

DUFU

Deutschunterricht für Ungarn

AKTUELLE FRAGEN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

FESTSCHRIFT FÜR ILONA FELD-KNAPP

Redigiert von

Katalin Boócz-Barna

Patrícia Kertes

Berta Palotás

Gabriella Perge

Anna Reder

DUFU – Deutschunterricht für Ungarn
Jahrgang 26 / Sonderheft 2014
Budapest

Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp
Sonderheft DUfU – Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von
Katalin Boócz-Barna, Patrícia Kertes, Berta Palotás, Gabriella Perge, Anna Reder

Reihe herausgegeben von der Redaktion
Katalin Boócz-Barna, János Heltai, Patrícia Kertes, Anna Reder, Tünde Sárvári

Lektoriert von
Katalin Boócz-Barna, Patrícia Kertes, Berta Palotás, Dóra Pantó-Naszályi,
Gabriella Perge, Anna Reder, Susanne Ufer

ISSN 0237-5559

ISBN 978-963-12-0723-1

Umschlaggestaltung: Márton Feld

Foto: István Feld

Druck: Mester Nyomda

Budapest 2014

© Die Autoren des Bandes. Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung und des öffentlichen Vortrags, auch einzelner Teile. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung der Redaktion/der Autoren reproduziert, elektronisch verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband



Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	9
Hans-Jürgen Krumm: Beruf und Berufung – eine Laudatio auf Ilona Feld-Knapp	15
Anna Reder: Überlegungen zum Deutschunterricht in Ungarn.....	21
Gabriella Perge: Zur Entstehung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin: Rückblick auf eine Debatte.....	39
Enikő Jakus: Linguistische Gegenstände in ihrer Bedeutung für das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache am Beispiel einer exemplarischen Untersuchung	51
Gabriele Graefen: Schwer zu begreifen, was ein Begriff ist. Die ‘Alltägliche Wissenschaftssprache’ im Studienverlauf	61
Patrícia Kertes: Zur Rolle und Funktion der metapragmatischen Bewusstheit im Schreibunterricht	73
Tünde Sárvári: Zum Schreiben verführen. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im frühen DaF-Unterricht	89
Katalin Boócz-Barna: ‚Fehler‘ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht. Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur	103
Michael Haase: Weltvermesser und Zeitwaage – Deutsche Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht.....	115

Krisztina Károly: Többsnyelvűség és szövegalkotás: a műfaji azonosság megőrzésének kérdéseiről a fordításban.....	127
Mónika Jász-Kajmádi – Éva Szabó: Mehrsprachigkeit und mehrere Intelligenzen – neue Ansätze für die Vernetzung des Deutschen in und außerhalb des Klassenzimmers	143
Publikationen von Ilona Feld-Knapp	171
Tabula gratulatoria	181

Vorwort

Kollegin Frau Dr. Ilona Feld-Knapp feiert dieses Jahr ihren runden Geburtstag. Aus diesem Anlass hat sich die DUfU-Redaktion vorgenommen, das DUfU-Sonderheft 2014 als Festschrift zu ihren Ehren herauszugeben.

Beim Schreiben ist die Verfasserin des Vorwortes dessen bewusst, dass man in einem Vorwort, unabhängig von dessen Länge und von weiteren inneren sowie äußeren Faktoren, die Persönlichkeit eines hervorragenden Menschen immer nur teilweise wiedergeben, einzelne Aspekte herausgreifen, einzelne Momente aufgreifen kann. In Kenntnis dessen wird versucht, Ilona Feld-Knapp in ihren wichtigsten Funktionen, die sie bekleidet, als Fachexpertin und Person vorzustellen.

Lehrerin und Dozentin in der Lehrerbildung

Nach dem Studium und Erwerb des Lehramtsdiploms für Russisch und Deutsch als Fremdsprache an der Eötvös-Loránd-Universität Budapest unterrichtete sie an der Rákóczi-Ferenc-Fachmittelschule für Wirtschaft in Budapest, am Leöwey-Klára-Gymnasium und an der Trefort-Ágoston-Übungsschule der ELTE, an der sie als Ausbildungslehrerin für Deutsch als Fremdsprache und Leiterin der Fachschaft für DaF zwei Jahrzehnte lang die Lehramtsstudierenden während des Praktikums in die herausfordernde Schönheit und Vielfalt des Lehrerberufs begleitete. Ein Jahr lang erteilte sie DaF-Didaktik-Seminare am Institut für Germanistik der Universität Szeged und seit 2006 ist sie Universitätsdozentin am Germanistischen Institut der Eötvös-Loránd-Universität und seit 2008 Lehrbeauftragte am Germanistischen Institut an der Universität Wien.

Seit 2007 leitet sie den Lehrstuhl für Sprachpraxis und Fachdidaktik. Der Lehrstuhl sorgt für die Sprachentwicklung der Germanistikstudierenden und ist verantwortlich für die fremdsprachendidaktische Ausbildung von Lehramtsstudierenden. Sie zeigt als Lehrstuhlleiterin großes Engagement für die Erneuerung und Optimierung der Lehrerbildung, mit vielfältigen Initiativen und unermüdlicher Ausdauer kann sie Studierende und Kolleginnen, Kollegen dafür

anspornen und begeistern. Über die tagtägliche Arbeit hinaus organisiert sie fachliche Studienreisen für Studierende nach Österreich und Deutschland. Für sie ist auch in der Rolle der Lehrstuhlleiterin die menschliche Perspektive ebenso wichtig wie die fachliche, sie kann fachliche Anerkennung ihren Kolleginnen und Kollegen gegenüber spüren lassen und sie durch persönliche und menschliche Unterstützung motivieren.

Sie strebt nach Zusammenarbeit mit allen für die Lehrerbildung zuständigen Instituten der Philologischen und der Pädagogisch-Psychologischen Fakultät. Davon zeugen zahlreiche Veranstaltungen, an denen sie als Vortragende oder Sektionsleiterin mitwirkte und ihre Mitgliedschaft in universitären sowie landesweiten Gremien. Sie pflegt Kontakte mit ungarischen und ausländischen Fachverbänden, Kulturinstituten, Universitäten, dadurch bewirkt sie zum Einen die Mobilität der Studierenden bzw. der Dozentinnen und Dozenten und zum Anderen den internationalen Austausch über die brennenden Fragen der Lehrerbildung. Ihr vielfältiges Interesse und Engagement kommt auch durch ihre Mitgliedschaft in mehreren ungarischen und internationalen Fachverbänden und Gesellschaften zum Ausdruck.

Präsidentin des Ungarischen Deutschlehrerverbandes

Seit 1989 ist sie Gründungsmitglied des Ungarischen Deutschlehrerverbandes. Als Generalsekretärin veranstaltete sie seit 2002 jährlich zwei Fachtagungen, sorgte für deren anspruchsvolle inhaltliche Gestaltung. Ihre Zielsetzung war und ist es, die wissenschaftlichen Ergebnisse der angewandten Linguistik, der Fremdsprachendidaktik und der Lerntheorie aufeinander abzustimmen, die neuen Forschungserkenntnisse Lehrenden näherzubringen, über deren Umsetzung in den Workshops Austauschmöglichkeiten anzubieten. Sie konnte zu diesen Zwecken ausgewiesene ausländische und ungarische Experten der jeweiligen Disziplinen und Fachbereiche für Plenarvorträge oder Workshops gewinnen. Sie entwickelte weiterhin mit ihren Kolleginnen das Curriculum der vom Ungarischen Deutschlehrerverband organisierten akkreditierten Lehrerfortbildung.

Für sie sind nicht nur die erfahrenen Lehrenden, sondern auch die Berufsanfänger wichtig. Aus diesem Grund gründete sie das Forum Junger Deutschlehrer, dessen jährliche Tagungen sie

schon seit 2002 leitet. In diesem Rahmen werden Projekte durchgeführt, u.a. das von der Stiftung Aktion Österreich-Ungarn geförderte Projekt „Textkompetenzen“. In den letzten Jahren wirken ihre ehemaligen Studierenden bereits mit, die allmählich Deutschlehrende geworden sind und als junge Vorstandsmitglieder mittlerweile Aufgaben übernehmen und die Forumsarbeit selbst gestalten.

Die Anerkennung und Hochschätzung der UDV-Mitglieder manifestieren sich ausgezeichnet darin, dass Ilona Feld-Knapp 2014 zur Präsidentin gewählt wurde. In dieser Funktion setzt sie sich nach wie vor für das Fach, für die fachliche Unterstützung der Deutschlehrenden und für die weitere erfolgreiche und fruchtbare Zusammenarbeit mit anderen europäischen Deutschlehrerverbänden ein.

Initiatorin der Nachwuchsförderung

Ilona Feld-Knapp betrachtete die Förderung und Unterstützung junger Deutschlehrender in ihrem Beruf, in ihren wissenschaftlichen Anstrengungen immer schon als erstrangige Aufgabe sogar Berufung. In diesem Sinne initiiert sie jährlich Forschungsarbeiten und Konferenzen für die Vorstellung der wissenschaftlichen Ergebnisse für Absolventen und Berufsanfänger in der Angewandten Linguistik, der Fremdsprachendidaktik und den Lerntheoretischen Wissenschaften.

2010 gründete sie die am Eötvös-Collegium der ELTE angesiedelte Cathedra Magistrorum – Lehrerakademie. Sie leitet in diesem Rahmen regelmäßig Werkstattarbeiten und Konferenzen für die Mitglieder der Lehrerakademie. Zwei Jahre später gründete sie zur Unterstützung einer niveauvollen, wissenschaftlichen Lehrerausbildung die Publikationsreihe „Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung“, deren zweiter Band in Bälde erscheint.

Sie lädt ihre Studierenden und die jungen Berufsanfänger regelmäßig als Vortragende zu den von ihr organisierten wissenschaftlichen Konferenzen und fachlichen Foren ein. Sie inspiriert ihre Studierenden zur Veröffentlichung ihrer wissenschaftlichen Ergebnisse und unterstützt sie fachlich und menschlich tatkräftig. Dank ihrer hochqualifizierten wissenschaftlichen Betreuung haben ihre Studierenden 2011 und 2013 am Wissenschaftlichen Studentischen Landeswettbewerb (OTDK) hervorragend geleistet und alle acht Studierenden einen Platz belegt. Ilona Feld-Knapp fördert die Forschungsarbeit ihrer Studierenden nicht einzig allein im Studium, sondern auch nach dem

Studium betreut sie im Bereich Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache im Doktorandenprogramm für Angewandte Linguistik der Doktorandenschule für Sprachwissenschaft der Philologischen Fakultät der ELTE.

Die Preisträgerin

Im Jahre 1997 erhielt Ilona Feld-Knapp vom Rat der Eötvös-Loránd-Universität für ihre hervorragenden Universitätstätigkeiten das Trefort-Ágoston-Gedenkblatt, 2011 als wissenschaftliche Betreuerin der Pro-Scientia-Goldpreisträgerin die Plakette und die Anerkennungsurkunde des Wissenschaftlichen Studentenrates des Landes.

Am 18. August 2014 wurde ihr für den Einsatz und die hervorragenden Leistungen in der Lehre, Forschung und in der Nachwuchsförderung die staatliche Auszeichnung „Ritterkreuz des Ungarischen Verdienstordens“ verliehen.

Die Themenwahl der Festschrift zu Ehren der Lehrerin, Dozentin und Forscherin

Wie wir ihrer reichhaltigen Publikationsliste entnehmen können, publiziert und führt Ilona Feld-Knapp Forschungen in der angewandten Textlinguistik, Fremdsprachendidaktik, Theorie des Fremdsprachenunterrichts und Theorie der Lehrerbildung der modernen Fremdsprachen durch.

Das Thema dieser Festschrift ist Fremdsprachendidaktik – DaF in der Lehre und Forschung, weil dies die hochschuldidaktischen und wissenschaftlichen Arbeitsgebiete umfasst, in denen sich Ilona Feld-Knapp engagiert. In der Festschrift wurden thematische Schwerpunkte aufgegriffen, die in Lehre und Forschung der Jubilarin als grundlegend betrachtet werden können:

- Fremdsprachendidaktik – DaF als Fach und wissenschaftliche Disziplin
- DaF-Lehrerbildung
- Mehrsprachigkeitsdidaktik
- Textlinguistische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts

Im Sinne des Mehrsprachigkeitskonzeptes haben die Autorinnen und Autoren für ihren Aufsatz die Sprache ausgewählt, in der sie ihr Schreiben zu diesem besonderen Anlass gerne verfassen wollten.

Da nicht allen Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Fachkreise angeboten werden konnte, in der Festschrift als Autorin oder Autor mitzuwirken, wurde eine Tabula Gratulatoria eingerichtet, die nach den Beiträgen zu lesen ist.

*Sehr geehrte Präsidentin,
liebe Ili,
herzliche Glückwünsche zum Geburtstag.
С днем рождения!
Bon anniversaire! Happy Birthday! Doğum günün kutlu olsun!
Boldog születésnapot!*

Budapest, den 30. September 2014

Katalin Boócz-Barna
Chefredakteurin des DUfU

Beruf und Berufung – eine Laudatio auf Ilona Feld-Knapp

Hans-Jürgen Krumm
(Universität Wien)

Seit fast 20 Jahren bin ich Ilona Feld-Knapp immer wieder in beruflichen Kontexten begegnet – vor allem drei Arbeitsbereiche waren und sind es, die für mich wie für viele Kollegen, Kolleginnen und Studierende bedeutsam sind:

Der erste ist das mit ihrer Dissertation eröffnete Thema „Literarische Texte im Deutschunterricht am Gymnasium: Fachdidaktische Grundlagen und Umsetzung“ (1995): Die kommunikative Wende der 1990er Jahre hatte die literarischen Texte an den Rand gedrängt, was den Deutschunterricht betraf; Alltagskommunikation stand im Zentrum. Zu Recht hat Ilona Feld-Knapp gegen den Trend auf der Bedeutung literarischer Texte für den Deutschunterricht insistiert und durch die Entwicklung von Modellen praxisnah gezeigt, wie sich Text- und Spracharbeit verbinden lassen.

Mit ihren Arbeiten zu Textsorten im Unterricht ist bereits ein zweiter Aspekt angesprochen, nämlich die betonte Einbeziehung der Schulpraxis in die sprachdidaktischen Konzepte und in die konkrete Lehr- und Forschungstätigkeit. Die Praktikumsberichte, die Wiener Studierende nach ihren Praktika in Budapest anfertigten, berichten begeistert von Schulbesuchen, Lehrertrainings und Fortbildungsveranstaltungen, in denen Ilona Feld-Knapp ihre Aufmerksamkeit für das Unterrichtsgeschehen, für Lehrende wie Lernende mit großer Hingabe und zugleich mit Fachkompetenz an sie weitergab. Eine Reihe von Publikationen belegen, wie hier zugleich wichtige Projekte konzipiert und erprobt wurden (Feld-Knapp 1998). Auch ihr Wirken im Ungarischen Deutschlehrerverband ist aus dem Engagement zu verstehen, Wissenschaft und Praxis zusammenzubringen und in beiden Feldern etwas zu bewegen.

Mit diesem Praxisbezug ist auch der dritte Themen- und Arbeitsbereich von Ilona Feld-Knapp eng verbunden, der im folgenden ins Zentrum gerückt wird, weil sie aus meiner Sicht hier einen

besonders wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache geleistet hat und weiterhin leistet, die ‚Lehrerforschung‘ und die Lehrerausbildung.

„Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn“ ist der Titel des ersten von Ilona Feld-Knapp herausgegebenen Bandes in der Schriftenreihe der Cathedra Magistrorum (Feld-Knapp 2012) – und dieser Titel steht zugleich für ihr Engagement in Sachen Fremdsprachenlehrerausbildung. Die Hochschulen in den europäischen Ländern haben sich bis in die jüngste Zeit hinein nur unzureichend mit Fragen der Lehrerausbildung beschäftigt; die Vorbereitung auf den Lehrerberuf wurde dem an das Studium anschließenden Referendariat bzw. schulpraktischen Jahr überlassen. Es waren ab 1989 mitteleuropäische Länder, allen voran Ungarn und Polen, die hier neue Wege gingen, mit der Einrichtung von Lehrerkollegs in Polen bzw. mit der Schaffung von speziellen drei- und fünfjährigen jährigen Studiengängen in Ungarn (Petneki / Schmitt / Szablyár 1994; Kast / Krumm 1994). Mit diesen Studienangeboten sollten professionell auf die Lehrtätigkeit vorbereitete Lehrer ausgebildet und die Nachfrage nach Deutschlehrern gedeckt werden. Allerdings waren diese Studiengänge von Anfang an umstritten – der Sparzwang an den Hochschulen, eine zurückgehende Nachfrage nach Deutsch an den Schulen, aber auch das Beharrungsvermögen der traditionellen Philologien haben dazu geführt, dass inzwischen wieder eher traditionell philologische Studienangebote das Bild bestimmen. Ilona Feld-Knapp hat in dieser schwierigen Zeit mit großer Energie dafür gesorgt, dass das Thema Lehrerausbildung nicht in Vergessenheit gerät: Zum einen hat sie die Lehrerbildung ins Zentrum ihrer Lehre und Forschung gerückt und – soweit ich das von außen beurteilen kann – in der ungarischen Germanistik eine „Lehrerforschung“ auf empirischer Grundlage überhaupt erst etabliert; bester Beleg dafür ist ihre jüngste Arbeit „Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen“ (2014), eine umfassende Darstellung der Entwicklung in Ungarn in einem internationalen Kontext, die zugleich Vorschläge für eine Reform enthält. Zum zweiten aber hat sie der Lehrerforschung einen Ort gegeben, die „Cathedra Magistrorum“ am Eötvös Colleg, der es erlaubt, mit angehenden Lehrerstudenten einen gemeinsamen Weg zur Professionalisierung und Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses zu gehen.

In den letzten Jahren hat der neuseeländische Forscher John Hattie mit seiner beeindruckenden Studie „Visible Learning“ / „Lernen sichtbar machen“ (2009), in der er über 800 Metaanalysen von Untersuchungen zum effektiven Lernen weltweit analysiert hat, herausgefiltert, welchen Effekt verschiedene Lehr- und Lernarrangements auf den Lernerfolg haben. Nach Hattie tragen Lehrpersonen mit ca. 30% zum Lernerfolg bei, mehr als alle anderen Faktoren des

Unterrichtssystemen. Allerdings steht im Hinblick auf Lernerfolg nicht das Fachwissen des Lehrers, sondern sein „professionelles Selbst“ im Zentrum: „It is the teachers who are open to experience, learn from errors, seek and learn from feedback from students and who foster effort, clarity and engagement in learning“ („Erfolgreich sind diejenigen Lehrenden, die für neue Erfahrungen offen sind, aus Fehlern lernen, denen Rückmeldungen ihrer Schülerinnen und Schüler wichtig sind und auch daraus lernen, und die es unterstützen, wenn jemand sich beim Lernen anstrengt und engagiert und die für Transparenz sorgen“) (Hattie 2009: 35).

Es entspricht dieser Erkenntnis, wenn Ilona Feld-Knapp für die Cathedra Magistrorum das berufliche Selbstverständnis, Lehrer-Wissen und Lehrer-Denken ins Zentrum rückt. Professionelles Bewusstsein entsteht auf der Grundlage einer soliden Ausbildung, die Sicherheit vermittelt, und zwar einer sowohl fachlichen als auch pädagogischen und methodischen Ausbildung. Wo diese nicht vorhanden ist oder vorausgesetzt werden kann, muss es entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten geben. Professionelles Bewusstsein setzt aber auch Gelegenheit zu „professionellem Wachstum“ voraus (Duxa 2011; Krumm 2014).

Inzwischen beginnen auch andere Länder und Hochschulen, sich wieder auf die Lehrerbildung als zentrale Aufgabe zu besinnen; seit gut 10 Jahren fördert die Europäische Union Projekte, die „die Fähigkeiten bestimmen, die Lehrkräfte und Ausbilder angesichts ihrer sich verändernden Rolle in der Wissensgesellschaft besitzen sollten.“ (Rat der Europäischen Union 2002: 15). Inzwischen liegen erste Instrumente zur Entwicklung von Lehrkompetenz vor: das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (Europäisches Fremdsprachenzentrum 2008) bzw. das Europäische Profilraster für Sprachlehrende (Europäische Union / Europäische Kommission 2013). In Deutschland und Österreich werden Zentren für Lehrerbildung (Schools of Education) gegründet (Wegner / Vetter 2014). Mit ihren Arbeiten zur Lehrerforschung hat Ilona Feld-Knapp wichtige Impulse für diese Entwicklung geliefert und sie zugleich für die DaF-Lehrerbildung in Ungarn fruchtbar gemacht. Dabei sei auf einen gewichtigen Akzentunterschied hingewiesen: Während in vielen internationalen Entwicklungen die organisatorischen Strukturen ins Zentrum rücken, geht es bei ihr immer um die Inhalte und eine forschungsbasierte Weiterentwicklung; so beginnt sie in ihrem Vortrag anlässlich des 100-jährigen Bestehens des Eötvös Collegiums programmatisch:

In meinem Vortrag stelle ich die Frage der Fremdsprachenlehrerbildung in den Mittelpunkt. Dabei konzentriere ich mich auf inhaltliche Aspekte. Ich bin nämlich davon

überzeugt, dass Inhalte die wichtigsten Momente in der Lehrerbildung sind. Die Form, das Format der Ausbildung bildet nur einen strukturellen Rahmen, der viel helfen kann, wenn er optimiert wird, aber entscheidend ist meines Erachtens der Inhalt, der durch eine klare Vision über das Qualifikationsprofil der angehenden Fremdsprachenlehrer bestimmt werden muss (Feld-Knapp 2011).

Ilona Feld-Knapp möchte ich aus Anlass ihres runden Geburtstages danken für ihre vielfältigen und nachhaltigen Beiträge zum Fach Deutsch als Fremdsprache und alles Gute wünschen für eine auch in Zukunft erfolgreiche Verbindung von Forschung, Lehrerbildung und (Unterrichts-)Praxis.

Literatur

- Duxa, Susanne (2001): Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkung auf das professionelle Selbst der Lehrenden (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 57). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Europäisches Fremdsprachenzentrum (2008): Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (zuletzt gesehen am 24. 10. 2014)
- Europäische Union / Europäische Kommission (2013): Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (European Profiling Grid). <http://www.epg-project.eu/raster/?lang=de> (zuletzt gesehen am 24. 10. 2014)
- Feld-Knapp, Ilona (1995): Literarische Texte im Deutschunterricht am Gymnasium. Fachdidaktische Grundlagen und Umsetzung. Dissertation (Manuskript). Budapest: Eötvös-Loránd-Universität.
- Feld-Knapp, Ilona (1998): Förderung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit im Rahmen eines ungarisch-österreichischen Unterrichtsprojekts. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 2/1998. Schwerpunkt: Deutsch zwischen den Kulturen. Innsbruck / Wien / Bozen: Studienverlag, S. 177–183.
- Feld-Knapp, Ilona (2012): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex / Eötvös Collegium.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Tanárakadémia. Vortrag anlässlich des 100-jährigen Bestehens des Eötvös Collegiums. Vortragsmanuskript.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen (im Druck).
- Hattie, John (2009): Visible Learning. London: Routledge.

- Kast, Bernd / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994): Fremdsprache Deutsch Sonderheft 1994 – Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. München: Klett Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014): Braucht es «gute Lehrpersonen» für einen erfolgreichen Deutschunterricht? (im Druck).
- Petneki, Katalin / Schmitt, Wolfgang / Szablyár, Anna (Hrsg.) (1994): Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht (= Budapester Beiträge zur Germanistik 25). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Rat der Europäischen Union (2002): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. In: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/detail-work-program-oth-grm-t02.pdf (zuletzt gesehen am 24. 10. 2014)
- Wegner, Anke / Vetter, Eva (Hrsg.) (2014): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Opladen: Budrich UniPress.

Überlegungen zum Deutschunterricht in Ungarn

Anna Reder
(Universität Pécs)

1. Problemstellung

Wirft man einen Blick auf die Statistik der Abiturienten in Ungarn, sieht man, dass nur wenige der Schulabgänger in Deutsch ihr Abitur ablegen. Auf dem Mittelstufenniveau sind es im Jahre 2010 etwa 19 % gewesen. In der Oberstufe ist die Zahl noch wesentlich niedriger. Es sind lediglich etwa ein Prozent der Abiturienten, die auf dem Oberstufenniveau in Deutsch das Abitur in diesem Jahr abgelegt haben (Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2010). Das Bild ändert sich nur geringfügig, wenn wir die Daten aus 2013 heranziehen. 15 % der Maturanden stellen ihre Deutschkenntnisse auf dem Mittelstufenniveau (B1) unter Beweis und knapp 2 % wagen es, eine B2-Prüfung in deutscher Sprache abzulegen. Auch 2014 erreicht der Anteil der Abiturienten in Deutsch nicht ganz ein Fünftel der Gesamtabiturientenzahl (B1: 17 % und B2: 2%) (Oktatási Hivatal 2014).

Diese Fakten sind überraschend, da zum einen Ungarn über eine lange Tradition des Deutschunterrichts verfügt. Zum anderen sind Deutschland und Österreich wichtige Handelspartner für Ungarn. Aus den Angaben des Statistischen Landesamtes geht hervor, dass mindestens 17,6 % des Exports mit deutschsprachigen Ländern abgewickelt wird. Der Importanteil ist noch höher, beträgt 24,8 % (Országos Statisztikai Hivatal 2010: 36). Die Daten legen uns nahe, dass Ungarn deutschsprechende Arbeitskräfte in entsprechender Anzahl benötigt. Dieser wirtschaftliche Bedarf kann offensichtlich nur schwer gedeckt werden, wenn die Zahl der Abiturienten im Fach Deutsch derartig niedrig ist. Ausgehend von dieser Problemstellung setzt sich der vorliegende Aufsatz einerseits zum Ziel die Tradition des Deutschunterrichts in Ungarn skizzenhaft nachzuzeichnen. Andererseits wird versucht, Gründe für die optimierungsbedürftigen statistischen Werte der Abiturienten zu ermitteln.

2. Tradition des Deutschunterrichts in Ungarn bis zum Zweiten Weltkrieg

2. 1. Elementarschulen

Der Deutschunterricht in Ungarn blickt auf eine lange Tradition zurück und hat verschiedene Formen. Deutsch wurde von Anfang an und wird auch heute noch im institutionellen Kontext als Fremdsprache und als Nationalitätensprache vermittelt sowie als Unterrichtssprache eingesetzt.

Als Anfangspunkt unserer Betrachtung bietet sich der historische Abschnitt im 18. Jahrhundert an, als die allgemeine Schulpflicht durch Maria Theresia (Ratio Educationis 1777) eingeführt wurde. Zu der Zeit war Ungarn national und auch sprachlich heterogen. Auf dem Gebiet der Österreich-Ungarischen Monarchie war die Unterrichtssprache nicht automatisch die Landessprache, sondern es wurde in der Sprache der jeweiligen ortsansässigen Nationalität unterrichtet. Da in Ungarn zu Beginn des 18. Jahrhunderts eine größere Anzahl deutscher Einwanderer geplant angesiedelt wurden, lebte in Ungarn zur Zeit der Einführung der Schulpflicht eine bedeutende deutsche Minderheit. Somit wurden zu Beginn des 19. Jh.s in ethnisch homogenen deutschen Siedlungen muttersprachliche Elementarschulen eingerichtet. Diese können als die Vorgänger der heutigen Nationalitätenschulen betrachtet werden. Die ungarische Bildungspolitik wollte im Laufe des 19. Jahrhunderts erreichen, dass in allen Elementarschulen Ungarisch als Unterrichtssprache verwendet wird (Reder 2002). Die Bestrebung, möglichst Ungarisch als einheitliche Unterrichtssprache zu gebrauchen, wird im sogenannten Lex-Apponyi-Gesetz (1907) explizit festgehalten.

Eine dieser Tendenz entgegenwirkende Entwicklung setzt ein, als Graf Klebelsberg, der Kultusminister, zu Beginn des 20. Jh.s (1923) für die Nationalitäten in Ungarn drei Elementarschultypen ins Leben ruft. Er nennt diese Typ A, B und C. Im Typ A ist die jeweilige Nationalitätensprache die Unterrichtssprache und Ungarisch, die Landessprache, bildet ein obligatorisches Schulfach. Im Typ B sind beide Sprachen, sowohl Ungarisch als auch die Nationalitätensprache Schulsprachen. Im C-Typ wird auf Ungarisch unterrichtet und die jeweilige Nationalitätensprache fungiert als ein Pflichtfach, praktisch als Fremdsprache mit integrierten Volkskundekenntnissen (Vámos 2004). Beim Vergleich dieser historischen Schultypen mit den heutigen, sind unumstritten Parallelen festzustellen. Typ B und C haben weitgehende Entsprechungen zu Beginn des 21. Jh.s, auch wenn die Schulformen anders genannt werden. Jedoch kommt der durchgehende Unterricht in der Nationalitätensprache (Typ A) heute kaum vor.

2. 2. Weiterführende Schulen

In den weiterführenden Schulen wird bis zum Ende des 19. Jh.s bekanntlich Latein und Griechisch als Fremdsprache vermittelt. Um die Jahrhundertwende (zum 20. Jh.) werden jedoch lebende Fremdsprachen eingeführt. In Ungarn war in diesem Zeitraum Deutsch die wichtigste Fremdsprache in den weiterführenden Schulen. Deutschlehrer waren vorhanden, denn seit 1848 konnte in Budapest an der Universität Deutsch studiert werden, auch für das Lehramt (Paul 2001: 1545). Etwa 87 Prozent der Lernenden in weiterführenden Schulen haben zu Beginn des 20. Jh.s Deutsch als Fremdsprache gelernt (Paul 2001: 1546). Lehrbücher aus dieser Zeit wurden in Anlehnung an Griechisch- und Lateinbücher nach dem Konzept der Grammatik-Übersetzungsmethode verfasst.

Auch der erste staatliche Lehrplan (1879) schlägt vor, im Fremdsprachenunterricht Grammatik und Literatur zu vermitteln. Der neue Lehrplan von 1903 spiegelt Viëtors Leitspruch „Sprachunterricht muss umkehren“ wider, denn die beiden Bereiche, Grammatik und Literatur, werden durch den Sprachgebrauch ergänzt. In den folgenden Jahrzehnten wird der Lehrplan von einer neuen Bezugswissenschaft, von der sich entwickelnden Kulturwissenschaft beeinflusst. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist nämlich in den 30er Jahren auch die Kultur des Zielsprachenlandes zu vermitteln. Der Lehrplan von 1938 kann als besonders fortschrittlich bezeichnet werden, denn darin steht der praktische Spracherwerb im Mittelpunkt (Feld-Knapp 2010: 39–42).

Es kann also festgehalten werden, dass Deutsch als Fremdsprache in den weiterführenden Schulen in Ungarn bis zum Zweiten Weltkrieg eine führende Rolle spielte. Vier von fünf Lernenden haben in Gymnasien Deutsch als Fremdsprache gelernt. Über diese Tatsache hinaus ist eine der europäischen Tendenz entsprechende Entwicklung in den Lehrplänen zu beobachten. Das Ziel ist nicht dem Lernenden lediglich Grammatik und Literatur beizubringen, sondern auch Kenntnisse über die Zielkultur zu vermitteln und den Sprachgebrauch zu fördern. In weiterführenden Schulen gibt es ausschließlich eine Form des Deutschunterrichts, nämlich Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Nationalitätensprache oder als Unterrichtssprache existiert bis zum Zweiten Weltkrieg in den weiterführenden Schulen in Ungarn nicht, lediglich in Elementarschulen. Eine Kontinuität des Deutsch als Nationalitätenunterrichts in weiterführenden Schulen ist demnach in den ersten Dekaden des 20. Jh.s nicht gesichert.

3. Die Periode nach dem Zweiten Weltkrieg

3. 1. Russisch als Fremdsprache

Die obigen Ausführungen zeigen, dass die deutsche Sprache bis zum Zweiten Weltkrieg die dominante Fremdsprache in weiterführenden Schulen in Ungarn ist. Die Lehrpläne belegen, dass nicht nur Sprachformen vermittelt werden sollten, sondern auch die Kultur des Ziellandes und der aktive Sprachgebrauch. Die Turbulenzen der Geschichte haben jedoch Deutsch verdrängt und Russisch als Pflichtfremdsprache mit sich gebracht. Die vierklassigen Elementarschulen und achtklassigen Gymnasien wurden 1949 aufgelöst und nach sowjetischem Muster in einheitliche achtklassige Grundschulen und vierklassige Gymnasien aufgeteilt. Mit dem Fremdsprachenunterricht hat man bereits in der Grundschule begonnen. Das Ziel war, dass jedes Schulkind Russisch lernt, genauer gesagt ab dem zehnten Lebensjahr mindestens vier Jahre lang. Gymnasiasten haben zusätzlich vier Jahre lang Russischunterricht bekommen. In Berufsschulen und Fachmittelschulen wurde auf den Fremdsprachenunterricht verzichtet.

In Gymnasien fungierte Russisch als einzige Fremdsprache bis Mitte der 50er Jahre des 20. Jh.s. In Grundschulen war das bis Mitte der 60er Jahre der Fall (Paul 2001: 1546). Typisch für die Anfangszeit war jedoch, dass Russischlehrer fehlten. Ende der vierziger Jahre wurde mit der Ausbildung von Russischlehrern begonnen und auch Deutschlehrer wurden zu Russischlehrern umgeschult. Befand sich eine Schule in der schwierigen Lage, keinen Russischlehrer einstellen zu können, und das war wegen des akuten Lehrermangels häufig der Fall, mussten die drei Stunden für andere Fächer aufgeteilt werden. Eine vom Russischen abweichende Fremdsprache durfte die Situation nicht überbrücken (Szilágyiné Hodossy 2006: 54). Die früheren Nationalitätenschulen jeden Typs (A, B und C) wurden aufgelöst.

3. 2. Die fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts

Russisch als einzige Fremdsprache konnte sich aus zwei Gründen nicht lange in Ungarn halten. Erstens hat man schon sehr früh auf der Regierungsebene erkannt, dass es vorteilhaft wäre, wirtschaftliche Kontakte nicht nur mit sozialistischen Ländern zu pflegen. Dafür brauchte das Land Personen, die westliche Sprachen sprechen. Somit wurde an Gymnasien ab 1957 als zweite Fremdsprache Deutsch, Englisch und Französisch eingeführt (Feld-Knapp 2010: 42). Zweitens war

das sozialistische Ungarn bestrebt, eine Vorzeigepolitik mit den im eigenen Land lebenden Nationalitäten zu führen. Durch die positive Behandlung der ethnischen Minderheiten in Ungarn hat sich die Regierung erhofft, dass der ungarischen Minderheit in anderen sozialistischen Ländern eine ähnliche Aufmerksamkeit gewidmet werden kann. Diesem Ziel entsprechend wurde in den fünfziger Jahren die erste Form der Minderheitenvertretung ins Leben gerufen (Kerekes 2010: 153)¹. Eine wichtige Folge der liberalen Nationalitätenpolitik des sozialistischen Ungarns war für das Unterrichtswesen, dass Mitte der 50er Jahre des 20. Jh.s Nationalitätenschulen gegründet wurden. In Pécs begann die Lehrerausbildung für Deutsch als Nationalitätensprache an der Pädagogischen Hochschule. Es wurden Grundschulen und drei Gymnasien für Kinder deutscher Abstammung gegründet (in Baja, Budapest und Pécs). In den Klassen 9 bis 12 wurde deutsche Literatur und Grammatik sowie 2-3 Fächer auf Deutsch unterrichtet. Dem Zeitgeist entsprechend musste natürlich in Nationalitätengymnasien Russisch als Fremdsprache beibehalten werden.

Ein grundsätzliches Problem für den zweisprachigen Unterricht entstand bei dessen Einführung dadurch, dass es für die Sachfächer keine deutschsprachigen Lehrbücher gab und Lehrende keine deutschsprachige Ausbildung im jeweiligen Sachfach (z. B. Geschichte, Biologie, Geografie) absolvieren konnten. So unterrichteten Lehrer mit eigens erstellten Materialien die Sachfächer und eigneten sich autodidaktisch die notwendige Terminologie und Didaktik an.

Für den Sprachunterricht waren die Bedingungen etwas besser als für den Fachunterricht, denn die Lehrenden konnten die Möglichkeit wahrnehmen, eine Deutschlehrerausbildung zu absolvieren. Ein Lehrbuch für den Sprachunterricht war ebenso vorhanden, wobei es von fraglicher Qualität war. Das Konzept der Lehrpläne in den 30er Jahren, als bereits der Sprachgebrauch im Mittelpunkt stand, lässt sich im Lehrbuch der 50er Jahre nicht erkennen. Es war eher ein Rückschritt in das 19. Jh., als Sprachvermittlung mit Grammatikvermittlung gleichgesetzt wurde. Für die Inhalte der Texte lässt sich jedoch eine gravierende Änderung feststellen. Wir können uns exemplarisch am folgenden Beispiel ein Bild darüber machen, welche Lehrbuchtexte für die 50er Jahre typisch waren:

Lerne besser!

Die Schüler halten eine Sitzung. Sie schmücken die Klasse und machen einen Plan. Die Schüler arbeiten planmäßig. Sie wählen eine Losung. Ihre Losung lautet: Bei uns ist die Arbeit Ehre und Ruhm. Eine andere Losung lautet: Lerne besser! Jetzt beginnen sie die Arbeit. Ein Schüler hängt die Bilder von Marx und Engels an die Wand. Rechts und links davon hängen die Bilder Lenins und Stalins. In die Mitte kommt das Bild des Genossen

Rákosi. Unter diese Bilder kommt noch eine Losung: Mit euch vorwärts zum Siege! Am nächsten Tag freuen sich die Schüler. Ein jeder ist stolz auf die schöne Klasse (Bariska 1955: 5).

Der Text ist dermaßen ideologisch gefärbt, dass seine Zuordnung zu den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts problemlos möglich ist. Beim Lesen dieses Textes kommt die Frage auf, was das primäre Ziel sei: Sprachunterricht oder Ideologievermittlung? Der Deutschunterricht ist also zugelassen und ein Lehrbuch vorhanden und verpflichtend, welches für sprachliche Zwecke jedoch kaum brauchbar ist.

3. 3. Sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts: Entspannungspolitik

Die ideologischen Inhalte der Lehrbuchtexte sind parallel zur Entspannungspolitik der 60er Jahre etwas subtiler geworden. Die andauernde Präsenz der sozialistischen Werte in den Lehrbüchern für Fremdsprachen wurde durch eine auch heute nachvollziehbare Begründung untermauert: Fremdsprachenunterricht bedeutet nicht nur Sprachunterricht, sondern auch Kulturvermittlung. Es gibt jedoch einen Trugschluss, den der speziell zurechtgelegte Kulturbegriff zulässt. Denn unter Kultur wurde die sozialistische Ideologie verstanden und nicht die kulturellen Werte des jeweiligen Zielsprachenlandes. So kamen nicht nur in den Lehrbüchern für Russisch, sondern auch in denen für andere Fremdsprachen Texte vor, die die weltanschauliche Einstellung des Lernenden prägen sollten.

Die Entspannungspolitik der 60er Jahre bringt die Möglichkeit mit sich, dass der gymnasiale Deutschunterricht auf weitere Schultypen ausgeweitet wird. Zum einen bieten Grundschulen, die von Nationalitätenkindern besucht wurden, das Fach Deutsch an. Zum anderen führen alle Gymnasien als zweite Fremdsprache eine westliche Sprache ein, darunter vorwiegend Deutsch.

In der Grundschule konnten Kinder deutscher Abstammung ab der ersten Klasse drei Stunden pro Woche am Deutschunterricht teilnehmen. Russisch wurde zur zweiten Fremdsprache ab der fünften Klasse. Es erscheint verlockend, die Schlussfolgerung zu ziehen, dass Nationalitätenkinder bereits in den 60er Jahren in der Grundschule die optimale Möglichkeit hatten, die deutsche Standardvarietät zu erlernen. Dies war jedoch nicht unbedingt der Fall, denn dadurch dass die Teilnahme freiwillig war, wurden die Stunden nicht in den Stundenplan integriert, sondern vor und nach dem regulären Unterricht angeboten, das heißt, um 7 Uhr in der Früh oder am Nachmittag. Der ungünstige Zeitpunkt ist nicht das einzige Übel. Die Effektivität des Unterrichts wurde weitgehend

dadurch beeinträchtigt, dass die Lehrkräfte zum Teil keine ausgebildeten Deutschlehrer waren. Ganz ohne Erfolg blieb der Unterricht dennoch nicht, denn die meisten Schüler waren motiviert und interessiert an der Standardsprache. Sie brachten schließlich in der Regel Dialektkenntnisse von zu Hause mit. Viele Grundschulen in Gegenden mit deutscher Nationalitätenbevölkerung nahmen die Möglichkeit wahr und boten die Nationalitätensprache als Unterrichtsfach an. Ende der 70er Jahre gab es landesweit etwa 100 Grundschulen mit Deutschunterricht (Englander-Hock 1993).

Welche Möglichkeiten hatten Kinder nach dem Grundschulabschluss (nach 8 Jahren) im institutionellen Kontext Deutsch zu erlernen bzw. die vorhandenen Deutschkenntnisse weiterzuentwickeln? Erlernten sie in einer Berufsschule oder in einer Fachmittelschule einen Beruf, so bot die Schule keine Sprachstunden an. Ebenso auch kein Russisch. Das bedeutet, das Sprachenlernen endete abrupt mit dem 14. Lebensjahr.

Unter den weiterführenden Schulen waren es die Gymnasien (Klassen 9 bis 12), die Deutschunterricht anboten. Zum Russischen als weitergeführte erste Fremdsprache konnten Gymnasiasten je nach Angebot der Schule als zweite Fremdsprache zwischen Deutsch, Englisch und Französisch wählen und in dieser Sprache als Wahlfach das Abitur ablegen. Die zweite Fremdsprache konnte jedoch auch nach zwei Jahren wieder abgewählt werden.

Entschieden sich Gymnasiasten für das Deutsche, kamen alle in Anfängergruppen, da die meisten Schüler in der Grundschule Russisch als erste Fremdsprache gelernt hatten. Es gab keine Gruppen für Fortgeschrittene, sprich für Nationalitätenkinder, die bereits in der Grundschule Deutsch gelernt hatten. Diese Kinder tauchten in den Gymnasien schließlich nur vereinzelt auf und bildeten auch keine ausreichend große Gruppe.

In den 2-3 Deutschstunden pro Woche mit dem zentral vorgeschriebenen formorientierten Lehrwerk eigneten sich die Lernenden vorwiegend Wissen über die Sprache an. Im Lehrplan stand weiterhin als primäres Ziel die Erziehung der Lernenden (Feld-Knapp 2010: 42). Demzufolge bereitete der Sprachgebrauch den Abiturienten Schwierigkeiten. Sie wussten zwar viel über die Sprache, hatten jedoch zu wenig Sprachpraxis. Einige Gymnasien richteten in den 70er Jahren sogar Spezialklassen für Fremdsprachen ein, in denen die Stundenzahl der zweiten Fremdsprache auf fünf erhöht wurde. Doch auch die höhere Stundenzahl führte nicht unbedingt zu anwendbaren Deutschkenntnissen.

Kinder, die in der Grundschule Deutsch gelernt hatten, konnten ihrem Sprachniveau entsprechend nur dann mit dem Deutschlernen fortsetzen, wenn sie sich für ein Nationalitätengymnasium entschieden. Damit kamen sie in fortgeschrittene Klassen und bekamen

deutschsprachigen Fachunterricht, wenn auch weiterhin ohne Schulbücher. Da lediglich nur drei solche Schuleinrichtungen im Ungarn der siebziger Jahre existierten, war die Anzahl jener Schüler, die mit dem Abitur über eine hohe Deutschkompetenz verfügten eher gering.

3. 4. Die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts: Beginn der neuen Blütezeit des Deutschunterrichts

Eine für den Sprachunterricht vorteilhafte Änderung brachte das dezentralisierende Schulgesetz von 1984, „das den örtlichen Schulträgern Spezifizierungen im strukturellen und curricularen Bereich gestattete, wie z. B. den Ausbau von ‚humanen‘ oder ‚realen‘ Klassenzügen, die Einrichtung von speziellen Sprachenklassen. Die ersten bilingualen Gymnasien wurden Ende der 80er Jahre eingerichtet“ (Paul 2001: 1547) und viele Gymnasien boten Spezialklassen mit erweitertem Deutschunterricht an. Es begann erneut eine Blütezeit des Deutschunterrichts in Ungarn, denn Gymnasiasten waren besonders daran interessiert, noch vor dem Abitur eine staatliche Sprachprüfung abzulegen. Viele wählten dafür die zweite Fremdsprache. Der Nachweis der Sprachkenntnisse war vorteilhaft für das Studium. Eine bestandene Sprachprüfung brachte zusätzliche Punkte bei der Aufnahmeprüfung und beeinflusste somit positiv die Zulassung zum Studium. Zur Vorbereitung auf die Sprachprüfung verließen sich zahlreiche Kandidaten nicht ausschließlich auf die Förderung in der Schule, sondern nahmen zusätzlich private Nachhilfestunden in Anspruch. Sprachprüfungen hatten Prestige, somit waren Lernende, öffentliche Schulen und Sprachschulen sowie privat unterrichtende Lehrkräfte gleichermaßen am nachhaltigen Spracherwerb interessiert.

4. Nach der Wende

Die Wende brachte für die Schüler die freie Sprachenwahl auch für die erste Fremdsprache mit sich und stellte die Schulen vor eine große Herausforderung. Die meisten Schüler wollten nämlich eine westliche Fremdsprache erlernen. Die Grundschulkinder konnten in der vierten Klasse mit einer Fremdsprache beginnen und die Mehrheit hat sich für das Deutsche entschieden. An Gymnasien wurden zwei Fremdsprachen nach freier Wahl gelernt, diese waren in der Regel Deutsch oder Englisch, vereinzelt auch Französisch. Die Schulen konnten der enormen Nachfrage

kaum nachkommen. Es fehlten qualifizierte Lehrer. Um den Lehrermangel auszugleichen, wurden Russischlehrer umgeschult. Die Richtung war im Vergleich zu der Umschulung in den 50er Jahren entgegengesetzt: dieses Mal wurden Russischlehrer zu Deutsch-, Englisch- und Französischlehrern umgeschult. Darüber hinaus boten Universitäten eine dreijährige Deutschlehrausbildung an. Um die Zwischenzeit zu überbrücken, haben Schulen zusätzlich Personen mit Sprachkenntnissen jedoch ohne Lehrerdiplom eingestellt. Auch qualifizierte, muttersprachliche Lehrkräfte wurden eingestellt, denn die deutschsprachigen Länder entsandten Lektoren, um in Ungarn mit Personal und modernen Methoden den Deutschunterricht zu unterstützen (Petneki 2007: 17). Das Goethe-Institut eröffnete 1988 eine Zweigstelle in Budapest und bot Fortbildungen für Deutschlehrer an. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen fördert seit 1989 mit muttersprachlichen Fachlehrern den deutschsprachigen Fachunterricht. Somit hatten einige Schulen weniger Probleme mit dem Einstellen von geeigneten Lehrern als andere, die Lehrbuchwahl stellte aber für jede Schule eine Herausforderung dar. Die freie Sprachwahl ging nämlich mit der freien Wahl der Lehrbücher einher. Überregionale Lehrwerke, wie z. B. „Themen“ wurden in Gymnasien eingesetzt. Der Vorteil dabei war, dass Lehrende durch diese Lehrwerke erste Impulse bekamen, wie kommunikativ unterrichtet werden kann. Der Nachteil war jedoch, dass die überregionalen Lehrwerke nicht der Zielgruppe, ungarischen Jugendlichen, entsprachen. Neben den überregionalen Lehrwerken wurden auch weiterhin in zahlreichen Schulen regionale Lehrwerke eingesetzt, die jedoch vorwiegend formorientiert konzipiert waren. Mitte der 90er Jahre ist eine Entwicklung zu bemerken, denn

der 1995 verabschiedete Nationale Grundlehrplan ist im Kapitel „Moderne Fremdsprachen“ einem pragmatischen, kommunikativen Konzept des Sprachunterrichts verpflichtet. Der Paradigmenwechsel von der Grammatik-Übersetzungs-Methode und audiolingualen Ansätzen zu einer eher kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik hat aber erst [auf der Ebene des Lehrplanes begonnen] (Paul 2001: 1548).

Ob sich der kommunikative Ansatz in der Schulpraxis bereits in den 90er Jahren durchgehend umgesetzt hätte, ist eher fraglich. Denn bei Betrachtung einiger älterer, aber auch heute noch gängigen regionalen Lehrbücher, kann davon ausgegangen werden, dass die Sprachvermittlung mit diesen Lehrbüchern weitgehend formorientiert ist.

Die rege Nachfrage nach Deutsch in den 90er Jahren ist auch an der Popularität der zweisprachigen Schulen abzumessen. Schulen, sowohl Gymnasien als auch Grundschulen, mit ungarischer und deutscher Unterrichtssprache waren in den 90er Jahren besonders gefragt. „1997

gibt es landesweit 18 bilinguale Gymnasien mit Deutsch als Unterrichtssprache“ (Paul 2001: 1547). 50 % der Fächer werden auf Deutsch unterrichtet. Diese Schulen haben dabei Schwierigkeiten, weil deutschsprachige Sachfachbücher und Fachlehrer, die ihr Fach auf Deutsch studiert hätten, nach wie vor fehlen. Bilinguale Schulen sind also mit denselben Problemen konfrontiert, welche die in den 50er Jahren eingeführten Nationalitätengymnasien auch nicht lösen konnten. Es gab und gibt nämlich in Ungarn immer noch keine Fachlehrerausbildung für die Schulfächer auf Deutsch². Auch der Lehrbuchmangel konnte nicht zufriedenstellend gelöst werden. Durch die Übersetzung der jeweiligen ungarischen Schulbücher entstanden zwar deutschsprachige Lehrbücher, aber diese lassen sich kaum als optimal für den zweisprachigen Fachunterricht bewerten. Sie bedürfen noch weiterer Didaktisierungen, da sie z. B. nicht berücksichtigen, dass der Lerner Deutsch nicht als Muttersprache spricht. Die zweisprachigen Gymnasien dauern vier Jahre und mit dem Abitur erlangen die Lernenden je nach Abschlussnote Oberstufen- oder Mittelstufenprüfung in der Zielsprache. Wegen dieser Abschlüsse waren in den 90er Jahren die zweisprachigen Gymnasien sehr attraktiv für die Lernenden, die eine hohe Sprachkompetenz in Deutsch anstrebten. Weniger vorteilhaft empfanden jedoch Gymnasiasten die Tatsache, dass die auf Deutsch gelernten Fächer, wie z. B. Geschichte und Biologie, in Ungarn nicht auf Deutsch studiert werden können.

5. Angehendes 21. Jahrhundert

5. 1. Pluralistische Schulsysteme

Da die Schulen seit der Wende über eine gewisse Selbstständigkeit verfügen, was die Schulstruktur betrifft, bildete sich zur Jahrtausendwende „ein hochdifferenziertes pluralistisches Schulsystem heraus, in dem parallel vier-, sechs- und achtklassige Grundschulen“ (Feld-Knapp 2010: 40) und vier-, fünf-, sechs- und achtklassige Gymnasien existieren. Die Lerner haben die Möglichkeit mit zehn, zwölf oder vierzehn ins Gymnasium zu wechseln. Andere weiterführende Schulen können erst mit vierzehn besucht werden. Der Fremdsprachenunterricht beginnt bereits in der Grundschule, in der Unterstufe. In den Berufsschulen und Fachmittelschulen wird jeweils eine Fremdsprache unterrichtet, während in Gymnasien weiterhin zwei Fremdsprachen gelernt werden. In der Grundschule ist es jedoch nicht festgelegt, in welchem Jahr die Lerner mit der Fremdsprache anfangen müssen. Geregelt ist aber, dass während der acht Jahre der Grundschulzeit mindestens

sechs Jahre lang eine Fremdsprache zu lernen ist. Einige Grundschulen bieten ab der siebten Klasse auch die zweite Fremdsprache an. Da die einzelnen Schulen den Fremdsprachenunterricht unterschiedlich handhaben, kommen die Lernenden aus den Grundschulen mit unterschiedlicher Zeitdauer des Fremdsprachenunterrichts in eine weiterführende Schule. Auch die Gymnasien verfahren mit dem Fremdsprachenunterricht nicht einheitlich. Die Stundenzahl kann variieren. Deutsch als Fremdsprache wird in zwei, drei, fünf oder acht Wochenstunden unterrichtet. Seit 2005 gibt es spezielle Gymnasien, die ein sogenanntes „Sprachjahr“ einschieben. An diesen Gymnasien gibt es in der neunten Klasse, also ein Jahr lang, einen intensiven Sprachunterricht. Erst in der zehnten Klasse beginnen die Lernenden mit dem Stoff des Gymnasiums in den Sachfächern und absolvieren das Abitur somit erst nach 13 Jahren.

Grundschulen und Gymnasien mit Deutsch als Nationalitätensprache und bilinguale Schulen mit Deutsch und Ungarisch als Unterrichtssprachen gibt es heute nach wie vor, aber die Nachfrage hat deutlich nachgelassen und somit ist auch die Anzahl dieser Einrichtungen gesunken. 1998 gab es 18 zweisprachige Gymnasien für das Deutsche in Ungarn, während es heute nur noch 11 sind.

5. 2. Abiturreform

Es ist verwunderlich, dass die Zahl der deutsch-ungarischen bilingualen Gymnasien abgenommen hat, denn die Jahrtausendwende ist in Ungarn durch den Beitritt zur EU (2004) geprägt. Mehrsprachigkeit ist bekanntlich ein wichtiges Ziel der EU (Europäische Kommission³ 1996). Relevante Teile der Sprachpolitik der EU sind auch in den Nationalen Grundlehrplan Ungarns von 2005 eingeflossen. So z. B. dass der Fremdsprachenunterricht das Ziel verfolgen sollte, die Lerner zur Offenheit für fremde Kulturen anzuhalten (Feld-Knapp 2010: 43). Die Anforderungen im Abitur für Fremdsprachen wurden 2005 reformiert. Die formorientierte Prüfung wurde durch eine fertigkeitenorientierte abgelöst, in der Sprechen, Schreiben, Leseverstehen und Hörverstehen geprüft werden. Das Abitur kann auf zwei Ebenen abgelegt werden: auf der mittleren Ebene und auf der höheren Ebene (Einhorn 2006). Parallel zur Abiturreform wurde die Aufnahmeprüfung abgeschafft. Ungarn hat mit dem Beitritt die EU-Niveaustufen und Levels für Sprachen übernommen. Die mittlere Abiturebene soll der Stufe B1 und die höhere Ebene der Stufe B2 entsprechen. Die früheren Stufen der Sprachkenntnisse in Ungarn, Grund-, Mittel- und Oberstufe, lassen sich jedoch nicht problemlos der EU-Niveaustufen zuordnen. Schon für weniger Sprachkompetenz als A1 hat man in Ungarn den Grundstufenlevel bekommen. A2-Kenntnisse

galten als Mittelstufe und B2 als Oberstufe (Bárdos 2005: 156). Mit dem EU-Beitritt haben die früheren ungarischen Sprachprüfungen an Popularität verloren. Die Lernenden können nun eine breite Palette von Prüfungsangeboten wahrnehmen. Für das Deutsche sind zurzeit die DSD- (Deutsches Sprachdiplom) und ÖSD- (Österreichisches Sprachdiplom) Prüfungen besonders unter den Abiturienten attraktiv, da sie gleichzeitig die Zulassung zum Hochschulstudium im deutschsprachigen Raum sichern.

6. Tendenzen im Deutschunterricht

6. 1. Anzahl der Deutschlerner

Wie bereits oben im Abschnitt 5.1 angesprochen wurde, nimmt die Zahl der zweisprachigen, deutsch-ungarischen Schulen ab. Parallel dazu sinkt die Zahl der Lernenden von Deutsch als Fremdsprache auch in anderen Schultypen (Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2010). Ein deutlicher Aufschwung ist zwischen 1990 und 1995 zu sehen. Das Interesse blieb etwa bis 2000 aufrecht. Seitdem ist jedoch die Tendenz deutlich sinkend. Die Daten zur Anzahl der Deutschlernenden zeigen demnach eine negative Tendenz. Abiturienten, die auf einem hohen Niveau Deutsch sprechen können, sind rar geworden, obwohl sie für den Handel mit deutschsprachigen Ländern, wie bereits im Einstieg angesprochen, unentbehrlich sind.

Was führt zu diesen niedrigen Zahlen unter den Abiturienten? Welche Schwierigkeiten hat der schulische Deutschunterricht zu überwinden? Eine pauschale Antwort ist, dass das Englische das Deutsche weltweit verdrängt. Die Zahl der Abiturienten im Englischen ist 2013 in Ungarn etwa viermal so hoch, wie die der Deutschabiturienten (Oktatási Hivatal 2014). Die Popularität der englischen Sprache in Europa hat sich auch in Ungarn durchgesetzt. Sie kann als lingua franca auch mit den meisten deutschen Muttersprachlern eingesetzt werden.

Wie reagieren die Grundschulen darauf? Viele Grundschulen bieten auf Wunsch der Eltern oder aus eigener Initiative das Englische bereits als erste Fremdsprache an. Die Relevanz des Englischen als Argument ist grundsätzlich gut nachvollziehbar. Aber wenn berücksichtigt werden soll, dass später eine zweite Fremdsprache hinzukommt, dann müsste aus lernpsychologischer Perspektive die Frage gestellt werden, welche Sprache als erste gelernt werden müsste - eine morphologisch einfachere wie das Englische oder eine komplexere, wie das Deutsche? Da das

Erlernen einer Sprache für junge Lernende im Alter von 7 bis 8 Jahren weitgehend auf Nachahmen basiert, sollte als erste Fremdsprache eine morphologisch komplexere angeboten werden. Letzten Endes empfiehlt auch die Lernpsychologie mit der schwierigeren Sprache anzufangen und mit der leichteren fortzusetzen.

Jene Lerner, die mit der einfacheren Sprache, dem Englischen, in der Grundschule beginnen, sind im Gymnasium weniger bereit sich eine komplexere Sprache mit mehr Lernaufwand anzueignen. Sie sind auch nicht richtig motiviert über die populäre englische Sprache hinaus noch eine zweite Fremdsprache auf einem hohen Niveau zu erlernen (Barabás 2009). Das Desinteresse der Lernenden ist nachvollziehbar, wenn wir jene weitverbreiteten Lehrbücher betrachten, die weitgehend formorientiert konzipiert sind. Darüber hinaus sind sie in der Regel monolingual angelegt und berücksichtigen nicht, dass der Lernende bereits eine Fremdsprache gelernt hat. Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden also in ihnen weniger berücksichtigt. Auch inhaltlich sind sie kaum motivierend, wenn sie dieselben alltäglichen Situationen wie z. B. *auf der Post* oder *beim Arzt*, wie das im Englischen der Fall war, erneut im Deutschen thematisieren. Mit diesen alltäglichen Themen unterfordern sie die jugendlichen Lerner kognitiv.

Zusammenfassend wäre der Vorschlag bezüglich der Reihenfolge von Fremdsprachen eindeutig erst Deutsch und dann Englisch zu lernen. Mit dem 12. oder 14. Lebensjahr könnte Englisch als zweite Fremdsprache hinzukommen. Da das Umfeld der Jugendlichen durch Englisch geprägt ist (Internet, Musik, etc.), sind sie für das Englischlernen von sich aus mehr motiviert. Sollte die lernpsychologisch optimale Reihenfolge nicht zu verwirklichen sein und wird Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet, ist es ratsam, Vorschläge der Mehrsprachigkeitsdidaktik auszuprobieren.

6. 2. Fehlende Kontinuität

Aus den statistischen Daten geht hervor, dass nicht alle Grundschulkinder Englisch als erste Fremdsprache lernen. 20 % der Grundschulkinder fangen mit dem Deutschen als erste Fremdsprache an. Dieser Start ist zu begrüßen, denn er entspricht der lernpsychologisch optimalen Reihenfolge (Barabás 2009). Kann demnach davon ausgegangen werden, dass 20 % des Jahrgangs mit dem Abschluss einer weiterführenden Schule ein hohes Niveau in Deutsch erreichen wird? Die Anzahl der Jahre, die die Lernenden mit Sprachunterricht verbringen, würde ebenfalls dafür sprechen. Gymnasiasten und Fachmittelschüler, die in der Grundschule mit Deutsch als erste

Fremdsprache angefangen und nach dem Schulwechsel mit dem Deutschlernen fortsetzen, haben bis zum Abitur etwa 10 bis 12 Jahre Deutschunterricht hinter sich gebracht. Trotzdem kommt es häufig vor, dass sich die Sprachkenntnisse ungarischer Jugendlicher nach 10 Jahren Deutschunterricht auf der Elementarstufe befinden. Auch in der Statistik zeigt sich, dass die Anzahl der Abiturienten auf höherem Sprachniveau sehr niedrig ist (siehe Abschnitt 1).

Womit lassen sich diese unzufrieden stellenden Werte erklären? Zwei relevante Fakten – optimale Reihenfolge der Fremdsprachen und die Anzahl der Jahre – sprechen eigentlich in diesem Fall für einen erfolgreichen Unterricht. Was passiert jedoch in der Praxis? Welche äußeren Umstände können für die Misserfolge von Deutschlernern verantwortlich gemacht werden?

Wie beeinflusst der Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule das Fortführen des Deutschlernens? Relevant wäre in diesem Zusammenhang, dass der Deutschunterricht in der weiterführenden Schule auf dem jeweiligen Niveau des Lernenden ansetzt und dadurch der Lernende sein Deutschlernen fortsetzen kann und seine bereits vorhandenen Sprachkenntnisse tatsächlich entwickeln kann. Die Gruppen sind schließlich in den Schulklassen alles andere als homogen. Einige Lernende haben Deutsch, andere Englisch oder eine weitere Sprache als erste Fremdsprache in der Grundschule gelernt. Somit sitzen sowohl an Gymnasien als auch in Berufsschulen und Fachmittelschulen in einer Klasse Lernende mit unterschiedlichen Sprachlernbiografien. Einige haben bereits acht Jahre Deutschunterricht hinter sich und andere beginnen erst in der weiterführenden Schule mit dem Deutschen. Schulen und Sprachlehrer sind also vor eine Herausforderung gestellt, wenn sie unter diesen Voraussetzungen den einzelnen Lernenden fördern wollen. Es gibt eine einfachere – wohl uneffektive – Lösung, im Unterricht die verschiedenen Kenntnisse auf A1 zu nivellieren. Schulen, die alle Lerner als Anfänger einstufen, damit jeder mithalten kann, benachteiligen jene Lerner, die bereits in der Grundschule die Niveaustufe A2 oder B1 erreicht haben. Einige Lerner sind zwar echte Anfänger, aber andere, die schon in der Grundschule Deutsch gelernt haben, sind nur „Pseudo-Anfänger“. Bekommen Fortgeschrittene keine angemessene Förderung, ist es kein Wunder, dass sie beim Abschluss der weiterführenden Schule nicht über Grundkenntnisse hinaus kommen. Ihre Sprachkenntnisse sind immer noch gering.

Jene weiterführenden Schulen, die auf die bereits vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse der Schüler aufbauen und auch die Anfänger nicht überfordern wollen, behandeln die Lernenden nicht einheitlich, sondern ihren Vorkenntnissen entsprechend. Der Heterogenität der Lernenden wird durch Binnendifferenzierung Rechnung getragen. Ein differenzierter Unterricht setzt sich zum Ziel,

den einzelnen Lernenden seinen Vorkenntnissen entsprechend zu fördern. Sitten Anfänger und Fortgeschrittene in einer Lernergruppe, dann ist es wohl effektiv, sie mindestens in zwei Gruppen zu teilen. So könnte in einer Klasse nebeneinander eine fortgeschrittene Lernergruppe mit einem entsprechenden Lehrwerk höheren Niveaus und eine Anfängergruppe mit einem A1-Lehrbuch unterrichtet werden. Ein differenzierter Deutschunterricht in weiterführenden Schulen schafft gewiss bessere Voraussetzungen dafür, dass sowohl Anfänger als auch fortgeschrittene Deutschlerner die Möglichkeit bekommen, ihre Sprachkenntnisse zu entwickeln. Die Effektivität des Unterrichtes steigert sich vermutlich – und dadurch auch die Zahl der Abiturienten auf der höheren Stufe –, wenn sich in ungarischen Schulen im Deutschunterricht die Binnendifferenzierung allgemein verbreitet.

Wie sind die Bedingungen an bilingualen und Nationalitätengymnasien bezogen auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse? Auch Schulen mit speziellen Sprachangeboten weisen nicht unbedingt homogene Gruppen auf. Da jedoch in diesen Schultypen der Sprachunterricht im Mittelpunkt steht, wird als Ziel eine möglichst hohe Niveaustufe angestrebt. Über den Sprachunterricht hinaus werden mehrere Fächer auf Deutsch unterrichtet, sodass Sachlernen und Sprachenlernen Hand in Hand gehen. Die bilingualen und Nationalitätenschulen stehen nicht nur vor der Herausforderung, den individuellen Kenntnisstand der Lernenden zu berücksichtigen, sondern haben noch weitere Schwierigkeiten. Ein immer noch nicht gelöstes Problem ist, zweisprachige Lehrpersonen einzusetzen, die das jeweilige Fach auf Deutsch unterrichten können. In Ungarn können nach wie vor Sachfächer, wie z. B. Geografie, Geschichte, Biologie etc. nicht auf Deutsch studiert werden. So fehlen in den Schulen Lehrende für den deutschsprachigen Fachunterricht, die eine solide deutschsprachige universitäre Ausbildung in Sachfächern hätten. Die Lehrenden bilden sich letztendlich autodidaktisch in der Unterrichtspraxis zu deutschsprachigen Fachlehrern aus.

7. Ausblick

Obige Ausführungen lassen darauf schließen, dass der Deutschunterricht in Ungarn in den vergangenen mehr als hundert Jahren Höhepunkte und Tiefpunkte erreicht hatte. Bis zum Zweiten Weltkrieg fungierte Deutsch mit Abstand als die wichtigste Fremdsprache in den weiterführenden Schulen. Im Sozialismus hat zwar Russisch die führende Rolle übernommen, jedoch konnte sich

Deutsch als zweite Fremdsprache immer noch durchsetzen. Die Wende brachte eine Aufwertung des Deutschen und das Prestige der deutschen Sprache wurde wieder hergestellt. In der Gegenwart ist jedoch eine sinkende Nachfrage in den statistischen Werten der Deutschlernenden zu beobachten. Die Anzahl der Abiturienten im Deutschen ist in der letzten Dekade sehr niedrig. Der Rückgang des Interesses am Deutschen kann m. E. nicht mehr lange dauern. Ein einflussreicher Faktor wird wohl für einen neuen Aufschwung des Deutschlernens in Ungarn sorgen. Seit 2011 sind nämlich auch ungarische Bürger für Arbeitsplätze in Österreich und Deutschland zugelassen. Es ist damit zu rechnen, dass dieser Umstand positiv bei der Wahl des Deutschen als erste Fremdsprache auf Schüler und ihre Eltern wirken wird. Intrinsisch motivierte Lernende wären eine gute Voraussetzung für einen effektiven Deutschunterricht. Änderungen müssten jedoch auch bezüglich der Unterrichtspraxis vollzogen werden. Ein bewusster Einsatz von Binnendifferenzierung könnte unterschiedliche Sprachbiografien der Lernenden in den weiterführenden Schulen berücksichtigen. Die Effektivität des Unterrichts kann bekanntlich durch Methodenvielfalt und durch das Einsetzen moderner Verfahren, wie z. B. inhalts-, lerner- und projektorientierte Aktivitäten gesteigert werden. Mediengestützte Tätigkeiten (Dringo-Horváth 2012; Roche 2012) und die Umsetzung des Mehrsprachigkeitsansatzes in der Praxis (Boócz-Barna 2013; Marx / Hufeisen 2010) sichern wohl in Zukunft in ungarischen Schulen einen soliden Platz für das Deutsche.

Literatur

- Barabás, László (2009): Az idegen nyelvek tanulásának sorrendjéről. In: Nádor, Orsolya (Hrsg.): A magyar mint európai és világnyelv. Budapest: Balassi Intézet, S. 77–88.
- Bárdos, Jenő (2005): Élő nyelvtanítás-történet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bariska, Mihály (1955): Deutsches Lehrbuch für die V-VIII. Klassen der Grundschule. Német Nyelvkönyv az általános iskolák V-VIII. osztálya számára. Nemzetiségi Tankönyv. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S.108–116.
- Dringó-Horváth, Ida (2012): Lernstrategien im Umgang mit digitalen Wörterbüchern. In: Fremdsprache Deutsch. 46 (Themenheft Lernstrategien), S. 34–40.

- Englender-Virth, Petra (2008): Ausbildungsformen für den deutschsprachigen Fachunterricht. In: Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen. Budapest, S. 115–119.
- Englender-Hock, Ibolya (1993): A német kétnyelvű oktatás Baranya megyében. In: Klaudy, Kinga (Hrsg.): Harmadik magyar alkalmazott nyelvészeti konferencia II. Miskolc: Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, S. 353–356.
- Einhorn, Ágnes (2006): A német nyelvi érettségi vizsgafeladatok fejlesztése. In: Horváth, Zsuzsanna / Lukács, Judit (Hrsg.): Új érettségi Magyarországon. Budapest: OKÉV, S. 153–173.
- Europäische Kommission (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (zuletzt gesehen am 04.08. 2014)
- Feld-Knapp, Ilona (2010): Traditionen und neue Wege. Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Hornung, Antonie (Hrsg.): *Lingue di cultura in pericolo - Bedrohte Wissenschaftssprachen. L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione.* Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung. Tübingen: Stauffenburg, S. 37–53.
- Kerekes, Gábor (2010): Goethe, Golf, Adolf und die Toten Hosen. Das Bild der Ungarn von Deutschland und den Deutschen. In: Kostrzewa, Frank / V. Rada, Roberta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn.* Baltmannsweiler: Schneider, S. 147–180.
- Marx, Nina / Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 826–832.
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2010): Oktatás-Statistikai Évkönyv (2010). <http://bit.ly/ghl5gN> (zuletzt gesehen am 04.08. 2014)
- Országos Statisztikai Hivatal (2011): Magyarország 2010. <http://bit.ly/rhIsfh> (zuletzt gesehen am 04.08. 2014)
- Oktatási Hivatal (2014): Statisztikák, vizsgaeredmények. http://www.oktatas.hu/koznevels/erettsegi/statisztikak_vizsgaeredmenyek (zuletzt gesehen am 04.08. 2014)
- Paul, Rainer (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* HSK 19.2. Berlin: De Gruyter, S. 1544–1550.
- Petneki, Katalin (2007): *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Reder, Anna (2002): Schulrealität im 19. Jahrhundert in der ethnisch heterogenen Kleinstadt Mohács. In: Gerner, Zsuzsanna / Glauning, Manfred Michael / Wild, Katharina (Hrsg.): *Gesprochene und geschriebene deutsche Stadtsprache in Südosteuropa und ihr Einfluss auf die regionalen deutschen Dialekte.* Wien: Praesens (= Schriften zur diachronen Sprachwissenschaft 11), S. 265–279.
- Roche, Jörg (2012): *Handbuch Mediendidaktik.* Ismaning: Hueber.
- Szilágyiné Hodossy, Zsuzsanna (2006): *Általános iskolai idegennyelv-oktatás: történet, elemzés (1945 – 1995).* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Vámos, Ágnes (2004): A magyarországi nemzetiségi oktatás rendszere. Budapest: OKÉV.

Anmerkungen

1. 1955 entstand der Kulturverband der deutschen Werktätigen in Ungarn.
2. Die Universitäten in Pécs und Budapest haben ein freiwilliges Zusatzstudium für Germanistikstudierende angeboten, um sie mit der deutschsprachigen Terminologie in ihrem zweiten Fach vertraut zu machen (Englander-Virth 2008).
3. „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" wurde von der Europäischen Kommission veröffentlicht, neben der Initiative „Schulen und Unternehmen einander anzunähern" zielt es u. a. auch auf „das Erlernen von drei Sprachen" ab (Europäische Kommission 1996).

Zur Entstehung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin

Rückblick auf eine Debatte

Gabriella Perge
(Eötvös-Loránd-Universität Budapest)

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird eine spannende wissenschaftliche Debatte vorgestellt, die in den 90er Jahren zur Etablierung der neuen Disziplin Deutsch als Fremdsprache maßgebend beitrug. Im Rahmen der Debatte ging es um unterschiedliche Positionen namhafter Wissenschaftler aus verschiedenen Bereichen über die Struktur und den Inhalt des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF).

Der Debatte liegen zehn Thesen zugrunde. Sie wurden im Laufe der Zeit von den einzelnen Experten aus dem deutschsprachigen Raum und aus dem Ausland bewertet und kommentiert. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, diese Fachdiskussion in ihren wichtigsten Zügen zu erfassen. Dabei wird auf die vier meist diskutierten Thesen ausführlicher eingegangen. Der Beitrag richtet sich an DaF-Lehrende, die sich über die Praxis hinaus für jene wissenschaftlichen Konzepte interessieren, die das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache prägen und beeinflussen.

2. Auslöser der Debatte

Die Debatte über die Struktur des Faches DaF wurde in den 90er Jahren immer intensiver. Lutz Götze und Peter Suchsland, zwei Mitglieder des Beirats der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache*, haben anhand von zehn Thesen zur Struktur des Faches Deutsch als Fremdsprache eine laufende Diskussion ausgelöst. Es ist kein Zufall, dass diese Debatte in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* geführt wurde. Diese Zeitschrift verbindet sich mit der Geschichte von DaF. Sie wurde von Gerhard Helbig am Herder-Institut im Jahre 1964 gegründet. Mit der Zeit errang sie ein

großes Ansehen und ist heute eine wichtige Plattform für Publikationen und wissenschaftliche Diskussionen in diesem Bereich.

Von den Thesenverfassern wurden verschiedene Aspekte zur Debatte gestellt und die leitenden Personen des Faches wurden gebeten, ihre Standpunkte und Stellungnahmen zu formulieren (Götze / Suchsland 1996: 67). Durch ihre Wortmeldungen lässt sich auf die internationale Vernetzung im Fach DaF schließen.

Ziele der Beiträge zur Strukturdebatte sollten einerseits das Resümieren der kontroversen Debatten über den Gegenstand DaF, andererseits die Akzentuierung kontroverser Probleme und die Erweiterung des Kreises der behandelten Fragen sein (Helbig 1997: 131). Weitere Zielsetzung der Debatte ist es, Anerkennung für das Fach DaF zu erkämpfen und die Auffassung der Vertreter der neuen wissenschaftlichen Disziplin zum Ausdruck zu bringen, dass DaF alle germanistischen Disziplinen bereichert und diese durch eine neue Sichtweise erweitert.

Die zehn Thesen der Strukturdebatte wurden wie folgt formuliert (Götze / Suchsland 1996: 67 ff.):

1. Die Diskussion der Struktur des Faches Deutsch als Fremdsprache und der zugrundeliegenden Konzepte ist unverändert notwendig.
2. *Deutsch als Fremdsprache ist ein einheitliches Fach mit unterschiedlichen Aufgaben und Schwerpunkten, in dessen Mittelpunkt die Theorie und Praxis des Erwerbens/Lernens und Lehrens der Fremdsprache Deutsch steht.*
3. *Deutsch als Fremdsprache ist ein eigenständiges Fach innerhalb der Germanistik, das Eigen- und Fremdperspektive verbindet.*
4. Deutsch als Fremdsprache ist ein Fach, aber (noch) keine wissenschaftliche Disziplin.
5. Deutsch als Fremdsprache wird in grundständigen (Magister-, Promotions- und Diplomstudiengänge) sowie Aufbau-, Zusatz- und Ergänzungsstudiengängen vermittelt; dabei gehört den grundständigen Studien die Zukunft, die Zusatzqualifikationen waren eher eine Übergangsform bzw. eine Notlösung als pädagogische Antwort auf die Einwanderung ausländischer Arbeiter.
6. *Deutsch als Fremdsprache ist ein Fach mit gleichrangigen Theorie- und Praxisanteilen.*
7. *Deutsch als Fremdsprache steht im Schnittpunkt zahlreicher Bezugswissenschaften, deren Bedeutung sowie ihr Verhältnis zum Fach zu klären sind.*
8. Von zentraler Bedeutung sind dabei die germanistische Linguistik und Literaturwissenschaft sowie jene Wissenschaften, die sich mit den Problemen des Zweitspracherwerbs/

Fremdsprachenlernens beschäftigen: Spracherwerbsforschung, Sprachlehr- und -lernforschung, Psycholinguistik/Neuropsychologie und Soziolinguistik.

9. Deutsch als Fremdsprache sollte seinen Anspruch als eigenständiges Fach selbstbewußt verteidigen und sich vor der Inanspruchnahme durch andere akademische Fächer hüten, sich zugleich aber modischen Tendenzen und Wortgeklänge (Alterität, Xenologie, interkulturelle Wirtschaftskommunikation...) versagen.
10. Deutsch als Fremdsprache ist ein Fach, das dem besseren Verstehen von Menschen und Gesellschaften dient.

Diese Thesen lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Sie greifen einerseits Themen (s. kursiv in der Liste der Thesen im Kapitel 2) in Bezug auf die Struktur und Inhalte des Faches auf. Darüber hinaus werden thesenhaft klare Zielformulierungen für das Fach und Empfehlungen für die Vertretung des Faches unter anderen schon bewährten Disziplinen umrissen. Diese Aspekte sind bei der Etablierung eines neuen Faches von großer Bedeutung.

3. Die meist diskutierten Thesen

Bei der Etablierung der wissenschaftlichen Disziplin DaF wurden vier Thesen besonders oft und kontrovers diskutiert. Diese Thesen sind von entscheidender Bedeutung für die Abgrenzung und Selbstbestimmung der wissenschaftlichen Disziplin DaF. Anhand dieser vier Thesen kann das neue Profil von DaF im Vergleich zu den traditionellen germanistischen Fächern erfasst werden. Diese Thesen werden im Folgenden eingehender behandelt und auf Grund eigener Erfahrungen kommentiert.

3. 1. Einheitlichkeit des Faches

„Deutsch als Fremdsprache ist ein einheitliches Fach mit unterschiedlichen Aufgaben und Schwerpunkten, in dessen Mittelpunkt die Theorie und Praxis des Erwerbens/Lernens und Lehrens der Fremdsprache Deutsch steht“ (Götze / Suchsland 1996: 67). Die *zweite These* liefert wichtige Erkenntnisse für das Verständnis von DaF und somit auch für den DaF-Unterricht. In diesem Sinne ist DaF sowohl ein wissenschaftliches Hochschulfach, als auch ein Sprachlehrfach an Schulen und Universitäten (Götze / Suchsland 1996: 68).

Dies deutet darauf hin, dass Deutsch als Fremdsprache nicht nur gelehrt, sondern auch erforscht werden muss. „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“ (Feld-Knapp 2012: 36).

3. 2. DaF als eigenständiges Fach

Aufgrund der *dritten These* ist Deutsch als Fremdsprache „ein eigenständiges Fach innerhalb der Germanistik, das Eigen- und Fremdperspektive verbindet“ (Götze / Suchsland 1996: 69). Von den Thesenverfassern wurde anerkannt, dass DaF von der Germanistik als Bezugswissenschaft geprägt wird. Daher ist das Fach DaF ein germanistisches Fach, wobei es vom Lernen und Lehren der deutschen Sprache und Literatur handelt. Neben der Mediävistik, der germanistischen Linguistik und germanistischen Literaturwissenschaft wird Deutsch als Fremdsprache als viertes Standbein der Germanistik bezeichnet (Götze / Suchsland 1996: 69).

In Bezug darauf, ob Deutsch als Fremdsprache ein Bestandteil der Germanistik sein soll oder nicht, vertritt Königs die Auffassung, dass inhaltliche und strukturell-politische Gründe dafür sprechen, DaF nicht der Germanistik zuzuordnen. Königs bezweifelt die von Götze und Suchsland behauptete prägende Wirkung der Germanistik für das Fach DaF (Königs 1996: 195 f.).

Henrici (1996: 132) widerspricht der These, dass DaF ein eigenständiges Fach innerhalb der Germanistik ist, weil ihm zufolge die Inlandsgermanistik Interesse am Eigenen und nicht am Fremden bzw. Fremdsprachlichen gezeigt hat. Henrici hält aus fachpolitischen und fachlichen Gründen für nicht gerecht, „das Fach Deutsch als Fremdsprache als ‚viertes Standbein der Germanistik‘ zu etablieren“ (ebd., S. 132). Die Gegenstände des Faches DaF sollen nicht allein germanistisch, sondern in den einzelnen Bereichen kontrastiv-komparatistisch-fremdperspektivisch sowohl in der Lehre als auch in der Forschung sein. Darüber hinaus müssen Erkenntnisinteresse, Forschungsmethodologie, Untersuchungsmethoden und Theoriebildung eigenständig fremdsprachenwissenschaftlich ausgerichtet werden (Henrici 1996: 133). Henrici vertritt die Meinung, dass DaF eine „auf der Grundlage von und mit deutscher Sprache, Literatur und Landesinformation arbeitende fremdsprachenwissenschaftliche Disziplin“ ist (ebd., S. 134).

Fremdsprachenlehrende haben einen ganz anderen Zugang zu fremdsprachigen Texten als die muttersprachlichen Lehrkräfte. Fremdsprachenlehrende betrachten und analysieren Texte aus der

Fremdperspektive und können dadurch z.B. die textuelle Funktion von Tempora bewusst erkennen und erläutern.

Durch Lehrerfahrungen lässt sich das vorher Behauptete untermauern. Beim Unterrichten der eigenen Muttersprache als Fremdsprache müssen sich Lehrpersonen z.B. bei der Grammatikvermittlung in die Fremdperspektive versetzen, die Muttersprache von außen betrachten und Phänomene ganz bewusst, in vielen Fällen mit anderen Sprachen vergleichend, kontrastiv erklären. Dabei muss die Muttersprache der Lernenden mit berücksichtigt und in den Lehr- und Lernprozess mit einbezogen werden. Dasselbe gilt auch für das Fach DaF und dessen Vermittlung.

Ausgehend von den Inhalten wurden im Fach DaF schwerpunktmäßig vier Ausrichtungen unterschieden. Diese sind der linguistische, der literaturwissenschaftliche, der landeskundlich-kulturwissenschaftliche und der lehr- und lernwissenschaftliche Zugang, die auf unterschiedliche Komponenten des Faches bzw. auf unterschiedliche Dominanzverhältnisse zwischen den Komponenten und auf die disziplinäre Zuordnung des Faches deuten (Helbig 1997: 131).

Portmann-Tselikas vertritt den Standpunkt, dass DaF von der Linguistik und vom Lehren und Lernen geprägt wird, obwohl diese zwei Ausrichtungen nicht sein ganzes Spektrum abdecken. Nach diesen Überlegungen taucht die Frage auf, was für ein Fach DaF ist. Ist es ein linguistisches, lehr- und lernwissenschaftliches, fremdsprachenwissenschaftliches oder fremdsprachendidaktisches Fach? Es wird betont, dass die Linguistik für DaF von großer Relevanz ist, das bedeutet aber nicht, dass DaF ein Zweig der Linguistik wäre. Obwohl Sprache und Sprachliches im Mittelpunkt von DaF stehen, wird ein Unterschied dazwischen gemacht, Sprachliches zu beschreiben und die Bedingungen des Lehrens und Lernens praxisbezogen zu erforschen (Portmann-Tselikas 1998: 132 ff.).

In diesem Zusammenhang plädiert Königs für die lehr- und lernwissenschaftliche Ausrichtung des Faches DaF und auch dafür, andere fremdsprachliche Lehr- und Lernvorgänge systematisch zu beachten. Er befürwortet die quantitative Hervorhebung der Didaktik/Methodik und der Linguistik. Dies erklärt er damit, dass diese Bereiche dem Ausbildungsprofil entsprechen, das sich an den Bedürfnissen angehender DaF-Lehrender orientieren soll. Unter Berücksichtigung des angestrebten Ausbildungsprofils wäre es wünschenswert, Theorie und Praxis miteinander organisch zu verknüpfen, d.h., dass die Studierenden bereits im Studium die praktische Relevanz theoretischer Erkenntnisse in allen Komponenten des Faches kennen lernen sollten (Königs 1998: 201 f.).

Im Spiegel der Beiträge zur dritten These ist der weit verbreitete Standpunkt, dass DaF eine eigenständige Disziplin und weder ein germanistisches Fach noch ein viertes Standbein der Germanistik ist. Germanistik als eine philologische Disziplin ist eine Referenzwissenschaft für DaF und deren Erkenntnisse sollten anwendungsorientiert in den Dienst des Faches DaF und dessen Vermittlung gestellt werden.

3. 3. Die Einheit der Theorie und der Praxis im Fach DaF

Die *sechste These* hebt wiederum einen für das Fach DaF relevanten Aspekt, nämlich dessen gleichrangige Theorie- und Praxisanteile hervor. In diesem Sinne geben die Forschung und die Unterrichtspraxis dem Fach DaF sein unverwechselbares Gesicht (Götze / Suchsland 1996: 70). Daraus lässt sich die Konsequenz ziehen, dass im Studiengang DaF Praktika und Lehrversuche zeitlich parallel zum Studium verlaufen sollen (Feld-Knapp 2012: 36).

DaF darf nicht nur mit dem Lehren der deutschen Sprache und Literatur der deutschsprachigen Länder von Nichtmuttersprachlern gleichgesetzt werden. Es ist auch ein wissenschaftliches Fach. Seine Wissenschaftlichkeit äußert sich in der Forschung. Für die Weiterentwicklung des Faches relevante und wissenschaftlich gut fundierte Forschungen können nämlich zur Etablierung des Faches als wissenschaftliche, mit anderen Philologien gleichrangige Disziplin beitragen.

Die sechste These wird von Henrici dadurch ergänzt, dass in den grundständigen Langzeitformen der Studiengänge eine enge Verzahnung der Theorie- und Praxisanteile wegen der Berufsperspektive „Lehren des Deutschen als Fremdsprache“ stattfinden sollte. Das Studium muss theoriebegründet und praxisbezogen gezielt vorbereitet werden (Henrici 1996: 131). Diese Ergänzung gilt daher als wichtig, weil dadurch die Berufsorientierung als eine der wichtigsten Komponenten des Berufsprofils eines Fremdsprachenlehrers betont wird (Feld-Knapp 2011: 988 ff.).

Neuner (1997: 4) hebt auch die Einheit und Gleichrangigkeit von Theorie und Praxis bzw. von Forschung und Lehre hervor. In seiner Auffassung entwickelt sich Forschung nämlich aus konkreten Fragestellungen der Praxis des Lehrens und Lernens von Deutschem als Fremd- und Zweitsprache. Diese Fragestellungen tragen zum strukturierten Lehrangebot in den Studiengängen von DaF bei, „deren Kernpunkt berufsorientiert [...] gerichtet ist“ (ebd., S. 4).

Neuner definiert die Bereiche von Forschung und Lehre im Hochschulfach DaF. Er bringt zum Ausdruck, dass sich Forschung und Lehre auf unterschiedliche Bezugsfelder und auf ihre Interdependenz, „nämlich die Gegenstände, die Prozesse und die Bedingungen des Lehrens und Erlernens der Fremdsprache Deutsch“ beziehen (Neuner 1997: 4). Das Fach DaF ist in das Netz der komplexen Bezugsfelder eingebunden, es ist also interdisziplinär organisiert. Forschung und Lehre in diesem Fach müssen auch interdisziplinär ausgerichtet sein (Neuner 1997: 7; Hirschfeld 1997: 67).

Die Interdisziplinarität ist auch während der Lehrerbildung im Fach DaF gut nachvollziehbar. In der Einführungsvorlesung in die Fremdsprachendidaktik werden lerntheoretische Ansätze behandelt, wobei Erkenntnisse der Psychologie ebenso notwendig sind. Die Wissensbestände aus den unterschiedlichen Disziplinen werden aufeinander bezogen und integriert vermittelt.

Königs fügt zur sechsten These ein Verständnis von der Praxis hinzu. Praxis darf nicht mit dem Unterrichten gleichgesetzt werden. Sie muss „die theoriegesteuerte [...] Umsetzung der Erkenntnisse zum Lehren und Lernen fremder Sprachen“ bedeuten (Königs 1996: 198). Praxisanteile dürfen sich nicht in den Praktika erschöpfen. Praxis muss in die durch fremdsprachendidaktische Theorie begründeten Seminare integriert werden (ebd., S. 198).

Blei (1997: 195 f.) bezeichnet „die Einheit von Theorie und Praxis als eine dominante, fachkonstituierende Komponente“ und hält die Synthese von Theorie und Praxis für die Forschung für unerlässlich. Im Einverständnis mit Krumm plädiert sie für eine ins Studium integrierte systematische Sprachdidaktik und eine mit dem Fachstudium verzahnte Unterrichtspraxis.

Portmann-Tselikas (1998: 132) definiert DaF als ein wissenschaftliches, gleichzeitig praxisorientiertes Fach. Von der Praxisorientierung ausgehend behandelt er in seinem Beitrag wichtige Positionen im Bereich DaF. Er legt Auffassungen über den Praxisbezug dar. Den Ausführungen von Portmann-Tselikas zufolge besteht der Praxisbezug des Faches DaF darin, dass es sich auf die Gegebenheiten und Ansprüche des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache als eines definierten Praxisfeldes einlässt und „sich die Erkenntnis der Wirkungszusammenhänge und die Optimierung der Handlungsmöglichkeiten in diesem Feld zum Ziel macht“ (Portmann-Tselikas 1998: 131).

Praxisbezogenheit im Sinne von Portmann-Tselikas deutet auch an, dass Studierende als Agierende im Praxisfeld in ihrer und durch ihre Tätigkeit nachhaltig weiterlernen sollten und sich weiterentwickeln können. Die Ausbildung sollte dieses Lernen und diese Weiterbildung

ermöglichen, indem das theoretische Wissen um das Praxisfeld in der Dimension der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen ausgebaut und erweitert wird (Portmann-Tselikas 1998: 132).

Für die Einheit der Theorie und der Praxis wird im Folgenden mit dem Seminar *Textkompetenz und Sprachenlernen* aus dem Lehramtsstudium ein konkretes Beispiel gebracht. Ausgehend davon, dass der Fremdsprachenunterricht (FSU) textorientiert stattfindet, werden im Rahmen des Seminars die Rolle der Texte beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen, der Begriff der Textkompetenz, die notwendigen didaktischen Kompetenzen für den Umgang mit Texten im FSU, der Stellenwert literarischer Texte im FSU und Fragen der Textanalyse, des Textsorten- und Textmusterwissens theoretisch fundiert erarbeitet und Wege für die Umsetzung aufgezeigt (Feld-Knapp 2005, 2014a; Portmann-Tselikas / Schmölzer-Eibinger 2008; Ehlers 1998).

Ziel von Seminaren dieser Art ist es, zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehramtsstudierenden in großem Maße beizutragen. Im Rahmen solcher Lehrveranstaltungen können u.a. die erworbenen theoretischen Kenntnisse in die Praxis umgesetzt und integriert werden. Weitere wichtige Erträge stellen die Bewusstmachung und das Ermitteln von Zusammenhängen in der Fremdsprachendidaktik dar.

Das im Seminar erworbene Wissen ermöglicht den Teilnehmenden, Zusammenhänge zu erfassen und Aufgaben zu verstehen, die während des Schulpraktikums in der Praxis erprobt und umgesetzt werden. Parallel mit dem Praktikum verlaufen auch unterrichtsbegleitende Seminare an der Uni, wo die Unterrichtspraxis reflektiert werden kann. Zur Professionalisierung und zur wissenschaftlichen Arbeit von Lehrenden gehört nämlich die ständige Reflexion ihrer Lehrtätigkeit.

3. 4. DaF im Schnittpunkt von Referenzwissenschaften

Im Sinne der *siebten These* steht Deutsch als Fremdsprache im Schnittpunkt zahlreicher Referenzwissenschaften, „deren Bedeutung sowie ihr Verhältnis zum Fach zu klären sind“ (Götze / Suchsland 1996: 70). Es ist nicht zu bezweifeln, dass die Referenzwissenschaften einen Einfluss auf das Fach DaF haben. Zu den Referenzwissenschaften zählen die Grundlagenwissenschaften (Fremdsprachenerwerbsforschung, Angewandte Linguistik), Inhaltswissenschaften (Linguistik, Literaturwissenschaft) und Bezugswissenschaften (Fremdsprachendidaktik, Sprachlehr- und Lernforschung). DaF ist dennoch als ein eigenständiges Fach, das seine Fragestellungen aus der Praxis entwickelt und seine Lösungen in Zusammenarbeit mit den Referenzwissenschaften

erarbeitet, zu betrachten (Feld-Knapp 2012: 36). DaF ist also nicht von diesen Wissenschaften abhängig, sondern mit ihnen gleichwertig und gleichberechtigt.

Es steht nicht außer Frage, dass die Erkenntnisse der einzelnen Referenzwissenschaften für Deutsch als Fremdsprache ausschlaggebend sind, aber DaF wird ihnen nicht untergeordnet. Die Erkenntnisse der Referenzwissenschaften sollen nicht an und für sich, sondern berufsorientiert im Dienste des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache vermittelt werden. Die Bedeutung der Erkenntnisse der Referenzwissenschaften für DaF kann am Beispiel einer fremdsprachendidaktisch ausgerichteten Forschung, in deren Mittelpunkt die Förderung der individuellen rezeptiven Mehrsprachigkeit steht, veranschaulicht werden. Die Fragestellung dieser Forschung wurde aus der Praxis entwickelt. Es wurde nämlich auf bildungspolitischer Ebene erkannt, dass die Mehrsprachigkeit eine wichtige Zielsetzung ist und deren Förderung große Aufgaben sowie eine große Herausforderung für den institutionellen Fremdsprachenunterricht bedeutet (Boócz-Barna 2013; Hufeisen / Marx 2014; Krumm 2012; Feld-Knapp 2014b). Die Umsetzung der Förderung bedarf theoretisch gut fundierter empirischer Forschungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik.

Für die exemplarisch erwähnte Forschung werden vielfältige Erkenntnisse verschiedener Referenzwissenschaften vorausgesetzt. Von großer Relevanz sind dabei die Textlinguistik als ein Teilbereich der Sprachwissenschaft, die Leseforschung bzw. die Lesetheorie und die Lerntheorien. Die Durchführung der Forschung verlangt eine interdisziplinäre Annäherung, indem die wissenschaftlichen Ergebnisse der Referenzwissenschaften den Zielsetzungen entsprechend optimiert werden.

4. Fazit

Zum Schluss kann festgestellt werden, dass die Strukturdebatte zur Entwicklung und zur Etablierung des Faches einen wichtigen Beitrag geleistet hat. Die von Götze und Suchsland formulierten zehn Thesen setzten eine lebhafte Diskussion um das Fach DaF in Gang. Die Auseinandersetzung mit den Fragestellungen der besonders wichtigen vier Thesen (s. ausführlicher Kapitel 3) haben bei der Abgrenzung und der Selbstbestimmung des Faches DaF eine entscheidende Rolle gespielt.

Die Definition von Deutsch als Fremdsprache hat sich durch die Diskussion über die Struktur und den Inhalt des Faches DaF herauskristallisiert. Laut dieser Definition bezeichnet DaF „alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtmuttersprachigen beschäftigen“ (Krumm 2010: 47). Diese Definition umfasst ein neues Verständnis von Deutsch als Fremdsprache, das über den reinen Fremdsprachenunterricht hinausgeht und auch eine neue wissenschaftliche Disziplin bezeichnet.

Die Beschäftigung mit dieser Debatte, die von wissenschaftshistorischer Bedeutung ist, ermöglicht, einerseits einen Überblick über den Etablierungsprozess des Faches, andererseits eine Orientierung im neuen Fach zu erhalten.

Literatur

- Blei, Dagmar (1997): Bemerkungen zu den Theorie-Praxis-Beziehungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 34/4, S. 195–197.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. „Archäologie meiner Wörter“. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 25/2013, S. 108–117.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Dr. Kovac Verlag (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2).
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck / Wien / Bozen: Studienverlag, S. 143–157.
- Feld-Knapp, Ilona (2012): 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 (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1), S. 17–52.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh,

- János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text. Frankfurt/Main: Peter Lang (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3), S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelv-tanárképzés megújításához. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE / Tinta Könyvkiadó, S. 91–95.
- Götze, Lutz / Suchsland, Peter (1996): Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 33/2, S. 67–72.
- Helbig, Gerhard (1997): Noch einmal: Qou vadis, DaF? In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 34/3, S. 131–138.
- Henrici, Gert (1996): Deutsch als Fremdsprache ist DOCH ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 33/3, S. 131–135.
- Hirschfeld, Ursula (1997): Zur Diskussion um das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 34/2, S. 67–71.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. 2., völlig erneuerte Auflage. Aachen: Shaker Verlag (= Reihe EuroComGerm 1).
- Königs, Frank G. (1996): Deutsch als Fremdsprache – ein Fach auf der Suche nach seinen Konturen. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 33/4, S. 195–199.
- Königs, Frank G. (1998): Bewährt oder „auf Bewährung“? Gedanken zur Angemessenheit von Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache im Kontext der Konturierungsdebatte. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 35/4, S. 199–204.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: UTB / A. Francke, S. 47 ff.
- 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.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium (= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1), S. 53–73.
- Neuner, Gerhard (1997): Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 34/1, S. 3–8.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): „Wissenschaftlichkeit“, „Praxisbezug“ – nur leere Floskeln? Zur Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 35/3, S. 131–135.

Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Textkompetenz. Heft 39. München: Klett Verlag, S. 5–16.

Linguistische Gegenstände in ihrer Bedeutung für das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache am Beispiel einer exemplarischen Untersuchung

Enikő Jakus
(Eötvös-Loránd-Universität Budapest)

1. Einführung

Fundierte linguistische Kenntnisse sind unumstritten zentrale Bereiche des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sie prägen sowohl die theoretische Dimension des Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterrichts, als auch die alltägliche Praxis oder das unterrichtliche Geschehen. Grammatisches Wissen, Wissen über Sprache spielen eine zentrale Rolle beim Sprachlernen, da

es Sicherheit schaffen kann für Lernende, die sich selbständig vergewissern wollen, ob sie Strukturen und Wörter angemessen verwenden, ob die von ihnen vermuteten Regelmäßigkeiten systematischer Natur sind oder Einzelphänomene, oder die Dinge eigenständig wiederholen, vertiefen, erweitern wollen (Fandrych 2010: 181).

Es ist also den Fächern DaF und DaZ wichtig

in Kooperation mit den anderen Teildisziplinen ihren spezifischen Beitrag stärker zu akzentuieren und sicherzustellen, dass der zentrale Gegenstand des Faches, die Sprache in ihrer schillernden Vielfalt und Komplexität, nicht ausgeblendet wird (Fandrych 2010: 181).

Dies gilt einerseits für die Unterrichtspraxis, für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, andererseits für die DaF-Forschungen.

Im folgenden Beitrag wird anhand eines konkreten Forschungsbereiches exemplarisch dargestellt, welche Relevanz die Linguistik für die DaF-Forschung haben kann, welche linguistischen Erkenntnisse die Grundlagen für diese Art von Untersuchungen bieten können. Zuerst wird eine mögliche Forschung skizziert, dann werden die damit zusammenhängenden

Bereiche der Linguistik und ihre relevanten Erkenntnisse präsentiert. Der Beitrag endet mit einem Fazit im Hinblick auf alle DaF-Forschungen.

2. Untersuchung der Produktion von Verbvalenzstrukturen

2. 1. Hintergrund: Der Fremdsprachenunterricht in Ungarn

In Ungarn sind Englisch und Deutsch eindeutig die zwei meist gelernten Fremdsprachen, die sowohl als L2 als auch als L3 im institutionellen Rahmen unterrichtet werden. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn ist dementsprechend im Sinne der Mehrsprachigkeit mehrere Fremdsprachen – am häufigsten Englisch und Deutsch – mit möglichst geringem Energieaufwand effektiv zu erlernen und die kommunikative Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen zu fördern.

Diese Handlungsfähigkeit äußert sich im Sprachgebrauch (rezeptiv, produktiv) und erfolgt strukturiert, die sprachlichen Strukturen dienen also als Mittel der Kommunikation. Demzufolge ist die Sprachbasis „Voraussetzung für Sprachhandlungen, d.h. für den adäquaten Einsatz von sprachlichen Mitteln und Strukturen“ (Feld-Knapp 2014: 133). Linguistische Teilkompetenzen (lexikalische, grammatische, semantische, phonologische) bilden außerdem auch im GER (Europarat 2001) den Kern der kommunikativen Sprachkompetenzen. Ohne grundlegende Kenntnisse über die sprachliche Norm kann also die Verständlichkeit, damit auch die Handlungsfähigkeit nicht gesichert werden.

2. 2. Die Verbvalenz und ihre Rolle

In diesem Prozess bilden der Satz und das Verb als seine wichtigste Einheit die Grundlagen der Sprachproduktion. Das Verb regelt den Satz als struktureller Hauptorganisator, indem es im Satz Leerstellen öffnet und Ergänzungen fordert, die von ihm abhängen und zusammen sinnvolle Satzstrukturen bilden. Diese Eigenschaft von Verben wird in der Linguistik als Verbvalenz bezeichnet und ist sowohl auf der morphologischen und syntaktischen als auch auf der semantischen Ebene der Sprache wirksam. Selbstverständlich ist also das Plädoyer für die Integration eines valenzgrammatischen Ansatzes (Willems/Coene 2006: 252 bei Handwerker 2008),

die Valenzgrammatik ermöglicht nämlich die Verzahnung von Lexik und Grammatik ohne strikte Trennung (Helbig 1995: 70).

2. 3. Verbvalenz im Kontrast

Wenn die Produktion von Verbvalenzstrukturen als eine Grundlage für Verständlichkeit und dadurch als die Grundlage für die Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen angesehen wird, wäre es sowohl im Fremdsprachenunterricht des Deutschen als auch in der DaF-Forschung in Ungarn nützlich, Verbvalenzstrukturen unter die Lupe zu nehmen.

In der Praxis begegnen Deutschlehrende im FSU oft der Situation, dass Lernende mit Ungarisch als Muttersprache und Deutsch als L2 oder L3 häufig nicht nur einfach inkorrekte, sondern sogar unverständliche Sätze produzieren. Im Hintergrund stehen in vielen Fällen mangelnde Kenntnisse über die Struktur des deutschen Satzes und über die Unterschiede in der Satzstruktur. Die sprachstrukturelle Organisation erfolgt nämlich im Ungarischen anders als im Deutschen oder im Englischen, da das Ungarische als Teil der uralischen Sprachfamilie genealogisch weit vom westgermanischen Englischen und Deutschen steht. Der ungarische Sprachlernende bedient sich deshalb während des Fremdsprachenerwerbsprozesses anderer struktureller Mittel im Dienste der Kommunikation und aufgrund sprachstruktureller Unterschiede können Schwierigkeiten wegen negativem Transfer beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache entstehen. Die Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Englisch könnten aber im L3-Deutschunterricht durch positiven Transfer diesen Fremdsprachenerwerb fördern.

Kontrastivität könnte in diesem Fall als Strategie eingesetzt werden (Brdar-Szabó 2010). Sie kann zum Beispiel die Lernerautonomie fördern: wenn die Sprecherinnen „wissen, was sie tun“, sind sie in der Lage zu wählen (Häcki Buhofer 2002), und so können auch Probleme als Lernchance aufgefasst werden, indem neue Informationen zum Tragen gebracht werden, die in den automatisierten Schemata noch nicht berücksichtigt sind (Portmann-Tselikas 2001).

2. 4. Über eine mögliche Forschung

Um diese Prozesse im L2- und L3-Unterricht des Deutschen in Ungarn optimieren zu können, sollten vor allem die Charakteristika, die Besonderheiten des Sprachgebrauchs der ungarischen Sprachlernenden (also die Merkmale ihrer Interimssprache) in Bezug auf die Verwendung von

Verbvalenzstrukturen in Englisch und Deutsch (L2 und L3) analysiert und untersucht werden. Beispielsweise wäre die Analyse ihres schriftlichen Sprachgebrauchs, also ihrer Textproduktion eine mögliche Forschungsrichtung.

In der Forschung könnte vor allem durch quantitative Methoden festgestellt werden, wie viele Fehler ungarische Sprachlernende im Bereich Verbvalenz in ihrer L2 und L3 (Deutsch) machen und wie oft sie korrekte Verbvalenzstrukturen in ihrer L2 und L3 (Deutsch) verwenden. Gewinnbringend wäre auch der Frage qualitativ nachzugehen, wie oft positiver und negativer Transfer im Hintergrund dieser Phänomene stehen und wie oft Ungarisch als L1 oder Englisch als L2 als Brücke und Hilfe funktionieren.

Durch die Ergebnisse dieser Forschung könnte festgestellt werden, ob Verbvalenzstrukturen für ungarische Fremdsprachenlernende im Deutschunterricht wirklich ein problematisches Feld darstellen und ob ihre Muttersprache oder ihre L2 als Bezugspunkt funktioniert, also ob Englisch in dieser Konstellation als Brückensprache funktioniert oder nicht.

So könnten Fehler und ungenutzte Potenziale wegen Ähnlichkeiten und Kontrasten zwischen der Muttersprache (Ungarisch) und der gelernten Fremdsprachen (Englisch, Deutsch) transparent gemacht werden und die Lehr- und Lernprozesse durch Vorschläge zur Bewusstmachung effektiviert werden. Durch die Ergebnisse könnten nämlich ungarischen Sprachlernenden relevante grammatische Kenntnisse vermittelt werden. Dadurch wäre es möglich, ihre Probleme und Schwierigkeiten in der Produktion verständlicher Sätze mit korrekten Verbvalenzstrukturen beim Erlernen des Deutschen als L2 und L3 aufzudecken.

3. Relevanz der Linguistik für diese exemplarische DaF-Forschung

Die oben skizzierte DaF-Forschung hat eine eindeutig angewandt linguistische Orientierung, aus diesem Grund ist es selbstverständlich, dass die Linguistik als Wissenschaft eine der wichtigsten Grundlagen für diese Untersuchung liefern kann. Welche Bereiche und Erkenntnisse der Linguistik sind aber für diese Forschung von zentraler Bedeutung, welche können ihre Grundlagen sein?

Wie es schon oben angedeutet wurde, ist die Verbvalenz eine Schnittstelle zwischen Morphologie, Syntax und Semantik. Diese drei linguistischen Bereiche sind demzufolge die wichtigsten für die Forschung. DaF als Fach steht aber selbst im Schnittpunkt von

Referenzwissenschaften, d.h. es synthetisiert seinen Gegenstand – das Lernen, den Erwerb und das Lehren des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache – und stellt die Praxis und die Theorie gegenstands- und prozessorientiert, komplex, mit Einbeziehung relevanter Erkenntnisse der jeweiligen Grundlagen-, Bezugs- und Referenzwissenschaften dar. Aus diesem Grund sollten in der oben skizzierten Forschung die Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Pragmatik, der Textlinguistik, Grammatiken, Wörterbüchern und der Korpuslinguistik nicht außer Acht gelassen werden.

Aber auch in den genannten Bereichen der Linguistik gibt es Schnittstellen. So werden zum Beispiel die Syntax und die Morphologie oft unter der Bezeichnung Morphosyntax zusammengefasst, denn

die kleinsten Bausteine der Syntax im traditionellen Sinne des Wortes sind morphologische Wörter, d. h. Wortformen, die im Hinblick auf die für die jeweilige Wortart relevanten grammatischen Merkmale (Kasus, Numerus, Tempus usw.) spezifiziert sind (Fabricius-Hansen 2010: 216 f.).

Syntax hat außerdem eine Schnittstelle zum Lexikon, Wörter derselben Wortart können sich nämlich in Hinblick auf ihre syntaktischen Konstruktionsmöglichkeiten voneinander unterscheiden. Syntaktische Regularitäten haben aber nicht nur eine semantische, sondern auch eine pragmatische Seite, „indem die syntaktische Struktur einer komplexen Einheit sich entweder direkt auf deren Bedeutung auswirkt oder deren Verwendungsmöglichkeiten im (sprachlichen oder nicht sprachlichen) Kontext beeinflusst“. Sätze treten also nie in Isolation auf, sondern immer in einem bestimmten sprachlichen Kontext und/oder sind in einem Situationskontext eingebettet, deshalb müssen auch Schnittstellen zwischen der Syntax und der Text-/Diskursebene bzw. der pragmatischen Ebene angenommen werden (Fabricius-Hansen 2010: 217).

3. 1. Morphosyntax

Für die Produktion verständlicher Sätze in der deutschen Sprache sollten die Probanden vor allem über Kenntnisse über verschiedene Bereiche der Morphosyntax verfügen. Da aber Deutsch im Gegensatz zu Ungarisch eine Kasusprache ist, ist der Gebrauch des Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv) zur Markierung nominaler Satzglieder eine Grundlage für die Sprachproduktion in deutscher Sprache. Im Deutschen werden aber syntaktische Funktionen nicht immer so eindeutig

markiert wie im Ungarischen (Kasusopposition bei Akkusativ-Dativ), was eine Herausforderung für ungarische Muttersprachler sein kann. Außerdem gibt es Unterschiede in der Realisierung der Aktanten des Verbs, zum Beispiel im Fall der Subjektergänzungen, deren Realisierung im Deutschen obligatorisch ist, im Ungarischen aber nicht. Diese morphosyntaktischen Unterschiede zwischen den Sprachen erklären oft die Schwierigkeiten der ungarischen Deutschlerner mit der Verbvalenz, sie sind deshalb sowohl für die Forschung als auch für die Unterrichtspraxis relevant. In der Beschreibung der ungarischen Valenzstrukturen spielen weiterhin die zwei Realisierungsebenen der Valenz eine wichtige Rolle: nicht nur die syntaktische Struktur (die Makroebene) sondern auch die Realisierung auf morphologischer Ebene des Valenzträgers (Mikroebene) (Brdar-Szabó 2010: 734; Ágel 1993; László 1978).

3. 1. 1. Die Valenztheorie

Im Bereich der Morphosyntax wurden außerdem für die verschiedenen Sprachen unterschiedliche syntaktische Theorien ausgearbeitet, von denen selbstverständlich die Valenztheorie von wichtigster Bedeutung für eine Forschung der Produktion von Verbvalenzstrukturen sein kann. Eine direkte Grundlage für die oben skizzierte Forschung bietet die kontrastive Valenztheorie. Wie auch Ágel (2006: 1159) feststellt, bedeutet die kontrastive Betrachtung der Valenzunterschiede im Fremdsprachenunterricht, dass sprachliche Elemente nicht isoliert, sondern in syntagmatischer Relation vermittelt und geübt werden. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Prozess die Ermittlung des Satzkerns und die Förderung von Satzproduktion. In diesem Bereich sollte man also auch in Anlehnung an Ágel / Hennig (2006) die Kontrastivität als Strategie einsetzen, d.h. Transferfehler bewusst machen und den positiven Transfer fördern, egal ob Englisch oder Deutsch, L2 oder Tertiärsprachenunterricht.

3. 2. Semantik

Wie es schon erwähnt wurde, gibt es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Aneignen von Wortbedeutungen und dem Erlernen von syntaktischen Konstruktionen. Die Rolle der Semantik als ein Bereich der Linguistik darf deshalb bei der Erforschung von sprachlichen DaF-Kompetenzen auch nicht unterschätzt werden. Grammatisch-syntaktisches Wissen kann nämlich

nur auf der Grundlage bzw. im Zusammenhang mit lexikalischem Bedeutungswissen gelernt werden, kaum aber unabhängig von der Lexik (Żytyńska 2006).

In der Verbvalenztheorie werden zum Beispiel neben der syntaktischen und morphologischen Realisierung der Ergänzungen auch die semantische Seite der Valenz und die thematischen Rollen miteinbezogen, diese semantischen Informationen sollten im DaF-Unterricht nicht vernachlässigt werden und können in der erwähnten Forschung bedeutend sein.

3. 3. Phraseologie

Valenzstrukturen werden oft auch als vorgefertigte Sequenzen gesehen. Forschungen in diesem Bereich haben aus diesem Grund auch eine Schnittstelle zur Phraseologie. Bei der Produktion von korrekten Valenzstrukturen gilt nämlich auch, dass „lexikalisch, als Ganzes gelernte vorgefertigte Sequenzen die Grundlage der Entwicklung von Grammatikregeln sein können“ (Handwerker 2010: 250). Valenz und die Variabilität dieser Sequenzen spielen auch bei der Verfügbarmachung von sprachlichen Mitteln und bei ihrer Beschreibung, z. B. in Wörterbüchern eine wichtige Rolle.

3. 4. Grammatik

Welchen Stellenwert eine Grammatik beim Spracherwerb hat und welchen sie im Fremdsprachenunterricht haben soll, wurde in der Geschichte des Faches oft kontrovers diskutiert. Hervorgehoben werden sollte damit zusammenhängend eine für die DaF-Forschung und Praxis besonders relevante Definition von Grammatik im weiteren Sinne, d.h. „die Einbeziehung lexikalischer und semantischer Aspekte und eine anders fokussierte Beziehung zwischen Ausdrucks- und Inhaltsseite, also stärkere Berücksichtigung funktionaler und auch pragmatischer Aspekte“ (Thurmair 2010: 294 f.). Eine Forschung, die auf die Untersuchung der Produktion von Verbvalenz abzielt, sollte diese Definition immer vor Augen halten und diese Aspekte berücksichtigen.

3. 5. Lexikographie

Zu der erfolgreichen Aneignung der Verbvalenzstrukturen des Deutschen könnten auch Valenzinformationen in Wörterbüchern beitragen. Die genannte Forschung steht also indirekt mit der Lexikographie im Zusammenhang. Grundlage für die Forschung können unter anderen Valenzwörterbücher bieten, die ursprünglich aus den Bedürfnissen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache entstanden (Kühn 2010) und zum Beispiel die Selektion der zu testenden Strukturen erleichtern können.

3. 6. Korpuslinguistik

Ähnlich relevant für die Forschung können die Ergebnisse der Korpuslinguistik sein, da Korpora zum Beispiel authentische Beispiele bei der Erstellung der Forschungsinstrumente bereitstellen. Aber auch Konkordanzen, Frequenzlisten in Bezug auf Valenzstrukturen, systematisch erstellte und gut dokumentierte Lernerkorpora und Parallelkorpora können als Ausgangspunkt für die Erforschung des Erwerbs von Valenzstrukturen genommen werden (Jüdeling / Walter 2010).

4. Ausblick

Am Beispiel der oben skizzierten Forschung ist klar wahrzunehmen, wie vielfältig eine Forschung im DaF-Bereich sein kann und wie viele Bereiche einer wissenschaftlichen Disziplin (hier der Linguistik) direkt oder indirekt in die Theorie und Praxis des Unterrichts und der Forschung des Deutschen als Fremdsprache einfließen können.

Es ist aber wichtig zu bemerken, dass in diesem Fall eine einzige Leitwissenschaft bei der Bewältigung des komplexen Phänomens nicht ausreicht und Erkenntnisse anderer Wissenschaften neben der Linguistik (z.B.: der Sprachlehr- und -lernforschung) auch relevant sind. Unumstritten bleibt aber, dass für die DaF- und DaZ-Forschung der Gegenstand Sprache von zentraler Bedeutung ist.

Die Linguistik kann also auf jeden Fall wichtige Grundlagen und Anregungen für das Fach DaF geben, während aber DaF sie durch seine Forschungen auch bereichern kann. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen DaF und den mit ihm im Zusammenhang stehenden

Bezugswissenschaften – hier die Linguistik – wäre auch in Zukunft wichtig, da die Unterstützung bzw. Optimierung des Fremdsprachenerwerbprozesses letztendlich gemeinsame Ziele mehrerer Wissenschaftsdisziplinen sind.

Literatur

- Ágel, Vilmos (1993): Valenzrealisierung, Finites Substantiv und Dependenz in der deutschen Nominalphrase. Hürth-Efferen: Gabel.
- Ágel, Vilmos / Hennig, Mathilde (Hrsg.) (2006): Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 518–531.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (zuletzt gesehen am 24. 10. 2014)
- Fabrizius-Hansen, Cathrine (2010): Syntax. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 216–227.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1 Berlin: De Gruyter, S. 173–189.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text. Frankfurt am Main, New York, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik. Band 3.), S. 127–150.
- Häcki Buhofer, Annelies (2002): Steuert Sprachbewusstheit den eigenen Sprachgebrauch? Überlegungen zum Zusammenhang an Beispielen aus der deutschen Schweiz. In: Der Deutschunterricht. 54/3, S. 18–20.
- Handwerker, Brigitte (2008): Lernbasis Lexikon. Das Verb und die Lizenz zu konstruieren. In: Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten und Kompetenzen – separiert oder integriert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens, S. 35–54.

- Handwerker, Brigitte (2010): Phraseologismen und Kollokationen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 246–255.
- Helbig, Gerhard (1995): Erweiterungen des Valenzmodells? In: Eichinger, Ludwig M. / Eroms, Hans-Werner (Hrsg.): Dependenz und Valenz. Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft 10. Hamburg, S. 259–274.
- Jüdeling, Anke / Walter, Maik (2010): Korpuslinguistik. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 315–323.
- László, Sarolta (1978): Einige Überlegungen zu einer vergleichenden Valenzanalyse ungarischer und deutscher Verben. In: Mádl, Antal / Juhász, János / Széll Zsuzsa (Hrsg.): Festschrift für Professor Dr. Karl Mollay zum 65. Geburtstag. Budapest: Eötvös-Loránd-Universität (= Budapester Beiträge zur Germanistik 4), S. 159–169.
- Kühn, Peter (2010): Wörterbücher / Lernerwörterbücher. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 304–315.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: Studien Verlag, S. 9–48.
- Thurmair, Maria (2010): Grammatiken. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 293–304.
- Willems, Klaas / Coene, Ann (2006): Satzmuster und die Konstruktionalität der Verbbedeutung. Überlegungen zum Verhältnis von Konstruktionsgrammatik und Valenztheorie. In: Sprachwissenschaft 31/1, S. 237–272.
- Żytyńska, Małgorzata (2006): Logische Prädikate und die Satzstruktur. Synonyme Verben und ihre Valenz. Deutsche Grammatik im europäischen Dialog. Krakau <http://www2.rz.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/zytynska.pdf> (zuletzt gesehen am 06. 09. 2014)

Schwer zu begreifen, was ein Begriff ist.

Die ‘Alltägliche Wissenschaftssprache’ im Studienverlauf

Gabriele Graefen

(Ludwig-Maximilians-Universität München)

1. Einleitung

Ilona Feld-Knapp hat sich verdient gemacht um die ungarische Deutschlehrausbildung die sie als reformbedürftig erkannte. Besonders wichtig waren ihr immer die wissenschaftliche Fundierung der Lehrinhalte, die Professionalisierung des Lehrens in einer fremden Sprache, seine didaktische Reflexion.

Viele neue Fragen kommen durch die Erforschung von Sprachlehr- und Lernprozessen in den Horizont der Lehrerausbildung. Eine davon ist die Erkundung der sprachlichen Lernvorgänge in der wissenschaftlichen Ausbildung selbst, wobei die Aneignung der deutschen alltäglichen Wissenschaftssprache seit Längerem als eine schwierige Aufgabe erkannt wurde. Der vorliegende Beitrag geht auf Aneignungsprobleme internationaler Studierender in der Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache ein. Dieser Teil des Spracherwerbs vollzieht sich auf hohem Niveau, und er ist entscheidend für das, was man ‘akademische Sozialisation’ nennt.

2. Schreibfähigkeit – Schreibentwicklung im Studium

Die Begriffe Schreibfähigkeit und Schreibentwicklung wurden innerhalb der deutschdidaktischen Schreibforschung mit dem Verfassen von Texten verkoppelt. Aus dem Bedeutungsspektrum des Verbs ‘schreiben’ wird dabei eine Facette in den Mittelpunkt gestellt, die das Schreiben von textartgebundenen, normgerechten Texten betrifft. Im wissenschaftlichen Umfeld wird das Verfassen wissenschaftlicher oder zumindest präwissenschaftlicher Texte anvisiert, die Schwierigkeiten dessen sind inzwischen in einer großen Fülle von Publikationen

dokumentiert und analysiert worden (Übersicht in Fandrych / Graefen 2010). In vielen anderen Ländern wird von Studierenden erst in der Abschlussarbeit erwartet, dass sie (teilweise) selbstständig wissenschaftliches Schreiben praktizieren, im deutschen Hochschulsystem nur in den technisch- naturwissenschaftlichen Fächern (Lehnen 2009). In den Geistes- und Sozialwissenschaften hat das Verfassen von wissenschaftlichen Texten einen hohen Stellenwert als Teil der wissenschaftlichen Tätigkeit, von daher fällt das ‘Sich-Auskennen-im-Fach’ zu einem größeren Teil mit dem Nachweis der entsprechenden Schreibkompetenz zusammen. Bereits in den ersten Semestern sind Seminararbeiten zu schreiben, die dem Textmuster von wissenschaftlichen Artikeln folgen, also einer Textart, die eigentlich in den Forschungsprozess eingebunden ist (Graefen 1997)¹.

In vielen Einzelfällen ist das eine deutliche Überforderung, schon bei vielen deutschen, erst recht bei ausländischen Studierenden, zumindest über viele Semester hinweg. Trotz der massenuniversitären Lehrverhältnisse wird weiter daran festgehalten, dass eine wissenschaftliche Schreibfähigkeit Ziel bleibt. Dahinter steht die Hoffnung, dass ein Teil der Studierenden so an den wissenschaftlichen Nachwuchs herangeführt wird und die anderen sich wenigstens in die Systematik und exemplarisch in einige Fortschritte des Faches einarbeiten. Torsten Steinhoff (2007) hat in einer Langzeitstudie die Schreibentwicklung deutscher Studierender während des Studiums untersucht und dabei viele, z.T. sprachliche Defizite in den Texten festgestellt. Die Probleme nehmen jedoch ab und ordnen sich nach Steinhoffs Beobachtung letztlich in eine Stufenfolge der “universitären Sozialisation” ein, wobei sich der Student “vom exoterischen in den esoterischen Kreis der Wissenschaft bewegt” (a.a.O.: 480). Das klingt nach einer optimistischen Gesamteinschätzung der Erfolge der universitären Grundausbildung, die sicher nicht von allen Zuständigen geteilt wird. Im Folgenden sollen Zwischenstufen studentischer Schreibfähigkeit anhand von Formulierungen im Bereich des Umgangs mit fachlichen Begriffen und Wissenselementen verdeutlicht werden. Um sie einzuordnen, wird zunächst knapp dargestellt, welche Denkaufgaben zu einer akademischen ‘Sozialisation’ gehören.

3. Was die Wissenschaftlichkeit erfordert

Die unbeliebteste und oft am meisten gefürchtete Aufgabe beim Konzipieren einer Seminararbeit ist die Anwendung eines ganzen Katalogs von explizit formulierten und in Ratgebern

dokumentierten ‘Normen’ oder formalen Regeln wissenschaftlichen Schreibens². Es geht um das Zitieren, die Quellennachweise, das Literaturverzeichnis und eine Reihe von Abkürzungen. Allgemein wird die korrekte Verwendung dieser Vorgaben als Aufgabe der wissenschaftlichen Sozialisation betrachtet. Manchen Studenten erscheinen die ‘Formalia’ sogar als die Hauptaufgabe, die zu bewältigen ist. Zu ihrem Ärger gibt es fach- und sogar dozentenspezifische Normenkataloge, und nicht immer entsprechen die Fachvorgaben der Ratgeberliteratur der Verlage (z.B. des Duden-Verlags). Natürlich geht es den Dozenten nicht darum, Studierenden das Leben schwer zu machen. Sie nehmen die Details weniger ernst als die Studierenden, ohne die Notwendigkeit solcher Standards der Intertextualität in Frage zu stellen. Wer selbst publiziert, weiß, dass die Publikationsorgane und Herausgeber je eigene Regeln vorgeben.

Insgesamt gesehen sind die Regeln für den Umgang mit Quellen ein relativ äußerlicher Bestandteil schriftlicher wissenschaftlicher Kommunikation. Im Idealfall werden sie nebenbei mitgelernt, während die schwierigere Aufgabe bewältigt wird: die Ziele und Arbeitsweisen von Forschung als primärem Handlungsfeld und Kern der Wissenschaft zu verstehen und deren Ergebnisse nachzuvollziehen. Studienanfänger haben naturgemäß ein naives Verhältnis zur wissenschaftlichen Arbeit und Kommunikation. Ein Fach erscheint ihnen als eine Ansammlung von Wissensinhalten, die sie in gesteuerter Weise aufnehmen sollen. In den heutigen verkürzten Studiengängen bleibt wenig Zeit für die Einübung in wissenschaftliches Handeln. Anders als in der Schule und im ersten Semester soll das Wissen nun nicht mehr einfach übernommen werden, sondern muss mindestens aus verschiedenen Quellen gesammelt, abgeglichen und auf die eigene Thematik hin kondensiert und geordnet dargestellt werden. Mit fortschreitendem Studium werden auch kritisch-prüfende und bewertende Handlungen sowie Stellungnahmen zu vorgefundenen Auffassungen erwartet. Das bereitet erhebliche Schwierigkeiten. Beim Suchen und Sammeln stößt der aufmerksame, aber noch unerfahrene Student laufend auf Aussagen, die trotz (scheinbar) identischer Gegenstände nicht ‘miteinander verrechnet’ werden können. Ein relevanter Teil des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens entfällt deshalb auf die Feststellung der Unterschiede zwischen einzelnen Forschern und bestimmten ‘Schulen’ oder ‘Ansätzen’ und auf die Einschätzung der Relevanz dieser Unterschiede, je nach Stellung im Fach. Gesichertes und ungesichertes Wissen scheint kaum unterscheidbar zu sein. Abgesehen von Handbüchern kann der Student seinen Quellen, also dem einzelnen Wissenschaftler, nicht unbedingt trauen, denn keiner spricht für das Fach. In dieser Lage wird der Umgang mit dem rezipierten Wissen problematisch.

3. 1. Die Sprache der Wissenschaft

Zentral für die Schreibentwicklung ist die Einarbeitung in den Gebrauch der Alltäglichen Wissenschaftssprache (abkürzend: AWS; Ehlich 1993, 1999), die zwar vorwiegend mit gemeinsprachlichen Lexemen arbeitet, sie aber zumeist in phrasenhaften Strukturen kombiniert, die Feilke (1998) als 'Prägungen' bezeichnet.

Wegen des idiomatischen Charakters vieler Formulierungen passieren bei der Nachahmung häufig 'Pannen' - was auch kein Wunder ist, wenn schlicht ein Stil 'kopiert' werden soll, um den Eindruck von Wissenschaftlichkeit zu sichern. Thielmann (2012) gibt Beispiele für 'studentische Annäherungsversuche'. Zum Teil werden journalistische oder schulische Textvorbilder und Ausdrucksweisen kopiert, zum Teil wird der 'wissenschaftliche Habitus' auf eine zunächst oberflächenbezogene, daher oft fehlerhafte Weise imitiert (Steinhoff 2007: 304, 477).

Es ist also wesentlich, festzuhalten, dass es nicht (nur) um den Erwerb einer Art Sprachvarietät³ geht, sondern um die sprachliche Seite wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Gegenständen und Problemen. Nach allgemeinen Beobachtungen zeigen sich die Schwierigkeiten besonders in der für wissenschaftliche Kommunikation geradezu typischen 'Rezeptionssituation', in der neues Wissen prinzipiell oder in einzelnen Bestandteilen strittig ist (Thielmann 2012, 68)⁴. Ausdrucksweise und Stil sind wohl am engsten mit der wissenschaftlichen Tätigkeit verknüpft, wenn es um Begriffe und Definitionen und deren Status geht. Die dabei verwendeten sprachlichen Mittel sind nirgends kodifiziert. Sie müssen rezeptiv als implizite Vorbilder von jedem einzelnen Studenten entdeckt, verstanden und nach und nach gelernt werden.

3. 2. Das angebliche Definitionsproblem

Das oben angesprochene problematische Werden des Wissens zeigt sich beispielhaft in den folgenden Zitaten aus studentischen Arbeiten⁵:

- (1) *Die vielen und z.T. konträren Darlegungen zeigen, dass in der Literatur noch keine verbindliche Einheitlichkeit herrscht und die Abgrenzungsversuche bis jetzt gescheitert sind.* (OE BA)
- (2) *Die Untersuchung hat gezeigt, dass die deutschen Sprachwissenschaftler sich darüber nicht einig (sind), was man alles unter den Partikeln umfassen kann.* (Äg. MA)

(3) ... und dass man deswegen aufgrund des Vergleichs der beiden Romane keine allgemeingültigen Aussagen geben darf. (Norw. BA)

Hier wie auch sonst oft spürt man eine tiefe Verunsicherung bei studentischen Schreibern: Was kann man eigentlich für die eigene Darstellung übernehmen? Nach welchen Kriterien lässt sich gesichertes, zitierfähiges Wissen identifizieren? Wann 'darf' man Aussagen treffen, die Gültigkeit beanspruchen? In manchen Seminararbeiten ist der Verfasser am Ende kaum weiter als am Anfang, denn in der Einleitung wie im Fazit wird in fast identischer Formulierung das Fehlen von Einheit und Allgemeingültigkeit konstatiert oder beklagt.

Eine scheinbare Bewältigung des Dilemmas liegt im Definieren, dessen Rolle fast von allen Studenten missverstanden wird. Wegen der Unsicherheit des Wissens erscheint ihnen das Definieren geradezu als Ziel der Forschung, jedenfalls aber als eine Verpflichtung. Eine allgemeine Notwendigkeit stellt es jedoch nicht dar.

Definitiorische Sätze sind in wissenschaftlichen Texten dort notwendig, wo der zu behandelnde Gegenstand für den (fachlich gebildeten) Leser bisher unbekannt, also im fachlichen Diskurs erst noch einzuführen ist. Dann ist das Definieren ein essentieller, schöpferischer Akt, der in der Verantwortung des Forschers liegt. Ganz deutlich ist das im Falle von Entdeckungen oder auch Erfindungen: Dabei müssen Fachtermini gebildet und mit einer – evtl. primären – Definition versehen werden. Auch bei weiterführenden Unterscheidungen werden manchmal neue Kategorien gebildet, die eine Definition und bei deren Wiedergabe die Namensnennung erfordern.

Anders dort, wo an gemeinsprachliche Begriffe angeknüpft wird, wie das in den Sprach- und Kulturwissenschaften oft der Fall ist. Dann muss die Identifizierung des Gemeinten nicht durch eine Definition (oder mehrere) hergestellt werden. Wörterbuchdefinitionen können allenfalls dabei helfen, keine Bedeutungselemente zu übersehen. So ist es zum Beispiel nicht sinnvoll und nicht nötig, in einer Publikation im Bereich der Fachsprachenforschung oder der Sprachsoziologie Ausgangsbegriffe wie 'Fach' und 'Jugend' zu definieren (Graefen 2012). Die gewünschte Präzisierung kann durch Bestimmungen und Eingrenzung nach und nach in der Arbeit vollzogen werden. Am Beispiel des Jugendthemas: Für eine empirische Untersuchung müsste mit Begründung festgelegt werden, auf welche Altersgruppe man sich bezieht, weil der Begriff 'Jugend' in seiner Bedeutung "Gesamtheit junger Menschen" (Duden Universalwörterbuch) keine feste Altersabgrenzung vorgibt. Nicht empirische Studien z.B. zur Lexik der Jugendsprache müssen sich dagegen nicht mit dem Problem herumschlagen, ob und wie genau 'Jugend' altersmäßig begrenzt

werden kann. Bestimmungen dieser Art ergeben sich zwar aus Begriffsmerkmalen, aber nicht unbedingt mit rechnerischer Exaktheit. Solche Fragen nach dem nötigen Grad der Genauigkeit gehören zum wissenschaftlichen Arbeiten, sie ergeben sich aus den jeweiligen Zielen, sowohl in der Forschung wie auch beim Lehren und beim Publizieren. Es gibt daher gar keinen Grund, sich über mangelnde ‘Einheitlichkeit’ des Begriffs zu beklagen.

Wie sieht es nun mit den im engeren Sinne fachlichen Begriffen aus, die bereits gebildet wurden und zum Bestand gehören? Ob beim Erläutern solcher Begriffe Definitionen zitiert werden müssen, hängt vom Status des Begriffs ab. Allgemein ist zunächst einmal an die kognitionspsychologische Einsicht zu erinnern, dass Begriffe mit der Organisation des menschlichen Wissens zu tun haben (Sandkühler 1990). Dort versteht man unter einem Begriff eine “in unserem Gedächtnis gespeicherte Einheit, die Informationen über Ausschnitte unserer Umwelt” zusammenfasst. Fachbezogen sind diejenigen Begriffe gut dokumentiert, die bereits etabliert sind und allgemein als Instrument des Denkens im Fach benutzt werden. Begriffserläuterungen liegen dann in Fachwörterbüchern vor. Anders ist es den Begriffen, die von verschiedenen Ansätzen oder Denkrichtungen adaptiert worden sind, wobei meist ein bestimmter Aspekt oder Zusammenhang in den Vordergrund tritt. Damit verändert der zugrundeliegende Begriff zwar nicht seine Bedeutung, aber es ergibt sich ein Spektrum von theoretischen Bezugnahmen auf ihn, das für Studierende schwerer überschaubar und beschreibbar ist. Zusätzlich kann und soll man bei der Begriffserläuterung auch noch die Aktualität und Relevanz der Ansätze berücksichtigen. Nicht nur neu etablierte Begriffe stehen häufig im Fokus unterschiedlicher ‘Zugriffe’; schon viele Basisbegriffe, in der Linguistik etwa der der *Kommunikation*, waren und sind z.T. immer wieder Objekt solcher Adaptionen, die z.T. mit eigenen ‘Definitionen’ verbunden sind. Soweit das schon in die Wissenschaftsgeschichte eingegangen ist – aber eben nur so weit –, werden die Deutungen und Kontroversen im Fachwörterbuch zusammenfassend dargestellt⁶. Für Studierende, die sich gründlich mit ihrem Thema befassen wollen, impliziert das vermehrte, oft kaum zu bewältigende Rezeptionsarbeit. Zudem stellen sie fest, dass das Erläutern eines Begriffes zu einer heiklen Angelegenheit wird. Welche der unterschiedlichen Auffassungen muss man durch eine Definition dokumentieren? Handelt es sich überhaupt um einen oder vielleicht um mehrere Begriffe? Wie wählt man aus, was in der eigenen Erläuterung vorkommen soll? Muss man sich zwischen den übernommenen Definitionen entscheiden? Wie systematisch muss man die Theorien darstellen?

3. 3. Begriffe erläutern

Die wissenschaftliche Literatur enthält leider genügend schlechte Formulierungsvorbilder, um die Grenzen zwischen einer Bestimmung des Gegenstands und einer Definition einerseits, einem Ansatz und einer Sichtweise andererseits völlig verschwimmen zu lassen. So schreibt eine Studentin:

(4) Hierbei handelt es sich um die Objektkommunikation, bei deren Begriffsbestimmung wiederum zwischen einer engen und einer weiten Definition zu unterscheiden ist. Bei der engen Sichtweise werden nur solche Elemente zur Objektkommunikation gezählt, die ...
(Türk. BA)

Gemeint ist hier das, was den Lesern eher als Objektsprache bekannt sein dürfte. Auffällig ist die denkmethologische Redeweise, die Definitionsalternativen kennt und diese sofort mit 'Sichtweisen' gleichsetzt. Die Redeweise mag aus der Fachliteratur übernommen worden sein. Sie zu übernehmen bedeutet aber leider, dass es keine Möglichkeit mehr gibt, willkürliche Setzungen oder subjektive Einfälle zu identifizieren und von Erkenntnissen zu unterscheiden. Wenn die Begründungen ausgeblendet werden, wirken zumindest alle 'Definitionen' wie subjektive Entscheidungen.

Ein anderer Student hat sich anscheinend ebenfalls damit abgefunden, dass sein Gegenstand – je nach 'Verständnis' bestimmter Forscher - mal diese, mal jene Konturen hat:

(5) Die Anhänger des weiteren Begriffsverständnisses dehnen diesen Terminus erheblich aus.
(Ungarn, BA)

Den Ausdruck 'Anhänger', der aus der Sphäre von Politik oder Religion stammt, hat er in wissenschaftlichen Texten gelesen. Das Wort verrät die eben erwähnte Gleichgültigkeit gegenüber den Begründungen für das jeweilige 'Verständnis'. Das ist immerhin erstaunlich, da Wissenschaft für sich in Anspruch nimmt, rational und nicht einfach nach subjektiven Vorlieben zu entscheiden.

Es liegt also keine falsche Rezeption vor. Den studentischen Schreibern ist meist noch anzumerken, dass sie unter der Unklarheit der Begriffe leiden, wo Wissenschaftler sich längst auf den Pluralismus der Theorien eingestellt haben und diese gelassen als nun einmal vorhandene

Ansätze und Standpunkte verbuchen: business as usual. Wenn der Student Glück hat, findet er Literatur, die zwischen differenten Ansätzen Vermittlungen herstellt. Dann kann er erleichtert vermerken:

(6) *Man ist zu einigen Übereinkünften über den Gegenstand gekommen. (USA, BA)*

Dieses Lob ist allerdings ein zweifelhaftes: Die Übereinkunft mag ein brauchbares Mittel im demokratischen Umgang mit Interessensgegensätzen sein, aber eignet sie sich, um über richtige/falsche, angemessene/unzutreffende Urteile über den Gegenstand zu entscheiden?

Vielen Studierenden ist auch Grundsätzlicheres noch nicht klar. Das nachfolgende Zitat soll zeigen, dass Studierende – verbal und wahrscheinlich auch gedanklich – oft nicht zwischen dem Gegenstand und der begrifflichen Ebene trennen können:

(7) *Die Werbung ist ein sehr komplexer und umfangreicher Begriff und kann aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven analysiert werden. (OE, MA)*

Werbung ist der alltäglich gegebene Gegenstand dieser Arbeit, der aus verschiedenen Perspektiven analysiert werden kann. Die Werbung *ist* aber nicht ihr Begriff. Außerdem fragt sich, warum der Begriff ‘komplex und umfangreich’ sein soll. Das trifft noch nicht einmal auf das Stichwort ‘Werbung’ im Wörterbuch zu. Denn der begriffliche Inhalt des Ausdrucks Werbung ist schlicht, er kann auf Basis der Verbbedeutung schnell gesagt werden, für Sprachlerner leistet das ein Wörterbuch.

Auch hierfür gibt es professionelle Vorbilder. Die einführende fachliche Literatur hebt gern einmal den ‘Umfang’ und die ‘Komplexität’ von Begriffen hervor, wenn eigentlich bloß gemeint ist, dass mehrere Beobachter oder Forscher sich auf unterschiedliche Weise mit Untersuchungen dazu beschäftigt haben.

Die oben skizzierten Probleme mit dem Status von Begriffen sind bei deutschen und ausländischen Studierenden festzustellen. Im nachfolgenden Textausschnitt von einem deutschen Studenten im Hauptstudium wird zwar die Allgemeinheit des Begriffs *Analphabetismus* erkannt und angesprochen, aber es wird negiert, dass er konkrete Phänomene zusammenfasst, die in der logisch-philosophischen Tradition als ‘Erscheinungsformen’ bezeichnet wurden.

(8) Analphabetismus hat keine konkreten Erscheinungsbilder, sondern definiert vielmehr allgemein die Gruppe von erwachsenen Menschen, die nicht lesen und schreiben können.

Der Begriff wird also nicht als ein Ensemble wesentlicher Merkmale (qualitativ) verstanden, sondern bloß extensiv-äußerlich als Instrument der Abgrenzung einer Personengruppe.

Manche Studenten versuchen geradezu tapfer, sich der gefürchteten Vielfalt von Ansätzen und Ergebnissen zu stellen. Dies ist eine Einleitung für einen kleinen Forschungsbericht:

(9) Diese methodische Analyse charakterisiert auch dadurch die wichtigsten Konzepte und Herangehensweisen der Beschreibung von Partikeln, was eine große Diskussion um die verschiedenen Methoden eröffnet. (Ägyp. MA)

Dabei haben viele nur eine dunkle Ahnung, was mit ‘Konzept’ genau gemeint sein könnte. Zum Glück gibt manchmal die Fachliteratur einen Überblick über mehrere Ansätze, der sich übernehmen lässt. In jedem Fall entsteht aber durch die Rezeption der Eindruck, dass man von den Leistungen der Wissenschaft beeindruckt sein sollte. Das zeigen Studenten entweder durch das Lob z.B. der Komplexität oder aber durch Versuche der Problematisierung, die häufig stilistisch ‘schief gehen’:

(10) In der Linguistik möchte man oft universelle Wortstellungsprinzipien aufstellen. Die Suche nach Faustregeln ist unendlich und schwer definierbar. (OE, BA)

Hier soll wohl angedeutet werden, dass die Wissenschaft sich zu viel, vielleicht auch Unmögliches, vornimmt. Für die Suche nach ‘universellen Wortstellungsprinzipien’ wäre das eine passende Kritik. Wenn aber sofort zu dem Ausdruck ‘Faustregeln’ übergegangen wird, dann ist das ein ungewollter Themenwechsel zu Empfehlungen für Sprachlerner, von der beliebten ‘Eselsbrücke’ bis zu vereinfachenden Ratschlägen. Wer allerdings nach solchen Faustregeln sucht, wird sich nicht ‘unendlich’ damit befassen müssen. Gute Ideen und Ausprobieren sind dann angesagt. Der dritte Begriff, das Adjektiv ‘definierbar’, gehört wiederum in eine ganz andere Abteilung der Wissenschaft, er passt weder zu den linguistischen Prinzipien noch zu den ‘Faustregeln’. Was genau gesagt sein soll, bleibt verschwommen.

4. Fazit

Wenn Studenten in ihren Seminararbeiten auf die oben skizzierte Weise mit sprachlichen wie gedanklichen Versatzstücken von Wissenschaft jonglieren, dann handelt es sich weder um Zufall noch um Einzelfälle. Auf Basis der Auswertung von Korpustexten ist anzunehmen, dass nur bei erfolgreichem Mit- oder Hineindenken in das wissenschaftliche Arbeiten auch ein guter oder akzeptabler wissenschaftlicher Stil entwickelt wird -sofern die ersten Schreibversuche kommentiert und korrigiert werden. Darüber hinaus müsste m.E. auch eine kritische Rezeption der 'Quellen' gefördert und eingeübt werden. Dann könnte erstens die Diskrepanz bewältigt werden, dass der professionelle Umgang mit Wissen als Vorbild gilt, obwohl die Voraussetzungen für dessen Nachahmung überhaupt nicht vorliegen, zweitens könnte man auch die Selbstverständlichkeit dieses Vorbilds relativieren.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass es bei der Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache keineswegs um eine Liste von 'Redemitteln' geht, die getrennt von dem Zweckzusammenhang, in dem sie verwendet wird, gelernt werden könnte. Der Weg führt über Schreibaufgaben und Quellenmaterialien, die in den ersten Semestern überschaubar, verstehbar und zu bewältigen sind. Manchmal beschleunigt sich die Entwicklung, wenn ein Student außer seinen Lehrveranstaltungen auch Vorträge und Tagungen miterlebt und dort eine kommunikative Konstellation kennenlernt, in der der Redner oder Schreiber als Vermittler von neuem Wissen im primären Sinn auftritt. Dann kommt es zu der Entdeckung, dass im Fach ein ständiger Impetus besteht, über den vorläufigen Wissensstand, den man erreicht hat, hinauszugehen und dabei in vielfältiger Weise zusammenzuarbeiten. Viele individuelle Forschungsbeiträge erbringen den Fortschritt. Aus dieser Beobachtung ergibt sich in manchen Fällen auch eine Motivation zur Beteiligung. Das war früher häufig nach 9-11 Semestern im Magisterstudium der Fall, während der Prüfungsphase. In der Auslandsgermanistik ist dieses Ziel evtl. leichter erreichbar als in den deutschen Studienverhältnissen.

Literatur

- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19. München: Iudicium, S. 13–42.
Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF 26/1, S. 3–24.

- Ehlich, Konrad (2012): Wissenschaftssprache(n) und Gesellschaft. In: Thielmann, Winfried / Neumannová, Helena (Hrsg.): In der Grenzregion: Dimensionen fachlicher und wissenschaftlicher Kommunikation. Frankfurt a.M.: P. Lang, S. 13–24.
- Fandrych, Christian / Graefen, Gabriele (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Brita / Riemer, Claudia (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremdsprache- und Zweitsprache. Berlin: De Gruyter, S. 509–517.
- Feilke, Helmuth (1998): Idiomaticische Prägung. In: Barz, Irmhild / Öhlschläger, Günther (Hrsg.): Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen: Niemeyer, S.69–80.
- Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (2011): Wissenschaftlich referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren. In: Der Deutschunterricht 5. (Themenschwerpunkt: Wissenschaftliches Schreiben), S. 34–44.
- Feilke, Helmut / Steinhoff, Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: De Gruyter, S. 112–128.
- Graefen, Gabriele (1997): Der wissenschaftliche Artikel. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Graefen, Gabriele (2012): Vom Abgrenzen und Definieren in der Fachsprachenforschung. Ein Beitrag zu einer Kritik. In: Thielmann, Winfried / Neumannová, Helena (Hrsg.): In der Grenzregion: Dimensionen fachlicher und wissenschaftlicher Kommunikation. Frankfurt a.M.: P. Lang, S. 121–134.
- Lehnen, Katrin (2009): Disziplinspezifische Schreibprozesse und ihre Didaktik. In: Lévy-Tödter, Magdalène / Meer, Dorothea (Hrsg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. Frankfurt a.M.: P. Lang, S. 281–300.
- Sandkühler, Jörg (Hrsg.) (1990): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: Meiner.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Tübingen: Niemeyer.
- Thielmann, Winfried (2012): Wissenschaftlichkeit als Stil? Über studentische Annäherungsversuche. In: Thielmann, Winfried / Neumannová, Helena (Hrsg.): In der Grenzregion: Dimensionen fachlicher und wissenschaftlicher Kommunikation. Frankfurt a.M.: P. Lang, S. 67–80.

Anmerkungen

1. Zwar kommt es manchmal dazu, dass eine studentische Arbeit als nützliche Publikation angesehen wird und eine gewisse Verbreitung findet. Aber insgesamt erfüllt die studentische Textproduktion ihren Zweck dadurch, dass Noten und Abschlüsse vergeben werden.
2. Vgl. dazu außer der üblichen Ratgeberliteratur auch Publikationen von Eva Jakobs, z. B. 1994; Pieth / Adamzik 1997.
3. Ehlich (2012) analysiert den Begriff Wissenschaftssprache und weist auf den metonymischen Charakter des Ausdrucksteils ‘-sprache’ hin.

4. Vgl. zur Eristik der Wissenschaft Ehlich (1993), zu Kontroversen und Streitkultur in der Bildung Feilke / Steinhoff (2003); Feilke / Lehen (2011). Ausgeklammert wird hier das große Repertoire der AWS an methodischen, verfahrensbeschreibenden Ausdrücken und Redewendungen (Steinhoff 2007, 12).
5. Im Folgenden werden nach studentischen Zitaten das Herkunftsland oder -region (wobei OE für Osteuropa steht) sowie der Studiengang angegeben. Der Einfachheit halber wird 'BA' auch für das Grundstudium in Magister- oder Lehrerstudiengängen verwendet, MA für das Master- oder das Hauptstudium des Magisterstudiums. Alle Zitate stammen aus den Korpora der Autorin.
6. Spätestens seit den 1960-er Jahren entstanden diverse kommunikationstheoretische Ansätze und Modelle, die wiederum verschiedene wissenschaftstheoretische Ausgangspunkte hatten.

Zur Rolle und Funktion der metapragmatischen Bewusstheit im Schreibunterricht

Patrícia Kertes
(Eötvös-Loránd-Universität Budapest)

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, die Relevanz der metapragmatischen Bewusstheit im Schreibunterricht zu beleuchten. Die Textproduktion gilt als ein viel diskutiertes, aber noch vor vielen neuen Herausforderungen stehendes Forschungsgebiet der Fremdsprachendidaktik. Für diesen Beitrag wird eine dieser Herausforderungen, die Rolle und Funktion der metapragmatischen Bewusstheit hervorgehoben: Zunächst wird dieses Thema in einen theoretischen Rahmen eingebettet und dessen Grundlagen werden erläutert. Nach der Beschreibung der Zielsetzungen des Sprachunterrichts im Hinblick auf das Schreiben werden die für den Beitrag relevanten Kategorien der kognitiven Textlinguistik, vor allem die metapragmatische Bewusstheit und ihre sprachlichen Mittel beschrieben. Darauf folgend werden die Analyseergebnisse einer textlinguistischen Untersuchung von argumentativen Essays ausgewertet und abschließend wird der Frage nachgegangen, wie die auf Grund der textlinguistischen Erkenntnisse formulierten textdidaktischen Überlegungen über metapragmatische Bewusstheit zur Förderung der Schreibfertigkeit beitragen können.

2. Zum Stellenwert der Fertigkeit *Schreiben* im Fremdsprachenunterricht

2. 1. Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf die Fertigkeit Schreiben

Im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht wurde Texten von Anfang an eine zentrale Rolle zugewiesen: Fremdsprachen wurden an und mit Texten gelernt, ohne dass ihre sprachlichen,

normativen oder didaktischen Funktionen zum Gegenstand einer fachlichen Diskussion geworden wären (Börner 1989: 348). Nach dieser schreibnativen Phase (Börner ebd.) wurde das mündliche Kommunizieren, die Fertigkeiten Hören und Sprechen in den Mittelpunkt gestellt. Das hatte zur Folge, dass das Schreiben in der Hierarchie der Fertigkeiten nach unten rückte und im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt wurde. Seine Rolle konnte erst nach der kommunikativen Wende wieder diskutiert werden, indem die kommunikative Kompetenz als neues Lehr- und Lernziel formuliert wurde. Kommunikative Kompetenz kann mit Hilfe verschiedener, in Wechselwirkung zueinander stehenden Kompetenzen, Dimensionen sprachlicher Handlungsfähigkeit beschrieben werden (Bausch / Christ / Krumm 2007: 118): linguistische, soziolinguistische, strategische, soziale, soziokulturelle Kompetenzen, bzw. Diskurskompetenz können als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kommunikation angesehen werden. Als Bestandteil der linguistischen Kompetenz gilt das Schreiben als vierte, gleichrangige Zieltätigkeit neben Sprechen, Hören und Lesen, es hat neben funktionalen Aspekten wichtige Lern- und Bildungsfunktion wie Reflexion über Inhalte und Darstellungsweisen, Umwälzung und Festigung der eigenen Kenntnisse, Spracherwerbsförderung, Lern- und Erkenntnishilfe (Bausch / Christ / Krumm 2007: 292ff.).

2. 2. Zur Förderung der Fertigkeit *Schreiben* im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden wird auf die Frage eingegangen, wie sich die oben genannten Ziele des Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf das Schreiben verwirklichen lassen. Es wird vor allem darauf hingewiesen, welche Voraussetzungen für einen kommunikativen Schreibunterricht genannt werden können und warum es oft auf Schwierigkeiten stößt, diese Fertigkeit im Einklang mit den übergreifenden Lehr- und Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts zu fördern.

Damit Lernende ihre sprachlichen (mündlichen oder schriftlichen) Interaktionen in authentischen kommunikativen Situationen erfolgreich durchführen können, müssen sie im Fremdsprachenunterricht einer authentischen Sprachumgebung begegnen. Diese authentische Sprachumgebung bildet sich nur in einem Unterricht heraus, der auf authentischen Texten basiert und sich als einen Weg vom Text zum Text versteht (Krause 1996: 58). In einem textorientiert gestalteten Fremdsprachenunterricht haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre rezeptiven Fähigkeiten mit Hilfe von authentischen Texten und ihre produktiven Fähigkeiten im Rahmen einer authentischen Sprachumgebung zu entwickeln. In diesem Sinne sind Texte nicht nur

Repräsentationsformen des Kommunizierens, sondern auch Kettenglieder interaktionalen sozialen Handelns der Kommunizierenden und kommen in den Input- und Outputfunktionen, bzw. Mitteilungs- Muster- und Kontrollfunktionen vor (Feld-Knapp 2005: 16).

Obwohl in der kommunikativen Kompetenz die mündlichen und die schriftlichen Fertigkeiten als gleichwertige Formen der Kommunikation betrachtet werden (Bausch / Christ / Krumm 2007: 336) und die Förderung der Fertigkeit Schreiben bei den Zielsetzungen der kommunikativen Didaktik eine Schlüsselstellung einnimmt, führt die Umsetzung der theoretischen Leitlinien in der Praxis oft zu Schwierigkeiten. Da die sprachliche Handlungsfähigkeit vor allem durch die Vermittlung des Funktionierens von sprachlichen Mitteln gefördert werden kann, wird im FSU der Schwerpunkt auf ihre kommunikativen Funktionen gesetzt (Feld-Knapp 2010: 8–10). Der Form der sprachlichen Kommunikationsmittel, ihrer grammatischen und lexikalischen Richtigkeit wird weniger Aufmerksamkeit geschenkt, was schwer wiegende Konsequenzen für textorientierte Prozesse wie das Schreiben hat, da die dafür als Voraussetzung geltenden grundlegenden rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen ohne eine sowohl formal als auch funktional angemessene Verwendung der sprachlichen Mittel nicht gefördert werden können (Feld-Knapp 2009a: 61).

Die Überbetonung der mündlichen Fertigkeiten zieht eine weitere Konsequenz für den Schreibunterricht nach sich. Wenn die Förderung der Handlungsfähigkeit ausschließlich mit der mündlichen Kommunikationsfähigkeit und dem Erwerb der dafür notwendigen sprachlichen Mittel verbunden ist, treten sprachreflexive Inhalte, kognitivierende Verfahren, sprachliche Bewusstmachung und Bewusstwerdung in den Hintergrund, die wesentliche Verfahren und Voraussetzungen für den Erwerb von Schreibkompetenz wären (Bausch / Christ / Krumm 2007: 292ff.). Daher sollte der Sprachbewusstheit, *language awareness*, eine zentrale Rolle im FSU zugewiesen werden. Nach Rampillon kann Sprachbewusstheit als „ein Sprache, Kommunikation und Lernen integrierendes und auf metakognitive Reflexionen zum Fremdsprachenlernen abzielendes Konzept“ (Bausch / Christ / Krumm 2007: 337) definiert werden. Dieses Konzept setzt sich aus drei Komponenten zusammen, aus *linguistic awareness* (sprachlichen Kenntnissen des Sprachsystems und den sprachlichen Fertigkeiten), *communicative awareness* (dem Wissen über die Funktionsweisen von Sprache wie Kommunikationsstrategien, Dominanzstrategien und ihre Anwendung) und *learning awareness* (Sprachlernbewusstheit, dem Wissen über Lern-, Denk- und Problemlösestrategien) (Bausch / Christ / Krumm ebd.). Die Förderung der Sprachbewusstheit lässt sich nur in einem Unterricht verwirklichen, der im Sinne der Lernerautonomie gestaltet wird, in dem den Lernenden ermöglicht wird, „das eigene Lernen verantwortlich in die eigene Hand zu

nehmen, [...] Lernziele, Inhalt und Progression bestimmen zu können, die eigene Lernmethode und Techniken auswählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können.“ (Wolff 1996: 554–555).

Für die Förderung der Fertigkeit Schreiben sind Sprachbewusstheit und Lernerautonomie besonders wichtig, weil der Schreibprozess „gegenüber anderen Lernarten zu größerer Aktivität und Selbständigkeit verpflichtet“ (Kruse 2007: 7) und nur eine Reflexion über den eigenen Wissenskonstruktionsprozess zur Auswahl und zum Einsatz effektiver Lerntechniken beiträgt (Feld-Knapp 2006: 136–137).

3. Textlinguistik im Dienste des Schreibunterrichts

Deutsch als Fremdsprache als eigenständiges, einheitliches und gleichrangiges Fach der Germanistik steht im Schnittpunkt von Referenzwissenschaften, die in der Praxis auftretenden Fragestellungen werden in einem theoretischen Rahmen diskutiert und beantwortet (Götze / Suchsland 1996). Dieser theoretische Rahmen wird von mehreren Referenzwissenschaften gebildet: von den Lerntheorien, von den verschiedenen Teildisziplinen der Linguistik, von der Literaturwissenschaft und von den Erkenntnissen der Sprach- und Gedächtnispsychologie (Neuner / Hunfeld 1993). Die Textlinguistik gilt als eine der wichtigsten Referenzwissenschaften, als „eine zentrale Bezugswissenschaft für einen Unterricht mit dem Ziel, das Verfassen und Verstehen von Texten lehr- und lernbar zu gestalten“ (Schoenke 2005: 80).

3. 1. Text und Textsorte in der holistisch-kognitiven Textlinguistik

Der neue, handlungstheoretische und kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse integrierende Forschungsstand der Textlinguistik ist „für textdidaktische Überlegungen nicht nur geeignet, sie erweist sich für diesen Zweck auch als besonders ergiebig, häufig sogar als unverzichtbar“ (Schoenke 2005: 80ff). In der holistisch-kognitiven Textlinguistik liegt dem Textbegriff die kommunikative und kognitive Komplexität zugrunde. Der Text und die mit ihm im Zusammenhang stehenden Prozesse werden in diesem theoretischen Rahmen als ein Ökosystem verstanden (Rickheit / Strohner 1993: 16), in dem das Verhältnis zwischen dem Textproduzierenden, Textrezipierenden und der Situation verändert wird. Daher wird der Text als Zusammenspiel der mentalen Kognitionen und der Umwelt verstanden (Tolcsvai Nagy 2001: 34). In diesem Sinne kann

der Text auf Grund der kognitiven und kommunikativen Komplexität mit Hilfe folgender Feststellungen definiert werden (Tolcsvai Nagy 2006a: 150–151):

- Der Text funktioniert in sprachlichen Interaktionen, in denen Textproduzierende und Textrezipierende mit ihrem aktivierten Wissen in Bezug auf das Thema, Situation aktive Teilnehmer der Interaktion sind;
- Merkmale des Textes und die Voraussetzungen für sein Verstehen sind den teils universalen, teils kulturspezifischen Schemata gleichgesetzt, die als komplexe mentale Repräsentationen des aktivierten Wissens der Teilnehmer in Bezug auf das Thema und Situation aufgefasst werden;
- In Textrezeption und -produktion kommen sowohl das strukturelle als auch das prozedurale Wissen der Textproduzierenden und Textrezipierenden zur Geltung, da während dieser Prozesse die Textelemente parallel und aufeinander bezogen verarbeitet werden und die übergreifenden Textzusammenhänge anhand des Verstehens des ganzen Textes überblickt werden.

In der auf empirischem Realismus beruhenden holistisch-kognitiven Linguistik wird als Ausgangspunkt für die Beschreibung der Textsorten die Verwendung in den Vordergrund gestellt, die textsortenspezifischen Merkmale und die Funktionen der jeweiligen Textsorte werden aus einer empirischen Perspektive betrachtet beschrieben (Ladányi / Tolcsvai Nagy 2008: 17–58). Für den theoretischen und methodischen Rahmen einer holistisch-kognitiven Texttypologie sind neben den oben genannten Herangehensweisen an den Textbegriff der theoretische Rahmen der holistisch-kognitiven Linguistik und die in der Kategorisation zur Geltung kommende Prototypentheorie ausschlaggebend (Tolcsvai Nagy 2006b: 70–73). Nach dieser Auffassung wird die Textsorte nicht als eine in sich geschlossene Struktur, sondern als ein Schema definiert, das für die Teilnehmer der sprachlichen Interaktion mehr oder weniger zur Verfügung steht und dessen Verwendung mehr oder weniger mentalen Aufwand mit sich bringt (Tolcsvai Nagy 2006b: 67). Als Grundlagen für dynamische Prozesse der Textproduktion und -rezeption gelten Ziele und Erwartungen der Teilnehmer der sprachlichen Interaktion, sowie Thema, aktuelle Textwelt und schematisches Wissen über die Textsorte. In diesem dynamischen Prozess sind Textsorten keine mechanischen Realisierungen von Schemata (Tolcsvai Nagy 2008: 43).

3. 3. Zum Begriff *metapragmatische Bewusstheit*

Der Textproduzierende soll während der schriftlichen Textproduktion über einen hohen Grad an pragmatischer und metapragmatischer Bewusstheit verfügen. Im Folgenden werden diese zwei Begriffe erläutert und der letztere als textsortenspezifisches Merkmal der untersuchten Textsorte hervorgehoben.

Im Prozess der Textproduktion kommt ein unterschiedlicher Grad an Bewusstheit seitens des Textproduzierenden zum Ausdruck. Die pragmatische Bewusstheit umfasst diejenigen Prozesse, die der Textproduzierende während der Textproduktion hervorbringt, die metapragmatische Bewusstheit bezieht sich auf diejenigen Prozesse, in denen er auf seine eigene sprachliche Tätigkeit, auf den eigenen Text Bezug nimmt (Verschueren 1999). Das Ausmaß der pragmatischen und der metapragmatischen Bewusstheit kann Textsorte für Textsorte ändern, für dialogische, gesprochene, spontane, weniger kohärente Texte sind sie weniger typisch, als für monologische, schriftliche, geplante, strukturierte und kohärente Texte. Es ist wichtig zu betonen, dass der dynamische Prozess der Bedeutungskonstituierung dadurch in großem Maße beeinflusst werden kann, in welchem Grad der Textproduzierende die sprachlichen Mittel der metapragmatischen Bewusstheit verwendet (Tátrai 2011: 115).

Durch die sprachlichen Mittel der metapragmatischen Bewusstheit kann nicht nur der Aufbau, die Struktur des Textes, sondern auch die textproduzierende und –rezipierende Tätigkeit zum Gegenstand der Reflexion werden (Tátrai 2011: 125). Die sprachlichen Mittel der metapragmatischen Bewusstheit erscheinen auf Mikro-, Meso- und Makroebene und können zur Herausbildung des Textsinns beitragen. Durch die metapragmatischen Mittel können die folgenden textuellen Funktionen erfüllt werden:

- Bezugnahme auf den eigenen Text, auf verschiedene Textstellen;
- bewusster und reflektierter Umgang mit den Prozessen der Textproduktion und Textrezeption;
- Bezugnahme auf andere Texte (im Zusammenhang mit dem Zitieren und Hinweisen).

Für die untersuchte Textsorte sind alle drei Funktionen wichtig. Die letztere wird in dieser Arbeit nicht behandelt, obwohl ihr in den argumentativen Essays eine große Bedeutung zukommt. Wie das Zitieren und Hinweisen in den analysierten Texten die metapragmatische Bewusstheit signalisieren, soll während einer späteren Auseinandersetzung mit der Textsorte untersucht werden.

Unter Deixis versteht man diejenigen sprachlichen Mittel, die sich auf die Sprechsituation (Zeit, Ort und Personen ich, du, wir, ihr) beziehen. Deiktische Textelemente können sich auch auf den Text oder auf bestimmte Textstellen beziehen, in diesem Falle wird die Bezugnahme als Diskursdeixis (auch als Textdeixis) bezeichnet. Diskursdeixis steht mit weiteren Verweiselementen in einem engen Zusammenhang, wie mit temporalen Deiktika und mit Koreferenzverhältnissen. Sprachliche Formen von Diskursdeixis sind Pronomina *darauf* wurde schon hingewiesen, Substantive *Im Kapitel* wurde schon erwähnt, ... und attributive Strukturen *Folgende Eigenschaften* lassen sich feststellen:...; *Ich möchte hier folgende These* vertreten:...; *Im nächsten Abschnitt* will ich etwas genauer herausarbeiten, (Tátrai 2010: 224–226).

Die Bezeichnungen für die funktionale Gruppe von Diskursmarkern (*discourse marker*, *discourse particle*, *pragmatic marker*, *discourse operator*, *pragmatic connective*, *Diskursmarker*, *pragmatische Marker*, beziehungsweise *pragmatikai kötőszók* (Németh T. Enikő), *metaszövegbeli operátorok* (Banczerowski Janus), *bevezető szók és kifejezések* (Keszler Borbála), *tárgyalgásszervező- és jelölő elemek* (Kugler Nóra), *árnyaló partikula* (Péteri Attila), *diskurzuspartikula* (Gyuris Beáta), *diskurzusjelölő* (Dér Csilla Ilona, Schirm Anita, Dömötör Adrienne) sowie die Begriffsbestimmungen in der einschlägigen Literatur weisen ein vielfältiges Bild auf. Es ist aber wichtig zu betonen, dass die Kategorie von Diskursmarkern durch ihre funktional-pragmatischen, und nicht durch ihre formalen Eigenschaften zu ergreifen ist (Hansen 1998: 65). Zu dieser heterogenen Gruppe werden verschiedene Wortarten (Konjunktionen, Adverbien, konjugierte Verben, Substantive, Partikeln) und verschiedene sprachliche Einheiten (Lexemen, Syntagmen, Satzteile) gezählt (Dér 2008: 3). In der Vielzahl der Definitionsversuche soll eine gemeinsame Grundlage festgestellt werden, die Diskursorganisation, auch Text- und Gesprächsorganisation genannt (Auer / Günther 2003: 1). Neben dem Segmentieren von Diskurs werden durch Diskursmarker das Verhältnis des Textproduzierenden zu bestimmten Teilen, beziehungsweise sein emotionales Verhältnis zum Textrezipierenden ausgedrückt (Aijmer 2002: 55).

Im Hinblick auf die Funktionen von Diskursmarkern nennt Schifffrin (1987) textuelle, interaktive und sich auf Attitüde der Textproduzierenden beziehende Funktionen. Durch die textuelle Funktion wird die Beziehung zwischen Textstellen wie thematische Zusammenhänge, Zitieren oder Selbstkorrektur markiert. Die interaktive Funktion weist auf das Verhältnis der Textrezipierenden und Textproduzierenden hin, sei es eine Antwort, eine Meinung, eine Bewertung

oder ein Hinweis auf das aktivierte gemeinsame Wissen. In dieser letzteren Funktion kommt der Fokussierung der Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle zu. Die Funktion, die sich auf die Attitüde der Textproduzierenden bezieht, lässt sich auch als eine spezifische Art der interaktiven Funktion auffassen, da hier auf die Attitüde des Textproduzierenden ein größerer Wert gelegt wird. Die Attitüde bezeichnet eine mentale Repräsentation, die unsere Werturteile und Stellungnahmen bezüglich eines Objekts umfasst, durch die unser Verhalten wesentlich beeinflusst wird (Kiss 2004: 369).

4. Merkmale der metapragmatischen Bewusstheit in argumentativen Essays: Auswertung von Analyseergebnissen einer textlinguistischen Untersuchung

4. 1. Korpus

Als Grundlage für die vorliegende textlinguistische Analyse der sprachlichen Mittel der metapragmatischen Bewusstheit gelten 25 argumentative Essays, die von Germanistikstudierenden der Eötvös-Loránd-Universität im Rahmen des Seminars *Textsorten: Analyse und Produktion* verfasst wurden. In den argumentativen Essays wurden jeweils drei Pro- und Contra-Argumente zu drei Thesen in einem frei ausgewählten studienrelevanten Thema formuliert. Der Umfang der Texte sollte etwa 3–4 DIN-A4-Seiten entsprechen.

4. 2. Auswertung von Analyseergebnissen

Die textlinguistische Analyse wurde folgendermaßen durchgeführt: In den drei größeren thematischen und funktionalen Einheiten der Texte, in der Einleitung, im Hauptteil und im Schlussteil wurden die sprachlichen Mittel der metapragmatischen Bewusstheit im Hinblick auf ihre Funktionen und ihren Wirkungskreis untersucht. Die Vorstellung der Auswertung der Analyseergebnisse folgt dieser Vorgehensweise, für die einzelnen Funktionen werden konkrete (nicht korrigierte) Beispiele aus den argumentativen Essays gebracht.

Da die Auswertung jedes einzelnen sprachlichen Mittels der metapragmatischen Bewusstheit den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werden im Folgenden die Analyseergebnisse in Bezug auf Diskursdeixis und Diskursmarker vorgestellt. Es soll aber an dieser Stelle kurz darauf

hingewiesen werden, dass das Zitieren als Mittel der metapragmatischen Bewusstheit ein wichtiges textsortenspezifisches Merkmal des argumentativen Essays ist und daher im Rahmen einer nächsten Untersuchung behandelt werden könnte.

An erster Stelle werden die Analyseergebnisse von Diskursdeixis ausgewertet. In der Einleitung wird die Funktion von Verweis erfüllt. Durch den Verweis wird eine allgemeine Funktion von der Texteinheit Einleitung verstärkt und versprachlicht: Der Hinweis auf den ganzen Textinhalt wird mit Hilfe von Diskursdeixis ausgedrückt. Diese hinweisende Funktion trägt dazu bei, die Aufmerksamkeit des Textrezipierenden zu lenken und ihm eine Orientierungshilfe im Text zu bieten. Die Diskursdeixis kann sich auf den ganzen Text (1, 2, 3) sowie auf die Einleitung (5) beziehen, ihr Wirkungskreis ist in dieser Texteinheit meistens groß, textübergreifend.

(1) **Im Folgenden** möchte ich das Thema in drei großen Punkten umstreiten.

(2) **Im folgenden Essay** werde ich das Thema der Schulgebühr und die weiteren Pläne des ungarischen Staats behandeln.

(3) **In diesem Essay** möchte ich mich mit dem bilingualen oder, wie im Deutsch auch gebräuchlich ist, mit dem zweisprachigen Unterricht beschäftigen.

(4) Da dieses Thema mich sehr betrifft, möchte ich **in den folgenden Absätzen** dieses Problem erörtern.

(5) **In der folgenden Einleitung** möchte ich diese Frage beantworten und einen Hintergrund zum Thema geben.

Auf Grund der Analyseergebnisse können der Diskursdeixis im Hauptteil der argumentativen Essays drei wichtige Funktionen zugewiesen werden: Erstens kann die prototypische Funktion, der Verweis auf einen früher genannten oder später vorkommenden Textteil festgestellt werden (5, 6, 7). Durch diese Funktion wird erreicht, dass der Text kohärenter wirkt. Zweitens wird die Aufmerksamkeit des Textrezipierenden – genauso wie es bei der Einleitung der Fall war – auf ein inhaltlich wichtiges Textelement gelenkt. Drittens wird durch einen kleineren mentalen Aufwand das Verstehen der Zusammenhänge erleichtert. Der Wirkungskreis der Diskursdeixis umfasst einen Satz (9), einige Sätze (10), einen Abschnitt (8) oder einige Abschnitte (6, 7).

(6) **Zunächst** müssen aber die wichtigsten Begriffe dieses Themas geklärt werden.

(7) *In einem der nächsten Absätze werde ich mich mit der Frage der Diskriminierung beschäftigen.*

(8) *In dem obigen Abschnitt steht die Qualität der Lehre in dem Mittelpunkt.*

(9) *Unter anderem deshalb möchte ich die folgende These aufstellen: „Die zweite Unterrichtssprache im BIU sollte lieber eine Regionalsprache sein“.*

(10) *Neben den bisher erwähnten politischen Vorteilen hat der Einbezug von Regionalsprachen in BIU auch ökonomischen Nutzen.*

Im Schlussteil wird durch die Diskursdeixis auf den ganzen Text (11), auf Textstellen im Hauptteil (12) und auf eine bestimmte Textstelle (13) hingewiesen, daher kann der Wirkungskreis der Diskursdeixis einige Sätze, aber auch den ganzen Text umfassen. Die in diesem Textteil verwendeten sprachlichen Mittel der Diskursdeixis tragen dazu bei, eine der wichtigsten Funktionen des Schlussteils, die Zusammenfassung zu betonen. Durch diese Mittel wird erreicht, die Aufmerksamkeit des Textrezipierenden auf das Wesentliche im Text zu lenken.

(11) *Wichtig für uns ist, dass in diesem Thema nicht verallgemeinert werden darf.*

(12) *Ich habe schon am Anfang meiner Arbeit erklärt, dass man nicht außer Acht lassen darf, dass unter den EU-Ländern die gleichen Gesetze gelten.*

(13) *Zum Schluss möchte ich die Schwerpunkte meines Essays zusammenfassen.*

Diskursmarker als sprachliches Mittel der metapragmatischen Bewusstheit erfüllen in der Einleitung eine textuelle Funktion (14), mit der der Textproduzierende seine Textgliederungsabsichten signalisiert. Neben dieser Funktion kommt noch einer weiteren Funktion eine wichtige Rolle zu, der sich auf die Attitüde des Textproduzierenden beziehenden Funktion (15, 16). Dem Textproduzierenden wird durch diese Funktion ermöglicht, seine eigenen Werturteile und Stellungnahmen zum Ausdruck zu bringen, was in diesem Textteil von großer Bedeutung ist. Der Wirkungskreis von Diskursmarkern ist funktionsabhängig, d. h., dass die textuelle Funktion mit einem größeren Wirkungskreis verbunden werden kann, dagegen haben Diskursmarker mit einer sich auf die Attitüde des Textproduzierenden beziehenden Funktion einen kleineren, einige Wörter umfassenden Wirkungskreis.

(14) *Zuerst möchte ich die wichtigsten Begriffe zum Thema erklären.*

(15) *Ich werde sowohl die wichtigeren Pro- als auch die wichtigeren Kontraargumente nennen, weil wir **meiner Meinung nach** auf dieser Weise ein klareres Bild über das Thema bekommen werden.*

(16) ***Ich bin der Meinung**, dass dieses Problem auch zur Verantwortung der Lehrer gehört.*

Im Hauptteil treten Diskursmarker in denselben Funktionen auf, die sie in der Einleitung erfüllen: In der sich auf die Attitüde des Textproduzierenden beziehenden Funktion (22, 23) und in der textuellen Funktion. Bei der letzteren (17–21) zeigt sich jedoch ein differenzierteres Bild der funktionalen Aufteilung. Als wichtigste Funktion erweist sich auch in diesem Teil die Markierung der Textgliederung (17, 18, 19), der bewusste Umgang mit diesen textuellen Elementen wirkt auf den Textrezipierenden überzeugend und ermöglicht ihm ein besseres Verständnis der Sinnzusammenhänge. Neben dieser wichtigen Funktion signalisieren Diskursmarker auch das Aufzählen – Fortsetzen (20) und das Aufzählen – Beenden (21), wobei bei diesen Funktionen ein niedrigerer Grad der metapragmatischen Bewusstheit vorhanden ist. Für den Wirkungskreis gilt die oben schon erwähnte Funktionsabhängigkeit: Je mehr Diskursmarker Textgliederungsabsichten signalisieren, desto größere Textstelle umfasst ihr Wirkungskreis.

(17) ***Einerseits** würden die sozialen Unterschiede sehr schnell auf die Oberfläche kommen. [...] **Andererseits** würde nicht mehr die Qualifikation, sondern der familiäre Hintergrund über die Ausbildung entscheiden.*

(18) ***Erstens** möchte ich die These untersuchen, die folgendermaßen lautet: Zweisprachiger Unterricht ist die beste Möglichkeit, um eine Fremdsprache wirklich gut zu beherrschen.*

(19) ***Drittens** möchte ich noch ein Problem erwähnen.*

(20) ***Darüber hinaus** meinen viele, dass die zweisprachigen Kinder von der einsprachigen Gesellschaft (im engeren Sinn z. B. von einer Schulklasse) ausgegrenzt werden.*

(21) *Und als **Letztes** möchte ich die Suchtgefahr erwähnen.*

(22) *Und das lässt sich **meiner Meinung nach** auf das undeutliche System zurückzuführen.*

(23) ***Meiner Ansicht nach** wird die Studiengebühr auch auf die Motivation der Schüler in Mittelschulen eine eher negative Wirkung haben.*

Wie es aus den Analyseergebnissen hervorgeht, dominieren zwei Funktionen im Schlussteil: Die sich auf die Attitüde des Textproduzierenden beziehende Funktion (24) wird in diesem Textteil besonders häufig verwendet, was auf die textsortenspezifischen Merkmale eines argumentativen Essays zurückzuführen ist. Bei der textuellen Funktion kristallisieren sich drei Funktionsformen heraus: das Schlussfolgern (25), das Zusammenfassen (26) und das Abschließen des Textes (27), die im Einklang mit den prototypischen Rollen des Schlussteils stehen.

(24) **Meines Erachtens** sollte die Studiengebühr überhaupt nicht eingeführt werden.

(25) Ich möchte **als Schlussfolgerung** doch betonen, dass Werbung großen Informationswert hat, und mit ihrer Hilfe kann man sich besser orientieren.

(26) **Zusammenfassend** kann man über die Studentenzahl-Reduktion sagen, dass es auf jedem Fall nötig ist, nur die Anzahl und die Proportion per Institut fraglich ist.

(27) **Zum Schluss** ist es zu bestimmen, dass die Debatte über die Einführung der Studiengebühr sehr weitverzweigt ist und man kann darüber viel diskutieren.

5. Fazit – Textdidaktische Überlegungen zur Förderung der metapragmatischen Bewusstheit im Schreibunterricht

Im Folgenden wird zusammengefasst, wie die bisherigen Ergebnisse der Arbeit zur Förderung der schriftlichen Textproduktion im Fremdsprachenunterricht dienen können. Als Grundlage für diese Überlegungen gilt ein Modell, das die Arbeit mit Texten auf Grund textdidaktischer Transformationen drei wichtiger Bereiche beschreibt (vgl. Abb. 1). Nach diesem Modell können der Fremdsprachenunterricht und darunter auch die Förderung der Fertigkeit Schreiben effektiv gestaltet werden, wenn bei den textdidaktischen Grundlagen für die Textarbeit die Zielgruppe, die Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens und die Ergebnisse der Bezugswissenschaften berücksichtigt werden.

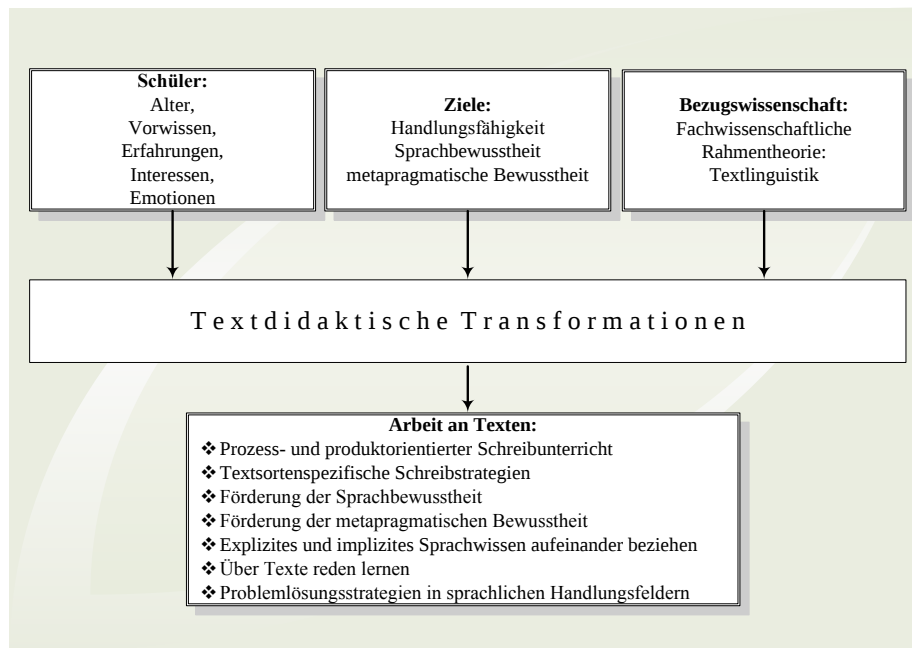


Abb. 1: Modell zur Förderung der Fertigkeit Schreiben in der Fremdsprache nach Schoenke (2005)

Um den Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden, soll die schriftliche Textproduktion im Rahmen einer reflektierten Textarbeit gestaltet werden. Reflektierte Textarbeit setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen, der reflektierte Umgang mit dem Prozess des Schreibens, mit dem Inhalt und der Sprache des eigenen Textes sind aus dem Aspekt der metapragmatischen Bewusstheit von hoher Relevanz.

Der reflektierte Umgang mit dem Prozess des Schreibens kann im Sinne eines prozessorientierten Schreibunterrichts verwirklicht werden, in dem die einzelnen Schritte des Schreibens kennen gelernt, geübt und bewusst gemacht werden. Die Themenauswahl, die Aktivierung der Vorkenntnisse, das Recherchieren, die Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern, die Auswahl von Textsorte und die Erläuterung ihrer textsortenspezifischen Merkmale sowie die Erstellung des Gedankengangs sind solche Bestandteile des Schreibprozesses, denen nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt werden kann. Durch die Bewusstmachung und Vertrautheit mit den einzelnen Schreibschritten bilden sich bei den Lernenden solche Lern-, Denk- und Problemlösestrategien heraus, die fachübergreifend verwendbar sind.

Der reflektierte Umgang mit dem Inhalt und der Sprache des eigenen Textes kann in einem veränderten Lehr- und Lernkultur verwirklicht werden, die auf Reflexion und Diskussion über den Inhalt und die Sprache des Textes nach vorgegebenen Aspekten basiert.

Über Texte zu reden macht das implizit vorhandene Sprachwissen über Texte für Lehrende und Lernende transparent. Metakognitives Wissen, d. h. deklaratives Wissen um das eigene Wissen, also Selbsteinschätzung der eigenen mentalen Schwächen und Stärken und die prozedurale Fähigkeit der Kontrolle und Steuerung kognitiver Aktivitäten, muss im schulischen Rahmen oder in der Gruppe bewusst gemacht werden. (Feld-Knapp 2009b: 206).

Während dieser Auseinandersetzung mit dem eigenen Text kommt der metapragmatischen Bewusstheit eine besonders große Bedeutung zu. Das Hineinbeziehen von sprachlichen Mitteln der metapragmatischen Bewusstheit trägt dazu bei, die Funktionen dieser Textelemente zu erkennen und durch die Funktionen nicht nur über den inhaltlichen Aufbau, die Kohärenz des Textes und eine angemessene Verwendung der Sprache einen genauen Überblick zu gewinnen, sondern auch textsortengerecht und adressatenorientiert formulieren zu können. Neben der Funktion von diesen sprachlichen Mitteln soll auch auf ihre Form großer Wert gelegt werden. Wie Lernende von einem reflektierten Umgang mit Fehlern profitieren können, wird in diesem Band im Artikel von Katalin Boócz-Barna (103–114) ausführlich beschrieben. Durch die tiefgehende Auseinandersetzung mit den eigenen sprachlichen Problemfällen wird eine solche Art der Sprachaufmerksamkeit gefördert, die für einen reflektierten Sprachgebrauch unentbehrlich ist.

Literatur

- Aijmer, Karin (2002): *English Discourse Particles. Evidence from Corpora*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Auer, Peter / Günther, Susanne (2003): Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? In: *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures*, No. 38. <http://www.uni-potsdam.de/u/inlist/issues/38/index.htm> (zuletzt gesehen am 10. 09. 2014)
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): ‚Fehler‘ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht. Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur. In diesem Band, S. 103–114.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, S. 348–376.
- Dér, Csilla Ilona (2008): Diskurzusjelölök – funkcionális szóosztály? In: *Budapest Uráli Műhely* 5. – SzóOSZTÁLYtalálkozó. (MTA Nyelvtudományi Intézet, 2005. január 11.)

<http://fgtort.nytud.hu/images/stories/bum5/DerCsillaBUM5.pdf> (zuletzt gesehen am 10. 09. 2014)

- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Textlinguistik im Dienst des Fremdsprachenunterrichts. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 1), S. 135–154.
- Feld-Knapp, Ilona (2009a): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF- Unterricht. In: Böttger, Lydia / Masát, András / Tichy, Ellen (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest, Bonn: GUG/DAAD, S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2009b): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag, S. 188–206.
- Feld-Knapp, Ilona (2010): Forma és tartalom viszonyának változása az idegennyelv-oktatásban. In: Kukorelli, Katalin (Hrsg.): A tartalom és a forma harmóniájának kommunikációja. XII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola, S. 5–13.
- Götze, Lutz / Suchsland, Peter (1996): Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 33/2, S. 67–72.
- Hansen, Maj-Britt Mosegaard (1998): The Function of Discourse Particles. A Study With Special Reference to Spoken Standard French. Pragmatics & Beyond. New Series 53. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins, S. 65–90.
- Kiss, Paszkál (2004): Vélemény, véleményformálás: attitűdök szerepe a nevelésben. In: N. Kollár, Katalin / Szabó, Éva (Hrsg.): Pszichológia pedagógusoknak. Budapest: Osiris Kiadó, S. 369–392.
- Krause, Wolf-Dieter (1996): Literarische, linguistische und didaktische Aspekte der Textualität. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren. Tübingen: Francke, S. 45–64.
- Kruse, Otto / Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Zürich (2007): Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen. www.afh.uzh.ch/index/WissSchreiben_01_10.pdf (zuletzt gesehen am 10. 09. 2014)
- Ladányi, Mária / Tolcsvai Nagy, Gábor (2008): Funkcionális nyelvészet. In: Tolcsvai Nagy, Gábor / Ladányi, Mária (Hrsg.): Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Budapest: Akadémiai Kiadó, S. 17–58.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts (= Fernstudieneinheit 4). Berlin: Langenscheidt.

- Rickheit, Gert / Strohner, Hans (1993): Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse. Tübingen, Basel: Francke.
- Schiffrin, Deborah (1987): Discourse Markers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schoenke, Eva (2005): Textdidaktische Überlegungen im Spannungsfeld zwischen Textlinguistik und Unterrichtspraxis. In: Scherner, Maximilian / Ziegler, Arne (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 79–93.
- Tátrai Szilárd (2010): Áttekintés a deixisről. In: Magyar Nyelvőr, S. 211–233.
- Tátrai Szilárd (2011): A pragmatika nézőpontja – a nézőpont pragmatikája. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2001): A magyar nyelv szövegtana. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2006a): A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben. In: Tolcsvai Nagy, Gábor (Hrsg.): Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok. Budapest: Tinta Könyvkiadó (= Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 63), S. 64–90.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2006b): Szövegtan. In: Kiefer Ferenc (Hrsg.): Magyar nyelv. Budapest: Akadémiai Kiadó, S. 149–174.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2008): Topik és szövegtípus. In: Tátrai, Szilárd / Tolcsvai Nagy, Gábor (Hrsg.): Szöveg, szövegtípus, nyelvtan. Budapest: Tinta Könyvkiadó (= Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 80), S. 41–48.
- Verschueren, Jef (1999): Understanding pragmatics. London: Arnold, New York: Oxford University Press.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 23/5, S. 541–560.

Zum Schreiben verführen.
Methodisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit
im frühen DaF-Unterricht

Tünde Sárvári
(Universität Szeged)

1. Einführende Gedanken

Wie das auch im beliebten Kinderreim „*Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, in der Schule wird geschrieben*“ beschrieben ist, spielt das Schreiben eine wichtige Rolle im schulischen Unterricht. Schreiben ist eine produktive Fertigkeit, die als Ziel- oder Mittlerfertigkeit verstanden werden kann (Kast 1999: 8ff.). Es leistet einen entscheidenden Beitrag zur sprachlichen Entwicklung, trotzdem wurde sein Stellenwert im Wandel der Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts (Neuner / Hunfeld 1993), unterschiedlich bestimmt. Sogar im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, dessen oberstes Lehr- und Lernziel die Entwicklung und Förderung der kommunikativen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) ist, schien Schreiben eine vernachlässigte Fertigkeit zu sein.

Wie aber u.a. auch Krumm (1989: 5) darauf hinweist, täuscht dieser Eindruck. Einerseits enthalten Lehrbücher und vor allem Arbeitsbücher zahlreiche Übungen und Aufgaben, die die Schreibfertigkeit entwickeln, andererseits wurde und wird im Deutschunterricht immer wieder geschrieben: Denken wir nur an das Abschreiben von der Tafel, an die Diktate oder an das freie Schreiben, von den Testen ganz zu schweigen. Es muss aber gestehen werden, dass eine systematische Schreibentwicklung nur selten wahrzunehmen ist, obwohl Schreiben eine stark sprachanalytische Tätigkeit ist, die im Fremdsprachenunterricht eine explizite Förderung benötigen würde. Aus diesem Grund formuliert Krumm (1989: 7) folgende Ratschläge für Lehrkräfte: „Gib den Lernenden Gelegenheit, eigenen Schreiblernprozess in der Fremdsprache zu durchlaufen. Lass

sie viel Schreiberfahrungen im Deutschen sammeln und hilf ihnen, diese Erfahrungen zu erweitern.“

Ein weiteres Problemfeld bedeutet, dass die Entwicklung der fremdsprachlichen Schreibdidaktik in den letzten vierzig Jahren drei verschiedene Positionen eingenommen hat: die direktive, die textlinguistische und die prozessorientierte (Kast 1999: 29ff.). Bei den direktiven Ansätzen wird das Schreiben stark durch Vorgaben gelenkt. Rivers (zitiert von Kast 1999: 30) unterscheidet vier Lernbereiche innerhalb dieser Ansätze: Laut-Buchstaben-Korrespondenzen, Orthographie, reproduktives und reproduktiv-produktives Schreiben. An diesen Ansätzen wurde kritisiert, dass die Schreibübungen in diesem Fall auf Ergänzung oder Transformation reduziert bleiben.

Bei den textlinguistischen Ansätzen wird die Struktur der Texte analysiert, indem die Frage, was ein Text zu einem Text macht, beantwortet wird. Mit Hilfe entsprechender Schreibaufgaben wird die Verwendung dieser textkonstituierenden Elemente gezielt geübt. Seit den 90er Jahren wird auch im Fremdsprachenunterricht verstärkt für die sog. prozessorientierten Ansätze plädiert. Im Mittelpunkt dieser Ansätze steht der Prozess und nicht das Produkt des Schreibens.

Dieser Schreibprozess besteht aus drei wichtigen Phasen (Kast 1999: 33): Vorbereitung, Planung und Redigieren (Überprüfen, Überarbeiten). Auch im Fremdsprachenunterricht sollen diese Phasen erkennbar werden. Die Vorbereitung erscheint in Form von Vorentlastung und Wortschatzsammeln. In dieser Phase stimmen sich die Lernenden inhaltlich ein, sie machen sich mit dem Thema vertraut und aktivieren dabei ihr Weltwissen. Danach folgen die eigentlichen Schreibaktivitäten. Die fertigen Texte sollten nicht sofort eingesammelt werden. Die Lernenden sollten ihre Texte nachbereiten, d.h. überprüfen und falls es nötig ist, überarbeiten (Möller-Frorath 2013: 37ff.).

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, welche Ansätze im Anfangsunterricht erkennbar werden, und inwiefern die von Krumm empfohlenen Gelegenheiten bei dieser Zielgruppe realisierbar sind. Um diese Fragen beantworten zu können, werden zuerst die wichtigsten Besonderheiten des frühen Fremdsprachenlernens thematisiert und DaF-Lehrwerke für die Primarstufe aus dieser Hinsicht analysiert. Zur Lehrwerkanalyse werden drei Arbeitsbücher ausgewählt, die in den ungarischen Grundschulen im DaF-Unterricht am häufigsten verwendet werden.

2. Zu den Besonderheiten des frühen Fremdsprachenunterrichts

Es besteht heutzutage Konsens darüber, dass der Fremdsprachenfrühbeginn kein bloßer vorverlegter Fremdsprachenunterricht ist, weil er andere, eigenständige Ziele verfolgt. Auch der Ungarische Nationale Grundlehrplan (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.

Innerhalb des frühen Fremdsprachenlernens werden zwei Phasen der sprachlichen Entwicklung unterschieden (Faragó / Kuti / Szepesi 2008: 10): In der ersten Phase stehen die Lernenden noch vor der Einführung des Lesens und Schreibens in der Fremdsprache, in der zweiten Phase sind sie schon auf die Einführung der sekundären Fertigkeiten vorbereitet. Schon in der ersten Phase der sprachlichen Entwicklung können aber die ersten Entdeckungsreisen in die Welt der Schrift unternommen werden. Dabei kann der sog. Literacy-Ansatz behilflich sein, der die Überlegung berücksichtigt, dass sich die vier Grundfertigkeiten teilweise überschneiden und in einer Wechselbeziehung zueinander stehen (Pica 2008: 8f.). Im Anfangsunterricht können Fähigkeiten (z.B. räumliche Orientierung, visuelle Wahrnehmung, Auge-Hand-Koordination) spielerisch trainiert werden, die das spätere Schreiben vorbereiten. In der zweiten Phase der frühen Fremdsprachenvermittlung wird Schreiben vor allem als Mittlerfertigkeit zur Einübung gewisser Buchstabenkombinationen, zur Festigung der Wörter und zur Einprägung der Grammatik eingesetzt. Man darf aber nicht vergessen, dass die Grundfertigkeiten im Verbund miteinander vermittelt werden können: Nur was das Kind richtig gehört hat, kann es auch richtig sprechen, nur was es als Schriftbild gelesen hat, kann es richtig schreiben.

Ein weiterer Unterschied besteht in der Kompetenzstufenbeschreibung. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001: 35) unterscheidet sechs Niveaustufen: A1, A2, B1, B2, C1 und C2, nach denen der Sprachlernstand einer Sprache beschrieben werden kann. Sie beziehen sich aber nicht auf das frühe Fremdsprachenlernen (Rahmenlehrplan 2004, 2012). Für diese Altersgruppe wurden vom Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis (BIG-Kreis) 2005 sog. „Könnenprofile“ zu den Grundfertigkeiten (Hören und Hörverstehen, Sprechen und mündliche Kommunikation, Lesen und Leseverstehen, Schreiben und schriftliche Kommunikation, Sprachmittlung) ausgearbeitet, die für jede erste Fremdsprache gelten (BIG-Kreis 2005: 9). Im

Zusammenhang mit Schreiben und schriftlicher Kommunikation wird angestrebt (ebd. 2005: 10), dass die Kinder lernen,

- Wörter und einzelne Sätze abzuschreiben und
- auf einfache Weise schriftlich zu kommunizieren.

Wie das sich auch aus den Zielsetzungen herauskristallisiert, beginnt das Schreiben mit dem Abschreiben von Einzelwörtern und ganzen Sätzen, weil eine grundsätzliche Voraussetzung für die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz das Erkennen der Laut-Buchstaben-Beziehung ist. Douvitsas und Xanthos (2009: 15) heben hervor, dass man bei der Vermittlung von Graphem und Phonem nicht nur kontrastiv zur L1 vorgehen sollte, denn „ein rein kontrastiver Ansatz bedeutet für Schüler dieser Altersgruppe keine Lernhilfe, sondern eine kognitive Überforderung“.

„Wie der Weg zum Sprechen lernen, so ist auch der Weg zum Schreiben lernen über Fehler, Versuche und Übung zu gehen“ (Tenta 2007: 43), deshalb werden im Folgenden typische Schreibübungen und -aufgaben dargestellt.

3. Übungen und Aufgaben zur Entwicklung der Schreibkompetenz

Wir schreiben in unterschiedlichsten Situationen unterschiedlichste Texte. Darauf möchten wir unsere Lernenden mit schriftlichen Aktivitäten im DaF-Unterricht vorbereiten. Schriftliche Aktivitäten im Unterricht sind aber nicht immer auf die Textproduktion ausgerichtet. Oft handelt es sich um eine schriftliche Übung, wo Wortschatz und Grammatik erarbeitet und gefestigt werden, oder um ein Testverfahren, wo ein Lernziel kontrolliert wird. Erst dann sprechen wir von schriftlichen Aufgaben, wenn es tatsächlich um eigenständig produzierte Texte geht (Funk u.a. 2014: 110).

Kast (1999: 34ff.) versucht, eine Typologie von Schreibübungen anzugeben, wobei er fünf Übungsbereiche unterscheidet:

- vorbereitende Übungen
- aufbauende Übungen
- strukturierende Übungen
- freies, kreatives Schreiben
- kommunikatives Schreiben.

Er betont, dass

- die Übungen nicht immer eindeutig einem bestimmten Bereich zugeordnet werden können,
- die fünf Bereiche in jeder Lernstufe immer aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig ergänzen,
- Übungen zum freien kreativen Schreiben schon im ersten Lernjahr angeboten werden können.

Bei den *vorbereitenden Übungen* werden noch keine Texte produziert. Das Ziel dieser Übungen besteht darin, das bereits vorhandene Wissen zu aktivieren, den für die Textproduktion notwendigen Wortschatz zu erarbeiten, zu erweitern und zu üben, sowie Rechtschreibung und Zeichensetzung zu üben. Die meisten vorbereitenden Übungen werden in Paaren oder in Gruppenarbeit durchgeführt. Sie ermöglichen den Abbau von Schreibhemmungen. Als mögliche Übung können u.a. Wortkette, Satzschlange, Assoziogramm, Mind-map, Kreuzworträtsel oder Sortierübung erwähnt werden.

Rechtschreibung und Zeichensetzung werden oft mit Diktaten geübt. Funk (2014: 109) meint, dass Diktate erst dann Übungen sind, „wenn Lernende sich selbst Textbausteine merken müssen, um sie anderen zu diktieren, die wiederum schreiben.“ In diesem Sinne gut geeignete Diktatformen sind Lauf-, Rücken- oder Dosendiktate.

Die *aufbauenden Übungen* helfen den Lernenden aus Wörtern Sätze zu bilden, und aus Sätzen einen Text zusammenzustellen. An dieser Stelle wird mit verschiedenen textlinguistischen Einzelphänomenen wie z.B. Referenzen in Texten oder Verknüpfung von Sätzen durch Konnektoren gearbeitet. Die *strukturierenden Übungen* dienen der gesteuerten Textproduktion, denn sie „zeigen Wege, wie der Schreibprozess bei der Produktion von Texten so gesteuert werden kann, dass die Lernenden sprachliche Komplexität Schritt für Schritt aufbauen“ (Kast 1999: 87). Beliebte Methoden sind Textergänzung, Perspektivenwechsel oder die Arbeit mit Bildgeschichten.

Gedichte eignen sich wunderbar, um *kreatives und freies Schreiben* zu üben. Auch Lernende mit geringen Sprachkenntnissen können dadurch die Schönheit und Poesie einer Sprache erfahren. Besonders verbreitet sind Gedichtformen wie Akrostichon, Elfchen, Pyramidengedichte, Geländer-Gedichte oder ABC-Gedichte. Man kann aber auch nach visuellen Vorlagen (Gegenständen, Bildern, Texten) oder nach Musik kreativ und frei schreiben.

Mit *kommunikativem Schreiben* sind Aktivitäten gemeint, die „gezielt auf Kommunikation in Realsituationen vorbereiten“ (Kast 1999: 139). Die sind schon als echte Textproduktion zu

verstehen. Hierher gehört das Schreiben von Briefen, Glückwunschkarten, Einladungen und kleinen Mitteilungen.

4. Übungen und Aufgaben zur Entwicklung der Schreibkompetenz in den DaF-Lehrwerken für die Primarstufe

Bei der Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke wurden folgende Kriterien berücksichtigt:
Das Lehrwerk

- ist für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im Primarbereich, überwiegend für die 4. Klasse der Grundschule (Nat 2012: 10680) konzipiert,
- ist in Ungarn als Lehrwerk genehmigt, d.h. es steht auf der offiziellen Lehrwerkliste des Ungarischen Bildungsministeriums,
- wird an vielen ungarischen Grundschulen als kurstragendes Lehrwerk gewählt.

Anhand der o.g. Kriterien wird im Folgenden in drei DaF-Lehrwerken (in einem regionalen und in zwei überregionalen) untersucht, mit welchen Übungen und Aufgaben die Schreibkompetenz entwickelt wird. Als repräsentatives Beispiel habe ich folgende Lehrwerke gewählt:

- *Pass auf! Neu 1. Német nyelvkönyv gyermekeknek. (Nemzedékek Tudása)*
- *Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder. (Klett Kiadó)*
- *Planetino. Deutsch für Kinder. 1 (Hueber).*

Pass auf! Neu ist ein regionales Lehrwerk, das für Kinder mit ungarischer L1 konzipiert ist, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen. Die Lehrwerkfamilie besteht aus vier Bänden, die zur Niveaustufe A2 führen. Die Lehrwerkautorinnen, Piroska Kocsány und Mária Liksay haben die in Ungarn sehr populäre *Pass auf!*-Reihe den Anforderungen des neuen Ungarischen Nationalen Grundlehrplans (Nat) (2012) entsprechend umgearbeitet. Das Lehrwerk besteht aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch und einer CD. Das Lehrerhandbuch kann kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden.

Das neue Deutschmobil ist ein beim Klett Verlag erschienenenes überregionales Lehrwerk, das für Kinder und Jugendliche entwickelt wurde, die Deutsch als L2 lernen. Am Ende des dritten Bandes können die Lernenden die Niveaustufe B1 erreichen. Dieses Lehrwerk ist die überarbeitete Version der in Ungarn sehr beliebten Lehrwerkfamilie *Das Deutschmobil*. Das Lehrwerk besteht

aus mehreren Teilen: zum Lehrbuch gehört ein Arbeitsbuch, eine CD, Lehrerhandreichungen, die online erreichbar sind, ein Testheft und eine Wortschatzkartei.

Planetino, das Lehrwerk von Hueber Verlag ist auch ein überregionales Lehrwerk, das die Kinder in drei Bänden zur Niveaustufe A1 führt. Das Lehrwerk enthält außer dem Kursbuch CDs zum Kursbuch, ein Arbeitsbuch und ein Lehrerhandbuch. Zu diesem Lehrwerk gehört auch eine Internetplattform, wo zusätzliche Aufgaben und Spiele angeboten werden.

Wie wir gesehen haben, verfügt ein modernes Fremdsprachenlehrwerk in der Regel über mehrere Komponenten. Schmidt (2001: 399) erwähnt als mögliche Komponenten:

- Print-Medien (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandreichungen/Lehrerhandbuch, Glossare)
- Audio-Medien (Tonkassetten, früher auch Tonbänder) und
- visuelle Medien (Folien für den Tageslichtprojektor, früher Dias).

Zu den modernen Fremdsprachenlehrwerken des 21. Jahrhunderts gehören außer dem schriftlichen Material auch Internet-Plattformen (Krumm 2010: 1215) und statt Tonkassetten und Folien werden CDs und interaktive Materialien für Whiteboard und Beamer benutzt. Da schriftliche Übungen und Aufgaben überwiegend in den Arbeitsbüchern angeboten werden (Krumm 1989: 5), werden im Folgenden diese Lehrwerkteile analysiert.

Überprüfen wir als erster Schritt, ob die Behauptung von Krumm (die Arbeitsbücher enthalten zahlreiche Übungen und Aufgaben, die die Schreibfertigkeit entwickeln) auch für die analysierten Arbeitsbücher relevant ist (Abb. 1).

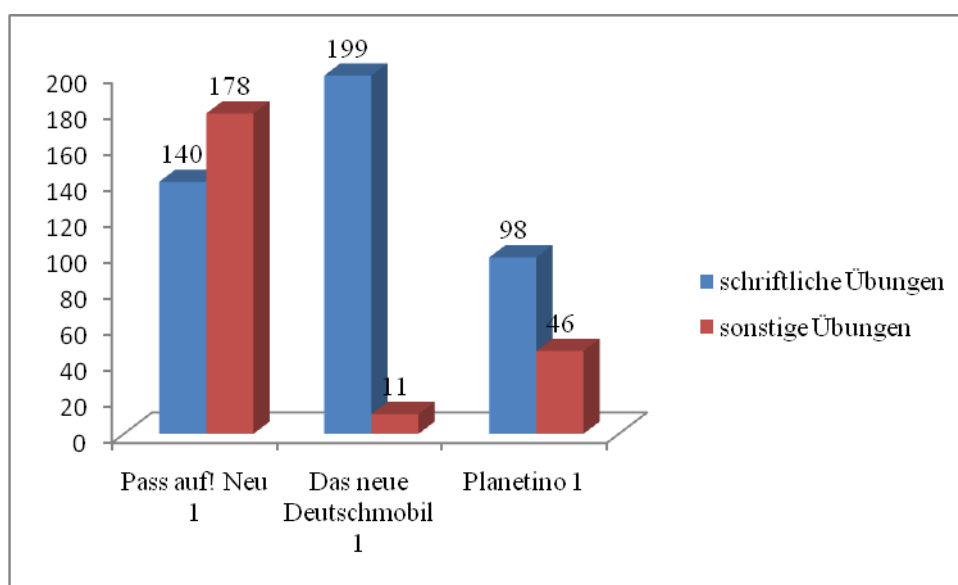


Abb. 1: Anteil der schriftlichen Übungen in den analysierten Arbeitsbüchern

Wie das von der ersten Abbildung ablesbar ist, enthalten die überregionalen Lehrwerke mehr schriftliche Übungen (*Das neue Deutschmobil 1*: 95%, *Planetino 1*: 68%), als das regionale (*Pass auf! Neu 1*: 44%). Die letzteren Daten entsprechen nicht völlig unseren Erwartungen. Wenn wir nach Gründen suchen, können wir feststellen, dass in diesem Arbeitsbuch auch Übungen und Aufgaben zu finden sind, die in erster Linie nicht das Schreiben, sondern das Lesen, das Hören oder das Sprechen entwickeln.

Werden die Übungstypen näher betrachtet, fällt sofort ins Auge, dass die Übungen in den analysierten Arbeitsbüchern sehr vielfältig sind (Abb. 2–4).

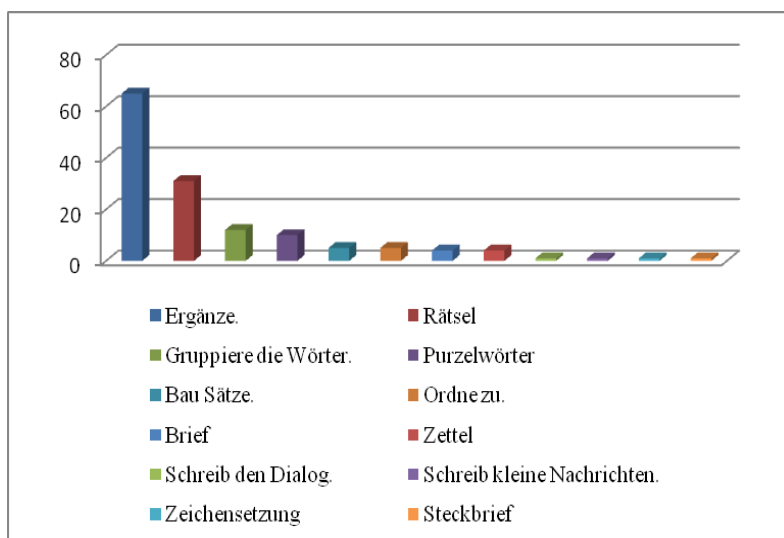


Abb. 2: Typische Schreibaufgaben im Arbeitsbuch von *Pass auf! Neu 1*

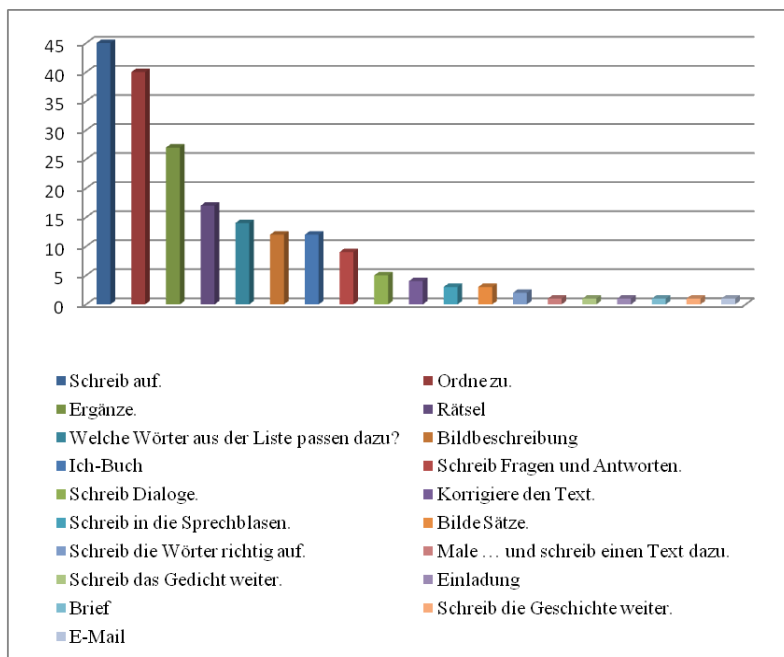


Abb. 3: Typische Schreibaufgaben im Arbeitsbuch *Das neue Deutschmobil 1*

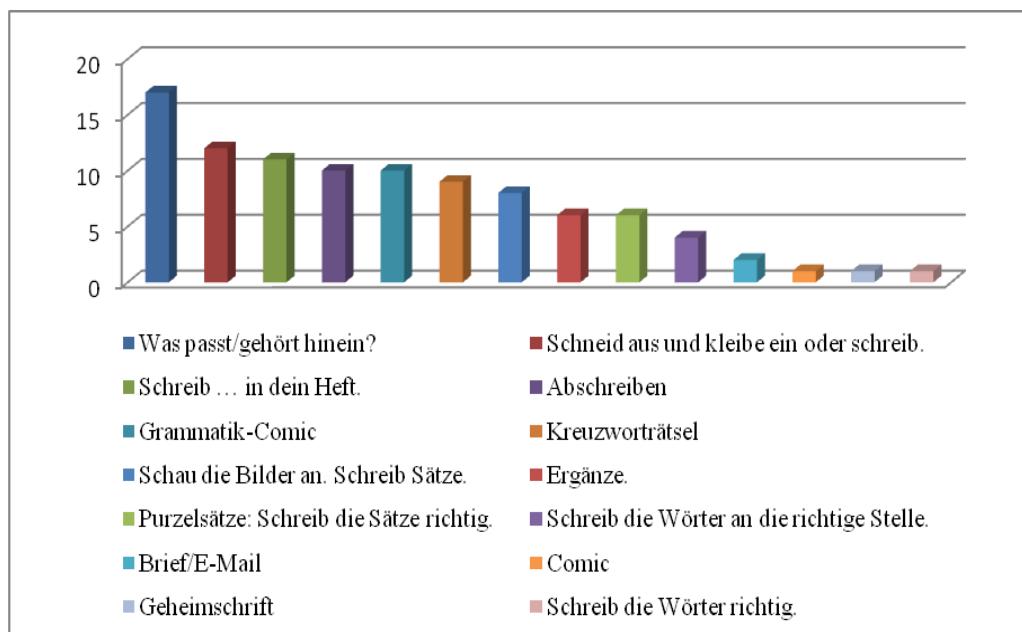


Abb. 4 Typische Schreibaufgaben im Arbeitsbuch von *Planetino 1*

Die Mehrheit der vielfältigen Übungen entspricht aber in erster Linie den vier Lernbereichen der direktiven Ansätze. In den Übungen der ersten Bände erscheint Schreiben überwiegend als Mittlerfertigkeit: Lernende sollen den neuen Wortschatz schriftlich festigen oder das neue grammatische Phänomen einüben.

Rätsel als schriftliche Übungsform ist sehr populär in diesen Arbeitsbüchern: Kreuzworträtsel, Buchstabensalate, Schlangensätze, Suchworträtsel kommen im *Pass auf! Neu 1* in jeder Lektion mehrmals vor, aber auch in den überregionalen Lehrwerken bilden Rätsel einen festen Bestandteil des Arbeitsbuches. Mit ihnen kann nämlich nicht nur der neue Wortschatz vertieft, sondern auch die Rechtschreibung geübt und die Kreativität der Lernenden entwickelt werden.

Das Angebot des Arbeitsbuches *Das neue Deutschmobil 1* ist besonders reich an Übungstypen. Im Lehrerhandbuch (Douvitsas-Gamst u.a. 2004: 5) kommt zum Ausdruck, dass das Lehrwerk neben kurzen, einfachen Schreibaufgaben in Form von persönlichen Daten, Mitteilungen, Postkarten auch umfangreichere Schreibaufgaben bietet, die die freie Textproduktion der Lernenden fördern. Ab der dritten Lektion im Arbeitsbuch schließt jede Lektion mit einer „*Mein-Ich-Buch-in-Deutsch*“-Seite. Im Folgenden ist zusammengefasst, welche Ich-Buch-Themen mit welchen Aufgaben im Band 1 vorkommen:

Lektion	Thema der Ich-Buch-Seite	Aufgabe
3	Mein Ich-Gedicht	nach Musterversen ein individuelles Ich-Gedicht schreiben
4	Meine Familie und ich	gelenkt durch die Fragen ihre Familie beschreiben
5	Meißen – ein Stadtportrait	die Stadt Meißen gelenkt durch die Fragen anhand der Fotos beschreiben
6	So wohne ich	gelenkt durch die Vorgaben und Fragen beschreiben, wie sie wohnen
7	Meine Schulsachen	ihre Schulsachen beschreiben
8	Meine Woche in der Schule	ihre Schule, ihren Stundenplan, ihre Schulfächer beschreiben
9	Einladung	mithilfe der Vorgaben und W-Fragen eine Einladung verfassen
10	Das ist mein Sonntag	einen persönlichen Bericht darüber verfassen, wie sie ihren Sonntag verbringen
11	Mein Lieblingstier	mithilfe der Fragen eine Beschreibung über ihr Lieblingstier verfassen
12	Mein Brief an Nino	mithilfe der vorgegebenen Briefformalien und Wortimpulse einen Antwortbrief verfassen
13	Ess- und Trinkgewohnheiten	mithilfe der vorgegebenen Stichworte über ihre Vorlieben und Abneigungen schreiben
14	Meine Ferien	mithilfe der vorgegebenen Stichworte einen Bericht über ihre Ferien verfassen

Anhand dieser Aufzählung kann eindeutig behauptet werden, dass sich dieses Lehrwerk nicht nur den Elementen der direktiven, sondern auch denen der prozessorientierten Ansätze bedient. Es bietet den Lernenden neben den schriftlichen Wortschatz- und Grammatikübungen unterschiedliche Schreibenanlässe zum kommunikativen Schreiben an: Lernende sollen einen Brief, eine Einladung, Beschreibungen oder Berichte verfassen. Auch der Bereich des kreativen Schreibens wird angesprochen, indem Lernende nach Musterversen ein individuelles Ich-Gedicht schreiben.

Bei jeder Aufgabe bekommen die Lernenden Hilfen zum schriftlichen Ausdruck. Sie werden durch Vorgaben, Stichworte oder Fragen gelenkt. Diese Seiten können in einem „Ich-Buch“ abgeheftet werden und als eine Art Sprachenportfolio fungieren. In diesem Arbeitsbuch spielt Schreiben auch als Zielfertigkeit eine wichtige Rolle.

Wenn die typischen Schreibübungen von *Planetino 1* untersucht werden, kann festgestellt werden, dass in diesem Lehrwerk am häufigsten reproduktive Übungen, wie z.B. Zuordnungsübungen verwendet werden, wo die Lernenden die angegebenen Wörter Bildern zuordnen sollen. Eine für dieses Arbeitsbuch charakteristische Übung muss unbedingt hervorgehoben werden. Sie heißt „*Schneid aus und klebe ein oder schreib*“. Diese Übungsform ist nicht nur altersadäquat, sondern sie ermöglicht die Binnendifferenzierung und die Entwicklung der Selbstbewertung: den Lernenden werden zwei Lösungswege angeboten: ein leichter (ausschneiden und einkleben) und ein schwerer (schreiben). Ausschneiden und einkleben ist natürlich leichter, da

Lernende einerseits nicht selbst schreiben müssen, andererseits die Karten so lange schieben können, bis alles richtig ist. Aber auch beim Schreiben können Lernende von zwei Möglichkeiten wählen: entweder schreiben sie auswendig, was da hingehört, oder sie lesen zuerst hinten in den Schneidekasten, was sie hinschreiben sollen. Von den analysierten Arbeitsbüchern das ist das Einzige, das Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung anbietet.

Auch in *Planetino 1* sind prozessorientierte Ansätze von großer Bedeutung: Die Kinder lernen anfangs mithilfe von Vorgaben, später als freie Aufgabe, auch realistische Schreibsituationen (z.B. Briefe, E-Mails oder SMS-Nachrichten schreiben) zu bewältigen.

Dem Schreiben dient auch die sog. „*Das bin ich*“-Seite im Arbeitsbuch, die mit dem Lernenden zusammen „wächst“. Je mehr Wörter er gelernt hat, desto mehr kann er dort eintragen. Auf diese Seite können die Lernenden ein Foto von sich einkleben oder ein Bild von sich malen und eintragen, wie sie heißen, wie alt sie sind, wer zu ihrer Familie gehört, was ihre Lieblingsfarbe ist, was sie gern machen/spielen sowie Informationen über ihren Lehrer/ihre Lehrerin, ihre Klasse und ihre Lieblingsspielsachen schriftlich angeben.

Es muss unbedingt erwähnt werden, dass in diesem Arbeitsbuch das Schreiben vom scharfen β explizit geübt wird (Lektion 1 S. 13 Ü5). Lernende mit Ungarisch als L1, auch wenn sie die lateinische Druck- und Schreibschrift bereits mit der Alphabetisierung in ihrer L1 erlernt haben und über einen ausreichenden Stand der allgemeinen Schreibfertigkeit verfügen, kennen dieses Graphem nicht. Es muss genauso erlernt und eingeübt werden, wie die anderen Grapheme früher in ihrer L1.

Während die überregionalen Lehrwerke auch zum kommunikativen Schreiben verführen, spielen die Übungen dieser Art im regionalen Lehrwerk keine bedeutende Rolle: nur als Einzelfälle finden wir Briefe oder E-Mails als Schreibanlass im Arbeitsbuch *Pass auf! Neu 1*.

Die von Kast empfohlene Übungstypologie lässt sich explizit besonders in den überregionalen Lehrwerken erkennen. Das analysierte regionale Lehrwerk enthält vorwiegend vorbereitende und teilweise aufbauende Übungen.

5. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde aus methodisch-didaktischer Hinsicht der Frage nachgegangen, welche Rolle das Schreiben im frühen Fremdsprachenlernen spielen kann. Geschriebene Sprache ist in unserem Jahrhundert von großer Bedeutung: Symbole, Zeichen, Buchstaben, SMS, E-Mail, Chat, Einkaufszettel gehören zu unserem Lebensumfeld. Trotzdem wird Schreiben in der kommunikativen Didaktik oft vernachlässigt und in erster Linie als Mittlerfertigkeit benutzt: wir festigen den neuen Wortschatz oder die neue Grammatik schriftlich.

Wie das u.a. auch Krumm betont, bieten alle Arbeitsbücher für das Fach Deutsch als Fremdsprache schriftliche Übungen, deshalb wurden sie als Beleg für die Untersuchung gewählt. Anhand der analysierten Arbeitsbuchlektionen kann behauptet werden, dass das Schriftliche die Kinder von der ersten Lehrbuchlektion an begleitet, wenn anfangs auch noch nur in einfachen, vorbereitenden Übungen (z.B. Kreuzworträtsel, Buchstabensalat, Wörterschlange, Zuordnung von Bild und Wort, Ergänzen fehlender Buchstaben, Ein-Wort-Antworten, usw.). Das Schreiben spielt in den frühen Lernjahren in den Übungen überwiegend als Mittlerfertigkeit und nicht als Zielfertigkeit eine Rolle: Sie dienen vor allem der Festigung der Lexik oder der Grammatik.

In dem regionalen Lehrwerk dominierten die direktiven Ansätze, aber für die überregionalen Lehrwerke war charakteristisch, dass neben den direktiven Ansätzen auch die prozessorientierten Ansätze zum Vorschein kamen. Echte kommunikative Schreibanele, wie Briefe, Postkarten, Einladungen oder Berichte bildeten einen festen Bestandteil in diesen Lehrwerken. Der kreative Umgang mit der neuen Sprache beim Verfassen der Texte macht Kindern immer Spaß und erhöht die Lernmotivation. Die Ergebnisse können sie als Nachweis ihres Erfolges im Dossier ihres Sprachenportfolios sammeln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die sekundären Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) in der primären Fremdsprachenvermittlung eher nachgeordnete Lernziele darstellen und wie das u.a. Meyer (1991: 210) hervorhebt, die Entwicklung dieser Fertigkeiten keinesfalls auf Kosten der Sprechfertigkeit gehen darf. Wenn Kinder aber schon die Alphabetisierung in ihrer L1 und die lateinische Druck- und Schreibschrift erlernt haben, bzw. über einen ausreichenden Stand der allgemeinen Schreibfertigkeit verfügen, haben Bedarf daran, in ihrer neuen Sprache auch lesen und schreiben zu können. Die Arbeitsbücher für das Fach Deutsch als Fremdsprache verführen auch Sprachanfänger zum Schreiben. Sie bieten zahlreiche, abwechslungsreiche Übungen zu den

Lernbereichen der direktiven Ansätze, und die überregionalen Lehrwerke bereiten die Lernenden auch auf das kommunikative und freie Schreiben vor. Mit den analysierten überregionalen Lehrwerken können Lehrkräfte sogar jüngeren Lernenden Gelegenheit geben, ihren eigenen Schreiblernprozess in der Fremdsprache zu durchlaufen, Schreiberfahrungen im Deutschen zu sammeln und diese Erfahrungen zu erweitern.

Literatur

- Douvitsas, Jutta / Xanthos, Sigrid (2009): Was Hören mit Lesen zu tun hat. In: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. 17/2009, S. 15–18.
- Douvitsas-Gamst, Jutta / Xanthos-Kretschmer, Sigrid / Xanthos, Eleftherios (2003): Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder. Munkafüzet 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Douvitsas-Gamst, Jutta / Xanthos-Kretschmer, Sigrid / Xanthos, Eleftherios (2004): Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder. Lehrerhandbuch. Budapest: Klett Kiadó.
- BIG-Kreis (2005): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung. München: Domino Verlag.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2012): 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Faragó, Livia / Kuti, Zsuzsa / Szepesi, Judit (2008): Handreichungen zur Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz von 6- bis 13-jährigen Lernern. Budapest: Educatio.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea, / Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktionen. München: Klett / Langenscheidt.
- Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kocsány, Piroska / Liksay, Mária / Molnár Marianna (2008): Pass auf! Neu 1. Munkafüzet. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried / Alberti, Josef (2009): Planetino 1. Deutsch für Kinder. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Krumm, Hans-Jürgen (1989): Thema: „Schreiben“. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 1/1989, S. 5–8.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Brigitte / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 1215–1227.

- Meyer, Wolfgang (1991): Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik. Berlin und München: Langenscheidt.
- Möller-Frorath, Monika (2013): Schreiben. In: Brinitzer, Michaela / Hantschel, Hans-Jürgen / Kroemer, Sandra / Möller-Frorath, Monika / Ros, Lourdes (Hrsg.): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett, S. 35–49.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2004): 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2003): 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- Pica, Rae (2008): Literacy. Eine Entdeckungsreise in die Welt der Schrift. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schmidt, Reimer (2001): Lehrwerkanalyse. In: Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 397–418.
- Tenta, Heike (2007): Literacy in der Kita. Ideen & Spiele rund um Sprache und Schrift. München: Don Bosco.

„Fehler“ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht

Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur

Katalin Boócz-Barna
(Eötvös-Loránd-Universität Budapest)

1. Vorüberlegungen

Die „Fehler“ waren seit den Anfängen des Fremdsprachenunterrichts im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, Lehrende behandelten sie lange Zeit als Phänomene, die Lernende so schnell wie möglich loswerden sollten. Ich möchte „Fehler“ jedoch aus einer ganz anderen Perspektive darstellen, und zwar der Frage nachgehen, welches Potenzial sie im Prozess des Fremdsprachenlernens und -lehrens aufweisen, also welche nicht erkannten Ressourcen noch zu entdecken sind.

Mit dem Phänomen „Fehler“ befassten sich verschiedene spracherwerbstheoretische, fremdsprachendidaktische und lerntheoretische Forschungsrichtungen, es wurden unterschiedliche Definitionen, Klassifizierungen (Corder 1967) und verschiedene Konzepte entwickelt. In diesbezüglichen Hypothesen, angefangen mit der Interlanguage-Hypothese von Selinker (1972), dann auch in der Interimsprachen-Hypothese (Raabe 1974), die im deutschen Sprachraum auf Spezifika unterrichtsgesteuerten Fremdsprachenlernens fokussierte, sowie im interimssprachlichen Ansatz von Kasper (1981) und im lernersprachlichen Ansatz von Knapp-Potthoff / Knapp (1982) wurde der Fehler als natürlicher Bestandteil der lernersprachlichen Entwicklung betrachtet.

Seit den 80er Jahren wird die positive, erwerbsfördernde Dimension von Fehlern von den Forscherinnen und Forschern betont. „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen“, erläutert Krumm (1990) die fördernde Funktion von Fehlern in seinem Aufsatz und eröffnet damit neue Dimensionen für den Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. Fehler signalisieren den jeweiligen Lernfortschritt der Lernenden, plädieren Königs und Kleppin (1991), als sie „dem Fehler auf der Spur“ sind. Sie können auch auf Lernprobleme hinweisen, die man erst aufdecken

und dann erklären sollte, damit Lernende in ihrer Sprachentwicklung angemessen vorankommen (Kleppin 2001, 2010).

Fehler sind als Signale des momentanen Sprachstandes und / oder der psychischen – physischen Empfindlichkeit, daher sollte folglich der Umgang mit Fehlern und das eventuelle Korrigieren als wertschätzendes Feedbackgeben aufgefasst werden. Ob es im Fremdsprachenunterricht so ist? In vielen Fällen nicht. Dieser Praxis möchte ich mit meinem Aufsatz entgegenwirken und die Wichtigkeit des Fehlers als Ressource und nicht genügend wahrgenommenes Lernpotential aufzeichnen.

Ziel dieses Beitrags

In diesem Beitrag möchte ich den wichtigen Brennpunkt von Fremdsprachenlernen und -lehren, nämlich die Fehlerbetrachtung ins Visier nehmen und neue Akzente setzen. Mein Hauptanliegen ist es, Lehrenden zu helfen, alte Fehlerauffassungen zu erkennen und sich neuer Möglichkeiten des mehrsprachigkeitsfördernden Fremdsprachenunterrichts bewusst zu werden.

„Fehler“ wird hier im Kontext der unterrichtlichen Mehrsprachigkeit thematisiert. Im ersten Teil fokussiere ich auf das Phänomen Fehler, wobei ich für die Notwendigkeit einer neuen Fehlerdeutung im Unterricht des Deutschen als zweiter Fremdsprache, also *für den Funktionswandel des Fehlers plädiere* (Im Weiteren steht ‚L3‘ für die zweite Fremdsprache, ‚L2‘ für die erste Fremdsprache). Ich stelle dementsprechend den neuartigen, reflexiven Umgang mit Fehlern dar, den ich als eine wichtige, sprachlich-kommunikative und sozial-affektive Komponente der mehrsprachigen Entwicklung der Lernenden erachte. Erzielt wird ebenfalls die *Sensibilisierung für die Wertschätzung von Fehlern und für den respektvollen Umgang mit denen, die Fehler machen.*

2. Fehlerauffassungen

Hier wird auf die detaillierte Darlegung von Fehlerarten und von sprachdidaktischen Prinzipien der Fehlerkorrektur verzichtet. Die wichtigsten, zu beachtenden Grundsätze sollten jedoch zuerst thesenartig zusammengefasst werden.

1. Kompetenz- und Performanzfehler beweisen nicht, dass die Lernenden nicht gelernt haben. Im Gegenteil, wenn der Fehler richtig gedeutet wird, kann er gegebenenfalls belegen, dass die Lernenden über die Sprache nachdenken oder trotz Lernschwierigkeiten kommunizieren können.

2. Kompetenzfehler sind unvermeidbare, vorübergehende Produkte der sich entwickelnden Lernaltersprache der Lernenden.

3. Performanzfehler sind bei sämtlichen Formen der Sprachverwendung unvermeidbar, selbst bei Muttersprachlern (GER 2001: 156).

4. Versprecher, Reparaturen, abgebrochene, unvollständige, mehrmals angefangene Sätze, Denkpausen, Gambits, phonetische Verschleifungen, Füllwörter, etc. sind Bestandteile des natürlichen Gesprächs. Demzufolge sollten Abweichungen, die im Prozess der Sprachproduktion – während der Makro- und Mikroplanung – entstehen, auch im Fremdsprachenunterricht differenzierter betrachtet werden, d. h. als natürlich erachtet, toleriert und/oder zeitlich angemessen analysiert, erklärt und erst dann – falls nötig – im Sinne der Analyse korrigiert werden.

5. Im Gegensatz zu der traditionellen Fehlerauffassung sollte man ferner abweichende Formen oder Fehler nicht möglichst schnell korrigieren oder vermeiden, sondern das jeweilige Phänomen, ob Transfer, Lern- oder Lehrproblem, eher aufdecken und erklären.

6. Wenn Lernerbeiträge von Lernenden und Lehrenden regelmäßig – inhaltlich und sprachlich – reflektiert, wenn Kompetenz- und Performanzfehler gewichtet, wenn diesbezügliche Erkenntnisse und Einsichten der Lernenden im Unterricht positiv bewertet und geschätzt werden, kann der erzielte Perspektivenwechsel Fehlern und Korrekturen gegenüber erreicht werden. Dabei kann der von Krumm (1990) und von Kleppin (2001) mehrmals erwähnte Fakt nicht unbeachtet bleiben, dass Fehler sehr oft im Kopf der Lernenden schon früher entstehen, sie wurzeln gegebenenfalls in früheren Unterrichtsaktivitäten, bevor sie begangen und identifiziert werden. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit Fehlern als Lernproblem von großer Bedeutung.

7. Beim Umgang mit Fehlern sollten affektiv-emotionale Faktoren erkannt und unbedingt berücksichtigt werden, damit sich Lernende ohne Sprechanxiety äußern können, im Unterricht weiterentwickeln und damit sie durch Fehlerkorrektur keinesfalls das Gesicht verlieren.

8. Demzufolge können und sollten Fehler nicht nur in Bezug auf die jeweilige sprachliche Norm, sondern auch in Bezug auf die jeweilige konkrete Lern- und Kommunikationssituation und auf den jeweiligen Sprach- und Lernstand einzelner Lernender, individuell unterschiedlich gedeutet und korrigiert / reflektiert / toleriert werden.

9. Im Prozess der Aneignung der zweiten Fremdsprache ist ferner die kommunikative Relevanz entscheidend, d. h. Phänomene, die für den Lernenden keine Relevanz haben, werden von ihm nicht oder unter Zwang sehr langsam erlernt. Ein wichtiges lernbiologisches und zugleich psycholinguistisches Phänomen ist des Weiteren, dass man das Auffällige leichter erwirbt. Etwas, was sich stark von Bekanntem unterscheidet, merkt man sich leichter. Beim Lernen ganz fremder Sprachen, die von der Muttersprache sehr verschieden sind, können jedoch Schwierigkeiten auftreten.

10. Aus psycholinguistischer Sicht sollte also darauf hingewiesen werden, dass Lernen ein konstruktiver Vorgang ist, das neue Phänomen auf der Folie des vorhandenen Wissens und der jeweiligen Lernerfahrungen sowie Lernstrategien individuell unterschiedlich verarbeitet wird, daher ist der konstruktive Umgang mit den Fehlern im Unterricht eine Notwendigkeit.

Die Lersprachenforschung der letzten Jahrzehnte, die auf die Erscheinungsformen von Sprachbewusstheit wie metakognitive und metasprachliche Äußerungen abzielt, bestätigt die Bedeutung sprachbezogener Reflexionen. Im Sprachlernprozess „werden intuitive Erwerbsprozesse in vielen Fällen ergänzt und überlagert durch Prozesse des aktiven und bewußten Lernens.“ (Vielau 1997: 57) Das trifft im L3-Unterricht besonders zu. Lernenden sollte im L3-Unterricht regelmäßig ermöglicht werden, über die Sprache nachzudenken, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren, die von ihnen erkannten Auffälligkeiten zu verarbeiten.

3. Notwendigkeit eines differenzierteren Fehlerbegriffs im Unterricht

Der Fremdsprachenunterricht kann zur Entwicklung der jeweiligen Lersprache von einzelnen Lernenden erst beitragen, wenn der erhaltene Input von Lernenden als relevant erachtet wird. Neurologische Untersuchungen (Grein 2013) untermauern nämlich, dass jeder Reiz als erstes den Limbus passiert und das Limbische System die ankommenden Reize nach den Kriterien wie folgt bewertet: bekannt vs. unbekannt; wichtig vs. unwichtig; angenehm vs. unangenehm. Danach werden die Reize inhaltlich mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verglichen sowie emotional bewertet. Der Reiz wird weitergeleitet, wenn er einen emotional anspricht, für einen als wichtig und sinnvoll erscheint und mit vorhandenem Wissen verknüpft werden kann.

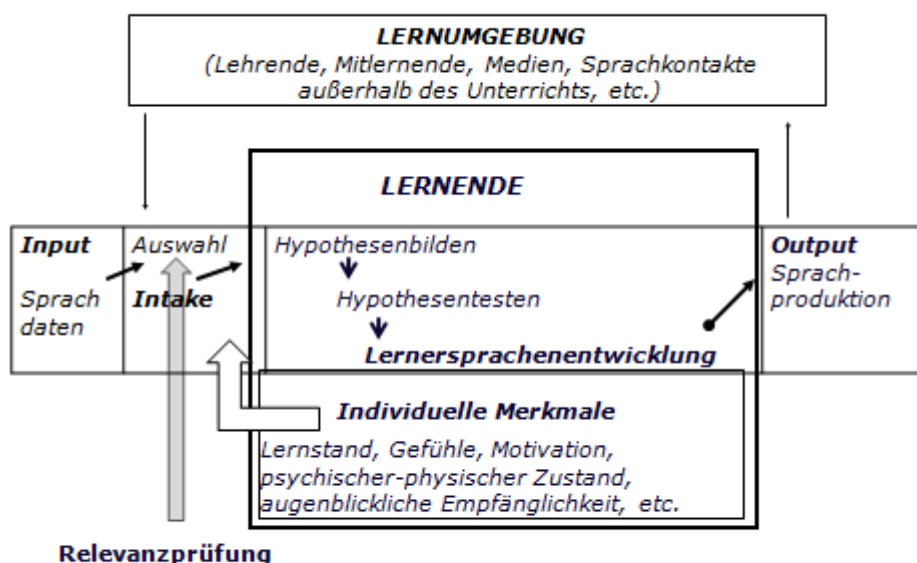


Abb. 1 Von der Aufnahme zur Sprachproduktion (nach Tönshoff 1995)

Wenn der *Auswahl* und der *Relevanzprüfung* erhaltenen *Inputs* sowie der *Hypothesenbildung* genügend Raum gegeben wird, können Analogien gebildet, Regelhaftigkeiten erkannt werden und eventuell *kreative, lernfördernde Fehler* entstehen.

Hinsichtlich des Fehlers muss daher ein verändertes Lehrer- und Lernerverhalten, ein verändertes Korrekturverhalten aufgebaut werden. Falls der Fremdsprachenerwerb in diesem Sinne als ein Problemlösungsprozess betrachtet wird, bei dem aufgrund des wahrgenommenen Inputs Hypothesen gebildet und geäußert werden, sind Fehler und Fehlerkorrektur insofern von Bedeutung, weil sie dem Lernenden helfen, gebildete Hypothesen zu akzeptieren oder zu revidieren.

Bei der Fehlerbewertung sollten die Lehrenden demgemäß die jeweilige Stufe der Lernersprache berücksichtigen und Hypothesenbildung als nützlich ansehen. Fehler sollten in diesem Sinne „als Teil der Übergangskompetenz in der Lernersprache akzeptiert werden“ (GER 2001: 156). Fehler ausschließlich an den Normen der Zielsprache zu messen, bedeutet nämlich die Besonderheiten des Fremdsprachenerwerbsprozesses außer Acht zu lassen. Im Gegenteil, Lehrende sollten Lernende die neue Fremdsprache entdecken, Hypothesen bilden und Strategien ausprobieren lassen.

Abweichungen und Fehler, die im Prozess der Sprachproduktion entstehen, sollten im Fremdsprachenunterricht *differenzierter gesehen* werden. Im Gespräch laufen ja Prozesse der Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation nacheinander und teilweise auch gleichzeitig ab. Demzufolge – besonders bei emotional geladenen Interaktionen geschweige von der Sprachproduktion in einer Fremdsprache – kommen Versprecher und Reparaturen öfters vor. Die differenzierte Betrachtung von Fehlern und die Beschäftigung mit Abweichungen bedeuten also eine kreative Arbeit an der jeweiligen Zielsprache und eventuell an der anderen Fremdsprache der Lernenden. Dadurch wird ein wesentlicher Beitrag zur Entfaltung der Interimsprachen und Interimsweltbilder von Lernenden, zur Verknüpfung von Fremdsprachen und zur Mehrsprachigkeit geleistet (Boócz-Barna 2009).

4. Transferverhalten im L3-Deutschunterricht

Fehler wirken sich auf die jeweilige Sprachrezeption oder Sprachproduktion verschiedenartig aus. Falls sie – phasenabhängig – angemessen bewusst gemacht werden, können sie lernwirksam und erwerbsfördernd fungieren. Im Unterricht der zweiten Fremdsprache kommen über herkömmliche Fehler hinaus abweichende Formen vor, wie *Transfererscheinungen, die eine spezifische Behandlung bedingen*. Wenn Lernerbeiträge von Lernenden und Lehrenden regelmäßig – inhaltlich und sprachlich – reflektiert, wenn diesbezügliche Erkenntnisse und Einsichten der Lernenden im Unterricht gewichtet und positiv bewertet sowie geschätzt werden, kann der erzielte Perspektivenwechsel den Abweichungen gegenüber und *angemessenes Transferverhalten* erreicht werden.

Im L3-Deutschunterricht kommen Transfererscheinungen auf allen linguistischen Ebenen vor. Hier sollten einige Beispiele aus einer empirischen Untersuchung (Boócz-Barna 2007) zitiert werden.

- Im phonetischen Bereich vor allem bei Anfängern: die englische oder gemischte Aussprache deutscher Wörter z.B.: Vater [faðer], Familie [Famili], sechs [six], Punkt [point]. Diese Abweichungen können darauf zurückgeführt werden, dass sich Lernende nach einer intensiven Beschäftigung mit der anderen Fremdsprache auf die für sie neue Sprache nicht (gleich) umstellen können. Zu kurze Pausen zwischen den Unterrichtsstunden können ebenfalls dazu beitragen. Ein weiterer möglicher Grund für solche „Fehler“ ist, wenn Lernende während eines Gesprächs mit dem

Inhalt so sehr beschäftigt sind, dass sie sich schnell äußern wollen. In solchen Fällen wird das häufiger gebrauchte englische Wort im Laufe der Sprachproduktion auf der Stufe der Formulierung und Artikulation im mentalen Lexikon abgerufen. Diese letztere Erscheinung kann auch bei Müdigkeit auftreten.

- Im semantischen Bereich können Transfererscheinungen beobachtet werden, die meistens wegen Übergeneralisierung auftreten (Boócz-Barna 2007: 161f.).

- Bewusster Umgang mit Transfer, besonders wenn Lernende selbst Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zum Beispiel im syntaktischen Bereich erkennen, wirkt positiv auf den Lernprozess (Boócz-Barna 2007: 158).

- Wenn Lernende den negativen Transfer aus der anderen Fremdsprache selber erkennen und sich gleich korrigieren können, soll der Transfer nachträglich nicht unbedingt ausführlich reflektiert werden (Boócz-Barna 2007: 156).

- *Die falschen Kognaten* sollten wegen ihrer besonderen Funktion im Fremdsprachenerwerb gewichtet erläutert werden. Bei der Fremdsprachenkombination Englisch – Deutsch ist deren Berücksichtigung von besonderer Bedeutung und von großem Nutzen. In der Untersuchung konnten positive Unterrichtsbeispiele ermittelt werden (Boócz-Barna 2007: 161), wie Lehrende mit falschen Freunden umgehen, sie den Lernenden bewusst machen und gegebenenfalls sprachliche Querverweise tun. In einem erhobenen Unterrichtsbeispiel lässt (Boócz-Barna 2007: 160) der Lehrer vorerst Lernende vermuten und die zwei Fremdsprachen in Bezug auf das jeweilige Phänomen vergleichen. Derartige Sensibilisierung für falsche Kognaten und deren Thematisierung wirken sowohl auf die Fehlerauffassung der Lernenden, als auch auf die Sprachaneignung positiv ein und zwar in beiden Fremdsprachen.

- Wenn Erkenntnisse, Entdeckungen von Lernenden über Regelmäßigkeiten der neu zu erlernenden Sprache – Aha-Effekte – ermöglicht werden, können die zu erlernenden Phänomene effektiver gespeichert werden. Besonders, wenn die Beschäftigung mit dem Thema von Lernenden selbst initiiert wird (Boócz-Barna 2007: 112).

Der Prozess von der Fehleridentifizierung bis zur Korrektur, d. h. bis zur Analyse des jeweiligen Lernproblems sollte im Tertiärsprachenunterricht regelmäßig durch eine weitere Korrekturphase, nämlich durch den bewussten Sprachvergleich erweitert werden. Das setzt jedoch voraus, dass Lehrende die von den Lernenden gelernte andere Fremdsprache einigermaßen beherrschen, sonst sind sie nicht fähig, den Lernenden Korrekturhilfen zur Verfügung zu stellen.

5. Lernerseitige Reflexion – reflexiver Umgang mit Fehlern und Abweichungen

Unter den Einflussfaktoren des Sprachlernprozesses spielen Lehrende eine wichtige Rolle. Durch ihre Präsenz bewirken sie sowohl bewusst und als auch ungewollt die unterrichtlichen Aktivitäten und die Fremdsprachenaneignung sowie Einstellung von ihren Lernenden, durch das sprachliche und nicht sprachliche Verhalten fördern oder hemmen sie Lust und Freude am Sprechen. Die Wirkung des Lehrerverhaltens hängt eng mit der Angemessenheit des Anpassungsverhaltens von Lehrern zusammen bzw. oft davon ab (Boócz-Barna 2007: 39f.). Der L3-Unterricht ist wegen den mehrfach abweichenden Eingangskompetenzen und Lernerfahrungen der Lernenden und deren Einfluss auf die Entwicklung der jeweiligen Lernaltersprachen im L3-Lernen wesentlich komplexer als der L2-Unterricht. Diesen veränderten Bedingungen sollten sich Lehrende anpassen. Der sprachlichen Lehreranpassung liegt das wesentliche Prinzip zugrunde, dass bereits vorhandene Lerner-Kompetenzen miteinbezogen werden sollen, vor allem die Sprachen, die die Lernenden lernen oder bereits können. Es genügen jedoch die bisherigen Überlegungen über Lehreranpassung nicht. Die Anpassungen an das sprachliche Niveau von Lernenden können traditionell in Anlehnung an Wode (1988: 275f.) folgender Art sein:

- a) Phonologisch: was sich in der Verlangsamung des Sprechtempos, im deutlichen Sprechen und in Wiederholungen manifestiert (im Anfängerunterricht überbetont, übertrieben);
- b) Lexikalisch: methodisch durchdachte, bewusste Verwendung oder Vermeidung von Wörtern, gekoppelt mit Verdeutlichungen und Erklärungen,
- c) Syntaktisch: Vermeidung unnötig (d. h. methodisch nicht angemessen) komplizierter Strukturen,
- d) Interaktiv: Anpassung an die Themenwahl bzw. den Themenwechsel sowie an die (vermutete) Rollendeutung bzw. an den Rollenwechsel. Bei diesem letzten Bereich können oft Störungen auftreten.

Die Lernenden sollten im Sinne des Mehrsprachigkeitskonzepts (Hufeisen / Riemer 2010; Feld-Knapp 2014) an Selbstständigkeit und Selbststeuerung gewinnen und eine Reihe von Rollen von den Lehrenden übernehmen. Aus der Frage, ob und inwieweit diese Anpassungen den Lernenden tatsächlich helfen, ergibt sich die Notwendigkeit der Überlegung ihrer Funktionen.

Lehreranpassung heißt im modernen L3-Unterricht, Raum für die individuelle Entwicklung und für die Kooperation der Fremdsprachenlernenden zu eröffnen und den Entwicklungsprozess

professionell zu begleiten. Als ein zentraler Bereich erweist sich in diesem Zusammenhang der Umgang mit Fehlern und Abweichungen.

Oft initiieren Lernende selbst oder ein anderer Lernender die Fehlerkorrektur. Wenn aber das jeweilige Phänomen angesprochen und diskutiert worden ist, soll der Vergleich unbedingt thematisiert werden, damit alle Unsicherheiten abgebaut werden. Solche Vergleiche können die Entwicklung in beiden Fremdsprachen fördern, falls sie von dem Lehrenden bestätigt werden.

Als gute Beispiele kann die „Falsche-Kognaten-Sammlung“ von Lernenden erwähnt werden, die ihnen die systematische Auseinandersetzung und Bewusstmachung in ihren beiden Fremdsprachen ermöglichen. Als effektiv kann ferner die Methode „Denkspuren sichtbar machen“ aus dem Koebes-Projekt von Weinrich (2006) gelten, wobei die Reflexion auf schriftliche Produkte der Lernenden gerichtet wird: Lernende schreiben ihren ersten Text („Montagstext“), nach weiterer Vertiefung ihrer Kompetenzen schreiben sie über das Thema einen zweiten Text („Freitagstext“) und danach vergleichen sie ihre Texte. Beim Vergleich stellen sie Änderungen fest, nämlich welche grammatischen, orthographischen oder stilistischen evtl. verständnissichernden Korrekturen sie vorgenommen haben und können zugleich erklären, warum wohl diese Modifizierungen notwendig oder eben überflüssig waren.

6. Fazit

Die veränderte neue Fehler- und Korrekturauffassung ist durch lernerseitige Reflexion und Reparatur gekennzeichnet, die zugleich zur fördernden Leistungsbewertung und Selbstbewertung beitragen kann. Während der Reflexion und der notwendigen Korrektur der sprachlichen Produktion erkennen Lernende in Bezug auf eine oder mehrere Sprachen neue Zusammenhänge und werden ihnen in allen betroffenen Sprachen (ob L1, L2 oder L3) bewusst. Sie entwickeln sich dank der reflektierten Fehler und Transfer/Abweichungen im Unterricht einer Fremdsprache in ihren beiden (mehreren) Sprachen weiter. Lehrende und Lernende sollten daher Fehler und Transfer/Abweichungen als Potenzial echter Kommunikation, als Diagnose-Instrument des Lernstandes und als wichtige, noch unerschöpfte Ressource auffassen. Die im Beitrag aufgezeichneten Umgangsformen mit Fehlern spiegeln zugleich auch wider, dass es äußerst notwendig ist, auch den Fehlermachenden gegenüber Respekt und Wertschätzung zu zeigen.

Literatur

- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15. Kassel, München: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (= Budapest Beiträge zur Germanistik 53).
- Boócz-Barna, Katalin (2009): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachenunterricht. In: Adamzova, Lidia / Péteri, Attila (Hrsg.): Innovative Aspekte der DaF-Linguistik. Budapest / Bratislava: ELTE / Wirtschaftsuniversität Bratislava, S. 17–27.
- Corder, Stephen Pit (1967): The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, S. 161–169.
- Europarat / Rat Für Kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelvtanár-képzés megújításához. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE / Tinta, S. 91–95.
- Grein, Marion (2013): Fremdsprachenlernen im Alter. In: Feigl-Bogenreiter, Elisabeth (Hrsg.): MEHRSPRACHIG statt EINSILBIG. Sprachen lernen bis ins hohe Alter. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen (=VÖV-Edition Sprachen 6), S. 529.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 738–753.
- Kasper, Gabriele (1981): Der interimsprachliche Ansatz. In: Kasper, Gabriele: Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Tübingen: Narr, S. 10–17.
- Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (1991): Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht. Bochum: Dr. N. Brockmeyer.
- Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd.19.) Berlin, New-York: Walther de Gruyter, S. 986–994.
- Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 1060–1072.
- Knapp-Potthoff, Annelie / Knapp, Karlfried (1982): Lernersprache. In: Knapp-Potthoff, Annelie / Knapp, Karlfried (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und -lehren. Stuttgart: Kohlhammer, S. 50–53.
- Krumm, Hans-Jürgen (1990): "Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!" Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, Eyner /

- Petter, Yvonne (Hrsg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Tübingen: Gunter Narr, S. 99–105.
- Raabe, Horst (1974): Interimsprache und kontrastive Analyse. In: Raabe, Horst (Hrsg.): Trends in kontrastiver Linguistik 1. Tübingen: Narr, S. 1–50.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics 10, S. 201–230.
- Tönshoff, Wolfgang (1995): Fremdsprachenlerntheorien. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. München: Goethe-Institut / Klett, S. 4–15.
- Vielau, Axel (1997): Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Berlin: Cornelsen.
- Weinrich, Lotte (2006): Einsichten in den Schriftspracherwerb – gewonnen im Kölner Sprachförderprojekt. In: Heints, Detlef / Müller, Jürgen Eugen / Reiberg, Ludger (Hrsg.): Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBeS (4). Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 45–57.

Weltvermesser und Zeitwaage – Deutsche Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht

Michael Haase
(Eötvös-Loránd-Universität Budapest)

1.

Seit zehn Jahren bin ich in der Auslandsgermanistik beschäftigt, und seitdem verfolgt mich permanent die Klage, dass die Literatur als Bestandteil der Sprach- und Kulturvermittlung eine immer geringere Rolle spielt. Da die meisten Deutschlerner sich zunehmend pragmatisch und berufsbezogen ausrichten würden, so das landläufige Erklärungsmuster, stießen literarische Texte im Unterricht kaum noch auf spürbares Interesse. Allenfalls als schmückende Zutat könne man sie offerieren – wie Petersilie auf einem Steak.

Merkwürdig an dieser Argumentation ist freilich, dass sie meiner eigenen Unterrichtserfahrung völlig widerspricht. Zu meinem großen Glück erlebe ich immer wieder, dass gerade literarische Texte auf nachhaltige Resonanz stoßen. Sie sind ein sicherer Garant für spannende Diskussionen. Ja, Unterrichtsstunden im Bereich Sprachpraxis, die mit literarischen Texten gestaltet werden, haben entschiedene Vorzüge. Drei möchte ich nennen:

1. Ein literarischer Text verhandelt ein Thema immer konkret, am Einzelfall. Der Leser wird nicht als eine mit bestimmter Meinung ausgestattete Zielgruppe angesprochen – wie das häufig bei mit Statistiken unterfütterten journalistischen Texten der Fall ist, sondern als Individuum. Deshalb reagiert er als Rezipient auch sehr individuell auf den Text. Und das heißt: Der Gesprächsverlauf im Seminar ist nie vorhersehbar, ebenso wenig die daraus entstehenden Pro und Contra-Argumente.

2. Die individuelle Komponente eines literarischen Textes liegt in seiner differenzierten Sprache begründet. In keinem literarischen Werk von Rang finden sich Phrasen oder vorgestanzte Redewendungen. Als Lehrer merkt man diesen Unterschied sofort daran, dass die Studenten viel

unbefangener, freier und kreativer diskutieren. (Es gilt übrigens auch die Gegenprobe: Je dämlicher und armseliger ein Text, umso trostloser und uniformer die Rede über ihn.)

3. Dank ihrer differenzierten Sprache steht die Literatur der Wirklichkeit viel näher als alle anderen Texte. Insofern ist sie im Fremdsprachenunterricht die beste Landeskunde. Freilich offerieren literarische Texte kein verfügbares Wissen. Im Gegenteil: Einschlägige Verstehens-Automatismen und plumpe Klischees werden gerade erschüttert. Was die Werke hingegen bieten, ist Kompetenz. Eine solche Kompetenz lässt sich nicht abprüfen wie Zahlen und Fakten – aber man spürt auf schmerzliche Weise, wenn sie fehlt.

Die Beschäftigung mit literarischen Texten hat also drei große Vorzüge: Literatur ist spannend, weil sich alle Seminarteilnehmer als Individuen angesprochen fühlen und entsprechend reagieren, Literatur schult das Sprachempfinden und sprachschöpferische Moment bei der eigenen Ausdrucksfindung. Literatur ermöglicht einen offenen Zugang zur fremden Kultur, weil sie als Ideologizertrümmerer falsche Typisierungen beseitigt und so eine Vielfalt offenbart, die man auch freier und lustvoller in sich aufzunehmen bereit ist.

2.

Nach diesem Entrée mögen Skeptiker auf die gefürchtete Sprödig- und Kopflastigkeit der deutschen Literatur verweisen und an Maxim Billers legendäre Sottise erinnern, der zufolge die meisten Schöpfungen deutscher Gegenwartsautoren so sinnlich wie der Stadtplan von Kiel seien (Biller 1991). Gewiss mag auf einige Werke vor 1989 dieses Urteil zutreffen, aber seit der Wiedervereinigung hat sich ein grundlegender Wandel vollzogen. Die deutsche Literatur ist welthaltiger geworden. Kehlmanns Bestseller *Die Vermessung der Welt* (2005) formuliert im Titel gleichsam das Programm eines neuen Realismus ohne Ufer. Man kreist nicht mehr um den eigenen Bauchnabel, verzichtet aufs kulturkritische Lamento und hat den Fuchsbau sperriger Selbstreflexionen endgültig verlassen. So zeigte Marcel Beyer in seinem Bestsellerroman *Flughunde* (1995), dass der Nationalsozialismus auch für die nachgeborenen Autoren ein aktuelles Thema sein kann, vorausgesetzt man gewinnt dem Stoff durch eine medienästhetische Perspektive völlig neue Akzente ab. Wilhelm Genazinos ausdrucksstarke Großstadtstreuner (*Ein Regenschirm für diesen Tag*, 2001) lassen uns durch den gedehnten Blick die Poesie des Alltags entdecken (*Der gedehnte Blick*, 2004). Und Helmut Krausser beweist mit seinem hinreißenden Berlin-Roman *Einsamkeit und Sex und Mitleid* (2009), dass umfassende Bildung einen guten Autor nicht am

Erzählen hindert, sondern viel eher beflügelt. Insofern man kann sagen: Als der Puls der Zeit nach 1989 jene Beschleunigung erfuhr, die Lutz Seiler in seiner wunderbaren Erzählung *Die Zeitwaage* (2009) auf geradezu vibrierende Weise beschreibt, begann eine neue, aufregende Epoche der deutschen Literatur.

Im Folgenden möchte ich nun einige Werke vorstellen, die sich meiner Ansicht nach besonders für den Einsatz im DaF-Unterricht eignen. Freilich ist mir bewusst, dass jeder Lehrer andere Vorlieben hat und man einen literarischen Text nur überzeugend im Unterricht präsentieren kann, wenn man ihn auch selbst ansprechend findet. Dennoch hoffe und glaube ich, dass meine fünf Beispiele ein breites Geschmacksspektrum zu bedienen vermögen.

Beginnen möchte ich mit Robert Gernhardt (1937–2006). Er ist ein Lyriker und Cartoonist, der die im deutschen Sprach-Raum seltene Fähigkeit zu zwerchfellerschütternder Komik besitzt. In der Tradition von Wilhelm Busch, Joachim Ringelnatz und Erich Kästner stehend, verfügt er über ein spielerisches Verhältnis zur Sprache und entdeckt in ihr ungeahnte humoristische Potentiale. Erfreulich an Gernhardt ist vor allem, dass er auch vor Nonsense nicht zurückschreckt. Daher sind seine Gedichte in jedem Fremdsprachenunterricht eine perfekte Lockerungsübung für Sinn, Herz und Verstand. Die folgenden Gedichte eignen sich als Vorlage für ein kleines Spiel:

Bilden Sie mal einen Satz mit

visuell

Vi su ell die Sonne strahlt –
Als würde sie dafür bezahlt.

pervers

Ja, meine Reime sind recht teuer:
per Vers bekomm' ich tausend Eier.

sensibel

Herr Ober! Bringt mir einen Kübel!
Mir wird von diesem Nonsens ibel!

[...]

garant

Der Hase trägt den Kopfverband,
seitdem er an die Wand garant.

normal

He! Könnte mir mein Namen sagen?
Nein? Na, ich wollte nur mal fragen.

lesbisch

Und als die ersten Hörer grollten
Und schon den Saal verlassen wollten,
da sprach der Dichter ungerührt:
„Ich lese bisch euch der Arsch abfriert.“

(1981)

(Gernhardt 2005: 79 ff.)

Man kann mit diesen Zwei- bzw. Vierzeilern auf amüsante Weise den Wortschatz erweitern, regionale Dialekte und deren Eigenheiten vorstellen und Wort- und Sinn Grenzen zum Fließen bringen. Es gibt keinen besseren Weg, Spracherwerb, Landeskunde und gute Laune zu verbinden.

Natürlich finden sich bei Robert Gernhardt auch andere Verse. Eins meiner Lieblingsgedichte heißt:

Nachdem er durch Metzingen gegangen war

Dich will ich loben: Häßliches,
du hast so was Verlässliches.

Das Schöne schwindet, scheidet, flieht –
fast tut es weh, wenn man es sieht.

Wer Schönes anschaut, spürt die Zeit,
und Zeit meint stets: Bald ist's soweit.

Das Schöne gibt uns Grund zur Trauer.
Das Häßliche erfreut durch Dauer.

(1987)

(Gernhardt 2005: 274)

Metzingen ist eine Stadt, die nur aus Outletschops deutscher Sportschuhhersteller besteht. Dementsprechend heimelig ist die Atmosphäre im Ort, der einem riesigen Gewerbegebiet gleicht. Gernhardts Gedicht ist voller Spott, aber erschöpft sich nicht in ihm. Denn was macht eine Stadt zur Stadt? Worin liegt ihre Schönheit begründet? Und inwiefern verbindet Hässlichkeit und

Verlässlichkeit nicht nur ein Reimzwang, sondern auch ein Sinnzusammenhang? Das sind Fragen, die zu diskutieren eine Unterrichtsstunde gar nicht ausreicht.

Auf ähnliche Weise diskussionsfördernd wirkt auch mein letztes Beispiel aus Gernhardts lyrischem Werk:

Nachmittag eines Dichters

Horch! Es klopft an deine Tür:
„Mach auf und laß mich rein!“
„Wer da?“ „Die Einfallslosigkeit!“
„Das fällt mir gar nicht ein.“

Schon steht sie neben deinem Tisch:
„Was wird das? Ein Gedicht?“
„Ein Lob der Kreativität.“
„Das, Freundchen, wird es nicht.“

Da fährst du auf und sagst bestimmt:
„Das wird es wohl, Madame!“
„Dann leg mal los!“ „Ahemm, ahemm...“
„Und weiter?“ „Äh...Ahamm...“

Da küßt sie strahlend deinen Kopf:
„Ciao, ich muß weiter, Kleiner.
Doch hab ich einen Trost für dich:
So schön besang mich keiner!“

(1997)

(Gernhardt 2005: 496f.)

Bei wem hat sie nicht schon an die Tür geklopft, wer kennt und fürchtet sie nicht? Aber hier führt die Lektüre des Gedichts ebenfalls bald zu grundsätzlicheren Fragen, die uns alle schon einmal beschäftigt haben: Ist die gute Idee ein unverhofftes Geschenk oder lässt sie sich methodisch erzwingen? Liegt alles Kreative im Können begründet oder macht sich auch guter Wille verdient? Und wenn ja, wieviel Prozent am Erfolg ist solchen Sekundärtugenden wie Fleiß zuzurechnen?

Was den Humor anbelangt, so bewegt sich die Autorin Katja Lange-Müller mit Gernhardt auf Augenhöhe. Auch im Umfang gibt es Parallelen, obwohl Lange-Müller keine Lyrik, sondern Erzählungen und Romane schreibt. Ihr Werk ist schmal und präsentiert sich in einer

hochverdichteten Sprache, die ebenso aufmerksame wie lustvolle Leser voraussetzt. Belohnt werden sie dafür mit Geschichten, die man nicht vergisst, da in Ernst Blochs Sinne etwas mit ihnen „nicht stimmt, weil es mit uns und allem nicht stimmt.“ (Bloch 1990: 13) Die nur drei Seiten umfassende Titelgeschichte des 2003 erschienenen Bands *Die Enten, die Frauen und die Wahrheit* demonstriert dies auf nachhaltige Weise.

Nüchtern berichtet in ihr die Erzählerin vom Besuch bei einem guten Freund in Hamburg. Sie gehen sonntags an der Alster spazieren und bewegen sich inmitten eines Idylls. Familien flanieren friedlich einher und die Körper der sich sonnenden Jugend wirken in ihrer Perfektion nahezu geschlechtslos. Da ereignet sich ein fataler Zwischenfall: Ein Erpel versucht auf dem Fluss eine offenbar bewusstlose Ente über Wasser zu halten. Doch trotz größtem Bemühen rutscht ihm der schlaffe Hals immer wieder aus dem Schnabel. Die Szene erregt einiges Aufsehen – vor allem bei den Frauen. Sie beginnen sofort Geschichten zu erfinden, die erklären, wie es zu diesem Unglück gekommen sein könnte. Möglicherweise ist die Ente in einer Reuse hängengeblieben, möglicherweise, so die mitfabulierende Erzählerin, handelt es sich bei dem Erpel um den Vater, der verzweifelt versucht, sein Kind zu retten. Schon ist vom armen Entenpapa und seinem tragischen Geschick die Rede. Da tritt ein Mann hinter einer Trauerweide vor und behauptet nicht ohne Genugtuung, er habe die Szene von Beginn an beobachtet und kenne die Wahrheit. Die Ente sei Opfer einer brutalen Vergewaltigung, sieben Erpel seien schon gnadenlos über sie hergefallen. Jener vermeintliche Entenpapa sei nun der achte, und er versuche nur sein Opfer über Wasser zu halten, weil er auch noch auf seine Kosten kommen will. – Natürlich regt sich gegen diese Erklärung sofort Widerstand. Die empörten Damen sprechen von einer schmutzigen Männerphantasie und beschimpfen den Mann. Die Erzählerin ahnt indes, dass er die Wahrheit spricht und beginnt sich für ihre rührselige Variante zu schämen. Aber ehe sie dies laut verkünden kann, zieht sie ihr Freund weiter und meint: „Lass es, [...] selbst wenn es stimmt, richtig ist es nicht“ (Lange-Müller 2003: 65).

Schon der Titel regt zum Nachdenken an. Könnte man Wahrheit durch Männer ersetzen? Ist Wahrheit (entgegen ihrem grammatikalischen Geschlecht) männlich? Und welche Differenz liegt zwischen wahr und richtig? Gibt es Wahrheiten, die in lebenspraktischer Hinsicht sich als falsch erweisen können? Und umgekehrt: Gibt es Wahrheiten, die zwar unwahr, aber in lebenspraktischer Hinsicht sich als richtig erweisen? Gibt es also auch nützliche Lügen, von denen jeder weiß, dass sie nicht stimmen, aber dennoch stillschweigend akzeptiert werden? Die Erzählung wirft demnach die alte philosophische Frage auf, wie viel Wahrheit der Mensch braucht. Und die Entscheidung

‚wahr oder richtig‘ markiert genau die Schnittstelle zwischen den Disziplinen Erkenntnistheorie und Ethik, die seit Menschengedenken miteinander im Clinch liegen.

Zu ähnlich essentiellen Themen führt den Leser die Geschichte von vier Gerüstbauern, welche der Erzählerin in ihrer Berliner Stammkneipe zu hören bekommt. In dem besagten Quartett gibt es drei leichtfertige Angeber, die stolz darauf sind, ihre Arbeit ohne Halteseil zu erledigen. Nur ein Mann, mit den Kletterkünsten eines Schimpansen, verzichtet nie auf die Sicherung, auch wenn er dafür den Spott seiner großmäuligen Kollegen ertragen muss. Eines Tages nun scheint die Stunde der Vergeltung gekommen. Die Bauaufsicht erscheint und kontrolliert penibel die Arbeitsschutzmaßnahmen. Natürlich bekommen die drei eine Abmahnung, verbunden mit einer drastischen Geldstrafe, während der einzig Vernünftige für seine Einsicht ins Notwendige belobigt wird. Doch als die Kontrolleure sein Seil ausmessen, kommt es zu einer bösen Überraschung. Das Seil ist genau dreieinhalb Meter länger als das höchste Gerüst, auf dem er je damit gestanden hat.

Auch dieser Augenblick der Wahrheit provoziert interessante Fragen: Auf welchen Voraussetzungen beruht Sicherheit? Welche Sicherheit ist wichtiger? Die Sicherheit, die im subjektiven Gefühl wurzelt oder jene, welche sich als objektive Tatsache erweist? Braucht man die Gewissheit der Sicherheit, um sich sicher zu fühlen oder genügt der Glaube daran? Und gibt es überhaupt eine Sicherheit, die gewiss ist?

Ein Meister der Verunsicherung ist Ingo Schulze, der in Ungarn bereits populär ist. Alle seine Werke liegen in Übersetzung vor, nicht zuletzt der am Balaton spielende Roman *Adam und Evelyn* aus dem Jahre 2008. Geschichten, die sich am besten für den Unterricht eignen, finden sich in dem 2007 erschienenen Band *Handy*. Der Titel bezieht sich einerseits auf die modernen Kommunikationstechnologien, die uns Vernetzungen, Verbindungen und Anschlüsse der aufschlussreichsten Art beschere. Aber zugleich ist er auch wörtlich zu verstehen – handlich, griffig, bequem – allerdings in einem ironischen Sinne. Denn diese *Geschichten in alter Manier*, wie der Untertitel verkündet, sind alles andere als leicht verdauliche Kost. Ihre kunstlose Sprache, ihre zugängliche und scheinbar durchsichtige Handlung täuschen darüber hinweg, dass in ihnen immer ein doppelter Boden existiert.

Die Geschichte *Glaube, Liebe, Hoffnung Nummer 23* handelt von Marek, der aus Polen stammt und seit fünf Jahren für eine Berliner Rechtsanwaltskanzlei arbeitet. Gerade hat er zwei lang ersehnte Ziele erreicht. Am Tag zuvor ist bei ihm die Nachricht eingetroffen, dass er als festes Mitglied der Kanzlei beitreten kann. Damit ist er endgültig im Westen angelangt. Doch sein größtes Glück ist die Botin, die ihm am Abend das Telegramm mit der frohen Botschaft brachte. Sie ist

nicht nur schön, mit ihr geht es auch wie im Märchen zu. Knall auf Fall verlieben sich die beiden und verbringen die Nacht miteinander. Für Marek beginnt so nicht nur ein neues Kapitel in seiner beruflichen Laufbahn, nein: auch in der Liebe scheint endlich alles frühere Leid vergessen. Denn mit einem Gesicht voller Pickel und Aknenarben war der aufstrebende Jurist auf dem Beziehungsmarkt schwer vermittelbar.

Jedoch gibt es am darauffolgenden Tag ein Problem. Seine Kollegen wollen auf seine Kosten feiern, während er mit seiner neuen Liebe verabredet ist. So steckt er in der Zwickmühle: Sagt er das obligatorische Besäufnis ab, gilt er als Geizhals und verspielt sofort die gerade neu gewonnene Position. Erscheint aber er aber nicht zu seiner Verabredung, verliert er möglicherweise die Liebe seines Lebens. Deshalb offenbart er sich schließlich seinen Kollegen, woraufhin es zu einer bösen Enthüllung kommt. Magda ist nicht die große Liebe, sondern ein Callgirl, das alle neuen Mitglieder der Kanzlei als lebendigen Champagnerersatz geliefert bekommen haben. Ihre Sprüche und zärtlichen Worte waren ein Geschenk des Chefs, um das Selbstbewusstsein des Aufstiegers zu stärken. Das Ende von Schulzes Geschichte bleibt ohne Schlusspointe: der Leser weiß nicht, ob jene Frau, die vor dem betrunkenen Marek in der Kneipe erscheint, tatsächlich die reale Magda der verflossenen Nacht ist oder nur eine Fata Morgana, hervorgerufen durch den Alkohol.

Mit dem offenen Ende verbinden sich viele offene Fragen: Hat der Chef mit seiner Demonstration recht? Kann ein Mitglied seiner Kanzlei alles – also auch die Liebe – kaufen? Ist seine Haltung böser Zynismus oder jenes Maß an Realismus, das ein tüchtiger Rechtsanwalt braucht? Ist die Liebe ein Gut, ohne das alles ohne Sinn und Bedeutung ist, wie Marek nach der Liebesnacht glaubt? Oder stellt sich sie eine Art romantisches Konsumgut dar, das man jederzeit kaufen kann? Und existiert hier ein Wertekonflikt zwischen West und Ost?

Spiel- und Unarten der Liebe beschäftigen die Schriftstellerin Julia Franck seit ihren schriftstellerischen Anfängen. Spätestens seit ihrem 2007 erschienenen Roman *Die Mittagsfrau* ist sie bei Kritik und Publikum eine feste Größe. Auf sich aufmerksam gemacht hat sie allerdings schon einige Jahre zuvor mit dem Kurzprosaaband *Bauchlandung. Geschichten zum Anfassen* (2000). Aus ihm stammt die Geschichte *Mir nichts, dir nichts*, mit der Franck beim Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb auf Anhieb einen Preis gewonnen hatte. Worum geht's? Emily überfällt ihre Freundin, um sich bei ihr auszuheulen, denn ihr Geliebter Paul ist über Nacht nicht nach Haus gekommen und hat offenbar eine Andere. Doch die Freundin ist die denkbar falsche Ansprechpartnerin, da sie weiß, wo Paul die Nacht verbracht hat: nämlich bei ihr. Was sich anhört wie eine billige Magazingeschichte entwickelt sich bald zum psychologischen Kammerspiel, das

zeigt, wie sehr der Kampf um Liebe ein Kampf um Macht ist. Dabei stellt sich die Frage, ob Liebe ohne Gegenliebe überhaupt möglich ist. Oder bedarf es beider Komponenten, damit aus Liebe ein Liebesglück wird? Und wie definiert man Liebe? Ist sie noch die Ewigkeit in der Zeit, wie die Klassiker und Romantiker glaubten? Oder ist die Liebe heute identisch mit dem erotischen Begehren, dessen Dauer begrenzt ist? Und was bedeutet dies für Werte wie Treue und Verlässlichkeit? All diese Probleme verhandelt Franck auf subtile Weise und ohne erhobenen Zeigefinger. Ich kann diese Geschichte mit allem Nachdruck empfehlen, weil mit ihr erfahrungsgemäß die Diskussion ohne große Animationen anläuft.

Nun haben wir von komischen Texten gehört, von Texten, in denen philosophische Grundfragen aufgeworfen werden und natürlich Texte, die um Fragen der Liebe kreisen. Aber gibt es auch Texte von politischer Dimension? Ja, durchaus, wie mein letztes Autorenbeispiel zeigt: Uwe Timm. Timms Bücher lesen sich spannend, weil seine Stoffe meist seinem biographischen Umfeld entlehnt sind. In *Am Beispiel seines Bruders* (2003) gestaltet er nachvollziehbar, wie ein junger Mann aus idealistischen Motiven heraus Mitglied der Waffen-SS werden konnte; in *Der Freund und der Fremde* (2005) schildert er die Freundschaft zu Benno Ohnesorg, dessen Ermordung 1967 die Initialzündung war für die Protestbewegung der 68er. Und *Heißer Sommer* (1974) ist einer der wenigen Bücher, die aus nächster Nähe sowie intimer Kenntnis die Aufbruchsjahre der Studentenbewegung schildern. Kurzgeschichten hat Timm nur wenige geschrieben, aber die von beeindruckender Qualität. Eine von ihnen ist die hintergründige *Wendegeschichte*.

Worum geht's? Der Ich-Erzähler sitzt 1997 im Speisewagen eines Zugs, der von München nach Hamburg fährt. Er möchte nach Kassel, um die Documenta zu besuchen, die alle fünf Jahre stattfindende Ausstellung von Gegenwartskunst. Das diesmalige Documenta-Motto lautet „Politics and Poetics“ (Timm 2001: 136) und betont, in welchem Maße die Herstellung von Kunst, also auch das Erzählen in einen politischen Kontext eingebunden ist. Und der Erzähler bekommt dies auch durch eine Zufallsbegegnung im Zug gleich aufs Schönste demonstriert.

Zu ihm setzt sich ein Mann namens Gumbi und erzählt nach einem verlockenden Einstieg: „Hätte nicht viel gefehlt, und ich wäre Millionär“ (Timm 2001: 112), eine wahrlich bemerkenswerte Geschichte. Gumbi ist ein westdeutscher Langzeitstudent, der die Vorzüge des deutschen Sozialsystems gezielt ausnutzt, um den Einstieg ins Erwachsenenleben hinauszuzögern. Dank lukrativer, da nahezu steuerfreier Nebenjobs als Autochauffeur und -transporteur verdient er mit

wenig Arbeitsaufwand gutes Geld. Eines Tages winkt die ganz große Chance, als ihm ein Fahrdienst nach Polen, angeboten wird.

Polen, seit der Wiedervereinigung der östliche Nachbar, ist für die Mehrheit der jungen Westdeutschen ein völlig fremdes Terrain. Die Vorstellungen sind dementsprechend klischeebeladen: Das Land gilt als wirtschaftlich rückständig – aber nicht weil die Deutschen gegen Land und Menschen im Zweiten Weltkrieg einen Vernichtungsfeldzug geführt haben, sondern weil die Polen nach landläufiger Ansicht mehr klauen als arbeiten und die meiste Zeit der Wodka im Strömen fließt. So denkt auch Gumbi, der den Job allein wegen der fürstlichen Bezahlung annimmt.

Gumbis beschränkter Horizont offenbart sich vollends, als er seine Auftraggeber an einer Tankstelle trifft. Zwei attraktive Frauen aus dem Osten mit kurzen Röcken können seiner Meinung nach nur Prostituierte sein. Zwar erfährt er auf der Reise, dass die Polin Vera eine Ausbildung als Deutschlehrerin absolviert hat und die vermeintliche Georgierin Lisaweta im Theater von Tiflis beschäftigt gewesen sein soll, aber solche Infos erschüttern ihn nicht.

Nur wohin führen die beiden ihren Chauffeur und was haben sie mit ihm und dem Transporter vor? Die Reise endet in der polnischen Provinz auf einer Familien-Feier, bei der auch russische Offiziere anwesend sind. Und am nächsten Morgen geht es mit dem Wagen zu einem abzuwickelnden sowjetischen Armeestützpunkt. Der vom Wodka noch benebelte Gumbi glaubt, die beiden Frauen seien zur sexuellen Befriedigung der Truppe bestellt, und die auf dem Rückweg volle Ladefläche habe man mit alten Betten für einen Provinzbordell gefüllt. Die Überraschung kommt, als er nach der Grenze den eigentlichen Inhalt in Augenschein nimmt: ein demontierter Jagdflieger vom russischen Typ MIG, den die beiden Damen im Westen verkaufen wollen. Für solche Geschäfte ist der Gefühlslinke Gumbi freilich nicht zu haben, er springt ab und verzichtet sogar auf den Lohn. Später liest er in einer Zeitung, dass eine polnische Putzfrau mit ihrem Sohn bei dem Versuch verhaftet worden sei, eine MIG per Zeitungsinserat zu verkaufen.

Die Geschichte ist als Wendegeschichte betitelt, was spontan einleuchtet: handelt es sich doch um eine Begebenheit, die erst durch den Umbruch nach 1989 möglich geworden ist. Der gefallene eiserne Vorhang eröffnet den Blick auf eine Welt, in der traditioneller deutscher Ordnungssinn hoffnungslos verloren ist. Aber liest man die Geschichte allein so, hat die Geschichte keine Pointe. Zu einer solchen gelangt sie erst, wenn man den Blick *wendet* und Gumbi als Erzähler kritisch hinterfragt. Was dabei schrittweise zum Vorschein kommt, ist nicht die wilde Welt des Ostens, sondern die spießig-enge Welt des wohlstandsverwöhnten Westens. Gumbi hält die beiden Frauen für Prostituierte und merkt man nicht einmal, dass eine von ihnen gar keine Frau ist. Ebenso wenig

spürt er, dass die kurzen Röcke und weiten Ausschnitte nur für ihn gedacht sind. Sie dienen als gezielte Ablenkung, damit Gumbi keine kritischen Fragen stellt und nicht vor der Grenze nach der Fracht fragt. Während er glaubt, er durchschaue seine Auftraggeberinnen, durchschauen sie ihn. Gumbis Weltansicht entpuppt sich als provinziell und beschränkt. Als Vera ihm erzählt, dass sie als Putzfrau in Hamburg mehr als im Monat verdient als eine Lehrerin in Polen in einem Jahr, erwidert Gumbi mit herzergreifender Dummheit: Logo.

Bleibt die Frage, ob der Flieger-Deal des polnischen Duos nicht ethisch verwerflich ist. Ein Jagdflieger dient nur zur Bekämpfung von anderen Jagdfliegern, antwortet Vera auf Gumbis Bedenken, aber dessen moralische Vorbehalte bleiben bestehen. Dabei ist Deutschland der drittgrößte Waffenproduzent der Welt, dessen Steuererlöse Gumbis parasitäre Existenz als Langzeitstudent finanzieren.

Das Reizvolle an Timms Geschichte ist, dass alle diese Überlegungen nur möglich sind, wenn man als Leser die Wende vollzieht. Mit anderen Worten: Der Leser ist als Mit-Autor gefordert, er muss die andere Geschichte, die im Text zwischen den Zeilen schlummert, erwecken. Der Lohn ist beträchtlich: Man erfährt, dass Klischees wie der rückständige Osten und entwickelte Westen gerade bei einem Blick in die Bewusstseinswelten sich als lachhaft erweisen, der deutsche Spießbürger nicht unbedingt nur in einem Milieu zu Hause ist, welches sich durch Bier, Bratwurst und Blasmusik charakterisieren lässt und es – last but not least – nicht nur die Poetik des Autors ein Politikum darstellt, sondern auch die des Rezipienten. Mit anderen Worten: diese Geschichte kann zeigen, wie aufgeklärt Schüler und Studenten wirklich sind. Ich kann sagen, dass meine Erfahrungen sehr ermutigend gewesen sind.

3.

Ich hoffe, die Beispiele haben eine ungefähre Vorstellung vermittelt, welche Potentiale in den Werken der Gegenwartsliteratur liegen. Alle diese Texte geben Einblicke in aktuelle Bewusstseins- und Gemütslagen der Deutschen, in die regionale Vielfalt des Landes, die sich nicht allein im Ost-West-Gegensatz erschöpft. Zugleich führt ihr poetischer Mehrwert dem ungarischen Leser stets vor Augen: *Tua res agitur*. Das Fremde wird als das Eigene kenntlich und beglaubigt so die Wahlverwandtschaft mit der erlernten Sprache und Kultur. Kann man mehr verlangen?

Literatur

Primärliteratur

- Beyer, Marcel (1995): Flughunde. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Franck, Julia (2000): Mir nichts, dir nichts. In: Franck, Julia: Bauchlandung. Geschichten zum Anfassen. München: dtv, S.103–120.
- Franck, Julia (2007): Die Mittagsfrau. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Genazino, Wilhelm (2001): Ein Regenschirm für diesen Tag. München: Hanser.
- Genazino, Wilhelm (2004): Der gedehnte Blick. München: Hanser.
- Gernhardt, Robert (1981): Bilden Sie mal einen Satz mit. In: Gernhardt, Robert (2005): Gesammelte Gedichte. Frankfurt/Main: S. Fischer, S. 88f.
- Gernhardt, Robert (1987): Nachdem er durch Metzingen gegangen war. In: Gernhardt, Robert (2005): Gesammelte Gedichte. Frankfurt/Main: S. Fischer, S. 274
- Gernhardt, Robert (1997): Nachmittag eines Dichters. In: Gernhardt, Robert (2005): Gesammelte Gedichte. Frankfurt/Main: S. Fischer, S. 496f.
- Kehlmann, Daniel (2005): Die Vermessung der Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Krausser, Helmut (2009): Einsamkeit und Sex und Mitleid. Köln: DuMont.
- Lange-Müller, Katja (2003): Die Enten, die Frauen und die Wahrheit. In: Lange-Müller, Katja: Die Enten, die Frauen und die Wahrheit. Erzählungen und Miniaturen. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 62–65.
- Schulze, Ingo (2007): Glaube, Liebe, Hoffnung. Nummer 23. In: Schulze, Ingo: Handy. Dreizehn Geschichten in alter Manier. Berlin: Berlin Verlag, S.89–107.
- Schulze, Ingo (2008): Adam und Evelyn. Berlin: Berlin Verlag.
- Seiler, Lutz (2009): Die Zeitwaage. In: Seiler, Lutz: Die Zeitwaage. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 261–285.
- Timm, Uwe (2001): Eine Wendegeschichte. In: Timm, Uwe: Nicht morgen, nicht gestern. München: dtv, S.112–136.
- Timm, Uwe (2002): Heißer Sommer. München: dtv.
- Timm, Uwe (2003): Am Beispiel meines Bruders. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Timm, Uwe (2005): Der Freund und der Fremde. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Sekundärliteratur

- Biller, Maxim (1991): Soviel Sinnlichkeit wie der Stadtplan von Kiel. Warum die neue deutsche Literatur nichts so nötig hat wie den Realismus. In: Die Weltwoche vom 25.7.1991.
- Bloch, Ernst (1990): Spuren. Mit einem Essay von Hans Mayer. Leipzig, Weimar: Gustav Kiepenheuer.

**Többsnyelvűség és szövegalkotás:
a műfaji azonosság megőrzésének kérdéseiről a fordításban**

Krisztina Károly
(Eötvös-Loránd-Universität Budapest)

1. Bevezető

Az emberi kommunikáció különféle szövegeken keresztül valósul meg, amelyekre Európa többsnyelvűsége jelentős hatást gyakorol. Tanulmányom olyan, kifejezetten műfaji természetű problémák feltárására vállalkozik, amelyek – a fordítás területén – a nyelvi és kulturális sokszínűségből fakadnak.

A többsnyelvűség következtében a nyelvek hatással vannak egymásra és egyben dinamikusan változnak is. Mivel az emberi interakció szövegek/diskurzusok révén valósul meg, a leglátványosabb változás a nyelvekben általában az ún. szövegszintű (szerkezeti/retorikai természetű) jelenségekben következik be. Swales (1990) felfogásában a kommunikációs célt megvalósító diskurzusforma a műfaj. Hyland (2004: 3) a kutatásai alapján amellyel érvel, hogy a műfaj nem csupán formai kérdés, hanem annál jóval több: a műfaj az, ami valójában „keretbe” rendezi, rendszerbe foglalja a cselekvéseinket, gondolatainkat, interakcióinkat. Az egyén műfajok alkalmazásán keresztül válik képessé arra, hogy kapcsolatot teremtsen, közösségeket alkosson és bizonyos célokat megvalósítson (Hyland 2004: 1). Következésképp a műfaj az emberi kommunikáció szempontjából meghatározó jelenség, olyan, amely folytonosan változik: megjelenik, módosul, vagy éppen eltűnik az adott nyelvből. A többsnyelvűség kérdését ebből a szempontból vizsgálja ez a dolgozat. A „műfaj fordításának” kérdését járom körbe, vagyis azt a problematikát, hogy megőrizhető-e, s egyáltalán megőrzendő-e a fordítás során a szövegek műfaji azonossága.

A műfajnak az interkulturális kommunikációban bizonyítottan kulcs- szerepe ellenére (Bhatia 1997; Hyland 2004), relatíve kevés figyelmet szentelünk ennek a problémának a fordítás elméletében és gyakorlatában. Pedig komoly nehézséget okozhat a fordító számára, ha a

forrásnyelvi műfajnak nincs megfelelője a célnyelvben (ilyen pl. az EU országjelentés műfaja), vagy, ha létezik is a műfaj, más szerkezeti és/vagy retorikai tulajdonságok jellemzik a célnyelv eltérő szövegépítési normái és hagyományai miatt (gondoljunk pl. a hivatalos levél sokféle megjelenési formájára a különböző nyelvekben és kultúrákban). Dolgozatom célja ezért olyan, (új) többnyelvűségi készségeknek és kompetenciáknak is az azonosítása, amelyek elengedhetetlenül szükségesek ahhoz, hogy globalizált világunk kommunikációs kihívásainak maradéktalanul meg tudjunk felelni. Számba veszi a diskurzuselemzés és a fordítástudomány legjelentősebb hazai és nemzetközi kutatási eredményeit és rámutat azokra a még feltárandó területekre, amelyeken további (nyelvpárspecifikus) vizsgálatokra van még szükség ahhoz, hogy a fordítók megfelelő tudás birtokában tudják ellátni a feladatukat.

A kultúra-, szakterület- és nyelvspecifikus műfaji vizsgálódások eredményei arra engednek következtetni, hogy a szövegek eltérő természete és funkciója miatt a fordítók különféle, kifejezetten a műfajra orientált fordítói stratégiákat alkalmaznak annak érdekében, hogy az adott szöveg megfelelő módon betöltse a szerepét a célnyelvi kontextusban és megfeleljen a célközönség elvárásainak. A funkcionális fordítás elméleti háttérére támaszkodva (Nord 1991b, 1995; Reiss / Vermeer, 1984), dolgozatom abból az alaptételből indul ki, hogy ahhoz, hogy a fordítás eredményeként kommunikatív és funkcionális értelemben egyenértékű célnyelvi szöveg jöjjön létre, speciális stratégiák alkalmazására van szükség, amelyeket ún. „műfaj transzfer stratégiáknak” (Károly 2007) neveztem el. Ezek a stratégiák (többnyire) tudatos fordítói döntések eredményei és szövegszintű jelenségeket érintenek. A következőkben – számos (pl. a tudományos élet, a média, a politika, a gazdaság világából származó) műfaj és nyelvpár empirikus vizsgálata alapján – a fordítás során felmerülő, a műfajt érintő problémákat veszem számba, hogy azután ezekből kiindulva a műfaj transzfer stratégiák taxonomikus összegzésére tehessek kísérletet. Dolgozatom arra is rámutat, hogy a műfaj transzfer stratégiák sikeres alkalmazása speciális kompetenciák meglétét feltételezi, olyan kompetenciákét, amelyek túlmutatnak az általános nyelvi és kommunikatív kompetencián és elengedhetetlenek ahhoz, hogy egy nyelvileg sokszínű kontextusban valóban jó fordítás szülessen¹.

2. A műfaj fogalmának kontextuális megközelítése

Tanulmányom elméleti háttérét a diskurzuselemzés (azon belül a kontrasztív retorikai vizsgálatok és a műfajelemzés), valamint a fordítástudomány releváns elméleti és empirikus eredményei adják. A műfaji szempontú vizsgálódások mind a diskurzuselemzés (áttekintés Bhatia (1993) és Hyland (2004) munkájában olvasható), mind a fordítástudomány területén (pl. Colina 1997; García Izquierdo 2000; Künzli 2000; Nord 1995; Sidiropoulou 1995a, 1995b; Trosborg 1997b) jelentős fejlődésen mentek keresztül, komoly eredményeket hoztak. A fordítás funkcionális megközelítésével (Nord 1991b, 1997; Vermeer 1996), valamint annak a szemléletnek a térnyerésével miszerint a fordításra is – hasonlóan a többi szöveghez – mint „kommunikatív eseményre” (de Beaugrande 1997; Fawcett 1997) tekinthetünk, a fordítás elméletében és gyakorlatában is egyre nagyobb hangsúly került a kommunikatív cél és a diskurzus közösség szövegalkotásban betöltött szerepére. Mivel e kettő meghatározónak bizonyult a műfajok fordítási „viselkedésében”, jelentős kutatási tevékenység összpontosult a műfaji identitás (más néven műfaji azonosság) megőrzésére irányuló fordítói stratégiák feltárására.

A diskurzuselemzés egyik alterületét képező műfajelemzések legfontosabb kérdése – nagyon leegyszerűsítve – „hogy az adott szövegműfajokat miért úgy hozzák létre ahogy?” (Bhatia, 1993: xii). Ennek az önmagában is komplex kérdésnek a vizsgálata multidiszciplináris megközelítést igényel. A műfajelemzések célja nem csupán szövegosztályozás, hanem annál jóval több: a műfajok retorikai, strukturális, tartalmi és nyelvi jellemzőinek a leírása.

Fontos megjegyezni azt, hogy a műfajelemzés területén a műfaj fogalmát nem csak az irodalmi műfajokra, hanem annál jóval tágabb értelemben használják. A modern műfajkutatásban legtöbbet idézett és legátfogóbbnak tekinthető műfaj-definíció Swales nevéhez fűződik. Swales (1990) a műfajt komplex, számos nyelvi, kognitív és társadalmi jelenség által meghatározott jelenségnek tartja. Ez az oka annak, hogy a műfaj meghatározásába számos kulcsfogalmat foglal bele. Ezek a fogalmak a kommunikatív cél, a diskurzusközösség, a retorikai cselekedet, a hasonlóság, a szerkezet, a stílus, a tartalom és a közönség. Mindezeket ötvözve Swales a következő módon határozza meg a műfaj² fogalmát:

A műfaj olyan kommunikatív események összessége, amelyekben a résztvevők bizonyos kommunikatív céljai megegyeznek. A célokat az anya-diskurzusközösség szakterületen jártas tagjai ismerik és elfogadják, e célok teremtik meg a műfaj funkcióját. A célok által

meghatározott funkció szabja meg a diskurzus sematikus szerkezetét, befolyásolja és korlátozza annak tartalmát és stílusát. A kommunikatív cél privilegizált feltétel és egyben olyan kritérium, amely a műfajt bizonyos korlátok közé szorítja, melynek eredményeként a műfaj egy szűk értelemben vett, összevethető retorikai cselekedetet valósít meg. A kommunikatív cél mellett az egyes műfajpéldányok szerkezete, stílusa, tartalma és célközönsége is hasonlóságot (hasonló mintázatot) mutat. Ha a műfajpéldány minden erősen valószínűsíthető elvárást teljesít, az anya-diskurzusközösség azt prototipikus példánynak tekinti. A műfajok egyes diskurzusközösségek által megörökölt és létrehozott, és mások által átvett elnevezése értékes etnográfiai kommunikáció, de általában még hitelesítésre szorul. (Swales 1990: 58; fordítás: K.K.)

A különféle területeken (tudományos, műszaki, irodalmi stb. szövegek) számos műfaj létezik, ilyen a tanulmány, a használati útmutató, a vicc és a regény, csak hogy néhány példát említsünk.

A fordítástudományban a funkcionális szemléletű *skopos* elmélet (Vermeer 1978, 1996) megjelenésével és a fordítás kulturális aspektusai iránt megnőtt érdeklődésnek köszönhetően egyre inkább fokozódott az érdeklődés a fordítást és a fordítási stratégiákat befolyásoló kontextuális és kulturális tényezők iránt. A nyelvek különféle kulturális és retorikai normái következtében, azok műfaji konvenciói is eltérnek. Fordítás esetén a fordító feladata az, hogy a forrásnyelvi és a célnyelvi műfaji hagyományok különbözőségeiből fakadó problémákra megoldást találjon. Következésképp ha a műfajelemzések feladata (általában) annak megismerése, hogy az egyes diskurzusközösségek szakértő tagjai hogyan használják a különféle műfajokat, akkor a fordítási szempontú műfaji vizsgálódásoknak arra kell törekedniük, hogy választ találjanak arra a kérdésre, hogy mit tesz a fordító a szöveg műfaji identitásának megőrzése érdekében.

A szakirodalomban több terminus is létezik a szóban forgó fordítói megoldásokra: stratégia, művelet, módszer stb. Ezek közül a „stratégia” szó látszik legalkalmasabbnak annak a leginkább problémamegoldó természetű fordítói tevékenységnek a megragadására, amelyet a fordító azért végez, hogy a forrás- és a célnyelvi szöveg műfaji azonosságát megteremtse. Ezért a következőkben ezt a fogalmat használom, a Chesterman által megfogalmazott értelmezésben: a stratégia

egy adott kontextusban alkalmazott terv. Alkalmazása procedurális, míg maga terv, mint kognitív séma, nem az. A stratégiákat fordítás során sokféle probléma megoldására használják a szövegalkotás különböző szakaszaiban [...] Mint tervek, a stratégiák elsősorban kognitív és nem nyelvi természetűek³. (Chesterman 2005: 26; fordítás: K.K.)

3. A műfaji azonosság megőrzésére irányuló stratégiák a fordításban

3. 1. A műfaj transzfer stratégia fogalma

A szaknyelvi fordítások területén végzett kutatásokból egyértelműen kitűnik, hogy az egyes szakterületeken végzett fordítói tevékenység, elsősorban a különböző célú és jellegű szövegek miatt, eltérő fordítói stratégiák alkalmazását teszi szükségessé. A kutatók többé-kevésbé egyetértenek abban is, hogy a megfelelő fordítói stratégia kiválasztásához a szöveg célnyelvi funkcióját, illetve a célközönség elvárásait célszerű elsősorban szem előtt tartani.

A kutatási eredmények alapján feltérképezhetők azok a speciálisan szövegszintű fordítási stratégiák, amelyek kifejezetten a műfaji identitás megőrzésére irányulnak. Ezeket a stratégiákat *műfaj transzfer stratégiáknak* nevezem. A műfaj-transzfer stratégiák „olyan – általában tudatos – fordítói döntések eredményeként alkalmazott eljárások, amelyek célja a forrásnyelvi szöveg műfaji identitásának megőrzése a célnyelvi fordításban” (Károly 2007: 213). A terminus magába foglalja mindazokat a fordítói döntéseket, amelyeket a fordítók az ún. „funkcionális fordítás” (Nord 1991, 1995; Reiss / Vermeer 1984) érdekében hoznak, vagyis hogy kommunikatív és funkcionális értelemben ekvivalens célnyelvi szöveget hozzanak létre és a fordítás megfeleljen a célnyelvi szituációnak és szándéknak. A terminus ezért tartalmazza a „transzfer” fogalmát. Itt ugyanis – az eredeti szövegalkotással ellentétben – a forrásnyelvi szövegből indul ki a fordító, és arra keres megoldást, hogy miként „vigye át” a forrásnyelvi szöveg műfaji sajátosságait a célnyelvi szövegbe. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a fordító a fordítás funkciója függvényében nem dönthet a célnyelvi szövegnorma követése mellett, vagyis amellet, hogy egyáltalán nem viszi át a forrásnyelvi műfaji jellemzőket a célnyelvi szövegbe. A műfaj transzfer stratégiák ezt a jelenséget is magukba foglalják, erre a későbbiekben mint „zéró transzferre” utalunk.

A műfaj transzfer stratégiák természete nem homogén. Egyes stratégiák általában a szövegnormára, vagyis a szöveg egészére (annak minden, a szövegszerűség szempontjából releváns szintjére) vonatkozó megoldásokat tartalmaznak (pl. a célnyelvi szövegnorma követése vagy a forrásnyelvi szövegnorma követése), mások ennél konkrétabban, egy-egy meghatározott aspektusára utalnak a szövegnek (pl. a könnyítésre vagy az implicit logikai relációk explicitálására). Ezek részletes bemutatására vállalkozik a következő rész.

3. 2. A műfaj transzfer stratégiák típusai

A műfajvizsgálatok eredményei alapján a műfaj transzfer stratégiáknak két nagy csoportja rajzolódik ki a fordítói gyakorlatban. Az egyik azokat a stratégiákat öleli fel, amelyeket a fordítók akkor alkalmaznak, ha a forrásnyelvi szöveg műfaja nem létezik a célnyelven. A másik csoportba azok a stratégiák tartoznak, amelyekhez a fordítók akkor folyamodnak, ha (a) a célnyelven az adott forrásnyelvi műfaj ugyan létezik, de a forrásnyelvi műfajtól eltérő strukturális és retorikai sajátosságok jellemzik, vagy (b) a fordítás a forrásnyelvitől eltérő (célnyelvi) szituációban és/vagy szándékkal jön létre. A műfaj transzfer stratégiák két nagy csoportjának összetevői tehát a következőképpen foglalhatók össze:

- (1) A forrásnyelvi műfajnak nincs célnyelvi megfelelője:
 - (1.1) műfajátvitel
 - (1.2) műfaj-behelyettesítés.
- (2) A célnyelvben is létező forrásnyelvi műfaj átvitele:
 - (2.1) a célnyelvi szövegnorma követésével:
 - stiláris adaptációval
 - az információtartalom hozzáigazításával (kihagyásával, betoldásával vagy módosításával)
 - a szöveg logikai szerkezetének adaptálásával (a logikai relációk explicitálásával, a szöveg logikai szerkezetének, felépítésének egyértelműsítésével/tisztázásával)
 - (2.2) a forrásnyelvi szövegnorma követésével
 - (2.3) ún. hibrid (vagyis különféle szövegnormákat ötvöző) szöveg létrehozásával.

3. 2. 1. A célnyelvben nem létező forrásnyelvi műfaj fordítása

Amennyiben a forrásnyelvi műfajnak nincs célnyelvi megfelelője, a kutatások alapján két műfaj transzfer stratégia azonosítható: a műfajátvitel és a műfaj-behelyettesítés. A műfajátvitel a forrásnyelvi műfaj átültetését (s gyakran ezáltal meghonosítását) jelenti a célnyelvbe. Ezzel a stratégiával akkor élnek a fordítók, ha a forrásnyelvi műfaj nem létezik a célnyelvben, és nincs olyan más célnyelvi műfaj sem, amely ugyanazt a funkciót be tudná tölteni. Connor (1996) szerint az angolszász szakmai önéletrajz például így honosodott meg Magyarországon.

A műfaj-behelyettesítés ezzel szemben a célnyelv egy más létező és hasonlóan adekvát műfajának (egy „párhuzamos” műfajnak) alkalmazása a célnyelvben nem létező forrásnyelvi műfaj helyett. Schäffner (1995) például arra mutatott rá, hogy az angolban van egy olyan prospektusfajta, amely leírja, hogy hogyan kell Nagy Britanniában lebonyolítani egy segélykérő telefonhívást. Ez a műfaj azonban a német nyelvben nem létezik. Ezért a vizsgált szöveg esetében a fordító helyette egy másik, a németben létező prospektusfajta sajátosságait alkalmazta a fordításban.

3. 2. 2. A célnyelvben is létező forrásnyelvi műfaj fordítása

A műfaj transzfer stratégiák másik nagy csoportja a célnyelvben is létező forrásnyelvi műfaji sajátosságok átvitelére alkalmazott stratégiákat foglalja magába. Ez esetben a fordító jellemzően három lehetséges megoldás közül választ: (1) a célnyelvi szövegnorma követése, (2) a forrásnyelvi szövegnorma követése, valamint (3) hibrid szöveg létrehozása. Amennyiben a fordító az első megoldás (a célnyelvi szövegnorma követése) mellett dönt, akkor a műfaj célnyelvi sajátosságait követi, vagy minél inkább ahhoz igyekszik közelíteni a célnyelvi fordításban (= zéró transzfer). A közelítés, amit más szóval célnyelvi adaptációnak nevezünk, három szinten valósulhat meg: stiláris adaptációval, az információtartalom adaptálásával, vagy a szöveg logikai struktúrájának adaptálásával.

Stiláris adaptációra akkor van szükség, ha az adott műfaj forrásnyelvi stílusa eltér a műfaj célnyelvi stílusától. Hansen (1997) például azt találta, hogy az erősen formális és személytelen hangvételű német termékismertetőket dán fordítás esetén a célnyelvi szövegben informálisabbá és személyesebbé teszik a fordítók, hogy a szöveg jobban illeszkedjen a célnyelvi közönség elvárásaihoz. Ez történik általában tudományos dolgozatok esetében is, amikor azért fordítják le a tanulmányokat, hogy azokat egy angol nyelvű nemzetközi szakfolyóiratban publikálják. Williams (2005) például úgy találta, hogy a spanyol forrásnyelvi szöveg személyesebb hangvétele személytelenebbé válik az angol fordításban.

Az információtartalom adaptálása során a fordító nem mondatról mondatra fordít. Nem a mondatazókat tartja elsősorban szem előtt, hanem azt, hogy a szöveg az információtartalmat minél hatékonyabban közvetítse a célnyelvi olvasó számára. Mindez három módon valósulhat meg: információtartalom kihagyásával, betoldásával, illetve megváltoztatásával.

Az információtartalom kihagyása olyan tények vagy információk kihagyása a célnyelvi fordításból, amelyek nem relevánsak (vagy nem ismertek és ezért lényegtelenek) a célnyelvi közönség számára. Általában két esetben fordul ilyen elő: (a) ha a célnyelvi befogadók eltérő háttérismeretekkel rendelkeznek (pl. a szakértők számára megírt forrásnyelvi szöveget a laikus olvasóközönség számára fordítják le), vagy (b) ha a célnyelvi befogadók elvárásai eltérők a téma szempontjából releváns illetve nem releváns információk tekintetében. Kussmaul (1997) például azt figyelte meg, hogy a német forrásnyelvi szövegben található, a témához nem szorosan kapcsolódó, s ezért az angol-amerikai célközönség számára irrelevánsnak tűnő információkat a fordítók kihagyták az angol célnyelvi szövegből. Hansen (1997) elemzései azt mutatták, hogy a termékismertetők fordításánál nemcsak bizonyos információk, hanem akár egész szövegrészek is kihagyhatók, amennyiben azok nem relevánsak a célnyelvi olvasó számára. A kutatási eredményei szerint a termékismertetőkben előfordulhatnak utalások arra, hogy bizonyos termékek megvásárlása valamilyen adófizetési vagy más előnyökkel jár. Amennyiben ez a célnyelvi kontextusban nem igaz, célszerű kihagyni a fordításból.

Az információtartalom betoldása olyan tények vagy információk beillesztése a fordításba, amelyek nem szerepelnek a forrásnyelvi szövegben. Sidiropoulou (1995a) például azt találta, hogy a görög fordítók a szövegfeldolgozás megkönnyítése érdekében a célnyelvi szöveg címébe gyakran betoldanak olyan – többnyire ténszerű – információkat, amelyek az eredeti angol címbe nem szerepelnek. Ezt erősíti meg Kussmaul (1997) tanulmánya is, amely egy konkrét fordítási probléma megoldásáról számol be. Egy angol fonológiai témájú szakkönyv németre fordításánál a német kiadó azzal a kritikai megjegyzéssel adta vissza a kéziratot, hogy nincs benne megfelelő mennyiségű lábjegyzet és ezért nem elég tudományos a szöveg. Ezért a fordító a szerzővel közösen úgy döntött, hogy a kiadó és a német olvasóközönség elvárásai miatt lábjegyzetekkel egészíti ki a szöveget. Olyan is előfordulhat, hogy a hatékony szövegfeldolgozás érdekében toldanak be bizonyos információkat a szövegbe (pl. Hansen (1997): az exportra készülő termékek ismertetésénél a fordítás olykor olyan, a gyártó cégre vonatkozó információkat is tartalmaz, amely a forrásnyelvi szövegben nem szerepel).

Az információtartalom megváltoztatása a forrásnyelvi szövegben szereplő bizonyos információk módosítását jelenti érzelmi, kulturális, taktikai adaptáció, vagy egyszerűsítés céljából. Az érzelmi adaptáció az a fordítói stratégia, amikor a forrásnyelvi szövegben levő valamely eseményre vagy személyre történő utalást – amelynek az a célja, hogy az olvasókat érzelmileg befolyásolja – a célnyelvi szövegben más eseményre vagy személyre módosítja a fordító annak

érdekében, hogy ugyanazt a hatást váltsa ki a célnyelvi olvasóból, mint az eredeti információ a forrásnyelvi olvasóból (pl. az angol címek görögre fordítása Sidiropoulou (1995a) tanulmányában).

A kulturális adaptáció leginkább a reklámfordításokra jellemző, amelyek konkrét célközönség számára speciálisan készülnek, annak érdekében, hogy a célközönség megvegyen egy bizonyos terméket (Adab 2000). A kulturális adaptáció az a fordítói stratégia, amikor a fordító a célnyelvi szöveg tartalmát a célnyelvi befogadók kulturális elvárásaihoz igazítja.

A taktikai adaptáció elsősorban politikai szövegek fordítása során fordul elő. Taktikai adaptációról akkor beszélünk, ha a fordító kényes helyzetek vagy témák esetében a célnyelvi szövegben a forrásnyelvi szövegnél ügyesebben, óvatosabban vagy körültekintőbben (taktikusabban) fogalmazza meg a szöveget. Ezzel a megoldással a fordítók általában akkor élnek, ha fontos szempont az, hogy a szöveg a célnyelvi olvasók érzéseit, felfogását vagy értékrendjét ne sértse meg. Ez jelentheti nemcsak a stílus, hanem az információtartalom módosítását is. Valentine és Preston (2002) például a politikai szövegek fordítása kapcsán hangsúlyozza a fordító ítéliképességének, diszkréciójának és diplomatikusságának szerepét abban, hogy olyan célnyelvi szöveget alkosson, amely minden érintett fél érdekét tükrözi és védi.

Az egyszerűsítés olyan stratégia, amelyet olyan fordításnál alkalmaznak, amely nem szakértő közönség számára készül. Ilyenkor a fordítók bizonyos terminológiai és strukturális módosításokat (egyszerűsítéseket) végeznek, de nem csupán a könnyebb feldolgozás biztosítása érdekében, hanem az információtartalom közérthető megfogalmazása céljából, hogy azt a laikus célközönség is megértse. Bhatia (1997) a kutatásai során a nem szakértő közönség számára készülő szerződés-fordításokban talált példát erre a stratégiára.

A célnyelvi szövegnorma követése során alkalmazható harmadik közelítési mód a logikai struktúra adaptálása. A logikai struktúra adaptálásán a forrásnyelvi szöveg különböző (mondaton belüli és mondatok közötti) részei között fennálló logikai relációk explicitálását vagy tisztázását értjük. Az implicit logikai relációk explicitálása olyan, a forrásnyelvi szövegben implicit módon jelen levő logikai relációk explicitálása a fordításban, amelyek a célnyelvben általában, vagy annak egy adott műfajában dominánsak és ezért elősegíthetik a szövegfeldolgozást. Sidiropoulou (1995b) arra mutatott rá, hogy angolról görögre történő fordítás esetében a fordítók gyakran okozati összekapcsoló elemeket toldanak be a célnyelvi szövegbe olyan helyeken is, ahol a forrásnyelvi szövegben egyáltalán nincs, vagy csak implicit módon érzékelhető a kapcsolóelem. Sidiropoulou elemzése szerint a fordítók ezeket azért toldják be a szövegbe, hogy megkönnyítsék a feldolgozást.

A görög újságcikkekre ugyanis jellemző az okozati relációk dominanciája, és ezért ezek feldolgozása nem jelent nehézséget a célközönség számára.

A logikai adaptáció másik fajtája a szöveg logikai/kognitív felépítésének tisztázása⁴. Elsősorban bonyolult vagy nehezen követhető nyelvezetű és szerkezetű szakszövegek fordítása során alkalmazzák ezt a stratégiát annak érdekében, hogy megkönnyítsék a feldolgozást. Bhatia (1997) szerint szakértő közönség számára fordított szerződések esetében a fordítók a szöveg tartalmán nem változtatnak, de bizonyos – elsősorban formai – változtatásokkal világosabbá teszik az információk és a gondolatok közötti relációkat, s ezáltal a szöveg egészének kognitív, logikai struktúráját (pl. folyamatos szöveg helyett felsorolásszerűen jelenítik meg az információkat).

A célnyelvben is létező forrásnyelvi műfaj sajátosságainak átvitelére alkalmazható másik stratégia a forrásnyelvi szövegnorma követése. Ilyenkor a fordító megőrzi a műfaj forrásnyelvi sajátosságait, vagy igyekszik minél inkább közelíteni hozzá a fordításban. Ez jellemzi például az EU-ban a közösségi jogi dokumentumoknak a tagállamok saját nyelvére történő fordítását, ahol a speciálisan egységes nyelvezet (az ún. „Union legalese”) megőrzése érdekében, akár a célnyelvi grammatikai helyesség kárára is megőrzi a forrásnyelvi normát. Trosborg (1997b) a jogi dokumentumok legelején található preambulumban kötött formuláinak fordításában talált erre példát. A mondatról mondatra fordítás stratégiáját olyan szövegek esetében alkalmazzák, amelyeknél a hivatkozások miatt fontosak a mondathatárok. Ez leginkább a közösségi jogi dokumentumokban, szerződésekben, megállapodásokban fordul elő, ahol a hivatkozásokban – tárgyalásokon vagy egyeztetéseken – fontos, hogy mely paragrafusról, cikkről vagy mondatról van szó. Erre a jelenségre használja a „pont-szabály” kifejezést.

A célnyelvben is fellelhető forrásnyelvi műfaj sajátosságainak átvitelére alkalmazható harmadik eljárás a hibrid szöveg létrehozása: A „hibrid” szöveg fogalmát a szakirodalom nem egységesen definiálja. Itt hibrid szöveg létrehozásán olyan célnyelvi szöveg alkotását értem, amely két vagy több kultúra vagy nyelv szövegnormáit ötvözi. Ezek a szövegek sem a cél-, sem a forrásnyelvi kultúra műfaji normáit nem követik következetesen, hanem egy sajátos, egyedi normát hoznak létre (bizonyos szempontból a duff-i (1981) értelemben vett „harmadik nyelvhez” hasonlóan). Mivel a megszokottól eltérő hagyományokra épülnek, az olvasóközönség általában nem tekinti sajátjának, de elfogadja ezeket a speciális szövegeket, mert az adott szituációban képesek megvalósítani a kívánt kommunikációs szándékot. Schäffner és Adab (2001) vagy Trosborg (1997b) kutatásai számos olyan EU dokumentumról számolnak be, amelyeket a különböző uniós intézmények közötti kommunikáció során hoztak létre.

4. Műfaj transzfer kompetencia – a fordító különleges kompetenciája

4. 1. A műfaj transzfer kompetencia fogalma

A műfaj transzfer stratégiák alkalmazása számos, az általános nyelvi és kommunikatív kompetenciákon (Hymes 1971; Canale / Swain 1980) túlmutató fordítói kompetenciát feltételez. Ezeket “a funkcionális fordítást szolgáló és a műfaji sajátosságok azonosítására, produkciójára és célnyelvi reprodukciójára vonatkozó (nyelvi és nem nyelvi) kompetenciákat összefoglaló néven műfaj transzfer kompetenciának” neveztem el (Károly 2007: 218). A fogalom magába foglalja mind a műfajokra, mind a szövegtípusokra vonatkozó ismereteket. Ezen túlmenően nem csupán az egy kultúrán vagy nyelven belüli műfaji ismereteket és azok alkalmazásának képességét feltételezi a szövegalkotásban, hanem két vagy több kultúra/nyelv műfaji normáinak ismeretét, alkalmazását és egyik nyelvből a másik nyelvbe történő funkcionálisan adekvát átvitelének (reprodukciójának) képességét is. A gyakorlatban ez a fordító azon képességét jelenti, hogy ismeri, illetve képes elsajátítani és alkalmazni azokat a fordítói stratégiákat, amelyek segítségével egy műfaji szempontból azonos funkciót betöltő célnyelvi szöveget tud létrehozni.

4. 2. A műfaj transzfer kompetenciát alkotó alkompetenciák

A műfaj transzfer kompetencia fogalma gyűjtőfogalom, amely több alkompetenciából áll (Károly 2007: 218–219):

- a) nyelvpár-specifikus műfaj-kompetencia: a forrás- és a célnyelv műfaji sajátosságainak ismerete és a forrásnyelvi műfaj célnyelvi megfeleltetésének képessége;
- b) nyelvpár-specifikus szövegtípus-kompetencia: a forrás- és a célnyelv szövegtípusokra jellemző sajátosságainak ismerete és a forrásnyelvi szövegtípus célnyelvi megfeleltetésének képessége;
- c) nyelvpár-specifikus kognitív kompetencia: a forrásnyelvi szövegben a kognitív/logikai struktúrák felismerésének és célnyelvi megfeleltetésének képessége;
- d) tematikus (vagy szakmai) kompetencia: az adott témára vagy szakterületre vonatkozó szaktudás megléte (ez különösen lényeges kompetencia a szakfordításban);
- e) taktikai kompetencia: a fordító azon speciális (diplomáciai) képessége, amely lehetővé teszi, hogy a forrásnyelvi szöveget oly módon ültesse át a célnyelvbe, hogy az minden

érintett fél érdekét tükrözze és védje (ez különösen fontos a politikai szövegek fordítása esetében);

f) interkulturális kompetencia: a forrás- és a célnyelvi kultúra mélyreható ismerete.

5. Összegzés

Tanulmányom – a műfajhoz kapcsolódó fordítási problémák példáján keresztül – azt a kérdést vizsgálta meg, hogy a többnyelvűség és a hozzá szorosan kapcsolódó fordítási tevékenység hogyan hat az emberi kommunikáció során alkalmazott különféle szövegekre. A műfajok célnyelvi átültetését kísérő fordítói stratégiák áttekintésén túl számba vettem mindazokat a speciális kompetenciákat is, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a fordító megfelelő módon alkalmazza ezeket a stratégiákat. A kutatások eredményei egyértelműen arra engednek következtetni, hogy a műfajkompetencia és a műfaj transzfer kompetencia fejlesztése a fordítóképzés fontos feladata, mivel a kezdő fordítók többsége nem szentel kellő figyelmet a nyelvek és kultúrák műfaji sajátosságainak és konvencióinak (Colina 1997). A műfaj transzfer kompetencia fejlesztése által javulhat a fordítások minősége és a fordítók is tudatosabb döntéseket hozhatnak a megfelelő fordítási stratégia kiválasztása során.

A műfaji szempontú vizsgálódások bizonyos területeken (pl. a tudományos, a politikai és média szaknyelv terén) és nyelveken (pl. az angol-német és az angol-spanyol nyelvpár esetében) igen aktívak, másokon azonban sajnálatosan ritkák. Ahhoz, hogy a műfajkompetencia és a műfaj transzfer kompetencia fejlesztése a fordítóképzésnek szerves részévé válhasson, komoly kutatási tevékenységre van még szükség. Műfaj-orientált és tipológiai vizsgálatok egyaránt kellenek ahhoz, hogy a hasonló kommunikatív és nyelvi jellemzőkkel bíró, s ez által potenciálisan azonos jellegű fordítási problémákat felvető szövegeket azonosítani lehessen és ezek megfelelően részletes leírása megszülethessen.

Irodalom

Adab, Beverly (2000): Cross-cultural assumptions in the translation of advertising – How realistic are they? In: Across Languages and Cultures 1 (2), 193–207.

- Beaugrande, Robert de (1997): *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bhatia, Vijay K. (1993): *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bhatia, Vijay K. (1997): Translating legal genres. In: Trosborg, Anna (szerk.): *Text Typology and Translation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 203–214.
- Canale, Michael / Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing. In: *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Chesterman, Andrew (2005): Problems with strategies. In: Károly Krisztina / Fóris Ágota (szerk.): *New Trends in Translation Studies*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 29–44.
- Colina, Sonia (1997): Contrastive rhetoric and text-typological conventions in translation teaching. In: *Target* 9 (2), 335–353.
- Connor, Ulla (1996): *Contrastive Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, Alan (1981): *The Third Language: Recurrent Problems of Translation into English*. Oxford: Pergamon Press.
- Fawcett, Peter (1997): *Translation and Language. Linguistic Theories Explained*. Manchester: St. Jerome.
- García Izquierdo, Isabel (2000): The concept of text type and its relevance to translator training. In: *Target* 12 (2), 283–295.
- Hansen, Jens Hare (1997): Translation of technical brochures. In: Trosborg, Anna (szerk.): *Text Typology and Translation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 185–202.
- Hatim, Basil / Mason, Ian (1990): *Discourse and the Translator*. London, New York: Longman.
- Hyland, Ken (2004): *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Hymes, Dell (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Károly, Krisztina (2007): *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Károly, Krisztina (2008): Genre transfer strategies and genre transfer competence in translation. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik*, 18 (1), 37–53.
- Kussmaul, Paul (1997): Text-type conventions and translating: Some methodological issues. In: Trosborg, Anna (szerk.): *Text Typology and Translation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 67–83.
- Künzli, Alexander (2000): “The role of pragmatic analysis in the translation of text-type conventions.” In: Englund Dimitrova, Birgitta (szerk.): *Översättning och tolkning. Rapport från ASLA:s höstsymposium Stockholm, 5-6 November 1998*. Uppsala: ASLA, 207–218.
- Nord, Christiane (1991a): *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis*. Amsterdam-Atlanta, G.A.: Rodopi.
- Nord, Christiane (1991b): Scopus, loyalty and translational conventions. In: *Target* 3 (1), S. 91-109.

- Nord, Christiane (1995): Text-functions in translation: Titles and headings as a case in point. In: *Target* 7 (2), S. 261–284.
- Reiss, Katharina / Vermeer, Hans J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Schäffner, Christina (1995): Textsorten in der Übersetzung. Analyse eines Übersetzungsbeispiels. In: Fiedler, Ines-Andrea / Ruge, Marion (szerk.): *Texte als Gegenstand linguistischer Forschung und Vermittlung. Festschrift für Rosemarie Gläser* (LFS = Leipziger Fachsprachenstudien, Band 10). Frankfurt: Peter Lang, 47–56.
- Schäffner, Christina / Adab, Beverly (2001): The idea of the hybrid text in translation: contact as conflict. In: *Across Languages and Cultures* 2 (2), 167–180.
- Sidiropoulou, Maria (1995a): Headlining in translation: English vs. Greek press. In: *Target* 7 (2), S. 285–304.
- Sidiropoulou, Maria (1995b): Causal shifts in news reporting: English vs. Greek press. In: *Perspectives: Studies in Translatology* 3 (1), 83–92.
- Swales, John M. (1990): *Genre Analysis. English Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trosborg, Anna (1997a): Translating hybrid political texts. In: Trosborg, Anna (szerk.): *Text Typology and Translation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 145–159.
- Trosborg, Anna (szerk.) (1997b): *Text Typology and Translation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Valentine, Egan / Preston, Doreen (2002): Discourse, devices and diplomacy: Reporting in international settings. In: *Across Languages and Cultures* 3 (2), 227–238.
- Vermeer, Hans J. (1978): Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie. In: Vermeer, Hans J. (szerk.): *Aufsätze zur Translationstheorie*. Heidelberg: Vermeer, 48–61.
- Vermeer, Hans J. (1996): *A Skopos Theory of Translation*. Heidelberg: TEXTconTEXT.
- Williams, Ian A. (2005): Thematic items referring to research and researchers in the discussion section of Spanish biomedical articles and English-Spanish translations. In: *Babel* 51 (2), 124–160.

Jegyzetek

1. A dolgozat háttéréül szolgáló kutatást az OTKA (K 83243) támogatta.
2. A Swales-i műfajdefiníció eredeti angol megfogalmazása:

A genre comprises a class of communicative events the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of

structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation. (Swales, 1990: 58)

3. Chesterman értelmezésének eredeti angol nyelvű megfogalmazása:

a plan that is implemented in a given context. The implementation is procedural, although the plan itself, as a cognitive schema, is not. Strategies are formulated and implemented for many kinds of problems, at different phases in the translation process [...] As plans, strategies are cognitive, not linguistic.

4. Bhatia (1997) erre a stratégiára mint a „könnyítés” egyik módjára utal.

Mehrsprachigkeit und mehrere Intelligenzen – neue Ansätze für die Vernetzung des Deutschen in und außerhalb des Klassenzimmers

**Mónika Jász-Kajmádi (ELTE Trefort Ágoston Gymnasium Budapest) –
Éva Szabó (ELTE Trefort Ágoston Gymnasium Budapest)**

Sprachunterricht mit europäischer Prägung Éva Szabó

1. Einleitung

Ungarisch – hungarian – húngaro – hongarès – hongrois – Macarca – венгерский – azaz a magyar nyelv sziget Európa nyelvi térképén, de nem elszigetelődött. Nehézség, esély vagy nyereség – a magyar nyelvoktatás mindenkori feladata, hogy a szükségből erényt kovácsoljon, s Európát, a földrajzi és politikai integráción túl, annak nyelvein keresztül is elérhetővé tegye. Míg azonban a nyelvi sokszínűség Európa realitása, a többnyelvűség gondolata alig talál teret a magyarországi nyelvoktatás mindennapi folyamatában, mitöbb, az Eurobarometer 2012. évi adatai szerint az idegen nyelvi kommunikációs képességünk további 7 százalékponttal csökkent. Pedig a nyelvek segítik, segíthetnék egymást – közösen árnyaltabb képet adnának a minket körülvevő világról, s ezáltal tudatosabbá tennék európaiságunkat, s azon belül saját identitásunkat is. E gondolat iskolai szintű adaptálására tesznek kísérletet az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola idegen nyelv tanárai (Bogdán Krisztina, Domokos Katalin, Elekes Katalin, Gonda Zita, Jász-Kajmádi Mónika, Máriáss Márta és Szabó Éva) egy közös projekt keretén belül.

2. Rückschläge in der Fremdsprachenkompetenz – Herausforderung für die Schulen

Obwohl Fremdsprachen in Ungarn im Vergleich zum EU-Durchschnitt in erhöhter Stundenzahl unterrichtet werden, schneiden wir in puncto Fremdsprachenkompetenz im

europäischen Vergleich schlecht ab (Emberi Erőforrások Minisztériuma 2012: 1). Laut der Erhebung der Europäischen Union von 2012 verfügt kaum mehr als ein Drittel der Ungarn über konversationsfähige Kenntnisse in einer der größeren europäischen Sprachen (Europäische Kommission 2012: 6).

Umso trüber zeigt sich dieses Bild, wenn der Blick auf die momentane Tendenz gerichtet wird – seit dem Jahr 2006 verzeichnet Ungarn einen starken Rückgang, da die Anteile an Befragten, die mindestens eine Fremdsprache sprechen, von 42% auf 35% gesunken sind. Damit nimmt das Land unter den 27 EU-Mitgliedstaaten den letzten Platz ein. Ungarn ist also das Land, in dem die Befragten mit der größten Wahrscheinlichkeit angeben, keine Fremdsprache zu sprechen (65%), obwohl „vielsprachige Mitbürger entscheidende Vorteile haben, die wirtschaftlichen, schulischen und beruflichen Möglichkeiten zu nutzen, die ein Europa der Integration eröffnet“ (Europäische Kommission 2012: 2).

In Ungarn ist es aber um die Wahrnehmung solcher direkten Berührungspunkte in dem mehrsprachigen Europa schlecht bestellt. Dies zeigt sich besonders, wenn danach gefragt wird, bei welcher Gelegenheit eine fremde Sprache benutzt wird. Europaweit werden Fremdsprachen „am häufigsten während des Urlaubs im Ausland genutzt (50%), wenn Filme angesehen werden / beim Fernsehen / beim Radiohören (37%), im Internet (36%) und bei der Unterhaltung mit Freunden (35%)“ (Europäische Kommission 2012: 55).

Demgegenüber zeigt sich Ungarn damit aus, dass bei 27% der Befragten die Fremdsprache während des Lernens benutzt wird – eine Zahl, die weit über dem europäischen Durchschnitt liegt (14%) und dem schulischen Fremdsprachenunterricht einen besonderen Stellenwert zuspricht (Europäische Kommission 2012: 57).

Was Europäer zum Sprachenlernen motiviert, ist die Überzeugung, dass ein wichtiger Vorteil des Sprachenlernens in den ausländischen Arbeitsmöglichkeiten liegt. Dieser motivierende Wirtschaftsfaktor wird europaweit hoch geschätzt (61%), in Ungarn liegt dieser Anteil sogar bei 71%. Demgegenüber werden aber bei uns weitere mögliche Vorteile, wie das Kennenlernen von Menschen aus anderen Ländern oder Sprachenlernen für die eigene Zufriedenheit am seltensten angegeben (11% und 19%). Ein trauriges Zukunftsbild, in dem Wirtschaftsinteressen einen deutlichen Vorrang vor menschlichen Begegnungen oder vor der eigenen Persönlichkeitsentwicklung haben (Europäische Kommission 2012: 73).

3. Mehrsprachigkeit – im Fokus der Bildungspolitik

Die Befragten in Ungarn bezeichnen zu 99%, also mit besonders hoher Wahrscheinlichkeit die offizielle Sprache ihres Landes als ihre Muttersprache (Europäische Kommission 2012: 13).

Dementsprechend wird im Gegensatz zur gesellschaftlichen eher der individuellen Mehrsprachigkeit ein besonderer Stellenwert beigemessen. Die ungarische Bildungspolitik verfolgt dem europäischen Trend entsprechend das Ziel, Fremdsprachenerwerb zu fördern, bis alle Bürger zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen (Emberi Erőforrások Minisztériuma 2012: 4).

Obwohl Englisch jedem gewährleistet werden soll, gibt es in Ungarn dank der Wahlfreiheit keine Pflichtsprache. Das heißt aber, dass Deutsch, aber auch andere Fremdsprachen sich konkurrierend behaupten können und müssen, wobei über die gewählte Sprache in Anbetracht bestimmter Faktoren wie Effektivität und Innovation, also Attraktivität vielfältiger Angebote (wenn es überhaupt welche gibt), aber auch nach weiteren Aspekten wie Motivation, regionalen Unterschieden oder eben Schulabschluss der Eltern entschieden wird (Krumm 2001: 6; Csapó 2001: 30).

Wie Fremdsprachenunterricht und dessen Rahmenbedingungen aber von spezifischen politischen, sozialen und ökonomischen Aspekten abhängen, zeigte sich in der regen Mediendiskussion über die neuen, psycholinguistisch fundierten Erkenntnisse der Spracherwerbsfolge, die Englisch zwar als globale Lingua franca anerkannt, die gängige Erwerbsfolge (Englisch als erste Fremdsprache) aber aus der Sicht des effektiven Lernens in Frage stellt (Emberi Erőforrások Minisztériuma 2012; Cedden 2007: 2).

Aus diesen Faktoren ergibt sich eine Fremdsprachenlandschaft in Ungarn, wo Englisch als erste Fremdsprache dominiert und das Konzept der Mehrsprachigkeit starker Förderung und neuer Anregungen bedarf. Während Fremdsprachen wie Spanisch (34%) und Italienisch (28%) im Gymnasialbereich in den letzten 15 Jahren ein Wachstum verrechnen durften, konnte Deutsch seine Position behalten und Französisch erlitt einen leichten Rückgang (6%). Besorgnis erregend zeigen sich aber die Angaben aus dem Grundschulbereich, wo alle Fremdsprachen bis auf Englisch (21%) und das neu eingeführte Spanisch (82%) schwere Rückschläge hinnehmen mussten: Russisch 83%, Italienisch 62%, Französisch 58%, Deutsch 49%. Ganz besonders auf Deutsch fokussiert heißt es, dass Deutsch, im Vergleich zur Gesamtschülerzahl an den Grundschulen zu 26%, während Englisch zu 73% vertreten ist, also der Deutschunterricht gerade an Lernenden verliert, die Deutsch als erste

Fremdsprache im Gymnasium mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen fortsetzen könnten (Emberi Erőforrások Minisztériuma 2013: 29ff; Központi Statisztikai Hivatal 2013: 128).

Wenn die negativen demographischen Tendenzen, das niedrige Prestige des Lehrerberufs, die verbitterte Konkurrenz um Schülergruppen und die Existenzangst addiert werden, scheint der Etablierung eines auf der Kooperation aller Sprachlehrer basierenden Mehrsprachigkeitskonzeptes vieles im Wege zu stehen. Umso wichtiger wäre es, die individuellen Voraussetzungen der Mehrsprachigkeit an Schulen und Institutionen zu fördern, damit das Konzept der Mehrsprachigkeit nicht gerade dort scheitert, wo der einzelne Lehrer die Grenze seiner eigenen Sprachkompetenz erreicht.

Welche Hürden und Schwierigkeiten für die erwünschte Zusammenarbeit noch zu bewältigen sind, zeigt sich in den zwar progressiv erscheinenden aber etwas voreiligen Maßnahmen im Bereich Sprachlehr- und Lernkonzepten der letzten 25 Jahre, von denen sowohl die bereits praktizierenden als auch die angehenden Sprachlehrenden überrollt wurden. Verwiesen sei hier auf die Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichtes, die Umschulung der Russischlehrkräfte (wegen der Vorkenntnisse in der Mehrheit auf das Fach Deutsch), Erhöhung der Zahl der Studierenden im Fach Deutsch und die Einführung eines Kurzstudienganges, wobei Deutsch bereits 1999, innerhalb von 10 Jahren nach der politischen Wende und der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbruchs durch das Englische überholt wurde (Feld-Knapp 2012: 182; Drahota-Szabó 2010: 1828).

Diese Tendenzen widersprechen dem Prinzip, dass „die Lernziele fremdsprachenübergreifend zu differenzieren und curricular neu zu profilieren“ sind, da das Prinzip der Ausrichtung jeder neu einsetzenden Fremdsprache auf das Globallernziel überholt ist. Diese

Neuprofilierung der Lernziele macht zusätzlich notwendig, die an einer bestimmten Schule bzw. Institution angebotene (Fremd-) Sprachenpalette so zu vernetzen, dass alle jeweils vor Ort tätigen (Fremd-) Sprachenlehrer im Sinne einer kooperativen Didaktik und Methodik der Mehrsprachlichkeit fachlich, curricular sowie didaktisch-methodisch zusammenarbeiten können (Bausch 2003: 443).

4. Interkulturelle Erziehung im Sinne der Mehrsprachigkeit

Schule ist eine Institution der Gesellschaft. Sie ist auch *eine für* die Gesellschaft. [...] Als Vermittlungsinstrument dient die Schule bestimmten Zwecken, die von den vielfältigen

Erwartungen und Ansprüchen des Staates und der Gesellschaft, der Eltern, der Schüler und der 'Abnehmer' abhängig sind (Hintz / Pöppel / Rekus 1993: 118).

Die Erwartungen und Ziele finden sich in Lehrplänen, die neuerdings auch die zu erreichenden Kompetenzen beschreiben bzw. in Curricula, die sich an Lernprozessen orientieren.

In diesem Sinne müssen die einzelnen Fächer für sich fachspezifische Ziele, darüber hinaus aber auch zeitgemäße, den heutigen Erwartungen adäquate, fächerübergreifende Ziele sowohl in Bildung, als auch in Erziehung festlegen. Im Einklang damit stehen die Ziele des Deutschunterrichts: die Lernenden sollen auf Deutsch mit anderen kommunizieren können, den kulturellen Kontext, in dem Deutsch gesprochen wird, verstehen, ihre eigene Kultur reflektieren und Beziehungen zwischen Deutsch, Englisch und oder anderen Sprachen herstellen können (in Anlehnung an Krumm 2001).

Das Curriculum Mehrsprachigkeit bezieht über die Fremdsprachen hinaus weitere Fächer ein:

[es] behandelt u. a. Fragen der Kommunikation über sprachliche Unterschiede hinweg, Fragen der Zusammenhänge zwischen Sprachen und kulturellen Gegebenheiten, Fragen des Austauschs und der Konflikte zwischen Sprechergruppen und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität. Es ist insofern Teil eines umfassenderen Feldes interkultureller Bildung an der Schule (Krumm 2011: 9–10).

Durch die Komplexität der Zielsetzungen werden dem Fremdsprachenunterricht – so auch dem Deutschunterricht – neue Werte und neue Akzente zugeschrieben, die mit neuen Inhalten einhergehen und im Dienste der interkulturellen Kommunikation auch in den schulischen Alltag Eingang finden müssen.

Umso wichtiger sind diese Erkenntnisse, da die heutige Jugend durch technische Entwicklungen, persönliche Mobilität und Migration, aber auch in hohem Maß durch die Medien die sprachliche und kulturelle Pluralität im Alltag intensiv wahrnimmt. Durch diese Erfahrungen wird der historisch traditionelle Kulturbegriff, der der Nationalkultur gleichgesetzt ist, durch einen dynamischen Kulturbegriff abgelöst. In diesem Sinne ist Kultur

keine geschlossene Entität, sondern stetem Wandel unterworfen. Ferner lebt der einzelne Mensch nicht in einer Kultur, sondern er erlebt und gestaltet eine Vielzahl einander überlappender, überlagernder und nicht selten verschmelzender Traditionen (Gogolin 2003: 97).

Die Begegnungen und das Aufeinandertreffen von Kulturen machen aber nicht nur die Unterschiede, sondern auch die Ähnlichkeiten bewusst, mit Sprachverschiedenheit geht also nicht unbedingt auch eine Differenzierung einher. Das Besondere am Fremdsprachenunterricht ist daher, dass er mit der Vermittlung der Sprache die Voraussetzung für das Überschreiten von Grenzen zwischen Kulturen schafft (Rück 2009: 4). Dadurch kann gerade bei jungen Menschen Akzeptanz und Denkoffenheit geweckt werden, so dass die Verschiedenheit als normal betrachtet wird und dadurch vor Ethnozentrismus bewahrt. Damit gewinnt der Deutschunterricht eine wichtige pädagogische Funktion zurück (Krumm 2001: 10).

5. Vom Landeskundeunterricht zum Europagedanken

Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, den Lerner nicht nur zum Gebrauch des fremden Codesystems zu befähigen, sondern auch dazu, die kulturelle Identität der Bevölkerung der Zielkultur wahrzunehmen, diese fremde Kultur zu verstehen, die fremden Menschen zu akzeptieren und durch das Verstehen des Fremden und der Fremdheit die eigene Identität bewusst zu erleben (Petneki 2006: 9).

Dieser Gedanke dürfte wohl in der heutigen Welt weiter entwickelt werden, so dass im Unterricht nicht nur die Begegnungen zwischen der Ausgangskultur und der Zielkultur, sondern auch die Integration in Europa, gar eine Vernetzung in der ganzen Welt thematisiert werden. Dementsprechend sollte sich der Fremdsprachenunterricht auch das Ziel setzen, Lernende für verschiedene kulturelle Dimensionen zu sensibilisieren und damit den Europagedanken mit in den Unterricht einzubinden.

Wie wichtig und immer aktueller der Europagedanke ist, zeigt die Entscheidung des Europäischen Parlaments 2006, in der das Jahr 2008 zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs ausgerufen wurde. Der Gedanke basiert auf der Notwendigkeit des Zusammenlebens von verschiedenen Völkern und Ethnien Europas, die „in verschiedenen Regionen leben und ihre regionalen Traditionen, Kulturen und Prägungen mitbringen“ (Söhner 2010: 1). Diese Vielfalt zeigt sich aber nicht nur in Sprachen und Kulturen sondern auch in Fremdbildern, in Vorstellungen und Stereotypen über die eigene Nation und über die Nachbarn. Die nationalen Stereotype entstehen durch die Generalisierung selektiver Erfahrungen und vermittelter Kenntnisse (Söhner 2010: 2). Richten sich diese auf die eigene Nation, so werden sie Autostereotype genannt, im Falle eines

Heterostereotyps wird demgegenüber eine andere Nation gemeint (Pataki 1997: 171). Bei den Stereotypen geht es immer um die eigene Positionierung und Identitätsbildung, weiterhin mit der Trennung „Wir“ und „die Anderen“ sogar um die soziale Identität und die Gruppenzugehörigkeit des Einzelnen.

[Stereotype] in ihrer charakteristischen Unbeweglichkeit dienen als erste Orientierungshilfe in der Weltbewältigung und spielen so eine nicht zu unterschätzende Rolle in unserer menschlichen Kultur. Sie vereinfachen zunächst den Zugang zu einer bisher unbekannten Realität. Dennoch ist ein reflektierter Umgang mit ihnen notwendig, um sie in ihrer Richtigkeit zu hinterfragen und eine Zementierung unstimmiger Bilder zu vermeiden (Söhner 2010: 1).

Die Gefahr besteht nämlich darin, dass nationale Stereotype oft dem nationalen Charakter gleichgestellt werden, obwohl es diesen, wie es der Studie in „Science“¹ (in Anlehnung an Spiegel-online 2005) zu entnehmen ist, gar nicht gibt. Der Nationalcharakter sei nämlich eine soziale Konstruktion ohne jeglichen genetischen Grund, werde durch Erziehung, Geschichte und heute zum größten Teil durch die Medien übermittelt, habe aber mit den Persönlichkeiten der Menschen nichts zu tun. Nationalcharakter diene nämlich nur dem Erhalt der nationalen Identität. Da es Stereotype bereits im Mittelalter gab, sind die Medien wohl für die Herausbildung der Stereotype nicht verantwortlich, aber durch wiederholte Verwendung stereotypischer Aussagen tragen sie zur Erhaltung und zur Verstärkung des Stereotyps bei (Lönneker 1999: 3).

Umso wichtiger sind die Ansätze, die den Abbau der Stereotype anstreben und den Schwerpunkt dabei auf die Bildung setzen. Austauschprogramme, direkte Kontaktaufnahme, Film- und Leseprojekte, offene Lernstrukturen und Handlungsorientierung also die Öffnung der Klassenräume sind Kernelemente der interkulturellen Erziehung und geben Europa die Chance des Zusammenwachsens.

6. One day in Europe – ein gemeinsames Filmprojekt zur Sensibilisierung für Vielfalt

One Day In Europe... Der Ausgangspunkt des Films steckt schon in den möglichen Übersetzungen des Titels. ‚Ein Tag in Europa‘ ist Gegenwart, ‚Eines Tages in Europa‘ die Zukunft, darin kann eine Utopie liegen. Wie kann man einen Film über Europa machen, über die unterschiedlichen Mentalitäten, über die Menschen? Welche Städte nehmen? Welche Symbole? [...] Und worum sollte es in den Erzählungen gehen? Um Sprache, um das Fehlen von Sprache, um Dialekt und Region, um Reisen, um Reisende in Europa. [...] Vier einfache Geschichten: eine Engländerin in Moskau, zwei Deutsche in Istanbul, ein Ungar im

spanischen Galizien, ein französisches Pärchen in Berlin. Ein Film der kleinen Momente, den europäischen Moment, das Aufeinandertreffen der verschiedenen europäischen Mentalitäten (Stöhr 2005).²

Der Film *One day in Europe* bietet zahlreiche Möglichkeiten, sich über Europa, die europäische Identität und deren Vielfalt Gedanken zu machen. Er präsentiert relevante Themen, die die Lernenden motivieren und ihren kritischen Blick auf wichtige gesellschaftliche, politische, soziale oder eben moralische Fragen schärfen können (Szabó 2013: 144). Weiterhin werden Fragen des sprachlichen und kulturellen Zurechtfindens in Europa aufgeworfen und die Problematik mit Humor, aber kritisch dargestellt. „Immer noch verhalten wir uns so, als reichten Deutsch und Englisch als sprachliche Ausstattung aus. Das stimmt in einer globalisierten Welt weder für die Politik, noch für die Wirtschaft, und erst recht nicht für das soziale Zusammenleben“ (Krumm: 2013: 5).

Die folgenden Aufgabenblätter stammen aus einem Aufgabenpool in 5 Fremdsprachen, könnten aber ohne Weiteres auf Ungarisch oder in einer weiteren Sprache verfasst werden. Die meisten Aufgaben zielen auf eine thematische Bearbeitung des Films ab, aber eine Annäherung mit gezielter Wortschatzerweiterung ist auch vorstellbar. Das Besondere an dem Projekt ist, dass der Lernende sich in mehreren Fremdsprachen erproben kann, abhängig davon, welche Sprachen er in der Schule lernt, welche er ansonsten kennt oder auf welche er eben Lust hat. So erlebt er den Film und die Problematik in verschiedenen Sprachen, aus anderen Blickwinkeln, mit unterschiedlichen Fokuspunkten und Anregungen, jeweils mit neuen Partnern. Somit ist das Überdenken der eigenen Sichtweise und der bewusste Umgang mit Stereotypen gewährleistet.

Aufgabenblätter

Aufgabenblatt – Deutsch 1. (Orientierung an Sprachförderung) – von Márta Máriáss (Ausbildungslehrerin am Trefort Gymnasium)

Kannst du dich daran erinnern? Wer sagt das im Film wem, wann, wo und warum?

Personen: Taxifahrer, Deutscher, Polizistin, Komissar

Wer sagt das? In welcher Sprache?	Wann?	Wo?	Warum?
Ich würde gern im Voraus bezahlen...	Als...		
Ich wurde ausgeraubt. Zwei Leute überfielen mich.			

Was hast du denn jetzt vor?			
Ich habe das Hotel gesucht und mich verirrt.			
Bringst du mich nicht zur Polizei? Geld habe ich noch.			
Mein Onkel wohnt jetzt auch in diesem Stadtteil (Kumkapi-Viertel)			
Das ist mein deutscher Kunde. Er wurde bestohlen.			
Warum will er einen Polizeibericht? Warum kommt er nach Istanbul, wenn er kein Geld hat?			
Das ist kein Ort für Touristen.			
Sie sollen die Diebe beschreiben.			
Wenn Sie mir noch einmal auf die Schulter schlagen....			
Wenn sie die Touristen so behandeln, kommen wir nicht in die EU.			

Aufgabenblatt – Deutsch 2. (Orientierung an thematischer Bearbeitung) – von Éva Szabó (Ausbildungslehrerin am Trefort Gymnasium)

Deutsche und Türken

1. Sammelt eure ersten Impulse:

über die Deutschen habe ich schon mal gehört, gelesen, erfahren, dass...	über die Türken habe ich schon mal gehört, gelesen, erfahren, dass...
---	--

2. a. Seht euch mal das Bild an und beschreibt die Personen! In welcher Situation sind sie? Was wollen sie?



2b. Schreibt einen Dialog zum Bild!

3. Schaut euch die Filmsequenz (23:14-26:16) an! Hat die Sequenz eure Vermutungen bestätigt? Warum? Warum nicht?

4. Guckt euch den Teil in Istanbul an! Welche Sprachen kommen in diesem Teil vor? In welchen Situationen spricht der Student seine Muttersprache? Wie könnt ihr seine Sprachwahl begründen?

Aufgabenblatt – Englisch – von Katalin Elekes (Ausbildungslehrerin am Trefort Gymnasium)

One day in Europe – Moscow episode (a 90-minute lesson)

1. Work in small groups. Look at the following people (each group focuses on one person/picture) and try to find out the following things:

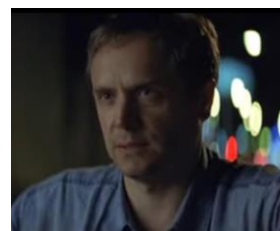
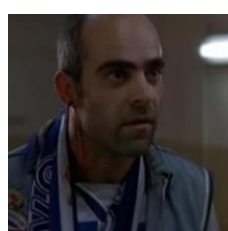
his/her nationality

his/her job

his/her personality

his/her hobbies

the languages he/she speaks



2. In this episode two cultures meet – the English and the Russian. Look at the following adjectives and objects that characterise nationalities and choose the ones that in other peoples' opinion are typical of the Russians and/or the English. Explain your choice.



3. Watch the first part of a short film (3:10-10:23). Discuss if you were right about the characteristics above. Do you think the two women are typically English or Russian? Why? Why not?
4. Work in pairs and predict what is going to happen at the police station. Then watch the second part of the film (10:23-15:00) and see if your predictions were right. How were your expectations different?
5. How is Kate's problem going to be resolved? What's the end of the story? Make guesses, then watch the rest of the episode. What is the twist at the end?
6. Watch the film again from 6:40, concentrating on one of the following aspects. Discuss your answers in your groups, then form new groups and share your findings.

Group 1 : The two women have communication problems. What do they do to overcome the language barrier? Have you ever been in a situation like this?

Group 2: Collect a list of things that surprises Kate. How does she react to them? Would you be surprised by the same things?

Group 3: From time to time, football fans turn up in the film. Describe their behaviour. How typical is it? Would football fans from your country behave in the same way?

Group 4: How does the two women's behaviour change during the film? Who is in control at different points of the film? Why? Have you ever felt helpless because of some communication breakdown?

7. What could be the message of this short film? (Conclusions)

8. Follow-up:

Choose one of the writing tasks below and write about 200-250 words.

A. Kate is writing about her experience in an email to a friend.

B. Elena is telling her neighbour what happened to her the other day. Write her monologue.

C. A day in the life of a Russian taxi driver. Imagine what Andrei's day was like.

D. Imagine that a foreigner, who doesn't speak English, has been robbed in London and goes to a police station to report the theft. Write down how their experience would be different from Kate's.

Aufgabenblatt – Spanisch – von Krisztina Bogdán (Ausbildungslehrerin am Trefort Gymnasium)

Antes de ver la película

Qué sabes del „Camino de Santiago”? En qué parte de Europa se encuentra?

Qué es un peregrino? Cuáles son los motivos de los peregrinos de hoy? Originalmente qué motivos tenían los peregrinos?

Qué idioma se habla en la comunidad autónoma de Galicia?

Qué significa el nombre de Santiago de Compostela? Qué relación tiene con el „Camino”?

Durante el visionado de la película

En qué lugares se desarrolla el episodio de Santiago de Compostela?

Quiénes aparecen en el episodio?

Qué le ocurre al peregrino? Qué consecuencias económicas y afectivas conlleva?

Después de ver la película

Presenta a los dos protagonistas: el peregrino y el policía

Qué rasgos característicos tienen?

Qué tipo de comunicación existe entre los dos? Piensas que el uso del inglés como „lingua franca” hace posible la verdadera comunicación?

En tu opinión, qué espera el peregrino de su viaje / ruta?

Con qué impresiones deja su destino final?

Qué sugiere la actitud del policía al peregrino y a los espectadores de la película?

Qué importancia tiene la palabra „mañana” en la últimas imágenes del episodio?

Temas para desarrollar e investigar

Qué relación hay entre los peregrinajes y el desarrollo del turismo?

Qué cultura e instituciones se desarrollaron gracias a los peregrinajes?

Aufgabenblatt – Französisch – von Zita Gonda (Ausbildungslehrerin am Trefort Gymnasium)

Hannes Stöhr : One day in Europe – Épisode de Berlin (en langue française) – niveau B1-B2

1. La banlieue, qu'est-ce que c'est? – remue-méninges – 9'

- travail individuel + mise en commun

2. Le projet de Claude et Rachida – 35'

a) visionnement de l'épisode de Berlin

b) test de compréhension : Choisissez la bonne réponse.

Choisissez la bonne réponse.

1. Pourquoi Claude et Rachida sont venus à Berlin ?

a) Ils visitent Berlin comme touristes.

b) Ils sont en programme Erasmus à l'Université Humboldt de Berlin.

c) Ils font des spectacles pour payer leurs dettes.

d) Ils sont venus voir un ami berlinois.

2. Quelle est la situation financière des deux clowns ?

a) Tout le monde leur doit du fric.

b) Ils arrivent à payer au moins leur loyer.

c) Leur carte bancaire est bloquée.

d) Ils sont dans le rouge de 6.000.-

3. Pourquoi vont-ils en banlieue ?

a) Une banlieue de Berlin, c'est à visiter absolument.

b) Les banlieues sont moins chères que le centre-ville.

c) Ils veulent voir la différence entre les banlieues françaises et allemandes.

d) Ils en ont déjà marre du centre-ville.

4. Quel est le projet de Claude ?

a) Il veut cambrioler un restaurant turque.

b) Il veut se faire dépouiller par un immigré.

c) Il veut voler une voiture.

d) Il veut trouver un garagiste pas cher.

5. Que dit le guide touristique de la sécurité de Berlin ?
 - a) Le centre-ville est sûr, mais les banlieues sont dangereuses.
 - b) Toute la capitale allemande est caractérisée par la délinquance.
 - c) Berlin était une ville beaucoup plus sûre avant la chute du mur de Berlin.
 - d) **Berlin est la capitale la plus sûre d'Europe.**
6. Qu'est-ce qui surprend les deux Français dans la banlieue berlinoise ?
 - a) **Les voitures y sont en meilleur état que dans les banlieues françaises.**
 - b) Ils y voient beaucoup de néo-nazis.
 - c) La banlieue de Berlin les fait penser aux banlieues françaises.
 - d) C'est la saleté qui les surprend le plus.
7. Quel est le pourcentage de la population turque à Berlin?
 - a) **Berlin – à nombre d'habitants – est la quatrième ville turque après Istanbul, Ankara et Izmir.**
 - b) À Berlin, la moitié de la population est déjà d'origine turque.
 - c) Les Allemands ont déjà quitté les banlieues habitées par les Turques.
 - d) À Berlin, il y a moins de Turcs que dans les autres capitales européennes.
8. Que font les deux Français à Kreuzberg?
 - a) Ils vont découvrir le marché turc.
 - b) **Ils font semblant comme s'ils avaient été attaqués par un immigré.**
 - c) Ils se font agresser par une policière berlinoise.
 - d) Ils vont au restaurant pour goûter des spécialités typiquement turques.
9. Comment expliquent-ils ce qui s'est passé ?
 - a) **Ils confondent Russes et Turcs en expliquant ce qui s'est passé.**
 - b) Ils avouent la vérité à la policière.
 - c) Ils n'expliquent rien.
 - d) Ils ont beau expliquer leur histoire, la policière ne les croit pas.
10. Comment leur histoire prend fin ?
 - a) **Ils prennent la voiture de police pour s'enfuir.**
 - b) Ils sont arrêtés par la police.
 - c) Ils se font un ami turc.
 - d) Ils se font rembourser par l'assurance.

3. Devoir: - 1'

- a) Monologue de Claude/de Rachida: il/elle raconte leur séjour à Berlin
- b) La policière écrit un rapport de 150 mots sur l'incident
- c) Donner un titre à l'épisode de Berlin et justifier son choix

Aufgabenblatt – Russisch – von Katalin Domokos (Ausbildungslehrerin am Trefort Gymnasium)

Один день в Европе - план урока (45')

1. 3'21'' (остановить фильм)- Как вы видите, мы сейчас в Москве. Посмотрите на эту женщину, которая только что приехала сюда. Представьте в парах кто она такая, откуда и с какой целью она сюда приехала.
2. 5'26'' (остановить фильм)- Как она реагирует на цену сказанную шофёром. Как вы реагировали бы на её месте. Как вы относитесь к поведению шофёра? Это может произойти в любой стране Европы?
3. 5'53'' Представьте в парах сцену следующую. Послушаем несколько вариантов. (Посмотрим сцену ограбления женщины). Что вы бы сделали на её месте? Напишите несколько предложений , начните ваши предложения с конструкции: "Я бы....."
4. Знакомство Лены и "Кати" - Какая женщина Лена по внешности и по характеру? Можно ли назвать её типичной русской по вашему мнению? А шофёра, который привёз в этот двор англичанку можно назвать типичным русским?
5. Чем иллюстрируется доброжелательность Лены? Чем она угощает Катю? Какое значение имеет эта сцена?
6. Не имея общего языка, они с трудом, но всё таки успешно общаются. Разыграйте в парах диалог происшедший между двумя женщинами в квартире Лены.
7. Остановить фильм и обратить внимание детей на момент, когда Лена передаёт Кате одну конфету.
8. 15'01'' (ожидание в полиции)- Опишите эту сцену. Как вы думаете, в какой степени является эта сцена характерной для русской действительности?
9. 18'07'' (последняя сцена) По вашему мнению здесь на самом деле кончается история?
10. Домашнее задание - Выберите из следующих тем и напишите сочинение (слов 150-200)
 - Монолог Лены
 - Монолог англичанки
 - История происшедшая с англичанкой в Москве (с тем концом который в фильме не виден)
11. КВИЗ - какая из следующих достопримечательностей Москвы была видна в фильме (с самого начала до конца)

1. **Новый Арбат**
2. Театр "Современник"
3. **Золотые купола кремлёвских соборов**
4. **Сатдион "Лужники"**
5. МГУ (Московский Государственный Университет)
6. **Кирпичная стена Кремля**
7. Мавзолей Ленина
8. **ГУМ (Государственный Универсальный Магазин)**
9. улица Тверская
- 10.улица Арбатская
- 11.**Старые двухэтажные типичные московские здания**
- 12.Новодевичий Монастырь
- 13.**Спасская башня**
- 14.**Набережная реки Москва**
- 15.**Храм Василия Блаженного**

7. Fazit: Lehrerrollen im Wandel

Auf lernerorientierten Unterricht kann heute nicht mehr verzichtet werden, die Berücksichtigung der individuellen Interessen und Bedürfnisse ist der wichtigste Motivationsfaktor im schulischen Unterricht, in dem die meisten Lernenden ihre Ziele, warum sie eine Fremdsprache erlernen wollen, noch nicht klar sehen und gar nicht formulieren können. Sie müssen täglich neu gewonnen werden (Feld-Knapp 2012: 186).

Umso wichtiger erscheinen die Neuorientierung der Lehrenden und Neugewinnung der Lernenden, da die Attitüde und die Motivation am Sprachenlernen durch schulische Erfolge und Misserfolge für das ganze spätere Leben geprägt werden (Medián / Szénay 2005: 75). Da die Ungarn besonders häufig unmotiviert erscheinen, eine Sprache zu erlernen oder Fremdsprachenkenntnisse aufzufrischen (30% der Befragten laut Eurobarometer 2012: 104), sollte die Arbeit im schulischen Alltag neu durchdacht werden.

Der Lehrende gilt in seiner neuen Rolle als Lernberater und Anreger, bereitet Projekte vor und begleitet sie. Die neuen Aufgabenfelder setzen Selbstständigkeit, Flexibilität und Professionalität voraus, wobei die neue Lehrerrolle eine prägende Funktion auch für die Schülerrolle hat. Durch diese neue Partnerschaft zwischen Lehrenden und Lernenden „gewinnt die Arbeit von Deutschlehrern eine starke pädagogische Dimension zurück“ (Krumm 2001: 14).

Gerade wegen dieser Kooperation im Schulalltag ist es von größter Bedeutung, dass Lehrende nicht allwissend auftreten und im Sinne der Mehrsprachigkeit auch Fremdsprachen, die sie nicht beherrschen, in der Stunde zulassen und von dieser sprachlichen und kulturellen Heterogenität auch sich selbst und die Mitschüler profitieren lassen (Krumm 2013: 13). Dazu müssten aber das traditionelle Lehrerverhalten, die Ängste um Ansehen und Respekt überwunden werden.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 439–444.
- Boócz-Barna, Katalin / Majorosi, Anna / Szablyár, Anna (2006): 3+1D-Puzzle: Landeskunde und interkulturelle Kommunikation. Budapest: Bölcsész Konzorcium.

- Cedden, Gülay (2007): Psycholinguistische Aspekte für den Folgeerwerb Deutsch (L2), dann Englisch (L3) in der Türkei. In: Zeitschrift für interkulturellen Deutschunterricht. 2007/3. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/docs/Cedden.pdf> (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Csapó, Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. In: Iskolakultúra 2001/8 Pécs, S. 25–35.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2010): Deutsch in Ungarn. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Halbbd. 2. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1827–1833.
- Ember Erőforrások Minisztériuma Oktatásért Felelős Államtitkárság (2012): Fehér könyv 2012–2018. A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig. <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktat-as-feher-konyv.pdf> (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Ember Erőforrások Minisztériuma Statisztikai Osztály (2013): Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2012/2013. http://2010-2014.kormany.hu/download/c/93/21000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2012.pdf (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Europäische Kommission (2012): Die europäischen Bürger und ihre Sprachen: Spezial Eurobarometer 386. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch in Ungarn. Ein Überblick über die DaF-LehrerInnenausbildung. In: Ilse, Viktoria / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanisten 2011. Budapest / Bonn: Gondolat Kiadói Kör. S. 176–191.
- Gogolin, Ingrid (2003): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 96–102.
- Hintz, Dieter / Pöppel, Karl Gerhard / Rekus, Jürgen (1993): Funktionen der Schule. In: Hintz, Dieter / Pöppel, Karl Gerhard / Rekus, Jürgen (Hrsg.): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. München: Weinheim, S. 118–123. <http://www.unipotsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdfDateien/hintzfunktionen.pdf> (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt – Konsequenzen für die Deutschlehrausbildung. In: Gfl-Journal. No. 2/2001, S. 1–19. <http://www.gfl-journal.de/2-2001/krumm.html> (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Krumm, Hans-Jürgen (2013): Elite- oder Armuts mehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“. Wien. 28. 2. – 1. 3. 2013.

- <http://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf> (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Központi Statisztikai Hivatal (2010): A KSH jelenti. Gazdaság és társadalom (2010/3) <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel21003.pdf> (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): Magyar statisztikai évkönyv 2013. Budapest: Statiquum.
- Lönneker, Birte (1999): Nationale Stereotypen. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Magister Artium der Universität. Hamburg. http://www1.uni-hamburg.de/story-generators/Birte/Nationale_Stereotypen.pdf (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Medián / Szénay, Márta (2005): Az idegennyelv-ismeret. Jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról. In: Felnőttképzési kutatási füzetek. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest. <http://mek.oszk.hu/06500/06548/06548.pdf> (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Ohne Verfasser – Spiegel Online (2005): Nationale Klischees: Die Wahrheit über den Fleiß der Deutschen. <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/nationale-klischees-die-wahrheit-ueber-den-fleiss-der-deutschen-a-378476.html> (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- One day in Europe / Hannes Stöhr (2005): Filmanova, Moneypenny Filmproduktion GmbH
- Pataki, Ferenc (1997): Nemzetkarakterológia? In: Magyar Tudomány 1997/2. Budapest: Akadémiai Kiadó, S. 169–179.
- Petneki, Katalin (1993): Mit ér az idegen nyelv, ha német? In: Magyar Pedagógia. 93/ 3-4, Budapest: MTA, S. 135–147.
- Petneki, Katalin (2006): Einführung. In: Boócz-Barna, Katalin / Majorosi, Anna / Szablyár, Anna (2006): 3+1D-Puzzle: Landeskunde und interkulturelle Kommunikation. Budapest: Bölcsész Konzorcium, S. 9–19.
- Rück, Nicola, (2009): Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler. In: Florio-Hansen, Inez (Hrsg.): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Band 2. Kassel. <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-676-3.volltext.frei.pdf>
- Söhner, Felicitas (2010): Zu nationalen Stereotypen in Europa. In: Globkult 16.05.2010. <http://www.globkult.de/gesellschaft/identitaeten/520-zu-nationalen-stereotypen-in-europa> (zuletzt gesehen am 20.09. 2014)
- Szabó, Éva (2013): Filme im FSU – im Dienste erzieherischer Ziele. In: DUfU, Budapest, S. 142–153.

Anmerkungen

1. <http://www.sciencemag.org/content/310/5745/96.abstract>
2. Ausschnitte von „Director’s Note”, Hannes Stöhr, 2005, verkürzt von Éva Szabó

Sprachunterricht – offen für die Vielfalt der Lernenden

Mónika Jász-Kajmádi

1. Einleitung

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht sind dem Fremdsprachenunterricht gewichtige Aufgabenfelder, wie Erziehung zu Handlungsfähigkeit, Selbstbestimmung und Solidarität zugeschrieben.

Kulturelle Vielfalt, Empathie für das Fremde und Liebe zur fremden wie zur eigenen Sprache und Kultur sind keine Gegensätze. Anerkennung der anderen Menschen in ihrer Andersartigkeit und internationale Solidarität sind deshalb aus erziehungswissenschaftlicher Sicht das Ziel des fremdsprachlichen Bildungsprozesses (Meyer 2007: 46).

Damit im Einklang wird fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit als eine der neun Schlüsselkompetenzen des ungarischen Nationallehrplans verstanden. Darüber hinaus werden im Dokument übergreifende Bereiche genannt, deren Entwicklung auf allen Kompetenzbereichen als Aufgabe und Ziel der pädagogischen Arbeit definieren lässt, wie unter anderem kritisches Denken, Kreativität, Eigeninitiative, Problemlösung und emotionale Kompetenz (Emberi Erőforrások Minisztériuma 2012). Ein für die Vielfalt der Lernenden offener Fremdsprachenunterricht leistet auch zu diesen pädagogischen Feldern seinen Beitrag.

2. Das Konzept der mehrfachen oder multiplen Intelligenzen (MI Theorie)

Unsere herkömmliche Intelligenzauffassung ist sehr stark durch das Konzept des IQ geprägt. Intelligenz weist demnach einen eindimensionalen Charakter auf, und ist mit mathematisch statistischen Mitteln messbar. In engem Zusammenhang mit dem Konzept steht auch die Frage, ob Intelligenz angeboren sei, und ob es nur eine einzige Intelligenz vorhanden ist. Haben wir es in der Schule mit intelligenten und weniger intelligenten Schülern zu tun? Was ist Intelligenz? Kann man sie messen?

Howard Gardner, Kognitions- und Intelligenzforscher an der Harvard Universität stellt seit zwei Jahrzehnten eben die Einheitlichkeit, die Messbarkeit und die Angeborenheit der Intelligenz in Frage. Er ist auf multidisziplinären Forschungsergebnissen basierend zu einer Theorie der mehrfachen Intelligenzen gelangt. Gardners Theorie fand den stärksten Widerhall in den pädagogischen Diskussionen weltweit. Als einflussreicher Kritiker der traditionellen IQ-Tests vermittelt er ein Verständnis von Intelligenz, die als Grundlage für eine schülerorientierte, differenzierende Didaktik angesehen wird. Er wandelt zuerst auf den Spuren von Piaget, dem Vater der konstruktivistischen Lerntheorie. Piaget entwickelt seine Intelligenztheorie auf der Basis der Entwicklungspsychologie, bei ihm stehen die logischen, mathematischen Strukturen im Mittelpunkt und beobachtet den Weg, wie die Denkweise eines Kindes dieser eines Wissenschaftlers ähnlich wird.

Dagegen nimmt Gardner die künstlerische Begabung unter die Lupe und stellt sich die Frage, wie die Fähigkeiten und Denkprozesse eines Kindes denen eines Künstlers ähnlich werden. Er definiert Intelligenz als „biopsychologisches Potential zur Verarbeitung von Informationen, das in einem kulturellen Umfeld aktiviert werden kann, um Probleme zu lösen und geistige oder materielle Güter zu schaffen, die in einer Kultur hohe Wertschätzung genießen“ (Gardner 2002: 46). Bei der Entscheidung, ob eine menschliche Fähigkeit als eine von den multiplen Intelligenzen zu bezeichnen sei, verwendet er einen umfangreichen Kriterienkatalog. Bei der Fundierung seiner Theorie greift er auf biologische, anthropologische, neuropsychologische, entwicklungspsychologische und psychometrische Untersuchungen zurück. Somit erarbeitete er anfangs sieben, später noch etliche weitere Intelligenzbereiche, die hier kurz skizziert werden sollen.

Unsere sprachliche Intelligenz befähigt uns Sprachen zu lernen, die Sprache zu verstehen und produktiv einzusetzen. Die Sensibilität für die gesprochene und geschriebene Sprache sowie deren Zweck und Formen ist für die ausgeprägte sprachliche Intelligenz charakteristisch, wie zum Beispiel für Schriftsteller, Journalisten, Rechtsanwälte und Sprachwissenschaftler. Dank unserer logisch-mathematischen Intelligenz können wir abstrahieren, analysieren und strukturieren, induktiv und deduktiv schlussfolgern. Auf diesem Gebiet intelligente Menschen, die später eventuell als Mathematiker, Computerfachleute oder als Wissenschaftler arbeiten, sind für Problemlösung offen. Das Gefühl für Klänge, Musik, Harmonie, Rhythmus wird als Ergebnis unserer musikalischen Intelligenz angesehen. Über entwickelte musikalische Intelligenz verfügt, wer musiziert, komponiert, oder Sinn dafür und Freude daran hat, wie Komponisten, Musiker,

Dirigenten. Eine körperliche Intelligenz besitzen wir alle, indem wir unsere Bewegungen koordinieren, unseren Körper und bestimmte Körperteile bewusst für die Lösung verschiedener Probleme einsetzen. Außerordentlich gut beherrschen ihren Körper die Sportler, Tänzer und Schauspieler. Aber auch Handwerker und Chirurgen nutzen dieses Potenzial gestalterisch aus. Räumliche Intelligenz wird sowohl als theoretischer als auch praktischer Sinn für Strukturen, Räume und für räumliche Zusammenhänge definiert. Personen, die diese Intelligenz in hohem Maße besitzen, sind Architekten, Bildhauer, Graphiker oder Seefahrer und Kartographen.

Alle sind mehr oder minder in der Lage, Absichten, Intentionen, Gefühle der Mitmenschen zu verstehen, mit ihnen umzugehen, dies beinhaltet das Konzept der interpersonalen Intelligenz. Einfühlsam und erfolgreich auf diesem Gebiet sind (hoffentlich) Lehrer, Verkäufer und im Allgemeinen Leute in Führungsposition. Als intrapersonale Intelligenz bezeichnet die Theorie der mehrfachen Intelligenzen die Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Triebe und Fähigkeiten zu kennen und damit umgehen zu können. Intrapersonal gut entwickelte Erwachsene haben eventuell mit Psychologie, Philosophie oder Religion zu tun.

Von Gardner später beschrieben, aber als wichtiger Bereich der MI wird die naturalistische Intelligenz angesehen. Die uns umgebende Natur beobachten, erkennen und klassifizieren zu können sowie Offenheit dafür zu zeigen. Biologen, Botaniker und Tierärzte besitzen diese Fähigkeit vorrangig (Gardner 1999; Nicholson-Nelson 2007).

Wie aus den oben angeführten Darstellungen ersichtlich, erfasst Gardner die menschliche Kognition ganzheitlich. Ein wichtiges Faktum ist, dass jeder Mensch über alle Arten von Intelligenzen verfügt, die Verteilung der Intelligenzen jedoch bei jedem individuell ist. Wer ist also intelligent? Alle. Die MI Theorie hebt die durch den IQ aufrecht erhaltene Kategorisierung in „Kluge“ und „Dumme“ auf. Obwohl die neuere psychometrische Forschung auch dahingehend ihre Akzente setzt, dass ein facettenreicheres Bild im Rahmen des IQ Konzepts entsteht, wird Gardner eben in Bezug auf die Relativierung der Intelligenz kritisiert, wobei er die Unterscheidung zwischen durchschnittlicher und hervorragender Intelligenz auf den einzelnen Gebieten nicht außer Acht lässt. Er bestreitet jedoch die Angeborenheit einer bestimmten Quantität an Intelligenz und im Zusammenhang damit die Unabänderlichkeit der Ausprägung der Intelligenz(en) (Gardner 2006).

Intelligenz ist nach der MI Theorie nicht zählbar. Die mehrfache Intelligenz kann durch Beobachtungen oder mithilfe von Selbsttests festgestellt werden. Den einzelnen Bereichen werden Aussagen zugeordnet, die auf einer Skala zu bewerten sind. Als Ergebnis ergibt sich ein Intelligenzprofil der Intelligenzbereiche (Lernen für den GanzTag / Multiple Intelligenz).

3. Mehrfache Intelligenzen aus der Sicht der Schule

Gardners Theorie, wie oben schon erwähnt, wird von zahlreichen Psychologen kontrovers diskutiert, vielerorts findet sie aber ein reges Interesse unter den Pädagogen. Die Behauptung, dass die einzelnen Intelligenzbereiche entwicklungsfähig sind, und durch eine stärkere auch die schwächeren Intelligenzen zu erreichen seien, eröffnet sowohl theoretische als auch praktische Handlungsfelder für die Didaktik. Neben der Entwicklung der weniger ausgeprägten Fähigkeiten, richtet die MI Theorie den Blick auf eine schülerorientierte, für die individuellen Differenzen offene Vorgehensweise. Darüber hinaus bereichert diese Theorie unser Denken über mögliche Annäherungsweisen eines Phänomens, sei es ein Begriff, Lernstoff oder Wissenschaftsgebiet (Nicholson-Nelson 2007). Die einzelnen Bereiche werden von Gardner provokativerweise nicht als Begabungen oder Fähigkeiten bezeichnet, damit das Bild über die Klugheit zwingend neu zu deuten sei, und sowohl die Lehr- und Lernprozesse als auch die traditionellen Vorgehensweisen der Leistungsmessung in der Schule durchdacht werden (Lengyel 2010). Den einzelnen Intelligenzbereichen Schulfächer zuzuordnen scheint einleuchtend zu sein, das Potenzial der Theorie wird aber dadurch überhaupt nicht erschöpft.

Zu klären ist auch das Verhältnis dieser Theorie zu den bisher in der Praxis bewährten Konzepten, wie Lernstile und Lerntypen. Lernstil wird in der Fachliteratur als „intraindividuell relativ stabile, zumeist situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion“ beschrieben (Grotjahn 2007: 327). Sie lassen sich meist bipolar, und nach verschiedenen Dimensionen charakterisieren, wobei oft keine Wertschätzung damit in Verbindung gebracht wird. Nach den Lernstilen werden verschiedene Lerntypen festgelegt, zahlreiche Typisierungen und Instrumente dienen dazu, das theoretische Konzept für die Praxis zugänglich zu machen. Angesprochen wird der Lehr-Lernstil-Konflikt im Unterricht, der mit Bewusstmachung der Lernstile, und durch vielfältiges und flexibles Lehrerverhalten aufgehoben werden kann (Passung). Lernstile sind per definitionem nicht leicht veränderbar, trotzdem ist nach Auffassung mancher auch eine gewisse Flexibilität (stretching) seitens der Lerner wünschenswert und behutsam erreichbar (Grotjahn 2007).

Die mehrfache Intelligenz ist nicht mit Lernstilen äquivalent, denn sie beschreiben die Annäherung an verschiedene Bereiche, da die Intelligenz nach Gardner sich auf verschiedene

Inhalte bezieht. Nach den oben skizzierten Darstellungen ist die Denkweise über die Intelligenzen ein wenig dynamischer und komplexer, da die Tätigkeiten sowohl in der Schule als auch im Alltag stets unter Einbeziehen von mehreren Intelligenzen ausgeführt werden.

Als eine erste Annäherung zu den praktischen Anwendungsbeispielen der MI in der Schule widmen wir uns zuerst der Frage, wie sich die Schüler mit hoher Intelligenz auf einzelnen Gebieten verhalten. Sprachlich intelligente Schüler mögen sprachlich orientierte Tätigkeiten, wie schreiben, lesen, mündlich erzählen, debattieren. Erinnern sich leicht an Wörter, Namen, gehen gerne mit der Sprache spielerisch um. In der Schule wird diese Intelligenz besonders oft in Anspruch genommen, denn sie ist unentbehrlich für die effektive Teilnahme am immer noch häufig eingesetzten Frontalunterricht. Fremdsprachenlehrer können nicht umhin, und fordern unvermeidlicherweise die sprachliche Intelligenz heraus. Leichter Umgang mit Zahlen und Mengen, Bereitschaft für die Problemlösung aber auch eine Neigung zur Berechenbarkeit charakterisiert wahrscheinlich unsere Schüler mit entwickelter logisch-mathematischen Intelligenz. Ihre Stärke besteht auch darin, dass sie in der Lage sind langen Gedankengängen zu folgen, und wirksam zu argumentieren.

Die Gewohnheit oft Musik zu hören ist noch kein Indiz für hochentwickelte musikalische Intelligenz. Dennoch ist es ratsam daran zu denken, wenn unsere Schüler sich leicht an Melodien erinnern, eine Sensibilität für Stimmlage, Takt oder musikalische Harmonien zeigen. Die körperliche Intelligenz ist auch als Ausgangspunkt allen menschlichen Wissens zu bezeichnen, da die ersten Erfahrungen über die Welt sensomotorisch wahrgenommen werden. Diese Intelligenz bezieht sich sowohl auf große Bewegungen, auf körperliche Stärke und Schnelligkeit, Bewegungskoordination, wie auch auf Feinmotorik oder feinen Tastsinn. Körperlich intelligente Schüler verarbeiten ihre Eindrücke mit Hilfe dieser Fähigkeiten, zu beobachten sind ihre lebhaftes Körpersprache, eventuell ihre Begabung, die Bewegung anderer zu imitieren.

Als Schüler finden sich die räumlich-visuell Intelligenten im Unterricht mit graphischen Darstellungen und Diagrammen leicht zurecht und sind dankbar, wenn sie reale oder mentale Bilder, oder räumliche Vorstellungen einsetzen dürfen. Sie malen und zeichnen gern, wir erleben sie aber eventuell vor sich hinträumend, in ihren mentalen Bildern vertieft. Durch kooperative Arbeitsformen und gegenseitigen Austausch lernen unsere Schüler mit großer interpersonaler Intelligenz besonders gern und effektiv. Dabei nehmen sie wahr und verarbeiten sie nebst Gedanken auch Gefühle, Neigungen und Abneigungen ihrer Mitschüler. Sie sind gute Organisatoren und geben gerne Ratschläge.

Schüler mit entwickelter intrapersonaler Intelligenz sind oft selbstsicher, arbeiten gern allein, schätzen ihre Fähigkeiten gut ein. Eigene Ziele setzen, aus den Misserfolgen lernen, dabei oft vor sich hinräumen, ihre Umgebung reflektieren – dies teils für die Schule vorteilhafte, teils für die Lehrperson rätselhafte Charakteristika sind bei ihnen zu beobachten.

Zwischen den vier Wänden des Klassenraumes ist vielleicht die naturalistische Intelligenz am wenigsten ersichtlich. Schüler, die sich sonst gern und viel in der Natur aufhalten und anderen Lebewesen zugewandt viele Beobachtungen machen, verstehen und deuten die Welt auf diese Weise. Diese Intelligenz sensibilisiert aber die Jugendlichen auch für Objekte, und ermöglicht ihnen, in einer urbanisierten Umgebung des 21. Jahrhunderts in dem Dschungel von Auto- und Modemarken klarzukommen (Lengyel 2010; Armstrong 2009).

4. One day in Europe – das Filmprojekt durch MI

Folgende Aufgabenstellungen sind nach dem Konzept der mehrfachen Intelligenzen zum Film *One day in Europe* konzipiert und sollen exemplarisch zeigen, wie sich bisher weniger beachtete Bereiche in den Fremdsprachenunterricht integrieren lassen.

1. Aufgabe vor dem Sehen

Variante A

Schüler machen die Augen zu, entspannen sich. Sie hören dabei die Titelmusik des Films an. Nach der Musik beschreiben sie kurz die inneren Bilder, die Gefühle, die Gedanken, die sie während des Hörens wahrgenommen haben. In Gruppen lesen sie dann die Texte vor, und jede Gruppe entwirft anhand der Texte ein Standbild. Alle Gruppenmitglieder sollen am Formen des Standbildes teilnehmen. Als Hausaufgabe wird je ein kurzer Text über die Standbilder der einzelnen Gruppen verfasst. Dabei wird die musikalische, die interpersonale, die intrapersonale, die sprachliche und die körperliche Intelligenz eingesetzt (in Anlehnung an Puchta / Krenn / Rinvolucris 2009).

Variante B

Zwei Schüler lösen ein Problem zusammen (zB. sollen ein bestimmtes Gebäude aus Legosteinen bauen), indem sie nur ihre zweite Fremdsprache, die sie nicht gemeinsam lernen, benutzen dürfen. Die anderen Mitschüler beobachten die Problemlösung. Sie achten dabei auf verschiedene Gesichtspunkte, wie verwendete Sprache, die Körpersprache, die Zusammenarbeit,

Problemlösung bei der Aufgabe, das Ergebnis. Anschließend berichten sie über ihre Beobachtungen. Angesprochen sind dabei interpersonale, sprachliche, körperliche, logische, räumliche Intelligenzen.

2. Aufgabenstellung während des Sehens

Die Schüler wählen je eine Fragestellung aus, und beobachten den Aspekt im Film. Die Aufgabe bezieht die sprachliche, die intrapersonale, die logische, die musikalische und die naturalistische Intelligenz mit ein.

Die Fragen, bzw. Aufgaben könnten folgendermaßen aussehen: Schreibe die einzelnen Protagonisten auf. Welche Sprache benutzen sie, wie gehen sie mit anderen Sprachen um? Welche Gefühle haben sie? Welche Zahlen kommen in dem Film vor, welche Rolle spielen sie? Welche Geräusche, Klänge sind für die einzelnen Städte, Szenen charakteristisch? Achte auf die Verkehrsmittel im Film – wie sind sie? Vergleiche!

3. Aufgabe nach dem Sehen

Variante A

Schüler schreiben 10 Gegenstände auf, an die sie sich erinnern können, und schreiben auch dazu, wann und wo sie sie gesehen haben. Danach arbeiten sie in Kleingruppen. Die Schüler sollen die visualisierten Gegenstände beschreiben, ohne den Gegenstand zu nennen. Die anderen Gruppenmitglieder sollen erraten, welche Gegenstände beschrieben wurden (in Anlehnung an Puchta / Krenn / Rinvulcri 2009). Einbezogene Intelligenzbereiche: räumliche, sprachliche, interpersonale Intelligenz.

Variante B

Schüler verfassen einen inneren Monolog oder das Tagebuch eines Protagonisten. Sie wählen dabei die Aspekte aus der folgenden Liste aus, die sie am meisten ansprechen.

Wo hast du die Zeit verbracht? Wie lange, mit wem, aus welchem Zweck warst du unterwegs? Was hast du gesehen? Wo hast du gewohnt? Wie sah die Landschaft, die Gegend, dein Zimmer aus? Wie war das Wetter, die Temperatur, die Sonne, der Wind? Wie waren die Nächte? An welche Klänge, Geräusche erinnerst du dich? Welche Melodie, welche Musik fällt dir ein? Wie hast du dich körperlich gefühlt? Was würde dein Körper erzählen? Warst du manchmal allein? Hattest du die Möglichkeit über für dich wichtige Sachen nachzudenken? Welche Zahlen waren für dich wichtig? Bist du interessanten Menschen begegnet? Hast du interessante Gespräche geführt? Hast du etwas Neues über die Welt oder über dich selbst erfahren (in Anlehnung an Puchta / Krenn / Rinvulcri 2009)? Dabei werden alle Intelligenzbereiche angesprochen.

5. Mehrfache Intelligenzen als Herausforderung für Lehrende

„Lernprozesse funktionieren dann besonders gut, wenn das Lehren auf die individuellen Lernvoraussetzungen und –dispositionen sowie auf die individuellen Erwartungen, Zielsetzungen und Interessen Rücksicht nimmt“ (Krumm 2012: 57). Das Gelingen solchen Vorhabens impliziert jedoch bestimmte Vorgehensweisen und damit eng verbunden entsprechendes Rollenverständnis der Lehrer. Der neuen Lehr- und Lernkultur gerecht zu werden bedeutet unter Anderem, die Schüler ganzheitlich und als Subjekte wahrzunehmen. Lehrende sollen dabei „Freiraum für persönliche Entfaltung, für dynamische Kompetenzen, für individuelle Schwerpunktsetzungen und Erfahrungsgewinn schaffen“ (Feld-Knapp 2011: 631).

Zweifelsohne wird im Fremdsprachenunterricht beim Verfassen längerer Texte auch jenseits der mehrfachen Intelligenzen die sprachliche Seite der Schüler angesprochen. Damit aber bei der Schreibtätigkeit ein Bezug zu den elementaren Erfahrungen, und dadurch zu eigenartigen, schöpferischen Ideen der Schüler hergestellt wird, können und müssen sogar auch andere Bereiche mit angesprochen werden. MI bedeutet in diesem Sinne eine Bereicherung für die derzeitige Praxis, indem verschiedene Intelligenzen vernetzt einbezogen werden, damit bisher benachteiligte Aspekte im Unterricht zur Geltung kommen.

Für die Umsetzung benötigt die Lehrperson Offenheit für neues Wissen auf den relevanten Wissenschaftsgebieten, und darüber hinaus Offenheit und Bereitschaft für die Reflexion bisheriger Präferenzen in der eigenen Unterrichtspraxis, die möglicherweise auch die Überwindung der Abneigungen, Hemmungen, Hindernisse beinhaltet. MI in der Schule zu verwenden bedeutet nämlich viel mehr, als mit mnemotechnischen Aufgaben so viele Intelligenzbereiche wie möglich zu aktivieren. Es bedeutet eine wahre Anerkennung des Umstandes, dass unsere Schüler vielfältig sind. MI ist kein Selbstzweck in der Schule, vielmehr ein Mittel zum Ziel.

Literatur

- Armstrong, Thomas (2009): Multiple Intelligences in the Classroom. Alexandria: ASCD.
- Emberi Erőforrások Minsztériuma (2012): 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (zuletzt gesehen am 01.10.2014)

- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László / Laczkó, Krisztina / Tóth, Károly: Lustrum. Budapest: Typotex, S. 623–637.
- Gardner, Howard (1999): Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, Howard (2006): Multiple Intelligences. New Horizons. New York: Basic books.
- Grotjahn, Rüdiger (2007): Lernstile/Lernertypen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 326–331.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex, S. 53–73.
- Lengyel, Zsuzsa (2010): A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása a helyesírástanításban. In: Anyanyelv-pedagógia 2010/4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=289> (zuletzt gesehen am 01.10.2014)
- Meyer, Meinert A. (2007): Erziehungswissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 43–49.
- Nicholson-Nelson, Kristen (2007): A többszörös intelligencia. Budapest: Szabad Iskolákért Alapítvány.
- Ohne Verfasser / Lernen für den GanzTag: Multiple Intelligenz – die vielfältigen Intelligenzen des Howard Gardner. http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/ind_foerderung/BS_4_Lernprozessdiagnose/110M110_bersicht_multiple_Intelligenzen_mit_einem_Einsch.pdf (zuletzt gesehen am 01.10.2014)
- Puchta, Herbert / Krenn, Wilfried / Rinvoluceri, Mario (2009): Multiple Intelligenzen im DAF-Unterricht: Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht. Ismaning: Hueber Verlag.

Publikationen von Ilona Feld-Knapp

1993

Feld-Knapp, Ilona (1993): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht am Gymnasium. In: DUfU Deutschunterricht für Ungarn. 2/1993. S. 18–21.

1995

Feld-Knapp, Ilona (1995): Literarische Texte im Deutschunterricht am Gymnasium. Fachdidaktische Grundlagen und Umsetzung. Dissertation. (Manuskript). Budapest: Eötvös–Lorand–Universität.

Feld-Knapp, Ilona (1995): Spiel und Spaß in Visegrád. Projektstage mit Literatur im Anfangsunterricht. Ein Bericht aus Budapest. In: Fremdsprache Deutsch. 11/1995. S. 57–60.

1996

Feld-Knapp, Ilona (1996): Literaturdidaktische Modelle für den Deutschunterricht. In: Mádl, Antal / Schmitt, Wolfgang (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1995. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. S.141–155.

Feld-Knapp, Ilona (1996): Krausz Piroska: Der Sprung. Német irodalmi olvasókönyv gyakorlatokkal 10 – 15 éves tanulók számára. In: DUfU Deutschunterricht für Ungarn. S. 145–148.

1998

Feld-Knapp, Ilona (1998): Förderung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit im Rahmen eines ungarisch-österreichischen Unterrichtsprojekts. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 2/1998. Schwerpunkt: Deutsch zwischen den Kulturen. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 177–183.

Feld-Knapp, Ilona (1998): Möglichkeiten für die Verbindung der Eigenperspektive mit der Fremdperspektive im Rahmen eines Auslandspraktikums. In: DUfU Deutschunterricht für Ungarn. 4/1998. S. 34–41.

1999

Feld-Knapp, Ilona (1999): Entdeckungen. Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

2001

Feld-Knapp, Ilona (2001): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). PhD-Dissertation. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

2002

Feld-Knapp, Ilona (2002): Arbeit mit Romanen. Beispiel: E. Kästner: Das fliegende Klassenzimmer. Didaktisierungsvorschlag. In: Fremdsprache Deutsch. 27/2002. S. 34–41.

Feld-Knapp Ilona (2002): Zukunftschancen der deutschen Sprache in Ungarn. In: Goltschmigg, Dietmar / Schwob, Anton (Hrsg.): Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa. Wien: Edition. S. 437–454.

2003

Feld-Knapp, Ilona (2003): Die Bedeutung des UDV bei der Förderung des Deutschunterrichts im Zeitalter der Globalisierung. In: DUfU Deutschunterricht für Ungarn. 1-2/2003. S. 74–81.

2004

- Feld-Knapp, Ilona (2004): Wörterbucharbeit als integrierter Bestandteil des textorientierten Fremdsprachenunterrichts. In: Brdar-Szabó, Rita / Knipf-Komlósi, Elisabeth (Hrsg.): Lexikalische Semantik Phraseologie und Lexikographie: Abgründe und Brücken. Festgabe für Regina Hessky (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 57). Frankfurt a.M.: Lang. S. 445–458.
- Feld-Knapp, Ilona (2004): Vom Text zum Text. Anregungen für den DaF-Unterricht. In: MOZAIK. Zeitschrift für DaF. S. 55–59.
- Feld-Knapp, Ilona (2004): Textorientiertes Lernen. In: Duricova, Alina / Hanuljaková, Helena (Hrsg.): Europäische Sprachenvielfalt - Chance oder Herausforderung für die deutsche Sprache? Beiträge der VII. Tagung des Verbandes Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei. S. 157–164.

2005

- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Rezeptive und produktive Textprozesse im Spracherwerb. In: Szigeti, Imre (Hrsg.): Junge Germanisten aus Ungarn stellen sich vor. Frankfurt a.M.: Lang. S. 209–229.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr. S. 111–131.

2006

- Feld-Knapp, Ilona (2006) (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapest Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband.

- Feld-Knapp, Ilona (2006): Einleitung. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 13–20.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Textlinguistik im Dienst des Fremdsprachenunterrichts. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 135–154.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Romane im fremdsprachlichen schulischen Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 204–215.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Erich Kästner: Das fliegende Klassenzimmer – Ergebnisse eines Projektes. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 303–326.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Textkompetenz und Sprachenlernen. In: DUfU Deutschunterricht für Ungarn. 1-2/2006. S. 53–66.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Heinz-Helmut Lüger / Rainer Rothenhäusler (Hrsg.): Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. 292 S. In: DUfU Deutschunterricht für Ungarn. 1-2/2006. S. 145–148.

2007

- Feld-Knapp, Ilona (2007): Humor aus DaF-Perspektive. In: Hohnsträter, Dirk / Masát, András / Tichy, Ellen (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2006. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. S. 289–302.
- Feld-Knapp, Ilona (2007): Belastung oder Chance. Bedeutet Varietätenreichtum des Deutschen eine Belastung oder eine Chance für den DaF-Unterricht? In: DUfU Deutschunterricht für Ungarn. 1-2/2007. S. 12–16.
- Feld-Knapp, Ilona (2007): Anna Reder: Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Präsenz Verlag, Wien, 2006. In: DUfU Deutschunterricht für Ungarn. 3-4/2007. S. 145–148.

2008

- Feld-Knapp, Ilona (2008): Reflexion über Sprache. In: Scheibl, György (Hrsg.): Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test: Festschrift für Katalin Petneki. Szeged: Grimm Könyvkiadó. S. 33–45.
- Feld-Knapp, Ilona (2008): Schülertexte differenziert beurteilen. Überlegungen zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur In: Fremdsprache Deutsch. 39/2008. S. 45–50.
- Feld-Knapp, Ilona (2008): Wolfgang Butzkamm: Unterrichtssprache Deutsch – Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. Hueber Verlag, Ismaning, 2007. In: Tichy, Ellen / Masát, András (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2007. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. S. 253–256.

2009

- Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2009): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Wörterbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 28–42.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. 2. Aufl. Tübingen: Narr. S. 115–139.
- Feld-Knapp, Ilona / Schoßböck, Judith (2009): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 13/2009. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Innsbruck: Studienverlag. S. 115–135.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF- Unterricht. In: Böttger, Lydia /

- Masát, András / Tichy, Ellen (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Traditionen und neue Wege: Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Antonie Hornung (Hrsg.): *Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen: L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione – Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Tübingen: Stauffenburg. S. 37–58.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Qualitätssicherung und interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht in Ungarn. In: Christ, Eugen / Dines, Peter / Haisch, Wolfgang / Jeuk, Stefan / Grundler, Elke / Czerny, Gabriela (Hrsg.): *Deutsche Sprache im Donauraum*. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 70–78.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Claus Ehrhardt / Eva Neuland (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 2009. In: Böttger Lydia / Masát, András / Tichy, Ellen (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest/ Bonn: GUG/DAAD. S. 297–301.

2010

- Feld-Knapp, Ilona (2010): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Potsdam: Universitätsverlag. S. 188–204.
- Feld-Knapp, Ilona (2010): Lach-Geschichten im DaF-Unterricht. In: Puchianu, Carmen Elisabeth (Hrsg.): *Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung Band X–XII (= Reihe Academica 10-12)*. Kronstadt: Aldus. S. 263–275.
- Feld-Knapp, Ilona (2010): Forma és tartalom viszonyának változása az idegennyelv-oktatásban. In: Kukorelli, Katalin (Hrsg.): *A tartalom és a forma harmóniájának kommunikációja: XII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola. S. 5–13.
- Feld-Knapp, Ilona (2010): A szövegfajták kutatási eredményeinek hasznosítása az idegennyelv-oktatásban. In: Gecső, Tamás / Sárdi, Csilla (Hrsg.): *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti*

kutatásban. Székesfehérvár/Budapest: Kodolányi János Főiskola/Tinta Könyvkiadó. S. 111–115.

Feld-Knapp, Ilona (2010): Autonomie, die/ autonomes Lernen, das/ Begegnungsschule, die/ Begegnungssprache, die/ Klassenkorrespondenz, die. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag. S. 21; 24; 152.

2011

Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László / Laczkó, Krisztina / Tóth, Károly (Hrsg.): Lustrum. Budapest: Typotex / Eötvös Collegium. S. 982–996.

Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag. S. 143–157.

Feld-Knapp, Ilona (2011): A bölcsésztanár-képzés hagyományai és jelenlegi problémái. In: Baumstark, Bea / Gombocz, Orsolya / Hunyady, György (Hrsg.): A tanárképzés 2010-2011 fordulóján: A piliscsabai regionális konferencia. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. S. 75–79.

2012

Feld-Knapp Ilona (Hrsg.) (2012): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex / Eötvös Collegium.

Feld-Knapp, Ilona (2012): Vorwort der Herausgeberin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex / Eötvös Collegium. S. 13–15.

Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch in Ungarn. Ein Überblick über die DaF-LehrerInnenausbildung. In: Ilse, Viktoria / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanisten 2011. Budapest/Bonn: Gondolat Kiadói Kör. S. 176–191.

Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 17–52.

2013

Feld-Knapp, Ilona (2013): DaF als Fremdsprachendidaktik im Dienste des DaF-Unterrichtes. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUFU. Deutschunterricht für Ungarn. 25/2003. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 9–21.

Feld-Knapp, Ilona (2013): Berufliches Selbstverständnis von DaF-LehrerInnen in Ungarn im Spiegel einer empirischen Untersuchung. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth / Öhl, Peter / Péteri, Attila / V. Rada, Roberta (Hrsg.): Dynamik der Sprach(n) und Disziplinen: 21. internationaler Linguistiktag der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest (= Budapest Beiträge zur Germanistik, 70). Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet. S. 257–262.

Feld-Knapp, Ilona (2013): Cathedra Magistrorum. Tanárakadémia. In: Gángó, Gábor (Hrsg.): A kincset csak fáradsággal hozhatjuk napvilágra: Tanulmánykötet báró Eötvös József születésének 200. évfordulójára. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. S. 391–399.

Feld-Knapp, Ilona (2013): Foschi Albert, Marina / Hepp, Marianne / Neuland, Eva / Dalmás, Martine (Hrsg.): Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation (Hrsg. von). Iudicum. München, 2010. In: Böhme, Dorothea / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2012. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 243–247.

2014

Feld-Knapp, Ilona (2014): Aktuelle Fragen der Fremdsprachenlehrerausbildung in Ungarn. Neue Wege in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. In: Tichy, Ellen / Ilse, Viktoria (Hrsg.): Deutsch in Mitteleuropa nach 1989. 25 Jahre Germanistikstudiengänge, Deutschlehrerausbildung, DaF- Lehrwerke und DaF-Unterricht (= Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion 9). S. 209–220.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh,

János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–150.

Feld-Knapp, Ilona (2014): A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelvtanár-képzés megújításához. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE/Tinta. S. 91–95.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Einblicke in das Praxisfeld DaF. Fremdsprachendidaktik in Lehre und Forschung. In: Dringó-Horváth, Ida / Fülöp, József / Hollós, Zita / Szatmári, Petra / Szentpétery-Czeglédy, Anita / Zakariás, Emese (Hrsg.): Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Ellen Tichy: Regionale Lehrwerkforschung – Deutsch als Fremdsprache in Ungarn von der Wende bis 2010. Dr. Kovac Verlag. Hamburg, 2012. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 3/2014. S. 189-190.

Tabula gratulatoria

Antal Mária (Budapest)	Gósy Mária (Budapest)
Antalné Szabó Ágnes (Budapest)	Gabriele Graefen (München)
Susanne Bachfischer (Budapest)	Katharina Gruber (Klagenfurt)
Barabás László (Nyíregyháza)	Michael Haase (Budapest)
Ivana Basic (Rom)	Sara Hägi (Paderborn)
Bikics Gabriella (Miskolc)	Hajas Attila (Budapest)
Boócz-Barna Katalin (Budapest)	Havasi Helga (Budapest)
Klaus-Börge Boeckmann (Wien)	Heltai János (Budapest)
Bradeánné Gacs Judit (Budapest)	Marianne Hepp (Pisa)
Brdarné Szabó Rita (Budapest)	Hessky Regina (Budapest)
Csapodi Zoltán (Budapest)	Helmuth Hoffmann (Budapest)
Csörgő Zoltán (Budapest)	Dirk Hohnsträter (Hildesheim)
Deme Anna (Budapest)	Antonie Hornung (Modena)
Sabine Dengscherz (Wien)	Horváth László (Budapest)
Inci Dirim (Wien)	Iványi Rudolf (Budapest)
Dóka Dezső Kálmán (Budapest)	Jakus Enikő (Budapest)
Marion Döll (Linz)	Alina Dorota Jarzabek (Olsztyn)
Dringó-Horváth Ida (Budapest)	Jászné Kajmádi Mónika (Budapest)
Dukáné Kárpáti Zsófia (Budapest)	Günther Kaiser (Budapest)
Michal Dvorecky (Wien)	Károly Krisztina (Budapest)
Ulrike Eder (Wien)	Kerpics Klára (Budapest)
Swantje Ehlers (Gießen)	Kertes Patrícia (Budapest)
Maria Eiken (Budapest)	Kispál Tamás (Szeged)
Eszéki Alíz (Budapest)	Magdalena Knappik (Wien)
Renate Faistauer (Wien)	Dagmar Knorr (Hamburg)
Földes Csaba (Erfurt)	Brenner Koloman (Budapest)
Gatterné Kardos Viktória (Budapest)	Kránicz Eszter (Budapest)
Jutta Gehrig (Budapest)	Wolf-Dieter Krause (Potsdam)
Gisela Gibtnier (Budapest)	Hans-Jürgen Krumm (Wien)
	Kruzslicz Tamás (Budapest)

Ladányi Mária (Budapest)	Sántháné Gedeon Mária (Budapest)
Laknerné Kurucz Zsuzsanna (Budapest)	Sára Balázs (Budapest)
Elisabeth Lang (Wien)	Sárvári Tünde (Szeged)
Lengyelné Farkas Julianna (Budapest)	Sabine Schmölzer-Eibinger (Graz)
Máriáss Márta (Budapest)	Karen Schramm (Wien)
Masát András (Budapest)	Birgit Springsits (Wien)
Paul Mecheril (Oldenburg)	Evelin Stanzer (Budapest)
Morvai Edit (Budapest)	Szabó Éva (Budapest)
Eva Neuland (Wuppertal)	Szabolcs Éva (Budapest)
Silvia Nittnaus (Wien)	Szász Andrea (Budapest)
Rosemarie Ortner (Wien)	Taczman Andrea (Budapest)
Pál Gergely (Budapest)	Marlies Tenten (Budapest)
Palotás Berta (Budapest)	Ellen Tichy (Hermannstadt)
Pantóné Naszályi Dóra (Budapest)	Tivolt Tímea (Budapest)
Rainer Paul (Budapest)	Dieter Uessler (Budapest)
Leonore Peer (Budapest)	Susanne Ufer (Pécs)
Perge Gabriella (Budapest)	Vargáné Drewnowska Ewa (Szeged)
Paul R. Portmann-Tselikas (Graz)	Veszelszki Ágnes (Budapest)
Reder Anna (Pécs)	Jens Waibel (Budapest)
Sámson Réka (Budapest)	

Studierende der Lehrera Akademie Cathedra Magistrorum des Eötvös Collegiums

Dozentinnen und Dozenten des Germanistischen Instituts der ELTE

Kolleginnen und Kollegen des Trefort Ágoston Gymnasiums

