des jungen Dürer

Richtige Formen laut DUDEN online:

des Zirkus - des Zirkusses
des Know-how – des Know-hows

Selbst wenn in vielen Fällen phonotaktische Gründe und fremde Herkunft als Argumente für den Wegfall des Genitiv-s ins Feld geführt werden, sind sich die meisten Sprachwissenschaftler (Wegener 1995:155ff, Dürscheid 1998:15f) darin einig, dass der vorangehende Artikel „des“ eine große Bedeutung hat und aus sprachökonomischen Gründen für das Unterbleiben der Genitivmarkierung verantwortlich ist (Elstner 2007:16).

Ein ähnliches Beispiel ließe sich aufgrund der Verwendung der *würde*-Formen (Konjunktiv II) ableiten, wo eine sprachökonomische Begründung der Verwendungsregeln das Verstehen und Anwenden durch DaF-Lernende besonders erleichtern kann. Auf eine ausführliche Darstellung dieses Beispiels wird hier aus Platzgründen verzichtet.

Mögen solche Erläuterungen im Fremdsprachenunterricht noch so sinnvoll sein, man sollte mit ihnen nie Anspruch auf die diachrone Ergründung der Phänomene selbst erheben. Eine ökonomische Betrachtung von Regeln und Regelsystemen kann Lernenden eine wichtige Stütze für das Verstehen und Reproduzieren von grammatischen Strukturen bieten, auch wenn man durch einschlägige Erklärungen der Komplexität und Entstehung der zugrunde liegenden sprachlichen Phänomene wissenschaftlich nicht gerecht wird. Es kann daher sinnvoll sein, im Unterricht darauf hinzuweisen, welche ökonomisch

sinnvollen Erklärungen tatsächlich (diachron) sprachwissenschaftlich fundiert sind und welche nur als „Eselsbrücke“ dienen.

1.2 Ökonomie und Vielfalt in den neuen Medien

Spezielle Bedingungen in der Kommunikation führen oft zur Herausbildung von Varietäten. Als spezieller Umstand gelten die 160 Zeichen einer SMS, die den Umfang und die Formulierung einer Nachricht in hohem Maße beeinflussen oder auch der Chat, wo man ohne große Zeitverzögerung antworten, und dem Chatpartner „ins Wort fallen“ kann. Oder aber auch die E-Mail, wo man sich mehr Zeit lassen kann und mit den Zeichen nicht so sparsam umgehen muss. Es sind Kommunikationsformen, die mittlerweile eine hohe Akzeptanz in der Gesellschaft genießen – nicht zuletzt, weil sie schneller, effizienter und somit ökonomischer sind.

Die vielfältigen Bedingungen der Kommunikation wie synchron, asynchron – medial mündlich, medial schriftlich (Dürscheid 2004:13) sorgen dafür, dass sich trotz der vielen Ähnlichkeiten keine einheitliche Sprache des Internets oder der digitalen Medien herausbilden konnte. „Den Sprachgebrauch im Internet gibt es nicht. Die Netzsprache gibt es nicht“, schreibt Dürscheid (2004:14) und plädiert dafür, die Aufmerksamkeit von der Makroebene auf die Mikroebene zu richten. In der neuesten Forschung werden dementsprechend die verschiedenen Text- und Diskursarten in der digitalen und computervermittelten Kommunikation beschrieben, sogar ein terminologischer Rahmen für neue Phänomene wurde erarbeitet (Dürscheid/Jucker 2012): Eine Linguistik der Keyboard-to-Screen-Kommunikation, einer Kommunikation „von der Tastatur zum Bildschirm“, soll verschiedene Kommunikationsformen untersuchen, die mithilfe von Handys, Smartphones, vernetzten Tablet-PCs oder PCs primär grafisch realisiert werden, unabhängig davon, ob es sich um eine Eins-zu-Eins-, Eins-zu-Viele- oder Viele-zu-Viele-Kommunikation handelt.

Bei genauerem Hinsehen ist es nicht nur das jeweilige Medium, das die Sprache beeinflusst, sondern auch die Interaktivität der Kommunikation: „Schreibt ein Kommunikationspartner in dem Bewusstsein, dass der andere im nächsten Moment darauf reagieren wird; ja, dass er schon darauf reagieren kann, während er selbst schreibt, dann formuliert er seine Beiträge spontaner, informeller als in der asynchronen Kommunikation.“ (Dürscheid 2004:14).

Durch die intensivere Nutzung der Technik wird es immer mehr E-Mails mit diskursivem Charakter geben und der Textumfang wird dabei immer geringer (Dürscheid 2005:96). Dürscheid bezweifelt, auch in Anlehnung an Elspaß (2002:27), dass sich das Schreiben in den neuen Medien auf das nicht-elektronische Schreiben auswirkt und es dort zu mehr Abweichungen vom genormten Standard führt. Einerseits setzen sich Internetbenutzer oft bewusst über die Normen hinweg, andererseits stellt sich auch die berechtigte Frage, ob es künftig nicht-elektronische Briefe überhaupt noch geben wird. Selbst bei SMS ist es schwer vorauszusagen, ob sie auch in den kommenden Jahren weiterhin so oft verschickt werden, wie bisher. Angesichts der Tatsache, dass heute Instant Messaging, soziale Netzwerke und Microblogging-Dienste auch über Handys genutzt werden können, muss kritisch hinterfragt werden, ob dadurch neue Kommunikationsformen entstehen, oder ob es nur „alter Wein in neuen Schläuchen“ ist (Dürscheid/Stark 2011:316).

Für den Fremdsprachenunterricht möchte ich in diesem Zusammenhang einiges zu bedenken geben:

a) Textsorten und Kommunikationsformen aus den digitalen Medien kann man im Unterricht wegen ihrer unterschiedlichen sprachlichen Realisierungsformen nicht auf die gleiche Art und Weise behandeln. Um ein realitätsnahes Bild der Sprache vermitteln zu können, braucht es authentische und prototypische Texte im Unterricht (Feld-Knapp 2005:26f) – auch informelle E-Mails, SMS, Chat-Mitschnitte gehören selbstverständlich dazu. Dass diese oft von der geschriebenen Standardsprache abweichen, erfordert eine entsprechende Reflexion im Unterricht. Möglich sein sollte dementsprechend die unterrichtliche Thematisierung von folgenden authentischen Texten (mit allen Emotikons, Inflexiven und Abweichungen vom Standard):

hi tobi ich wünsche dir eine wunderschöne nacht hdgggd! dottie

KINO WÄR DOCH COOL! ODER? SOLL ICH DICH NACHHER MAL ANRUFEN? J.

Geh indie Natur und knutsch nen Schmetterling!

muß gleich auf geburtstag, habe auch schon aufgegeben, dich anzurufen, versuche
es morgen abend nochmal

LIEBER 18.15, SITZE NOCH IN VORLESUNG. CU!

habe ihn, :-) schmatz xxx

Herzlichen Glückwunsch für deine Schagerirs. Liebe Grüße B.A :-)
nimmteuchalleindenarm

(Quelle: SMS-Korpus: http://www.mediensprache.net/archiv/corpora/sms_os_h.pdf)

b) Da die digitalen Kommunikationswege für viele zunehmend den einzigen Weg der schriftlichen Kommunikation darstellen, kommt auch der Deutschunterricht nicht mehr lange um die Vermittlung dieser Kommunikationsformen herum. Es ist üblich, dass Lehrwerke und Prüfungen immer ein wenig der Wirklichkeit hinterherhinken – vor allem in Zeiten eines schnellen technischen Fortschritts. Doch es dürfte nicht sein, dass Lernende des Deutschen bis zu ihrer Mittelstufenprüfung anhand von authentischen Beispielen die Textsorten „Beschwerdebrie“ und „Leserbrief“ rezeptiv und produktiv ausführlich kennen lernen – obwohl sie möglicherweise nie im Leben einen Beschwerde- oder Leserbrief auf Deutsch schreiben werden, zugleich aber keine einzige authentische SMS, informelle E-Mail oder keinen Chatmitschnitt im Unterricht zu sehen bekommen, wenngleich sie von diesen Textsorten in ihrer Muttersprache fast jeden Tag und mit großer Routine Gebrauch machen. Wenn man die in Ungarn verwendeten Lehrwerke unter die Lupe nimmt, zeichnet sich diesbezüglich ein düsteres Bild der Omnipräsenz der schriftlichen Standardsprache ab. Es liegt daher an den Lehrenden, die diesbezüglichen

Mängel der verfügbaren Lehrmaterialien im Unterricht durch Zusatzmaterialien auszugleichen.

1.3 Ökonomie – Fehlerkorrektur

Dass sprachökonomische Tendenzen generell zu formalgrammatischen Fehlern und zu einer „minderwertigen“ sprachlichen Realisierung führen, ist ein weit verbreiteter Irrtum. Dabei ist es wichtig, vor allem im Blick zu halten, dass in den digital-medialen Varietäten die Sprachgebrauchsformen weniger neu sind. Es sind eher die Gebrauchsnormen, die sich verändert haben (Dürscheid 2004:10). Den vielbeschworenen Weg des geringsten Widerstandes gehen wir schon seit Jahrtausenden, wenn wir Sprache verwenden. Dass die sehr ökonomische Kurzwortbildung nicht eine Erfindung der neuesten Jugendsprache ist, zeigen zahlreiche Abkürzungen aus der Antike, wie zum Beispiel das Kürzel S.P.Q.R., dem man in Rom bis heute noch allenthalben begegnet.

Es spricht sicherlich vieles dafür, dass im Deutschunterricht ein relativ variationsfreier Normstandard erlernt wird, weil dieser in Wörterbüchern und Grammatiken gut kodifiziert ist, ein hohes Prestige und einen großen Verbreitungsradius hat, so dass man sich mit dessen Hilfe fast überall im deutschsprachigen Raum verständlich machen kann (Spiekermann 2007). Diese Betrachtungsweise berücksichtigt jedoch auch nach Meinung von Spiekermann alleine den Aspekt der Sprachproduktion, nicht aber den der Rezeption. Durch diese etwas enge Sichtweise kann es soweit kommen, dass Lernende sich zwar irgendwann einwandfrei und gewählt ausdrücken können, in bestimmten Situationen doch nur wenig von dem Gesagten oder Geschriebenen verstehen werden. Es sprechen also triftige Gründe dafür, Lernende des Deutschen außer dem genormten Standard auch mit anderen Varietäten zu konfrontieren. Es wäre sinnvoll, auch in der Fehlerkorrektur je nach Gebrauchssituation Abweichungen vom genormten Standard zuzulassen.

Dass Sprachökonomie und digitale Kommunikationsformen nicht mit „Fehler machen“ gleichzusetzen sind, zeigt überraschenderweise gerade Sick (2006), der von vielen Sprachwissenschaftlern (z.B.: Ägel 2008) gerade für seine zu normativen Argumentationen kritisiert wird. Auf die Frage, ob unsere Schriftsprache vor die Hunde geht, erwidert Sick: „Nie wurden so viele Fehler gemacht wie heute. Aber die Menschen haben auch noch nie so viel geschrieben. In Wahrheit ist unsere Schreibkultur höchst lebendig – dank E-Mail, Chat und SMS. [...] Unsere Schriftsprache steht folglich nicht vor dem Niedergang – sie war noch nie so populär wie heute!“

Wenn man die Sprachökonomie und die überall anzutreffenden „Fehler“ auch im Unterricht thematisieren möchte, so bietet die weitere Argumentation von Sick einen bemerkenswerten Ansatz dafür, wie man die genormte Grammatik retten kann und dabei die ökonomisch bedingten Reduktionen dennoch nicht ganz aus dem Unterricht verbannen muss. „Sprachökonomie taugt nicht immer als Entschuldigung“, auch Reduktionsformen des unbestimmten Artikels (in mündlichen Registern wie in medialen Varietäten) folgen einer Systematik - zum Beispiel: *'nen Tag* steht für einen Tag, *'ne Lampe* für eine Lampe oder *'n Bier* für ein Bier. *„Hast nen Auto?“*, *„Ich muss zur Post nen Paket holen.“*, oder *„Hast du nen Pic?“* sind nach Sicks Meinung grammatisch unausgereifte Sätze, die sich mit Sprachökonomie nicht entschuldigen lassen, auch wenn beim Simsen und Chatten niemand Anspruch auf eine solche Entschuldigung erhebt.

Der reflektierte rezeptive Umgang mit solchen Beispielen könnte auch im Unterricht den Blick dafür schärfen, dass man Fehler in den verschiedenen (auch Non-Standard-) Varietäten differenziert betrachten kann. Zugleich sollte man Systemfehler, wie oben am Beispiel von Sick gezeigt wurde, nicht ganz verharmlosen.

1.4 Ökonomie unter pragmatisch-funktionalem Aspekt

Auch im Fachsprachenunterricht stellt die Sprachökonomie Lernende und Lehrende vor große Herausforderungen. Die fachsprachliche Kommunikation bedient sich oft der Kurzwortbildung, Fachjargonismen ermöglichen eine schnelle und genaue Kommunikation unter Fachkundigen, die sich in vielen Situationen durch die Vermeidung von umständlichen Erklärungen und Wortungetümen mit Kürzeln behelfen und auf diese Weise Zeit und Energie sparen. Gleichzeitig sorgen sie durch die Verwendung einer Terminologie, auf die man sich als *Comunis opinio* berufen kann, für mehr Transparenz und Genauigkeit.

Doch wirft diese sprachlich-ökonomische Vorgehensweise unter pragmatisch-funktionalem Aspekt (Neuner/Hunfeld 2001:88) interessante Fragen für den Fachsprachenunterricht auf: Wie Sprachabsichten, Intentionen mithilfe von Versprachlichungsmustern in konkrete Sprache umgesetzt werden, welches sprachliche Handeln von den Gesprächspartnern wie vollzogen wird, sollte angesichts der sprachökonomischen Tendenzen in den Fachsprachen im Unterricht im Hinblick auf die jeweilige Kommunikationssituation kritisch hinterfragt und differenziert betrachtet werden. Fachsprachenunterricht konzentriert sich nämlich nicht nur auf sprachliches Handeln unter Fachkundigen (z.B.: unter Ärzten oder Juristen), sondern auch auf die Interaktionen dieser mit fachunkundigen Patienten oder Mandanten etc, für die sich die fachsprachliche Ökonomie eher hinderlich auf das Verstehen von wichtigen Sachverhalten auswirken kann.

Wenn wir den folgenden Ausschnitt aus einem kardiologischen Befund betrachten, so wird deutlich, dass er von einem Arzt verfasst wurde und Informationen an einen anderen Arzt enthält. Die üblichen Kürzel, die fachkundige Deutschlerner auch ohne Hilfestellung des Lehrenden oft leicht verstehen, bedeuten für Lehrende nicht selten eine größere Herausforderung als für den Lerner selbst.

EKG: 7.2. normofrequ. SR, Frequ. 81, ST, Trans. V2-V3, vereinzelt VES, Repol unauff.

Echocardiographie: 24.1.

LV- Hypertrophie, restl. Wandstärken und Herzhöhlen im Normbereich.

Keine Einschränkung der globalen oder regionalen systolischen LV-Funktion.

Linkventrikuläre Relaxationstörung.

AK- Sklerose mit hochgradiger Aorten-Stenose, Mitral-Insufizienz I°,

restl. Klappenmorphologie und -kinetik unauffällig.

Keine Rechtsherzbelastungszeichen.

Kein Perikarderguss.

Wenn aber der abgebildete Befund Gegenstand eines Patientengesprächs (Arzt-Patient) bildet, wird die fachsprachliche Ökonomisierung in der Fremdsprache zu einer schwer zu bewältigenden Aufgabe, zumal bei den meisten Lernenden das Gefühl dafür, was nur unter Fachkundigen gebräuchlich ist und was auch für eine breitere Öffentlichkeit verständ-

lich ist, in einer Fremdsprache weniger ausgeprägt ist, als in der Muttersprache – diese Erfahrung hat sich im Fachsprachunterricht mit Ärzten und Juristen mehrfach bestätigt.

Daher sollte im Fachsprachenunterricht Ökonomie als Sprachhandlungsstrategie in der Kommunikation unter Fachkundigen (Arzt-Arzt, Jurist-Jurist) und ihre Vermeidung als wichtige Herausforderung in der Kommunikation mit Fachunkundigen thematisiert werden. Die Kommunikation mit Patienten in der Muttersprache wurde auch in Ungarn ohnehin schon als fester Bestandteil ins Medizinstudium integriert, was die Wichtigkeit der Frage unterstreicht. Ähnliches dürfte für sämtliche Fachsprachen gelten, deren Sprecher es vermehrt mit sachunkundigen Gesprächspartnern zu tun haben.

2. Ökonomisierung des Sprachunterrichts

Nicht nur Sprache und Kommunikation folgen dem Ökonomieprinzip, auch eine Ökonomisierung des Fremdsprachenunterrichts (Boócz-Barna 2009:21) vor dem Hintergrund des Nach- oder Nebeneinanders von mehreren gelernten Fremdsprachen geraten immer mehr in den Mittelpunkt des Interesses. Es gilt, gleichzeitig gelernte Fremdsprachen und die Lern- und Lehrprozesse im Sinne einer größeren Effizienz miteinander zu vernetzen: Vorkenntnisse, Vorerfahrungen, bestehende Strategien und allgemeine Erkenntnisse über Fremdsprachen können für mehr Erfolg im L3- oder L4-Unterricht sorgen.

Ein kognitiv ökonomischer Spracherwerb (Pishwa 1998:141) setzt auch „eine adäquate Verteilung der unbewussten und bewussten Verarbeitung nach kontextuellen Bedingungen (z.B. Aufgaben, Komplexität der Struktur) voraus“, was unter anderem die Ausnützung der unbewussten Systembildung und die gleichzeitige Manipulierbarkeit der perzipierten Informationen im Hinblick auf Genauigkeit und Spezifität/Generalität impliziert. Mit anderen Worten bedeutet es, dass Systembildung durch implizites und explizites Lernen und der Einfluss des Unterrichts auf die Bildung von Sprachstrukturen für die Ökonomie des Spracherwerbs relevant sind (Pishwa 1998:118).

Auch zahlreiche andere Beispiele belegen die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Ökonomiegedankens im Fremdsprachenunterricht. Für häufige Alltagssituationen werden Routinen geschaffen, die in Form von vorfabrizierten Strukturen als Automatismen leicht abgerufen werden können. Dies bedeutet einen ökonomischen Umgang mit kognitiven Ressourcen bei der Sprachverwendung, wiederkehrende Äußerungen müssen nicht immer neu gebildet werden (Aguado 2002:42,82). Automatisierung ist auch für die Verarbeitung von Sprache von großer Wichtigkeit: eine bewusste analytische Verarbeitung braucht mehr Ressourcen und Zeit als eine holistische Abspeicherung von formelhaften Sequenzen und kann daher als Mittel im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, Verarbeitung und Anstrengung zu ökonomisieren (Aguado 2002:145ff).

Auch vormodifizierter Input (Aguado 2002:88), wenngleich nicht immer sehr authentisch, gilt in gewisser Hinsicht als ökonomisch. Dazu gehören nach Aguado „verlangsamtes Sprechtempo, vereinfachte Lexik, weniger komplexe Syntax“, oft als Foreigner Talk oder Teacher Talk geschmäht. Sie können jedoch, wenn sie lernergerecht sind, im Gegensatz zu einer größeren Elaboriertheit den Erwerb in der Anfangsphase beschleunigen.

Die häufig gestellte Frage nach der Unterrichtssprache wird ebenfalls entlang ökonomischer Überlegungen beantwortet. Während am Anfang der kommunikativen Didaktik noch durchgehend deutschsprachige Erklärungen für Wortschatz und Grammatik

gefordert wurden, gilt heute die ausschließliche Verwendung der deutschen Sprache im Fremdsprachenunterricht in vielen konkreten Fällen als umständlich und zeitraubend. Die letzte Entscheidung liegt hier in den Händen des Lehrenden, der in der aktuellen Situation sich an den Lernern orientiert und die Frage nach der Unterrichtssprache jeweils flexibel beantworten kann.

3. Fazit

Ökonomie zieht sich als Prinzip durch verschiedene Bereiche des sprachlichen Handelns und bietet etliche Möglichkeiten für die Optimierung des Fremdsprachenunterrichts:

a) Als Triebfeder des dynamischen Sprachsystems ist Ökonomie für den Sprachwandel mitverantwortlich und liegt zahlreichen Grammatikregeln und (wandelnden) Sprachgebrauchsnormen als „Konstruktionsmerkmal“ zugrunde. Sie kann daher bei der Erklärung von sprachlichen Phänomenen als Modell herhalten.

b) Als Erklärungsansatz eignet sich Ökonomie auch dann, wenn sie sprachwissenschaftlich nicht hundertprozentig untermauert ist, sondern quasi als Mnemotechnik eingesetzt wird. Lernhilfen wie „Bei der starken Deklination muss das Adjektiv stark sein und das Genus des Substantivs anzeigen“ mögen linguistisch noch so umstritten und für das Deklinationsparadigma nur begrenzt gültig sein, sie können jedoch als Behelf das Verstehen und (Re-)Produzieren von Strukturen erleichtern. Es wäre jedoch in jedem Fall sinnvoll, auf den Hilfscharakter solcher Erklärungen hinzuweisen und Merkhilfen von fundierten Beschreibungen zu trennen.

c) Sprachliche Ökonomie führt je nach Kommunikationssituation zur Herausbildung unterschiedlicher Varietäten. Eine Diversifizierung des Varietätenspektrums ist auch der Tatsache zu verdanken, dass manche Varietäten und Varianten (z.B.: berufs- oder altersbedingt) nur unter bestimmten Umständen ökonomisch sind, und bei „nicht eingeweihten“ Außenstehenden eher das Gegenteil bewirken. Zu einem guten Fremdsprachenunterricht gehört auch die Vermittlung des Wissens um die Situationsangemessenheit von ökonomischen Sprachformen und -varietäten.

c) Ökonomie als Sprachhandlungsstrategie sollte keinesfalls nur Muttersprachlern vorbehalten bleiben. Damit Lernerde sich nicht in allen Situationen in einem Beschwerdebrief-Ton ausdrücken, sollten sich Deutschlehrer im Unterricht auch in Bereiche des Sprachgebrauchs und damit in Kommunikationssituationen vorwagen, in denen sich auch Muttersprachler aus Gründen der Ökonomie weit weg vom kodifizierten genormten schriftlichen Standard bewegen.

d) Im Zeichen der Lernerorientierung sollte Ökonomie als Organisationsprinzip auch bei der Erstellung von Curricula und in der konkreten Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Dabei sollte eine ökonomische Balance in den kognitiven Ressourcen gefunden und bereits vorhandenes Wissen effizient mit den zu erwerbenden Kenntnissen vernetzt werden.

Literatur

- Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: InfoDaF, S. 64-84.
- Aguado, Karin (2002): Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs. (Habilitationsschrift), Universität Bielefeld.
- Boócz-Barna Katalin (2009): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachenunterricht, In: Adamcová, L. – Péteri, A. (Hg.) (2009): Innovative Aspekte der DaF-Linguistik. Budapest / Bratislava: ELTE / Wirtschaftsuniversität Bratislava., pp. 17-27.
- Elstner, Susanne (2007): Der Genitivverfall - Ausprägungen und Konsequenzen. GRIN Verlag.
- Dürscheid, Christa (2004): Netzsprache – ein neuer Mythos. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Thema des Heftes: Internetbasierte Kommunikation. Beißwenger, Michael / Hoffmann, Ludger / Storrer, Angelika (Hg.): S. 141-157.
- Dürscheid, Christa (2005): E-Mail – verändert sie das Schreiben? In: Siever, Torsten / Schlobinski, Peter / Runkehl, Jens (Hg.): Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Berlin, New York. de Gruyter (= Linguistik – Impulse & Tendenzen), S. 85-97.
- Dürscheid, Christa / Stark, Elisabeth (2011): SMS4science: An international corpus-based texting project and the specific challenges for multilingual Switzerland. In: Thurlow, Crispin / Mroczek, Kristine (Hg.): Digital Discourse. Language in the New Media. Oxford. Oxford University Press (= Oxford Studies in Sociolinguistics), S. 299-320.
- Dürscheid, Christa / Jucker, Andreas H. (2012): The linguistics of keyboard-to-screen communication: A new terminological framework. In: Linguistik Online 56/6.
- Elspaß, Stephan (2002): Alter Wein und neue Schläuche? Briefe der Wende zum 20. Jahrhundert und Texte der neuen Medien – ein Vergleich. In: Schmitz, Ulrich / Wyss, Eva-Lia (Hg.): Briefkultur im 20. Jahrhundert. Oldenburg (= OBST 64), S. 7–31.
- Feld-Knapp, Iona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg.
- Keller, Rudi (1994): Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. 2. Auflage. Tübingen / Basel. Francke.
- Martinet, André (1963): Grundzüge der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, Gereon (2002): Zwei Theorien der pronominalen Flexion im Deutschen (Versionen Standard und Mannheim). In: Deutsche Sprache 30, S. 328-363.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (2001): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin. Langenscheidt.
- Paul, Hermann (1920): Prinzipien der Sprachgeschichte. Tübingen. M. Niemeyer. (5. Auflage; 1. Auflage 1880; 10. unveränd. Aufl. 1995).
- Pishwa, Hanna (1998): Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb. Tübingen. Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik ; 437)
- Spiekermann, Helmut (2007): Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. Linguistik online 3, 3/2007.
- Sick, Bastian (2006): Kein Bock auf 'nen Date. Zwiebfisch, 19. April 2006. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/zwiebfibel-kein-bock-auf-nen-date-a-411958.html> (gesehen am 14.04.2013)
- Wegener, Heide (1995): Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen. Niemeyer. (Reihe Germanistische Linguistik 151).
- Wermke, Matthias / Klosa, Annette / Kunkel-Razum, Kathrin / Scholze-Stubenrecht, Werner (Hg.) (2001): Duden. Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 5., neu bearbeitete Auflage. Mannheim. Dudenverlag.
- Zipf, Paul (1935): The psycho-biology of language. New York. Houghton-Mifflin.
- Zipf, Paul (1949): Human behavior and the principle of least effort. Cambridge MA. Addison Wesley.

Filme im FSU – im Dienste erzieherischer Ziele

1. Einführung

Europaweit bestimmen Schulgesetze die Aufgaben der Schulen in Bildung und Erziehung. Schule soll demnach Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wertvorstellungen vermitteln, damit die Lernenden ihre eigene Identität finden, Entscheidungen selbstständig treffen und letzten Endes die Zukunft der Gesellschaft verantwortlich mitformen können.

„Wertvorstellungen sind kollektive Vorstellungen darüber, was innerhalb einer Gesellschaft für richtig oder gut gehalten wird und deshalb als nachahmenswert und als Orientierungsrahmen gilt“ (Thio/Dr. Göll 2011: 16).

Zahlreiche Studien liefern Hinweise, welche Werte Jugendlichen wichtig sind und an welchen sie sich auch für ihre Zukunft orientieren möchten. Laut der letzten Shell Jugendstudie 2010 ist die heutige Jugend zwar weitgehend pragmatisch,

„geht es ihnen nicht nur um das persönliche Vorankommen, sondern auch darum, ihr soziales Umfeld aus Familie, Freunden und Bekannten zu pflegen. Viele interessieren sich dafür, was in der Gesellschaft vor sich geht. Die jungen Leute fordern gerade heute sozialmoralische Regeln ein, die für alle verbindlich sind und an die sich alle halten. Eine funktionierende gesellschaftliche Moral ist für sie auch eine Voraussetzung, ihr Leben eigenverantwortlich und unabhängig gestalten zu können.“ (Shell/Werte)

In Ungarn, so wie auch in den Ländern des so genannten ehemaligen Ostblocks erlebte die Jugend seit der Wende einen weitgehenden gesellschaftlichen Umbruch, „durch den ein neuer gesellschaftlicher Handlungsraum entstanden ist. Begriffe wie Autonomie, Effizienz, Pluralismus, Selbstverwirklichung, ebenso wie Werte, Eigentum und Wissen müssten neu definiert werden“ (frei übersetzt nach Bauer 2001:170).

Trotz des unterschiedlichen gesellschaftlichen Hintergrundes scheint aber Wertvorstellungen und Prioritäten betreffend ein Zusammenwachsen der europäischen Jugend vor sich zu gehen, wobei die bereits oben genannten immateriellen Werte bei den Jugendlichen den bedeutendsten Stellenwert einnehmen.

2. Lehrerrollen in der neuen Lernumgebung

Wegen der bereits erwähnten Identitätssuche und der häufigen Umorientierungen innerhalb der Jugendphase wird dem sozialen Umfeld der Jugendlichen (darunter auch den Lehrkräften) eine große Verantwortung auferlegt. Im veränderten schulischen Alltag, wo Offenheit, Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Lernenden verlangt werden, versuchen Lehrkräfte Fuß zu fassen und ihr Lehrerbild auch neu zu konzipieren.

„Ausgehend von der konstruktivistischen Annahme, dass Lernen ein individueller Prozess ist und nur gelingen kann, wenn der Lernende ihn bewusst und eigenverantwortlich mitgestaltet, spielen die Lernenden eine aktive Rolle und sollen als Subjekte des Unterrichts behandelt werden. Im Sinne einer neuen Lehr- und Lernkultur steht das Lernen im Mittelpunkt und Lehren wird als Optimierung betrachtet“ (Feld-Knapp 2011a: 989).

Was aber diese Optimierung in der Praxis bedeutet und inwieweit Lehrende auf traditionelle, vertraute Rollen verzichten können und wollen, hängt von mehreren Faktoren ab. Die Annahme, dass man die Lehrerrolle gänzlich neu umdenken sollte, ist nicht nur daher schwierig, weil neue, gut fundierte theoretische und praktische Erkenntnisse in der pädagogischen Arbeit immer noch wenig verankert sind, sondern auch aus dem Grund, dass Lernende zuerst dazu befähigt werden sollten, den ihnen gewährten Freiraum für selbständiges Lernen wahrzunehmen.

Instrukteur oder Lernberater –

„die Kunst liegt gerade in der Integration dieser beiden Rollensegmente: Die Schüler müssen instruiert werden, damit sie selbstständig arbeiten können; nur wenn die Schüler selbstständiges Arbeiten gelernt haben, kann sich die Lehrkraft auf die Lernberatung beschränken“ (Gudjons 2006:167).

Nicht in geringem Maße wird die Aufgabe auch durch die technologische Entwicklung erschwert, mit denen Lehrende aus dem heutigen Schulbereich kaum Schritt halten können oder wollen. Wenn sich aber LehrerInnen den neuen Herausforderungen der sogenannten Generation Y stellen wollen, müssen sie eine veränderte Lehrerrolle wahrnehmen. Dazu gehört auch, dass sie nach neuen Möglichkeiten suchen, um diese Generationskluft überbrücken und die Lernenden in ihrer Welt abholen zu können. „Die Werte bilden sich nämlich in der Lebenswelt und dem Alltagsleben der Jugendlichen in vielfältigen Kommunikationsprozessen [...] heraus“ (Thio/Dr. Göll 2011: 17). Dazu könnten Filme einen wesentlichen Beitrag leisten.

3. Filme im Unterricht

Während in vielen Ländern Europas Filmernziehung in Theorie und Praxis im Unterricht verankert ist, hängt sie sowohl in deutschen als auch in ungarischen Schulen oft vom guten Willen der Lehrenden ab, wobei „das Verstehen von Filmen, das Erkennen ihrer

formalen Sprache und das Erfassen und Bewältigen der Bilder zu den fundamentalen Kulturtechniken des neuen Jahrhunderts“ gehört (Weiss 2002).

Das Interesse junger Menschen an Kino und Filmwissenschaft ist allgemein hoch, außerdem verfügen Jugendliche heute über eine um „30 Prozent höhere visuelle und akustische Wahrnehmungsgeschwindigkeit als vor zwanzig Jahren“ (Ballstaedt 2004: 7). Dies bedeutet aber keineswegs, dass Lernende unter gegebener Zeit auch um 30% mehr an Informationen behalten könnten, denn diese Beschleunigung der Rezeption aktiviert noch keinen Lernprozess. Gerade aus diesem Grund ist es besonders wichtig, Lehrenden statt passiven Fernsehkonsums die Arbeit mit dem Film anzubieten. Filmerziehung sollte also integrativer Bestandteil des Unterrichts sein, „nicht zuletzt zur Stärkung des eigenen kritischen Bewusstseins gegenüber medialer Manipulation“ (Köhler 2003).

Um dies zu erreichen, sollten Lerninhalte und thematisch relevante Themen angeboten werden, um die Lernenden motivieren zu können und ihren kritischen Blick für wichtige gesellschaftliche, politische, soziale oder eben moralische Fragen zu schärfen.

Die Thematisierung von Spielfilmen ermöglicht eine der Textarbeit ähnliche Arbeitsweise, da der Film, genauso wie Literatur, einen Prozess kommunikativen Handels zwischen Produzierenden und Rezipierenden bewirkt. Während aber beim Lesen der Sinn von Texten erschlossen wird, gibt der Film den Fremdsprachenlernenden auch visuelle Verstehenshilfen, und baut auf diese Weise visuelle Literalität auf (Sass 2007: 7).

4. Entwicklung der Filmdidaktik

Der Beginn der fremdsprachlichen Filmdidaktik geht auf die 70er Jahre zurück, hauptsächlich mit der Zielsetzung, im Unterricht fremdsprachliches Hör-Seh-Verstehen zu trainieren und landeskundliche Kenntnisse erwerben zu können. In den weiteren Jahrzehnten dienten Filme als Träger von Informationen, wobei Lerner die Aufgabe hatten, Fragen des Lehrenden zu beantworten und die gesehenen Inhalte zu reproduzieren (Biechele 2006: 324). Infolge des handlungsorientierten Ansatzes in den 90er Jahren kam den Lernenden in der neuen, offenen Lernumgebung eine interaktive, konstruktive, initiativ Rolle zu, dies sollte dann auch für die Filmverarbeitung gelten.

4.1 Theoretische Überlegungen zum Filmeinsatz in der neuen Lernumgebung

Entsprechend den neuen Erwartungen sollten keine progressionsorientierten Sprachlehrfilme mehr im Unterricht eingesetzt werden, sondern Spielfilme, Kurzfilme, Filmsequenzen, die die Emotionen der Lernenden ansprechen. Gefühle wirken sich auf den Lernprozess aus, indem sie zur Meinungsäußerung ermutigen, sowohl in der mündlichen, als auch in der schriftlichen Kommunikation. Durch die ausgelösten Emotionen ergeben sich verschiedene Möglichkeiten zur Identifikation, nicht nur mit einzelnen Figuren sondern auch mit filmischen Inhalten. (Toth 2010: 62) Die Identifikation impliziert eine aktive Auseinandersetzung mit Lebensthemen, die im Film dargestellt und mit der eigenen Welt, mit eigenen Wertvorstellungen verglichen oder verbunden werden. Filme können daher auch zur kulturellen Identität beitragen, indem der Rezipient mit der Bear-

beutung landeskundlicher Inhalte für das Fremde sensibilisiert wird und so auch seinen interkulturellen Blick erweitert.

Die aktuellen Materialien haben gerade aus diesem Grund keine illustrative, sondern eine bedeutungstragende Funktion. Sie haben mit der Lebenswirklichkeit außerhalb des Unterrichts zu tun, sprechen die Lernenden an, vermitteln Inhalte und sprachliche Authentizität, provozieren und erfordern ein aktives Mitdenken.

Trotz der motivierenden, zum sprachlichen Handeln fördernden Art des Films ist in der heutigen schulischen Realität das Hör-Sehverstehen noch längst keine integrierte Fertigkeit.

Es werden immer noch Einwände von Lehrenden formuliert, die mit dem enorm großen Aufwand, dem Gefühl der eigenen Unsicherheit und dem Mangel an Filmkompetenz den Verzicht auf einen Filmeinsatz im Unterricht erklären. Ein bedeutender Fortschritt und die Antwort auf solche Ängste bedeutete, wenn Filmdidaktik in die Kerncurricula für Fremdsprachenlehrausbildung aufgenommen wäre, und Lehrenden der Zugang zu technischen Lösungen, zu gut vorbereiteten Materialien und nicht zuletzt zu Fortbildungskursen im Thema Filmernziehung gewährleistet würde (Krumm 2003:145). So würde dem Film eine eindeutig andere Funktion als nur die der Belohnung oder des Lückenfüllers zugewiesen.

4.2 Praktische Fragen vor dem Filmeinsatz

Wenn Lehrende doch die Entscheidung treffen, einen Film oder Filmsequenzen im Unterricht zu behandeln, sollen im Vorfeld zahlreiche Fragen geklärt werden, wie Zielgruppe und Vorkenntnisse sowie Bedürfnisse, technische Voraussetzungen, methodisches Vorgehen und über die fremdsprachenspezifischen Ziele hinaus auch allgemein-erzieherische, pädagogische Ziele (Feld-Knapp, 2011b:186). Dies hat zur Folge, dass der Lehrende bei der Auswahl des Films nicht nur die Thematik und die ästhetischen Aspekte, sondern auch seinen eigenen, individuellen Geschmack in Betracht ziehen sollte. In einem offenen Lehr- und Lernprozess werden nämlich eine Stellungnahme zu themenrelevanten Fragen und das Vertreten der eigenen Sichtweise auch vom Lehrer erwartet. Nur auf diese Weise kann die Lehrerrolle als Erzieher, evtl. auch als Vorbild wahrgenommen, und dadurch allgemeingültige Werte wie Toleranz, Empathie und die möglichen Wege zur Konfliktlösung vermittelt werden.

5. Film als Projekt im DaF-Unterricht – Kriterien und Aufgabenvielfalt am Beispiel von Nirgendwo in Afrika von Caroline Link

Mit der folgenden Projektbeschreibung möchte ich einen Beitrag zur effektiveren Integration von Filmen in den DaF-Unterricht leisten. Ausgangspunkt zu einem kreativen Umgang mit Filmsequenzen bietet das in den neunziger Jahren konzipierte und 2005-2007 überarbeitete Lehrwerk em (Niveaustufen B1–C1), in dem fast jede Lektion einen Videotipp enthält.

Diese Tipps beziehen sich jeweils auf einen zum Thema der Lektion passenden Film. Weiterhin erscheinen als Hinführung zum Thema Film bereits im ersten Band im Brückenkurs (Niveaustufe B1) zwei Filmsequenzen zum oben genannten Film von Caroline Link, in denen die Begegnung von sehr unterschiedlichen Kulturen thematisiert wird. In der Lektion werden den Schülern ein Bildimpuls, eine kurze Inhaltsangabe zum Film, eine Kurzbiografie der Regisseurin, zwei Filmszenen, (die erste mit W-Fragen zur Verstehenskontrolle, die zweite mit einer Zuordnungsaufgabe bzw. einer Aufgabe zur Hypothesenbildung) präsentiert. Obwohl die Arbeit mit filmischen Inhalten integrierter Bestandteil des Lehrwerks ist, gehört ihm keine DVD an. Die Beschaffung der filmischen Materialien ist heutzutage zwar wesentlich einfacher, man sollte trotzdem in Betracht ziehen, dass nicht alle verfügbaren Quellen ohne Einschränkungen eingesetzt werden dürfen. Filme unterliegen unterschiedlichen rechtlichen Nutzungsbedingungen, doch die Verwendung von Filmsequenzen im Unterricht ist im ungarischen Urheberrechtsgesetz eindeutig geklärt. (vgl. 1999/LXXVI)

„Mit der Auswahl von Filmen sind nicht nur filmische, sondern auch sprachlich-inhaltliche, interkulturelle, landeskundliche und nonverbale Aspekte eng verbunden“ (Rybarczyk 2012: 146). Daher empfiehlt es sich genau zu überlegen, welche Schwerpunkte bei der Aufbereitung und Präsentation von Filmsequenzen zu verfolgen sind. Den Anhaltspunkt bietet dazu der Fragenkatalog von Tristan Lay. Beim ersten Herangehen an den Film waren folgende Fragen von besonderer Relevanz:

„Welche landeskundlichen Informationen dokumentiert der Film? Was soll mit dem Film ausgesagt, gezeigt oder kritisiert werden? Zu welchem Lernziel, zur Behandlung welcher Thematik soll der Film eingesetzt werden? Ist der Film als Einführung, Ergänzung oder Vertiefung gedacht? Welches Vorwissen ist erforderlich, um den Film sprachlich und inhaltlich zu verstehen? [...] Berührt der Film lebensweltlich relevante Aspekte? Wie wirkt der Film auf Sie persönlich? Wie könnte er auf die Lernenden wirken? Besteht die Gefahr einer falschen Verallgemeinerung beim Rezipienten? [...] Ermöglicht der Film eine Sensibilisierung für Werte, Normen und Verhaltensweisen der eigenen und der fremden Kultur“ (Lay 2009: 114)?

Nach dem Beantworten der Fragen ergaben sich drei verschiedene Wege der thematischen Bearbeitung. Mit den folgenden Schwerpunkten, die sich miteinander verknüpfen oder kombinieren lassen, konnten die Lernenden zur Sprachrezeption und -produktion in der Zielsprache angeregt werden:

- Geschichte - europäische Geschichte, NS-Zeit, Weltkrieg, Judenproblematik
- Das Leben in der Fremde, Erwartungen, Vorurteile, kulturelle Unterschiede
- Entwicklung der Persönlichkeiten und der Kontakte, Toleranz und Akzeptanz

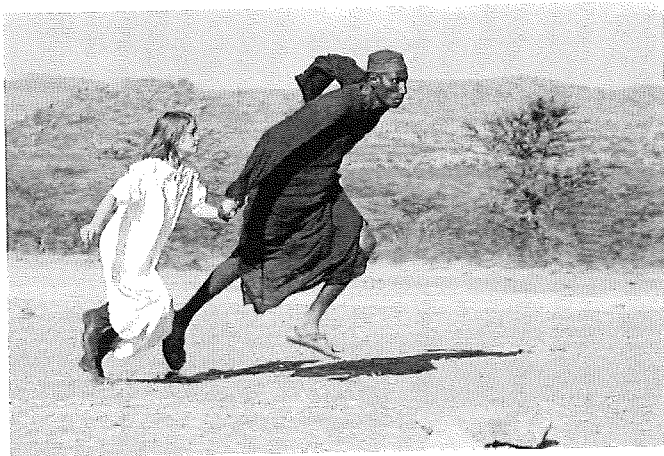
Nach der Auswahl der einzelnen Filmsequenzen und bei der Erprobung der zusammengestellten Materialien im Unterricht stellte sich heraus, dass die Möglichkeiten zur Bearbeitung der ausgewählten Aspekte bei weitem nicht ausgeschöpft sind und es ergaben sich sogar weitere Teilaspekte, wie Heimat und Heimatlosigkeit, Religion und

Religiosität, die im Laufe des Projektes von den Lernenden aufgeworfen wurden. In Anbetracht dessen habe ich vor, die einzelnen Arbeitsphasen bei der Aufarbeitung des ersten Aspektes exemplarisch vorzustellen um damit Kollegen bzw. angehende Lehrer und Lehrerinnen zu einem Filmprojekt anzuregen.

Die Arbeit mit dem Filmmaterial, ähnlich wie beim Hör- oder Leseverstehen weist ein breites Spektrum an Aufgabentypologie auf. Dabei ist ein Vorgehen in drei Schritten zu empfehlen: Aktivitäten vor, während und nach der Betrachtung des Materials.

5.1 Aktivitäten und Aufgaben vor dem Film

Von den zahlreichen Möglichkeiten, die die Lernenden auf das Thema einstimmen und das Interesse wecken, bietet das bereits erwähnte Lehrbuch einen Einstieg über ein Standfoto aus dem Film an. Das Foto soll dazu dienen, Hypothesen zu den Protagonisten zu bilden sowie Geschichten zu den Personen, zur Situation zu konstruieren. Die Lernende werden auf Kontraste, Ort, Bewegung und Gesichtsausdruck aufmerksam und leiten davon weiterführende Fragen ab, die die Neugierde aufrecht erhalten und im Weiteren mit der ersten Filmsequenz (0:00:00-0:03:00) geklärt werden können. (Abb.1. Quelle: em Brückenkurs neu)



(Abb.1.)

Abhängig vom Vorwissen der Lernenden ergeben sich zur Klärung der Situation zwei Wege. Der eine versucht, durch einen Einstieg über den Ton die Phantasie der Lernenden zu wecken und eine Erwartungshaltung aufzubauen. Dieser Weg setzt voraus, dass sowohl der historische Hintergrund als auch filmische Mittel wie Perspektive, Schnitt und Schwenk etc. einigermaßen bekannt sind, so dass die Lernenden ihrer Phantasie freien Lauf lassen können.

Text	Bild / Filmische Mittel
Eigentlich konnte ich mich an Deutschland gar nicht mehr richtig erinnern. Ich wusste noch, dass es Schnee gibt und Jahreszeiten und dass unsere Familie da war, ich meine alle, nicht nur Mama und Papa, eben alle, und dass mir das gefallen hat.	
Aber ich weiß auch noch, dass ich in Deutschland immer Angst hatte. Vor anderen Kindern und vor Menschen auf der Straße. Und sogar vor Hunden...	

(Abb. 2. in Anlehnung an <http://adeaf.nice.free.fr/Ficheseleves.htm>)

Da es durchaus vorstellbar ist, dass die Lernenden den historischen Hintergrund im Geschichtsunterricht noch nicht behandelt haben, ergibt sich die Möglichkeit, einen Einstieg über schriftliche Vorgaben einzuplanen. Es ist anzunehmen, dass die Lernenden von literarischen oder anderen filmischen Erlebnissen ausgehend bereits über ein gewisses Vorwissen über diese Epoche verfügen, so können ihre Grundkenntnisse mit Hilfe des Lückentextes erweitert werden.

Eigentlich konnte ich mich an Deutschland gar nicht mehr richtig erinnern. Ich wusste noch, dass esgibt undund dass unsere Familie da war, ich meine alle, nicht nur Mama und Papa, eben alle, und dass mir das gefallen hat. Aber ich weiß auch noch, dass ich in Deutschland immer hatte. Vor anderen Kindern und vor Menschen auf der Straße. Und sogar vor Hunden. Deutschland ist einOrt für mich, nicht so hell und heiß wie Kenia, ein Ort mit großen Gebäuden und düsteren Zimmern. „Deutschland ist unsere“ sagt Papa. Er vermisst wohl vor allem seinen Vater, meinen Opa. Er hatte eine Nussallergie und durfte keine Nussplätzchen essen. Er mochte Heinrich Heines Gedichte gern, vor allem, die über Ich hatte auch zwei Tanten dort, die ich furchtbar mochte. Tante Käthe war Mamas Schwester. Papas Schwester hieß Liesel. Manchmal halfen sie in GroßvatersAdler aus. Aber das war in guten Zeiten, bevor die kamen..... Die Nazis verboten Papa, alszu arbeiten und nahmen Großvater das Hotel weg. Dann war die ganze Familie arbeitslos. Fragte ich meine Eltern, warum das so ist, bekam ich immer die gleiche Antwort: Weil wir sind, Regina. Deshalb. Deutschland – Jahreszeiten – Heimat – dunkler – Nazis – Schnee – Angst – Juden – Rechtsanwalt - Hotel

Abb.3.

Die obige Aufgabe kann auch im zweiten Schritt, das heißt während des Films eingesetzt werden, allerdings ohne die Angabe der fehlenden Wörter. In diesem Fall ist es eine Hör-Seh-Aufgabe, wobei das Textverstehen durch das Bild weitgehend unterstützt wird.

5.2 Aktivitäten und Aufgaben während des Films

Als Erweiterung der Kenntnisse über die historischen Ereignisse der 30er Jahre wird eine weitere Filmsequenz ausgewählt und präsentiert, die die Lernenden über den weiteren Verlauf und die Einzelheiten der Judenverfolgung informiert. (0:31:05-0:33:55) In der Zuordnungsaufgabe werden Informationen und Befürchtungen, Schwierigkeiten sortiert und erklärt. (Abb.4.)

Jettels Probleme	Walters Reaktionen
angezündete Synagogen - Regina sollte in die Schule - kein Wasser - Sorge um die zu Hause gebliebenen Familienmitglieder - Für die Nazis sind wir keine Menschen mehr. - geplünderte Geschäfte - kein Wasser - Armut - kein Fleisch, nur Mais und Eier - Sprachprobleme - Ich fühl mich auch schon wie tot! - Wir müssen es aushalten	

Während des Films beziehen sich die Aufgaben auf die bildgesteuerte, sprachlich-inhaltliche Informationsentnahme. Mit einer präzisen Fragestellung wird die Rezeption erleichtert, da die Aufmerksamkeit der Lernenden auf konkrete Inhalte und thematische Schwerpunkte gelenkt wird. Außer Beobachtungsaufgaben empfiehlt sich bei diesem Schritt die Vorführung einer Filmsequenz ohne Ton, wobei sich die Lernenden über einen Gesprächsablauf oder ein Ereignis Gedanken machen und ihre Vermutungen formulieren können.

5.3 Weiterführende Aufgaben nach den beiden Filmsequenzen

Nachdem das Verständnis des Gesehenen überprüft und gesichert wurde, können die bereits erworbenen Kenntnisse über die Epoche erweitert werden. Dieser Schritt dient fächerübergreifenden Lernzielen und ermöglicht es den Lernenden, selbständig zu recherchieren, Inhalte miteinander zu vergleichen, Zusammenhänge zu verstehen und des Weiteren über die Geschehnisse und deren Folgen frei berichten zu können.

Text 1. Die Ausgrenzung und Verfolgung der jüdischen Bevölkerung Mit der Ernennung Adolf Hitlers zum Reichskanzler am 30. Januar 1933 konzentrierten sich die Nationalsozialisten auf die rasche Ausgrenzung der Juden aus allen Gesellschafts- und Lebensbereichen im Deutschen Reich. Sie hofften anfangs, dass die Juden freiwillig auswandern werden. Insgesamt wurden im „Dritten Reich“ etwa 2.000 antijüdische Gesetze und Verordnungen erlassen. Diese Gesetze brachten vor allem politisch verfolgte und jüngere Juden zur Auswanderung. Die meisten blieben jedoch trotz Verfolgung und antijüdischer Propaganda in Deutschland. Die meisten der rund 525.000 Juden in Deutschland waren zu diesem Zeitpunkt noch der Auffassung, dass die Nazizeit in einigen Jahren ein Ende nimmt. (verkürzt, Quelle: http://www.dhm.de/lemo/home.html) uelle: n Folgen nen. des weiteren über diese Zeit frei Zeitalter en 30er jahren ehend unterstützt en	
Informationen aus dem Text, die im Film auch dargestellt werden:	Neue Informationen: (Wann wurde Hitler zum Reichskanzler? Wie viele antijüdische Gesetze gab es insgesamt? Wie viele Juden lebten in Deutschland?)

(Abb.5)

Die weiteren Aspekte lassen sich aufeinander folgend oder auch getrennt aus dem historischen Hintergrund ableiten, da Erwartungen, Verhaltensweisen und Persönlichkeitsentwicklung der Protagonisten auf Grund einer ausgegrenzten und vertriebenen, aber doch europäischen Identität neu definiert und erlebt werden.

6. Fazit

Wie auch diese exemplarischen Beispiele aus dem Unterricht zeigen, bietet die Arbeit mit dem Film ein vielfältiges Herangehen an landeskundliches Wissen, unterstützt einen interaktiven, lernerzentrierten Unterricht, erweitert den interkulturellen Blick, ermöglicht neue offene Lernformen, wie z.B. Stationenlernen, Projektarbeit im Unterricht und lässt sich mit anderen neuen Medien verknüpfen, wie z.B. computergestützte Arbeitsformen. Diese positiven Effekte tragen dazu bei, dass im Unterricht Medienkompetenz, kooperatives Lernen und soziale Kompetenz, so wie auch auch Lernerautonomie gefördert werden. Aufgrund der Kürze einer Unterrichtseinheit ist es nicht möglich, einen ganzen Spielfilm einzusetzen, da dieser zu viel Zeit in Anspruch nehmen und auch zur Ermüdung und Frustrationen seitens der Lernenden führen würde (Raabe 2007: 425). In wie weit Filmsequenzen Lernende zur selbständiger Arbeit motivieren können, zeigt die Tatsache, dass sich die Lernenden (Dank der zahlreichen Online-Quellen) bereits während der gemeinsamen Arbeit den Film anschauen – ein klarer Beweis für innere Lernmotivation und Lernfreude.

Mein Anliegen, den Lernenden Einblick in eine andere Welt zu gewähren verknüpfte sich mit den Fragen der Identitätssuche der heutigen Jugend. Sie erlernten bei der gemeinsamen Arbeit die Dekodierung der Symbole und Verhaltensweisen, die auf der Basis

der europäischen Kultur eine Identifikation ermöglicht und dabei aber auch den Wunsch des Kennenlernens und des Verstehens des Fremden herauslöst.

Literatur

- Ballstaedt, Steffen-Peter (2004): Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, Hans-Dieter & Elling, Elmar (Hrsg.) (2004), Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Bauer, Béla (2001): A fiatalok értékrendjének eltérései a különböző régiókban. In: Donáth, Péter/Farkas, Mária (Hg.): Filozófia- Művelődés-Történet 2001 ELTE TÓFK Tudományos Közlemények 19. Trezor Kiadó. Budapest. S.165-180.
- Feld-Knapp, Ilona (2011a): Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: László Horváth, Krisztina Laczkó, Károly Tóth, et András Péterffy (Appendix) (Hrsg.): Lustrum. Sollemnia aedificii a. D. MCMXI inaugurati. Typotex Kiadó–Eötvös Collegium. Budapest. S. 984-996.
- Feld-Knapp, Ilona (2011b): Deutsch in Ungarn. Ein Überblick über die DaF-Lehrerbildung. In: JUG, Budapest/Bonn. S. 176-195
- Gudjons, Herbert (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie/Werte <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study/2010/values.html> (gesehen am 15. 09. 2012)
- Köhler, Margret (2003): Schulische Filmerziehung in Europa http://www.kinofenster.de/filme/ausgaben/kf0301/schulische_filmerziehung_in_europa/ (gesehen am 12. 12. 2012)
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Fremdsprachenlehrausbildung - von Reform zu Reform rückwärts? In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Narr. Tübingen. S.143-150.
- Lay, Tristan (2009): Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14: 1, S. 107-153
- Raabe, Horst (2007): Audiovisuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (5. Aufl.). Francke Verlag. Tübingen, Basel. S. 423-426.
- Rybarczyk, Renata (2012): Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 17, Nummer 2. S. 143-156.
- Sass, Anne (2007): Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. In: Fremdsprache Deutsch Heft 36/2007 – Sehen(d) lernen. Hueber Verlag. S.5-13.
- Biechele, Barbara (2006): Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache In: Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 76, S. 310 – 328
- Thio, Sie Liong / Dr. Göll, Edgar (2011): Einblick in die Jugendkultur Das Thema Nachhaltigkeit bei der jungen Generation anschlussfähig machen. IZT – Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung. Berlin. (Hg. von Umweltbundesamt). <http://www.uba.de/uba-info-medien/4078.html> (gesehen am 15. 09. 2012)
- Toth, Clara Aimée (2010): Verstehen durch Hören und Sehen. Potenzial und Einsatz authentischer Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Diplomarbeit.Universität Wien. http://othes.univie.ac.at/10449/1/2010-06-20_0505519.pdf (gesehen am 08. 07. 2012)

Weiss, Christina (2002): Medien- und Filmerziehung an Schulen fördern. (Rede der Kulturstatsministerin am 07. 12. 2002 in Rom)
http://www.dreharbeiten.de/channels/archiv/archiv_detail.cfm?id=2017 (gesehen am 12. 12. 2012)
1999. évi LXXXVI. törvény/1. rész IV. fejezet a szerzői jogról
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99900076.TV&celpara=#xcelparam (gesehen am 04. 01. 2013)

Neue Formen der sprachlichen Diversität: Möglichkeiten und Herausforderungen für den Minderheitenunterricht und den deutschen Sprachgebrauch

1. Einleitung

Infolge der Modernisierung der Gesellschaft, der politischen und wirtschaftlichen Ereignisse des 20. Jahrhunderts ist das Prestige der Minderheitenvarietäten der in Ungarn lebenden ethnischen Minderheiten niedrig. Die Ortsdialekte werden in immer weniger Situationen verwendet und die Haltung gegenüber den Minderheitenvarietäten der Mehrheits- und Minderheitensprecher sind oft negativ (Bartha 2007). Obwohl der Sprachwechsel auch im Falle der deutschen Minderheit eine sehr fortgeschrittene Phase erreicht hat (Erb 2010: 134), befindet sich die deutsche Minderheit im Vergleich zu anderen Minderheiten Ungarns in einer vorteilhaften Situation: die deutsche Standardsprache verfügt in Ungarn auch heute über ein hohes Prestige, die in den meisten Schulen (auch für Mehrheitsschüler) angeboten wird (Müller 2010a, 2010b).

Parallel zum Verschwinden der Minderheitenvarietäten und infolge der neueren Formen der Migration wird die ungarische Gesellschaft sowohl sprachlich als auch gesellschaftlich vielfältiger: immer mehr Ausländer kaufen in beliebten Urlaubsorten oder eben in Kleingemeinden Ungarns Immobilien, um kürzere oder längere Zeit in ihrem neuen Wohnort zu verbringen (Balogi 2010). Die Anwesenheit ausländischer Kommunikationspartner führt zum Auftreten einer neuen Mehrsprachigkeit, zur Umgestaltung des Sprachgebrauchs und der sprachlichen Attitüden der Minderheitengemeinschaften. Damit verändert sich auch das kulturelle und wirtschaftliche Leben der Gemeinden.¹

Im folgenden Beitrag stelle ich Ergebnisse meiner laufenden empirischen Untersuchungen vor, die ich in einer von den oben geschilderten sprachlichen und gesellschaftlichen Prozessen betroffenen ungarndeutschen Gemeinde durchführe. Ich versuche die Fragen zu beantworten, welche Chancen die deutschen Sprachvarietäten im zukünftigen Sprachgebrauch der Gemeinschaft haben können, und vor welchen Herausforderungen der Minderheitenunterricht stehen wird, damit aus den Chancen Realität wird und eine

1 Das Thema wird in der Fachliteratur aus soziologischen, ethnographischen und geographischen Aspekten untersucht und meistens mit den Begriffen Ruhesitzmigration oder Zweitwohnungstourismus bezeichnet. Eine kurze Zusammenfassung s. darüber z.B. bei Breuer 2005.

funktionelle Mehrsprachigkeit beibehalten werden kann. Der Minderheitenunterricht hat nämlich in dem Erhalten der Minderheitenvarietäten ohne Zweifel eine entscheidende Rolle (Bartha 2003: 62).

2. Der Untersuchungsort

Geresdlak liegt im Komitat Baranya und hat ungefähr 950 Einwohner. Die Mehrheit der Dorfbewohner gehört zur ungarndeutschen Minderheit, außerdem leben im Dorf auch Ungarn und Roma. Die Ungarn sind meistens durch Eheschließungen oder als Kolonisten nach 1945 ins Dorf gekommen. Die Roma gehören mehreren ethnischen Gruppen an und sind in den letzten 20 Jahren ins Dorf gezogen. Nach Schätzungen machen sie ungefähr 10% der Bevölkerung aus.

In den letzten 20 Jahren haben im Dorf Deutsche und Finnen Häuser gekauft. Die Deutschen haben ihre Immobilien (heute insgesamt 23) größtenteils nach der Wende gekauft. Sie sind nach dem Weltkrieg ausgesiedelte Altbewohner oder Bundesbürger, die durch Bekanntschaften ins Dorf gelangt sind. Die Finnen haben seit 2001 18 Immobilien gekauft. Am Anfang durch eine Kettenreaktion: die neuen Hausbesitzer erzählten ihren Bekannten über das Dorf. Später sind aber in Finnland auch Privatanzeigen von zu verkaufenden Häusern und sowohl in Finnland als auch in Ungarn verschiedene Zeitungs- und Fernsehmaterialien erschienen, die das weitere Interesse für das Dorf weckten.

Unter den Finnen gibt es ein Ehepaar, unter den Deutschen sogar mehrere, die dauerhaft im Dorf leben. Die Deutschen sind vor allem Rentner, die Mehrheit der Finnen ist noch berufstätig. Die Rentner verbringen pro Jahr durchschnittlich 4 Monate, die Familien mit Kindern einen Monat im Dorf.

Im Dorf gibt es sowohl einen Minderheitenkindergarten als auch eine Minderheiten-grundschule. Den zweisprachigen Kindergarten mit Minderheitenerziehung besuchen 26 Kinder, daraus 12 aus Nachbargemeinden. Nach Angaben der Kindergärtnerin wird zu Hause nur in 5 Familien auch Deutsch gesprochen. Im Falle von 2 Kindern wird Deutsch (bei dem einen der Ortsdialekt, bei einem anderen die Standardsprache) zu Hause auf muttersprachlichem Niveau gesprochen. Nach Erfahrungen der Kindergärtnerin beherrschen die Roma-Kinder keine eigenen Minderheitenvarietäten.

Die deutsche Sprache wird im Kindergarten situativ verwendet: die Tagesritualen, wie das Essen oder das Anziehen werden von deutschsprachigen Instruktionen der Kindergärtnerin begleitet. Am Morgen werden allgemeine, einfache Themen (z.B. die Wochentage, das Wetter, die Namen der Familienmitglieder) auf Deutsch besprochen. Außerdem gibt es jede zweite Woche deutschsprachige Beschäftigungen, an denen die Kinder nach Altersgruppen getrennt teilnehmen. Dabei wird ihnen die deutsche Sprache durch das Erlernen deutschsprachiger Gedichte, Märchen oder Lieder näher gebracht. Sie setzen sich auch mit einem einfachen Wortschatz auseinander (Tierbezeichnungen, Feste usw.). Die Kindergärtnerin teilte aber mit, dass sie während dieser Beschäftigungen oft ins Ungarische wechseln muss. Trotzdem war sie der Meinung, dass die Kinder offen und empfänglich für die deutsche Sprache sind. An den verschiedenen Festen und kulturellen Ereignissen des Dorfes nehmen auch die Finnen teil, deswegen haben sich die Kinder im Kindergarten auch schon mehrere finnische Lieder, Spiele und einfache Begrüßungsformeln angeeignet. Im Januar 2013 haben sie z.B. beim Besuch der finnischen Gäste aus

der Partnergemeinde finnische, deutsche und ungarische Lieder gesungen. Der lokale deutsche Dialekt wird im Kindergarten nicht verwendet.

In der Minderheitenschule gibt es fünf Deutschstunden pro Woche, darunter wöchentlich eine Stunde Landes- und Volkskunde. Es handelt sich dabei also um die einfache, landesweit verbreitete Form des Minderheitenunterrichts: um das sog. Sprachlehrprogramm mit einer erhöhten Wochenstundenzahl, aber generell mit ungarischer Unterrichtssprache (Müller 2010b:105, Főrika 2010: 367–368). Ziel des Minderheitenunterrichts ist nach der Mitteilung des Schulleiters das Bestehen einer Grundstufensprachprüfung am Ende der 8. Klasse. Die Kinder kommen aus 8 verschiedenen Gemeinden und begegnen der deutschen Sprache außer der Schule nur in Sonderfällen. Eine große Zahl von ihnen gehört der Romaminderheit an. Der deutsche Ortsdialekt kommt laut Angaben der Deutschlehrerin nur in Form von einzelnen Ausdrücken in den Landes- und Volkskundestunden vor.

Die Gemeinde hat auch eine deutsche Minderheitenselbstverwaltung und ein aktives Vereinsleben. Es gibt zwei Chöre, ein Heimatmuseum, eine Trachtenpuppenausstellung und eine Galerie. Außerdem werden regelmäßig kulturelle Ereignisse (Konzerte und Ausstellungen von berühmten finnischen Künstlern) und größere Feste (Hefeknödelfest, Finnisches Maifest) veranstaltet. An diesen nehmen auch die Ausländer aktiv teil. Die Finnen unterstützen die Gemeinde auch finanziell, sie spenden regelmäßig für die Schule und den Kindergarten. Im September 2012 wurde aus Gaben der lokalen Bevölkerung, der Finnen und der Finnischen Botschaft im Kindergarten ein Salzzimmer eingerichtet. Das wurde im Rahmen eines mehrsprachigen Festes vom Präsidenten des finnischen Parlaments eingeweiht. An dieses wichtige Ereignis erinnert ein mehrsprachiges Schild an der Wand des Kindergartens.

Geresdlak hat ausländische Partnergemeinden, eine in Österreich (Grambach) und drei kleinere in Finnland (Raatevaara, Kiihtelysvaara, Uskali). Es werden regelmäßig gegenseitige Besuche veranstaltet. Außerdem kommen manchmal unabhängig von den Partnergemeinden finnische Touristengruppen ins Dorf, um die schöne Landschaft und die Gastfreundlichkeit des Dorfes zu genießen und die kleinen örtlichen Museen zu besuchen. Im April 2013 werden drei größere Gruppen im Rahmen einer längeren Reise in Ungarn einen Tag im Dorf verbringen. Die Reise wird von einem finnischen Reisebüro veranstaltet. Solche Ereignisse wecken das Interesse für das Dorf sowohl im Aus- als auch im Inland. Das kann langfristig auch auf das wirtschaftliche Leben des Dorfes eine positive Wirkung ausüben. (Die Leiter und Bürger des Dorfes arbeiten mit den Ausländern zusammen an verschiedenen Projektideen, mit denen sich der Tourismus im Dorf weiterentwickeln kann.)

3. Sprachliche Situation des Untersuchungsortes

Der deutsche Ortsdialekt wird heute im Dorf vor allem von der ältesten Generation und im privaten Bereich verwendet. Die funktional erste Sprache der mittleren Generation ist das Ungarische, viele verfügen jedoch noch über eine Doppelkompetenz innerhalb der deutschen Sprache: sie haben aktive Dialektkenntnisse und haben auch die Standardvarietät in der Schule und/oder auf dem deutschen Sprachgebiet bis zu einem gewissen Maße erlernt. Die junge Generation beherrscht die meistens in der Schule angeeignete Standardsprache, über aktive Dialektkenntnisse verfügen sie nur in Extremfällen.

Die allgemeine Kommunikationssprache der im Dorf lebenden Roma ist das Ungarische. Im privaten Bereich, hauptsächlich von den älteren Generationen werden auch Minderheitenvarietäten verwendet. Die Roma-Kinder lernen in der Schule Deutsch.

Den Ausländern begegnen die Bewohner meistens in der Kneipe, im Geschäft, im Speisesaal oder einfach nur auf der Straße. Mit den Personen, die ihre Häuser und Garten pflegen, haben die Ausländer eine engere Beziehung, sie organisieren oft gemeinsame Unternehmungen und mit Hilfe des Internets stehen sie miteinander im Dauerkontakt. Da die Mehrheit der Finnen über gewisse mitgebrachte Deutschkenntnisse verfügt, ist das primäre Kommunikationsmittel zwischen den Ausländern und den Dorfbewohnern das Deutsche. Die Deutschen setzen auch ihren eigenen deutschen Binnendialekt ein. Falls aber die Ortsbewohner den lokalen deutschen Dialekt verwenden, haben die Ausländer (besonders die Finnen) oft Schwierigkeiten. Deswegen machen die Ortsbewohner von verschiedenen Anpassungsstrategien Gebrauch: entweder wechseln sie in eine andere deutsche Varietät, oder verwenden sie eine Mischsprache aus Ortsdialekt, Standardsprache und dem Ungarischen.

Fast alle Finnen bemühen sich um die Aneignung grundlegender ungarischer Sprachkenntnisse. Einige kommunizieren im Dorf fast ausschließlich auf Ungarisch. Das Streben nach dem Aneignen des Ungarischen ist für die Deutschen nicht charakteristisch, da sie mit ihrer Sprache sowieso gut vorankommen. Die Dorfbewohner, die eine gute Beziehung zu den Finnen pflegen und viel Zeit mit ihnen verbringen, versuchen sich Grundkenntnisse des Finnischen anzueignen. Im Sommer 2012 habe ich einen mehrwöchigen Finnischkurs gehalten, an dem die Teilnehmer grundlegende Ausdrücke erlernt haben.

Die Sprachlandschaft wird im Dorf immer vielfältiger. An den zentralen Gebäuden des Dorfes, auf Auskunftsschilder und privaten Schildern befinden sich mehrsprachige Texte. Es gibt sogar ein ungarisch-finnisches zweisprachiges Straßenschild. Bei den verschiedenen Ausstellungen, in den Gasthäusern des Dorfes sind deutsche und/oder finnische Informationstexte zu finden.

Dank der ständigen Anwesenheit und dem Gebrauch mehrerer Sprachen verstärkt sich die Sprachenbewusstheit der Sprecher. Letztendlich kann das den Anspruch auf das Beibehalten einer funktionellen Mehrsprachigkeit und die Motivation fürs Sprachenlernen erhöhen.²

4. Forschungsmethoden

Meine soziolinguistischen Untersuchungen laufen in der Gemeinde seit Sommer 2009. Als wichtigste Methode habe ich halbstrukturierte Interviews bis jetzt mit 121 Informanten durchgeführt. Die Interviews bestanden aus sechs thematischen Einheiten: (1) Sozialdaten, (2) Sprachbiographie, (3) soziale Kontakte, (4) Beurteilung der eigenen Sprachkompetenz, (5) Sprachwahl, (6) subjektive Einstellungen. Die Sprache der Befragungen war im Falle der altansässigen Dorfbewohner fast ausnahmslos Ungarisch, mit den Finnen erfolgten sie auf Finnisch, mit den Deutschen auf Deutsch. Die Informanten wurden vor allem mit Hilfe des Schneeballprinzips, also durch freundschaftliche, verwandtschaftliche Empfehlungen ausgewählt. Neben dem Durchführen von mündlichen

2 Über die Wirkungen der Ausländer auf den Sprachgebrauch und die Attitüden berichte ich ausführlicher in früheren Beiträgen, s. Heltai 2012, 2013.

Interviews nehme ich während der Feldarbeiten am Alltagsleben des Dorfes als teilnehmende Beobachterin teil. Ich besuche die Chorproben, führe mit den Dorfbewohnern Gespräche in Alltagssituationen und nach Möglichkeit nehme ich auch an den verschiedenen kulturellen Ereignissen teil.

Im vorliegenden Beitrag mache ich auch von den Erfahrungen einer Fragebogenuntersuchung Gebrauch, die ich in der Gemeinde 2009 durchführte. Die Untersuchung richtete sich an die Teilnehmer des Minderheitenunterrichts in der Dorfschule, also an Eltern, Lehrer und Schüler und hatte ein dreifaches Ziel: (1) die Erfassung ihrer Erwartungen gegenüber dem Minderheitenunterricht, (2) die Erfassung ihrer Meinungen über die Wirksamkeit des Minderheitenunterrichts und (3) die Erfassung ihrer Einstellungen gegenüber einem (eventuellen) Unterricht der Dorfvarietäten.

Der Fragebogen³ enthielt 62 Fragen und bestand aus 7 Themen: (1) Sozialdaten, (2) Sprachbiographie, (3) Sprachgebrauch, (4) Ursachen der Schulwahl, (5) Erwartungen gegenüber allgemeinen Aufgaben der Schule, (6) Erwartungen gegenüber dem Minderheitenunterricht und (7) Einstellungen gegenüber den Dorfvarietäten. Der Fragebogen der Schüler bestand aus 26 Fragen und hatte das Ziel, ihren Sprachgebrauch und ihre Einstellungen zu erforschen. Die Lehrer und die Schüler habe ich in der Schule befragt. Den Fragebogen haben 19 Eltern, 7 Lehrer und 30 Schüler ausgefüllt. Da die Auswahl der Informanten auch in diesem Fall mit Hilfe von freundschaftlichen Empfehlungen erfolgte, ist die Untersuchung nicht repräsentativ. Die Informanten gehören verschiedenen Minderheiten und Altersgruppen an. Im Falle der Eltern war die Mehrheit ungarndeutscher Abstammung und ist zwischen 1970 und 1975 geboren; die Mehrheit der befragten Kinder war 11–13 Jahre alt.

5. Ergebnisse

Um eine mögliche Antwort auf meine in der Einleitung gestellten Fragen zu geben, stelle ich zuerst typische Meinungen der Eltern und Lehrer über den Minderheitenunterricht vor, danach fasse ich die Einstellungen ungarndeutscher Dorfbewohner gegenüber den deutschen Varietäten zusammen. Die Interviewabschnitte zitiere ich in eigener Übersetzung. Folgende Markierungen und Abkürzungen werden verwendet: I=Informant, F=Forscherin, (...) = inhaltlich irrelevante Textstelle, [...] = Zwischenbemerkung, /.../ = unverständliche Textstelle.

5.1 Daten aus der Fragebogenuntersuchung

Erwartungen gegenüber der Minderheitenschule

Als die Eltern eine Schule für ihre Kinder wählten, hatten sie vor allem praktische Kriterien vor Augen. Für die Mehrheit war der wichtigste Faktor bei dieser Entscheidung die Nähe der Dorfschule. Wie es sich aus der Tabelle 1. herausstellt, hätte die Mehrheit das Kind allein wegen des Minderheitenunterrichts nicht in einer anderen, weiter entfernt lie-

3 Den Fragebogen habe ich aufgrund früherer Forschungen zusammengestellt (vor allem Imre 2001, 2003 und Arnold Fuszenecker 2003).

genden Dorfschule angemeldet, falls es im Dorf keinen Minderheitenunterricht gegeben hätte.

	Ja	Nein	Keine Antwort
Wenn die Schule in der Nähe wäre	68,42%	26,32%	5,26%
Wenn die Schule weiter wäre	21,05%	73,68%	5,26%

Tab. 1. Falls es in der Dorfschule keinen Minderheitenunterricht gäbe, hätten Sie Ihr Kind in einer anderen Dorfschule mit Minderheitenunterricht angemeldet?

Der zweitwichtigste Faktor war für die Mehrheit die Tatsache, dass sie die Schule und die Lehrer schon gekannt haben. Der Minderheitenunterricht stand bei den meisten Eltern nur am dritten Platz. Der unwichtigste Faktor war einerseits die Frage, ob die Schule die Kinder für das Weiterlernen gut vorbereiten kann, andererseits die technische Ausrüstung der Institution.

Laut den Ergebnissen (Tabelle 2.) ist der Anteil der Eltern, die ihr Kind nach dem Absolvieren der Grundschule in einer Minderheitenschule anmelden wollen, genauso groß wie der Anteil derjenigen, die dies für unwichtig halten. Letztere begründeten ihre Antworten damit, dass auch das Erlernen des Englischen während der Schulzeit unerlässlich ist und deswegen können sie es sich vorstellen, den Schultyp zu wechseln.

Ja	Nein	Keine Antwort
36,84%	36,84%	26,32%

Tab. 2. Möchten Sie, dass Ihr Kind auch nach der Grundschule eine Minderheitenschule besucht?

Im Falle der Lehrer waren einerseits die Nähe der Schule zum Wohnort, andererseits die Tatsache, dass es eine freie Stelle in dieser Schule gab, die wichtigsten Faktoren bei der Auswahl des Arbeitsplatzes. Im Gegensatz zur Mehrheit der Lehrer benannten die Deutschlehrer als wichtigste Ursache für ihre Entscheidung den Minderheitenunterricht.

Erwartungen gegenüber dem Minderheitenunterricht

Die Mehrheit der Eltern (63%) hält für die wichtigste Aufgabe des Minderheitenunterrichts die Vermittlung von Sprachkenntnissen, danach folgt das Kennenlernen der Kultur der Ungarndeutschen. Die Auseinandersetzung mit der Kultur der deutschsprachigen Länder, der Geschichte von Deutschland sowie der Unterricht des Ortsdialektes sind weniger wichtige Aufgaben. An der letzten Stelle ist das Kennenlernen der deutschsprachigen Literatur zu finden.

Die Mehrheit der befragten Eltern (63%) meint, dass der Minderheitenunterricht im Dorf vor allem wegen des erweiterten Deutschunterrichts nützlich ist. Gute Deutschkenntnisse bedeuten ihrer Meinung nach sowohl beim Weiterlernen, als auch später auf dem Arbeitsmarkt einen Vorteil. Jedoch denkt die Mehrheit auch, dass ihre Kinder die deutsche Sprache genauso gut oder nur ein bisschen besser beherrschen, als Kinder, die keine Minderheitenschule besuchen (Tabelle 3). Mit den Traditionen und Bräuchen

machen sich die Schüler laut Beurteilung der Mehrheit (63%) der Eltern bis zu einem gewissen Maße vertraut.

Ja, viel besser	Bis zu einem gewissen Maße besser	Genauso gut	Schlechter	Ich weiss es nicht	Keine Antwort
10,53%	42,11%	42,11%	0	0	5,26%

Tab. 3. Denken Sie, dass Ihr Kind die deutsche Sprache besser erlernt, als Schüler einer Nicht-Minderheitenschule?

Die meisten Lehrer (43%) findet im Gegensatz zu den Eltern, dass die wichtigste Aufgabe der Schule nicht der Sprachunterricht, sondern die Vermittlung von Traditionen und Bräuchen der Ungarndeutschen ist. Auch den Unterricht des Ortsdialektes halten die Lehrer für eine wichtigere Aufgabe der Schule als die Eltern. 86% der Lehrer ist der Meinung, dass die Schule beim Bewahren der ungarndeutschen Kultur im Dorf erfolgreich mitwirke. Aber nur 57% sagte, dass die Schule auch beim Erhalten des Ortsdialektes eine positive Rolle spiele. Genauso viele meinten auch, dass die Schüler besser Deutsch sprächen, als Schüler einer normalen Schule.

5.2 Einstellungen gegenüber den Dorfvarietäten

Die Tabelle 4 zeigt, dass 62% der Eltern es für gut halten würde, wenn die deutsche Sprache in der Schule keine Pflicht wäre. Vor allem äußerten diejenigen diese Meinung, die das Englische bevorzugen oder ihren Kindern beim Sprachenlernen nicht helfen können.

Ja, unbedingt	Nicht unbedingt	Nein	Ich weiss es nicht	Keine Antwort
61,54%	23,08%	15,38%	0	0

Tab. 4. Würden sie es für gut halten, wenn Deutsch ein wählbares Unterrichtsfach wäre?

Trotzdem würde 42% der Eltern sich darüber freuen, wenn das Kennenlernen des deutschen Ortsdialektes in der Schule möglich wäre (Tabelle 5). Dem möglichen Erlernen einer Roma-Varietät gegenüber hatte die Mehrheit ein eher neutrale Einstellung (Tabelle 6). 58% hielten es für nützlich, wenn die Kinder in der Schule Finnisch lernen könnten. Jedoch fügten viele hinzu, dass die Kinder wahrscheinlich kein Interesse daran hätten.

Ja, sehr	Ja	Ja, bis zu einem gewissen Maße	Nein	Egal/ich weiss es nicht	Keine Antwort
10,53	42,10	26,32	5,26	5,26	10,53

Tab. 5. Würden Sie sich darüber freuen, wenn Ihr Kind in der Schule auch den deutschen Ortsdialekt lernen könnte?

Ja, sehr	Ja	Ja, bis zu einem gewissen Maße	Nein	Egal/ich weiss es nicht	Keine Antwort
0	15,38%	53,85%	23,08%	7,69%	0

Tab. 6. Würden Sie sich freuen, wenn Ihr Kind im Rahmen eines Studienkreises in der Schule eine Roma-Varietät lernen könnte?

Die meisten Lehrer (57%) würden sich nicht darüber freuen, wenn Deutsch ein Wahlfach wäre. Ihre Meinung unterstützten sie mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit von Sprachkenntnissen. Tabelle 7. zeigt, dass ihre Antworten in der Frage des obligatorischen Deutschlernens für Roma-Kinder auseinandergehen. Gegenüber einem eventuellen Unterricht des Finnischen und dem Ortsdialekt hatten die Lehrer im Allgemeinen eine neutrale Einstellung.

Ja, unbedingt	Nicht unbedingt	Nein	Ich weiss es nicht	Keine Antwort
42,86%	28,57%	14,29%	14,29%	0

Tab. 7. Halten Sie es für gut, dass Deutsch auch für die Roma-Kinder obligatorisch ist?

Aus den Daten der Schüler sind folgende Punkte hervorzuheben. 77% der Schüler finden die deutsche Sprache nützlich. Den Ortsdialekt würden fast genauso viele lernen, wie eine "Weltsprache"⁴, wie es in der Tabelle 8. zu sehen ist.

Ja, sehr	Vielleicht	Ich würde lieber eine Weltsprache lernen	Gar nicht	Keine Antwort
23,33	23,33	26,67	26,67	0

Tab. 8. Würdest du dich darüber freuen, wenn ihr in der Schule auch Schwäbisch lernen würdet?⁵

Diejenigen, die die Finnen kennengelernt haben und im Dorf leben, würden auch gern Finnisch lernen. Die anderen haben eine eher neutrale Einstellung gegenüber dem Finnischen. Vor allem diejenigen, die in einer anderen Gemeinde wohnen, interessieren sich dafür gar nicht. Gegenüber den Roma-Varietäten hatte die Mehrheit eine negative Einstellung und würde diese nicht gern lernen.

Ja, sehr	Vielleicht	Nein, ich würde lieber eine Weltsprache lernen	Gar nicht	Keine Antwort
3,33	6,67	20	70	0

Tab. 9. Würdest du dich darüber freuen, wenn es in der Schule möglich wäre, eine Roma-Sprache zu lernen?

4 Hier: eine Sprache mit hohem Prestige.

5 Der Ortsdialekt wird von den Dorfbewohnern als Schwäbisch bezeichnet.

5.3 Daten aus den mündlichen Interviews

Einstellungen gegenüber den einzelnen Varietäten

Die Mehrheit der älteren Generation der Dorfbewohner (vor 1944 geborene) findet die deutsche Standardsprache im Vergleich zum eigenen Dialekt schöner. Wegen ihrer funktionellen Begrenztheit werten sie die eigene Varietät oft ab.

„Hát a hivatalos német nyelv az csak szebb, mint a miénk. Mert ezt csak a Geresd beszéli, esetleg a Lak, Geresdlak. Boda, Maráza meg ezek a szomszéd községek azok már kicsit másképpen beszélnek.”

„Die offizielle deutsche Sprache ist letzten Endes schöner, als die unsere. Weil diese nur in Geresd gesprochen wird, vielleicht in Lak, in Geresdlak. Aber Boda, Maráza, diese Nachbargemeinden sprechen schon ein bisschen anders” (83jährige Frau).

Außerdem findet die Mehrheit die Standardvarietät und die deutschen Binnendialekte schwieriger.

„Hát az írásbeli hát az szebb, de hát így tanultuk meg svábul, ugye és akkor hát. Csak hát a németek is, akik be szoktak jönni, hát nem értem meg minden szót, hogy amit mondanak éppen. Mert hát gyorsan is beszélnek meg sokszor olyant is mondanak, amilyent még nem is hallottam. Mindent nem értek.”

„Die Schriftsprache ist schöner, aber wir haben dieses Schwäbische erlernt, ja. Wenn die Deutschen kommen, verstehe ich nicht alle Wörter, die sie sagen. Sie sprechen auch schnell und sagen oft solche Sachen, die ich noch nie gehört habe. Alles verstehe ich nicht” (75jährige Frau).

Die deutschen Varietäten halten sie im Allgemeinen für nützlich, auf dem Arbeitsmarkt kann ihrer Meinung nach sowohl der Ortsdialekt als auch die Standardsprache eingesetzt werden. Obwohl sie selbst Englisch nicht können, schätzt die Mehrheit das Englische für nützlicher ein, als das Deutsche.

„Hát mind a kettő világnyelv, nem? Talán az angol az még erősebb, mint a német, nem? Több helyen beszélik az angolt, nem?”

„Beide sind Weltsprachen, oder? Vielleicht ist das Englische noch stärker, als das Deutsche, oder? Es wird mehr gesprochen, oder?” (67jährige Frau).

Die Mitglieder der mittleren Generation (zwischen 1944 und 1970 geborene) haben unterschiedliche Meinungen über die deutschen Varietäten. Ungefähr die Hälfte der Informanten findet den Ortsdialekt schöner. Diese Sprecher verbinden damit oft Emotionen und Erinnerungen aus der Kindheit. *„Nekem a nyelvjárás szebb, mert én ezzel kezdtem,*

ebbe nőttem fel. / „Für mich ist der Dialekt schöner, weil ich damit angefangen habe, ich bin damit aufgewachsen“ (55jährige Frau). Die anderen halten aber die Standardsprache für schöner und werten den lokalen Dialekt ab.

„A német az szebb, hát a sváb, hát nem is tudom, hogy milyen. Neked mi a véleményed róla? Aki hallja, azt hiszi, hogy nem is tudom, franciás vagy milyen kiejtésünk vannak.”

„Das Deutsche ist schöner, also das Schwäbische, ich weiss nicht, wie das ist. Was denkst du darüber? Wenn jemand das hört, denkt vielleicht, dass wir französischen oder ich weiss nicht was für einen Akzent haben“ (51jährige Frau).

Die Schwierigkeit der einzelnen Varietäten beurteilen die Sprecher aufgrund ihrer Sprachkompetenz. Die absolute Mehrheit hält die Standardvarietät für schwieriger.

„Hát nekünk valószínű a német nehezebb, mert ezt tanultuk gyerekkorba (...) ha én beszélek velük, akkor elég svábosan hangzik néha. Pedig tudok németül, de akkor olyan gyorsan mondom, aztán-. Ahogy kijön”.

„Uns ist das Deutsche wahrscheinlich schwieriger, weil wir in unserer Kindheit das [Schwäbische] gelernt haben(...) wenn ich mit ihnen spreche, klingt es ganz nach dem Schwäbischen manchmal. Obwohl ich Deutsch kann, aber dann sage ich es schnell, und-. Wie es klappt.“ (56jährige Frau).

Die Mehrheit meint, dass Dialektkenntnisse auf dem Arbeitsmarkt nur im Ausland eingesetzt werden können, in Ungarn sichert ausschließlich die Kenntnis der Standardsprache einen Aufstieg in der Karriere. Auch Dialektkenntnisse haben aber einen großen Vorteil: sie erleichtern das Erlernen der Standardvarietät. In der Frage des Englischen stellte die Mehrheit fest, dass es am nützlichsten ist, wenn man beide, sowohl das Englische als auch das Deutsche, beherrscht.

Die Mehrheit der jungen Generation (nach 1970 geborene) findet die Standardsprache schöner, weil sie diese besser sprechen und verstehen. Diejenigen, die über gute Standardkenntnisse verfügen, zu Hause aber manchmal auch den Dialekt hören, halten letzteren für schwieriger. „Hát a sváb azért nehezebb, mert ott nem minden szót ismerek, és sokszor németül csempészek be 1-2 szót, a sváb nehezebb. / Also das Schwäbische ist schwieriger, weil ich nicht jedes Wort kenne und genötigt bin, einige deutsche Wörter einzuschmuggeln“ (21jährige Frau). Wie die Mitglieder der mittleren Generation, halten die jungen Sprecher die Standardvarietät für nützlicher. Sie betonen außerdem, dass das Englische heutzutage im Vergleich zum Deutschen über ein höheres Prestige verfügt.

5.4 Beurteilung der Zukunft des Ortsdialektes

Die Mehrheit der älteren Generation meint, dass der Ortsdialekt regelmäßig heute nur von den Ältesten verwendet wird. Nur Einige sagten, dass es auch junge Leute mit Dialektkompetenz gibt: „Hát németül mindenki tud, még a fiatalok is értik, ha nem is

beszélnek. / Deutsch können alle, auch die Jugendlichen verstehen, auch wenn sie es nicht sprechen können” (83jährige Frau). Dieselbe Informantin nimmt aber auch wahr, dass die Veränderungen in der Zusammensetzung der Bevölkerung, die demographischen Prozesse den Sprachgebrauch stark beeinflussen.

„De azt mondom, hogy már az öslakosokból nagyon kevesen vannak. A fiatalok elköltöznek, az idősek meg itt maradnak egyedül. És azoknak a helyére, az idősek elhalnak, és azoknak a helyére cigányok jönnek, vagy mint Lakon finnek, na”.

„Aber ich sage, dass es heute nur wenige aus der Urbevölkerung im Dorf gibt. Die Jugendlichen ziehen weg und die Alten bleiben hier alleine. Und wenn sie sterben, in ihre Häuser kommen die Roma oder wie in Lak, die Finnen, also.”

Die meisten Alten meinen, dass in 20 Jahren im Dorf nicht mehr Deutsch gesprochen wird, weil die Jüngeren die deutschen Varietäten nicht erlernen. Eine kleinere Gruppe der ältesten Informanten – deren Enkelkinder die Standardsprache sprechen – hat jedoch erwähnt, dass die deutsche Standardsprache auch in der Zukunft eine Rolle im Sprachgebrauch bekommt.

Viele nehmen das Verschwinden des Ortsdialektes neutral zur Kenntnis: *„Kérem, itt nem lehet sajnálkozni semmit, ez egy folyamat, ez ellen nem lehet tenni. / Also, hier ist nichts zu bedauern, das ist ein Prozess, dagegen kann man nichts tun”* (87jähriger Mann). Andere beklagen sich über das Verschwinden des Ortsdialektes und betonen, dass Mehrsprachigkeit in vielen Gebieten des modernen Lebens nützlich ist.

F: Sajnálja maga, hogy a fiatalok már nem tudnak svábul?

I: Hát mit mondjak? Én szerintem, ha az ember több nyelvet tud, akkor többet ér, nem? (...) Csak egy példát, mert voltunk Olaszországba meg így külföldön (...) És mégis, ott volt, aki a bazárosok, vagy hogy mondjam, árusok, lehetett valamit kapni, hát mégis jó volt, hogy tudott az ember svábul, mert úgy nagyjából azért mégis megértett. Ha nem is olyan tökéletesen, mert az ember mégse úgy beszél, mint az írás szerint, mégis tudott valamit.

F: Bedauern Sie, dass die Jugendlichen nicht Schwäbisch können?

I: Was soll ich sagen? Ich glaube, wenn man mehrere Sprachen kann, ist man mehr wert, oder? (...) Nur ein Beispiel, weil wir in Italien und so im Ausland waren (...) Und dort waren Verkäufer auf dem Markt, man konnte etwas kaufen und es war doch gut, dass man Schwäbisch konnte, weil man so im Großen und Ganzen verstehen konnte. Wenn auch nicht so perfekt, weil wir nicht nach der Schriftsprache sprechen, doch konnten wir etwas” (65jährige Frau).

Die mittlere Generation meint aber, dass die Mehrheit der Bevölkerung Deutsch bis zu einem gewissen Maße sprechen kann und viele auch über passive Dialektkompetenz verfügen. Die junge Generation ist ähnlicher Ansicht: die Mehrheit der Ungarndeutschen

im Dorf versteht mindestens den lokalen Dialekt. Jedoch prognostizieren auch sie das Verschwinden des Ortsdialektes. Diesen Varietätenverlust und die fehlenden Sprachkenntnisse ihrer Kinder bedauern die Mitglieder der Mittelgeneration sehr. Als Grund dafür benennen sie oft die Unmotiviertheit ihrer Kinder beim Sprachenlernen und nicht ihren eigenen, von der Mehrheitssprache geprägten Sprachgebrauch. Nach der Meinung der Mehrheit der jungen Generation bedeutet das Beherrschen des Ortsdialektes für die Einzelnen keinen Vorteil, aus Sicht der ganzen Gemeinschaft ist aber der Varietätenverlust ein bedauerlicher Prozess. Ein 25jähriger junger Mann berichtete darüber folgendermaßen:

F: Sajnálod, hogy te már nem használsd a svábot a mindennapokban?

I: Igen, hát. Teljesen semleges, igen. Tehát biztos, hogy egy plusz tudás vagy egy plusz érték lenne, talán, biztos, hogy mondjuk könnyebben szót értenék az ilyen idősebbekkel az utcán meg nemtom, csak mondjuk kevés ilyen helyzet van. Kevés olyan helyzet van, amikor ezt sajnálom.

F: Bedauerst du, dass du das Schwäbische im Alltag nicht mehr verwendest?

I: Ja, also, das ist mir total neutral. Also es ist schon mal sicher, dass das ein Extrawissen, ein Extrawert wäre, vielleicht. Es ist sicher, dass ich mit den Älteren auf der Straße einfacher ein Gespräch anknüpfen würde oder ich weiss nicht, aber es gibt nur wenige solche Situationen. Es gibt nur wenige Situationen, wo ich es bedauere.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Aus den Daten der Fragebogenuntersuchung lassen sich folgende Folgerungen schließen. Die Eltern wählen die Dorfschule aus praktischen Gründen und nicht wegen des Minderheitenunterrichts (über die entscheidende Rolle der praktischen Kriterien bei der Schulwahl der Minderheiteltern berichtet auch Fórika 2010: 349, jedoch fügt er hinzu, dass die deutsche Minderheit im Vergleich mit den anderen Minderheiten in Ungarn eine Ausnahme aus dieser allgemeinen Tendenz bedeutet). Über den erweiterten Deutschunterricht freuen sich die Eltern, jedoch beurteilen sie die deutschen Sprachkenntnisse ihrer Kinder nicht besonders positiv. Das Erlernen des Englischen während der Schulzeit halten die meisten auch für notwendig, viele würden sogar im Interesse dieses Zieles auf das Weiterlernen des Deutschen verzichten (über ähnliche Erfahrungen schreibt Müller 2010b: 112).

Aus der ausführlicheren Analyse der Daten stellt es sich heraus, dass diejenigen Eltern mit dem Unterricht zufriedener waren und eine positivere Einstellung gegenüber dem Dorfdialekt hatten, die selbst über gewisse Deutschkenntnisse verfügen. Das Kennenlernen der ungarndeutschen und lokalen Traditionen war verständlicherweise für diejenigen wichtig, die noch aktive oder passive Dialektkenntnisse haben. Denjenigen Eltern aber, die nur die Standardsprache sprechen, ist nicht unbedingt die Kenntniss der deutschen Sprache wichtig, sondern das Erlernen von Fremdsprachen im Allgemeinen.

Obwohl sie das Sprachenlernen wegen des Weiterlernens und des späteren Aufstiegs auf dem Arbeitsmarkt für unerlässlich halten, ist die Mehrheit eher skeptisch gegenüber Deutsch als erste Pflichtsprache. Hinter dieser Meinung steckt sich wahrscheinlich die Problematik, dass die Minderheitenschule natürlich nicht nur von den deutschstämmigen Kindern, sondern auch von Mehrheitskindern und Roma-Kindern besucht wird (s. dazu Müller 2010b: 98). Sowohl die Eltern als auch die Lehrer haben unterschiedliche Meinungen und Erfahrungen darüber, dass der obligatorische Deutschunterricht für die Roma-Kinder und für Kinder ungarischer Abstammung eine Überforderung bedeutet.⁶

Die Beurteilung der Roma-Varietäten stand in keinem Zusammenhang mit der Sprachkompetenz der Informanten. Aufgrund der bisherigen Daten kann es nicht behauptet werden, dass Roma-Eltern eine eindeutig positive Einstellung gegenüber den eigenen Minderheitenvarietäten haben.

Diejenigen ungarndeutschen Kinder, die sich auch zu Hause in irgendwelcher Form mit deutschen Varietäten begegnen, beurteilten diese positiver und zeigten sich offen auch gegenüber anderen Fremdsprachen.

Aus den Daten der mündlichen Interviews können folgende zusammenfassende Bemerkungen abgeleitet werden. Die Sprecher nehmen den Prozess des Varietätenwechsels wahr und sagen das Verschwinden des Ortsdialektes in der nahen Zukunft vorher. Jedoch war die mittlere und jüngere Generation im Allgemeinen der Ansicht, dass die Mehrheit der Bevölkerung Deutsch sprechen kann und mindestens über passive Dialektkompetenz verfügt. Diese Ergebnisse deuten auf die dynamischen Prozesse hin, die den Sprachgebrauch ungarndeutscher Gemeinschaften kennzeichnen (Erb 2010: 142). Im Sprachgebrauch der mittleren Generation bekommen die Standardsprache und verschiedene Mischvarietäten aus Ortsdialekt, Standardsprache und binnendeutschen Dialekten eine immer größere Rolle: einerseits durch die Kommunikation mit den Ausländern im Dorf, andererseits infolge eventueller Arbeitsaufenthalten auf deutschem Sprachgebiet. Bei der jüngeren Generation ist einerseits das fast komplette Fehlen der Dialektkompetenz, andererseits aber der Anspruch auf gute Fremdsprachenkenntnisse zu beobachten. Diejenigen Jugendliche, die im Kontakt mit Finnen stehen, erfahren die Nützlichkeit der Sprachkenntnisse auch außerhalb der Schule oder der Arbeitswelt.

Es ist festzustellen, dass das Bewahren des Ortsdialektes und das Unterrichten desselben in der Schule der Realität nicht entspricht und dies auch kein Wunsch der untersuchten Gemeinschaft ist. Die Anwesenheit mehrerer Sprachen im Dorfalltag lenkt aber die Aufmerksamkeit der Sprecher darauf, dass Sprachenlernen nicht nur wegen des Aufstiegs auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im Alltagsleben immer wichtiger wird. Das erhöht wahrscheinlich das sowieso hohe Prestige der Standardsprache und zugleich auch des Englischen.

Das Beherrschen des Englischen gilt heutzutage immer mehr als eine selbstverständliche Kompetenz, die neben Computerkenntnissen auf dem Arbeitsmarkt eine grundlegende Anforderung gegenüber Mitgliedern der jungen Generation ist. Englisch sollte deswegen nicht als eine Bedrohung aufgefasst werden. Seine allgemeine Verbreitung bietet nämlich eine ausgezeichnete Möglichkeit, um den Status der deutschen Sprache zu stärken: nur das Beherrschen einer weiteren Fremdsprache bedeutet einen Vorteil auf

6 Zum Thema der sprachlichen Barriere und sprachlichen Vielfaltigkeit der Roma-Kinder und deren Konsequenzen am Anfang des Schulantritts siehe u.a. Bartha-Hámori 2011.

dem Arbeitsmarkt und entspricht der Ziele der europäischen Sprachenpolitik (1+2 Sprachen).

Die deutsche Sprache hat aufgrund dieser Beobachtungen theoretisch gute Chancen, im Sprachrepertoire der untersuchten Gemeinschaft auch in der Zukunft vertreten zu sein. Die multikulturelle Umgebung bedeutet für einen effektiven Minderheitenunterricht einerseits einen auszunutzenden Vorteil, führt aber teilweise auch zu Schwierigkeiten. Die Anwesenheit mehrerer Kulturen und Sprachen kann im Unterricht z.B. in Form von unterschiedlichen Projektaufgaben genutzt werden,⁷ damit die Kinder die sprachliche Vielfalt ihrer Gemeinde(n) näher erfahren. Das könnte nicht nur ein Mittel des Sprachunterrichts sein; das gegenseitige Kennenlernen und die Wahrnehmung der sozialen Vielfältigkeit würde möglicherweise auch die Einstellungen der Schüler formen. Eine multikulturelle Herangehensweise, d.h. die Akzeptanz der Sprachen und Kultur auch der Roma-Minderheit ist gemeinsames Interesse der im Dorf lebenden Nationalitäten. Falls nämlich die Roma-Minderheit aus dieser vorteilhaften Situation nicht profitieren kann, die interethnische Beziehungen sich in eine negative Richtung entwickeln und die sozialen und sprachlichen Unterschiede der Kinder weiter wachsen, vermindert sich auch die Effektivität des Unterrichts in der Dorfschule.

Sprachliche Diversität ist nicht nur eine unvergleichbare Chance solcher Kleingemeinden, sondern zur gleichen Zeit eine große Herausforderung. Der Erfolg hängt aber nicht nur von den betroffenen Gemeinschaften ab, sondern auch von der Sprachen- und Minderheitenpolitik Ungarns.

Literatur

- Arnold Fuszenecker, Helga 2003: Kisebbségi „anyanyelv” oktatási egy magyarországi német település iskolájában. In: Szarka, László – Nádor, Orsolya (Hg.): Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában. Akadémiai Kiadó. Budapest, S. 128–140.
- Balogi, Anna 2010: Jóléti migráció. Külföldiek Magyarországra telepedése. In: Hárs, Ágnes – Tóth, Judit (Hg.): Változó migráció – változó környezet. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. Budapest, S. 245–262.
- Bartha, Csilla – Hámori, Ágnes 2011: Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. In: Európai Tükör 16/3. S. 107 – 131.
- Bartha, Csilla 2003: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Szarka, László – Nádor, Orsolya (Hg.): Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában. Akadémiai Kiadó. Budapest, S. 56–75.
- Bartha, Csilla 2007: Nyelvváltozat- és/vagy nyelvsere? – Hat magyarországi kisebbségi közösség nyelvi attitűdjeinek összehasonlító elemzése. In: Zelliger, Erzsébet (Hg.): Nyelv, területiség, társadalom. A 14. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest, S. 95–117. http://www.kormany.hu/download/7/1b/20000/europai_tukor_2011_03.pdf (gesehen am 09.03.2013)
- Breuer, Toni 2005: Retirement Migration or rather Second-Home Tourism? German Senior Citizens on the Canary Islands. In: Die Erde 136/3, S. 313–333. http://epub.uni-regensburg.de/1114/1/JPG-313-333_neu.pdf (gesehen am 09.03.2013)
- Erb, Mária 2010: Sprachgebrauch der Ungarndeutschen: Geschichte – Tendenzen – Perspektiven. In: Kostrzewa, Frank – V. Rada, Roberta (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minder-

7 Für solche gab es schon sehr gute Beispiele im Dorf, z. B. eine schwäbische Hochzeit wurde mit großem Erfolg durchgeführt.

- heitensprache in Ungarn. Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Schneider Verlag. Hohengehrern, S. 118–146.
- Förika, László 2010: A kisebbségi nevelés-oktatás néhány alapkérdése. In: Gyulavári, Tamás – Kállai, Ernő: A jövővénytől az államalkotó tényezőkig. A nemzetiségi közösségek múltja és jelene Magyarországon. Országgyűlési Biztos Hivatala. Budapest, 348–384.
- Heltai, Borbála 2012: Külföldi betelepülők hatása egy többnyelvű magyarországi kisebbségben. In: Váradi, Tamás (Hg.): VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest, S. 50–61.
<http://www.nytud.hu/alknyelvdok12/proceedings12/index.html> (gesehen am 09.03.2013)
- Heltai, Borbála 2013: Mehrsprachige Kommunikation in einem ungarndeutschen Dorf mit ausländischen Ruhesitzmigranten und Hausbesitzern. In: Komlósiné Knipf, Erzsébet – Péteri, Attila – V. Rada, Roberta (Hg.): Sprachen und Disziplinen im Wandel. ELTE BTK Germanistisches Institut. Budapest. Vor Erscheinen.
- Imre, Anna 2001: A nyelv(ek) szerepe a nemzetiségi szülők iskolával szembeni elvárásaiban. In: Sisák, Gábor (Hg.): Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén. A Magyar Tudományos Akadémia és a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal által rendezett országos kisebbségkutató konferencia előadásából. Osiris. Budapest, S. 329–340.
- Imre, Anna 2003: A család és az iskola szerepe a nemzetiségi nyelv megőrzésében. In: Osvát, Anna – Szarka, László (Hg.): Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat. MTA Kisebbségkutató Intézet. Budapest, S. 69–94.
- Müller, Márta 2010a: Die Situation des Deutschunterrichts in Ungarn. In: Kostrzewa, Frank – V. Rada, Roberta (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn. Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Schneider Verlag. Hohengehrern, S. 74–95.
- Müller, Márta 2010b: Die Situation des Schulwesens für die deutsche Minderheit in Ungarn. Vom Kindergarten bis zur Schule. In: Kostrzewa, Frank – V. Rada, Roberta (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn. Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Schneider Verlag. Hohengehrern, S. 96–117.

Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht

1. Einführende Gedanken

Dramapädagogische Arbeit ist zum festen Bestandteil des heutigen Unterrichtswesens in Ungarn geworden. Im Ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nemzeti alaptanterv – Nat) (2007, 2012) erscheint sie einerseits als ein selbstständiges Schulfach (Drama und Tanz), andererseits als eine Methode, die in jedem Schulfach angewendet werden kann, um die Fertigkeiten und die Persönlichkeit der Lernenden zu entwickeln, bzw. ihr Wissen zu erweitern. Dramapädagogik ist eine handlungsorientierte, kreative und ganzheitliche Form des Lehrens und Lernens, die Spielen und Darstellen in den Unterricht mit einschließt, d.h. sie dient dem Erreichen von pädagogischen Zielen durch den Gebrauch von Methoden des Theaters.

Dramapädagogik darf aber mit Theaterpädagogik nicht gleichgesetzt werden. Ihr Schwerpunkt liegt auf dem pädagogischen Nutzen. Bei dramapädagogischer Arbeit wird in erster Linie nicht für ein Publikum gespielt, sondern auf einen Lerngewinn abgezielt, wobei unterschiedliche Sinne angesprochen, Körper, Geist und Seele berücksichtigt werden, was Lernen mit Kopf, Hand, Herz und Fuß, d.h. ganzheitliches Lernen ermöglicht.

In einer kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik kommt der Dramapädagogik aufgrund ihres ganzheitlichen Ansatzes eine wichtige Rolle zu, da dieser Ansatz einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung und Förderung von kommunikativer und interkultureller Kompetenz sowie allgemeiner Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht leisten kann (vgl. Nat 2007, 2012).

Da die in der Dramapädagogik verwendeten Spiele und Inszenierungstechniken der holistischen Entwicklung der Spielenden dienen, scheinen sie mögliche Mittel im frühen Fremdsprachenunterricht zu sein. Deshalb wird in der vorliegenden Studie der Frage nachgegangen, in wie weit Dramapädagogik, bzw. dramapädagogische Arbeit in den Dienst der Sprachentwicklung im frühen DaF-Unterricht gestellt werden kann.

Um diese Frage beantworten zu können, werden im ersten Teil die Zielsetzung und die Funktion des frühen Fremdsprachenunterrichts in Ungarn aufgrund der Nürnberger Empfehlungen (1996, 2010), und der Anforderungen des Nat (2007, 2012) bzw. der Rahmenlehrpläne (2004, 2012) beschrieben, und mit den Zielsetzungen der dramapädagogischen Arbeit verglichen.

Im zweiten Teil wird untersucht, wie dramapädagogische Arbeit in den einzelnen Lernphasen des frühen DaF-Unterrichts zur Entwicklung und Förderung der kommunikativen Kompetenz beitragen kann.

2. Zu den Zielsetzungen des frühen Fremdsprachenunterrichts

Der Fremdsprachenfrühbeginn ist kein bloßer vorverlegter Fremdsprachenunterricht, er verfolgt andere, eigenständige Ziele. Er verfügt über persönlichkeitsfördernde und auch interkulturelle Potenziale (vgl. Breitung/Kirsch 1996: 6f.), und wie das in der Neubearbeitung der Nürnberger Empfehlungen (Widlok e.a. 2010: 24) formuliert ist, sollte sich der Fremdsprachenfrühbeginn „einerseits auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen konzentrieren, andererseits aber auch allgemeine, interkulturelle und lernstrategische Fähigkeiten fördern“.

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (2001: 109) werden innerhalb der kommunikativen Sprachkompetenzen drei Gruppen unterschieden: linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. Zu den linguistischen Kompetenzen gehören lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenzen. Innerhalb der soziolinguistischen Kompetenzen werden Fragen der sprachlichen Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten, Registerunterschiede, sowie Dialekt und Akzent behandelt. Zu den pragmatischen Kompetenzen werden Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz gezählt.

Der GER (2001: 35) unterscheidet sechs Niveaustufen: A1, A2, B1, B2, C1 und C2, nach denen der Sprachlernstand einer Sprache beschrieben werden kann. Mit den Kompetenzstufenbeschreibungen sind Standards entwickelt worden, die sich aber nicht auf das frühe Fremdsprachenlernen beziehen (vgl. Rahmenlehrplan 2004, 2012). Für diese Altersgruppe wurden vom Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis (BIG-Kreis) 2005 sog. „Könnenprofile“ ausgearbeitet, die für jede erste Fremdsprache gelten. Voraussetzung dafür ist, bis Ende der vierten Klassenstufe Unterricht von mindestens 120 Unterrichtsstunden absolviert zu haben (vgl. Fremdsprachen in der Grundschule 2005: 9).

Nach der Auffassung vom BIG-Kreis (ebd. 2005: 9ff.) sollten am Ende der vierten Klassenstufe der Grundschule die folgenden Kompetenzen entwickelt werden:

- kommunikative Kompetenzen
- interkulturelle Kompetenz
- methodische Kompetenzen.

Bei der Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen stehen im Anfangsunterricht in der Grundschule vor allem Hören und Sprechen im Vordergrund, und dazu kommen immer mehr produktive und interaktive Strategien und Aktivitäten. Von den allgemeinen Kompetenzen sollten im Rahmen des frühen Fremdsprachenangebots die Selbstkompetenz, die Sozialkompetenz, die affektive, die motorische, die kognitive, die kreative Kompetenz und die Kompetenz der Achtsamkeit gefördert werden (vgl. Widlok e.a. 2010: 25). In diesem Sinne werden die Könnenprofile auch vom BIG-Kreis bestimmt.

Innerhalb der kommunikativen Kompetenzen werden Könnenprofile zu den Grundfertigkeiten (Hören und Hörverstehen, Sprechen und mündliche Kommunikation, Lesen und Leseverstehen, Schreiben und schriftliche Kommunikation, Sprachmittlung) formuliert. Auf dem Gebiet der primären Fertigkeiten (Hören und Hörverstehen, Sprechen und die mündliche Kommunikation) wird erwartet, dass die Lernenden imstande sind, die

Fremdsprache von anderen Sprachen zu unterscheiden, einfache Anweisungen im Unterrichtsalltag zu verstehen und zu befolgen, einfache Äußerungen zu vertrauten Themen zu verstehen und darauf angemessen zu reagieren, Schlüsselwörter aus gesprochener Sprache mit vertrauten Themen zu erkennen, sowie das Verstehen des Gehörten nonverbal und/oder verbal zu belegen. Sie sollen am Ende der Primarstufe vertraute Gegenstände und Tätigkeiten benennen und beschreiben, mit einfachen Mitteln Informationen geben und einholen, bzw. Fragen stellen können (ebd. 2005: 9).

Im Zusammenhang mit den **sekundären Fertigkeiten** wird angestrebt, dass die Lernenden fähig sind, ihnen bekannte Wörter zu lesen, bekanntes Sprachmaterial nach entsprechender Vorbereitung lautrichtig vorzulesen, aus mündlicher Kommunikation bekannte Informationen aus Texten zu entnehmen (ebd. 2005: 10). Sie sollen lernen, Wörter und einzelne Sätze abschreiben und auf einfache Weise schriftlich kommunizieren können.

Der BIG-Kreis weist auch darauf hin, dass im Rahmen des frühen Fremdsprachenlernens die Lernenden aufmerksam für andere Kulturen und für Gemeinsamkeiten sowie für Unterschiede der verschiedenen Kulturen werden sollen. Dadurch lässt sich ihre **interkulturelle Kompetenz** entwickeln. Sie sollen auch Möglichkeiten bekommen, neue **Methoden** und Verfahren im Unterricht, wie Anwendung von Lernstrategien oder Portfolioarbeit kennen zu lernen (ebd. 2005: 10).

Auch der Nat (2007, 2012) und die Rahmenlehrpläne (2004, 2012) weisen darauf hin, dass bei dieser Zielgruppe in erster Linie eine positive Einstellung und die Motivation der Lernenden für das Fremdsprachenlernen wach gerufen, und von den Grundfertigkeiten vor allem Hören und Sprechen entwickelt werden sollen. Daneben sollen die Lernenden die typischen Sozialformen und Aufgabentypen, sowie einige Lernstrategien des Fremdsprachenlernens kennen lernen.

Der frühe Fremdsprachenunterricht soll über Inhalte zur Sprache führen. Mögliche Inhalte sind über Geschichten, Gegenstände oder Spiele transportiert. Damit ergeben sich drei Lernwege (vgl. Chighini/Kirsch 2009: 30):

- Narration
- Immersion
- Spiel.

Bei der **Narration** lernen die Kinder die Sprache über Geschichten, die nicht nur unterhalten, sondern auch belehren. Wie Changhini und Kirsch (2009: 30) formulieren, „sie erzählen, was merkwürdig ist, aber auch *merk*-würdig, was abweicht vom Alltäglichen, was wert ist, sich gemerkt zu werden“. Geschichten werden erzählt, sie sind kommunikativ, sie brauchen immer jemanden, der oder die erzählt, evtl. liest oder zuhört. Mit Geschichten kann das verstehende Hören effektiv gefördert werden.

Immersion kommt aus dem Englischen und bedeutet Eintauchen. Dieses „Sprachbad“, bei dem die Kinder die Sprache über die Sprache lernen, wird vor allem im Unterricht an den bilingualen Schulen praktiziert, wo alle oder einige Lernbereiche in der Fremdsprache vermittelt werden.

Kinder spielen gern, deshalb ist der Lernweg **Spiel** am wenigsten umstritten. Changhini und Kirsch (2009: 45) geben aber zu bedenken, dass dieser Weg am meisten missbraucht wird, weil es beim Spiel im Unterricht nicht ums Spiel, sondern um die Sprache

geht. Changhini und Kirsch (2009: 45) weisen auch darauf hin, dass Spiele ein Mittel sind, das alle drei Lernwege (Narration, Immersion, Spiel) integriert: „aus Spielen können Geschichten entstehen, von Sachen kann man zu Spielen kommen, von Spielen zu Sachen und Geschichten“.

Ein dramapädagogisch gestalteter Unterricht integriert auch all diese Lernwege. Und wenn wir daran denken, dass zu Beginn einer Fremdsprache meistens keine Vorkenntnisse vorhanden sind, und die Lernenden schüchtern, nervös oder verlegen sein können, wenn sie neu erworbene sprachliche Mittel ausprobieren sollen, finden wir einen weiteren Grund dafür, dramapädagogische Arbeit in den frühen Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Dramapädagogische Arbeit kann nämlich den Kindern helfen, ihre Hemmungen abzubauen und das fehlende Selbstvertrauen aufzubauen.

Dramapädagogik schafft durch die „Als-ob-Situation“ Freiräume für subjektives Erleben und Erfahren. Neben inhaltlichem Lernen findet auch soziales Lernen statt, da sie den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch kreative Arbeit, durch Handeln in Paaren und Gruppen ermöglicht, die die Grundkompetenzen befördern und stärken. Im Rahmen der dramapädagogischen Arbeit haben die Lernenden die Möglichkeit, den Inhalt ihrer Aufgabe selbst zu steuern und zu gestalten, was auch ihre Motivation fördert. Und wie darauf u.a. auch Wicke (2000) hinweist: aktive Schüler lernen besser.

Da Dramapädagogik eine Vielzahl von Kompetenzen gleichzeitig fördert und entwickelt, ermöglicht sie das ganzheitliche Lernen. Dabei geht es laut dem Schweizer Pädagogen Pestalozzi darum, mit Kopf, Herz und Hand zu lernen, d.h. den Lernenden sowohl kognitive, als auch emotionale sowie handelnde Lernaspekte anzubieten, um sich mit der sie umgebenden Welt auseinanderzusetzen zu können.

Wie das schon erwähnt wurde, wird in Fachkreisen die Dramapädagogik von der Theaterpädagogik abgegrenzt, da sie unterschiedliche Zielsetzungen aufweisen. In der Theaterpädagogik geht es vor allem darum, die Ausdrucksmöglichkeiten und -fähigkeiten der Spielenden durch das Medium Theater zu schulen. Am Ende wird meistens ein Produkt vor einem Publikum präsentiert. Im dramapädagogischen Unterricht ist kein außenstehendes Publikum vorhanden, und am Ende steht statt eines Produktes eine Erkenntnis.

Im Folgenden wird beschrieben, wie die dramapädagogische Arbeit in den einzelnen Lernphasen des frühen DaF-Unterrichts verwendet werden kann.

3. Dramapädagogische Arbeit in den einzelnen Lernphasen

Bimmel, Kast und Neuner (2003: 58) schlagen vor, den fremdsprachlichen Deutschunterricht in vier Phasen einzuteilen:

- Einführung
- Präsentation
- Semantisierung
- Üben.

In der **Einführungsphase** werden die Lernenden motiviert, ihre Vorkenntnisse zum Thema/zur Situation aktiviert, Bedeutung der Schlüsselwörter vermittelt und der Kon-

text erklärt. In der **Präsentationsphase** wird ein für die Lernenden neuer Text (Hör- oder Lesetext) präsentiert. Das Ziel dieser Phase besteht darin, den Text global zu verstehen. Nachdem die Lernenden den Text global verstanden haben, werden in der **Semantisierungsphase** neue Wörter und Strukturen, deren Bedeutung für die Lernenden noch unklar ist, semantisiert. In der **Übungsphase** üben die Lernenden die neuen Wörter und Strukturen in immer offeneren Übungen (vgl. Bimmel e.a. 2003: 58ff.). Die vier Phasen sind die eigentlichen Phasen eines Lernprozesses.

Im frühen Fremdsprachenunterricht unterscheidet Cros (1993: 5) im Unterrichtsverlauf auch vier Phasen:

- Neues einführen
- Vertiefen
- Ergebnisse sichern
- Entspannen.

Zuerst wird der neue Unterrichtsgegenstand eingeführt. Dann wird das neu Gelernte in anderen Situationen angewendet und reproduziert. Um die Ergebnisse zu sichern, wird das Gelernte gezeichnet, gemalt, gebastelt, und wenn das Schreiben schon eingeführt ist, geschrieben. In der Entspannungsphase werden die Aktivitäten verändert, damit die Energien freigesetzt werden können, und sich die Lernenden entspannen.

Cros (vgl. 1991: 7) beginnt und beendet den Unterricht immer im Kreis stehend, indem sich alle an den Händen fassen. Dabei singen sie ein Lied oder sagen einen Reim. Der Kreis symbolisiert die Einheit, da er keinen Anfang und kein Ende hat. Im Kreis sind alle gleich, jeder kann jeden sehen. Dieses Prinzip spielt auch in der Dramapädagogik eine bedeutende Rolle. Diese Aktivitäten verleihen dem Unterricht einen Rahmen.

Die von Cros empfohlene Einteilung des Unterrichts entspricht der Einteilung von Bimmel, Kast und Neuner, nur berücksichtigt die Bedürfnisse der speziellen Zielgruppe: Das Ritual am Anfang der Stunde dient dem Einstieg, die Einführung des neuen Lerngegenstandes entspricht der Präsentation und der Semantisierung, die im frühen Fremdsprachenunterricht meistens parallel ablaufen, und das Vertiefen gilt als Üben. Im Weiteren wird die Einteilung von Cros als Basis genommen.

3.1 Neues einführen

Am Anfang der Stunde werden die Lernenden auf Thema und Gruppe eingestimmt. Ziel dieser Phase besteht darin, die Lernenden zu motivieren und ein positives Gruppenklima zu schaffen. Wenn wir vorhaben, in der Stunde dramapädagogische Elemente anzuwenden, müssen wir in dieser Phase für die dramapädagogische Arbeit unerlässliches Vertrauen auch aufbauen. Zu diesem Zweck lassen sich am besten alle Formen von Kennenlernspielen, Vertrauens-, Sensibilisierungs- und Wahrnehmungsübungen einsetzen. Darüber hinaus werden auch darstellerische Fähigkeiten, wie Körper- und Raumwahrnehmung, Reaktion und mimischer Ausdruck geschult.

Kennenlernspiele werden traditionellerweise benutzt, um einander kennen zu lernen (z.B. *Zipp-Zapp*, *Mein rechter, rechter Platz ist leer*, *Ich heiße ...*, *wie heißt du?*). Sie kön-

nen aber: nicht nur mit den eigenen Namen, sondern mit den Wörtern der eben behandelten Themen durchgeführt werden, und dann tragen sie zur Wortschatzarbeit bei.

Vertrauensspiele sind in der Regel erst dann sinnvoll, wenn sich die Gruppe schon etwas besser kennt, oder das gegenseitige Vertrauen und Zutrauen gefördert werden soll. Viele dieser Spiele haben etwas mit Sehen oder Nichtsehen („blindes Vertrauen“) zu tun. Es gibt Vertrauensspiele, bei denen einem Spielenden die Augen verbunden werden, so dass er nichts mehr sehen kann, und sich von den anderen auffangen lassen muss (z.B. *Blindenführung, Schlangenlauf, kollektive Ohnmacht*). Es geht hier um zwischenmenschliche Beziehungen und Interaktionen, so dass dazu wenig Hilfsmittel nötig sind. Oft reicht schon ein Tuch zum Verbinden der Augen aus. Bei anderen Spielen müssen sich die Spielenden gegenseitig blind durch einen Labyrinth oder einen Hindernisparcours führen, indem sie einander Anweisungen geben (z.B. *Katz und Maus, Eisenbahn im Moor, blinder Fußball*). Diese Spiele bauen nicht nur das Vertrauen auf und entwickeln die Geschicklichkeit der Spielenden, sondern fördern ihre Sprachkompetenz: Sprechen und verstehendes Hören.

Sensibilisierungs- und Wahrnehmungsübungen ermöglichen individuelle Erfahrungen mit allen Sinnen (z.B. *Geruchs- oder Geräusch-Memory, Tasts Spiele, KIM-Spiele*). Diese Übungen bieten Lernmöglichkeit für alle Lerntypen und dienen der Wortschatzarbeit. Sie ermöglichen auch das Einbeziehen von Kindern mit Lernschwierigkeiten.

Mimik und Gestik sind wichtige Bestandteile der nonverbalen Kommunikation, deshalb ist **mimischer Ausdruck** von Emotionen von großer Bedeutung. Ein anderer Grund für seine Bedeutung liegt daran, dass die Zielgruppe über einen geringen Wortschatz verfügt, deshalb soll sie sich mit Mitteln der nonverbalen Kommunikation oft bedienen. Pantomimische Darstellung der Gefühle eignet sich besonders gut, Bedeutung von mimischem Ausdruck bewusst zu machen.

In der Aufwärmphase kann auch die richtige **Aussprache** integriert geschult werden. Im frühen Fremdsprachenunterricht soll von Anfang an die Aneignung einer richtigen Aussprache und Intonation im Mittelpunkt stehen. Um Lernfreude und Sprechlust der Lernenden zu bewahren, sollten spielerische Phonetik- bzw. Sprechübungen benutzt werden. Dabei kann die dramapädagogische Arbeit auch Hilfe leisten. Für eine gute Stimme ist eine lockere Haltung, d.h. das Einnehmen einer entspannten aufrechten Körperhaltung im Stehen oder Sitzen wichtig. Durch Lockerungsübungen (z.B. *Kopf-, Arm- oder Schulterkreisen, Zappelphilipp*) kann diese Haltung trainiert werden. Durch Stimm- (z.B. *Baum im Wind, Recken am Morgen, Das Gesicht wecken*) und Sprechübungen (z.B. *Lippen- und Zungenübungen, Zungenbrecher*) kann die richtige Artikulation geschult werden.

Das Neue, was eingeführt wird, kann eine Geschichte, ein Reim, ein Gedicht oder ein Lied sein. Wichtig ist, dass der Unterrichtsgegenstand einen Inhalt hat, der aus den Interessenbereichen der Kinder kommt. Wie es in den Nürnberger Empfehlungen (Widlok 2010: 28) beschrieben ist, „die Inhalte sollen den Interessen des Kindes entsprechen und sie erweitern, seine Gefühle ansprechen, sein Engagement, seine Fantasie und Kreativität fördern und ihm Spaß machen“.

Im Sinne der Nürnberger Empfehlungen (Widlok 2010: 29) sind Inhalte, die dem frühen Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen Themen und Situationen

- aus der Alltags- und Kinderkultur (z.B. Familie, Freunde, Tiere, Hobbys)
- mit sachkundlichen (z.B. neue Erfahrungen und Erkenntnisse über Menschen und die Umwelt) oder
- mit interkulturell landeskundlichen Aspekten (z.B. Sitten und Bräuche).

Bei der Auswahl der Gedichte und Lieder sollen Texte bevorzugt werden, die sich inszenieren lassen. Auf dieser Weise lernen die Kinder (frei nach Pestalozzi) nicht nur mit Kopf, sondern mit Hand, Herz und Fuß.

3.2 Vertiefen

Beim Vertiefen wird das neu Gelernte in anderen Situationen angewendet. Bei dieser Zielgruppe soll der spielerische Charakter des Übens hervorgehoben werden, deshalb sollten Wortschatzspiele, Konzentrationsspiele, Bewegungsspiele, pantomimisches Darstellen, Mienenspiele, Nachspielen, Rollenspiele, Improvisationen von Szenen zum jeweiligen Thema oder zu einem literarischen Text bevorzugt werden, die die Darstellungs- und die Sprachkompetenzen der Lernenden entwickeln.

Als Vorbereitung der Improvisationen sollen zuerst **Mienenspiele** durchgeführt werden, oder auf Blabla-Sprache bzw. mit Zahlen gesprochen werden, da die Kinder nur über einen geringen produktiven Wortschatz verfügen und die Blabla-Sprache, bzw. die schon erlernten Zahlen der Situation das Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit verleihen. Dadurch kommen auch schüchterne Kinder zu Wort.

Eine andere, auch im frühen Fremdsprachenunterricht effektive Technik ist, wenn die Kinder zu szenischen Texten sog. Standbilder bauen Ein **Standbild** ist eine „eingefrorene“ pantomimische Konstellation, eine erstarrte Figurengruppe. Bei dieser Technik wird die Klasse nach Anzahl der zu bauenden Standbilder in Gruppen aufgeteilt. Im Plenum wird eine Zeit vereinbart, innerhalb derer die Gruppen fertig werden sollten. Bei der Darstellung ist es nicht unbedingt erforderlich, dass Jungen Männerrollen und Mädchen Frauenrollen übernehmen, aber wenn sie ein anderes Geschlecht darstellen, sollen sie es mit Requisiten (z.B. mit einem Hut/Kopftuch) zum Ausdruck bringen.

Die Standbilder werden nacheinander aufgebaut. Während die präsentierende Gruppe ihr Standbild aufbaut, drehen sich die anderen und die Lehrkraft um, oder schließen sie ihre Augen (es fällt kleinen Kindern oft schwer). Wenn das Standbild fertig ist, gibt die Gruppe ein Zeichen (z.B. in die Hände klatschen). Jetzt drehen sich die anderen und die Lehrkraft um, oder machen sie ihre Augen auf und schauen das Standbild an. Am besten kommen alle näher, so dass sie das Standbild von allen Seiten betrachten können. Angeregt von Lehrerfragen beschreiben sie, was sie sehen und was das Bild für sie ausdrückt. Sie können auch die Darsteller zu ihren Empfindungen befragen. Anschließend erläutert die darstellende Gruppe ihr Ergebnis. Die Lehrperson spielt in dieser Phase den Moderator, der auch darauf achtet, dass die Auswertungsphase nicht zu lange dauert, weil es den Darstellern nicht leicht fällt, die eingenommene Position lange unverändert zu halten. Dann kommt die nächste Gruppe an die Reihe. Am Anfang läuft das Beschreiben überwiegend in der Muttersprache, aber mit der Erweiterung des Wortschatzes erscheinen zuerst Ein-Wort-Antworten, dann vollständige Sätze mit einfachen Strukturen (z.B.: *Das ist eine Familie. Er ist der Vater. Sie ist die Mutter. Er/Sie ist das Kind.*).

Das im Fremdsprachenunterricht oft verwendete **Rollenspiel** eignet sich besonders gut für dramapädagogische Arbeit, weil durch sie realitätsnahe Kommunikationssituationen geschaffen werden. Elena (2012: 24) hebt vor, dass Rollenspiele ermöglichen, „bestimmte Sachverhalte und Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven zu sehen“ und daher die Empathiefähigkeit zu entwickeln. Um Rollen darzustellen, müssen die Kinder ihre Figur entwickeln. Dazu müssen sie die Handlungsabsicht, den Status und die Haltung der jeweiligen Figur gut kennen. Diese Merkmale werden am Anfang in der Muttersprache der Kinder besprochen. Zur Kommunikation gehört auch die Körpersprache. Die Kinder sollten die für ihre Figur charakteristische Gestik und Mimik auch finden, ausprobieren und einüben.

Beim Vertiefen können die Lernenden in eine fiktive Welt einsteigen, in der sie alle eine Rolle einnehmen. Auch die Lehrkraft kann eine Rolle einnehmen. Das wird in der Dramapädagogik „**Teacher in role**“, d.h. Lehrer in Rolle genannt.

In dieser Phase bietet sich auch die Gelegenheit an, das Gelernte zu **zeichnen**, zu **malen** oder zu **basteln**, um die Ergebnisse zu sichern. Diese künstlerische Tätigkeit sollte nicht unbedingt in Einzelarbeit durchgeführt werden. Die Kinder können auch in Paaren oder in kleineren Gruppen zusammen ein Bild zum Gelernten zeichnen oder malen, bzw. etwas basteln. Daher wird nicht nur ihre Darstellungs-, sondern auch ihre Sozialkompetenz gefördert. Diese Aktivität kann einen Übergang zum Entspannen schaffen.

3.3 Entspannen

In der Ausstiegsphase können sich die Spielenden entspannen, die eingenommenen Rollen wieder ablegen und in die Realität zurückkehren. In dieser Phase lassen sich **Entspannungsspiele** (z.B. *Einmal ein Luftballon/eine Blume/ ... sein, Pizza- oder Wettermassage*) einsetzen. Entspannungsspiele tragen dazu bei, dass die Kinder wieder zur Ruhe kommen, gerade wenn zuvor lebhaftere Spiele durchgeführt wurden. Auch zwischenzeitlich können immer wieder geeignete Entspannungsspiele zum Einsatz kommen, die ermöglichen, dass sich Körper und Geist erholen und jedes Kind neue Kraft sammelt. Bei diesen Spielen wird von den kommunikativen Sprachkompetenzen vor allem das verstehende Hören trainiert.

Als Ausstieg bieten sich außer Entspannungsspiele Fantasie-, bzw. Erinnerungsreisen oder Abschiedslieder an. Wenn wir die Stunde mit einer **Fantasiereise** beenden möchten, lohnt es sich, diese Technik als einen Rahmen für die Stunde zu wählen, und zu Beginn der Stunde auch diese Technik zu benutzen, um die Lernenden in die fiktive Welt hineinzuführen. Bei der **Erinnerungsreise** führt die Lehrperson die Kinder noch einmal kurz an die Stationen der Stunde. Die Kinder schließen während der Reise ihre Augen, um sich nur auf das Gehörte zu konzentrieren. Bei beiden Reisen wird ähnlich wie im Fall der Entspannungsspiele das verstehende Hören gefördert.

Lieder sind wichtige Bestandteile des frühen Fremdsprachenunterrichts. Als authentisches Hörmaterial dienen sie der Entwicklung und Förderung des Hörverstehens, aber sie tragen auch zur Förderung der Sprechfertigkeit bei. Sie sind immer zum Mitsingen, manchmal auch zum Mitklatschen, Mitbewegen, Tanzen oder zum Weiterdichten geeignet. Lieder bilden einen Teil der zielsprachigen Kultur, so dass ihr Einsatz im Unterricht es ermöglicht, die Kinder für das „Fremde“ zu sensibilisieren und ihre landeskundlichen Kenntnisse zu erweitern. Lieder verschaffen den Kindern das gute Gefühl, schon ganz

viel Deutsch zu können, deshalb wird in den meisten DaF-Didaktikbüchern empfohlen, sie nach Möglichkeit als festen Bestandteil in den Unterrichtsablauf zu integrieren, z.B. jede Stunde mit einer Liedstrophe zu beginnen und/oder zu beenden.

Die Ausstiegsphase ist bei jüngeren Lernenden besonders wichtig, weil sie die Unterschiede zwischen Alltagsrealität und dramatischer Realität schwer feststellen können, und die eingenommenen Rollen nicht immer am Ende der Stunde ablegen.

Zu dieser Phase gehört auch eine sog. **Reflexionsrunde**, in der die Kinder Fragen stellen, Missverständnisse klären und Feedback geben können. Diese Reflexionen erleichtern die Planung der weiteren Arbeit.

3.4 Der geeignete Ort für dramapädagogische Arbeit

Dramapädagogische Arbeit benötigt vor allem viel Platz, deshalb entspricht der traditionelle Klassenraum mit Stühlen und Tischen wenig diesem Ziel. Im Idealfall findet der Unterricht in einem größeren Raum, wenn möglich mit integrierter Bühne, statt. Da es aber in vielen Schulen nicht realisierbar ist, sollte die Lehrperson am Anfang der Stunde Tische und Stühle immer zur Seite räumen, damit ein relativ neutraler Raum entsteht.

Die Klassenzimmer sind meistens reich und schön dekoriert. Wie aber u.a. Elena (2012: 18) darauf hinweist, der Raum, in dem dramapädagogisch gearbeitet wird, „sollte so wenig, wie möglich beinhalten, sodass die Atmosphäre immer vom Inhalt der Stunde und den Beteiligten geschaffen wird und jederzeit änderbar ist“. Im Falle von traditionellen Klassenzimmern schlägt sie vor, die Wanddekorationen abzudecken.

3.5 Verhaltens- und Arbeitsregeln

Elena (2012: 19) betont, dass es für die effektive Arbeit in allen Phasen wichtig ist, gemeinsam Verhaltens- und Arbeitsregeln zu formulieren, an die sich alle halten müssen. Zu Beginn der dramapädagogischen Arbeit soll eine Zeit geplant werden, um diese Regeln zu besprechen und einzuführen. Die Regeln werden am Anfang in der Muttersprache formuliert und schriftlich fixiert.

Elena (2012: 26ff.) gibt Übersichten von Verhaltens- und Arbeitsregeln, die sich bei ihren Gruppen gut bewährt haben. Sie unterscheidet vier Gruppen von Regeln:

- Arbeitsregeln
- Regeln fürs Theaterspielen
- Bühnenregeln
- Zuschauerregeln.

In den **Arbeitsregeln** kommt zum Ausdruck, dass jeder bei allen Übungen sein Bestes gibt, und versucht so gut wie möglich bei den Übungen und Spielen mitzumachen. Es wird auch betont, dass bei Präsentationen die Kinder immer eine Rolle spielen und sie das Recht haben, „Nein“ zu sagen.

Die **Regeln fürs Theaterspielen**, die **Bühnenregeln** und die **Zuschauerregeln** hängen eng zusammen. Sie sind in erster Linie Verhaltensregeln und geben an, wie man sich als Darsteller auf der Bühne, bzw. als Zuschauer während der Präsentation benehmen

soll. Mit den Zuschauerregeln wird den Kindern auch das richtige Benehmen im Theater beigebracht. In der Reflexionsrunde sollte auch immer besprochen werden, in wie weit sich die Gruppe an diese Verhaltens- und Arbeitsregeln gehalten hat.

3.6 Zur neuen Lehrrolle

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht stehen die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden im Mittelpunkt, deshalb sind die Lehrpersonen schon daran gewohnt, nicht immer im Vordergrund zu stehen und eher als Moderator, bzw. als Katalysator, in der Stunde zu handeln. Diese Rollen soll die Lehrperson auch im Fall der dramapädagogischen Arbeit einnehmen, dazu kommen noch neue Aufgaben hinzu.

Die Technik „Teacher in role“ wurde schon erwähnt. Die Lehrperson soll also als Schauspieler auftreten und jede Situation von dieser Rolle aus lösen. Sie muss auch Regisseur sein. Wie Schewe (1993: 139ff) schreibt, muss die Lehrperson imstande sein, mit klaren Regieanweisungen, Feedback und Ratschlägen den Kindern zur Seite zu stehen, wenn sie nicht wissen, wie sie mit ihrer Szene weiterkommen können.

4. Fazit

„Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht ist kommunikativer Fremdsprachenunterricht“. Dieses Zitat stammt von Schewe (1993: 185), der besagt, dass die in diesen Unterrichtsformen angewendeten Arbeits- und Übungsformen das gleiche Ziel verfolgen, sie führen nämlich „zu einem inhaltsorientierten und sprachlich selbständigen Sprechen in der Fremdsprache“. In der vorliegenden Studie wurde der Frage nachgegangen, in welchen Phasen des frühen DaF-Unterrichts sich dramapädagogische Elemente zu Nutzen machen lassen. Die Phaseneinteilung von Cros als Ausgangspunkt nehmend, wurde untersucht, welche dramapädagogischen Aktivitäten in welcher Phase des frühen DaF-Unterrichts eingesetzt werden können, um die kommunikativen Sprachkompetenzen zu fördern.

Es wurde dargestellt, dass diese neue Unterrichtsform gemeinsam formulierte, feste Verhaltens- und Arbeitsregeln benötigt, an die sich die Gruppe hält, und darüber hinaus auch eine neue Annäherungsweise von der Lehrperson erwartet.

Das frühe Fremdsprachenangebot weist einige Besonderheiten auf, die aufgrund der Nürnberger Empfehlungen, sowie des Nat und der Rahmenlehrpläne thematisiert wurden, und die auch während der dramapädagogischen Arbeit vor Augen gehalten werden müssen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Elemente der dramapädagogischen Arbeit im frühen Fremdsprachenunterricht besonders gut am Anfang und am Ende der Stunde geeignet sind, wo ein positives Gruppenklima entstehen soll, bzw. wo sich die Lernenden entspannen. Dramapädagogik leistet eine große Hilfe bei der Entwicklung des verstehenden Hörens und des spontanen Sprechens, auch spricht sie die unterschiedlichen Lerntypen an, indem sie das Lernen mit allen Sinnen ermöglicht.

Mit den dramapädagogischen Elementen können aber nicht nur die kommunikativen Sprachkompetenzen, sondern auch die allgemeinen Kompetenzen, wie Sozial- und Selbstkompetenz gefördert werden, was zur der holistischen Entwicklung der Kinder

beiträgt. Deshalb wäre es empfehlenswert, unseren frühen DaF-Unterricht mit Elementen der Dramapädagogik bewusst und regelmäßig zu bereichern.

Literatur

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.
- Breitung, Horst / Kirsch, Dieter (1996): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Goethe Institut. München.
- Chighini, Patricia / Kirsch, Dieter (2009): Deutsch im Primarbereich. Langenscheidt. Berlin u.a.
- Cros, Rotraud (1991): 10 kleine Zappelmänner. Deutsch als Fremdsprache für Vor- und Grundschulkinder. Handbuch. Klett. Stuttgart.
- Cros, Rotraud (1993): Ein Elefant auf dem Spinnennetz. Unterrichtsphänomene frühen Fremdsprachenlernens. Begleitbroschüre zur Unterrichtsdokumentation der Kinderkurse am Goethe-Institut in Bordeaux. Goethe Institut. München.
- Elena, Denise (2012): Dramapädagogik für Englisch in der Grundschule. AOL-Verlag, Buxtehude.
- Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung. (2005). Domino Verlag. München.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Langenscheidt. Berlin u.a.
- Schewe, Manfred (1993): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Universität Oldenburg. Oldenburg.
- Wicke, Rainer E. (2000): Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis. Klett. München.
- Widlok, Beate / Petravić, Ana / Org, Helgi / Romcea, Rodica (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. Goethe Institut. München.

Deutsch-ungarisches Sprachtandem. Am Beispiel des Sommerkollegs in Budapest.

1. Einleitung

Ziel dieses Artikels ist es, das Sprachtandem als wichtige Komponente des Fremdsprachenlernens im universitären Bereich, mit Ausblick auf den schulischen Alltag darzustellen. Das Thema liegt uns sehr am Herzen, da wir uns selbst sowohl als TandempartnerInnen als auch als TandemleiterInnen mehrmals mit dieser Lern- und Lehrmethode auseinandergesetzt haben.

Zuerst geben wir einen theoretischen Überblick über die Entstehung und die unterschiedlichen Typen des Tandems, um dann im speziellen auf den deutsch-ungarischen Tandemkurs der Budapester Sommeruniversität einzugehen und diesen zu analysieren. Kernstück der Analyse ist die Evaluierung der TeilnehmerInnenbefragung, die wir 2011 und 2012 durchgeführt haben, um das Tandem nicht nur aus didaktisch-theoretischer Sicht, sondern auch aus subjektiver Sicht der TeilnehmerInnen betrachten zu können. Schließlich steht immer der/die Lernende im Zentrum des Unterrichtsalltags und jeglicher didaktisch-methodischer Überlegungen.

Definition

Unter Sprachtandem versteht man jene Lernsituation, in der sich zwei LernerInnen mit unterschiedlicher Muttersprache treffen und sich beim Erlernen der jeweiligen Sprachen helfen. Die Muttersprache des/der einen Lernenden ist die Zielsprache des/der PartnerIn und umgekehrt (Vgl. Bechtel 2003: 15).

Geschichtlicher Abriss

Die ersten Ansätze des Tandems entstanden Ende der 60er Jahre, als deutsch-französische Austauschprogramme für den außerschulischen Bereich im Rahmen von Ferienbegegnungen für SchülerInnen entwickelt wurden. Der Grundgedanke war, den für die Sprachwochen typischen nach Sprachen und nationalen Gruppen getrennten Unterricht zu überwinden. Anfang der 80er Jahre kam es erstmals zu der bis heute für Sprachkollegs charakteristischen Aufteilung von Spracharbeit am Vormittag und gemeinsamer Freizeitaktivität am Nachmittag. Mitte der 80er Jahre fand die Tandem-Idee schließlich auch Eingang in den universitären Bereich. Seit dem ist das Tandemprinzip in den ver-

schiedensten Ebenen des Bildungssystems und für die unterschiedlichsten Sprachkombinationen aufgegriffen worden (Vgl. Bechtel 2003: 20ff).

Bis Ende der 80er Jahre zählte das Tandem meist zu Aktivitäten eines mehrwöchigen Intensivkurses, bei dem der stark lehrergesteuerten Tandemarbeit kaum die Hälfte der Stundenanzahl gewidmet wurde. Neuere Konzepte setzen vor allem auf selbstständige – eventuell kursunabhängige – Arbeit in Paaren (Vgl. Brammerts/Calvert 2005: 29).

2. Formen des Sprachtandems

Generell kann man zwei Typen des Sprachtandems unterscheiden: das Einzeltandem und den Tandemkurs (Vgl. Bechtel 2003: 15). Die ursprüngliche Form des außerunterrichtlich stattfindenden Einzeltandems wird in der Fachliteratur als Präsenztandem bzw. Face-to-Face-Tandem bezeichnet, da sich beide LernerInnen am gleichen Ort treffen. Vor 1993 war das auch – eventuell von Brieffreundschaften abgesehen – die einzige Form dieser Lernpartnerschaften. Durch die Entwicklung des Internets und moderner Kommunikationsmedien entstand eine weitere Form des Tandems, das Distanztandem bzw. das eTandem. Anders als beim Face-to-Face-Tandem, bei dem die PartnerInnen unmittelbar aufeinander reagieren können und Mimik und Gestik die Kommunikation erleichtern können und der/die PartnerIn für Fragen, Korrekturen etc. jederzeit unterbrochen werden kann, finden beim eTandem, dessen häufigste Form das E-Mail-Tandem ist, das Erstellen und das Rezipieren der Nachrichten meist zeitlich getrennt statt, so dass eine unmittelbare Hilfe des Partners/der Partnerin, Nachfragen etc. unmöglich gemacht werden. Günstige Telefonatarife bzw. schnelleres Internet ermöglichen jedoch auch Telefon-Tandem, Videokonferenz-Tandem (z.B. Skype) bzw. die Kombination mehrerer Kommunikationsmedien (Vgl. Brammerts/Calvert 2001: 28ff).

Der signifikante Unterschied des Einzeltandems zum Tandemkurs ist, dass es von außen methodisch-didaktisch nicht gesteuert wird: Die PartnerInnen entscheiden selbst über Ort, Dauer und Thema des Tandems (Vgl. Bechtel 2003: 16).

Bei Letzterem handelt es sich ebenfalls um ein Präsenztandem, bei dem im Idealfall zwei gleich große LernerInnengruppen an einem Kurs teilnehmen. Die Tandemkurse unterliegen einer didaktischen und thematischen Konzeption durch eine/n KursleiterIn und finden innerhalb eines institutionellen Rahmens (z.B. Sommerkolleg) statt. Die Tandemphasen können durch einsprachigen Unterricht in nach Muttersprachen voneinander getrennten Gruppen vor- bzw. nachbereitet werden. In dieser Konstellation ist auch die Partnerarbeit nicht die einzige Möglichkeit das Lernen zu gestalten, sondern es ist auch die Einzelarbeit, ein Tridem (z.B. 2 deutsche und 1 ungarischer MuttersprachlerIn) oder die Arbeit in der Kleingruppe möglich (Vgl. Bechtel 2003: 16f). Von Letzterem muss auch Gebrauch gemacht werden, falls die beiden LernerInnengruppen zahlenmäßig nicht ident sind.

Charakteristika, Organisation und Ablauf eines Tandemkurses

Da es sich bei unserem Fallbeispiel des deutsch-ungarischen Sommerkollegs an der Eötvös-Loránd-Universität (ELTE) um ein in einem Sprachkurs eingebettetes Tandem handelt, soll im Weiteren kurz auf die wichtigsten Parameter des Tandemunterrichts eingegangen werden.

Der Tandemunterricht stellt immer eine Lernsituation zwischen ungesteuert-authentischem und gesteuertem Sprachenlernen dar, da es einerseits zu einer natürlichen, informellen Kommunikation mit einem/einer MuttersprachlerIn kommt, andererseits die Arbeit im Tandem jedoch auf zweifacher Weise in einem Lehr-Lern-Kontext stattfindet: Erstens werden die PartnerInnen abwechselnd zu LernerInnen der Fremdsprache und LehrerInnen der Muttersprache, zweitens steuert ein/e KursleiterIn durch Vorgabe der Aufgaben, des Themas, der Sprachenwahl und der Zeiteinteilung das Tandem didaktisch von außen. Wie bereits erwähnt fällt also dem/der MuttersprachlerIn die Rolle des/der LehrerIn zu. Er/Sie fungiert einerseits als Korrektiv für die sprachlichen Äußerungen des/der PartnerIn, andererseits auch als sprachliches Vorbild. In dieser Rolle soll dem/der LernpartnerIn bei Formulierungsschwierigkeiten geholfen und zugehört werden und er/sie soll auch korrigiert werden. Desweiteren muss sich der/die MuttersprachlerIn bei eigenen Beiträgen auf das Niveau des/der TandempartnerIn einstellen. Was keinesfalls von den TandempartnerInnen zu erwarten ist, sind Lernziele oder Lernschritte festzulegen bzw. Grammatikerklärungen zu geben (Vgl. Bechtel 2003: 22 und 27).

Die Lenkung von außen ist je nach Kurskonzeption und LernerInnengruppe unterschiedlich und reicht von einer starken Steuerung von kürzeren Tandemphasen bis zur simplen Themenvorgabe oder Diskussionsanregung. Generell ist das LeiterInnenteam natürlich für das Einbinden der Tandemarbeit in einen größeren didaktischen Rahmen und für die Themenwahl zuständig. In der tatsächlichen Tandemphase steht der/die KursleiterIn aber nur als LernberaterIn zur Verfügung, nimmt sich sonst jedoch aus dem Ablauf zurück. In einer eventuellen Plenarphase übernimmt der/die KursleiterIn die Moderation (Vgl. Bechtel 2003: 27f).

Die Leitung eines Tandemkurses obliegt meist einem Team, das sich aus LehrerInnen für die beiden Muttersprachen zusammensetzt. Dieses Team entscheidet je nach seinen eigenen Lernzielvorstellungen, dem Sprachniveau und dem Lerninteresse der TeilnehmerInnen, wo der Schwerpunkt des Tandems liegen soll. Generell umfassen die Lernziele des Tandems den interkulturellen, den sozialen und den sprachlichen Bereich. Die LernerInnen erhalten einen Einblick in eine andere Lebenswelt, eine andere Kultur und können durch die Beschreibung und das Erklären ihrer eigenen darüber reflektieren. Weiters werden durch die kooperative Lernform Soft Skills wie Verantwortung, Rücksichtnahme, Toleranz anderen gegenüber geübt. Sprachlich gesehen stehen das Sprechen und das Hörverstehen im Zentrum. Die TeilnehmerInnen sollen spezifische Redeabsichten (beschreiben, erklären, nachfragen, schildern, vergleichen) erlernen und anwenden (Vgl. Bechtel 2003: 25f).

Die Tandemphase ist der Mittelpunkt eines Tandemkurses, aber je nach Kursmodell kann diese Phase mit einer Sequenz der Vorbereitung oder Nachbereitung in Einzelarbeit, in Kleingruppen oder im Plenum bzw. nach Zielsprachen getrennten Gruppen ergänzt werden. Zur Vorbereitung können sich die LernerInnen z.B. mit Hilfe von Assoziogrammen, Brainstorming individuell auf das Thema einstimmen. Zum Abschluss

des Tandems können die Ergebnisse in Kleingruppen oder im Plenum vorgestellt und diskutiert werden. Zusätzlich zum gesteuerten Tandemkurs können auch Einzeltandems unabhängig oder mit Bezug zum Kurs (z.B. gemeinsame Projekte, Recherche, Hausaufgaben) gebildet werden (Vgl. Bechtel 2003: 26).

Bei einem intensiven Tandemkurs (wie auch die dreiwöchigen Sommerkollegs konzipiert sind) kann man zwei Typen unterscheiden. Bei Typ I kommt es zu einem Ortswechsel. Die erste Hälfte des Tandemkurses verbringt LernerInnengruppe A im Land der LernerInnengruppe B. Nach der Hälfte der Zeit reisen die beiden Gruppen in das Land der LernerInnengruppe B, wo der zweite Teil des Kurses stattfindet. Bei Typ II kommt es zu keinem Ortswechsel, der Kurs findet nur in einem Land statt und nur eine der LernerInnengruppen befindet sich in der zielsprachlichen Umgebung (Vgl. Bechtel 2003: 24).

Auch bei der Unterbringung der LernerInnen gibt es mehrere Möglichkeiten. Alle TeilnehmerInnen können gemeinsam an einem Dritort (z.B. Studentenwohnheim) untergebracht sein, in binationalen Doppelzimmern. Aber es ist auch möglich, dass nur die TeilnehmerInnen der anreisenden Gruppe gemeinsam untergebracht sind, die anderen LernerInnen zu Hause wohnen. Eine weitere Variante wäre, dass die anreisenden TeilnehmerInnen in Gastfamilien oder bei einem/einer TandempartnerIn Unterkunft finden.

3. Fallbeispiel: Sommerkolleg der Aktion Österreich Ungarn 2011 und 2012

Die mit Hilfe der Aktion Österreich-Ungarn finanzierten deutsch-ungarischen Sommersprachkurse werden seit 1992 für Studierende aus beiden Ländern an unterschiedlichen Standorten abgehalten (Vgl. Szakály 2010: 45). In diesem Artikel beziehen wir uns im Besonderen auf das Sommerkolleg in Budapest, das in Kooperation der ELTE und der Fachhochschule Eisenstadt seit 2000 stattfindet. Zuerst soll kurz eine Beschreibung des Tandemkurses gegeben werden, um dann näher auf die durch anonyme Fragebögen ermittelten Stellungnahmen der Lernenden aus den Jahren 2011 und 2012 einzugehen.

3.1 Form und Ablauf des Tandemkurses am Sommerkolleg

Der dreiwöchige Sommersprachkurs findet immer im Juli eines jeden Jahres am Germanistischen Institut der ELTE in Budapest statt, und zählt somit zu Typ II der Tandemkurse. Es kommt zu keinem Ortswechsel und nur die LernerInnen mit der Zielsprache Ungarisch befinden sich die Dauer des Kurses über in fremdsprachigem Umfeld – was für alle österreichisch-ungarischen Sommersprachkurse charakteristisch ist.

Die Unterbringung der TeilnehmerInnen ist leider nicht einheitlich. Während jene ungarischen Studierenden, die nicht zu Hause in der eigenen Wohnung wohnen, und einige der ÖsterreicherInnen¹ zusammen in einem Studentenwohnheim untergebracht werden. Steht seit 2010 für den Großteil der österreichischen TeilnehmerInnen ein privates Apartment zur Verfügung. Diese Situation ist aus Sicht der Tandemidee nicht ideal, da durch die räumliche Distanz das Bilden einer Gemeinschaft erschwert werden kann. Selbst jene TeilnehmerInnen, die im Studentenwohnheim wohnen, sind leider nicht binational,

1 2012 betraf das alle männlichen Studierenden aus Österreich.

sondern nach den Muttersprachen getrennt untergebracht. Für den Tandemgedanken wünschenswert wäre die gemeinsame Unterbringung aller Lernender im Studentenwohnheim in bilingualer Belegung – was auch die Bildung von Einzeltandems am Nachmittag (z.B. für gemeinsame Hausaufgaben oder Freizeitaktivitäten) erleichtern würde –, wie es vor 2010 auch üblich war und auch von der Sommeruniversität in Szombathely umgesetzt wird.

Der Tandemkurs ist eine signifikante Komponente der dreiwöchigen Sommeruniversität. Die Sprachstunden werden von Montag bis Freitag von 9:00-12:30 in Gruppen bis zu ca. 15 LernerInnen abgehalten. Der Tandemkurs ist in den vormittäglichen Sprachkurs eingebunden und findet pro Gruppe mehrmals wöchentlich anstelle des normalen einsprachigen Unterrichts statt. Da es mehrere Ungarisch- und Deutschgruppen gibt, wird versucht, jeweils die LernerInnen mit demselben Sprachniveau zum gemeinsamen Tandem einzuteilen. In der Unterrichtsrealität stellt sich das als meist unmöglich dar – da die Sprachkenntnisse der LernerInnengruppen in der Zielsprache teilweise stark voneinander abweichen¹ – und es bleibt auch zu überlegen, ob diese Herangehensweise sinnvoll ist, da wie oben genannt eines der Lernziele des Tandems auch die Vertiefung von Soft Skills wie Toleranz und Rücksichtnahme auf andere ist.

Das Tandem wird von einer oder zwei LehrerInnen geleitet, die das Thema der Stunde vorgeben. Für den Tandemkurs gibt es eine Materialsammlung – auf die unten noch näher eingegangen wird – mit der meistens bei der ersten Seite begonnen wird und die dann durchgearbeitet wird, ohne die TeilnehmerInnen bei der Themenwahl einzubeziehen. Auch der Ablauf sieht stets völlig gleich aus: Dem Tandem werden 90 Minuten zur Verfügung gestellt, die Zeit wird von einer der Leiterinnen eingeteilt, die nach der Hälfte der Zeit die LernerInnen darauf aufmerksam macht, dass sie die Sprache wechseln müssen. Bei Fragen zur Grammatik, zur Lexik oder bei Kommunikationsschwierigkeiten stehen die Leiterinnen als Hilfe zur Verfügung. Am Ende des Tandems – nach ca. 70 Minuten – kommt es zu einer Plenarphase, in der die Partner/Kleingruppen² berichten, worüber sie gesprochen haben und die Leiterinnen als Moderatorinnen fungieren. Anstelle der Plenarphase könnten die Paare/Kleingruppen in etwas größere Gruppen zusammengehen und noch einmal kurz mit anderen TeilnehmerInnen die Ergebnisse vergleichen oder sie auf Plakaten festhalten und diese für alle sichtbar in den Klassenräumen anbringen.

Das im Tandemkurs Erarbeitete wird leider kaum in einem größeren didaktischen Rahmen eingebettet. Die thematische Verknüpfung mit dem Sprachunterricht wäre eine wünschenswerte Entwicklung für die zukünftigen Tandemkurse, um einen Bogen zu spannen zwischen den Tandemphasen und dem Sprachunterricht. Durch Hausaufgaben, die nur mit Hilfe der zielsprachigen MuttersprachlerInnen gemacht werden können,

- 1 Verallgemeinernd kann gesagt werden, dass die ungarischen StudentInnen meist über fundiertere Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, als die österreichischen Studierenden über die ungarische Sprache.
- 2 Häufig kommt es vor, dass bedeutend mehr ungarische als deutsche MuttersprachlerInnen an dem Sommerkolleg teilnehmen, was eine Arbeit in Paaren zahlenmäßig unmöglich macht und ein Tridem oder eine Kleingruppe (3 UngarInnen, 1 Deutschsprachige/r) notwendig macht. Ein anderer unbefriedigender Lösungsversuch des Problems ist, nicht alle UngarInnen zum Tandem gehen zu lassen, sondern nur so viele wie auch ÖsterreicherInnen zur Verfügung stehen. Was dazu führen kann, dass innerhalb der drei Wochen manche ungarischen MuttersprachlerInnen nie am Tandemkurs teilnehmen können.

wurde schon ein Versuch gemacht, das Einzeltandem am Nachmittag anzuregen und es in den Sprachkurs zu inkludieren. Auch eine Vorbereitungsphase, in der der Wortschatz vorentlastet, das Thema kurz eingeführt wird, wäre unseres Erachtens sinnvoll. Generell sollte – anstatt die vorhandene Materialsammlung durchzuarbeiten – mehr auf thematische Interessen der TeilnehmerInnen eingegangen werden.

3.2 Lerndossier für die Tandemkurse

Im Tandemkurs werden seit 2006 zwei Materialsammlungen für die Niveaustufe A2 und C1 mit dem Titel „Zu zweit geht es besser/Kettesben könnyebb“ verwendet. Die Dossiers sind in beiden Sprachen mit den identischen Aufgaben vorhanden. Die TeilnehmerInnen erhalten das Material in der jeweiligen Zielsprache.

Inhalt des Lerndossiers auf dem Niveau A2 sind 9 Themenkreise (Vgl. Berditschewski 2006):

1. Kennen wir uns? (sich vorstellen)
2. Freizeit-Vergnügen (Freizeitaktivitäten, einen Termin vereinbaren, Wegbeschreibung)
3. Im Laufe der Jahreszeiten ... (über das Wetter sprechen, Lieblingsjahreszeit)
4. Gesucht wird ... (Adjektive, Personenbeschreibung, Steckbrief)
5. Heute feiern wir! (Lieblingsfest, Geschenke überlegen, über Geburtstagsparty sprechen)
6. Von Stadt zu Stadt (über den eigenen Wohnort sprechen, eine Traumstadt planen)
7. An die Arbeit! (Berufe erraten, von der Arbeit/Schule erzählen)
8. Der Tag im Alltag (Tagesablauf)
9. Schöne Ferien! (über Ferien erzählen, Urlaubsaktivitäten)

Inhalt des Lerndossiers auf dem Niveau C1 sind 7 Themenkreise (Vgl. Berki/Rothpüller 2006):

1. Mein Österreich / Mein Ungarn (Assoziationen, Stereotype zu den Ländern)
2. Typisch österreichisch / ungarisch? (Klischees zu ÖsterreicherInnen/UngarInnen)
3. Benimmregeln (Tipps und Ratschläge geben, Gesten beschreiben)
4. Gemeinsam essen und trinken (über (Tisch)Sitten sprechen und diskutieren)
5. Tabu – ja oder nein? (über übliche Verhaltensweisen sprechen und diskutieren)
6. Arbeitswelt (über zukünftiges Berufsleben sprechen, Bewerbung für Aupair-Stelle)
7. Wir ziehen Bilanz (Reflexion über Informationen, Neugelerntes)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Material für das Niveau A2 die sprachlichen Lernziele des Tandemkurses abdeckt. Es greift die herkömmlichen Themen und Redeanlässe für die Grundstufe auf und bietet Impulse für A2-adäquate Sprechsituationen. Die unterschiedlichen Kulturkreise, Interkulturalität oder mögliche Unterschiede zwischen den beiden Ländern werden nicht thematisiert.

Beim Lerndossier für die Oberstufe steht die Interkulturalität im Mittelpunkt, was von der Tandemidee auch gefordert wird. Leider finden sich aber sehr viele plakative Klischees und Stereotype im Material, die häufig weder angesprochen noch kritisiert werden. Anstatt herkömmliche Klischees über die Länder und Menschen zu tradieren, könnten Themen gewählt werden, die aktueller und der Lebenswelt der LernerInnen näher sind. Auch aus sprachlicher Sicht könnte die Materialsammlung ein größeres Spektrum abdecken, es könnten für Sprachprüfungen wichtige Komponenten hineingenommen werden (z.B. über Statistiken sprechen).

Eine Themensammlung ist sicher sinnvoll, da sie dem/der Kursleiter/in einen Leitfaden in die Hand gibt. Die Themen sollten jedoch authentisch und dem Interesse und der Lebensrealität der TeilnehmerInnen angepasst und sprachlich fordernd sein und nicht einfach unreflektiert althergebrachte Themen und Stereotype wiedergeben.

3.3 Methode: Fragebogen

Obwohl die Körpersprache der StudentInnen während der Tandemeinheiten immer wieder Rückschlüsse für uns Lehrpersonen lieferte, so wollten wir eine ausführlichere Rückmeldung seitens der TeilnehmerInnen erhalten, welche deren Meinung und Verbesserungsvorschläge zum Ausdruck bringen sollte. Für diesen Zweck wurde die schriftliche Befragung anhand eines vorgefertigten Fragebogens – einzuordnen als „klassische Methode der quantitativen Befragung“ (Winter, Stefanie) – gewählt. Bei der Konstruktion des Fragebogens (s. Anhang) wurden gezielt offene Fragen eingebaut, um den StudentInnen mehr Raum zur Artikulation zu geben. Der Fragebogen – bestehend aus 13 Fragestellungen – enthält Ja/Nein-Fragen, offene Fragen und Multiple Choice Fragen, wobei bei letzteren die jeweilig zutreffenden Kategorien angekreuzt werden sollten, den Abschluss bildet die zusätzliche Kategorie „Sonstige Anmerkungen“. Der Fragebogen wurde zweisprachig (Deutsch-Ungarisch) konzipiert, es war freigestellt, ob die TeilnehmerInnen in der Muttersprache, Zielsprache oder gemischt antworteten. Die bereits erwähnte generell höhere fremdsprachliche Kompetenz der ungarischen StudentInnen spiegelt sich in diesem Kontext wider, da einige den Fragebogen in der Zielsprache beantwortet hatten, während alle deutschsprachigen StudentInnen in ihrer L1 die Antworten formuliert hatten. Ziel der Befragung war, herauszufinden, inwiefern Änderungsbedarf bei den Tandemstunden gegeben ist, um diese dann in Zukunft zu optimieren, um den Bedürfnissen und Interessen der StudentInnen gerecht zu werden.

In Hinblick auf den Umfang dieses Artikels kann leider nur punktuell auf die für das Thema relevantesten Bereiche des Fragebogens eingegangen werden. Der vollständige Fragebogen ist im Anhang für den Leser/die Leserin einsehbar.

3.4 Auswertung der Fragebögen

Die Fragebögen zum Thema Tandemunterricht wurden beim Sommerkolleg in den Jahren 2011 und 2012 ausgeteilt. 2011 wurden 25 Fragebögen von StudentInnen zwischen 18 und 29 Jahren abgegeben. Von diesen waren sieben österreichische TeilnehmerInnen (drei männliche, vier weibliche) und 18 ungarischsprachige TeilnehmerInnen (sieben männliche, elf weibliche). Aus dem Jahr 2012 liegt eine etwas größere Datenmenge vor,

von den insgesamt 35 abgegebenen Fragebögen (die StudentInnen waren zum Zeitpunkt zwischen 18 und 33 Jahren alt) stammen sieben von deutschsprachigen TeilnehmerInnen des Sommerkollegs (vier männliche, drei weibliche) und 28 von ungarischsprachigen TeilnehmerInnen (12 männliche, 16 weibliche). Diese Zahlen zeigen deutlich auf, dass die Partnerarbeit, welche beim klassischen Tandem charakteristisch ist, nicht möglich war. Folglich war man gezwungen in Tridems bzw. Kleingruppen zu arbeiten. Genau dies wurde jedoch sowohl 2011, als auch 2012 als störendster Faktor beim Tandemunterricht von den StudentInnen genannt. Als weitere Störfaktoren bzw. Kritikpunkte wurde häufig rückgemeldet, dass der Tandemunterricht viel zu selten stattfand, dass die fremdsprachliche Kompetenz der LernerInnen zu unterschiedlich war und dies folglich die Kommunikation behinderte, dass die Zuordnung zum/zur Tandempartner/in auf Grund persönlicher Faktoren als unpassend empfunden wurde und dass die ungarischen TeilnehmerInnen die Materialsammlung nicht in einer gedruckten Broschüre erhalten hatten. Weiters wurde in diesem Zusammenhang erwähnt, dass das Nichtvertrautsein mit dem Tandemprinzip eine Schwierigkeit darstellte, d.h. Studierende für die Tandem Neuland war, benötigten etwas Zeit, um in diese Methode hineinzuwachsen.

Vorerfahrungen mit Tandem & Co

In Hinblick auf vorherige Erfahrungen mit Tandem ergab die Befragung, dass 2011 und 2012 die überwiegende Mehrheit der ungarischen und österreichischen Studierenden beim Sommerkolleg diese Sprachlernform kennenlernte. Untenstehendes Säulendiagramm schlüsselt das Ergebnis auf die Frage: „Hattest du schon Erfahrungen mit Tandem oder ähnlichen Sprachlernformen?“ präziser auf:

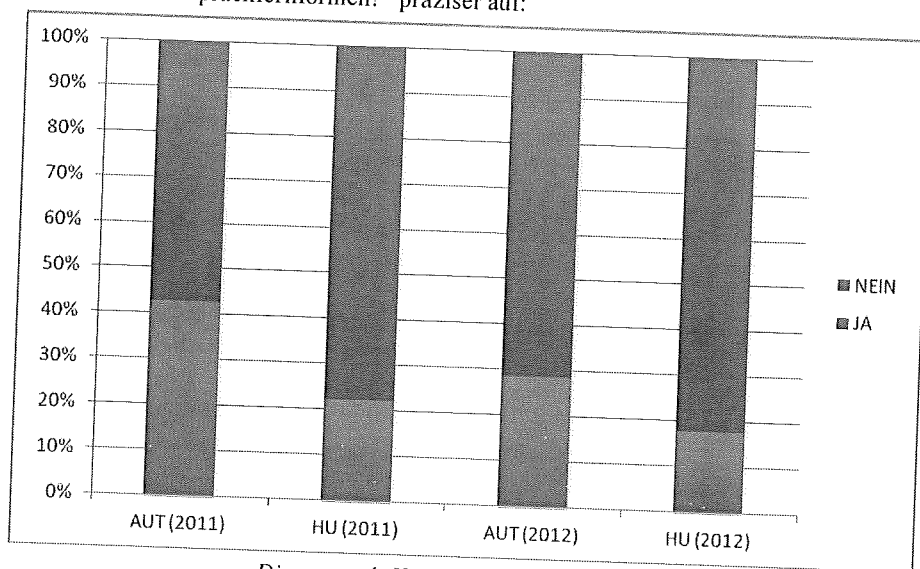


Diagramm 1: Vorerfahrungen mit Tandem

3.5 Tandem = Potential

Die StudentInnen erkannten durchgehend das Potential, welches Tandemeinheiten zu bieten haben. Ihre Rückmeldungen ergeben, dass linguistische, sozial-personelle und landeskundliche bzw. interkulturelle Kompetenzen beim Tandem gefördert werden.

In Hinblick auf die linguistische Komponente wurde wiederholt erwähnt, dass die mündliche Ausdrucksfähigkeit, die Aussprache und der Gebrauch von Wendungen in einer authentischen Situation verbessert werden konnten. Tandem erfordert von den TeilnehmerInnen Rücksicht aufeinander zu nehmen und jeweils Hilfestellungen zu leisten, damit die Kommunikation erfolgreich sein kann. Interaktion und Kooperation ermöglichen den Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin besser kennenzulernen. Bei den stattgefundenen Konversationen wurden nebenbei landeskundliche Informationen ausgetauscht und Klischees über das jeweilige Nachbarland und dessen BewohnerInnen wurden thematisiert und hinterfragt, was eine erhöhte interkulturelle Kompetenz zur Folge hatte.

Tandem bietet großes Potential in einem ungezwungenen Rahmen, welches ermöglicht sehr viel von „peers“ zu lernen. Eine Studentin gab beispielsweise an, dass sie sich beim Tandem etliche Slangausdrücke aneignen konnte, was im herkömmlichen Sprachkurs nicht in dieser Form möglich gewesen wäre.

Beim Sommerkolleg in Budapest stellte sich bezüglich des Tandemunterrichts u.a. folgende Frage: Inwiefern fungiert Tandem als Brücke, wodurch der Kontakt zwischen österreichischen und ungarischen Studierenden verstärkt wird? Die Ergebnisse des Fragebogens machen deutlich, dass die Tandemeinheiten diesbezüglich einen wichtigen Stellenwert einnahmen, denn sowohl 2011 als auch 2012 beantwortete die überwiegende Mehrheit die Fragestellung „Half der Tandemunterricht den Kontakt zu den Ungarn/Österreichern auch außerhalb der Stunden zu vertiefen?“ positiv. 2011 bejahten 19 der 25 TeilnehmerInnen diese Frage und 2012 gaben 24 der insgesamt 35 TeilnehmerInnen eine positive Antwort auf diese Frage. Diejenigen, die diese Frage negativ beantworteten, begründeten ihre Antwort damit, dass der Kontakt untereinander unabhängig vom Tandem gegeben war bzw. wurde kritisiert, dass die Tandemeinheiten zu spät begonnen hatten und folglich schon Bekanntschaften im Vorfeld geschlossen worden waren.

Neben der interkulturellen Komponente, welche eine entscheidende Rolle in einer modernen, globalisierten Welt darstellt, interessierte uns, in welchen Bereichen die Tandemeinheiten zu einem Lernertrag geführt hatten. In diesem Zusammenhang waren die Studierenden angehalten beim Fragebogen eine Auswahl an Möglichkeiten anzukreuzen – Mehrfachmarkierung war möglich – was beim Tandem gelernt worden war. Lediglich im Jahr 2011 gaben zwei der insgesamt sieben österreichischen Studierenden an von den Tandemstunden nicht profitiert zu haben. Ansonsten war das Echo in Hinblick auf den Lernertrag sehr positiv. In beiden Jahren aus denen die Daten stammen ist festzustellen, dass laut Angaben der Studierenden das Tandem sehr hilfreich in folgenden Bereichen war (die Reihung wich 2011 und 2012 nur minimal ab):

1. Verbesserung der Sprachflüssigkeit
2. Erweiterung des Vokabulars
3. Erschließung landeskundlicher Informationen

3.6 Verbesserung der Aussprache

Des Weiteren gaben Studierende unter der Rubrik „Sonstiges“ an, dass Tandem förderlich fürs Kennenlernen anderer TeilnehmerInnen war, die eigene rezeptive Kompetenz schulte und verbesserte sowie zusätzlich auch ein Sprachbewusstsein für die eigene Muttersprache geschaffen wurde.

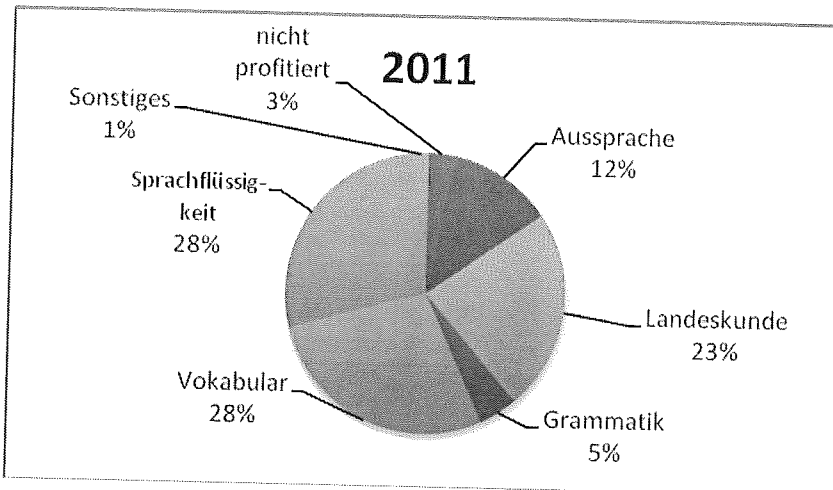


Diagramm 2: Lernertrag von österreichischen und ungarischen Studierenden beim Tandem 2011

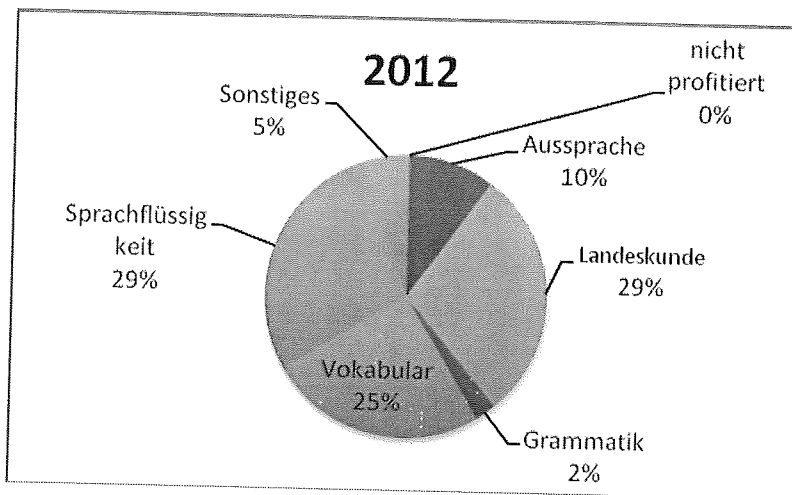


Diagramm 3: Lernertrag von österreichischen und ungarischen Studierenden beim Tandem 2012

Die Auswertung des Fragebogens lässt den Rückschluss zu, dass die überwiegende Mehrheit der TeilnehmerInnen am Sommerkolleg 2011 und 2012 begeistert von den Tandemstunden war und das Tandemprinzip als persönliche Bereicherung, sowie auch als

Hilfestellung beim Fremdsprachenlernen bewertete. Wie die Ergebnisse in Tabelle 1 aufzeigen sprach sich in beiden Jahren der Großteil dafür aus, gerne einen Tandempartner bzw. eine Tandempartnerin sogar über einen längeren Zeitraum zu haben, vorausgesetzt es wäre organisatorisch möglich.

<i>Würdest du gerne für längere Zeit einen Tandempartner bzw. eine Tandempartnerin haben?</i>					
2011:	HU	AUT	2012:	HU	AUT
+ JA	18	5	+ JA	26	5
~ VIELLEICHT	0	0	~ VIELLEICHT	2	0
- NEIN	0	2	- NEIN	0	2

Tabelle 1: Tandempartner/in für längeren Zeitraum

4. Schlusswort

Mit diesem Beitrag wollten wir das Tandem als einen wichtigen Teil des Fremdsprachelerlernens vorstellen und anhand der Sommeruniversität ein vieljähriges Projekt im deutsch-ungarischen Unterricht zeigen. Wichtig war uns auch vor allem die Meinung der LernerInnen wiederzugeben.

Unseres Erachtens ist das Tandem aber nicht nur für den Hochschulbereich geeignet, sondern würde sich auch sehr gut im Schulwesen einsetzen lassen. Es bietet die Möglichkeit einerseits Authentizität in den Sprachunterricht zu bringen, die SchülerInnen zu motivieren und Interesse für die Sprache zu wecken, und dadurch das Erlernen der jeweiligen Fremdsprache mit positiven Emotionen zu verknüpfen. Andererseits würden Angst und Stress als behindernde Faktoren in der Kommunikation, im Handeln mit SchülerInnen einer anderen Muttersprache wegfallen. Komponenten, die bekannterweise für das gehirngerechte Lernen essentiell sind, da anatomisch und physiologisch nachweisbar ist, dass positive Gefühle für ein effizientes Lernen, dauerhafte Speicherung und erfolgreichen Abruf der Informationen im Gedächtnis notwendig sind (Vgl. Schachl 2005: 7f), da dieselben Teile des Gehirns (limbisches System, Hippocampus) sowohl für die Emotionen als auch für die Informationsverarbeitung zuständig sind (Vgl. Schachl 2005: 18, 54ff).

Natürlich ist das Tandem im schulischen Bereich, z.B. im Rahmen eines Schüleraustausches oder auch durch eTandems (Skype, E-Mail), mit organisatorischer Arbeit für die Unterrichtenden verbunden (Vgl. Bechtel 2003: 22), wir sind aber überzeugt, dass die SchülerInnen genauso positiv auf das Tandem reagieren werden wie die TeilnehmerInnen des Sommerkollegs und ihre Sprachkenntnisse, interkulturellen und sozialen Fähigkeiten dadurch entscheidend erweitert werden können.

Fazit ist: Tandem ist für verschiedenste Altersklassen und Lerngruppen geeignet und vielseitig einsetzbar (Präsenztandem, eTandem), denn wie ein Teilnehmer im Fragebogen meinte: „Tandem muss nicht im Klassenzimmer stattfinden...“.

Literatur

- Aktion Österreich-Ungarn (2012): Jahresbericht über das Jahr 2011. <http://www.oma.hu/dok/2011d.pdf> (gesehen am 14.12.2012)
- Bechtel, Mark (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Berditschevski, Anatoli (Hg.) (2006): Zu zweit geht es besser. Lerndossier für Tandemkurse / Kettesben könnyebb. Munkafüzet tandem tanfolyamok számára. Niveau A2. Eisenstadt. E. Weber Verlag
- Berki, Judit / Rothpüller, Sabine (2006): Zu zweit geht es besser. Lerndossier für Tandemkurse / Kettesben könnyebb. Munkafüzet tandem tanfolyamok számára. Niveau C1. Eisenstadt. E. Weber Verlag.
- Brammerts, Helmut (1996): Tandem per Internet und das Internationale E-Mail Tandem Network. In: Brammerts, Helmut / Little, David (Hg.): Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet. Bochum. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, S. 1-14.
- Brammerts, Helmut / Calvert, Mike (2005): Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (Hg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen. Stauffenburg Verlag, S. 27-38.
- Schachl, Hans (2005): Was haben wir im Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Linz. Veritas.
- Szakály, Sándor (Hg.) (2010): Rückblick auf die 20 Jahre 1990-2010. Publikation der Stiftung Aktion Österreich-Ungarn Wissenschafts- und Erziehungskooperation. <http://www.oma.hu/20jahre/ruckblick.pdf> (gesehen am 14.12.2012)

Anhang

Fragebogen zum Tandemunterricht / Tandemes kérdőív

Alter/kor: Geschlecht/nem: Nationalität/állampolgárság:

- Hattest du schon Erfahrungen mit Tandem oder ähnlichen Sprachlernformen?/ Volt már tapasztalatod tandemmel illetve hasonló tanulási módszerekkel?
- Worin siehst du die besonderen Möglichkeiten des Tandems? Was kann man beim Tandem lernen?/Milyen különleges lehetőséget látsz a tandemórán? Mit lehet tanulni a tandemben?
- Was hat dir an den Tandemstunden gefallen?/Mi tetszett a tandemórákon?
- Welche Tandem-Themen haben dir gefallen, welche Themen nicht?/Mely témakörök tetszettek, melyek nem?
- Warst du mit dem Tandem zufrieden? Warum, warum nicht?/Elégedett voltál a tandemórákkal? Miért? Miért nem?
- Was hat dich an den Tandemstunden gestört? Was hat nicht funktioniert?/Mi zavart a tandemórákon? Mi nem működött a tandemórán?
- Was hast du beim Tandem gelernt? Kreuze das Zutreffende an!/Mit tanultál a tandemben? Jelöld x-szel a megfelelőt!
 - ☐ Ich habe von den Tandemstunden nicht profitiert./ Semmit sem tanultam belőle.
 - ☐ Meine Aussprache hat sich verbessert./ Jobb lett a kiejtésem.
 - ☐ Ich habe neue landeskundliche Informationen erhalten./ Új országismereti in-

formációkat szereztem.

- ☐ Ich habe meine Grammatikkenntnisse vertieft./ Elmélyült a nyelvtani tudásom.
- ☐ Ich habe meinen Wortschatz erweitert./ Fejlődött a szókincsem.
- ☐ Ich habe meine Sprachflüssigkeit verbessert./ Fejlődött a beszédképességem.
- ☐ Sonstiges/Egyéb:

1. Wie kann dir dein Partner bzw. deine Partnerin beim Tandem am besten helfen die Sprache zu verbessern?/Hogyan segíthetne legjobban a partnered tandemórán, hogy minél gyorsabban fejlődjön a nyelvtudásod?
2. Wie oft hast du deinen Gesprächspartner korrigiert?/Milyen gyakran javítottad ki a partner nyelvi hibáit?
3. Wie und was hast du korrigiert? Kreuze bitte das Zutreffende an!/ Hogyan és mit javítottál ki? Jelöld x-szel a megfelelőt!
 - ☐ sprachliche Strukturen/ nyelvhelyességi hibákat
 - ☐ Grammatikfehler/ nyelvtani hibákat
 - ☐ Rechtschreibfehler/ helyesírási hibákat
 - ☐ Aussprache/ kiejtést
1. Half der Tandemunterricht den Kontakt zu den UngarInnen/ÖsterreicherInnen auch außerhalb der Stunden zu vertiefen?/ Segített a tandem az órákon kívüli kapcsolat elmélyítésében az osztrákokkal/ a magyarokkal?
2. Würdest du gerne für längere Zeit einen Tandempartner bzw. eine Tandempartnerin haben?/ Szeretnél hosszabb ideig is részt venni egy tandem-programon?
3. Hattest du einen Lernerfolg?/ Volt sikerélményed a tanulásban?
4. Sonstige Anmerkungen/ Egyéb:

Netzwerk: ausgewählte Ereignisse im In- und Ausland

Kálmán Dezső Dóka

Anmerkungen zum OKTV (Landeswettbewerb)

Nicht nur für Lernende, sondern auch für motivierte Lehrer hat der OKTV eine wichtige Funktion: Er gibt Möglichkeiten, gute Lehrer und darüber ihre Schüler zu motivieren. Talentierte Schüler kann ein motivierter Lehrer erst dann fördern, indem er sie auf die Probe stellt, ihnen Ziele setzt.

Gerade heutzutage ist der OKTV in Fremdsprachen von großer Bedeutung, weil die finanziellen Möglichkeiten vieler Familien es nicht mehr erlauben, zusätzlich zum Fremdsprachenunterricht in der Schule ihre Kinder auf eine Sprachschule oder zu einem Privatlehrer zu schicken. Gerade der OKTV kann ohne hohe Kosten im Rahmen der Vorbereitung auf den Wettbewerb viele Schüler dazu motivieren, sich Fremdsprachen auch in die Tiefe gehend anzueignen, ebenso wie es die Lehrer dazu motivieren kann, sich eingehender mit ihren besseren Schülern zu beschäftigen. Das gilt insbesondere auch für eher naturwissenschaftlich interessierte Schüler, deren Interessen auf ein Gebiet gelenkt werden, was für ihre berufliche Zukunft von großer Bedeutung ist.

Da in unserer Zeit die Schüler weniger Bücher lesen, ganz zu schweigen von fremdsprachlicher Literatur, fällt diesem Wettbewerb auch als Anreiz zum Lesen eine große Bedeutung zu.

In einer Zeit, in der Familien aus finanziellen Gründen weniger ins Ausland reisen, ist jeder Anreiz, auch die Kultur eines Landes eingehender kennenzulernen, besonders wichtig. Wie soll ein heranwachsender ungarischer Staatsbürger wissen, was es ausmacht, ein Ungar zu sein, wenn er nicht den Vergleich hat. Nur durch den Vergleich kann man sich orientieren und das Verständnis für die eigenen Landsleute und die Menschen aus anderen Ländern erwerben. Gerade diese Kenntnis der Kultur anderer Länder und der Mentalität eines Landes darf in unserer globalisierten Welt nicht unterschätzt werden.

Außerdem brauchen die meisten Menschen einen äußeren Anreiz und Anerkennung, um sich mit einer Sache eingehender zu beschäftigen und sich zu motivieren. So ein Wettbewerb wie der OKTV erreicht mit relativ geringen Kosten eine maximale Wirkung.

Auch für die Bevölkerung sind die Platzierungen beim OKTV neben der Aufnahmequote an den verschiedenen Universitäten ein wichtiger Gradmesser dafür, wie gut eine Mittelschule oder ein Gymnasium ist. Diese Bedeutung des OKTV nimmt - meiner Meinung nach - mit dem Rückgang der staatlich finanzierten Studienplätze sogar noch zu.

Wie man also sehen kann, hat der OKTV eine wichtige Funktion für Eltern, Schüler und Lehrer, also er motiviert Lernende und Lehrer, Eltern und Schulen.

Der Wettbewerb hat sich zwar in seiner 40 jährigen Geschichte (seit 1972) viel verändert, aber sein Ziel war immer Schüler dazu zu gewinnen, dass sie nach mehr Wissen streben. Schnell wurde der Wettbewerb unter den Schülern bekannt und populär, weil die Finalisten die Möglichkeit hatten, an der Universität zu studieren, ohne eine Aufnahmeprüfung zu bestehen, und gleichzeitig bedeutete er für sie eine gelungene, absolvierte Abiturprüfung in der deutschen Sprache und Literatur.

Nicht nur Kinder sondern auch Erwachsene mögen Wettbewerbe, wollen ihre Kenntnisse, Fähigkeiten zeigen, wollen besser sein, als die anderen. Das motiviert einen besonders, unabhängig von seinem Alter, Geschlecht, Wohnort, Nationalität. Wenn man außerdem Anerkennung bekommt, dann hat man sein Ziel erreicht. Dass die Wettbewerbe (OKTV) Perspektiven haben, ist keine Frage. Es wird immer Schüler und auch Lehrer geben, die nach besseren Ergebnissen streben, die ihren Namen so gerne auf der Liste der Finalisten lesen.

Nachwuchstagung

Wissenschaftlicher Studentischer Landeswettbewerb (OTDK). Ergebnisse der Germanistikstudentinnen und -Studenten in den Bereichen „Fremdsprachendidaktik“ und „Linguistik“

Die 31. Nachwuchstagung im Bereich Fremdsprachendidaktik fand im April 2013 in Kaposvár statt. Studentinnen und Studenten haben in der **Sektion „Lern- und Lehrmethoden – Wissenstechnologie“** folgende Ergebnisse erreicht.

Fremdsprachendidaktik 1.:

1. Platz – Gombos Nóra Andrea, ELTE. **Betreuerin: Dr. Feld-Knapp Ilona**
Sonderpreis – Schiller Emese, ELTE. **Betreuerin: Dr. Feld-Knapp Ilona**

Gombos Nóra, dem Mitglied des wissenschaftlichen Arbeitskreises für DaF-Lehrerforschung der ELTE wurde für ihre Arbeit in der Sektion „Lern- und Lehrmethoden – Wissenstechnologie“ der **Pro-Sientia-Preis** verliehen und eine Publikationsmöglichkeit in der Zeitschrift des Erziehungswissenschaftlichen Vereins „Practice and Theory In Systems of Education“ angeboten.

Fremdsprachendidaktik 2.:

1. Platz – Rohonyi Dóra, Károli-Gáspár-Universität der Reformierten Kirche. **Betreuerin: Dr. Dringó-Horváth Ida**
3. Platz – Taczman Andrea, ELTE. **Betreuerin: Dr. Feld-Knapp Ilona**

Taczman Andrea, dem Mitglied des wissenschaftlichen Arbeitskreises für DaF-Lehrerforschung der ELTE und **Rohonyi Dóra** (Károli-Universität) wurde jeweils eine Publikationsmöglichkeit in der Zeitschrift des Erziehungswissenschaftlichen Vereins „Practice and Theory In Systems of Education“ angeboten.

Die 31. Nachwuchstagung im Bereich Linguistik fand im April 2013 in Debrecen statt. Studentinnen und Studenten haben in der **„Human-wissenschaftlichen“ Sektion** folgende Ergebnisse erreicht.

Deutsche Linguistik:

1. Platz – Rác Anita, Universität Szeged. **Betreuer: Dr. Scheibl György.**
2. Platz – Perge Gabriella, ELTE. **Betreuerin: Dr. Feld-Knapp Ilona.**
3. Platz – Nagy Lajos, ELTE. **Betreuerin: Dr. Brdar-Szabó Rita**

Wir gratulieren den Teilnehmerinnen, Teilnehmern und ihren Betreuerinnen, Betreuern und wünschen ihnen weitere Erfolge.

„Forschende Lehrende des 21. Jahrhunderts

Forscherinnen und Forscher der Angewandten Linguistik“

PhD-Programm an der ELTE

Mit diesem Titel wird im Rahmen des Doktorandenprogramms „Angewandte Linguistik“ des Doktorandenkollegs für Sprachwissenschaft der Philologischen Fakultät der ELTE eine deutschsprachige Spezialisierung „Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache“ angeboten.

Die Leiterin des PhD-Programms, Frau Prof. Dr. Mária Gósy und die mitwirkenden Dozentinnen sowie Dozenten erwarten mit einer breiten Palette an Dissertationsthemen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die sich für Forschungen auf dem Gebiet Lehren und Lernen des Deutschen interessieren.

Im ersten Jahr werden gemeinsame Kurse auf Ungarisch gehalten, die Kurse der Spezialisierung werden jedoch Deutsch angeboten:

- Fremdsprachenerwerb
- Deutsch als Fremdsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet;
- Methodische Konzepte für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache;
- Anwendungsmöglichkeiten der kontrastiven Linguistik und der kontrastiven Typologie;
- Korpora als empirische Basis der Linguistik;
- Analyse der Sprachlern- und Lehrprozesse;
- Neue Paradigmen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
weitere Informationen können Sie der Webseite des Doktorandenprogramms entnehmen:
<http://alknyelvdoktori.honlapom.com>

Jugend debattiert international – ein Wettbewerb, bei dem viel gelernt werden kann

Wilna/Vilnius, Oktober 2012: Gréta Szabó, Absolventin des Városmajor Gymnasiums in Budapest und zurzeit Studentin an der Technischen Universität Budapest im ersten Studienjahr, gewinnt das Finale des internationalen Debattierwettbewerbs in deutscher Sprache. Eine Nachricht, die auch von ungarischen Medien veröffentlicht wurde. Gréta war zum Beispiel zu Gast im Kossuth Rádió. Zum Thema „Soll Hassrede gegen Religionen europaweit strafrechtlich verfolgt werden?“ hatte sie in der litauischen Hauptstadt überzeugend die Pro 2 – Position vertreten. Nun brachte sie den jungen Radiomacherinnen¹ von „Vendég a háznál“ die Grundregeln des Debattierens bei.

Jede Debatte dauert 24 Minuten. In der Eröffnungsrede von jeweils zwei Minuten umreißt die Debattantin Pro 1 die Streitfrage, Contra 1 bringt die wichtigsten Gegenargumente, Pro 2 versucht diese schon jetzt zu entkräften, und Contra 2 hält dagegen. Nach den ersten acht Minuten beginnt die freie Aussprache, die insgesamt zwölf Minuten dauert. In der freien Aussprache ist die Abfolge und Dauer der Redebeiträge nicht geregelt. In der Schlussrede von je einer Minute untermauern die Debattantinnen noch einmal ihre Position mit den für sie wichtigsten Argumenten. Eine Zeitwächterin sorgt dafür, dass die Redezeit eingehalten wird. Eine Jury, deren Mitglieder eigens geschult sind, bewertet die Debattenleistung insgesamt und der einzelnen Debattantinnen nach folgenden Kriterien: Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit, Überzeugungskraft.

Es fällt auf, dass Fähigkeiten in der Fremdsprache Deutsch ausdrücklich kein eigenes Kriterium darstellen. Aber es liegt auf der Hand, dass

- bei der Sachkenntnis z. B. die Wortschatzkenntnisse zur Bezeichnung von abstrakten Begriffen und zur Schilderung von konkreten Beispielen, aber auch die Beherrschung von Funktionsverbgefügen
- bei dem Ausdrucksvermögen z. B. die Verfügung über Interjektionen oder flexible Satzbaumuster – man denke nur an die rhetorische Frage –
- bei der Gesprächsfähigkeit z. B. die Formeln des respektvollen Redeanchlusses
- beider Überzeugungskraft z. B. auch eine Reihe von non- und paraverbalen Fähigkeiten

1 Der besseren Lesbarkeit wegen schließt die feminine Form männliche und weibliche Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Debattanten und Debattantinnen usw. ein.

eine große Rolle spielen. So ist annähernd ein Sprachniveau B1+ nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wohl doch die Mindestvoraussetzung für die Teilnahme. In den Bestimmungen heißt es, dass Schülerinnen ab Klasse 10 teilnehmen dürfen, die Deutsch als Fremdsprache an einer der Jdi-Netzwerkschulen lernen.

Das Schöne an dem Wettbewerb: Alle fremdsprachlichen Kompetenzen werden im Training und in der Vorbereitung auf ein Finalthema sozusagen „nebenbei“ gelernt. Die Halbfinal- und Finalthemen werden zwei bis drei Wochen vorher bekannt gegeben. Im Vordergrund steht immer die Recherche, die Aneignung von Sachkenntnissen im Bezug auf die Streitfrage, und die Übung darin, die verschiedenen Positionen zu vertreten. Denn auf welcher Position debattiert werden muss, wird unmittelbar vor der entscheidenden Debatte ausgelost. So muss auch dann eine Position möglichst überzeugend vertreten werden, wenn sie mit der eigenen Meinung nicht übereinstimmt.

Seit dem Jahre 2010 nehmen auch Schülerinnen von acht Sprachdiplomschulen aus Ungarn (DSD II) an diesem internationalen Wettbewerb teil – neben jungen Deutschlerinnen aus den drei baltischen Staaten Estland, Lettland, Litauen, daneben aus Polen, Russland, Tschechien und der Ukraine. Acht Länder in Mittelosteuropa, alle mit der Erfahrung, wie schwierig sich die Transformation von der kommunistischen Herrschaft in eine parlamentarische Demokratie gestalten kann.

Die „Acht“ ist keine magische Zahl, sondern eine mathematische Notwendigkeit. Auf jeder Ebene des Wettbewerbs – in einer Schule, in einem Schulverbund, im Landesfinale – streiten vier Debattantinnen engagiert und gut informiert um die beste Entscheidung in einer aktuellen gesellschaftspolitischen Frage – zwei auf der Pro- und zwei auf der Contra-Seite. Die beiden Besten kommen eine Runde weiter.

Die Debatte gehört zur Demokratie wie die Luft zum Atmen – im angelsächsischen Raum sind die Debating-Clubs schon lange Tradition. In Deutschland gibt es „Jugend debattiert“ seit dem Jahr 2001. Bundesweit nahmen im Jahr 2012 über 135.000 Schülerinnen und ca. 5.500 Lehrkräfte an über 800 Schulen teil. Das Projekt „Jugend debattiert international“ – der Wettbewerb für Deutsch lernende Schülerinnen im Ausland – wurde im Jahr 2007 vom Goethe-Institut, der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ins Leben gerufen. In Ungarn wird der Landeswettbewerb vom Goethe-Institut in Budapest und von der ZfA-Fachberatung in Budapest gemeinsam koordiniert. Im Projektjahr 2011-2012 nahmen ca. 1.700 Schülerinnen aus den acht Ländern teil.

Im Herbst 2013 wird Budapest der Schauplatz des VII. Internationalen Finales sein. Das jüngste Mitglied in der mittelosteuropäischen Jdi-Familie kommt also schon im dritten Projektjahr zu dieser Ehre. Die Landeskoordinatorin des GI Budapest und der ZfA-Koordinator haben sich aus diesem Anlass eine Ausweitung der teilnehmenden ungarischen Schulen von acht auf sechzehn vorgenommen. In Frage kommen in erster Linie Schulen, an denen die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom Zweite Stufe (DSD II) abgenommen werden. Dabei ist beiden Landes-Koordinatorinnen wichtig zu betonen: Oberstes Ziel ist nicht, eine einzelne Schülerin, einen einzelnen Schüler so gut vorzubereiten,

dass sie oder er das Landesfinale oder gar das internationale Finale gewinnt. Denn von dem Wettbewerb profitieren alle: Die Schülerinnen, indem sie in der Beschäftigung mit „heißen“ Themen nebenbei auch deutsch-fremdsprachliche Kompetenzen erwerben, die Lehrerinnen dadurch, dass sie in den Jdi-Fortbildungen Methoden trainieren, die zu einer lebendigen Gestaltung ihres DaF-Unterrichts beitragen.

Und nicht zuletzt gewinnt die Demokratie. Aus dem Gegeneinander wird demokratisches Miteinander. Gréta Szabó drückte dies im Kossuth Rádó so aus: Am besten habe ich das Zuhören gelernt. Wenn du das Argument der Gegenseite wirklich verstehst, gelingt es dir auch, es überzeugend zu entkräften – und dies bei allem Respekt für den Debattengegner. Das ist die Basis der Demokratie.

Links:

www.jugend-debattiert.eu

<http://www.dsd-iskolak.org/de/index.html#415>

<http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/jdi/lwb/de10153233.htm>

<http://www.dw.de/jugend-debattiert-international-macht-schule/a-16325752> (Deutsche Welle mit Podcasts)

<http://www.mrl-kossuth.hu/hirek/vendeg-a-haznal-elozetes-vitaverseny.html> (Kossuth Rádó mit Podcasts und Video auf youtube)

<http://www.ndr.de/wellenord/audio133809.html> (Norddeutscher Rundfunk mit Podcast)

Innovation im Schulwesen – das Projekt „Schule im Wandel“

1. Mitwirkende und anvisierte Ziele, Zielgruppen

„Schule im Wandel“ (im Weiteren SiW) ist ein durch COMENIUS gefördertes und durch das Goethe Institut koordiniertes europäisches Projekt, in dem mit sechs weiteren Projektpartnern (Hochschulen, Fortbildungszentren und Universitäten aus ganz Europa) ein filmbasierter Fortbildungskurs entwickelt und erprobt wurde¹. 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 selbständigen Lernens“ (Meister, 2010: 41).

Die Besonderheit dieses Kurses ist, dass nach dem Motto „learning by doing“ versucht wird, Inhalte und Themen zum veränderten, modernen Fremdsprachenunterricht in einer modernen, digitalen Lernumgebung zu präsentieren und zu bearbeiten. Anvisiert wurde nämlich ein Blended Learning-Kurs, der unter Verwendung der kostenlos zugängigen Lernplattform Moodle durchgeführt werden kann. Dabei können die für E-Learning relevanten Arbeitstechniken, Lern- und Interaktionsformen, Lehrer- und Lernerrollen hautnah erlebt werden.

Ursprünglich, waren in der Ausarbeitungsphase (2009-2011) vor allem DaF-Lernende in der Lehreraus- und Fortbildung als Zielgruppe anvisiert, mit der Ergänzung, dass das Material möglicherweise auch Lehrende anderer Fremdsprachen ansprechen könnte. Nach der ersten Implementierungsphase im Jahre 2012 ist aber klar geworden, dass sich viel mehr Einsatzmöglichkeiten vorstellen lassen, die aber zum Teil bestimmte Adaptation (Übersetzung, Erweiterung/Ergänzung etc.) verlangen (mehr hierfür im abschließenden Kapitel).

2. Inhaltlicher Aufbau und Arbeitsmethoden am Beispiel eines Kapitels

Wenn wir das Inhaltsverzeichnis des Kurses anschauen, können wir sehen, dass drei größeren Themeneinheiten jeweils vier Unterthemen zugeordnet sind:

1 Projektseite: http://www.goethe.de/lhr/prj/siw/deindex.htm?wt_sc=schule-im-wandel

Teil 1: Schulentwicklung

- Schulprofile
- Veränderte Schule
- Neue Aufgaben für Lehrer
- Visionen von Schule

Teil 2: Unterricht

- Start in die Fremdsprache
- Sachfachunterricht in der Fremdsprache
- Projektarbeit im fortgeschrittenen-Unterricht
- Lernen durch Lehren (LdL)

Teil 3: Pädagogische Konzepte und Projekte

- Kompetenzförderung: Schritt für Schritt in die Selbstständigkeit
- Förderung der Mehrsprachigkeit
- Schüler übernehmen Verantwortung
- Öffnung der Schule nach außen

Die einzelnen Unterkapitel sind jeweils nach dem gleichen Prinzip aufgebaut, die Teilnehmer/innen erarbeiten Text- (z.B. Zeitungs- und Fachartikel), Video- (Filmausschnitte aus Unterrichtsstunden, bzw. Interviews mit Lehrkräften, Personen aus der Schulleitung, Eltern oder Lernenden), bzw. Bildmaterialien (z.B. Karikaturen) in Einzelarbeit, wie auch in kommunikativen-kooperativen Aufgaben mit Anderen (in Klein- oder Großgruppen).

Typische Aufgabenstellungen für die individuelle Arbeit sind z.B. selbständige Bearbeitung des Materials und Lösung von anschließenden interaktiven Aufgaben oder die Einsendeaufgaben, bei denen die Teilnehmer/innen ihre Lösungen (z.B. Information sammeln zu präsentierten Text- oder Filmmaterialien, oder eigene Meinungsäußerung zum Thema) der Tutorin/dem Tutor zuschicken. Rückmeldung und eventuelle Korrektur erhalten sie dann vom Programm oder von der tutorierenden Lehrperson.

Bei kommunikativen-kooperativen Lerntätigkeiten verwendet man oft das Werkzeug Wiki, um eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen und um Meinungen oder Informationen von Anderen mit eigenen Gesichtspunkten zu ergänzen. Die Werkzeuge Forum und Chat dienen zu Diskussion und Meinungsaustausch und können aber auch bei projektartigen Aufgabenstellungen erfolgreich bei der Kommunikation von Projektmitgliedern wie auch mit der Tutorin/dem Tutor eingesetzt werden. Für das Präsentieren und Teilen von erstellten Produkten nach den Anwendungsphasen können wir die Datenbanken benutzen, in die die angefertigten Materialien in verschiedenen Formaten hochgeladen werden und von allen angesehen werden können. Hier wird sogar auch die Rückmeldung von Teilnehmer/innen auf Arbeitsergebnisse von Anderen ermöglicht, ergänzende Beiträge und Tipps können zu den erstellten Produkten hinzugefügt werden.

Die Tutorin/der Tutor kann alle Teilnehmer/innen in allen Arbeitsphasen überwachen/beobachten, die individuellen wie auch die kooperativen Arbeitsphasen mit entsprechenden Tutorierungstechniken unterstützen und bei Bedarf mit unterschiedlichen Evaluationsmöglichkeiten auch einen entsprechenden, persönlichen Leistungsnachweis geben.

Um grundlegende Prinzipien und Arbeitsmethoden vom SiW-Material auch an konkreten Beispielen präsentieren zu können, wird im Folgenden das Kapitel „Neue Aufgaben für Lehrer“ aus Teil 1 detailliert vorgestellt:

Am Anfang der einzelnen Kapitel werden zuerst die Lernziele definiert, in unserem Fall sieht es folgendermaßen aus:

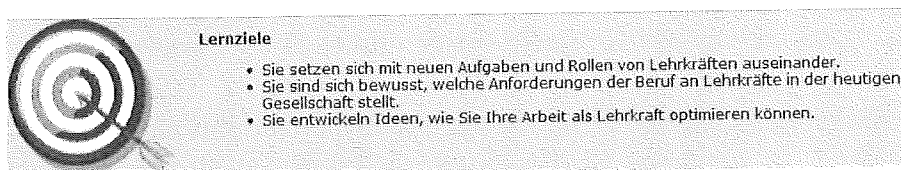


Bild 1: Lernziele zum Kapitel „Neue Aufgaben für Lehrer“

Dann erhalten wir einen detaillierten, zusammenfassenden Überblick über Inhalte, Aktivitäten/Sozialformen bzw. über den eingeschätzten Zeitaufwand:

Das Kapitel Neue Aufgaben für Lehrer im Überblick

Um Ihnen einen besseren Überblick über das Modul zu geben, haben wir eine Übersicht mit den Aspekten angelegt, die Sie hier erwarten. Die Gesamtbearbeitungszeit für dieses Kapitel beträgt ungefähr 7,5 Stunden.

Aufgabe	Was mache ich?	Wie mache ich das?	Dauer
Was macht eine Lehrkraft zu einer guten Lehrkraft?	eigene Erfahrungen mit den anderen Teilnehmenden austauschen (oder zusätzlich: Informationen aus einem Text ergänzen) und die Ergebnisse zusammenfassen	auf der Lernplattform im Wiki und in der Diskussion mit den anderen Teilnehmenden im Forum	95 min (+20 min)
Welche neuen Aufgaben haben Lehrkräfte heute?	Ihr Vorwissen aktivieren und Fragen zu den Filmen beantworten	auf der Lernplattform im Wiki	75 min
Warum sind Lehrkräfte als Lernbegleiter, Fortbilder, Materialentwickler tätig?	die Informationen in ein Raster einordnen	auf der Lernplattform als Einsendeaufgabe	60 min
Wie sieht es mit Ihnen aus?	die Merkmale der Wunschrolle mit anderen diskutieren	in der Diskussion mit der Gruppe im Forum	60 min
Neue Rollen - Was wird ... erwartet?	verschiedene Aspekte und Perspektiven Ihrer Rolle diskutieren	in der Diskussion mit der Gruppe im Chat und im Wiki	150 min

Bild 2: Überblickstabelle zum Kapitel „Neue Aufgaben für Lehrer“

Im Folgenden werden die Arbeitsphasen/Aufgaben der Tabelle einzeln vorgestellt, Ziele und Methoden erklärt und mit Beispielen (Bildschirmarschnitte über unbearbeitete, wie auch über gelöste Aufgaben) illustriert:

Arbeitsphase 1: „Was macht eine Lehrkraft zu einer guten Lehrkraft?“

Die einführende Arbeitsphase dient in jedem Kapitel dazu, einen Einstieg ins Thema zu geben, bestehende Erfahrungen und Vorwissen zu aktivieren und eventuell mit anderen Teilnehmenden auszutauschen, wie es z.B. im untersuchten Kapitel in den folgenden Schritten gemacht wird:

- Wiki: Gemeinsam Charaktereigenschaften sammeln, die gute Lehrkräfte haben sollen
- Forum: Über die eigene Arbeit als Lehrkraft berichten
- Forum: sich über zusätzliche Aktivitäten, Aufgaben und Rollen an der Schule austauschen (dient auch als Vorentlastung für die darauffolgenden Filmsequenzen)

Arbeitsphase 2: „Welche neuen Aufgaben haben Lehrkräfte heute?“

Im zweiten Schritt kommt in der Regel der Film-Input zum gegebenen Thema, mit dem Ziel, positive Innovation möglichst hautnah erleben zu lassen. Konkrete Aufgaben in dieser Phase:

- Wiki: die TN bilden Hypothesen über die Rollen von Lehrkräften als Lernbegleiter, Fortbilder und Materialentwickler (direkte Vorentlastung für die Filme). Wie bunt so eine Wiki-Seite aussehen kann, können Sie dem folgenden Bild entnehmen: die einzelnen Teilnehmer haben ihre Beiträge mit jeweils anderen Farben hinzugefügt, wobei sie auch auf vorherige Meinungen reagierten, eventuell diese ergänzten.

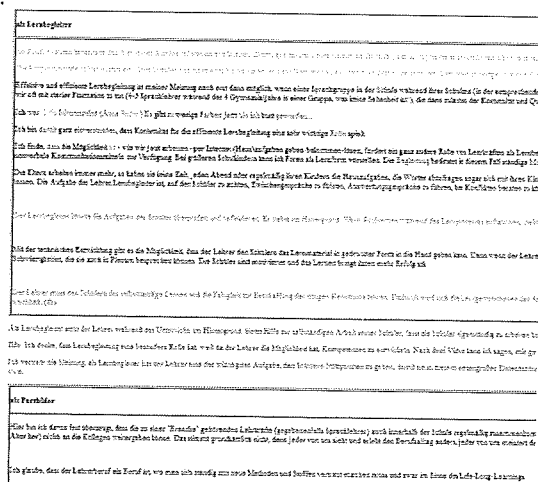


Bild 3: Wiki-Einträge zum Thema in einem Kurs mit Fernstudenten
(MA für DaF an der KRE)

- HotPotatoes-Aufgabe zur Verständnissicherung: Nach jeder einzelnen Filmsequenz kann man mit Hilfe von interaktiven Aufgaben (erstellt mit dem kostenlos

zugängigen Autorenwerkzeug Namens HotPotatoes¹⁾ überprüfen, ob die Kerngedanken richtig verstanden wurden.

Lehrer als Lernbegleiter (1'18)



► Fragen zum Film

1/4 Nächste Frage

Frau Traubert behauptet ihre Rolle als Lehrerin habe sich geändert. Was hat sich geändert? (timecode 00:10)

A ☐ ? Frau Traubert gibt alles an die Kinder ab.

B ☐ ? Frau Traubert ist heute mehr Lerncoach und Beobachter.

C ☐ ? Frau Traubert organisiert Lernprozesse und vermittelt Wissen.

Bild 4: Video „Lehrer als Lernbegleiter“ und die erste, anschließende interaktive Aufgabe

Arbeitsphase 3: „Warum sind Lehrkräfte als Lernbegleiter, Fortbilder, Materialentwickler tätig?“

In diesem Arbeitsschritt erfolgen die inhaltliche Analyse und die kritische Reflexion zu den gesehenen Filmen mit einer filmübergreifenden Aufgabe, die in Einzelarbeit zu lösen ist:

- Einsendeaufgabe: Beobachtungsraster zu den Filmen ausfüllen und der Tutorin/dem Tutor einsenden. Bewertung erhält man durch die individuelle elektronische Rückmeldung der Tutorin/des Tutors.

Arbeitsphase 4: „Was macht eine Lehrkraft zu einer guten Lehrkraft?“

In der darauffolgenden Vertiefungsphase steht schon die kommunikative-kooperative Lerntätigkeit im Vordergrund, denn durch Austausch und Diskussion über die einzelnen, in den Filmen präsentierten Rollen bearbeitet die Gruppe noch einmal gemeinsam das Lernmaterial:

- Forum: Austausch / Diskussion in drei Arbeitsgruppen über die Aufgaben, die in den Filmen präsentiert wurden, wobei die Gruppen interessenbezogen, nach Abstimmung gebildet werden.

1 Webseite zum Autorenwerkzeug „Hotpotatoes“: <http://hotpot.uvic.ca/>

1.3.4.1 Aufgabe

Bearbeitungszeit: ca. 1 Stunde

Die Filme zeigen Lehrkräfte als Lernbegleiter, als Fortbilder und als Materialentwickler. In welcher Rolle / welchen Rollen sehen Sie sich? Wählen Sie erst Ihre Gruppe und diskutieren Sie anschließend.

 Abstimmung: Lernbegleiter, Fortbilder, Materialentwickler - Welche Rolle gefällt Ihnen am besten?

 Forum: Meine Rolle als Lernbegleiter

 Forum: Meine Rolle als Fortbilder

 Forum: Meine Rolle als Materialentwickler

Bild 5: Gruppenbildung mit der Funktion „Abstimmung“ in Moodle

Arbeitsphase 5: „Neue Rollen - Was wird in Ihrem Land, in Ihrer Region, an Ihrer Schule von Lehrkräften erwartet?“

Die letzte Phase dient dem Transfer und der Konzentration auf die eigene Situation, also der Anwendung des Gelernten:

- Chat: Echtzeit-Diskussion anhand von Leitfragen zum Thema (über bisherig übernommene Rollen, wie auch über Zukunftspläne in diesem Bereich), geleitet von der Tutorin/dem Tutor (Zuvor vereinbarte Trefftermin wird benötigt!)
- Wiki: In der Zusammenfassung der Diskussion im Wiki reflektieren die Teilnehmer/innen den Chat und das ganze Kapitel noch einmal.

Jedes einzelne Kapitel verfügt über dieselben, abschließenden Bausteine:

- Rückblick: Während der ganzen Lerntätigkeit können die Lernenden ein elektronisches Lernjournal für festzuhaltende Notizen führen. In diesem Punkt wird noch einmal auf diese Möglichkeit des Zusammenfassens und Festhaltens von Lernergebnissen hingewiesen.
- Feedback und Fehlerwiki: Hier erwartet immer wieder eine interaktive Befragung zu den Inhalten und Methoden des jeweiligen Kapitels, wobei auch die eventuellen Fehlerstellen (z.B. veraltete Webadressen, tote Links) angegeben werden können. Diese sind unentbehrlich für die ständige Niveauekontrolle und für eine entsprechende Weiterentwicklung des Materials.
- Ausblick/Literaturhinweise: Zu jedem einzelnen Unterthema können die Lernenden ihr erworbenes Wissen anhand gesammelter Lektüre weiter vertiefen.

Die in den Kapiteln vereinzelt eingefügten Zusatz- und Alternativaufgaben können dazu dienen, eigenen Interessen, Motivationen und Lernzielen nachgehen zu können und dadurch das Lernen zu individualisieren. Die Inhalte im Kurs wurden von vornherein nach dem „Baukastenprinzip“ (Würffel/Padrós, 2011: 15) zusammengestellt, damit sie durch die freie Variabilität der Elemente den jeweiligen Interessen und Zielen angepasst werden können. Auch die verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zu Kursinhalten können zur flexiblen, zielgruppen- und lernzielabhängigen Einsatz beitragen: der Kurs kann außer dem vorgeschlagenen Blended-Learning-Format, in dem die Anzahl und Reihenfolge

von Präsenz- und Online-Phasen frei variieren kann, sowohl offline, als vollständige Präsenz-Veranstaltung, wie auch als völliger Online-Kurs durchgeführt werden. (Die ausgearbeiteten Handouts für die Präsenz-Durchführung liegen als Pdf-Dokument zum Herunterladen und Ausdrucken vor und die Filme kann man dazu als DVD anfordern.)

Wichtig ist anzumerken, dass die einzelnen Arbeitsphasen mit entsprechenden Tutorisierungstechniken koordiniert werden (Abgabetermine festlegen, allmähliches Freischalten von einzelnen Arbeitsschritten, Motivierungs- und Aktivierungstechniken etc.), damit gemeinsames Arbeiten und Lernen in der digitalen Lernumgebung ermöglicht wird. Denn genauso, wie bei traditionellen Aus- und Fortbildungskursen / Lehrveranstaltungen ist es hier auch grundlegend, dass eine Gruppendynamik entsteht und einzelne Lernfortschritte mit der Unterstützung der Gruppenmitglieder gemacht werden können.

3. Implementierung im Mittel-Ost-Europa – darunter auch in Ungarn

3.1 Ansätze bei der Implementierung im Mittel-Ost-Europa

Von März bis Mai 2011 fand 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 statt. Seither erfolgt die Phase der Implementierung: in verschiedenen europäischen Ländern –darunter auch in Ungarn- kann die Fortbildung für unterschiedliche, länderspezifische Zielgruppen vom örtlichen GI oder aber auch von anderen Institutionen angeboten werden.

Anhand der Länderberichte über die bisherigen SiW-Kurse können wir die wichtigsten Parameter dieser Projekte wie folgt zusammenfassen (Länderberichte, 2012):

Implementierung in Ungarn	
I. Zeit und Ort, Veranstalter	20.10.-1.12.2011, Károli-Gáspár-Universität, Universität KRE / GI Budapest
Zielgruppe	Ausbildung: Präsenzstudenten vom ersten Jahrgang des MA-Studiums (Lehramt Deutsch), die im Wintersemester 2011 das Seminar „Methodik-Didaktik DaF“ belegt haben.
Format	10 UE Präsenztreffen ⇔ Online-Phase (integriert ins Methodik-Didaktik Seminar)
II. Zeit und Ort, Veranstalter	11.02.-31.3.2012, Károli-Gáspár-Universität Universität KRE / Goethe Institut Budapest
Zielgruppe	Ausbildung: Fernstudenten - 2 jähriges Ergänzungsstudium für Lehrer mit Hochschuldiplom für DaF
Format	20 UE Präsenztreffen ⇔ Online-Phase ⇔ Präsenztreffen
III. Zeit und Ort, Veranstalter	6.2.-5.11.2012, Universität Pécs, Universität Pécs / Goethe Institut Budapest

Zielgruppe	Ausbildung: Präsenzstudenten des Methodikkurses „Unterrichtsplannung“
Format	30UE Präsenztreffen ⇔ Online-Phase ⇔ Präsenztreffen
IV. Zeit und Ort, Veranstalter	2012 Sommer: Baja, Goethe Institut Budapest (Sommerkurs)
Zielgruppe	Fortbildung: Lehrkräfte für DaF
Format	30UE Ausschließlich Präsenztreffen
Implementierung in Litauen	
Zeit und Ort, Veranstalter	17.10.–11.12.2011, Vilnius, Goethe Institut Vilnius
Zielgruppe	Fortbildung: Lehrkräfte für DaF an Gymnasien, Deutschdozentinnen an Universitäten
Format	Online-Phase ⇔ Präsenztreffen ⇔ Online-Phase ⇔ Präsenztreffen
Implementierung in Lettland	
Zeit und Ort, Veranstalter	03.10.–14.11.2011, Riga, Goethe-Institut Lettland und Deutschlehrerverband Lettland
Zielgruppe	Fortbildung: Lehrkräfte für DaF
Format	Präsenztreffen ⇔ Online-Phase
Implementierung in Polen	
I. Zeit und Ort, Veranstalter	04.12.2011-17.02.2012, Wrocław, Goethe-Institut Krakau & Lehrmitelzentrum Wrocław (Stadtbibliothek)
Zielgruppe	Fortbildung: Lehrkräfte für DaF an Gymnasien und Sekundarschulen
Format	30 UE. Online-Phase ⇔ Präsenztreffen ⇔ Online-Phase ⇔ Präsenztreffen
II. Zeit und Ort, Veranstalter	04.12.2011- 21.01.2012, Goethe-Institut Krakau
Zielgruppe	Fortbildung: Lehrkräfte für DaF an Gymnasien und Sekundarschulen
Format	20 UE. Online-Phase ⇔ Präsenztreffen ⇔ Online-Phase ⇔ Präsenztreffen
Implementierung in Serbien	
Zeit und Ort, Veranstalter	03.10.-19.11.2011, Belgrad, Fremdsprachenschule Kontekst, Goethe-Institut Belgrad
Zielgruppe	Fortbildung: Lehrkräfte für DaF an Grundschulen, Fachmittelschulen und Gymnasien
Format	24 UE Online-Phase ⇔ Präsenztreffen
Implementierung in Slowenien	
Zeit und Ort, Veranstalter	28.11.2011–29.2.2012, Maribor, Goethe-Institut Ljubljana
Zielgruppe	Fortbildung: Lehrkräfte für DaF im Sekundarbereich, Erwachsenenbildung
Format	Präsenztreffen ⇔ Online-Phase
Implementierung in der Slowakei	

I. Zeit und Ort, Veranstalter	Herbst 2012, Bratislava, GI Bratislava & Methodisch- pädagogisches Zentrum Bratislava
Zielgruppe	Fortbildung: Lehrkräfte für DaF an Gymnasien und Sekundarschulen
Format	30 UE Präsenztreffen ⇔ Online-Phase ⇔ Präsenztreffen
II. Zeit und Ort, Veranstalter	2.4.-11.5.2012, Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice
Zielgruppe	Ausbildung: DaF-Studierende (2.Semester Magister) und Germanistikstudenten (2.Semester Bachelor) der Katholischen Universität in Ružomberok
Format	20 UE Präsenztreffen ⇔ Online-Phase

Zusammenfassend können wir feststellen, dass Ungarn mit den durchgeführten vier SiW-Kursen (und zwar in ganz unterschiedlichen Kurs-Modi!) als der erprobungsfreudigste Projektbeteiligte bezeichnet werden kann. Die Projekt-Kurse in den verschiedenen Ländern wurden im Durchschnitt mit ca. 12 Teilnehmern an unterschiedlichen Institutionen (oft in Kooperation des Goethe Instituts mit Aus- und Weiterbildungsstätten) von Herbst 2011 bis Sommer 2012 durchgeführt und dauerten zwischen 10-30 Unterrichtseinheiten. Außer einem einzigen, ausschließlichen Präsenzkurs finden wir zahlreiche Variationen des Blended-Learning-Formats. Die Vorsichtigkeit der Organisatoren mit dieser neuen Lernform zeigt uns eindeutig –und dies wurde auch in den Berichten beim Projekttreffen im Sommer dieses Jahres bekräftigt–, dass der vier Online-Phasen sieben Präsenztreffen als Eröffnungsphasen gegenüber stehen. Moodle-Einsatz in der Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrern in Mittel-Ost-Europa ist noch kaum verbreitet (in vielen Ländern war dieser Kurs der erste Blended-Learning-Kurs in diesem Bereich), es ist also ratsam, mit einer persönlichen, sog. „face to face“-Phase zu beginnen, in der sowohl die Lernplattform Moodle als auch die besonderen charakteristischen Eigenschaften dieser Lernform besser erklärt und mit Hilfe der Lehrperson eingeführt werden können.

3.2 Ergebnisse der Kursevaluationen – mit besonderer Rücksicht auf Ungarn

Trotz der Neuheit der Formen und Inhalten berichtete die Mehrheit der Tutoren über Erfolge und den Bedarf an der Fortsetzung des Projektes –und dies gilt auch für Ungarn. Wenn wir uns die Kursberichte zu den ungarischen SiW-Veranstaltungen anschauen, können wir Folgendes feststellen:

Zu den erlebten Schwierigkeiten gehörte bei den meisten Teilnehmern in Ungarn der Zeitmangel oder das schlechte Zeitmanagement, wobei auch andere über die neue, unbekannte Lernform, begrenzte Zugangsmöglichkeit oder mangelnde technische Erfahrung klagten. Die Mehrheit der Lernenden war aber sowohl für die neue Form, als auch für die neuen Inhalte sehr offen und gab zu, dass sie die Arbeit erfolgreich, spannend und interessant fanden, da man sowohl die IKT-Kenntnisse als auch die fachpädagogischen Kenntnisse erfolgreich erweitern konnte. Darüber zeugen auch die schriftlichen Beiträge der Teilnehmer zur Evaluation von Kursen in Ungarn:

Was mir in diesem Kapitel besonders gefallen hat und warum

Während der ganzen Erprobungsphase standen die einzelnen Tutoren wie auch die Projektleiter im engen Kontakt zueinander, um Unterstützung sowohl bei technischen Fragen als auch bei Fragen zur entsprechenden Tutorierung und Organisation der Arbeit zu bieten. Dies hatte zur Folge, dass die Tutoren der einzelnen Länder mit verstärkten Tutorierungskenntnissen und auf der Basis der guten Zusammenarbeit in die zweite, sich jetzt eröffnende Implementierungsphase übergehen können.

4. Abschluss: Zukunft des Projektes „Schule im Wandel“

Beim Treffen zur Evaluierung der ersten Implementierungsphase in Bonn (19-25. August 2012) war es allen Beteiligten klar, dass es im SiW-Projekt viel mehr Potenzial drinsteckt, als zuvor angenommen wurde. Die Arbeitsgruppen der einzelnen Länder entwickelten in Zusammenarbeit weitere Ideen zum Einsatz des Materials, wodurch ursprüngliche Ziele und Zielgruppen ergänzt oder zum Teil neu definiert wurden. Dies hatte aber zu Folge, dass man auch über die benötigte Materialentwicklung nachgedacht hat, denn das Erreichen bestimmter Zielgruppen (z.B. Schuldirektoren, Lehrer weiterer Unterrichtsfächer, Fachdidaktiker) lässt sich erst verwirklichen, wenn die benötigten Teile auf die jeweilige, länderspezifische Zielsprache übersetzt/untertitelt werden, oder neue, relevante Materialien (Text und auch Filme) erstellt werden.

In der konkreten, auf der Absprache mit anderen Projektgruppen basierenden Zukunftsvorstellung zum SiW-Projekt in Ungarn finden wir sowohl alte, als auch neue Elemente:

Ähnlich wie im Vorjahr werden **Lehrerausbildungen** mit SiW an zwei Universitäten fortgesetzt (Wintersemester 2012/13 an der Universität Pécs, Sommersemester 2012/13 an der Uni Gaspar Karoli der Reformierten Kirche, jeweils 30 UE). Anhand der Ergebnisse der beiden Jahre wird versucht, curriculare Vorschläge für den entsprechenden Einsatz von SiW in der Deutschlehrausbildung zu machen und eventuelle notwendige ergänzende Materialien festzulegen sowie zu entwickeln.

Als neues Element erscheint die Vorstellung, SiW für die **Fortbildung von DaF-Didaktikern** einzusetzen (Frühjahr 2013, 30 UE, später vielleicht die Zielgruppe auf Fremdsprachendidaktiker erweiterbar). Durch die Ausarbeitung und Durchführung eines Blended-Learning-Kurses für Uni- und Hochschuldozenten könnte man entscheidend zum Einsatz von SiW in der Deutschlehrausbildung in Ungarn beitragen.

Der erste Schritt in Richtung anderer Unterrichtsfächer könnte die **Lehrerfortbildung für DaF-Lehrer mit einem zweiten Unterrichtsfach** sein. Als thematischer Schwerpunkt des Kurses kann die Projektarbeit genannt werden, durch die versucht wird, die methodischen, landeskundlichen, berufssprachlichen und digitalen Kompetenzen der Teilnehmer/innen zu fördern (Frühjahr/Sommer 2013, 45 UE).

Die weiteste Vorstellung über Verwendungsmöglichkeiten in Ungarn bildet die **schulinterne Lehrerfortbildung**, in der die Inhalte zur Schulentwicklung und Innovation eines Lehrerkollegium vorgestellt werden soll, mit dem Ziel, zur Herausbildung von Schulen mit Vorbildfunktion beizutragen. (30 UE, Erarbeitung der Konzeption und benötigten Materialien bis Ende 2013, Erprobung und Evaluation: Anfang 2014).

Als besonders sinnvoll hat es sich bei der Konzipierung erwiesen, die Materialien flexibel und leicht aktualisierbar zu gestalten. Wie weit aber diese Flexibilität reichen kann wird sich erst in der zweiten Erprobungsphase herausstellen.

Literatur

- Meister, Hildegard (2010): Blended Learning in einer europäischen Lehrerfortbildung. Das Comenius-Projekt Schule im Wandel. In: Fremdsprache Deutsch Heft 42/2010, S. 41-43.
- Padrós, Alicia / Würffel, Nicola (2011): Schule im Wandel: ein Überblick. In: Padrós, Alicia / Würffel, Nicola (Hrsg.): Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended-Learning-Modus. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Comenius-Projekt „Schule im Wandel“. Tübingen. Narr.
- Länderberichte zur Implementierungsphase des Projektes „Schule im Wandel“. Erstellt von Tutoren und Mitarbeitern der projektbeteiligten Goethe Institute für das Projekttreffen in Bonn (19-25. August 2012)

Miteinander in Frieden leben. Beitrag der Minderheiten zum Wohlstand, zur Kultur und sozialen Kohäsion. Deutsch mit Spaß lehren und lernen – Bericht über die XXI. Tagung des Deutschlehrerverbands Rumäniens

Der Deutschlehrerverband Rumäniens veranstaltete zwischen dem 25. und dem 28. Oktober 2012 in Hermannstadt seine XXI. Tagung, an der sich – der freundlichen Einladung gemäß – auch der ungarische Verband vertreten ließ; ich hatte die Ehre und das Glück, die drei Tage der Tagung in dem geschichtsreichen und wunderschönen Sibiu-Hermannstadt zu verbringen und das äußerst anspruchsvolle Tagungsprogramm mitzuerleben. Der Titel der Tagung war: „Miteinander in Frieden leben. Beitrag der Minderheiten zum Wohlstand, zur Kultur und sozialen Kohäsion. Deutsch mit Spaß lehren und lernen.“ Dementsprechend beschäftigte sich die Tagung neben den Fragen des Deutsch als Fremdsprache Unterrichts auch mit den Bereichen Deutsch als Mutter- und Unterrichtssprache, verstand sich also auch als „eine Lern- und Lehrstelle zur Geschichte und Kultur der deutschen Minderheit in Rumänien“ (Zitat aus dem Aufruf der Tagung, <http://www.deutschlehrerverband.ro/>, gesehen am 14.04.2013).

Im Namen des ungarischen Deutschlehrerverbands durfte ich die Teilnehmer vor dem Plenum begrüßen. Ich betonte, wie erfreut wir sind, dass Präsidentin Frau Florea seit Jahren großen Wert auf die gute Zusammenarbeit unserer Vereine legt und habe darauf hingewiesen, dass der Titel der Tagung besonders ansprechend ist: Miteinander in Frieden leben, das ist ein wichtiger Wunsch aller, und was könnte diesem Zweck dienen, wenn nicht der Fremdsprachenunterricht, das gegenseitige Kennenlernen unserer Sprachen und Kulturen. Und das in einem Gebiet, wo seit Jahrhunderten mehrere ethnische Gruppen zusammenleben, wo Fremdsprachen-, Zweitsprachen- und Muttersprachenunterricht nicht immer voneinander zu trennen sind, wo der Beitrag der deutschen Minderheit zu diesem Zusammenleben, zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung heute wie vor Jahrhunderten ein identitätsprägendes Merkmal ist.

Das dreitägige Programm war vom Rumänischen Deutschlehrerverband sehr anspruchsvoll gestaltet. Die Führung des Internationalen Deutschlehrerverbandes war als Ehrengast der Tagung bei der Eröffnung und anderen wichtigen Programmpunkten mit dabei. Am ersten Abend gab es die feierlichen Ansprachen der Gäste und Organisatoren, wonach die Teilnehmer sich auf einem gemeinsamen Abendessen kennenlernen konnten. Obwohl es von der Veranstaltung eines nationalen Verbandes handelte, war die Sprachlandschaft an diesem Abend und den nächsten Tagen recht vielseitig: Ungarisch, Deutsch und Rumänisch war überall zu hören. Es gab allerdings auch viele Teilnehmer mit ande-

ren Muttersprachen. Die internationalen Gäste hatten die Möglichkeit, Siebenbürgen in ihren schönsten Traditionen zu erleben.

Am nächsten Tag hörten wir uns nach einer Führung in der wunderschönen mittelalterlichen Altstadt Projektvorstellungen von Kollegen aus den verschiedensten Bildungsinstituten Rumäniens an, um anschließend einen österreichischen Kulturabend mit klassischer Musik erleben zu dürfen.

Am nächsten Tag fand Sektionsarbeit statt. Dabei habe ich an der Arbeit der Sektion „Sprachen und Minderheiten Deutsch als Muttersprache teilgenommen, da ich an Themen der Zwei- und Mehrsprachigkeit besonders interessiert bin. Krönung des Tages war eine Autorenlesung mit Eginald Schlattner.

Der Vorstand des UDV ist entschlossen, unsere hervorragende Zusammenarbeit weiterhin aufrechtzuerhalten. Unsere gemeinsame Geschichte, einerseits das in vieler Hinsicht ähnliche Schicksal der deutschen Minderheiten beider Länder, andererseits unser Zusammenleben in Siebenbürgen lehrt uns, dass wir in Ostmitteleuropa nur zusammen erfolgreich sein können, dass wir aufeinander zu achten, einander zu ehren und voneinander zu lernen haben.

Piret Steinberg
(stellvertretende Vorstandsvorsitzende des EDLV)

Der Estnische Deutschlehrerverband stellt sich vor

Wie gut kennen wir uns?

Ungarn und Estland. Ungarisch und Estnisch. Wir beide sind finno-ugrische Völker, die ihre Sprachen gegenseitig gar nicht verstehen. Für Fachleute ist die Verständigung kein Problem. Estnische und ungarische DeutschlehrerInnen finden gleich eine gemeinsame Sprache – das ist Deutsch. Beide Länder haben einen Deutschlehrerverband, von dem die Partner vielleicht wenig gehört haben. Der estnische Deutschlehrerverband (EDLV) ist dankbar für den Vorschlag der ungarischen Kollegen, seinen Verband im DUFU vorstellen zu können.

Der Estnische Deutschlehrerverband in Kürze

Gründungsjahr: 1992

Mitglied des IDV: seit 1993

Mitgliederzahl: 150 DeutschlehrerInnen

Vorstand: 7 Personen, alle 2 Jahre neue Wahlen

Motto des Verbandes: **Deutsch gehört zur Bildung**

Mission des Verbandes: Förderung der deutschen Sprache und Kultur in der Öffentlichkeit, allseitige Unterstützung beim Vermitteln der deutschen Sprache und Kultur.

Tradition und Innovation werden im EDLV gross geschrieben

Der EDLV hat in den letzten 20 Jahren gewisse Traditionen entwickelt, die gepflegt und vertieft werden. Hinzugekommen sind innovative Tätigkeiten, die der Einsatz der neuen Technologien und der Möglichkeiten von WEB 2.0 ermöglicht.

Traditionell wird jedes Frühjahr die Jahreskonferenz des EDLV veranstaltet. Wir sind immer stolz darauf, dass die Deutsche, Österreichische und Schweizer Botschaft unseren Einladungen folgen und die Botschafter sich an der Konferenz beteiligen. Gelungen ist unsere Zusammenarbeit mit ausländischen LektorInnen, die Plenarvorträge halten und Workshops durchführen. Die Themen der letzten Tagungen waren 2013 „Verliebt in Deutsch, vernetzt durch Deutsch“, 2012 „Deutsch: richtig, deutlich, früh“, 2011 „Kulturell und interkulturell in der europäischen Kulturhauptstadt Tallinn“. Auf der Jahreskonferenz wird der Jahresbericht vorgetragen, der den Überblick über die Verbandsak-

tivitäten und Finanzen gibt. Seit 2011 fasst der Vorstand die Verbandsaktivitäten in der Form eines Rundbriefes zusammen, der am Ende des Jahres an allen Partnern geschickt und auf der Homepage des Verbandes veröffentlicht wird. In der Jahrestagung werden die aktiven Verbandsmitglieder mit einer Urkunde und Symbolen des Verbandes ausgezeichnet. Seit 2006 erteilt der Vorstand folgende Titel „Der Macher des Jahres“, „Die Tat des Jahres“, „Die Tat der Jahre“. Sie werden für hervorragendes Engagement für den Verband verliehen.

Anwendung der neuen Technologie

Zum Vorstand des EDLV gehört eine 3-köpfige IT-Gruppe, die Web 2.0 Schulungen für KollegInnen anbietet, regelmässig Online-Quizze und e-Wettbewerbe veranstaltet. Die IT-Gruppe ist verantwortlich für die Webpage und den Blog des EDLV. Regelmässig versorgt die IT-Gruppe die Verbandsmitglieder mit aktuellen und interessanten Internetquellen, die den Unterricht gestalten helfen.

Der Vorstand des EDLV führt seine Online-Sitzungen in der Realzeit durch. Das spart viel Zeit und Kosten. Man braucht dafür einen Computer, Internetanschluss, Mikrofon und Kopfhörer. Im Online-Raum kann man sich gegenseitig austauschen, sprechen und chatten, Dokumente zum Schauen und Diskutieren hochladen, sie bearbeiten, Videos anschauen, usw. Auch Anmeldung für Fortbildungen und Vorstandswahlen laufen bei uns übers Internet. Dank der Anwendung der modernen Technologie kann der Vorstand effektiver arbeiten.

Online-Quizze und e-Wettbewerbe

Zur Motivationssteigerung durch Erfolgserlebnis und Erweiterung des Horizontes anhand Deutsch kann das Internet erfolgreich beitragen. Mit der Unterstützung der IT-Gruppe werden regelmässig Online-Quizze zu Ostern und Weihnachten veranstaltet. Zwei Wochen lang sind Schüler und Lehrer eingeladen, sich am Quiz zu beteiligen und kleine Preise zu gewinnen. Quizze hat es auch mehrmals über deutschsprachige Länder gegeben.

Ein estnischsprachiges Online-Quiz „Deutsch ist einfach und cool“ wird als Werbekampagne für Deutsch zusammengestellt. Diese Schnuppermöglichkeit für die Unterstufe wird in der Zusammenarbeit mit Klassenlehrern angeboten. Die Teilnehmerzahl spricht für sich: 2012 beteiligten sich über 1200 Schüler.

E-Wettbewerbe für Deutschlernende haben schon eine fünfjährige Geschichte. Das Ziel dieser Projekte ist das Computerinteresse der Schüler mit Deutsch und Kreativität zu verbinden. Die Anwendung der Web 2.0 Werkzeuge fällt vielen Schülern einfach und an den hervorragenden Ergebnissen der Schülerarbeiten können die Lehrpersonen nur Freude haben. E-Wettbewerbe sind Beweis der Innovation im Deutsch, kreative Schülerarbeiten sind auch gut einsetzbar im Unterricht.

Themen und Inhalte der bisherigen E-Wettbewerbe: **„Deutsch per Internet lernt man supernett“**- Vorstellung interessanter Internetseiten mit Hinweisen und Gründen; **„Werbung für Deutsch“**- Angewandte Werkzeuge: Blogs, PowerPoint-Präsentationen, Poster, Video, Mindmap; **„Meine Deutschstunde“**, **„Deutschlernen in der Zukunft“**

-Darstellung der Deutschstunden anhand verschiedener elektronischer Werkzeuge; „Eine Fernsehsendung für Deutsch“. Eine Auswahl der ausgezeichneten Arbeiten sind im Netz unter <http://www.edlv.planet.ee/Bozen/> zu finden. Der EDLV setzt die e-Wettbewerbe fort, weil sie fortschrittlich und fortbildend, schülerorientiert und beliebt sind.

Langjährige Tradition der Sommercamps für Lehrer und Schüler

Deutschcamps sind immer erwartet. Sommercamps für Lehrer werden jährlich vom Fachverband einer Region vorbereitet und durchgeführt. Drei entspannende Sommertage voller Neuigkeiten aus dem DaF-Bereich, Erfahrungsaustausch, Projektentwicklung für das neue Schuljahr und Wiedersehenfreude mit KollegInnen vergehen immer wie im Fluge. Workshops werden sowohl von ausländischen Lektoren als auch von estnischen Lehrern geleitet. Die Seminarunterlagen werden im Blog des EDLV veröffentlicht. Damit alle Teilnehmer ihren Beitrag zum Camp leisten können, ist ein Ideenmarkt ins Leben gerufen und eine thematische CD mit Unterrichtsmaterialien der Teilnehmer wird vorbereitet (2012 „Gemeinsam in Europa“ – landeskundliche Materialien über deutschsprachige Länder). Die zwanzigjährige Geschichte unserer Sommercamps wurde mit einer Fotoausstellung „20 Jahre Sommercamps des EDLV“ gefeiert. Für das Jubiläum wurden extra Erinnerungs - Kuliständer angefertigt.

Sommercamps für Schüler werden von aktiven Deutschlehrern veranstaltet. Vier Tage lang üben Sprachinteressierte aus allen Ecken Estlands Deutsch auf spielerische Art mit Theater, Liedern, Sport und Computer. Geländespiele mit GPS oder Smartphone, Gestaltung von Zeichentrickfilmen, Diskos, Schwimmen und Wanderungen gehören immer zum Programm. Blaue(gelbe, rote) Tage bieten Möglichkeiten für ein thematisches Programm und zum Verkleiden. Am Sommercamp beteiligen sich auch Freiwillige aus Deutschland.

Zusammenarbeit mit baltischen Staaten

Die estnischen, lettischen und litauischen Deutschlehrerverbände pflegen die Tradition der Baltischen Deutschlehrertagung, die alle zwei Jahren in einem der drei Staaten stattfindet. Zu diesem Anlass ist mehrmals eine gemeinsame Verbandszeitschrift herausgegeben worden. Während der Tagungen bieten Lehrer aus allen Ländern Workshops an. Auch treffen sich baltische Kollegen in der internationalen Sommerakademie in Lettland. Das internationale Projektergebnis der Akademie 2010 - „Worüber erzählen unsere nationalen Geldscheine“- ist im Web zu finden <http://www.edlv.planet.ee/Geldscheine/rahvusvaheline/>. Baltische Deutschlehrer bringen auch ihre Schüler zusammen. Für sie wird regelmäßig die Baltische Deutscholympiade veranstaltet. 4-5 Teilnehmer aus jedem Land treffen sich, um ihre Sprachkenntnisse zu messen, den Horizont zu erweitern und neue Kontakte zu knüpfen. Alle haben ein und denselben Schlüssel zur Kommunikation – die deutsche Sprache.

Visuell. Virtuell. Emotional.

So machen wir auf uns aufmerksam. Für die Öffentlichkeit stehen zur Verfügung der Flyer des EDLV, die Verbandszeitschrift „DiE“, jährlicher Rundbrief, Berichte in Medien, auch online. Der EDLV hat eine Webpage -www.edlv.ee, zwei Blogs <http://edlvblog.wordpress.com> , <http://itgrupp.wordpress.com/> . Virtuell kann man sich am schnellsten über den aktuellsten Stand des EDLV informieren. Wir sind offen für Zusammenarbeit und Meinungsaustausch. Emotional, Face to Face oder ganz modern, virtuell.

Reder, Anna (2011): Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/index.html

Parallel zur Einführung des Bologna-Prozesses sind radikale Veränderungen auch in der Lehrerausbildung zu erkennen: Die tatsächliche didaktische Ausbildung der angehenden Lehrer beschränkt sich (in den meisten Fällen) auf die fünf Semester des Masterstudiums. So spielt es eben eine enorm wichtige Rolle, dass die Fundierung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse in Form eines Einführungskurses der jeweiligen Fachdidaktik auf einem effektiven Weg erfolgt. Dies dürfte nämlich die späteren Aufbaukurse effizienter und erfolgreicher machen. Das vorliegende Buch nimmt sich das oben Angesprochene zum Ziel, wobei es auch die Grenzen eines traditionellen Vorlesungsskriptums in vielerlei Hinsicht überschreitet.

Obwohl eine erhebliche Anzahl der einschlägigen Fachliteratur auf dem internationalen Markt zu finden ist, ist die Neuartigkeit des kostenlos zugänglichen digitalen Buches *Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik* zweifach zu begründen. Es ist einerseits (a) ein schon lang existierende Mängel beseitigendes Werk in der erneuerten ungarischen Deutschlehrerausbildung: Es behandelt in seinen zwölf Kapiteln nicht nur die aktuellen und wichtigsten Fragen der DaF-Didaktik (siehe unten), sondern es thematisiert auch die ungarischen Spezifika des Deutschunterrichts (z.B. die Fragen von DaN, vgl. *Thema III*). Andererseits (b) ist es auch durch seine webbasierte Erscheinung als innovativ zu bezeichnen. Diese ermöglichte nämlich (b1) das Einfügen von Hyperlinks, die mit einem schnellen Zugriff auf externe Seiten verweisen (z.B. *googlebooks.com* oder *wiki 99 Stichwörter für den Fremdsprachen Unterricht*, vgl. *Thema I/Kapitel 2/Aufgabe 10* bzw. *Abschnitt 9.2*), und eben (b2) den Einsatz von interaktiven Aufgaben, die *live Feedback* – in einigen Fällen auch mit Lösungsvorschlägen verbunden – geben (z.B. *Abschnitt 6.3.1.1*). Aufgrund der erwähnten Charakteristika des Skriptums kann es durchaus als ein *Lehrwerk für LehramtstudentInnen der Germanistik* bezeichnet werden. Die Relevanz des zur Diskussion stehenden Buches ist auch dadurch verstärkt, dass die Verfasserin am Germanistischen Institut der Universität Pécs als Dozentin für Didaktik tätig ist.

Wie schon im Titel festgelegt, wird auch im einleitenden Kapitel nachdrücklich betont, dass das Skriptum dem Zweck diene, ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik zu erörtern. Diese Gegenstandsbestimmung lässt darauf schließen, dass das Werk die Studierenden mit der wichtigsten einschlägigen Terminologie vertraut macht und die zentralen Fragestellungen sowohl der Theorie als auch der Praxis kennenlernen lässt. Und es tut dies zweifelsohne hervorragend: In den *zwölf Kapiteln* werden *fünf große*

Themen behandelt, mit denen sich die LeserInnen – dem gesetzten Ziel entsprechend – ausgiebig auseinander setzen können. Dies ermöglicht, ein holistisches Bild über den Deutschunterricht aus der Perspektive einer Lehrkraft zu bekommen, wobei die *Technik des Perspektivenwechsels* eine wichtige Aufgabe erfüllt: Die als Fremdsprachlerner gesammelten Vorkenntnisse werden mit Hilfe von Vorentlastungsübungen abgerufen und danach im theoretischen Rahmen der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung neu beleuchtet. Dies erfolgt durch die Anwendung des Drei-Phasen-Modells (dessen Beschreibung selbst im Skriptum mehrmals vorkommt, vgl. *Thema IV*), wobei die einzelnen Phasen in diesem Falle die folgenden sind: Vorentlastung, Erörterung und Übung/Festigung der Informationen.

Die fünf behandelten Themenkreise sind:

- I. Lernende und Lehrende
- II. Leistungsmessung
- III. Typen und Geschichte des Deutschunterrichts
- IV. Fertigkeiten und Teilfertigkeiten
- V. Entwicklungen im Deutschunterricht

Als Einstieg werden Objekte der Deutschdidaktik wie *Lernerorientierung*, *Strategien und Umgang mit Fachtexten*, *Spracherwerb*, *Rolle der Lehrperson*, und *Motivation* in einzelnen Kapiteln vorgestellt. Die Behandlung der aufgelisteten Subthemen ermöglicht u. a. die neusten Erkenntnisse der Lernerpsychologie zu thematisieren wobei vor allem Fragen zum effektiven Umgang mit Fachtexten angesprochen werden. Dies ist aus mehreren Gründen relevant: Erstens sollten GermanistikstudentInnen in der Lage sein, Fachtexte autonom erfolgreich zu bearbeiten, wodurch sie die Informationen nachhaltig abrufen können. Zweitens dürfte angenommen werden, dass, wenn die angehenden Lehrer selbst wirkungsvolle Textbearbeitungsmethoden beherrschen, sie diese später den Schülern beibringen können, um sie u. a. auf das „lebenslange Lernen“ vorzubereiten.

Das Thema *Leistungsmessung* ist wieder aus zwei Aspekten wichtig: Das Konzept und die Verwendungsmöglichkeiten des *Portfolios* als Instrument zur Leistungsmessung werden detailliert beschrieben. Sowohl das Europäische Sprachenportfolio als auch das für die Universitätsausbildung für LehramtstudentInnen werden angesprochen und deren Aufbaueinheiten vorgestellt.

In dem nächsten Kapitel werden die verschiedenen *Formen des Deutschunterrichts* angesprochen. Auch die Prinzipien des DFUs und die Frage des „Deutsch als Minderheitensprache-Unterrichts in Ungarn“ werden dargestellt.

In den darauf folgenden fünf Kapiteln werden die Spezifika der Förderung *einzelner (Teil)Fertigkeiten* diskutiert. Die angesprochenen Techniken werden durch Beispiele veranschaulicht. Dies erfolgt u. a. durch Bezugnahme auf Aufgaben, die in international bekannten und in weiten Kreisen verwendeten Lehrwerken (z.B. Studio dBI in *Kapitel II*) vorkommen.

Zu guter Letzt werden auch die *neuesten Tendenzen im Deutschunterricht* stark gerafft zusammengefasst, wobei (i) die momentan herrschende Methodenpluralität durch die Skizzierung einiger aktueller Ansätze (z.B. Chunk-, interkultureller und Mehrsprachigkeitsansatz) betont wird, und (ii) die aktuellen Herausforderungen der Visualisierung durch die neuen Medien beschrieben werden.

Im Buch werden bis zum Schluss konsequent Beispiele gebracht und Illustrationen dargeboten mit denen das Verstehen und die Einprägung der neuen Informationen wirksamer erfolgen dürften. Dies ermöglicht, dass die Theorie auch praxisbezogen behandelt wird. Zu jedem Thema – im jeweiligen Kapitel – werden auch *useful links* dargeboten, die den Studierenden beim Recherchieren und so auch beim autonomen Lernen hilfreich sein können. Das benutzerfreundliche Layout mit der dynamischen Navigationsleiste auf der linken Seite ermöglicht den LeserInnen eine einfache und schnelle Suche nach den gewünschten Informationen.

Die Wirksamkeit der Vermittlung von didaktischem Basiswissen könnte jedoch durch die Einfügung eines als Hypertext gestalteten Glossars weiterverstärkt werden. So könnte das vorliegende Skriptum seinen LeserInnen während der späteren Aufbaukursen auch als ein kleines Nachschlagewerk dienen, wodurch auch die Wiederholung der wichtigsten Informationen erleichtert werden könnte. Termini und Konzepte, die im Buch vorkommen und die zu der späteren eigenständigen Arbeit oder Forschung unbedingt notwendig sind – wie *induktiv/deduktiv, subordiniert/verbunden/koordiniert, Sprachkompetenz* oder aber „aufgeklärte Einsprachigkeit“ – könnten darin aufgelistet und kurz definiert werden.

Last but not least sollte erwähnt werden, dass sich auch innerhalb der Lehrerbildung – als Reaktion auf die neuen Anforderungen an die Schüler – ein Paradigmenwechsel vollzieht: Die kompetenzbasierte Schulung der angehenden LehrerInnen¹, deren Prinzipien das beschriebene Skriptum durchaus weitgehend entspricht, gewinnt immer mehr an Wichtigkeit. Unter den Kompetenzen, die von einer Lehrkraft erwartet werden, beschleunigt es die Entfaltung u. a. der *Bereitschaft zu Lebenslangem Lernen* und die Entwicklung der Fähigkeit zur effektiven *fachlichen Kommunikation*. Im Weiteren fundiert es auch die *Verpflichtung zur fachlichen Entwicklung und Selbstfortbildung*, und bringt den Lesern die Basisprinzipien der *Planung und Leitung von Lernprozessen* bei, wobei die *Anwendung fachwissenschaftlicher Kenntnisse* eine bedeutsame Rolle spielt.

Darüber hinaus hat das Skriptum auch den Vorteil, dass die damit arbeitenden LehramtstudentInnen sich daran gewöhnen können, mit digitalem Lernstoff umzugehen. So dürften später – z.B. während ihres Praktikums – mit den neuen Medien vertrauter umgehen, was von Lehrkräften implizit schon erwartet wird. Es ist noch relevanter im Falle derer, die sich nach mehrjähriger Praxis als Deutschlehrer dazu entschließen, ihre Kenntnisse in Form eines MA-Studiums zu aufzufrischen und die mit den neuen Medien weniger sicher umgehen können.

Die Schrift *Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik* ist im Allgemeinen als eine Reaktion auf die neuen Anforderungen an Lehrer durch die neuesten Tendenzen im Deutschunterricht zu interpretieren. So ist es mit gutem Gewissen für alle angehenden bzw. schon praktizierenden LehrerInnen zu empfehlen.

Tímea Berényi-Nagy

1 Vgl. die *neun Kompetenzen* in der PDF-Datei, die als offizielle Informationskataloge für Lehramtstudenten erstellt wurde http://www.btk.ptc.hu/files/tiny_mce/Kriszta/Tanari%20MA/2012_tavasz/tanari_szakdolgozati_tajekoztato_2012.pdf (S. 2f)

**Feld-Knapp, Ilona (Hg.) Beruf und
Berufung. Fremdsprachenlehrer
in Ungarn. (2011/2012 Cathedra
Magistorum). Typotex Kiadó / Eötvös-
József-Collegium. Budapest. 359. S.
ISBN-978-963-895-96-4-5**

Im Eötvös-József-Collegium der Eötvös-Loránd-Universität Budapest wurde 2010 eine neue Initiative gestartet: Cathedra Magistorum (CM) ist eine Werkstatt, an der sich interne und externe Kollegiaten beteiligen – eine Werkstatt, die Lehramtsstudenten dabei unterstützt, ihr eigenes Berufsprofil zu finden. Der vorliegende Band ist die erste Publikation dieser Lehrerakademie, die sich unter anderem zum Ziel gesetzt hat, angehenden DaF-Lehrern neue Wege zur Professionalisierung und zur Herausbildung ihrer eigenen Lehrkompetenzen aufzuzeigen und sie zum ständigen Reflektieren des eigenen Tuns und Könnens zu animieren. Den Autoren des Bandes ist gemeinsam, dass sie allesamt als Teilnehmer oder Mitgestalter einen Beitrag zu den Aktivitäten der Cathedra Magistorum in den ersten beiden Jahren geleistet haben. Als erfahrene Lehrer, Forscher und Dozenten, PhD-Studenten oder Absolventen von Masterstudiengängen repräsentieren sie die unterschiedlichsten Bereiche in Forschung und Lehre, alle bringen ihre eigenen Fragestellungen und spezifischen Sichtweisen mit.

CM-Leiterin *Ilona Feld-Knapp* zeichnet in ihrem Beitrag den historischen Bogen von den Anfängen des Faches Deutsch als Fremdsprache und seiner Didaktik bis hin zu seiner wissenschaftlichen Etablierung nach, und geht dabei auf Widersprüche und Probleme im heutigen Deutschunterricht ein.

Mit den Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen setzt sich auch *Hans-Jürgen Krumm* auseinander und stellt aus europäischer Perspektive Überlegungen über die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern an, wobei er eine nach wie vor sehr starke Orientierung am „Philologie-Prinzip“ beklagt und eine stärkere Hinwendung zur Entwicklung von Lehrkompetenzen fordert.

Für eine Erneuerung unterrichtlicher Interaktionen plädiert *Katalin Boócz-Barna*, die ihre empirische Untersuchung vorstellt, und in ihrer Analyse von 55 mündlichen Diskursen aus 12 Deutschstunden verschiedener Gymnasialklassen gravierende Unterschiede im Vergleich zu früheren Jahrzehnten aufdeckt.

Der Band ist übrigens mehrsprachig: *Krisztina Károly* widmet sich in einem englischsprachigen Beitrag den fachwissenschaftlichen Fragen der Förderung der Diskurskompetenz beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. *Dóra Faix* befasst sich mit effektiven Bearbeitungsmöglichkeiten von literarischen Texten im fremdsprachlichen Spanischunterricht. Mit den Traditionen des Französischunterrichts in Ungarn setzt sich *Brigitta Vargyas* unter historischem Aspekt auseinander.

Eine Reihe weiterer Artikel von *PhD-Studenten* präsentiert eine bunte Palette von Forschungsfeldern und methodisch-didaktischen Ansätzen. Dass neue Medien in den

meisten Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens heute kaum mehr wegzudenken sind, mag einem Gemeinplatz gleichkommen. Dass dies jedoch nicht automatisch ihren Erfolg im Unterricht garantiert, wird gleich aus mehreren Beiträgen deutlich. Technologiegestützter Unterricht wird nämlich nur dann von Erfolg getragen, wenn Medien in eine „didaktisch entsprechend vorbereitete Unterrichtssituation“ integriert werden (Sámson:181). Fragen zur Verwendung der interaktiven Tafel in der interkulturellen Landeskunde Vermittlung schlagen in die gleiche Kerbe, durch die Auswertung einer Fragebogenuntersuchung unter Beteiligung von 47 Lehrenden und 368 Lernenden wird ihr Stellenwert und Nutzen im Unterricht erörtert (Deme:213ff). Die Wichtigkeit der interkulturellen Kompetenz als Schlüsselkompetenz in einer vielfach verflochtenen Welt wird auch durch das autoethnografische Beispiel der konkreten Lehrerfahrung einer Ungarin in der Türkei beleuchtet, beschrieben wird dabei ein „Globales Bewusstsein“, das heute seitens der Lehrkräfte unter verschiedensten Bedingungen als erstrebenswertes Ziel anzusehen ist (Bukus 191ff).

Die Rolle des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht und Möglichkeiten der Förderung des Lehrerwissens werden anhand einer anderen empirischen Untersuchung mit 104 Probanden (55 Studienanfänger der Germanistik und 49 Nicht-Germanistik-Studenten) nach einer theoretischen Fundierung ausführlich erläutert. Vorschläge für die Entwicklung der Sprachkenntnisse von Studierenden unter funktional-grammatischem Aspekt stehen dabei im Mittelpunkt (Iványi 26ff). Schließlich wägt ein Überblick über zahlreiche alternative Methoden deren Vor- und Nachteile im (außerschulischen) Unterricht ab und beschreibt die Bedingungen für den erfolgreichen Einsatz dieser Methoden (Jakus:295ff).

Die kurze Geschichte der Ausbildung von Deutschlehrern am Eötvös-Collegium, Reflexionen von Studierenden des Masterstudienganges Deutsch als Fremdsprache über ihre Motivationsgründe sowie ein Tagungsbericht und eine Rezension (Perge: 353ff) runden das facettenreiche Bild über die Werkstattarbeit in der Cathedra Magistrorum ab.

Durch forschendes Lernen und forschendes Lehren entsteht ein natürliches Zusammenspiel von forschungsmethodischer Schulung und fachlich-inhaltlicher Kompetenzentwicklung. Dass eine solche Verbindung Früchte trägt, wird angesichts des vorliegenden Bandes kaum abzustreiten sein. Es bleibt zu hoffen, dass die Erkenntnisse dieser Beiträge viele Anhänger finden, und beim Lesen auch praktizierende Deutschlehrer Lust darauf bekommen, ihre eigene Lehrtätigkeit auf wissenschaftlicher Basis zu reflektieren und sich immer wieder neu zu orientieren. Denn eines ist sicher: Der DaF-Bereich birgt noch jede Menge Potenzial, das wissenschaftliche Antlitz des Berufsstandes „Fremdsprachenlehrer“ weiter zu schärfen.

Zoltán Csörgő

Unsere Autorinnen und Autoren

- PROF. DR. PÉTER BASSOLA (Universität Szeged Germanistisches Institut)
- TÍMEA BERÉNYI-NAGY (Universität Pécs)
- DR. KATALIN BOÓCZ-BARNA (ELTE Germanistisches Institut Budapest)
- ZOLTÁN CSÖRGŐ (ELTE BTK PhD-Doktorandenprogramm)
- KÁLMÁN DEZSŐ DÓKA (Prämonstratenser Sankt-Norbert-Gymnasium Gödöllő)
- DR. IDA DRINGÓ-HORVÁTH (Károli-Gáspár-Universität der Reformierten Kirche)
- DR. ILONA FELD-KNAPP (ELTE Germanistisches Institut Budapest)
- BORBÁLA HELTAI (ELTE BTK PhD-Doktorandenprogramm)
- DR. IMRE JÁNOS HELTAI (Németh-László-Gymnasium)
- PROF. DR. REGINA HESSKY (Károli-Gáspár-Universität der Reformierten Kirche)
- DR. VIKTORIA ILSE (Hochschule Ostwestfalen-Lippe Höxter)
- KERSTIN ISTVANITS (Höhere Technische Bundeslehr- und Versuchsanstalt Pinkafeld)
- MÓNICA JÁSZ-KAJMÁDI (ELTE Trefort-Ágoston-Gymnasium Budapest)
- DR. ANNA MAJOROSI (Kodolányi-János-Hochschule Székesfehérvár)
- DÓRA PANTÓ-NASZÁLYI (Madách-Imre-Gymnasium)
- DR. HABIL. KATALIN PETNEKI (1025 Budapest Felső Zöldmáli u. 96.)
- DR. ANNA REDER (Universität Pécs Germanistisches Institut)
- TÜNDE SÁRVÁRI (Juhász Gyula Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Szeged)
- WALTRAUD SILLER (bit schulungscenter GmbH)
- PIRET STEINBERG (Stellvertretende Vorstandsvorsitzende des Estnischen Deutschlehrerverbandes)
- ÉVA SZABÓ (ELTE Trefort-Ágoston-Gymnasium Budapest)
- DIETER UESSLER (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Ungarn)

Gutachterinnen, Gutachter, Lektorinnen

- DR. KATALIN BOÓCZ-BARNA (ELTE Germanistisches Institut Budapest)
- PROF. DR. CSABA FÖLDES (Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft der Universität Erfurt)
- DR. ILONA FELD-KNAPP (ELTE Germanistisches Institut Budapest)
- DR. IMRE JÁNOS HELTAI (Németh-László-Gymnasium)
- DR. VIKTORIA ILSE (Hochschule Ostwestfalen-Lippe Höxter)
- BERTA PALOTÁS (ELTE Germanistisches Institut Budapest)
- DR. ANNA REDER (Germanistisches Institut der Universität Pécs)
- MARLIES TENTEN (ELTE Germanistisches Institut Budapest)
- SUSANNE UFER (Germanistisches Institut der Universität Pécs)