

DUfU

Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von
Katalin Boócz-Barna
János Heltai
Patrícia Kertes
Anna Reder
Tünde Sárvári

DUfU – Deutschunterricht für Ungarn
Jahrgang 28
2017 Budapest

DUFU – Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von

Katalin Boócz-Barna, János Heltai, Patrícia Kertes, Anna Reder, Tünde Sárvári

Reihe herausgegeben von der Redaktion

Katalin Boócz-Barna, János Heltai, Patrícia Kertes, Anna Reder, Tünde Sárvári

Lektoriert von

Katalin Boócz-Barna, Katharina Gruber, Anna-Saida Jessen, János Heltai,
Patrícia Kertes, Berta Palotás, Anna Reder, Tünde Sárvári

ISSN 0237-5559

Technische Redaktion: Patrícia Kertes

Druck: Pauker Nyomda

Budapest 2017

© 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.....	5
Katalin Boócz-Barna: Einleitung	8
Ilona Feld-Knapp / Gabriella Perge: Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU)	17
Ágnes Kohlmann: Wie können wir Legasthenikern im Fremdsprachenunterricht helfen?.....	32
Tímea Berényi-Nagy: Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert.....	50
Evelin Hausknecht: Individuelle Förderung der Lernenden in den Unterrichtsstunden – Selbstdifferenzierung nach Leistungsniveau	69
Lídia Horváth: Vokabellernen, aber mit welcher Strategie? – Diversität im Strategiegebrauch	85
Györgyi N. Pinczés: Unser Projekt: Wir schreiben einen E-Mail-Roman.....	101
Andrea Csapó-Horváth: Die Vermittlung von Syntax – aus anderer Sicht	109
Viktória Görcsné Muzsai / Heike Sievert / Magdolna Szilágyi: PrimarlehrerInnenausbildung mit Spezialisierung auf den Fremdsprachenunterricht in Győr	118
Éva Márkus / Teréz Radvai: Die PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit in Ungarn an der ELTE TÓK	134

Tünde Sárvári:	
Deutsch für Kinder. PrimarstufenlehrerInnen- und ErzieherInnen Ausbildung in Szeged am Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur	156
Mónika Jász-Kajmádi:	
<i>Da</i> als Lernproblem für Deutschlernende mit Muttersprache Ungarisch	179
Unsere Autorinnen und Autoren	194
Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren	196
Aufruf zur Mitarbeit an der Zeitschrift <i>Deutschunterricht für Ungarn</i>	197

Vorwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser des DUFU-Heftes,

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

Im Sinne unseres Konzeptes ist unser Anliegen mit dem vorliegenden Heft nach wie vor den Dialog zwischen Praxis und Theorie zu fördern, so erscheinen Aufsätze aus den Bereichen **„Reflektierte Praxis“** und **„Reflektierte Theorie“**. Wir möchten Deutschlehrenden in allen Schultypen, in allen Schulstufen von Früherwerb bis Seniorenbildung und in verschiedensten Lerngruppen, sowie Dozentinnen und Dozenten im Hochschulbereich – Deutsche Sprachpraxis, Landeskunde und Fremdsprachendidaktik – Studierenden in der DaF-Lehrerbildung und PhD-Studierenden aktuelle Themen anbieten. Das Ziel ist, unsere Leserinnen und Leser über Neuigkeiten, Tendenzen und Brennpunkte des Deutschunterrichts und der DaF-Didaktik zu informieren, den Deutschlehrenden Raum für die Entfaltung ihrer Reflexionskompetenz zu schaffen, über erfolgreiche Experimente zu berichten, also gute Praxis zu verbreiten und unser Publikum zum Austausch anzuregen.

In diesem Heft laden wir Sie zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der **Diversität** ein. Wir gehen hier von einer breiten Diversitätsauffassung aus, deshalb werden in den Aufsätzen sehr verschiedene Aspekte dieses komplexen Phänomens angesprochen.

Nach dem Vorwort und der Einleitung ins Thema durch *Katalin Boócz-Barna* stellen *Ilona Feld-Knapp* und *Gabriella Perge* in ihrem Beitrag ein internationales, dreijähriges Projekt vor. „Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU)“ setzt sich zum Ziel, am Beispiel des DaF-Unterrichts zur Verbesserung der Lesemotivation und der Lesekompetenzen der Lernenden zugleich zum neuen Verständnis der LehrerInnenrolle beizutragen. Am LEELU-Projekt sind vier Universitäten (Wien, Utrecht, Palermo und ELTE Budapest) beteiligt, die mit 18 in das Projekt involvierten Lehrpersonen an Schulen vor Ort kooperieren.

Ágnes Kohlmann geht in ihrem Aufsatz der Frage nach, wie Lehrende im Fremdsprachenunterricht Sprachlernenden mit Legasthenie wirkungsvoll helfen können. Die Autorin gibt wichtige Hintergrundinformationen über Legasthenie, reißt einige Aspekte der kognitiven Teilleistungen und deren mögliche Störungen bei Legasthenikern an und stellt konkrete Methoden und Unterrichtsbeispiele vor, wie Lehrende Sprachlernenden mit dieser spezifischen Lernschwierigkeit zum erfolgreichen Lernen verhelfen können.

Tímea Berényi-Nagy befasst sich mit der Neudeutung der Binnendifferenzierung unter mehrsprachigkeitsdidaktischem Aspekt. Sie präsentiert nach der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes spannende Aufgaben, die den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik entsprechend auf verschiedene Weise zur differenzierten Förderung der Sprach(lern)bewusstheit und der mehrsprachigen Kompetenz verwendet werden können.

Im nächsten Abschnitt können wir den Artikel von *Evelin Hausnecht* zur individuellen Förderung der Lernenden in den Unterrichtsstunden lesen. Die Autorin geht in einer empirischen Untersuchung der Frage nach, in welcher Form Lehrende im Unterricht auf die Lernenden individuell eingehen können. Aufgrund ihrer Untersuchungserkenntnisse plädiert die Autorin für Methoden der Binnendifferenzierung, die auf Selbstdifferenzierung und ständiger Selbstreflexion beruhen.

Eine weitere Annäherung von Diversität ist die Vielfalt im Strategiegebrauch. *Lidia Horvát* fokussiert auf das erfolgreiche Vokabellernen, nämlich auf die Effektivität ausgewählter Vokabellernstrategien. In einer empirischen Untersuchung verfolgt sie das Ziel, durch die Vermittlung vielfältiger Strategien das Vokabellernen von gymnasialen Lernenden zu erleichtern, für die Einzelnen neue Perspektiven zur Erprobung und Anwendung geeigneter Strategien zu eröffnen.

N. Pinczés Györgyi plädiert für die literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht und berichtet über den Verlauf und wichtige Ergebnisse des Projektes „Wir schreiben einen E-Mail-Roman“, das sie im Deutschen Literarischen Klub mit ihren Lernenden erfolgreich durchgeführt hat.

Andrea Csapó-Horváth konzentriert sich auf die Vermittlung von Syntax für Lehramtsstudierende, mit dem Ziel die grammatische Kompetenz und die Sprachbewusstheit künftiger DaF-Lehrender zu entfalten. Sie stellt konkrete Aufgaben zum Einüben und Einprägen syntaktischer Kenntnisse durch Gedichte, Märchen, Erzählungen und Textauszüge vor.

Im nächsten Teil kann man Einblicke in die Ausbildung der PrimarstufenlehrerInnen von drei Universitätsstädten, Győr, Budapest und Szeged gewinnen, über den curricularen Hintergrund hinaus vielfältige Aktivitäten der Lehrstühle in der Lehre und Forschung kennenlernen, Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen. Gemeinsam ist es allerdings, dass die Autorinnen für die Wichtigkeit frühen Fremdsprachenlernens plädieren.

Viktória Görcséné Muzsai, Heike Sievert und Magdolna Szilágyi fassen die Ergebnisse und Erkenntnisse der PrimarlehrerInnenausbildung mit Spezialisierung auf den Fremdsprachenunterricht am Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen an der Apáczai-Csere-János-Fakultät der Széchenyi-Universität in Győr zusammen. Der besondere Anlass zum Schreiben ist das 25-jährige Bestehen des Lehrstuhls. Nach der Vorstellung des Curriculums werden das so genannte „Apáczai-Know-How“ im fremdsprachlichen

Ausbildungsbereich der PrimarlehrerInnenausbildung, sprachfördernde Programme, Veranstaltungen und Projekte ausgeführt. Der Aufsatz endet mit den Veröffentlichungen des Lehrstuhls für Fremdsprachen und Literaturen.

Die PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit der Fakultät für Grundschullehrer- und Erzieherbildung der Eötvös-Loránd-Universität wird von *Éva Márkus und Teréz Radvai* dargestellt. Nach der kurzen Erörterung der Situation der deutschen Minderheit in Ungarn werden die Studiengänge beschrieben. Im abschließenden Abschnitt sind die Forschungsprojekte und Publikationen des Lehrstuhls zu lesen.

Tünde Sárvári stellt die wichtigsten Merkmale der PrimarstufenlehrerInnen- und ErzieherInnenausbildung am Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur in Szeged vor. Nach dem kurzen historischen Rückblick in die langjährige Geschichte des Lehrstuhls werden curriculare Aspekte, handlungs- und teilnehmerorientierte Formen der Ausbildung und studentische Auslandsaufenthaltsprogramme dargelegt.

Mónika Jász-Kajmádi befasst sich im letzten Beitrag mit dem Wort **da**, das im Deutschen in vielfältigen syntaktischen Funktionen benutzt werden kann und deshalb für ungarische Deutschlernende ein Lernproblem darstellt. Die Autorin geht nach einer theoretischen Einführung der Frage nach, wie Lernende dieses Lernproblem wahrnehmen, und welche Strategien sie für sich selbst und für die Handhabung des Problems entwickeln.

Herzlichst danken wir **den Autorinnen und den Autoren** dieses Heftes für die anregenden Beiträge zu diversen Aspekten von Lehren und Lernen. Besonderer Dank gilt **den Gutachterinnen, Gutachtern und Lektorinnen**, ohne deren Hilfe das Heft nicht hätte erscheinen können.

Mein Dank geht schließlich an meine werten **Redaktionskolleginnen**, Anna Reder, Patrícia Kertes, Tünde Sárvári und an meinen Redaktionskollegen Imre János Heltai für die kollegiale und anspruchsvolle Zusammenarbeit.

Wir wünschen unseren Leserinnen und Lesern viel Vergnügen beim Lesen des Heftes, und freuen uns auf Rückmeldungen (<http://udaf.hu>).

Budapest, den 28. August 2017

Katalin Boócz-Barna
Chefredakteurin des DUfU

Wertschätzung der Diversität im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Einleitung

Katalin Boócz-Barna

Die einzelnen Lernenden bringen in den Unterricht bekanntlich unterschiedliche Erfahrungen, Zugänge und Kompetenzen mit, und der Lern- und Lehrprozess wird von vielen inneren sowie äußeren Faktoren beeinflusst. Das ist besonders für Heranwachsende typisch, da sie während ihrer Jugendphase erhebliche Veränderungen erleben. Diese Veränderungsprozesse wirken auf den Lern- und Lehrprozess im Allgemeinen und im Fremdsprachenunterricht ein. Die mitgebrachten Eingangskompetenzen der Lernenden beeinflussen die Unterrichtsplanung und Durchführung, wobei die anfängliche Diversität stets ansteigt, weil sich die einzelnen Lernenden im Sprachlern- und -erwerbsprozess ständig ändern, unterschiedlich entfalten. Aus der Lernerperspektive ergibt sich also die Diversität vor allem aus persönlichkeitsbezogenen Unterschieden, der Vielfalt der Lernwege und nicht zuletzt aus den im (Fremdsprachen-)Unterricht angebotenen Möglichkeiten, sich selbst im Lernprozess – kognitiv, sozial und affektiv-emotional – einzubringen.

Diversität im Deutschunterricht betrachte ich folglich vor allem als eine spracherwerbsspezifische Frage. In der Einleitung wird daher aufgrund von Unterrichtsbeispielen dargestellt, woraus sich die Diversität ergibt und wie sie im Deutschunterricht von Lernenden und Lehrenden wahrgenommen bzw. aufgegriffen wird. Im Fokus stehen Momente, in denen Lernende und Lehrende die besonderen, individuellen Denk- und Herangehensweisen der einzelnen Personen erkennen und anerkennen.

Aktualität der Diversität

Die Unterschiede zwischen den Lernenden in den Klassen scheinen heutzutage zunehmend größer und vielfältiger als früher zu sein. Einerseits ergibt sich das aus der veränderten Position des Deutschen – DaF als zweiter Fremdsprache beim Spracherwerb, andererseits tragen dazu auch die modernen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts bei, die voraussetzen, dass man auf die abweichenden Bedürfnisse der Lernenden im Unterricht

eingeht. Förderung der Lernerautonomie und des kooperativen Lernens wirkt auf diese Vielfalt wesentlich ein. Autonomes und kooperatives Lernen stehen nämlich als konstitutive Elemente des Fremdsprachenlernens in Wechselwirkung. Individualisierung und Differenzierung tragen folglich zur Zunahme der Unterschiede bei.

Zentrale Fragen sind also: a) Wie kann Diversität im Lernprozess verwertet werden? b) Wie kann Diversität einen positiven Beitrag beim Fremdsprachenerwerb leisten? c) Wie kommt Wertschätzung der Diversität im Fremdsprachenunterricht zum Ausdruck?

Deutung von ‚Diversität‘

‚Diversität‘ wird in den verschiedenen Bezugswissenschaften unterschiedlich interpretiert. Erziehungswissenschaftliche Konzepte verwenden den Begriff als Verschiedenheit, Veränderlichkeit, Unbestimmtheit, Beliebigkeit, Vielfalt. Bloch (2014) stellt diesbezüglich die Frage, ob differenzierter Unterricht überhaupt gerecht sei. Im deutschsprachigen Raum wird Heterogenität synonym mit dem Begriff Diversität (diversity) verwendet. Was den heutigen Diskurs um Heterogenität anbelangt, ist besonders hervorzuheben, dass meistens eine positiv konnotierte Vorstellung von Vielfalt dominant ist (Rothland 2016).

Moderne fremdsprachendidaktische Konzepte nähern sich der Frage unter dem Aspekt der Wissenskonstruktion an. Lernen wird als eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozess gedeutet (Feld-Knapp 2015: 9ff.), daher stehen die einzelnen Lernenden im Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses, wobei die Entfaltung der Lernerautonomie und des selbständigen Lernens erzielt wird (Reder 2016: 110f.). Lernen erfolgt zugleich in Interaktionen, also im Prozess der Ko-Konstruktion von Wissen (Boócz-Barna 2015). In den beiden Prozessen der Konstruktion und der Ko-Konstruktion von Wissen kommen die vorhandenen Unterschiede der Lernenden – die voneinander abweichenden oder eben einander ergänzenden Persönlichkeitsmerkmale, ihr Wissen und Können, ihre Erfahrungen, Einstellungen, Attitüden – zur Geltung, die auf das Lernen bedeutend einwirken und die unbedingt zu schätzen sind.

Rücksichtnahme auf Diversität in den pädagogischen Konzepten

Binnendifferenzierung – adaptiver Unterricht

Binnendifferenzierung ist ein pädagogisches Konzept für die Gestaltung des Unterrichts, das sich abwendet von der Annahme, dass innerhalb einer heterogenen Lerngruppe jede Lernende und jeder Lernende zum gleichen Zeitpunkt die gleichen Inhalte nach der gleichen Methode zu lernen habe. Unter Binnendifferenzierung werden demnach alle Maßnahmen verstanden, die innerhalb einer Lerngruppe dazu beitragen, den Lernprozess

für verschiedene Lernende unterschiedlich zu gestalten und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lerngeschwindigkeiten und Interessen sowie unterschiedlichen Motivationslagen Rechnung zu tragen. Ziel ist ein ganzheitlicher und lebendiger Unterricht, der allen Lernenden die Möglichkeit gibt, etwas für sie Relevantes zu lernen (Schart/Legutke 2015: 182).

Während die traditionelle Pädagogik die Differenzierung des Lernprozesses aus der Ergebnisperspektive betrachtet – was im Unterricht erreicht werden soll –, wird adaptiver Unterricht in den modernen pädagogischen Ansätzen als sich anpassende Entwicklung/Förderung gedeutet. Adaptiver Unterricht fokussiert auf den Lernerfolg der/ des Einzelnen im Prozess, berücksichtigt zugleich die Bedürfnisse der Lerngruppe, ihm liegt die Kooperation der Teilnehmenden zugrunde und setzt die gegenseitige Anpassung der Betroffenen aneinander und an die Umstände voraus (Nádasi 2010: 22).

Diversität – Heterogenität im Fremdsprachenunterricht

Diversität – das Phänomen selbst – war im Unterricht von den Anfängen an präsent, wurde in den früheren Konzepten als Heterogenität bezeichnet. Wie man damit umgehen konnte, war jedoch in Abhängigkeit vom Erkenntnisstand der Bezugswissenschaften und von den geltenden Unterrichtskonzepten jeweils verschieden. Ältere Konzepte gingen davon aus, dass die vorhandenen Unterschiede ausgeglichen werden sollten, neuere Konzepte erkennen dagegen den positiven Beitrag der Diversität zum Lernen und betonen, dass diese Vielfalt im Fremdsprachenunterricht auf verschiedene Weise genutzt werden kann. Ich schließe mich der Ansicht an, dass man für die Bezeichnung der Vielfalt von den Lernenden statt ‚Heterogenität‘ eher ‚Diversität‘ verwenden sollte, Heterogenität (griech. ‚Ungleichartigkeit‘) vermutet nämlich, als ob Homogenität als Normalität gelten würde.

Ohne einen langwierigen historischen Rückblick geben zu wollen, möchte ich in diesem Zusammenhang einige Ansätze anreißen und ihre Auffassung über die Diversität im Fremdsprachenunterricht skizzieren.

Veränderung fremdsprachendidaktischer Konzepte der 90er Jahre

In den 90er Jahren bilden sich aufgrund von lernbiologischen Erkenntnissen zu den individuellen Unterschieden beim Lernen wichtige, neue Prinzipien heraus. Unter anderen fokussiert Vester (2012) in seiner Forschung auf die Wahrnehmung und ermittelt den dominierenden Wahrnehmungskanal von Säuglingen. Seine Erhebungen zu den ersten Eindrücken der fünf Sinnesorgane zeigen, dass sich die Dominanz des Wahrnehmungskanals aus unterschiedlichem Wahrnehmungsmuster in den ersten drei Monaten ergibt. Durch Vererbung und durch die Erfahrungen der frühesten Kindheit bildet

sich nämlich bei jedem ein Grundmuster aus, das im Späteren als „Hardware“ durchscheinen wird, und das Denkmuster grundsätzlich beeinflusst.

Der Einsatz des damals neuen Prinzips multikanaligen Lernens ermöglicht das Zusammenspiel verschiedener Denkmuster im Unterricht, d.h. die jeweilige Information kann Lernende mit unterschiedlichen Wahrnehmungspräferenzen erreichen und bei ihnen die Verarbeitung der Informationen bewirken (Vester 2012).

Die Neubetrachtung der Funktionen der Hirnhälften, indem man nicht mehr über die Trennung, eher über das Zusammenspiel der Hemisphären spricht, führt in der Fremdsprachendidaktik zum Prinzip gehirngerechten und vernetzenden Lernens. Mit deren Hilfe werden beide Hirnhälften im Lernprozess einbezogen, und dadurch können Lernende effektiver und erfolgreicher lernen.

In der Lernaltersforschung der 90er Jahre wird erkannt, dass der Spracherwerb in verschiedenen Erwerbsstadien verläuft, die bei den einzelnen Lernenden voneinander abweichen können. Aufgrund der Interlanguage-Hypothese von Selinker (1972) entstehen in der deutschen Fremdsprachendidaktik interimsprachliche Hypothesen und Ansätze, die für eine positive Auffassung von Fehlern plädieren und Fehler als natürliche Bestandteile der lernalterssprachlichen Entwicklung betrachten. Das Buch „Der Korrektur auf der Spur“ von Königs und Kleppin (1991) eröffnet neue Dimensionen für den Umgang mit Fehler und Korrektur im DaF-Unterricht. Königs und Kleppin erkennen relevante Züge von Fehlern. Fehler können nämlich signalisieren, auf welchem Erwerbsstadium Lernende stehen, oder eben kreatives Denken von Lernenden darstellen, und nicht zuletzt auf konkrete Lernprobleme hinweisen, die man erst aufdecken und dann erklären sollte, damit einzelne Lernende in ihrer eigenen Sprachentwicklung optimal vorankommen.

Unbedingt soll noch das Konzept der Binnendifferenzierung von Schwerdtfeger (2001) erwähnt werden, das derzeit den DaF-Unterricht gravierend beeinflusst hat. Demnach erfolgt Differenzierung durch die Lehrperson nach Themen (aufgrund der Lernerinteressen, des Geschlechts, der Vorerfahrungen, des Weltwissens, etc.), nach Aufgabenstellung (mit Rücksichtnahme auf Sprachstand, Lernstand) und nach Sozialformen (unter Berücksichtigung von Lehr- und Lerntraditionen, Sprachstand, Lernstand, etc.).

Nach der Jahrhundertwende erfolgt eine rasante Änderung in der Fremdsprachendidaktik. Es entstehen neue Konzepte, die auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Im Folgenden werden einige genannt.

Erkenntnisse neurolinguistischer und neurodidaktischer Untersuchungen, besonders die von Grein (2013) sind diesbezüglich von grundlegender Bedeutung:

- noch vor der eigentlichen Sprachverarbeitung, hat das sog. Limbische System eine zentrale Funktion inne. Jeder Reiz passiert nämlich als erstes den Limbus, der die ankommenden Reize bewertet. Der Informationsinhalt wird mit bereits vorhandenen

Wissensbeständen verglichen und emotional bewertet. Der Reiz wird weitergeleitet, falls er einen emotional anspricht, für einen wichtig und sinnvoll ist und mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden kann.

- Neuronale Netze müssen durch häufigen Gebrauch (Üben, Wiederholen) stabilisiert werden, so entwickelt sich das Gedächtnis.

- Im Gedächtnis verfügbares Vorwissen ist die beste Voraussetzung für das Lernen neuer Kenntnisse.

- Nachhaltige Informationsverarbeitung ist auf Überprüfungs- und Sicherungszeiten angewiesen, d.h. auf einen zeitlichen Wechsel von Informationsaufnahme (Anspannung) und Informationssicherung (Entspannung, Konsolidierung) im Kontext vorhandener Informationsbestände.

- Jedes Gehirn hat als Organ seine individuelle erfahrungsgeschichtliche Prägung.

- Jedes Gehirn schreibt daher neuen Informationen (Erfahrungen) zunächst einmal seine lebensgeschichtlich individuellen Bedeutungen zu.

Diese Erkenntnisse werden in den neu gedeuteten fremdsprachendidaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung, Lernerorientierung und -aktivierung, Aufgabenorientierung und Mehrsprachigkeitsorientierung aufgegriffen (Ballweg/Drumm/Hufeisen/Klippel/Pilypaityte 2013, Rösler/Würffel 2014, Schart/Legutke 2015).

Diversität und Binnendifferenzierung in der modernen Fremdsprachendidaktik

In der Fremdsprachendidaktik des 21. Jahrhunderts kann man in der Deutung von Heterogenität einen positiven Wandel wahrnehmen im Gegensatz zu den früheren Interpretationen, in denen Heterogenität tendenziell als etwas Negatives aufgefasst wurde.

Wir können mit Demmig (2010) behaupten, dass die Initiative zur Binnendifferenzierung im Sinne der Autonomieförderung von den Lernenden ausgehen muss, und nicht wie in den älteren Konzepten durch die Lehrperson gestaltet werden soll. Die Verwertung der Diversität kann heute durch Formen adaptiven Unterrichts erfolgen, d.h. über binnendifferenzierende Methoden hinaus durch offene Lernformen – wenn Lernenden Freiräume geboten werden – oder durch Mitbestimmung der Lernziele, Inhalte und Lernwege durch die Lernenden (Skiba 2010). Diese Auffassung spiegelt sich auch auf der Ebene der Begrifflichkeit wider: Für ‚Binnendifferenzierung‘ wird in dem modernen DLL-Konzept des Goethe-Instituts der Terminus ‚Möglichkeiten der Flexibilisierung‘ (der Planung, Textarbeit, etc.) verwendet.

Hervorgehoben werden sollte noch die Annäherung von Kubanek und Edelenbos (2010), die beim Differenzieren das Ansprechen von Lernstilen, Lerntypen und die Berücksichtigung des Modells der Multiplen Intelligenzen von Gardner (2002) bevorzugen (vgl. Abschnitt „Unterrichtsbeispiele“).

Zum Schluss möchte ich noch das Konzept der Ko-Konstruktion von Wissen ansprechen, das von kognitiven Lernmodellen ignoriert wurde, obwohl es für den Fremdsprachenunterricht und den Fremdsprachenerwerb besonders relevant ist. Sozial-affektive Interaktionsprozesse tragen nämlich über kognitive Anstrengung hinaus zum Spracherwerb grundsätzlich bei (Witte/Harden 2010). Lernende können das Neue effektiver erschließen oder ein Problem wirkungsvoller lösen, wenn sie es untereinander diskutieren, die Ideen von den Anderen aufgreifen, weiterführen oder eben argumentierend ablehnen, korrigieren. Die Erkenntnisse und Einsichten von den einzelnen Lernenden erweisen sich bei der Konstruktion des neuen Wissens auch für die Anderen als inspirierend, bestätigend und unbedingt fruchtbar.

Unterrichtsbeispiele für die Verwertung der Diversität

In diesem Abschnitt werden Beispiele dargestellt, wie Diversität im Unterricht wahrgenommen und angesprochen werden kann. Das sind Aufgaben, die in Interaktionen mit anderen verlaufen und Selbsterfahrung, Reflexion, Austausch über Meinungen und Empfindungen ermöglichen, in denen Lernende den positiven Ertrag der Diversität erfahren und erkennen können.

1. Instrument des kooperativen Lernens – „Platzdeckchen“:

Lernende arbeiten in Vierergruppen an einem Poster, zuerst notieren sie sich die ersten Assoziationen zum Thema in ihren eigenen Ecken, dann drehen sie die Ecken herum, kommentieren andere Einträge und schließlich diskutieren sie den Gruppenkonsens, den sie in die Mitte schreiben. Zum Schluss hängen sie die Poster im Raum aus und stellen ihre Erkenntnisse den Anderen im Plenum vor.

2. „Differenzieren durch Ansprechen von Lernstilen, Lerntypen“

3. „Berücksichtigung der sieben Intelligenzen“

Gardner (2002) plädiert in seinem Modell der multiplen Intelligenzen für die Gleichwertigkeit der sieben (acht) Intelligenzen. Sein Ansatz gilt meines Erachtens als eine Voraussetzung für die Wertschätzung von Diversität. Wenn Lehrende diese Vielfalt aufgreifen wollen, können sie unter anderem eine Aufgabe zu einem Bild folgendermaßen variieren:

- *Als Vorlage kann hier ein Bild von Fenstern dienen. Die Lehrperson stellt Fragen zum Bild wie folgt (Kubaneck/Edelenbos 2010: 7).*

Sprachliche Intelligenz	Was ist hinter dem Fenster? Schreibe möglichst viel auf.
Musische Intelligenz	Welche Musik passt zu den Menschen hinter diesem Fenster? Beschreibe sie, singe dir leise etwas vor.
Logisch-mathematische Intelligenz	Zähle alle Fenster, miss ihren Umfang ...
Interpersonale Intelligenz	Jemand schaut aus dem Fenster, du stehst unten. Ihr redet. Schreibe die Dialoge!
Naturbezogene Intelligenz	Welche Materialien braucht man, wenn man ein Fenster baut? Welches Material hat welche Vorteile?
Intrapersonale Intelligenz	Stelle dir vor, du schaust sieben Tage immer mittags/immer nachts um 11 Uhr eine halbe Stunde aus dem Fenster. Was würdest du sehen?
Körperlich-kinästhetische Intelligenz	Baue ein Lego-Haus mit mehreren Fenstern. Schreibe in sieben Sätzen, wie du das machst. Ich nehme ... Ich ...
(Philosophische Intelligenz)	Warum brauchen Häuser/Menschen Fenster? Auf Englisch heißt Fenster window. Das ist ein altes Wort und bedeutete: Wind-Auge. Warum dieser Name?

Beitrag der Diversität zum Spracherwerb

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass Fremdsprachenunterricht erwerbsfördernd ist, wenn er Lernende kognitiv und emotional anspricht, Raum und Anlass zur Verknüpfung des Neuen mit vorhandenen Wissensbeständen schafft, und individuelle Lern- und Erwerbsverläufe fördert. Er soll ferner die Lebensgeschichte und die individuellen Möglichkeiten der Lernenden berücksichtigen und zugleich Diversität in Ko-Konstruktion von Wissen in Interaktionen verwerten. Dadurch können gegenseitige Inspiration, Wertschätzung sowie respektvoller Umgang mit eigenen und fremden Gedanken, Emotionen und Einstellungen zur Geltung kommen. Spracherwerbsfördernder Fremdsprachenunterricht setzt Raum für Individualität und Selbständigkeit (Ballweg et al. 2013: 111ff.), Raum für Team und Kooperation voraus und fördert zugleich Respekt und Vertrauen unter den Beteiligten.

Literatur

Ballweg, Sandra / Drumm, Sandra / Hufeisen, Britta / Klippel, Johanna / Pilypaityte, Lina (2013): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Reihe DDL, Modul 2. München: Goethe-Institut.

- Bloch, Daniel (2014): Ist differenzierter Unterricht gerecht? Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium, 33–60.
- Boócz-Barna, Katalin (2015): Zur Rolle der Interaktionen beim Fremdsprachenlernen. Plädoyer für echte Diskurse im Fremdsprachenunterricht. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem (= Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6), 38–51.
- Demmig, Silvia (2010): Binnendifferenzierung. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: Francke, 31–32.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Ungarn. Ein Überblick über den DaF-Unterricht und seine Erforschung. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem (= Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6), 7–22.
- Gardner, Howard (2002): Intelligenzen – Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Grein, Marion (2013): Neurodidaktik. München: Hueber Verlag.
- Kleppin, Karin / Königs, G. Frank (1991): Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht. Bochum: Dr. N. Brockmeyer.
- Kubaneck, Angelika / Edelenbos, Peter (2010): Die Neuinterpretation von Differenzierung. In: Frühes Deutsch 21/2010, 4–7.
- M. Nádasi, Mária (2010): Adaptív nevelés és oktatás. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Reder, Anna (2016): Analysekriterien zur Kollokationsvermittlung. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium Verlag, 102–116.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2016): Beruf Lehrer / Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann.
- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien. Reihe DDL, Modul 5. München: Goethe-Institut.
- Schart, Michael / Legutke, Michael (2015): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Reihe DDL, Modul 1. München: Goethe-Institut.

- Schwerdtfeger, Inge (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. München: Langenscheidt.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics 10., 201–230.
- Skiba, Dirk (2010): Heterogenität. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: Francke, 117.
- Vester, Frederic (2012): Denken, Lernen, Vergessen – Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? 35. Auflage. München: dtv.
- Winkel, Rainer (2009): Der gestörte Unterricht. 9. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Witte, Arnd / Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. (= HSK 35.1), 1328–1329.

Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU)

Ilona Feld-Knapp / Gabriella Perge

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird ein internationales Projekt unter dem Titel „Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht“ vorgestellt. Das Projekt setzt sich zum Ziel, durch die Etablierung des methodischen Konzeptes des Extensiven Lesens im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des DaF-Unterrichts zur Verbesserung der Lesemotivation und der Lesekompetenzen der Lernenden beizutragen. Die Einführung dieses neuen Konzeptes geht auf die Ergebnisse internationaler Studien zurück, die in den letzten Jahren die Defizite der schulischen Bildung zum Vorschein brachten. Sie zeigen auf, dass Lernende im Alter von 14–16 Jahren bei der Rezeption von Texten große Schwierigkeiten haben. Ihre fehlenden Kompetenzen, Inhalte vollständig und richtig zu erfassen oder sich diese Inhalte selbstständig zu erschließen, stellen für sie in ihrer schulischen Sozialisation ein großes Hindernis dar.

Ein anderes Ziel, das im Projekt verfolgt wird, ist, ein neues Verständnis der LehrerInnenrolle zu entwickeln. Dabei kommt der Kompetenz der Reflexion des eigenen Tuns eine entscheidende Rolle zu, die im Austausch mit KollegInnen am besten entwickelt werden kann. Das Projekt ermöglicht den Projektteilnehmenden den Ausbau vielfältiger Plattformen für fachliche Diskurse auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene. Der Einsatz und die Erprobung des neuen Konzeptes werden empirisch begleitet und aufgrund der Analyse der erhobenen Daten in Bezug auf die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht Schlussfolgerungen gezogen sowie diese in wissenschaftlichen Publikationen veröffentlicht.

Im Beitrag werden zuerst die zentralen Themen, der Ablauf und die Organisation sowie die Rahmenbedingungen des Projektes beschrieben. In den folgenden beiden Kapiteln geht es um die theoretische Basis des Projektes und um die empirische Untersuchung. Den Beitrag schließt ein Überblick über die Relevanz des Projektes für den Fremdsprachenunterricht sowie die LehrerInnenausbildung in Ungarn.

2. Prioritäten, Ablauf, Organisation und Rahmenbedingungen

2. 1. Prioritäten

Den Zielsetzungen entsprechend stehen im Projekt drei Themen im Vordergrund, die als Prioritäten behandelt werden. Die erste Priorität liegt auf der Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz der Lernenden in der Sekundarstufe II. Die zweite Priorität betrifft die LehrerInnenprofessionalisierung und die dritte bezieht sich auf die lebenslangen, individualisierten Lernprozesse (siehe ausführlicher dargestellt im Projektantrag).

Diese Themen werden in aufeinander bezogenen Arbeitsschritten erarbeitet.

Erstens werden die theoretischen Grundlagen sichergestellt. Dazu dienen die beiden sogenannten Konzeptpapiere, in denen theoretisches Wissen in Bezug auf Extensives Lesen sowie auf ein neues Konzept für die LehrerInnenbildung für die Teilnehmenden bereitgestellt wird.

Zweitens wird die Erprobung des neuen didaktischen Konzeptes und der neuen Form der LehrerInnenbildung sowie die empirische Begleitforschung vorbereitet und die Instrumente werden für die Datenerhebung ausgearbeitet.

Drittens werden die Daten ausgewertet und die neuen Erkenntnisse veröffentlicht.

2. 2. Ablauf und Organisation

Das Projekt erstreckt sich auf drei Jahre (2016–2019), in denen die geistigen Leistungen (O1–O5) und die Aktivitäten (C1–C3) in einem ausgewogenen Verhältnis aufgeteilt konzipiert, durchgeführt und evaluiert werden.

Im ersten Jahr erfolgt einerseits die theoretische Fundierung der Umsetzung der Ziele (O1–O5), andererseits die fachliche Präsenzfortbildung der teilnehmenden Lehrenden und Novizen (C1). Während des Projektes werden fünf inhaltlich aufeinander bezogene geistige Leistungen (Intellectual Outputs IO) durchgeführt. Die im Folgenden aufgezählten und kurz zusammengefassten geistigen Leistungen und Aktivitäten werden im Projektantrag detailliert einzeln beschrieben.

- O1: Konzeption und Durchführung eines Extensiven Leseprogramms für die 10. Klasse
- O2: Entwicklung und Durchführung eines erfahrungs- und videobasierten LehrerInnenbildungskonzepts
- O3: Empirische Forschung 1: Evaluierung des Leseprogramms
- O4: Empirische Forschung 2: Evaluierung der LehrerInnenbildungsmaßnahme
- O5: Videos und Lernplattform für Bildungs- und Disseminationszwecke

Im ersten Jahr werden also die Konzepte in Bezug auf den Extensiven Leseunterricht, auf die LehrerInnenbildungsmaßnahme und für die Dissemination entwickelt. Einen zentralen Teil der geistigen Leistungen stellt die Durchführung einer LehrerInnenbildungsmaßnahme dar, deren Beginn die C1-Veranstaltung in Wien darstellt, wobei die Teilnehmenden in den Ablauf, die fachlichen Inhalte und die Schritte der empirischen Forschung vor Ort eingeführt werden.

Nach der Konzeption der geistigen Leistungen erfolgt im zweiten Jahr die Durchführung der LehrerInnenbildungsmaßnahme. Dabei wird das Extensive Leseprogramm in der 10. Klasse erprobt. Diese Maßnahme ist die in der Praxis eingesetzte und damit verbundene Fortbildungsphase an jedem Standort und auch im virtuellen Raum (C3). Parallel dazu werden die ersten empirischen Untersuchungen und Disseminationsaktivitäten durchgeführt. Die LehrerInnenbildungsmaßnahme wird an der C2-Veranstaltung in Budapest abgeschlossen, deren Schwerpunkt auf der Reflexion der Lernprozesse und der Auswertung des gesamten Vorgehens liegt.

Das dritte Jahr widmet sich der Evaluation des Extensiven Leseprogramms in der 10. Klasse und der LehrerInnenbildungsmaßnahme hinsichtlich der Entwicklung. Nach der Evaluation der Ergebnisse der Erhebungen werden wissenschaftliche Publikationen und Lehrmaterialien veröffentlicht. Die Ergebnisse werden außerdem an Tagungen bzw. Konferenzen vorgestellt und in Weiterbildungen weitergegeben.

2. 3. Rahmenbedingungen

Am LEELU-Projekt sind insgesamt vier Universitäten (Universität Wien, Universität Utrecht, Università Degli Studi di Palermo und Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest) beteiligt. Wien ist dabei der Standort ohne schulischen DaF-Unterricht, der die Projektkoordination übernimmt und sowohl wissenschaftliches, als auch administratives Personal zur Verfügung stellt. Die anderen drei Standorte Budapest, Utrecht bzw. Palermo sind Standorte mit DaF-Unterricht an der Schule und sie kooperieren mit 18 in das Projekt involvierten Lehrpersonen. Die Arbeit an den einzelnen Standorten wird durch je eine wissenschaftliche Projektmitarbeiterin begleitet und unterstützt. Die wissenschaftlich gut fundierte Arbeit im Rahmen des Projektes verwirklicht sich durch die eingebrachte Expertise und die langjährigen Forschungserfahrungen der vier WissenschaftlerInnen der einzelnen Universitäten.

Aus der engen Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen und der WissenschaftlerInnen ergibt sich eine die Nachwuchsförderung unterstützende Projektstruktur, die sich als ein großer Gewinn für die Beteiligten des Projektes betrachten lässt. Außerdem ist die Zusammenarbeit der Novizen und der erfahrenen Lehrpersonen hervorzuheben. An jedem Standort wurden je drei Schulen ausgewählt, die mit den einzelnen Universitäten im engen

Kontakt stehen und von ihnen während des Projektes ständig betreut werden. An jeder Schule arbeiten im Rahmen des LEELU-Projektes eine erfahrene DaF-Lehrperson und eine noch in der Ausbildung tätige Novize zusammen. Auf diese Weise verwirklichen sich die Zusammenarbeit und der Erfahrungsaustausch zwischen den verschiedenen Generationen. Ein großer Verdienst des Projekts ist die nationale und internationale Vernetzung der teilnehmenden Lehrpersonen und Novizen, die außer den neuen Kontakten die Möglichkeit haben, an allen Multiplikationsaktivitäten teilzunehmen und damit ihre Teilnahme an fachlichen Kreisen und an Kooperationsgelegenheiten zu stärken (siehe ausführlicher dargestellt im Projektantrag).

Die vorliegende Konstellation der Länder im LEELU-Projekt ist aus unterschiedlichen Gründen interessant. Sie weist einerseits eine geographische Balance, andererseits eine attraktive Typologie der Erstsprachen der teilnehmenden Lernenden und eine Diversität der Unterrichtskulturen, der Voraussetzungen der DaF-Lernenden und der LehrerInnenbildungsstrukturen auf (<https://leelu.eu/ueber-leelu/projektteam/>).

3. Theoretische Basis

Im vorliegenden Kapitel wird die theoretische Basis des LEELU-Projektes dargestellt. Dabei stehen einerseits das Extensive Lesen als ein neues methodisches Konzept, andererseits das reflexive, erfahrungsbasierte Lehren im Mittelpunkt.

3. 1. Extensives Lesen als neues methodisches Konzept

Die Wichtigkeit von Lesen wurde durch die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Aufgrund der unbefriedigenden Ergebnisse der Lernenden im Bereich der Lesekompetenz erkannten viele europäische Länder, dass in diesem Bereich ein Handlungsbedarf vorliege (Baumert et al. 2001; Feld-Knapp 2014; Hurrelmann 2007: 18f.; Kirchhoff 2009: 106). Die Bedeutung des Lesens und der Ergebnisse der Leseforschung bzw. deren Relevanz für die Lesedidaktik ist keine Neuerfindung der 2000er Jahre. In einem früheren Ansatz hat Williams (1986) die Wichtigkeit von Lesen in Form von Prinzipien für eine Lesedidaktik zusammengefasst. Dabei werden vor allem der Einsatz interessanter Texte, der hohe Stellenwert des Lesens als Aktivität im Unterricht und zugleich die Rolle der Lehrpersonen als Begleiter im Hintergrund hervorgehoben. Diese Gedanken wurden von Day/Bamford auf das Extensive Lesen ausgedehnt. Sie haben in ihren zehn Prinzipien die erfolgreiche Implementierung des Extensiven Lesens im Unterricht erarbeitet (Day/Bamford 2002: 136)¹.

Extensives Lesen wird nach diesem Konzept als ein stilles Lesen betrachtet, bei dem möglichst viel, aber dagegen wenig herausforderndes Material gelesen wird. Im Mittelpunkt stehen das globale Verstehen und der Eindruck, den man vom Lesematerial gewinnt (Day/Bamford 1997: 1). Es wird auch als „Freies Lesen“ bezeichnet, da die Aufmerksamkeit der Lernenden kaum gelenkt wird. Der Gegenpol dazu ist das Intensive Lesen, das schon lange praktiziert wird. Es ist gekennzeichnet durch eine genaue Analyse der Grammatik, der Erarbeitung von Wortschatz und in vielen Fällen auch durch eine Verständnisüberprüfung (Kirchhoff 2009: 107). Meistens kommen kürzere, kompliziertere Texte zum Einsatz und die Zielsetzungen liegen vor allem im Bereich Detailverstehen sowie Auffinden der für das Verständnis relevanten Informationen (Day/Bamford 1997: 1).

3.1.1. Extensives oder Freies Lesen als neuer Zugang zum Fremdsprachenlernen

Im Folgenden werden die lerntheoretischen Grundlagen des Extensiven Lesens expliziert, Prinzipien und strukturelle Rahmenbedingungen kommen zur Sprache und die Möglichkeiten im Bereich der LernerInnenautonomie werden aufgezeigt.

Extensives Lesen stellt einen neuen Zugang zum Fremdsprachenlernen dar. Dabei kommt der Förderung von Lesekompetenz eine besonders große Bedeutung zu (Day/Bamford 1997: 1). Die erste wichtige Bedingung dafür ist, dass die Lernenden für das Lesen und den Umgang mit längeren authentischen Texten motiviert werden (Kirchhoff 2009: 108). Die Motivation entsteht durch die eigene Erfahrung, dass sie Texte in der Fremdsprache eigenständig lesen und verstehen können (Kirchhoff 2009: 107). Dabei fühlen sie sich in ihren Wünschen und Ansprüchen ernst genommen (Kirchhoff 2009: 108).

Im Rahmen des Extensiven Lesens werden literarische Texte als Input bereitgestellt (Kirchhoff 2009: 108), was lerntheoretisch bedeutsam ist, denn Fremdspracherwerb erfolgt damit über authentische Texte. Der Umgang mit vielen literarischen Texten verlangt den Einsatz neuer Methoden; Extensives Lesen kann daher als eine große Bereicherung des klassischen Methodenspektrums betrachtet werden (Kirchhoff 2009: 119).

Mit Hilfe des Extensiven Lesens können über die Förderung der Lesekompetenz hinaus weitere Lehr- und Lernziele erreicht werden. Extensives Lesen gilt als ein Mittel, um flüssig lesen zu lernen und den Wortschatz zu vergrößern. Die verbesserte Lesekompetenz zieht auch eine bessere Schreibkompetenz und einen Gewinn für den mündlichen Ausdruck nach sich (Day 2003: 1).

Eine Konsequenz des intensiven, detaillierten Lesens ist, dass Lernende nicht viel lesen. Mit dem Extensiven Lesen wird dagegen versucht, diesem Problem entgegenzuwirken (Day/Bamford 1997: 1). Die Chance für das Erlernen neuer Wörter sollte schon im

Anfangsunterricht genutzt werden (Day/Bamford 1997: 3). Zudem können nicht alle Wörter, die Lernende kennen und verwenden sollen, im Klassenzimmer „gelehrt“ werden. Sie müssen in anderen Erwerbssituationen wie in literarischen Kontexten und teilweise auch selbstständig erworben werden (Macalister 2010b: 248).

Es lässt sich feststellen, dass im Bereich des Extensiven Lesens ein anderes Verständnis von Authentizität als im kommunikativen Fremdsprachenunterricht vorherrschend ist. Das Extensive Lesen interessiert sich für den Leseprozess, wie ihn auch L1-SprecherInnen erleben, indem das persönliche Leseerlebnis und die eigene Informationsentnahme in den Mittelpunkt gestellt werden (Day/Bamford 1997: 4).

Das Fremdsprachenlernen über Extensives Lesen lässt sich jedoch nur in einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht einsetzen, dessen Hauptlehr- und -lernziel die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden darstellt. Es ist noch anzumerken, dass Extensives Lesen nur dann gewinnbringend und sinnvoll ist, wenn es in die Lernsituation eingebettet wird und von den Lernenden mitgetragen werden kann (Macalister 2015: 123).

3. 1. 2. Prinzipien und strukturelle Rahmenbedingungen

In vielen Forschungsprojekten wurden Prinzipien und die idealen strukturellen Rahmenbedingungen für das Extensive Lesen formuliert. Für die vorliegende Arbeit wurden die zehn Prinzipien von Day und Bamford (2002) ausgewählt, die aber auch durch andere Beiträge ergänzt und vertieft worden sind. In dem vorliegenden Kapitel werden diese zehn Prinzipien in ihrer Bedeutung für die Umsetzung des Extensiven Lesens als neuen methodischen Konzepts im Fremdsprachenunterricht dargestellt.

Das Prinzip **leichtes Lesematerial** besagt, dass pro Seite nur ein bis zwei unbekannte Wörter erscheinen sollen, bei fortgeschrittenen Lernenden bis zu fünf (Day/Bamford 2002: 137). Wie schon bei den lerntheoretischen Grundlagen erwähnt, kommen auch für Lernende adaptierte Texte zum Einsatz, da sie als Brücke zu komplexeren Texten gelten und kein Stehenbleiben auf einer niedrigen Ebene bewirken (Krashen 2004: 4). Die Texte sollen keine besondere Herausforderung bedeuten (Kirchhoff 2009: 107), sondern die „Reading Comfort Zone“ der Lernenden abbilden (Day 2003: 1).

Gefordert wird außerdem, dass ein **großes Materialangebot** zu vielen Themen verfügbar ist. Das Material soll sich an den Themen und Genres orientieren, die auch in der L1 bevorzugt werden (Day/Bamford 2002: 17). Weil die Auswahl der Texte für das Gelingen entscheidend ist (Kirchhoff 2009: 107), sollen Erkundigungen bei BibliothekarInnen eingeholt werden (Day/Bamford 2002: 137).

Zur **Auswahl der Materialien durch die Lernenden** gibt es verschiedene Ansichten. Während Krashen (2004: 4) dafür plädiert, lieber einen Autor oder ein Genre erschöpfend

zu lesen als zu viel zu wechseln, weil Interesse und Hintergrundwissen der Lernenden dies nahe legen, vertritt Wahjudi (2002: 178) die Ansicht, Lehrende sollen die Lernenden dazu anregen, verschiedene Genres zu lesen, damit sie in ihrer Entwicklung fortschreiten können. Diese Lenkung darf natürlich nur in geringem Maß erfolgen, da sonst diesem Prinzip – Lernende wählen das Material selbst – widersprochen wird. Die eigene Verantwortung für den Lernprozess ist somit höher als während anderer Unterrichtsaktivitäten (Day/Bamford 2002: 138).

Wichtig ist jedenfalls, dass Lernende **so viel wie möglich** lesen. Zumindest ein Buch pro Woche sollte es sein (Day/Bamford 2002: 138), auch zwei Bücher pro Woche werden manchmal gefordert (Macalister 2010b: 250). Andere Angaben beziehen sich auf die Dauer, nämlich 60 Minuten pro Woche (Day 2003: 2). Außerdem sei es effektiver, wenn jeden Tag wenig gelesen wird, als wenn ein oder zwei Mal pro Woche dem Lesen viel Zeit gewidmet wird (Krashen 2004: 3). Das Lesen soll auf jeden Fall regelmäßig erfolgen (Macalister 2015: 127).

Gelesen wird zum Vergnügen, zur Informationsentnahme und um Verständnis zu ermöglichen. Somit haben die Lernenden die gleiche Herangehensweise wie der Großteil der Leserinnen und Leser. 100% Verständnis ist nicht nötig und das persönliche Erleben steht im Vordergrund (Day/Bamford 2002: 138).

Im Rahmen des Extensiven Lesens ist **Lesen als Selbstzweck** ohne Überprüfung vorgesehen. Die Nachbereitung kann im Rahmen einer Konferenz mit Beteiligung der Lehrenden und Lernenden erfolgen (Krashen 2004: 6). Außerdem kann eine (schriftliche) Darlegung der Erfahrungen und ein Austausch über das Gelesene in Gruppen angedacht werden (Day/Bamford 2002: 138). Eine Überprüfung ist oft fixer Bestandteil der Aktivitäten zum Extensiven Lesen (Stoeckel/Reagan/Hann 2012: 189) und ist auch legitim, wenn sie einfach gehalten wird (Day/Bamford 2002: 138). Auf jeden Fall soll am Anfang des Semesters oder des geplanten Projektzeitraums im Rahmen eines Learning Agreements klar gestellt werden, welche Leistungen die Lernenden für den positiven Abschluss der Lesephase erbringen sollen (Wahjudi 2002: 178), zum Beispiel auf Basis des Umfangs des gelesenen Materials oder auch bei Überprüfungen (Wahjudi 2002: 180).

Ein weiteres Prinzip ist, dass **das Lesen eher schneller als langsamer** erfolgt. Es soll möglichst kein Wörterbuch verwendet werden, sondern die Lernenden arbeiten mit der Ableitung der Bedeutung aus dem Kontext (Day/Bamford 2002: 139).

Das Lesen selbst ist **individuell und leise**, die **Lehrenden** sind aber aufgefordert, das Lesen zu **begleiten**. Es kann ein Austausch entstehen, der wirklich interessenorientiert ist und es werden echte Verständnisfragen gestellt (Wahjudi 2002: 181). Lernende brauchen eine gute Hinführung zum Extensiven Lesen. Dazu zählen Hinweise zur Orientierung im Projekt, Begleitung während des Prozesses und Teilen von Leseerfahrungen (Day/Bamford 2002: 139). Lehrende sollen ebenfalls ihre Leseerlebnisse erzählen und die Lernenden

auffordern, nachzufragen. So kann eine informelle LeserInnengemeinschaft entstehen (Widodo 2012: 73).

Die Wichtigkeit des letzten Prinzips – **Lehrende als Vorbilder** – soll anhand zweier Studien erläutert werden. Macalister (2010a) untersuchte die Einstellung der Lehrenden zum Extensiven Lesen. Mittels 15-minütigen Interviews mit 36 Lehrpersonen im universitären Bereich in Neuseeland sollten die Fragen beantwortet werden, welches Wissen bezüglich Extensiven Lesens vorhanden ist und inwiefern Extensives Lesen im Unterricht eingesetzt wird (Macalister 2010a: 61). Obwohl die Lehrpersonen die Wichtigkeit des Extensiven Lesens als hoch einschätzten, setzten nur 11 diese Lesemethode ein (Macalister 2010a: 67). Als Gründe für die mangelnde Berücksichtigung der Methode wurde vor allem Zeitmangel genannt (siehe auch Macalister 2010b: 249), aber auch die anders gestalteten Erwartungen der Studierenden an die in den Kursen fehlenden Materialien (Macalister 2010a: 68). In Bezug auf dieses Prinzip ist Loh (2009: 108) in einer Studie zum Ergebnis gekommen, dass die Lehrpersonen zwar die Relevanz des Vorbilds kennen, in ihrem Unterbewusstsein aber andere, stärker ergebnisorientierte Beschäftigungen wie Korrekturarbeiten für ihre Arbeitszeit eher angemessen ansehen.

3. 1. 3. Förderung der LernerInnenautonomie

LernerInnenautonomie gilt als grundlegendes didaktisches Prinzip beim Einsatz des Extensiven Lesens. Im Bereich des Extensiven Lesens müssen Lernende Verantwortung für das eigene Leseverhalten übernehmen (Kirchhoff 2009: 119). Lernende sind verantwortlich für die Planung des Leseprozesses und die Auswahl der Materialien (Day/Bamford 2002: 138). Die Lehrperson vertraut den Lernenden, indem sie zum Beispiel bei der Auswahl des Lesematerials freie Hand lässt und die Lernenden auf diese Weise ermutigt, ihren eigenen Fähigkeiten zu trauen (Wahjudi 2002: 177). Nicht nur die formelle Richtigkeit ist wichtig, sondern in den Reaktionen auf das Gelesene ist das subjektive Urteil der Lernenden gefragt und es gibt kein „richtig“ oder „falsch“ (Wahjudi 2002: 177; Widodo 2012: 74). Weil es ein Lesen zum Selbstzweck ist, soll die Erfahrung der Lernenden beim Lesen respektiert und nicht hinterfragt werden (Day/Bamford 2002: 138). Alle diese Punkte stehen im Gegensatz zum Intensiven Lesen, das stark von der Lehrperson und ihrer Steuerung sowie den gestellten Aufgaben abhängig ist (Wahjudi 2002: 175).

Lernende werden befähigt, ihre Lesekompetenz in mehreren Schritten zu entwickeln und diese Entwicklung auch auf einer Metaebene zu reflektieren. Nach der Organisation des Wissens durch das Zusammenfassen des Gelesenen werden die Bezüge innerhalb der Geschichte erfasst und Handlungen von Personen bewertet. Im Folgenden wird Gelesenes

mit eigenen Emotionen verknüpft. Diese Schritte helfen den Lernenden dabei, mit einem Text handeln und interagieren zu können (Widodo 2012: 74).

3. 2. Reflexives Lehren

Lebenslanges Lernen bzw. individualisierte lebenslange Lernprozesse stellen ein wichtiges Leitprinzip der LEELU-LehrerInnenbildungsmaßnahme dar. Damit hängen die Reflexivität der Lernprozesse und das Erfahrungslernen der Lehrpersonen eng zusammen. Die Reflexivität trägt zur Förderung der Kompetenzen für die Steuerung der eigenen Professionalität bei. Kompetente und professionelle Lehrende brauchen nämlich die Reflexionskompetenz, um ihre Handlungen verantwortungsvoll und autonom in die eigene Hand nehmen und damit bewusst bzw. konstruktiv umgehen zu können (Feld-Knapp 2011; 2014; Krumm 2012).

Die Handlungsautonomie ist außerdem eine wichtige Voraussetzung für die eigene Entwicklung und für das eigene Lernen. Lehrende tragen also die Verantwortung für die Entwicklung ihrer eigenen Professionalisierung und für die Herausbildung ihrer Autonomie (Frey 2006). In der LEELU- LehrerInnenbildungsmaßnahme steht die autonome Fremdsprachenlehrperson im Sinne von Königs (2016) im Mittelpunkt, deren Arbeit durch die Erfahrungsbasiertheit und die Reflexivität geprägt wird.

Seit der kognitiven Wende der 90-er Jahre kommt bei der Herausbildung und Förderung professioneller Handlungen der Reflexivität eine große Bedeutung zu. Lehrende müssen in der Lage sein, einerseits ihre eigenen Handlungen und andererseits ihre eigenen Lernprozesse reflektieren können (Gerlach 2015). Lehrende brauchen für die Reflexion Inputs bzw. eine Basis, die in der vorliegenden Bildungsmaßnahme die erstellten Videoaufnahmen darstellen. (Dawidowicz/Schramm 2016; Schramm 2016).

In der LehrerInnenbildungsmaßnahme gilt also das Erfahrungswissen als ein wichtiger Ausgangspunkt. Die gesammelten Erfahrungen sollen aus unterschiedlichen Perspektiven reflektiert werden, um die eigene Professionalität steigern zu können. Die neuen Erfahrungen und Handlungsmuster werden im Fremdsprachenunterricht in diesem Projekt videografisch dokumentiert. Diese ermöglichen die Entwicklung neuer Perspektiven auf sich selbst, eine tiefere Reflexion und die mehrfache Betrachtung der Handlungen.

Durch den Einblick in die Unterrichtspraxis der anderen Lehrpersonen und durch die Reflexion dieser Erfahrungen können neue Handlungsmuster kennengelernt werden. In der LehrerInnenbildungsmaßnahme ist also die reflexive Praxis ein wichtiges Ziel und ein Mittel zur Erreichung dieses Ziels. Durch die Prinzipien des Erfahrungswissens, dessen Reflexion, der Perspektivenvielfalt und der Dokumentation bzw. Vielfalt von Handlungsmustern können die von Lehrenden ausgeführten Handlungen und ihrer

Reflexion verknüpft werden. Damit kann sich das Erfahrungslernen verwirklichen (Krammer et al. 2012; Schramm 2016).

4. Empirische Untersuchung

Die empirische Untersuchung umfasst einerseits die Erprobung der LehrerInnenbildungsmaßnahme zum Extensiven Lesen (C3), andererseits die Begleitforschungen zur Evaluierung des Leseprogramms bzw. der LehrerInnenbildungsmaßnahme.

Wie es im Kapitel 2. 2. kurz angedeutet wurde, stellt C3 die Durchführung der LehrerInnenbildungsmaßnahme dar. Diese Phase ist die in der Praxis eingesetzte Fortbildungsphase an den Standorten und im virtuellen Raum. Die Fortbildungsphase besteht aus drei Teilen.

- Erstens werden in schulinternen Tandems (eine erfahrene Lehrperson und eine Novize an jeder Schule in Utrecht, Palermo und Budapest) sieben Monate lang alle zwei Wochen Unterrichtsstunden mit Hilfe von einem Beobachtungsbogen gegenseitig besucht. Die jeweiligen Stunden werden gefilmt und gemeinsam reflektiert. Die zweimal pro Monat gemachten Videoaufnahmen bilden eine Basis für die darauffolgende Diskussion und die Reflexion. An der Videobesprechung nimmt außer den beiden TandempartnernInnen die jeweilige Projektmitarbeiterin teil, die das Gespräch moderiert und protokolliert. Lehrpersonen (darunter erfahrene Lehrende und Novizen gleichermaßen verstanden) müssen auch nach den Besprechungen ihren Lernprozess ständig reflektieren und ihre Erkenntnisse festhalten. Diese Dokumentationen spielen wegen der nachhaltigen Bewahrung eine wichtige Rolle.
- Zweitens werden zu drei Zeitpunkten auf der nationalen Ebene die von den drei LehrerInnentandems pro Land ausgewählten Unterrichtsvideos über Videokonferenzen schulübergreifend reflektiert. Dabei besprechen die sechs Lehrpersonen des jeweiligen Landes und die Projektmitarbeiterin aufgrund der vorbereiteten Videos schulübergreifende bzw. länderspezifische Auffälligkeiten und Probleme.
- Drittens werden wiederum zu drei Zeitpunkten Unterrichtsvideos in 6-er Gruppen, die jeweils aus einem niederländischen, italienischen und ungarischen LehrerInnentandem bestehen, länderübergreifend reflektiert. Diese Videos werden auch anhand von Schwerpunkten auf- und vorbereitet.

Eine Besonderheit des Projektes ist die digitale edubreak®-Campus-Plattform, die die nationale und internationale Vernetzung, die digitale Kommunikation und den

Datenaustausch zwischen den Lehrenden ermöglicht. Die videografisch dokumentierten und aufgrund einiger Beobachtungsschwerpunkte ausgewählten Unterrichtsausschnitte werden auf diese Plattform gestellt und dort stehen diese für die Teilnehmenden zu den Diskussionen zur Verfügung (siehe ausführlich dargestellt in den Projektunterlagen).

Im Projekt wird sowohl das Leseprogramm, als auch die LehrerInnenbildungsmaßnahme empirisch erforscht. Beim Extensiven Leseprogramm wird drei Forschungsfragen nachgegangen. Die Teilnehmenden werden zur Wirkung des Programms einerseits auf die Fremdsprachenkompetenz und die literarische Kompetenz, andererseits auf die Lesemotivation, die Einstellung zum Lesen und auf die Lernerautonomie bezüglich des Leseverhaltens und zur Praktikabilität der Umsetzung des Programms befragt. Die am Projekt teilnehmenden Lernenden und jeweils eine Kontrollgruppe an jeder Schule werden in ihrer Erstsprache zu allen Aspekten befragt. Die Befragung der Lehrenden bezieht sich auf die Wirkung des Programms auf die Lesemotivation, die Einstellung zum Lesen und die Lernerautonomie bzw. auf die Praktikabilität. Die Erhebung erfolgt zu drei unterschiedlichen Terminen und mit drei Forschungsinstrumenten. Die Lesekompetenz wird mit standardisierten C-Tests und die literarische Kompetenz mit Kurztests gemessen. Bei der Befragung zur Einstellung, Autonomie, Lesemotivation und Praktikabilität werden Fragebögen eingesetzt. Die Ergebnisse dieser Erhebungen werden vor allem quantitativ ausgewertet (siehe ausführlicher dargestellt im Projektantrag).

Bei der Erforschung der Evaluierung der LehrerInnenbildungsmaßnahme steht die Frage im Mittelpunkt, welche Komponenten der Bildungsmaßnahme von den Lehrenden als lernförderlich empfunden werden und welche Vorschläge Lehrende zur Optimierung haben. In diesem Fall werden einerseits Fragebögen, andererseits über die Unterrichtsvideos bereits erstellte Gruppenreflexionen eingesetzt. Die aus den beiden Quellen gewonnenen Daten werden qualitativ ausgewertet. Die Befragungen erfolgen zu drei Terminen. Zuerst werden die Lehrenden zu ihrer LehrerInnenausbildung und zu ihren Erwartungen hinsichtlich der Fortbildung befragt. Darauf folgend steht die Evaluation des Lernprozesses im Mittelpunkt der Befragung, wobei auf die anfänglichen Erwartungen zurückgegriffen wird. Zuletzt wird die Nachhaltigkeit der Bildungsmaßnahme ins Zentrum des Interesses gerückt. Dabei liegt der Akzent auf der Evaluation der möglichen Veränderungen bei der Unterrichtsorganisation bezüglich der Lesekompetenzförderung seitens der Lehrenden dank der Fortbildungskonzeption.

Die Forschungsergebnisse werden kontinuierlich aufbereitet, validiert, an Konferenzen vorgestellt und veröffentlicht (siehe ausführlicher dargestellt im Projektantrag).

5. Fazit

Die Teilnahme der Eötvös Loránd Universität Budapest an diesem internationalen Projekt ist in vieler Hinsicht von besonderer Bedeutung für den DaF-Unterricht in Ungarn.

Die neuen Erkenntnisse haben einerseits hohe Relevanz für die Praxis des DaF-Unterrichts, andererseits für die DaF-LehrerInnenausbildung. Beide Bereiche befinden sich in Ungarn in einem Reformprozess. Die Steigerung der Effektivität des DaF-Unterrichts ist eine wichtige und dringende Aufgabe. Englisch hat einen absoluten Vorrang an der Schule und viele denken, eine weitere Fremdsprache sei überflüssig, da man sich mit Englisch überall auf der Welt zurechtfinden kann. Die Motivation für Deutschlernen an der Schule kann nur durch Erfolgserlebnisse gesteigert werden. Die Lernenden müssen erleben können, dass sie eine zweite Fremdsprache für ihre kommunikativen Zwecke nutzen, verwenden und dadurch sich in der Welt besser orientieren können (Perge 2014). Die Schule muss dazu beitragen, dass sie den Mehrwert ihrer individuellen Mehrsprachigkeit entdecken, die sie schätzen und freiwillig vertiefen und ausbauen wollen. Dabei kommt dem Extensiven Leseunterricht eine wichtige Rolle zu. Die Wirkung der Verbesserung der Lesekompetenz geht über den DaF-Unterricht hinaus, denn eine ausgeprägte Lesekompetenz wird in jedem Fach verlangt, damit hat das Projekt einen fächerübergreifenden Einfluss an der Schule.

Die DaF-LehrerInnenausbildung in Ungarn befindet sich im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen (Feld-Knapp 2014). Das LEELU-Projekt trägt zur inhaltlichen Erneuerung der DaF-LehrerInnenbildung bei, neue Wege werden erprobt und reflektiert. Hervorgehoben werden muss der Gewinn durch die enge Zusammenarbeit auf internationaler Ebene. Die Schule als Ort von Lehren und Lernen wird geöffnet und durch den Einsatz neuer digitalen Medien erfolgt ein fachlicher Austausch zwischen Lehrenden aus verschiedenen Ländern.

Die Ergebnisse des Projektes zeigen sich selbstverständlich erst später, wenn sie in den Alltag des Unterrichts und der Ausbildung einfließen.

Zusammenfassend seien die folgenden Erfolgsbedingungen genannt:

- Durch die Etablierung des Konzeptes des Extensiven Lesens steigt die Lesemotivation der Lernenden und ihre Lesekompetenz verbessert sich.
- Durch das Konzept des Extensiven Lesens erweitert sich das methodische Repertoire der Lehrenden und der Leseunterricht bereichert und erneuert sich.
- Durch die Arbeit mit den eingesetzten Lektüren bildet sich eine neue Sicht auf die Arbeit mit literarischen Texten heraus.
- Die Perspektivenvielfalt bei den Reflexionen ermöglicht eine hochgradige Bewusstmachung eigener und fremder Handlungen.

- Durch die Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen werden die kollegiale Kooperation und der kollegiale Austausch gefördert. Außerdem erfahren Lehrende in den Tandemgesprächen eine neue Gesprächskultur.
- Lehrende werden national und international vernetzt und sie knüpfen nachhaltige Kontakte.
- Durch die Arbeit mit der Lernplattform bzw. mit den Videos wird die technische und mediale Kompetenz der Lehrenden gefördert.
- Der Fremdsprachenunterricht erneuert sich durch die gewonnenen Forschungsergebnisse bezüglich der Evaluierung des Leseprogramms und der LehrerInnenbildungsmaßnahme und bekommt neue Innovationen.
- Aus diesen Forschungsergebnissen werden Anhaltspunkte für neue Inhalte für die LehrerInnenausbildung abgeleitet.

Anmerkungen

1. Die 10 Prinzipien von Day und Bamford werden im Kapitel 3.1.2. umfassend beschrieben.

Literatur

- Baumert, Jürgen [et al.] (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dawidowicz, Marta / Schramm, Karen (2016): „Am wichtigsten ist mir, wenn ich eure Videos anschau, dass ich selbst etwas für mich mitnehme“ – Videobasierte kollegiale Kooperation zu DaF-Unterricht. In: IDV Magazin. 89/1, 12–20.
- Day, Richard (2003): What is Extensive Reading? In: Teacher Talk. 21/1–2.
- Day, Richard / Bamford, Julian (1997): The Language Teacher. Extensive Reading: What Is It? Why Bother? http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html (gesehen am 11. 09. 2017)
- Day, Richard / Bamford, Julian (2002): Top ten principles for teaching extensive reading. In: Reading in a Foreign Language. 14/2, 136–141.
- 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, 143–157.

- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium Verlag.
- Frey, Andreas (2006): Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. In: Bildung und Erziehung. 59/2, 125–145.
- Gerlach, David (2015): Reflexion über Reflexion in der Fremdsprachenlehrerbildung. In: Hoffmann, Sabine / Stork, Antje (Hrsg.): Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr Verlag, 309–319.
- Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Graber, Tanja (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber / Zug: Kallmeyer / Klett / Balmer, 18–28.
- Kirchhoff, Petra (2009). Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. In: Forum Sprache. 2009/1, 105–120.
- Königs, Frank G. (2016): Der Fremdsprachenlehrer: Das unbekannte Wesen? In: Klippel, Frederike (Hrsg.): Teaching Languages – Sprachen lehren. Münster: Waxmann, 59–73.
- Krammer, Kathrin / Lipowsky, Frank / Pauli, Christine / Schnetzler, Claudia Lena / Reusser, Kurt (2012): Unterrichtsvideos als Medium zur Professionalisierung und als Instrument der Kompetenzerfassung von Lehrpersonen. In: Kobarg, Mareike / Fischer, Claudia / Dalehefte, Inger M. / Trepke, Franziska / Menk, Marleen (Hrsg.): Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden. Münster: Waxmann, 69–86.
- Krashen, Stephen (2004): Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies. Paper presented at the RELC conference, Singapore, April, 2004, 1–9. <http://www.sdkrashen.com/content/articles/singapore.pdf> (gesehen am 11. 09. 2017)
- 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 (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium, 53–73.
- Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (2016): Projektteam. <https://leelu.eu/ueber-leelu/projektteam/> (gesehen am 11. 09. 2017)
- Loh, Jason K. K. (2009): Teacher modeling: Its impact on an extensive reading program. In: Reading in a Foreign Language. 2009/21, 93–118.

- Macalister, John (2010a): Investigating Teacher Attitudes to Extensive Reading Practices in Higher Education: Why Isn't Everyone Doing It? In: RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research. 41/1, 59–75.
- Macalister, John (2010b): Implementing extensive reading in an EAP programme. In: ELTJournal. 62/3, 248–256.
- Macalister, John (2015): Guidelines or commandments? Reconsidering core principles in extensive reading. In: Reading in a Foreign Language. 2015/27, 122–128.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium, 267–310.
- Schramm, Karen (2016): Unterrichtsforschung und Videographie. In: Burwitz-Melzer, Ewa / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Francke, 587–592.
- Stoeckel, Tim / Reagan, Nevitt / Hann, Fergus (2012): Extensive reading quizzes and reading attitudes. In: TESOL Quarterly. 46/1, 187–198.
- Wahjudi, Arwijati (2002): Come to an Enjoyable Class: EFL Extensive Reading. In: TEFLIN Journal. 13/2, 175–190.
- Widodo, Handoyo Puji (2012): Extensive reading in an ESL class in the United States: Some good points. In: Reflections on English Language Teaching. 7/1, 71–76.

Wie können wir Legasthenikern im Fremdsprachenunterricht helfen?

Ágnes Kohlmann

1. Einführung: Problemstellung Legasthenie im Sprachunterricht

Den Fremdsprachenkenntnissen und dem Fremdsprachenunterricht werden in der EU einen besonderen Stellenwert beigemessen (Europäische Union 2017). Ein Mittel zur Vermittlung und Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen ist regelmäßiger Sprachunterricht in den Schulen, durch den zukünftigen Arbeitnehmern zu besseren Zukunftschancen verholfen werden soll. Diese Absicht zeigt sich nicht nur dadurch, dass die Wahl einer Fremdsprache im Abitur (OKM 1993: 5–6) obligatorisch ist, sondern auch für die Zulassung zum Studium wird eine Sprachprüfung (B2) voraussichtlich ab 2020 in Ungarn vorgeschrieben (EDULINE). SprachlehrerInnen (im Weiteren Sprachlehrer) stehen zunehmend unter Druck, sie sollen der wachsenden Verantwortung gerecht werden. Aus diesem Grund brauchen sie jede Hilfe, um allen Sprachlernern die nötige Sprachkompetenz vermitteln zu können.

Sprachlernende mit spezifischen Lernschwierigkeiten¹ repräsentieren eine spezielle Gruppe unter Fremdsprachenlernenden, weil sie Schwierigkeiten im (schulischen) Lernen haben. Eine Gruppe von ihnen sind Legastheniker, die größte Gruppe im Bildungssystem. Nach der Einschätzung der EDA (European Dyslexia Association) sind 2 Prozent der Bevölkerung sehr schwer, 2 Prozent mittelschwer und weitere 8 bis 10 Prozent leicht davon betroffen. Die Zahl der betroffenen Personen wird europaweit auf rund 30 Millionen Kinder und Erwachsene geschätzt (Kärntner Landesverband für Legasthenie 1999). Deshalb begegnen Lehrer und Ausbilder eines Tages mit Sicherheit legasthenen Personen im Unterricht. Aus diesem Grund ist es von besonderer Wichtigkeit, dass alle Lehrer über Kenntnisse der Legasthenie verfügen, dass sie die Zeichen von Legasthenie erkennen und professionell auf diese Schwierigkeiten reagieren können.

Legastheniker, die schon relativ gut lesen können, haben oft Schwierigkeiten in den Fächern, in denen ein spezieller Fachwortschatz verlangt wird, aber die meisten, oft unüberwindbaren Schwierigkeiten haben sie beim Fremdsprachenlernen. Der Erfolg der Sprachvermittlung hängt bei Legasthenikern im Allgemeinen davon ab, wie flexibel und transparent der Sprachunterricht gestaltet wird. Unter „transparent“ verstehe ich die stets bewusste Auswahl von Hilfsmaterialien und Methoden, die gezielt den zu vermittelnden

Kenntnissen und Kompetenzen sowie den Aufgaben der aktuellen Stunde entsprechen. Um ihren Bedürfnissen angemessene Methoden finden und Hilfsmaterialien erstellen zu können, finde ich es erforderlich zu verstehen und stets im Auge zu behalten, warum Legastheniker Informationen anders verarbeiten. Wo haben sie Schwierigkeiten im schulischen Lernen? Mit welchen Methoden und Hilfsmaterialien könnte ihnen beim Deutschlernen geholfen werden? Um diese Ziele verwirklichen zu können ist es von entscheidender Bedeutung, ihnen zuerst Empathie und Aufgeschlossenheit entgegenzubringen. Meiner Auffassung nach sind folgende Botschaften dabei ausschlaggebend: *„Ich verstehe, dass du Probleme hast. Ich will mit dir zusammenarbeiten. Ich will und kann dir helfen. Ich kann deine Schwierigkeiten angemessen deuten. Ich achte auf deine Bedürfnisse.“*

Um Sprachlernende mit Legasthenie wirkungsvoll helfen zu können, brauchen Sprachlehrer meines Erachtens sowohl wichtige Hintergrundinformationen als auch Anregungen zur praktischen Hilfe. Nach diesen Prinzipien ist auch diese Arbeit gegliedert: Zuerst möchte ich von der Definition ausgehend Hintergrundinformationen über Legasthenie geben, dann werde ich einige Aspekte der kognitiven Teilleistungen und deren mögliche Störungen bei Legasthenikern kurz beschreiben. Auf diese Informationen stützend möchte ich im dritten Teil (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) konkrete Methoden und Beispiele zeigen, wie Legasthenikern in der Deutschstunde geholfen werden kann.

2. Definition der Legasthenie

Die European Dyslexia Association (EDA) hat eine Definition für Legasthenie aufgestellt, die weitgehend akzeptiert wird. Sie schließt auch einige Schwierigkeiten anderer Definitionen ein:

Legasthenie ist eine Abweichung beim Erlernen und in der Verwendung von Lese-, Rechtschreib- und Schreibfähigkeiten mit neurologischem Ursprung. Die kognitiven Schwierigkeiten, die diesen Abweichungen zugrunde liegen, können außerdem Organisationsfähigkeiten, Rechenfähigkeiten und andere kognitive und emotionale Fähigkeiten beeinflussen. [...] Wissenschaftler bestätigen, dass es viele mögliche Ursachen für Legasthenie gibt, inklusive Vererbung. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Intelligenzlevel, individuellen Anstrengungen oder der sozioökonomischen Position und der Präsenz von Legasthenie. Abgesehen von diesen Problemen gibt es noch die ständige Herausforderung für LegasthenikerInnen, in einer Welt durch das Leben zu navigieren, die zum Großteil nicht legasthenikerInnenfreundlich ist. [...] (Smythe/Gyarmathy 2006: 17–19).

Im Folgenden werde ich mich näher mit ausgewählten Aussagen dieser Definition befassen: *„Legasthenie ist eine Abweichung beim Erlernen und in der Verwendung von*

Lese-, Rechtschreib- und Schreibfähigkeiten...“. Abweichung bedeutet hier ein vom Durchschnitt abweichender Lernprozess, aber viele meinen eher „Schwierigkeit“ im schulischen Lernen. Abweichung bedeutet auch, dass es keinen grundlegenden Unterschied im Lernprozess gibt. Des Weiteren sagt dieser Satz auch aus, dass die Abweichung oder Schwierigkeit nach dem Lernprozess fortbesteht.

„...mit neurologischem Ursprung“ bedeutet, dass Faktoren auf der neurobiologischen Ebene Auslöser für Legasthenie sind und nicht ein äußerer wie beispielsweise der sozioökonomische Status oder schlechter Unterricht. *„Wissenschaftler bestätigen, dass es viele mögliche Ursachen für Legasthenie gibt, inklusive Vererbung.“* Etwa in der Hälfte der Familien von legasthenen Schülern sind auch Eltern oder Großeltern von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten betroffen (Vellutino/Fletcher/Snowling/Scanlon 2004). Diese Menschen sind also nicht verantwortlich für ihre Schwierigkeiten, deshalb sind solche Vorwürfe wie „er/sie ist faul und unmotiviert“ unbegründet. Da Legasthenie biologische Ursachen hat, ist sie ein lebenslang anhaltender Zustand, der aber keine Behinderung und keine Krankheit darstellt, sondern - wie nach den Definitionen - eine „spezifische Lernschwierigkeit“.

„Die kognitiven Schwierigkeiten, die diesen Abweichungen zugrunde liegen, können außerdem Organisationsfähigkeiten, Rechenfähigkeiten und andere kognitive und emotionale Fähigkeiten beeinflussen.“ Dieser Satz bedeutet, dass Legasthenie sich nicht nur auf die schulische Leistung auswirkt, sondern eine ständige Herausforderung im täglichen Leben ist. Legasthene Schüler finden die Klasse nicht, sie sind unordentlich, sie können ihre Zeit nicht richtig einteilen. Es fällt ihnen schwer, Informationen in einer Tabelle zu finden oder ein Formular auszufüllen.

„Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Intelligenzlevel, individuellen Anstrengungen oder der sozioökonomischen Position und der Präsenz von Legasthenie.“ Dieser Satz bedeutet, dass ihre Probleme nicht auf niedrigem Intelligenzlevel zurückzuführen sind, sie sind also nicht dumm oder geistig behindert, sie sind vielmehr oft hoch begabt. Aber wegen der Lernschwierigkeit können diese Menschen nicht die gleichen Ergebnisse erzielen, auch wenn sie sich viel mehr anstrengen als ihre Mitschüler oder Kollegen. Es hilft nicht, wenn wir ihnen sagen: ‚lerne mehr, dann hast du bessere Ergebnisse‘. Sie brauchen ihren Bedürfnissen entsprechende Methoden für die gleiche Leistung. Wir dürfen nie aus den Augen verlieren, dass legasthene Sprachlerner eine Sprache nur mit wesentlich größerem Energieaufwand als nicht legasthene Sprachlerner erfolgreich erlernen können (Csizér 2010: 113). Erst wenn sie glauben, dass sie fähig sind, eine Fremdsprache zu erlernen, dann investieren sie mehr Energie ins Lernen. Darum ist es nötig, immer Erfolge zu erzielen, durch machbare Aufgaben ihr Selbstbild zu stärken, sie zu motivieren, und nur allmählich schwierigere Aufgaben zu geben. Sie werden dadurch nicht faul, sondern motiviert, so können sie Schritt für Schritt aufholen. Unter

sozioökonomischer Position versteht man die Umweltfaktoren. Legasthenie betrifft nicht nur sozial schwache Menschen, da sie biologische Ursachen hat. Aber familiäre Probleme wirken sich negativ aus und verstärken die Symptomatik der Betroffenen.

Der Definition nach ist Legasthenie also eine mit Lesen und Schreiben zusammenhängende Schwierigkeit, die für andere, damit zusammenhängende Probleme verantwortlich ist. Eine Gruppe komplexer und basaler kognitiver Fähigkeiten beeinflussen das Lesen und das Schreiben, infolgedessen gibt es keine einzelne „Schwierigkeit“, die Legasthenie definiert. Menschen mit solchen Schwierigkeiten sind nicht in „legasthen“ und „nicht legasthen“ einzustufen, sondern entlang eines Kontinuums von leicht bis schwer. Es gibt auch kein eindeutiges Kriterium, Legastheniker von schwachen Lesern zu unterscheiden. Oft gibt es auch keinen Unterschied zwischen Legasthenikern und „schwachen Lesern“ (mit Lese-Rechtschreibproblemen). Es wurde deshalb in den meisten Diagnosetests vereinbart, dass Störungen diagnostiziert werden, wenn eine Abweichung von anderthalb Standardabweichungen dem Lese- und / oder Rechtschreibniveau und der Altersnorm, oder der Klassennorm oder der Intelligenz vorliegt (DGKJP 2015).

3. Die kognitiven Hintergründe der Legasthenie

Die schulischen Leistungen beruhen auf kognitiven Teilleistungen, deren präzise und effektive Mitarbeit die richtige und genaue Sprachverarbeitung und Sprachproduktion, Lesen und Schreiben ermöglicht. Teilleistungen sind basale informationsverarbeitende Prozesse, welche den höheren Denkprozessen zugrunde liegen. Nach der Auffassung der kognitiven Psychologie hat die Kognition drei tragende Pfeiler: die Aufmerksamkeit, die Wahrnehmung und das Gedächtnis, die miteinander vernetzt sind und ständig zusammenwirken (Sindelar 2008: 95). Darauf bauen weitere Teilleistungen, wie die intermodale Kodierung, welche für die Verbindung von Informationen aus unterschiedlichen Sinnesgebieten (die Verknüpfung der auditiven und visuellen Informationen) verantwortlich ist. Auf Intermodalität baut die serielle Integrationsfähigkeit, welche für die Aufnahme und Verarbeitung von Wahrnehmungssignalen in ihrer Reihenfolge verantwortlich ist (Sindelar 2008: 120–121). Hier werden nur die drei basalen Ebenen behandelt.

3. 1. Aufmerksamkeit

Aufmerksamkeit kann als Fähigkeit definiert werden, den gerade wichtigsten Reiz auszuwählen (Sindelar 2008: 97). Sie hat mehrere Ebenen: Aufnahmefähigkeit, Vigilanz, Fokussierung und Daueraufmerksamkeit (Sindelar 2008: 100). Wir nehmen alle Reize

unserer Umgebung auf, ob es kalt oder warm ist oder wir hören den Lärm auf der Straße. Wir müssen daraus die im Augenblick nötigen Informationen isolieren und filtern. Für viele legasthene Menschen sind diese Reize gleich wichtig. Sie können nur unter großen Anstrengungen ihre Aufmerksamkeit auf die wichtigste Information fokussieren. Außerdem werden sie durch visuelle und/oder auditive Reize schnell und leicht abgelenkt. So wird der Prozess der Informationsaufnahme mehrmals unterbrochen, oder Informationen gesammelt, die gerade nicht erforderlich sind. Dies hat einerseits zur Folge, dass die Wahrnehmung legasthener Menschen unvollständig ist. Sie haben Schwierigkeiten, Figur und Hintergrund zu unterscheiden, sich auf das Wichtigste zu fokussieren, vollständige Informationen zu isolieren, was aber die Voraussetzung zur Informationsaufnahme ist. Da diese Menschen nur Teilinformationen aufnehmen können, lassen sie Buchstaben aus (*Somer* für *Sommer*), lesen und schreiben falsche Buchstaben, da sie die einzelnen Elemente nicht richtig isolieren können (Sindelar 2008: 123). Sie bemerken die verstümmelt produzierten Wörter nicht, lassen ganze Wörter in den Sätzen aus, können nur den Anfang des Satzes oder der Aufgabe verstehen, oder wissen nicht, was die Aufgabe ist. Andererseits werden sie wegen erheblicher Anstrengungen zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit zu schnell müde. Sie müssen die Aufgaben immer von vorne anfangen, deshalb arbeiten sie langsam und sind zerstreut. Sie brauchen also Hilfe in Lenkung und Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit.

3. 2. Wahrnehmung

Wahrnehmung bedeutet die Aufnahme von auditiven und visuellen Informationen. Nachdem wir einen Reiz mittels unserer Aufmerksamkeit ausgewählt haben, wird er weitergeleitet. Die wichtigsten Merkmale des Eingangsreizes werden mittels unserer Wahrnehmung analysiert und verarbeitet. Die konkreten physikalischen Reizeigenschaften werden in abstrakte Repräsentationen umwandelt. Aus diesen Merkmalen bilden wir eine Hypothese aufgrund der bereits gespeicherten Repräsentationen von Lauten, Phonemen, Graphemen, Silben, Wörtern usw. Diese Hypothese wird mit dem Eingangssignal verglichen (Sindelar 2008: 103). Wegen fehlender Wahrnehmungsschärfe verwechseln legasthene Menschen oft bestimmte Buchstaben (t/f, m/n, a/o, n/r, h/k, l/i, d/b) oder führen keine detaillierte Analyse durch (Striche fallen weg, Umlaute, Richtung, Form, Größe der Buchstaben stimmen nicht, sie merken nicht, ob stimmhaft-stimmlos, lang-kurz, i-ü, ä-ö). Sie nehmen die Reihenfolge der Laute (*gliech* für *gleich*), der Wörter nicht wahr, können Buchstaben am Wortende/-anfang nicht identifizieren (z.B. *Hose* als *Rose* gelesen). Deshalb lesen sie langsam und verstehen das Gelesene oder das Gehörte nicht richtig. Eine eichfache Wiederholung von Wörtern bleibt ungenau, hilft nicht als Methode. Aufgrund

der fehlerhaften Wahrnehmung ist ihr Schriftbild undifferenziert, und sie bemerken ihre Fehler nicht (Sindelar 2008: 126).

3. 3. Gedächtnis

Die Aufgabe des Gedächtnisses ist die Enkodierung und Speicherung von Informationen, welche wir bei Bedarf abrufen und reproduzieren können (Sindelar 2008: 110). Nach den Gedächtnismodellen unterscheidet man zwischen Ultrakurzzeitgedächtnis (sensorisches Gedächtnis), Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis. Das Arbeitsgedächtnis brauchen wir, um eingehende Informationen kurzfristig zu behalten und sie zu manipulieren. Wenn wir eine Frage hören, müssen wir sie verstehen, die Informationen verarbeiten um eine Antwort darauf geben zu können. Das Arbeitsgedächtnis hat auch zur Aufgabe, die Informationen zur Verarbeitung im Langzeitgedächtnis vorzubereiten. Das Arbeiten mit eingehenden Informationen bedeutet auch langfristige Repräsentationen auszuarbeiten. Da legasthene Menschen Probleme in der Fokussierung und der Wahrnehmung haben, werden sie auch Probleme in Kodierung und Verankerung von neuen Informationen haben. Die Schwierigkeiten im phonologischen Gedächtnis verhindern die Herstellung von Repräsentationen von Buchstaben und Wörtern. Dies hat zur Folge, dass auch bereits durchgemachter Stoff als neu empfunden werden kann. Beim Hörverstehen oder Leseverstehen oder bei der Aufgabenstellung überlastet die zu merkende Informationsmenge die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, so fallen wichtige Bestandteile einer Aussage oder eines Satzes einfach weg.

Vielleicht noch mehr als die Verarbeitung ist der Abruf von Informationen bei legasthenen Menschen erschwert. Durch bildgebende Verfahren wurde sichtbar gemacht, dass mehrere Hirnregionen eines Legasthenikers deutliche Unteraktivierung zeigen (Richlan/Kronbichler/Wimmer 2011). Die nicht effektiv funktionierenden Verbindungen im Gehirn erschweren bei ihnen einen effizienten Zugriff auf die Informationen und die Zusammenarbeit von Gehirnregionen. Dies hat zur Folge, dass sie Schwierigkeiten haben, Informationen zu verknüpfen, zu strukturieren und zu gruppieren. Wegen der Probleme bei Enkodierung und Aktivierung von Informationen merken sie sich Wörter, Dialoge nur sehr langsam und haben Probleme beim Auswendiglernen. Wegen der Schwäche in der visuellen Merkfähigkeit können sie die Schriftbilder der Wörter nicht genau abspeichern, deshalb geben sie ein Wort in verschiedenen Schreibweisen wieder (Sindelar 2008: 128).

Die Probleme der Aufmerksamkeit, der Wahrnehmung und des Gedächtnisses beeinflussen nicht nur die visuelle und auditive Sprachverarbeitung, sondern wirken sich auf die Wortkenntnis negativ aus. Bei den meisten Legasthenikern ist der Wortschatz sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache geringer, sie haben oft Wortfindungsprobleme, so scheitern sie schon am Anfang der Kommunikation.

3. 4. Begleiterscheinungen

Wie in der Definition der Legasthenie beschrieben wurde, können die Schwierigkeiten der kognitiven Fähigkeiten auch „andere kognitive und emotionale Fähigkeiten beeinflussen“. Diese sind Begleiterscheinungen der Legasthenie, welche das Verhalten, die sozialen Kontakte legasthener Personen in einer Lerngruppe weitgehend beeinflussen können. Die Aufgabe der Lehrer besteht nicht nur im Vermitteln des Lehrstoffes, sondern auch in der Unterstützung der Entwicklung von sozialen Kompetenzen und der optimalen Entfaltung der Persönlichkeit. Aus diesem Grund sollen sie auch Zeichen in Verhalten und Motivation der legasthenen Menschen erkennen und richtig deuten können. Das allgemeine Gefühl, über das beinahe alle Personen mit Legasthenie berichten, kann in diesem Satz zusammengefasst werden: „Mit mir stimmt etwas nicht“. Diese Vorahnung des Kindes im Kindergartenalter gerät allmählich in den Schuljahren zur Gewissheit. Wegen ständiger Misserfolge im Lesen- und Schreibenlernen und überhaupt in den schulischen Leistungen haben viele der Legastheniker ein niedriges Selbstbild, Schulunlust, dauerhaften Frust und Angst. Deshalb beenden sie nichts, fehlen unentschuldig bei Klassenarbeiten. Weil sie sich dauerhaft missverstanden fühlen, entwickeln sie ängstliche Konfliktvermeidung, Depression oder Aggression als Lebensstrategie (Sindelar 2008: 79–80).

Infolge der Probleme in der Wahrnehmung erkennen sie die feinen Unterschiede in den Gesichtszügen, in der Intonation nicht oder missinterpretieren sie. Bei introvertierten Persönlichkeiten kann man die Reaktion auf Wahrnehmungsstörungen und lückenhafte Informationen als Rückzug beobachten. Sie zeigen sich unmotiviert, reagieren verspätet auf die Fragen oder Aufgabestellungen, sie verweigern die Mitarbeit, weil sie sich vor einer Reizüberflutung schützen wollen (Sindelar 2008: 122). Bei extravertierten Persönlichkeiten können wir Unruhe beobachten, sie unterbrechen ständig die Stunde, sie fragen nach und bewegen sich ständig in der Stunde, damit sie die Quellen der (auditiven) Reize besser orten und verarbeiten können (Sindelar 2008: 123).

Wie schon vorher erwähnt wurde, sind Legastheniker oft unordentlich, haben ein schlechtes Zeitmanagement, machen ihre Hausaufgaben nicht, zeigen sich unmotiviert. Dies führt zu häufigen Konflikten mit ihren Mitschülern und mit den Lehrern und in Konsequenz davon zu instabilen sozialen Beziehungen, was sich wiederum auf ihre schulischen Leistungen negativ auswirkt. Bei kritischen Situationen wie bei Klassenarbeiten, bei lautem Vorlesen oder bei öffentlichen Auftritten leiden sie an psychosomatischen Störungen wie Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Übelkeit, Müdigkeit, sie haben oft Alpträume (Nijakowska 2010: 98). Sie werden im Allgemeinen langsamer reif in ihren sozialen Beziehungen. Zur effektiven Hilfe gehört auch die angemessene Interpretation dieser Begleiterscheinungen, da sie den Lernprozess wesentlich beeinflussen.

4. Anregungen zur Hilfe legasthener Sprachlerner im Fremdsprachenunterricht

Nach der Definition der Legasthenie und der kurzen Vorstellung von drei im Lernprozess unentbehrlichen wichtigen kognitiven Faktoren möchte ich im zweiten Teil Ideen und Grundkonzepte vermitteln, wie wir aufgrund dieser Informationen unseren Sprachlernenden mit Legasthenie oder mit Lernschwierigkeiten helfen können. Wenn die legasthenen Kinder im Allgemeinen in der dritten oder vierten Klasse mit dem Sprachenlernen beginnen, haben sie schon entscheidende Jahre im schulischen Lernprozess hinter sich. Sie erleiden oft Traumata, leiden unter Minderwertigkeitsgefühlen, sind oft mutlos und zurückgezogen. Deshalb ist es äußerst wichtig zu betonen, dass Lernen erst durch die positive Verstärkung, durch den Glauben an den Erfolg erst möglich gemacht werden kann. Die positiven Gefühle, die Stress- und Angstfreiheit sind unentbehrliche Bedingungen des Lernprozesses (Sindelar 2008: 147–149).

Aus diesem Grund möchte ich mit sogenannten 'goldenen Regeln' beginnen, die den ganzen Lernprozess beeinflussen können. Die erste ist die Übersichtlichkeit. Viele Legastheniker klagen, dass sie nichts mit den einzelnen Aufgaben anfangen können, wenn sie die Zusammenhänge, das Gesamtbild nicht verstehen. Deshalb ist es wichtig, zuerst immer einen Überblick über das Thema, die Lektion, die Stunde zu geben, bevor wir ins Detail gehen. Bei der Mehrheit der Legastheniker ist es ratsam, deduktiv vorzugehen, denn es fällt ihnen schwer, induktiv aus vier Beispielsätzen die Regel zu erkennen. Sie brauchen explizite Grammatikregeln (sie verlangen auch oft danach), um sie lernen zu können. Übersichtlichkeit ist auch im Lehrmaterial von großer Wichtigkeit: mit größeren, leicht lesbaren Buchstaben, die Aufgaben eindeutig voneinander trennend, erleichtern wir die Fokussierung und Wahrnehmung. Außerdem haben viele Legastheniker Probleme, aus dem Gehörten oder Gelesenen die Regeln zu erkennen, mit anderen Worten ist das implizite Lernen bei ihnen erschwert. Deshalb hilft es bei vielen von ihnen, die Regeln, die Einzelheiten explizit zu besprechen, weil wir dadurch ihre Aufmerksamkeit auf wichtige Details lenken. Dadurch, dass wir über Einzelheiten sprechen, helfen wir ihnen, Repräsentationen in ihrem Langzeitgedächtnis aufzubauen, die später abrufbar sind.

Die zweite Regel ist „Schritt für Schritt arbeiten“. Wegen der Probleme der kognitiven Teilleistungen (Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Kapazität des Arbeitsgedächtnisses) ist es erforderlich, alles in kleinere Schritte aufzuteilen, Teilaufgaben zu geben. Wir sollen nur wenige Informationen auf einmal bearbeiten, bei den Erklärungen uns zuerst nur aufs Wesentliche beschränken. Das bedeutet auch, dass die Aufgabenstellung auch in kurzen, einfachen Sätzen und sehr genau formuliert erfolgen soll. In einem Test sollen unsere legasthenen Sprachlerner besser nicht fünf, sondern nur drei Aufgaben, nicht zehn, nur fünf Sätze zum Üben bekommen. Außerdem ist es wichtig, bei Aufgaben und Kontrollarbeiten immer zu kontrollieren, ob sie die Aufgaben verstanden haben. Im

Allgemeinen gilt es, dass sie alles bis zum Überlernen üben sollen, damit sie das Gelernte auch in Stresssituationen wiedergeben können.

Auch wenn ein neues grammatisches Phänomen eingeführt wird, ist die stufenweise Einführung wichtig. Zuerst könnten eventuell Beispiel-Situationen (wenn möglich mit einfachen Bildern, Zeichnungen) aufgeführt werden, die ohne detaillierte Analyse verarbeitet werden können. Ein Bild, ein kurzer Dialog kann auch helfen, sich in eine Situation hineinzusetzen. Dann können legasthene Schüler versuchen, mit fertigen Ausdrücken Sätze zu bilden, ohne die Zeit mit dem Abruf vom passenden Wortschatz zu verbringen. Nach der Einführungsphase ist es wichtig, die Aufmerksamkeit auf die Einzelheiten zu lenken, neue Strukturen gründlich einzuüben, durch ständige Wiederholung die Einprägung zu sichern. Diese Phase kann ziemlich lange dauern.

4. 1. Wortebene

Im Allgemeinen gilt, dass wir mit den basalen Wahrnehmungsprozessen beginnend bis zur komplexen Aufgabe Hilfe leisten können. Um bei der Fokussierung und gleichzeitig bei der Wahrnehmung zu helfen, sollten wir mit einzelnen Buchstaben und Lauten arbeiten. Aus diesem Grund spielt die Phonetik bei der Encodierung von Wörtern und Phrasen eine entscheidende Rolle. Es wäre sinnvoll, eine lange, stufenweise aufgebaute phonetische Übungsphase im ersten Semester einzuplanen. Da die meisten der Legasthener in der auditiven Differenzierung anfangs erhebliche Probleme haben, kann diese Übungsphase den Lernprozess optimieren. Da sie Schwierigkeiten in der Differenzierung von Lauten und beim Merken haben, brauchen sie regelmäßige kurze Übungen, die auch zum Teil dieselben sein können. Als Pause oder Warm-up-Übung können wir immer wieder mit bekanntem Wortschatz Differenzierungsaufgaben machen, ob es zwischen Lauten Unterschiede gibt: *Gans-ganz, vier-wir, Rose-Hose* usw.

Da die deutsch-ungarische Graphem-Phonem Übereinstimmung sehr hoch ist, sind die Schüler schnell in der Lage, richtig zu lesen und dabei auch selbstständig außerhalb der Deutschstunde zu lernen. Deshalb sollen die wichtigsten Unterschiede in der Orthographie und Aussprache explizit unterrichtet und eingeübt werden. Es reicht nicht, wenn legasthene Sprachlernende die neuen Wörter einfach wiederholen, sie brauchen auch Hilfe bei der Hervorhebung der wichtigsten Merkmale. Schwierige, vom Ungarischen abweichende Laute oder Buchstabencluster können mit verschiedenen Farben hervorgehoben, die Form des Wortes gezeichnet und/oder die Anzahl der Buchstaben im Vokalbellett oder im Heft angegeben werden (vgl. Abb. 1). Die Aufmerksamkeit wird auf wichtige Informationen gelenkt, die visuelle Form des Wortes kann beim Abruf der Wörter helfen. Da Legasthener mit dem fehlerfreien Lesen in der Muttersprache Probleme haben, werden sie sich auch in der Fremdsprache ziemlich lang unsicher fühlen. Deshalb sollten sie nicht

laut lesen. Lautes Vorlesen hilft ihnen nicht, vielmehr werden sie gestresst, sie haben Angst, ausgelacht zu werden. Erst dann, wenn sie sich melden, sollten sie mit kurzen, leichten Sätzen anfangen laut zu lesen.



Abb. 1: Darstellung von Wörtern mit Farben, mit ihrer Form und mit der Buchstabenzahl

Ein anderes Beispiel dafür, wie man Wahrnehmung und Reihenfolge der Buchstaben üben kann ist das unten abgebildete Rätsel. Die Buchstaben der früher gelernten Wörter wurden kodiert (vgl. Abb. 2). Die Aufgabe ist es, die Wörter nach Codes zu finden (die Lösung ist Jacke), die auch gezeichnet werden müssen, um einerseits die Lösung zu kontrollieren und andererseits die Enkodierung der Lautgestalt zu unterstützen.

	A	B	C	D	E	F
1	a	b	c	d	e	f
2	g	h	i	j	k	l
3	m	n	o	p	q	r
4	s	t	u	v	w	x
5	y	z	ä			

1. D2 A1 C1 E2 E1



Abb. 2: Rätsel zur Übung des Wortschatzes (Lösung: Jacke)

Auf der nächsten Stufe können die Schüler alleine die Buchstaben in den Wörtern (Wortsalat) identifizieren (vgl. Abb. 3). Die Aufgabe ist, die Buchstaben zu zwei schon gelernten Wörtern zu finden. Diese Aufgabe ist viel schwieriger, funktioniert meistens mit bekannten kurzen Wörtern. Den Erfolg und die Motivation zu sichern hat dabei immer Vorrang.

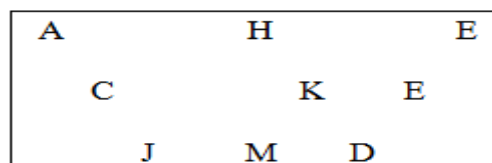


Abb. 3: Rätsel. Die Aufgabe ist, die Buchstaben zu zwei gelernten Wörtern zu finden
(Lösung: Jacke, Hemd)

Bei der Abfrage von Vokabeln dürfen wir nicht vergessen, dass legasthene Sprachlerner Schwierigkeiten beim Abrufen von Wörtern haben. Es ist leichter, die Bedeutung zuzuordnen als ganze Wörter fehlerfrei zu reproduzieren. Bei konkreten und kürzeren Wörtern (meist Basiswortschatz) können Buchstaben in den deutschen Wörtern ausgelassen werden (vgl. Abb. 4).

☐ Rad.....gu.....i	A. fűzet
☐ Ti.....	B. festékesdoboz
☐ Malka.....en	C. radír
☐ He...	D. asztal

Abb. 4: Wortschatztest

Dadurch, dass an wichtigen Stellen Buchstaben ausgelassen werden, muss nicht das ganze Wort reproduziert werden, außerdem wird die Aufmerksamkeit auf die Struktur des Wortes gelenkt. Wenn wir unbedingt die ungarische Bedeutung angeben und das deutsche Wort abfragen wollen, sollten wir die ersten Buchstaben angeben (Aitchison 1994: 177), damit legasthene Sprachlerner weniger Zeit mit der Wortsuche verbringen. Es hilft auch, wenn wir die nötigen Buchstaben mit Punkten und die Zahl der Buchstaben angeben (T . . . (5) = [tábla]).

4. 2. Satzbau

Der Wortebene folgt der Satzbau. Selbständig Sätze zu bilden ist eine komplexe Aufgabe. Zuerst müssen die richtigen Wörter (Lexeme) gefunden werden. Dann sollen die kleineren Einheiten wie Artikel- Attribut-Nomen oder Subjekt-Verb in die richtige Reihenfolge gestellt werden und mit den nötigen morphologischen Merkmalen versehen werden. Farben zu benutzen ist dabei sehr hilfreich. Viele haben mit Hilfe von Farben den Satzbau und die Reihenfolge der Satzglieder gelernt. Farben lenken die Aufmerksamkeit, heben wichtige Informationen hervor: auf diese Weise helfen sie auch beim Merken der Reihenfolge. Man kann die Satzglieder, oder die zusammengehörenden Elemente (Nominalphrase, Verbalphrase, Präpositionalphrase, Adjektivphrase²) immer mit den gleichen Farben markieren (vgl. Abb. 5). Im Falle der Adjektivdeklinaton können Farben auch sehr hilfreich sein, da sie die Aufmerksamkeit auf das Ende der Wörter lenken. Bei komplexen Sätzen, besonders bei Nebensätzen gilt auch, wieder Schritt für Schritt lernen, zuerst die Konnektoren, dann die Position von Subjekt und Verb.

Das Buch	gehört	dem	Onkel.
Um	Mitternacht	läuten	die Glocken.
Das Haus	steht	neben der	Autobahn.
Susi	schreibt	den Text	ab.→
schreibt	Text	Susi	ab den
Das Kind	spielt	mit der	kleinen Katze. Es ist eine kleine Katze.
Peter	ist	eingeschlafen,	weil
		er	müde war.

Abb. 5. Satzbau mit Farben

Da Legastheniker Wörter nur begrenzt morphologisch analysieren können, sind sie oft nicht in der Lage, die Morpheme wahrzunehmen, folglich Sätze und Wörter in Morpheme zu zerlegen. Wenn man diese Fähigkeit von ihnen erwartet, werden sie gestresst und reagieren sofort mit: „Ich weiß nicht“. Man muss sie ernst nehmen, wenn sie etwas ablehnen. Anstatt zu versuchen ihnen Flexionsreihen, wie Konjugation und Adjektivdeklinaton, beizubringen, ist es viel erfolgversprechender, sie kleinere syntaktische Einheiten merken zu lassen (Diehl: 1998). Aufgrund der Probleme der Aufmerksamkeit und der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses können sie effektiv in sog. Chunks lernen, die höchstens aus drei Einheiten bestehen. So entsteht beispielsweise das folgende Satzmodell, das nach der gründlichen Übung der Möbelstücke und von lokalen Präpositionen zur Beschreibung des eigenen Zimmers dient:

Der kleine Stuhl steht vor dem Tisch.

Da sie aus einer begrenzten Zahl der Verben wie hängt/liegt/steht wählen, lokale Präpositionen mit den dazugehörenden Artikeln und Nomen nach einer gründlichen Übungsphase abrufen können, sind sie in der Lage, eine ganze Menge von Sätzen zu produzieren.

4. 3. Mindmaps

Es gibt eine Methode, die sich bei legasthenen Menschen in vielen Bereichen gut bewährt hat. Es sind Mindmaps (Gedankenlandkarte oder Gedächtnislandkarte) (Voigt 2012), welche die visualisierte Darstellung eines Themas sind, die von einem zentralen Thema (Bild oder Begriff) ausgehend mithilfe von Zweigen und Ästen die wichtigsten Begriffe, Ausdrücke, Bilder und Assoziationen auf einer Seite in einem Gesamtbild zusammenfasst (vgl. Abb. 6). Mindmaps sind für legasthene Sprachlerner sehr gut geeignet, da alles auf einmal zu sehen ist, man hat den Überblick, es ist möglich, sich nur auf das Wesentliche zu konzentrieren. Die Äste und die Zweige steuern die Aufmerksamkeit, die Linien leiten von den Hauptgedanken zu Nebengedanken, man kann auch Bilder einsetzen. Mindmaps sind vielseitig einsetzbar, sie sind sehr nützlich bei der Wiederholung eines Themas oder einer Lektion. Sie sind besonders gut geeignet für Wortschatzarbeit, aber auch für die Zusammenfassung von Grammatik. Nicht nur die Darstellung vom wesentlichen Wortschatz unterstützt durch Bilder ist dabei wichtig, sondern auch die Vernetzung von Wörtern, was bei Verankerung und Abruf vom Wortwissen entscheidend sein kann.

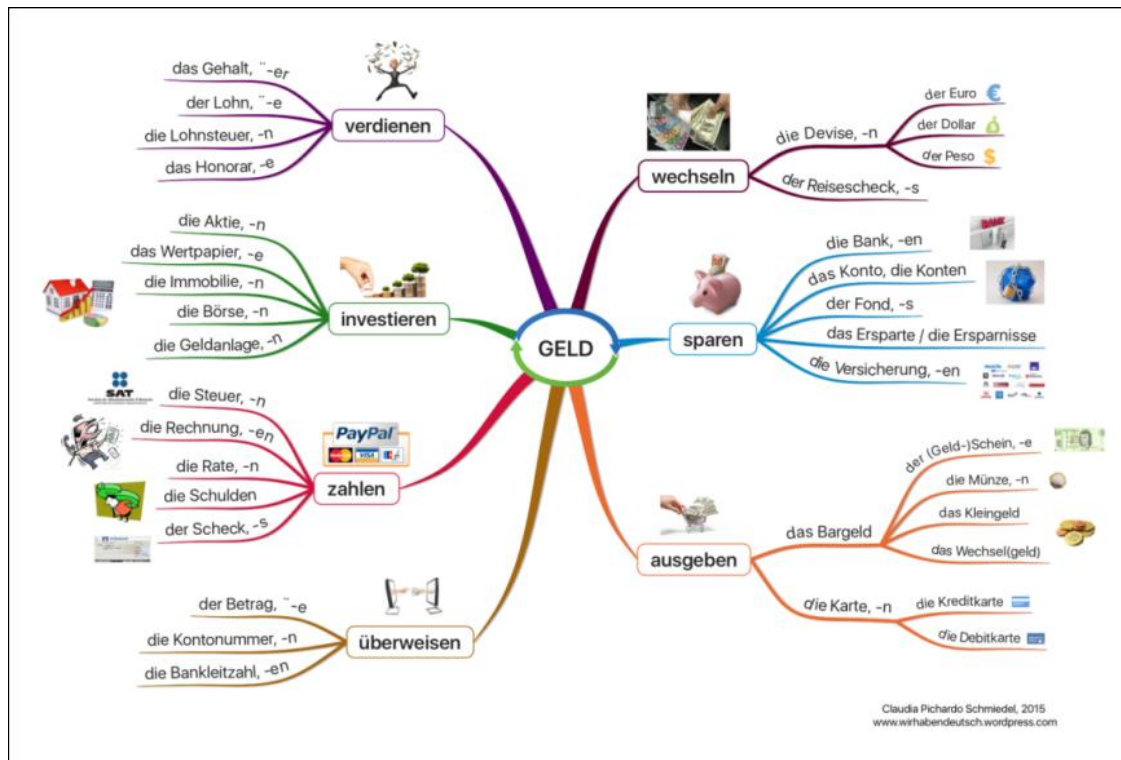


Abb. 6: Auf der Mindmap ist das Thema „Geld“ zusammengefasst
(LaPichardo 2015)

Mindmaps können auch zum Leseverstehen eingesetzt werden (vgl. Abb. 7). Es gibt mehrere Möglichkeiten, wie man mit ihnen arbeiten kann. Eine Mindmap kann gemeinsam erstellt und dabei über Inhalte und Struktur diskutiert werden.. Die Lehrer können auch Hauptinformationen angeben, die Sprachlerner müssen dann die Linien und Kästen mit Informationen ausfüllen.

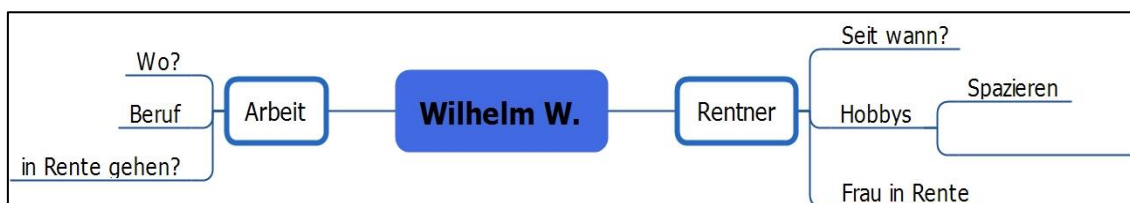


Abb. 7: Beispiel zum Leseverstehen mit Mindmaps
(Perlmann-Balme/Schwalb/Weers 2008: 12)

Mindmaps sind auch zur Vorbereitung auf das Abitur gut anwendbar. In diesem Beispiel (vgl. Abb. 8) habe ich die wichtigsten Punkte zum Thema Schule zusammengefasst. Dabei gibt es auch mehrere Stufen, wie Mindmaps eingesetzt werden können. Ein Hauptthema kann angegeben werden die Schüler müssen dann in Gruppenarbeit oder als Hausaufgabe die einzelnen Themen mit Inhalt füllen. Legastheniker sind oft sehr kreativ, sie können auch selber mit Hilfe von Power Point Präsentationen oder mit Prezi Mindmaps erstellen und ihre Arbeit der Gruppe vorstellen.

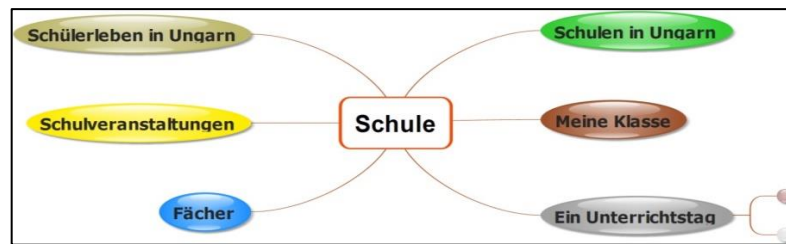


Abb. 8: Themenzusammenfassung mit Hilfe von einer Mindmap. Thema: Schule

Neben Mindmaps gibt es auch eine Fülle von Quellen (Links und Applikationen) im Internet. Im Internet lassen sich unzählige Online-Übungen zu den einzelnen Themen finden. Wir können in der Stunde zeigen, wie das funktioniert, viele bekommen dann Lust, auch zu Hause auch zu üben. Seit Kurzem gibt es Seiten, wo man Aufgaben herstellen und dann herunterladen kann. Quizlet. com ist eine sehr bekannte, leicht bedienbare Seite. Man kann mit diesen „Karten“ dann verschiedene Spiele spielen und auch unterwegs üben.

4. 4. Leseverstehen und Sprachprüfungen

Als nächstes müssen Themen behandelt werden, die höhere Denkprozesse, komplexe kognitive Prozesse beanspruchen, und deshalb problematisch für legasthene Sprachlerner sind. Leseverstehen ist eine komplexe Aufgabe, oft sehr schwierig für legasthene Sprachlerner. Dabei sind drei Schritte sehr wichtig: gründliche Vorbereitung, Zusammenfassung von kleinen bis zu großen Einheiten und Strukturierung der Inhalte. Wir sollten über Titel, Bilder, die zum Text (oder zu diesem Thema) zur Verfügung stehen, vor dem Lesen ganz detailliert sprechen. Unsere Schüler sollen den zum Thema gehörenden Wortschatz – wenn nötig -gemischt in der Muttersprache und in der Zielsprache und Weltwissen über das Thema mobilisieren. Legastheniker können diese „online“, während des Lesens meistens nicht meistern. Wir sollten mit häufigem Zusammenfassen das Verstehen unterstützen, wenn nötig nach jedem Satz, besonders, wenn er sowohl inhaltlich als auch strukturell komplex ist. Mit der Strukturierung schaffen wir eine immer erweiterbare Grundlage vom Wissen. Legasthene Schüler haben es schwer, Informationen zu verknüpfen, zu integrieren, zu gruppieren, sie stützen sich lieber auf ihr Gedächtnis, sie memorieren die Informationen, ohne sie zu verarbeiten. Deshalb ist die Strukturierung der Informationen sehr wichtig zum Leseverstehen und zum Merken. Es fällt ihnen ebenfalls schwer, Schlussfolgerungen zu machen, implizite Informationen aus den Texten, Situationen zu entnehmen. Ebenfalls haben sie Mühe, kontextuelle Zusammenhänge zu erkennen. Darum sollen diese Prozesse explizit gemacht werden und wir sollen sie Schritt für Schritt dazu befähigen, selbstständig mit Texten zu arbeiten.

Im Zusammenhang mit Sprachenlernen dürfen wir das Thema Kontrollarbeiten, Sprachprüfungen und Abitur auch nicht außer Acht lassen. Wegen der Schwierigkeiten mit der Sprache und infolge von Misserfolgen belasten Testsituationen legasthene

Sprachlernende besonders. Trotzdem ist diese Situation nicht ausweglos. Erstens ist es wichtig, dass sie die Testformats und die Aufgabentypen schon vorher kennen, was neben Sicherheitsgefühl auch die Möglichkeit gibt, anstatt im Labyrinth der Fragestellung zu navigieren, sich auf die gefragten Informationen zu konzentrieren. Deshalb ist es sehr hilfreich, wenn man die Aufgabentypen des Tests im Voraus mitteilt und auch einübt. Wir können auch einen oder mehrere Probetests als Hausaufgabe geben. Dann werden diese Sprachlernenden keine wertvolle Zeit mit dem Interpretieren der Aufgaben verbringen. Die Aufgabentypen zu kennen gibt auch bei einer Prüfungssituation Selbstsicherheit. Bei schwierigen Fällen kann man legasthene Sprachlerner auch individuell testen, und zwar mündlich. Der Prüfer liest laut die Aufgaben vor, bespricht mit dem Schüler/Kandidaten, was die Aufgabe ist, und schreibt die Lösung in den Test hinein.

Wenn wir einen Aufsatz in der Stunde schreiben lassen, sollten wir das Thema, die Themen im Voraus mitteilen (nicht die genauen Titel!), so können Legasthener sich mit Mindmaps und Notizen darauf vorbereiten. Beim Abitur und bei Sprachprüfungen ist es wichtig, die Prüfungssituation vorher mehrmals durchzuspielen, die Schwierigkeiten und Tipps besprechen, und wenn nötig, den selben Test sogar zehnmal ausfüllen lassen. Die betroffenen Schüler lernen immer etwas dazu, da ihre Informationsaufnahme lückenhaft ist.

Die Behandlung von Themen wie Methoden, welche die Enkodierung und die Verankerung vom Wissen wie multisensorisches Lernen, Lernen mit Bewegungen, Lernen als Erlebnis würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ich habe mich auf grundsätzliche, leicht in die Praxis umsetzbare Grundprinzipien und Methoden beschränkt.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Legasthenie ist ein komplexes Phänomen und betrifft nicht nur die grundlegenden kognitiven Fähigkeiten, sondern beeinflusst auch das Verhalten und die Entwicklung der Persönlichkeit der Betroffenen. Biologisch gesehen liegt das Grundproblem in der Feineinstellung der neuronalen Mechanismen, so ist Legasthenie keine Behinderung und keine Krankheit. Legasthenie betrifft kulturell und sozial bedingte Kompetenzen, wie das Lesen und das Schreiben, die neurobiologisch komplex und genetisch noch wenig verankert sind.

Das Problem „Legasthenie“ betrifft nicht nur die Schüler mit Lernschwierigkeiten, sondern auch ihre Umgebung. Ihre Lehrer sind auch tagtäglich damit konfrontiert und erleben oft Frust, weil sie diese Schüler nicht richtig verstehen und trotz ihres guten Willens ihnen nicht helfen können. Die meisten von ihnen haben in ihrer Ausbildung nichts oder nur wenig davon gehört, und ihnen fehlt Zeit und Kraft sich nach dem täglichen

Pensum weiterzubilden. Trotzdem bin ich der Meinung, dass Grundwissen über Legasthenie die unentbehrliche Voraussetzung ist, um diesen Sprachlernenden helfen zu können.

Zuerst müssen wir unsere Sprachlernenden beobachten, denn diese Beobachtungen bilden die Grundlage der effektiven Hilfe. Anhand von unseren Beobachtungen können wir die Situation deuten und Hilfsmaterial sowie Methoden zur Unterstützung von Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Gedächtnis erarbeiten. Das Fazit bei den Methoden ist immer, Schritt für Schritt zu arbeiten und immer auf Erfolge zu zielen. Deshalb ist es geboten, stressfreie Arbeitsverhältnisse zu schaffen, indem lautes Vorlesen vor der Klasse vermieden wird. Darüber hinaus sollen Erleichterungen bei den Textaufgaben, Hausaufgaben und Klassenarbeiten in Absprache mit den Eltern gewährt werden. Die effektiven Methoden sollen in Zusammenarbeit mit den betroffenen Schülern erarbeitet, Maßnahmen in Richtung Lernautonomie unternommen werden. In der Zukunft werden voraussichtlich die individuelle Förderung und die Anpassung an persönliche Fähigkeiten auch im schulischen Unterricht an Gewicht zunehmen.

Neben Förderung ist auch die effektive Zusammenarbeit von Lehrern, Schulen, Schülern und Eltern unentbehrlich, um erfolgreich helfen zu können. Da Schüler mit Lernschwierigkeiten Notenschutz als Nachteilsausgleich und Freistellung von der Benotung (sogar von der Teilnahme an Deutschstunden) bekommen können, sollten Eltern, das Lernkollegium und die Schulleitung gemeinsam darüber entscheiden, was vorteilhaft ist, und zwar nicht nur im Moment, sondern auch mit Ausblick auf die Zukunft.

Was die Zukunft betrifft, können wir mit mindestens so vielen Schülern mit Lernschwierigkeiten rechnen wie heute. Um einen alle Seiten befriedigenden Lernprozess zu erreichen, können Lehrer deshalb langfristig auf die Teilnahme an Fortbildungen über Lernschwierigkeiten und auf dauerhafte Unterstützung von Lehrern wie kollegiale Fallberatung in einer Beratungsgruppe, Supervisionen, Selbsthilfegruppen nicht verzichten.

Anmerkungen

1. Die häufigsten spezifischen Lernschwierigkeiten: Mathematik (Dyskalkulie), Sprache (Legasthenie) und Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwäche (ADS, ADHS).
2. mehr dazu unter: http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=p&v_id=1562 (gesehen am 10. 03. 2017)

Literatur

- Aitchison, Jean (1994): Wörter im Kopf. Tübingen: Max Niemeyer.
- Csizér, Kata (2010): Diszlexia és nyelvtanulási motiváció. In: Kormos, Judit / Csizér, Kata (Hrsg.): Idegennyelv-elsajátítás és részképességzavarok. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 94–124.
- Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. (DGKJP) (2015): Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und / oder Rechtschreibstörung. https://www.bvl-legasthenie.de/images /static/pdfs/ Leitlinien/LF_Leitlinie.pdf (gesehen am 14. 09. 2017)
- Diehl, Erika (1998): Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe Das Genfer DiGS-Projekt. http://www.vals-asla.ch/cms/fileadmin/ly_valsasla/usermedia/diehl70.pdf. (gesehen am 10.03.2017)
- Europäische Union (2017): Mehrsprachigkeit. https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de (gesehen am 14. 09. 2017)
- Kärntner Landesverband für Legasthenie (1999): European Dyslexia Association. <http://www.legasthenie.com/eda.php> (gesehen am 14. 09. 2017)
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) (1993): 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf (gesehen am 14. 09. 2017)
- O. A. (2017): A kötelező plusz: nyelvtanulás a középiskolában http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2017/1/2/A_kotelezo_plusz_nyelvtanulas_a_kozepiskola_RWF036 (gesehen am 14. 09. 2017)
- LaPichardo (2015): Mindmap „Geld“. <https://wirhabendeutsch.wordpress.com/2015/11/06/mindmap-zum-wortfeld-geld/> (gesehen am 14.09.2017)
- Nijakowska, Joanna (2010): Dyslexia in the foreign language classroom. Bristol: Multilingual Matters.
- Perlmann-Balme, Michela / Schwalb, Susanne / Weers, Dörte (2008): em neu Brückenkurs. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Richlan, Fabio / Kronbichler, Martin / Wimmer, Heinz (2011): Meta-analyzing brain dysfunctions in dyslexic children and adults. *Neuroimage* 56/3, 1735–1742.
- Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika (2016): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen: Eine unüberwindliche Hürde für Kinder mit einer genuinen Sprachentwicklungsstörung. In: Doff, Sabine (Hrsg.): Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 77–91.

- Sindelar, Brigitte (2008): Partielle Entwicklungsdefizite der Informationsverarbeitung: Teilleistungsschwächen als Ursache kindlicher Lern- und Verhaltensstörungen. Wien: Verlag Austria Press.
- Smythe, Ian / Gyarmathy, Eva (2006): Was ist Legasthenie? In: ADysTrain (Hrsg.): Legasthenie bei jungen Erwachsenen. 12 Handbücher, 5–37. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/adystrain_manuals_deutsch.pdf. (gesehen am 14. 09. 2017)
- Vellutino, Frank / Fletcher, Jack / Snowling, Margareth / Scanlon, Donna (2004): Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? In: Journal of Child Psychology and Psychiatry. 45/1, 2–40.
- Voigt, Jens (2012): Tipps zum effektiven Einsatz von Mindmaps in der Schule. <https://www.akademie-fuer-lernmethoden.de/mindmap-tipps/tipps-zum-effektiven-einsatz-von-mindmaps-in-der-schule/> (gesehen am 14. 09. 2017)

Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert

Berényi Tímea

1. Problemaufriss

Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) ist eine der aktuellsten didaktischen Ansätze, der in den letzten Jahren auch in Ungarn immer bekannter geworden ist. Das wachsende Interesse an MSD ist auf dreierlei Weisen beweisbar: Aufmerksamkeit wird MSD einerseits in der Unterrichtspraxis geschenkt, da sowohl das überregionale Lehrwerk *deutsch.com* als auch das regionale Lehrwerk *Kekse* an vielen Schulen erprobt und verwendet werden. Die zwei erwähnten Lehrwerke sind mit Hilfe von Prinzipien entwickelt, die bei der Vermittlung von *Deutsch als Tertiärsprache* (DaT), bzw. die Vermittlung von *Deutsch nach dem Englischen* (DaFnE) helfen sollen. Andererseits ist die Relevanz des Interesses an MSD auch bildungspolitisch verankert: Im aktuellen Nationalen Grundlehrplan [= Nemzeti Alaptanterv, NAT], der im Jahre 2012 eingeführt wurde, ist festgelegt, dass an Gymnasien (mindestens) zwei Fremdsprachen unterrichtet werden sollen (MK 2012: 10680). Daneben ist auch in Ungarn die globale Tendenz zu erkennen, dass Englisch – dank seines *lingua franca* Charakters – häufiger als Deutsch als erste Fremdsprache (L2) gewählt und gelernt wird: Im akademischen Jahr 2014/2015 haben von den eingeschriebenen 552 067 GrundschulschülerInnen 408 367 Englisch gelernt. Nur 136 082 SchülerInnen wählten Deutsch als L2 (KSH 2015: 3). Aus den Daten geht deutlich hervor, dass Deutsch – falls gewählt – tendenziell als zweite Fremdsprache (L3) gelernt wird. Aus den beiden bereits erwähnten Gründen folgt, dass auch das Forschungsinteresse an MSD und an Tertiärsprachenunterricht erwacht ist. Dementsprechend sind im letzten Jahrzehnt zahlreiche Publikationen im Themenbereich *Deutsch als zweite Fremdsprache* von ungarischen AutorInnen erschienen (u. a. Berényi-Nagy 2014, 2017; Boócz-Barna 2007a, 2009, 2010, 2013, 2014, 2016; Feld-Knapp 2014a, 2014b; Incze 2011; Perge 2014, usw.).

Eine weitere aktuelle Tendenz in der DaF-Didaktik ist die Individualisierung des Unterrichts, Lernende und ihre individuellen Lerndispositionen werden also immer stärker in den Mittelpunkt gerückt (Reder 2011, Kapitel 1.2). Auf Grund dieser Änderung hat auch das Prinzip der Binnendifferenzierung an Bedeutung gewonnen. Binnendifferenzierung ist „eines von mehreren Instrumenten, mit denen individuelle Förderung umgesetzt werden

kann“ (Kress/Pappas 2014: 84), wodurch Lernende nach ihren Interessen und Lernbedarf beschäftigt werden können.

Lernerorientierung ist auch eines der Grundprinzipien der MSD (Marx/Hufeisen 2010: 826; Neuner 2009b: 7) (für detailliertere Beschreibung der MSD vgl. Abschnitt 2. 2.). Aus diesem Grund setzt sich der vorliegende Aufsatz zum Ziel, die zwei Ansätze miteinander zu kombinieren, mit dem Zweck, die Sprach(lern)bewusstheit der DaT/DaFmE-Lernenden differenziert zu entwickeln. Um es zu verwirklichen, werden zuerst die theoretischen Hintergründe beider Ansätze besprochen. Darüber hinaus werden im Aufsatz konkrete Sprach(lern)bewusstheit fördernde Aufgaben präsentiert, die im DaT-Unterricht erprobt werden können.

2. Tertiärsprachenerwerb: DaT und Mehrsprachigkeitsdidaktik

2. 1. Tertiärsprachen lernen: Das Faktorenmodell

In den 1990er Jahren konnte mit Hilfe empirischer Untersuchungen festgestellt werden, „dass es doch qualitative und quantitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache“ gibt (Hufeisen 2003a: 8). Dementsprechend haben Forscher angestrebt, (a) den Tertiärsprachenerwerb und die individuelle Mehrsprachigkeit nach unterschiedlichen Aspekten zu modellieren und (b) die erworbenen Kenntnisse über den Prozess des Tertiärsprachenerwerbs in die Praxis umzusetzen.

Unter den entworfenen Spracherwerbsmodellen ist das *Faktorenmodell* von Britta Hufeisen (2003a, 2003b, 2005, 2010) das Modell, das aus der Perspektive der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung das relevanteste ist. Hufeisen (2003b) selbst bezeichnet ihr Modell als „stark angewandt linguistisch“ (S. 98). Der Sprachlernprozess wird im Modell *chronologisch* beschrieben, und das Lernen der einzelnen Sprachen, bzw. das der Folgefremdsprachen (L_x , $x \geq 3$) in Sequenzen und in Abhängigkeit von lernerexternen und lernerinternen *Faktoren* veranschaulicht. Das Modell fasst also die Umstände und Elemente, die den Erwerb einer Sprache beeinflussen, in *Faktorenbündeln* zusammen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Hufeisens (2010) Faktorenmodell (Faktoren, die den L1-Erwerb beeinflussen, sind fett gedruckt; die Faktoren, die erst im Falle einer L2 einen Einfluss haben, sind kursiv markiert; Faktoren, die erst das Lernen einer L_x ; $x \geq 3$ beeinflussen, sind mit Sperrdruck markiert.)

Das Modell gibt an, dass auf den Erwerb einer L1, also auf den der Muttersprache, durch neurophysiologische (z. B. Sprachfähigkeit und Alter) und externe Faktoren (z. B. Qualität und Quantität des Inputs) eine große Wirkung ausgeübt wird. Beim Erlernen einer L2 formen außer diesen Faktoren auch die emotionalen (z. B. Motivation, Einstellung zur Fremdsprache), kognitiven (z. B. Lerntyp, Sprachbewusstheit) und linguistischen Faktoren (das Vorhandensein der L1 im mentalen Lexikon) den Spracherwerbsprozess. Beim L3-Lernen haben die schon erwähnten Aspekte weiterhin eine wesentliche Funktion. Der Lernprozess wird aber durch noch ein weiteres Faktorenbündel bestimmt, das in sich fremdsprachenspezifische Faktoren (z. B. bisherige Fremdsprachenlernerfahrung, Transferfähigkeit) zusammenfasst (Hufeisen 2010a; Roche 2013: 171–172). Es ist anzumerken, dass das Modell annimmt, „dass dabei der größte qualitative Sprung in diesem systematisch-dynamischen Lernprozess zwischen dem Lernen der ersten (L2) und der zweiten Fremdsprache (L3) geschieht“ (Hufeisen 2003a: 8).

Aus diesem „qualitativen Sprung“ können sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden im L3-Unterricht generell profitieren. Wie Lehrende Lernenden bei der Realisierung des „Sprungs“ helfen können, wird in der Richtlinien der Mehrsprachigkeitsdidaktik formuliert.

2. 2. Tertiärsprachendidaktik, Mehrsprachigkeitsdidaktik und DaFnE-Didaktik

In der einschlägigen Literatur trifft man häufig auf Begriffe wie *Tertiärsprachendidaktik*, *Mehrsprachigkeitsdidaktik* oder *DafnE-Didaktik*. Die drei Begriffe werden in den meisten Fällen synonym verwendet. Dieses Problem wird auch in der Definition zum Begriff „Tertiärsprachendidaktik“ von Britta Hufeisen aufgenommen und geklärt:

[Tertiärsprachendidaktik ist] eine Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- und Lernforschung, die sich mit spezifischen Fragen beschäftigt, die sich aus dem Umstand ergeben, dass Deutsch i[n] d[er] R[egel] als eine zweite oder weitere Fremdsprache gelehrt und gelernt wird, häufig nach Englisch als erster Fremdsprache, weshalb man auch hin und wieder von einer „DaF nach Englisch-Didaktik“ spricht (Hufeisen 2010b).

Neben der erwähnten Tendenz ist noch zu beobachten, dass der Begriff *Tertiärsprachendidaktik* „zunehmend vom Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* abgelöst“ wird (Hufeisen 2010b, Hervorhebung von der Autorin). Dementsprechend wird auch im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes der Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (MSD) bevorzugt.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist im Allgemeinen eine „Weiterentwicklung bestimmter Aspekte des Kommunikativen Ansatzes“ (Neuner 2009a: 14), wobei sie auch zum Ziel hat, Deutsch für diejenigen, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, attraktiv zu machen.

Dies kann aber nur dann erfolgen, wenn die (Lern)Bedürfnisse der DaT-Lernenden berücksichtigt werden. Erst dann kann das (Lern)Potenzial, das im Falle von zweisprachigen Lernenden¹ vorhanden ist, aktiviert und ausgeschöpft werden. Deswegen kann MSD auch als ein auf die individuellen Unterschiede der Lernenden fokussierender Ansatz betrachtet werden, der „das Individuum als autonomer und selbst bestimmend/agierend“ interpretiert (Marx/Hufeisen 2010: 826). Demgemäß basieren die *Richtlinien* der MSD auf linguistischen, kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen der DaT-Lernenden. Diese sind nämlich erfahrene Fremdsprachenlernende, die sowohl prozedurales als auch deklaratives Wissen über Sprache(n) und Sprachlernen haben.

Die vier *Richtlinien* (R), anhand deren MSD konzipiert wurde, sollen die Ergebnisse der Tertiärspracherwerbsforschung in sich integrieren (Marx/Hufeisen 2010; Neuner 2003, 2009b). Aus diesem Grund schlägt MSD vor, im Falle von L3-Lernenden eher eine *kognitive Vorgehensweise* (R1) an die eine Zielsprache, also an DaT, zu bevorzugen. Die betroffenen Sprachlernenden sind bekanntlich schon analytische Lernende, die fähig sind mit Hilfe von Sprachvergleichen effektiv zu lernen (Marx/Hufeisen 2010: 829). Diese Aussage trifft auch die ungarischen DaT-Lernenden zu, da laut des Nationalen Grundlehrplans die zweite Fremdsprache frühestens in der 7. Klasse der Grundschule eingeführt werden kann (MK 2012: 10649). Im Alter von 12-13 Jahren sind die SchülerInnen schon fähig, analytisch, d. h. ihr deklaratives Wissen aktivierend, Sprachen zu lernen. Jedoch ist zu erwähnen, dass die meisten Lernenden erst von der 9. Klasse an in einer L3 unterrichtet werden.

Mit kognitivem Lernen ist aber nicht nur der Vergleich von Sprachen gemeint, die von Lernenden beherrscht werden, sondern auch die konsequente und kontinuierliche *Vermittlung von Lernstrategien* (R2), wodurch die *Lernerautonomie* (R3) gefördert werden kann. Dies kann auch den späteren Erwerb von weiteren Folgefremdsprachen vorbereiten.

Außerdem ist MSD *inhalts- und textorientiert* (R4), damit vor allem in der Anfangsphase die *rezeptiven Teilkompetenzen*, also die Hör- und Lesefertigkeiten relativ schnell entwickelt werden können (Marx/Hufeisen 2010: 829– 830; Neuner 2003: 27–31). Durch den Fokus auf die rezeptiven Kompetenzen kann der Lernprozess selbst *ökonomisiert* werden. Die relativ schnelle rezeptive Fertigkeitsentwicklung kann durch die Förderung der *sprachlichen Hypothesenbildungen* beschleunigt werden. Bei Hypothesenbildungen können bzw. sollen DaT-Lernende ihre linguistischen und kognitiven Vorerfahrungen aktivieren und anwenden, um (sprachliches) Wissen zu transferieren, damit sie ihre Vermutungen über die Zielsprache formulieren können. Die Hypothesenbildungen können sich sowohl auf lexikalischer, als auch auf grammatischer oder textlinguistischer Ebene ereignen.

Die Fähigkeit, Bedeutungen zu erschließen bzw. sprachliche Hypothesen zu bilden, kann mit dem von Hufeisen (2003a) erwähnten *qualitativen Sprung* gleichgesetzt werden,

der die L3-Lernenden von den L2-Lernenden generell unterscheidet. Die explizite Vermittlung der zu *fremdsprachenspezifischen Faktoren* (vgl. Abschnitt 2. 1.) gehörenden Erscheinungen – vor allem aber die Vermittlung von Transferstrategien – kann auf die Sprachbewusstheit und die Sprachaufmerksamkeit (*language awareness*) der DaT-Lernenden eine positive Wirkung ausüben.

2. 3. Language Awareness: Sprach(lern)bewusstheit, Sprachaufmerksamkeit, Sprachlernkompetenz

Der in den 1980er Jahren in der britischen Sprachlehrforschung eingeführte Begriff *language awareness* stellt ein ganzheitliches Konzept dar, „das unterschiedliche Dimensionen von Sprache(n) und Sprachenlernen sowie diesbezügliche Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen, Emotionen, usw. von Sprachenbenutzern und Sprachenlernern umfasst“ (Morkötter 2005: 29). Dank der kognitiven Neuorientierung der Fremdsprachenlehrforschung hat das *bewusste Lernen* an Wert gewonnen, folglich wird die Arbeit mit Sprachen und mit deren Grammatik als eine „entdeckende und forschende Eigentätigkeit“ (Morkötter 2005: 31) betrachtet. Durch Tätigkeiten dieser Art, in denen sprachliches Wissen transferiert werden kann, können Lernende Fragen über Sprachen und ihre Funktionen formulieren, wodurch „das explizite Wissen über Sprache und Einzelsprachen [...], das vom impliziten sprachlichen Wissen zu unterscheiden ist“ (Gnutzmann 2016: 144), sich durchweg entwickeln lässt. Die auf den genannten Weg entwickelbare Fähigkeit wird in der deutschsprachigen Literatur häufig auch als *Sprachbewusstheit* bezeichnet. Der Begriff ‘Sprachbewusstheit’ war eigentlich als Synonym zum Begriff ‘language awareness’ gedacht (Gnutzmann 2016: 145). Wie oben schon angedeutet, ist „S[prachbewusstheit] [...] [an] ein bereits vorhandenes unbewusstes und äußerst komplexes Sprachwissen gebunden“ (Knapp 2010b), das sich mit dem Erwerb der L1 entfaltet. Beim Erlernen des Lesens und Schreibens, bzw. beim Lernen einer L2 oder L_x ; $x \geq 3$ spielt Sprachbewusstheit aber schon eine wichtige Rolle, weil sie „[...] metasprachlich[e], dem Bewusstsein zugänglich[e] Denkinhalte [umfasst], die Sprache im weiteren Sinne betreffen“ (Knapp 2010b).

Da das schulische Fremdsprachenlernen andere Spezifika als der ungesteuerte Fremdspracherwerb aufweist, wurde ein neuer Begriff ausdifferenziert: *Language learning awareness* wurde konzeptualisiert, was als *Sprachlernbewusstheit* in die deutschsprachige Literatur adaptiert wurde. Das Konzept „[bezieht] sich auf die mentale Verarbeitung von Sprache [...], d. h. wie Lernende ihre Sprachlernprozesse organisieren und wie sie versuchen, diese durch den Einsatz von Lernstrategien positiv zu beeinflussen“ (Gnutzmann 2016: 145). Zum Begriff ‘Sprachlernbewusstheit’ ist auch eine

terminologische Alternative entstanden: ‚Sprachlernkompetenz‘ wird immer häufiger in der einschlägigen Literatur verwendet (ebd.).

Language awareness wurde aber auch als *Sprachaufmerksamkeit* in der Literatur gedeutet. Knapp (2010a) verwendet nur den Begriff ‚Sprachaufmerksamkeit‘ als Synonym zu ‚language awareness‘, er nimmt ‚Sprachbewusstheit‘ als ein eigenständiges Konzept wahr, jedoch gibt es wesentliche Übereinstimmung in seiner Definition zum ‚Sprachbewusstsein‘ mit der Definition von Gnutzmann (2016: 144), der ‚Sprachbewusstsein‘ als das deutsche Äquivalent von ‚language awareness‘ ansieht.

Aus den Definitionen der Sprach(lern)bewusstheit geht deutlich hervor, dass die Anwendung der Prinzipien und Richtlinien der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Abschnitt 2. 2.) diese Fähigkeit intensiv fördern kann. Da DaT-Lernende über Sprach(lern)bewusstheit verschiedenen Grades verfügen, eignet sich diese Kompetenz gut als Kriterium, nach dem die Lernenden differenziert werden können.

3. Binnendifferenzierung im DaT/DaFnE-Unterricht

Lernergruppen bestehen aus Individuen, die nach bestimmten äußeren, meistens auch nach objektiven Kriterien in Gruppen, bzw. in Klassen eingeordnet sind. Das Entscheidungskriterium der Zuordnung kann z. B. das Alter der Lernenden sein, anhand dessen sie in Klassen, bzw. Jahrgänge eingruppiert werden. Die so entstehenden Gemeinschaften sind durchgehend inhomogen, d. h. die zu einer Gruppe gehörenden Lernenden können über die unterschiedlichsten (Lern)Dispositionen (z. B. Motivation, Interesse, Reifegrad, Lerntyp, usw.) verfügen, was im Unterricht zu Schwierigkeiten führen kann: entweder sind die Lernenden überfordert oder unterfordert. Deswegen ist es wichtig, dass Lehrende über Kompetenzen verfügen, die sie befähigen, ihre Lernergruppen zu binnendifferenzieren. Durch Binnendifferenzierung kann der Unterricht an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden, was auch die Effektivität des Unterrichts begünstigt. Innere Differenzierung oder Binnendifferenzierung ist also „[...] eine wichtige didaktische Perspektive [...], die durch eine facettenreich eingesetzte Methodik zu einer Intensivierung von Förder- und Lernprozessen [in heterogen Gruppen] führen kann“ (Eisenmann 2016: 358). Als binnendifferenzierend gelten „all jene Differenzierungsformen, die *innerhalb* einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden“ (Klafki/Stöcker 1991: 173 in: Demmig 2010: 31).

Im Falle des DaT-/DaFnE-Unterrichts (DaTU) multiplizieren sich die im L2-Unterricht bekannten individuellen Variablen, was sich dadurch erklären lässt, dass neuere, vorher noch nicht existierende Kriterien zur Binnendifferenzierung im DaTU identifiziert werden können. Auf der Basis des Faktorenmodells von Hufeisen (2003a, 2010a; bzw. vgl.

Abschnitt 2. 2.) wird untersucht, welche individuellen Unterschiede die Heterogenität einer DaT-Lerngruppe erhöhen können:

a. *Neurophysiologische Faktoren*

DaT-Lernende innerhalb einer schulischen Lernergruppe sind meistens im gleichen Alter. Was aber bei den SchülerInnen sehr unterschiedlich sein kann, ist das Alter, in dem sie angefangen haben, ihre L2 zu lernen. Der frühere Anfang kann nicht nur zu besser entwickelten Kompetenzen in der L2 führen, sondern zum Überschreiten einer kognitiven und sprachlichen *Schwelle* beitragen, was eine positive Auswirkung auf die Kompetenzen der DaT-Lernenden haben soll. Von dieser Auswirkung können Lernende im DaTU profitieren (Cenoz/Genesee 1998, Cummins 1976), weil sie z. B. Ähnlichkeiten zwischen Sprachen schneller erkennen können.

Ferner werden auch die neurolinguistischen Folgen des früheren bzw. des späteren Anfangs des L2-Erwerbs auf das Lernen und die Verarbeitung einer L3 immer intensiver untersucht (Bloch et al. 2009; Kaiser et al. 2015). Kaiser et al. (2015) stellen fest, dass die graue Substanz im Gehirn von Früh-L2-Lernenden anders strukturiert ist, als bei den Lernenden, die ihre L2 erst später, nach ihrem 9. Lebensjahr erlernt haben. Die andere Strukturierung führt zu verschiedenen Sprachverarbeitungsmustern, was evtl. auch im DaTU erkannt werden kann, z. B. im Umgang mit Sprachvergleichen.

b. *Lernerexterne Faktoren*

Aus dem Aspekt der lernerexternen Faktoren können sich DaT-Lernende darin grundlegend unterscheiden, ob sie schon einen früheren Kontakt mit dem Deutschen hatten, z. B. bei einem Urlaub mit den Eltern, Kontakt zu Muttersprachlern, usw. Der soziale Status des Deutschen innerhalb der Familie bzw. des engeren Bekanntenkreises kann auf DaT-Lernende eine signifikante Wirkung ausüben. Die Wirkung kann internalisiert werden und lässt sich in der Motivation oder in der Einstellung der Lernenden manifestieren.

c. *Emotionale Faktoren*

DaT-Lernende ordnen dem Deutschen unterschiedliche Funktionen zu, in denen sogar ihre Einstellung zur Sprache reflektiert wird. Sie haben eigentlich unterschiedliche Ziele mit dem Deutschen: Einige möchten fähig sein, auf Deutsch zu kommunizieren, andere möchten nur einiges verstehen, damit sie im Leben zurechtkommen. Gleichzeitig ist die Wahl der DaT auf Seiten der Lernenden häufig unfreiwillig, weil es an den meisten Schulen keine L3-Alternative gibt.

Prägnant formuliert: DaT-Lernende verfügen über verschiedene *Ideal L3-Selves* (Dörnyei/Chan 2013; Dörnyei/Ushioda 2009), in denen ihre idealen Selbstkonzepte als DaT-Sprecher angelegt sind. Das ideale Selbstkonzept fungiert als „zentral[er] Motivator [...], [der] [...] auch als Neudefinition der integrativen Orientierung [der Motivation] verstanden werden [kann] (Riemer 2016: 31).

d. Kognitive Faktoren

Sprachbewusstheit wird durch bzw. nach dem Lernen einer L2 aktiviert (Knapp 2010b): es ist erst dann möglich, explizites Wissen über Sprache mit Hilfe von Metasprache abzurufen. Lernende müssen aber zuerst eine Schwelle in der Sprachniveaustufe in der L2 überschreiten, damit sie sich die metalinguistische Kompetenz noch mehr zu Nutzen machen können. Mit dem Eintritt in die L3 entwickelt sich die Sprachbewusstheit rasanter (vgl. mit dem von Hufeisen (2003a) erwähnten „qualitativen Sprung“).

Sprachlernbewusstheit bzw. Sprachlernkompetenz entfaltet sich erst im Rahmen des L2-Unterrichts. Im DaTU wird die erworbene Fähigkeit erneut aktiviert und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend erweitert bzw. modifiziert.

e. Linguistische Faktoren

Im Falle von ungarischen DaT-Lernenden ist Englisch die häufigste L2. Es kann jedoch vorkommen, dass Lernende im DaTU in mehreren Sprachen zu Hause sind. Wenn es doch der Fall ist, sollte im DaTU auf alle (Lerner)Sprachen der Lernenden Bezug genommen werden.

f. Fremdsprachenspezifische Faktoren

DaT-Lernende sind SchülerInnen, die bereits im institutionellen Rahmen mit Fremdsprachenlernen Erfahrungen gesammelt haben. Diese Erfahrungen können sowohl positive als auch negative sein, durch die die allgemeine Einstellung der Lernenden zum Fremdsprachenlernen geformt wird (Hufeisen 2010a). Die individuellen Fremdsprachenlernerfahrungen können deswegen auf DaT übertragen werden, wodurch sie auch eine Auswirkung auf die *Ideal L3-Selves* der Lernenden haben können.

Die unterschiedlichen kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen, über die die SchülerInnen verfügen, können sich im Grad ihrer interlingualen Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit zeigen.

Anhand der obigen kurzen Überlegungen sind also mehrere Kriterien zu formulieren, auf deren Basis Lernende DaTU-spezifisch differenziert werden können:

- Früh- oder Spät-L2-Lernende
- Kontakt mit Deutsch vor DaTU
- *Ideal L3-Selves* (= DaT-Selbstkonzepte)
- Sprach(lern)bewusstheit
- Anzahl und typologische Merkmale der früher gelernten bzw. erworbenen Sprachen
- interlinguale Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit

4. Sprach(lern)bewusstheit differenziert entwickeln: Kommentierte Aufgaben für den Unterricht

Im Abschnitt 4 wird mit konkreten, zu diesem Zweck erstellten Aufgaben veranschaulicht, wie nach dem Kriterium *Sprach(lern)bewusstheit* im DaTU binnendifferenziert werden kann. Mit den Aufgaben werden zwei Domänen der Sprachbewusstheit trainiert: Diese sind die *affektive* und die *kognitive Domäne*, d. h. die Lernende werden einerseits für den Umgang mit Sprachen sensibilisiert (Morkötter 2005: 29), wodurch sich eine positive Einstellung zur Fremdsprache erreichen lässt (Morkötter 2005: 30). Es kann also auch einen prägenden Einfluss auf die *Ideal L3-Selves* haben. Andererseits werden Lernende durch das Trainieren des kognitiven Sprachsprachbewusstseins beim „Erkennen von sprachlichen Regeln und Regelmäßigkeiten, von Kontrasten und von sprachlichen Einheiten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen“ (Morkötter 2005: 31) gefördert. Die erzielte Förderung entspricht auch den Richtlinien der MSD (vgl. Abschnitt 2. 2.).

Da Lernen auf individuellen Wegen geschieht, ist es wichtig und unerlässlich, „die Steuerung des Lernprozesses [...] dem Lernenden selbst zu übergeben [...]“ (Eisenmann 2016: 360). Binnendifferenzierung eignet sich gut zu diesem Zweck. Ferner fördert sie auch das selbstständige Lernen und „stärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“ (ebd.), die sich auf das Selbstkonzept der Lernenden – sogar in Bezug auf DaT – vorteilhaft auswirkt.

4. 1. Zielsetzungen der Aufgaben

Die Vertrautheit mit (Fremd)Sprachen macht es DaT-Lernende möglich, das Potenzial ihrer Lernaltersprache(n) zu benutzen. Die Aufgaben zielen darauf, mit Hilfe des *entdeckenden Lernens* die interlingualen Fähigkeiten der Lernenden zu sensibilisieren, um im Sprachvergleich liegende Möglichkeiten nutzen zu können, d. h. die Fähigkeit der Lernenden zur sprachlichen Hypothesenbildung zu entwickeln. Es wird also durch gezielte Schulung des sprachübergreifenden Denkens ermöglicht, die Sprach(lern)bewusstheit der DaT-Lernenden zu fördern.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden in den Aufgaben außer Englisch und Deutsch noch zwei weitere Fremdsprachen präsentiert (Schwedisch und Italienisch), damit Lernende intensiver die in Sprachvergleichen liegenden Möglichkeiten erleben können. Es hat eine *top-down Wirkung* auf das Sensibilisieren der Lernenden für den kreativen, kontrastiven Umgang mit Englisch und Deutsch. Lernende können nämlich mit Hilfe der Aufgaben erleben, welche linguistische „Reserve“ das Vorhandensein ihrer zwei Fremdsprachen für sie mobilisieren kann, wodurch das Lernen des Deutschen eine Tür zu anderen Sprachen öffnen kann, was ihre Motivation und ihre *Ideal Self-Konzepte* beeinflussen kann.

4. 2. Zielgruppen

Als Zielgruppe der Aufgaben sind DaFnE-Lernende gedacht, die schon Deutschunterricht im institutionellen Rahmen haben. Am frühesten sind die Aufgaben im zweiten Semester der 9. Klasse anwendbar: Also in dem akademischen Jahr, in dem DaFnE-Lernende mit dem Deutschlernen angefangen haben. Die Aufgaben sind in erster Linie für die linguistische Konstellation L1-Ungarisch, L2-Englisch und L3-Deutsch konstruiert; Englisch und Deutsch fungieren als Brückensprachen.

4. 3. Anwendung der Aufgaben

Die zwei komplexen Aufgaben eignen sich gut zur Arbeit in allen Sozialformen: SchülerInnen können versuchen, die Aufgaben alleine zu lösen, oder aber mit einem Partner oder in einer kleinen Gruppe über die möglichen Lösungen diskutieren. Die letzteren Varianten ermöglichen ihnen sogar voneinander Fremdsprachenlern-, Vergleichs- und Transferstrategien zu lernen.

Die Aufgaben können entweder in Form eines Aufgabenblattes oder als Mini-Stationenlernen dargeboten werden. Wenn sie als Aufgabenblatt präsentiert werden, ist es wichtig, den Lernenden Freiheiten zu lassen, um dem Prinzip der Binnendifferenzierung zu entsprechen. So sollten Lehrende ihre SchülerInnen darum bitten, eine bestimmte Zeit (ca. 20-25 Minuten) mit den Aufgaben alleine oder mit Partner(n) zu verbringen, ohne eine konkrete Anweisung, welche Aufgabe sie unbedingt lösen müssen. Dementsprechend sollen Lernende im Falle der „Stationsarbeit“ die Möglichkeit haben, auswählen zu können, an welcher Aufgabe sie arbeiten möchten.

4. 4. Hypothesenbildungen auf der lexikalischen Ebene

Um die Hypothesenbildung, also die lexikalische interlinguale Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit der Lernenden zu fördern, eignen sich gut Aufgabentypen, in denen Lexeme von verwandten Sprachen dekontextualisiert dargeboten werden. Dies zwingt Lernende dazu, über Sprache(n) nachzudenken, wobei sie sich nur auf ihr (meta)sprachliches Wissen stützen können. Durch diese Tätigkeit kann ihre Sprach(lern)bewusstheit intensiv gefördert werden. Eine größere Herausforderung bedeutet die Darbietung einer Sprache, die weniger verwandt mit den Brückensprachen ist, bei der aber dank Sprachkontakt zwischen den Sprachen die Bedeutung vieler Wörter erschlossen werden kann; wie z. B. im Falle des Paares Italienisch-Englisch, da aus dem Lateinischen zahlreiche lexikalische Einheiten in das Englische entlehnt wurden.

Um auf die Binnendifferenzierung Rücksicht zu nehmen, ist es wichtig, verschieden häufig vorkommende Wörter bzw. Komposita in der Aufgabe anzuwenden, damit DaT-Lernende mit verschiedenen Sprach(lern)bewusstseitsgraden nicht unter- bzw. überfordert werden.

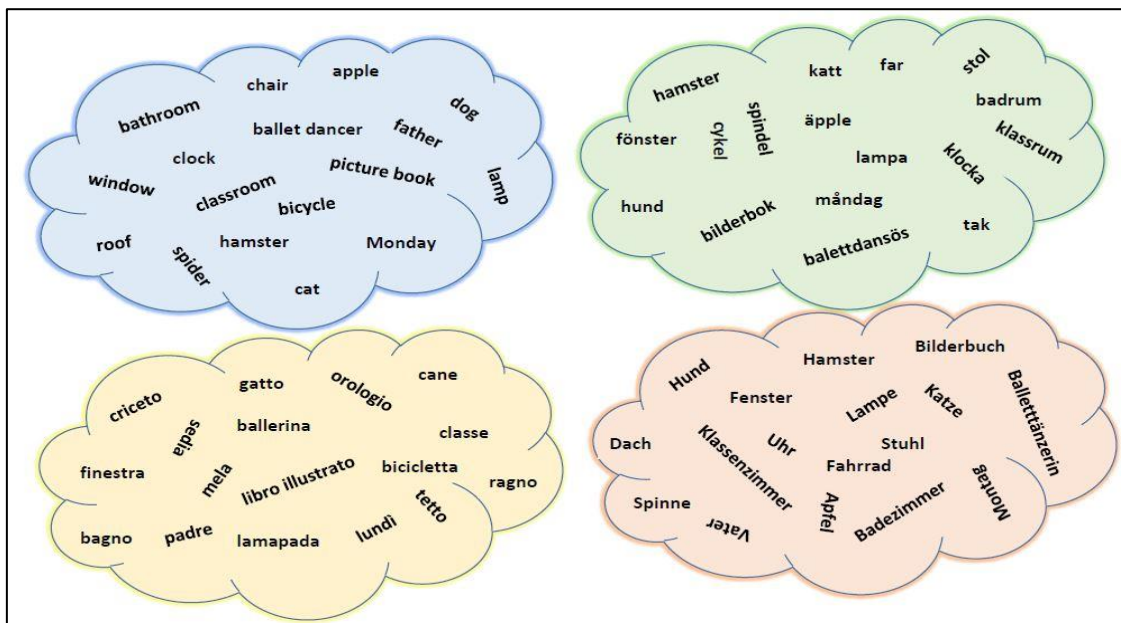


Abb. 2: „Wörterwolken“ Englisch, Deutsch, Schwedisch und Italienisch

In den vier Wolken in Abb. 2 sind 17 englisch-deutsch-schwedisch-italienische Wortpaare zu sehen. Alle Wörter sind Substantive. Die schwedischen Wörter sind entweder mit Hilfe der Englisch- oder Deutschkenntnisse der Lernenden zu erschließen. Die italienischen Äquivalente sind nicht in allen Fällen erschließbar, jedoch können Lernende – wenn sie wollen – Annahmen in Bezug auf die Bedeutungen formulieren.

Die Aufgabe wirkt motivierender, wenn die Konzepte mit Hilfe von Bildern dargestellt werden (vgl. Abb. 3), zu denen Lernende die entsprechenden sprachlichen Formen aus den Wolken aussuchen können. Dies mindert die kognitive Belastung, die durch die Aufgabe ausgelöst wird, weil das Konzept selbst visualisiert ist.



Abb. 3: Konzept durch Bild veranschaulicht mit den dazu gehörenden sprachlichen Formen

Aufgaben dieser Art können zur differenzierten Sprach(lern)bewusstseitsförderung verwendet werden, weil

a) die Anzahl und Art der unbekannten Sprachen, für die Englisch und Deutsch als Brückensprachen fungieren können, beliebig von den Lehrenden ausgewählt und erweitert werden kann. Wenn mindestens zwei neue Fremdsprachen, deren sprachliche Elemente zu erschließen sind, in die Aufgabe aufgenommen werden, können Lernende unter den neuen „Zielsprachen“ wählen. Wenn sie mit einer neuen Sprache, die sie „sympathischer“ finden, arbeiten können, erhöht dies ihre Motivation.

b) mit Hilfe einer Aufgabenstellung wie folgt *natürliche Differenzierung* erreicht werden kann: „Versuche/Versucht zu mindestens 10 Bildern jeweils drei Bedeutungen zuzuordnen“. So haben Lernende die Möglichkeit, 7 Konzepte auszulassen, bzw. nur mit drei von den angebotenen vier Sprachen zu arbeiten (z.B. Englisch – Deutsch – Schwedisch).

c) Wortsammlungen den SchülerInnen in Sequenzen gegeben werden können. Beispiel:

(c.1) SchülerInnen bekommen nur die Wolke mit den schwedischen Wörtern, um sie zu motivieren, sich ganzheitlich auf ihr linguistisches und sprachliches Vorwissen zu stützen. Ihre Aufgabe ist, die Bedeutungen der schwedischen Substantive zu erschließen, evtl. deutsche und englische Äquivalente anzugeben.

(c.2) Die Bilder und die anderen „Wolken“ dienen als Hilfsmittel: Wenn Lernende unsicher sind, können sie im nächsten Schritt entweder eine andere Wolke, z. B. die mit den deutschen Wörtern, oder eine Bildsammlung zu den Konzepten zur Hilfe nehmen. In einem weiteren Schritt, wenn sie weitere Hilfe brauchen, können sie noch ein weiteres Hilfsmittel auswählen.

(c.3) Lernende können anhand dieser Materialien eine mehrsprachige Vokabelliste erstellen. Diejenige, die sich dazu bereit erklären, können versuchen, auch die italienischen Wörter den anderssprachlichen Äquivalenten zuzuordnen.

4. 5. Hypothesenbildungen auf der (text)grammatischen Ebene

In der zweiten Aufgabe werden die Sprachen in Form von kurzen Texten präsentiert (vgl. Abb. 4). DaT-Lernende können so nicht nur ihre lexikalischen Kenntnisse aktivieren, sondern auch morphologische, syntaktische und auch textgrammatische Aspekte in Betracht ziehen.

Außer auf fremdsprachenspezifische Kenntnisse können sich Lernende bei der Arbeit mit Texten auch auf ihr allgemeines (Welt)Wissen stützen, weil der Charakter, über den SchülerInnen im Text lesen können, Pippi Langstrumpf ist, die ihnen bekannt sein könnte.

Die im Abschnitt 4. 4. besprochenen Argumente (a) und (b) für differenzierte Sprachbewusstseitsförderung treffen auch auf diese Aufgabe zu.



Pippi Longstocking

(1) Way out at the end of a tiny little town an old overgrown garden,

(2) and in the garden was an old house, and in the house lived Pippi Longstocking.

(3) She was nine years old, and she lived there all alone.

(4) She had no mother and no father, and that was of course very nice because there was no one to tell her to go to the bed just when she was having the most fun, and no one who could make her take cod liver oil when she much preferred caramel candy.

Pippi Långstrump

(1) I utkanten av den lilla, lilla staden låg en gammal förfallen trädgård.

(2) I trädgården låg ett gammalt hus, och i huset bodde Pippi Långstrump.

(3) Hon var nio år, och hon bodde där alldeles ensam.

(4) Ingen mamma eller papa hade hon, och det var egentligen rätt skönt, för på det viset fanns det ingen som kunde säga till henne, att hon skulle gå och lägga sig, just när hon hade som allra roligast, och ingen som kunde tvinga henne att äta fiskleverolja, när hon hellre ville ha karameller.

Pippi Calzelunghe

(1) C'era, alla periferia della minuscola città, un vecchio giardino in rovina;

(2) nel giardino c'era una vecchia casa, e nella casa abitava Pippi Calzelunghe.

(3) Aveva nove anni e se ne stava lì sola soletta:

(4) non aveva né mamma né papà, e in fin dei conti questo non era poi così terribile se si pensa che così nessuno poteva dirle di andare a dormire o propinarle l'olio di fegato di merluzzo quando invece lei avrebbe desiderato delle caramelle.

Pippi Langstrumpf

(1) Am Rande der kleinen, kleinen Stadt lag ein alter verwahrloster Garten.

(2) In dem Garten stand ein altes Haus und in dem Haus wohnte Pippi Langstrumpf.

(3) Sie war neun Jahre alt und sie wohnte ganz allein da.

(4) Sie hatte keine Mutter und keinen Vater und eigentlich war das sehr schön, denn so war niemand da, der ihr sagen konnte, dass sie zu Bett gehen sollte, gerade wenn sie mitten im schönsten Spiel war, und niemand, der sie zwingen konnte, Lebertran zu nehmen, wenn sie lieber Bonbons essen wollte.

Abb. 4: Textausschnitt in vier Sprachen

Um mit den Texten die Sprach(lern)bewusstheit zu entwickeln, lassen sich mehrere Aufgabestellungen (AS) formulieren, wie z. B.:

(AS1) „Lies/Lest die Texte durch und versuche/versucht für mindestens 4 ungarischen Wörter Bedeutungen in drei Sprachen zu finden“ (vgl. Abb. 5).

Ungarisch	Englisch	Deutsch	Schwedisch	Italienisch
Harisnyás Pippi				
város				
kert				
ház				
kilenc éves				
egyes egyedül				
csukamájolaj				

Abb. 5: Tabelle zur Erstellung einer mehrsprachigen Vokabelliste

Die Mehrheit der in der Tabelle zu lesenden ungarischen Wörter sollte sowohl in der englischen als auch in der deutschen Sprache der DaT-Lernenden bekannt sein. „Csukamájolaj“ dürfte das einzige Lexem sein, das den Lernenden in den Fremdsprachen unbekannt ist. Dieses Wort ist aber mit Hilfe des Kontextes zu erschließen, was eine wichtige *Fremdsprachenlernstrategie* ist.

Wenn die Lernenden die deutschen und englischen Äquivalente schon gefunden haben, können sie all die Texte miteinander vergleichen. Da die Sätze nummeriert sind, können sie die entsprechenden Stellen, denen sie die schwedischen und/oder italienischen Bedeutungen entnehmen können, einfacher finden.

(AS2), „Lies/Lest den Text durch. Unterstreiche die Stellen, die du/ihr verstehen kannst/könnt. Versuch(t) einige Stellen des Textes ins Ungarische zu übersetzen. Erstell(t) eine mehrsprachige Vokabelliste.“

Wie im Abschnitt 4. 4. unter Argument (c) vorgestellt, können Lernende auch in Sequenzen an den Texten arbeiten:

i) Lernende bekommen zuerst den schwedischen Text mit der Illustration von Pippi Langstrumpf. Sie versuchen einige Lexeme und Phrasen des Textes mit Hilfe ihrer sprachlichen Vorkenntnisse zu verstehen. Das Bild hat die Funktion, die kognitive Belastung durch Aktivierung von Allgemeinwissen zu mindern.

ii) Wenn Lernende Hilfe brauchen, um den Text zu erschließen, bekommen sie zuerst die deutschsprachige Version.

iii) Wenn sie weitere Hilfe brauchen, können sie auch die englische Übersetzung verwenden. Es ist wichtig, die englische Sprache, also die L2, den Lernenden erst in dieser Phase zugänglich zu machen. In Englisch haben sie schon höhere Kompetenzen, deshalb würden sie sich weniger auf ihre Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz stützen, um die „Wissenslücke“ in der Aufgabe zu füllen.

Es ist wichtig, die Lösungen nicht nur zu besprechen, sondern in der ganzen Gruppe darüber diskutieren zu lassen, wer welche Strategien beim Erschließen des Textes verwendet hat; wie die Lernenden sich während des Lösens der Aufgaben gefühlt haben, usw. Die so besprochenen Reflexionen ermöglichen den Lernenden voneinander zu lernen, was auch das Gruppengefühl stärken kann.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) bietet Lehrerenden eine didaktische Perspektive an, bei der eine ganzheitliche Förderung der mehrsprachigen Kompetenz der Lernenden erzielt wird. Mit Hilfe des *Faktorenmodells* sind Aspekte des L2- und des L3-Erwerbs zu

erkennen, wie z. B. die Sprach(lern)bewusstheit und die von ihr abhängige Transferfähigkeit.

Im DaT-Unterricht hat es große Bedeutung, die im Faktorenmodell angegebenen, das Lernen beeinflussenden Faktoren als Objekte der unterrichtlichen Förderung wahrzunehmen. Dementsprechend wurden im vorliegenden Aufsatz anhand des Faktorenmodells individuelle Unterschiede beschrieben, die den Erwerb von Folgefremdsprachen bestimmen können. Die identifizierten individuellen Variablen eignen sich gut dazu, sie als Kriterien der Binnendifferenzierung im DaTU anzuwenden. Demgemäß wurden im Aufsatz zwei Aufgaben vorgestellt, die den Richtlinien der MSD entsprechend auf verschiedene Weise zur differenzierten Förderung der Sprach(lern)bewusstheit und der mehrsprachigen Kompetenz benutzt werden können.

Das unterrichtliche Erproben der Aufgaben, in denen außer Englisch und Deutsch auch Schwedisch und Italienisch hinzugezogen werden, kann sich auf das Selbstkonzept der Lernenden positiv auswirken: Sie können intensive Erfahrungen mit Sprachvergleich und interlingualem Erschließen sammeln, was auch das Vertrauen in die eigenen (mehrsprachigen) Fähigkeiten begünstigt. Dies kann eine top-down Wirkung auf DaT ausüben: Das deklarative und prozedurale Wissen über Sprachen und Sprachlernen wird mit Hilfe von entdeckendem Lernen aktiviert, was ihnen Fremdsprachenlernstrategien, die sie dann im Falle von DaTU erfahrener anwenden können, bewusst machen kann.

Anmerkungen

1. Im vorliegenden Aufsatz wird Zweisprachigkeit/Bilingualismus als die prototypische Form der Mehrsprachigkeit betrachtet. Darüber hinaus wird Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit funktional und minimalistisch aufgefasst, wodurch L2-Lernende als zweisprachig und DaT-Lernende als mehrsprachig betrachtet werden können (vgl. z.B. Grosjean 2008: 10; Oksaar 1980: 43 oder Wei 2008: 4).

Literatur

- Berényi-Nagy, Tímea (2014): Transferbrücken bauen: Lexikalische Interkomprehensionsfähigkeit im Falle von L3-Deutschlernenden. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch Ungarischer Germanistik 2013. Budapest / Bonn: Gondolat Kiadói Kör, 229–248.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Näher dran – Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in deutsch.com. Eine Lehrwerkanalyse. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. 59(1), 77–91.

- Boócz-Barna, Katalin (2007a): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3: Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna, Katalin (2009): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachenunterricht. In: Adamcová, Livia / Péteri, Attila (Hrsg.): Aspekte der Fremdsprachenlinguistik in der Slowakei und in Ungarn. Bratislava / Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Wirtschaftsuniversität Bratislava, 17–27.
- Boócz-Barna, Katalin (2010): Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálata a német mint második idegen nyelvet tanulók szókincs-elsajátításában. In: Navracsics, Judit (Hrsg.): Nyelv, beszéd, írás: Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 176–184.
- 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: UDV–Ungarischer Deutschlehrerverband, 108–116.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium, 33–60.
- Boócz-Barna, Katalin (2016): Erwerbsfördernde Grammatikarbeit im L3-Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium, 195–210.
- Cenoz, Jasone / Genesee, Fred (1998): Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In: Cenoz, Jasone / Genesee, Fred (Hrsg.): Beyond Multilingualism. Multilingualism and multilingual education. Clevedon (u. a.): Multilingual Matters, 16–32.
- Cummins, James (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. In: Working Papers on Bilingualism 9, 1–43.
- Demmig, Silvia (2010): „Binnendifferenzierung, die“. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Franke, 31–32.
- Dörnyei, Zoltán / Chan, Letty (2013): Motivation and vision: an analysis of future L2 self images, sensory styles and imaginary capacity across two target languages.
- Dörnyei, Zoltán / Ushioda, Ema (Hrsg.) (2009): Motivation, language identity and the L2 self. Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Eisenmann, Maria (2016): Binnendifferenzierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):

- Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Franke, 358–361.
- Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2014a): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium, 15–31.
- Grosjean, Francois (2008). Studying bilinguals. Oxford: Oxford University Press.
- Gnutzmann, Claus (2016): Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Franke, 144–149.
- Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, Britta (2003b): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: ZIF 8/2–3, 1–13. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537/513> (gesehen am: 12. März 2017).
- Hufeisen, Britta (2005): Multilingualism: Linguistic models and related issues. In: Hufeisen, Britta / Fouser, Robert J. (Hrsg.): Introductory readings in L3. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 31–45.
- Hufeisen, Britta (2010a): Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Hufeisen, Britta (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36. Thematischer Schwerpunkt: Mehrsprachigkeitsdidaktik. München: Iudicum, 200–207.
- Hufeisen, Britta (2010b): „Tertiärsprachendidaktik, die“. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Franke, 334.
- Incze, Ilona (2011): „...und dieser Ort wurde Babel genannt“ oder Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Deutschunterricht für Ungarn, 24/1–2, 9–28.
- Knapp, Alfred (2010a): „Sprachaufmerksamkeit, die“. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Franke, 296.
- Knapp, Alfred (2010b): „Sprachbewusstheit, die/Sprachbewusstsein, das“. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Franke, 297.

- Kress, Karin / Pappas, Michaela (2014): Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer Verlag.
- Közt ponti Statisztikai Hivatal (KSH) (2015): Oktatási adatok, 2014 / 2015. In: Statisztikai Tükör, 2015/31, 1–4. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf> (gesehen am 07.01.2017)
- Magyar Kormány (MK) (2012): A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny, 2012/66, 10635–10847. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12066.pdf> (gesehen am 01.02.2017)
- Marx, Nicole / Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband (= HSK 35.1). Berlin: De Gruyter, 826–833.
- Morkötter, Steffi (2005): Language awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 14–34.
- Neuner, Gerhard (2009a): Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. In: Babylonia, 2009/4, 14–17.
- Neuner, Gerhard (2009b): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen: Grundlagen – Dimensionen – Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“. <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf> (gesehen am 07.01.2017)
- Neuner, Gerhard (Hrsg) (2008): deutsch.com 1. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2009): deutsch.com 2. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Neuner, Gerhard (Hrsg) (2011): deutsch.com 3. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter H. (Hrsg.): Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Wiesbaden: Steiner, 43–52.
- Pantóné Naszály, Dóra / Szántóné Brettner, Éva (2009): Kekse 3. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona

- (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium, 267–310.
- Reder, Anna (2011): Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. Pécs: PTE-BTK. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/index.html (gesehen am 14.01.2017)
- Riemer, Claudia (2016): L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 45 (2), 30–45.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr Verlag.
- Tóth, Tímea / Lázár, Györgyné / Knetsch, Andreas (2006): Kekse 1. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tóth, Tímea / Lázár, Györgyné / Knetsch, Andreas (2008): Kekse 2. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Wei, Li (2008): Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In: Wei, Li / Moyer, Melissa G. (Hrsg.): The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism. Singapore: Blackwell Publishing, 3–17.

Weitere Quellen

Quellen der zur Aufgabe 2 verwendeten Textausschnitte:

Deutscher, englischer und schwedischer Text:

Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (2007): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag, 353–354.

Italienischer Text:

<http://efraimstochter.de/13-Pippi-Calzelunghe-Pippi-Langstrumpf-in-Italien.htm#content> (gesehen am 24. Juli 2017).

Quellen der zu den Abbildungen verwendeten Bilder:

Fahrrad:

<http://www.ikea.com/de/de/catalog/products/10326729/> (gesehen am 24.07.2017)

Pippi Langstrumpf:

<http://efraimstochter.de/98-Bastelideen-und-Mitmach-Spiele-rund-um-Pippi-Langstrumpf.htm#content> (gesehen am 24.07.2017)

Individuelle Förderung der Lernenden in den Unterrichtsstunden – Selbstdifferenzierung nach Leistungsniveau

Evelin Hausknecht

1. Einleitung

Die Vielfalt der Lernenden stellt Lehrende vor eine große Herausforderung, wie sie die Individualisierung des Lernens in den Unterrichtsstunden gewährleisten können. In einer empirischen Untersuchung wird der Frage nachgegangen, in welcher Form Lehrende auf die Lernenden individuell eingehen können. Das Ziel der Forschung ist, die Hypothese zu bestätigen, dass die individuelle Förderung der Lernenden durch differenzierende Methoden in den Unterrichtsstunden effizient verwirklicht werden kann, und eine Differenzierung auch notwendig ist, um auf die individuellen Gegebenheiten der einzelnen Lernenden optimal eingehen zu können. Im vorliegenden Aufsatz werden die verschiedenen Formen der Differenzierung definiert und erläutert. Anschließend wird die Selbstdifferenzierung angesprochen und die empirische Forschung detailliert beschrieben.

2. Diversität als Wertschätzung

„In pluralistischen Gesellschaften mit divergierenden Lebensstilen und Wertvorstellungen werden auch Schülerpopulationen immer heterogener.“ (Haß 2010: 35) Jeder hat andere Fähigkeiten, Kompetenzen, Defizite und unterschiedliche Vorkenntnisse (Grossmann/Sárvári 2010). Diese Unterschiede sind sichtbar bei jedem Kind am Lerntempo, an der Lernkapazität, an Interesse und Motivation (Hoffmann 2017). Sowohl die Unterforderung der leistungsstärkeren Schüler, als auch die Überforderung der leistungsschwächeren Schüler sollen in der Stunde vermieden werden. „Für hochbegabte Schüler ist Unterforderung ein ebenso großes Lernhindernis, wie es die Überforderung für die Schwachen ist.“ (Wunsch 2006: 41) Forscher haben die heterogenen Lerngruppen aus der Perspektive der Lernleistungen erfolgreicher gefunden als die homogenen, sowohl für die Leistungsstärkeren, als auch für die Leistungsschwächeren (Báthory 2000). Die Diversität ist nicht als Problem, sondern als Chance bzw. Möglichkeit anzusehen. Die individuellen Gegebenheiten der Lernenden sollen im Unterricht berücksichtigt werden, „damit sie optimal, effektiv, erfolgreich, „maßgeschneidert“ gefördert werden können“

(Grossmann/Sárvári 2010: 269). Ein Frontalunterricht mit durchschnittlicher Niveaustufe garantiert keine entsprechende Förderung. Die Differenzierung ist eine mögliche Antwort auf diese Herausforderung der Lehrenden, denn sie ist ein Mittel zur Individualisierung des Lernens (Haß 2010). Im folgenden Abschnitt wird auf die Formen der Differenzierung näher eingegangen.

3. Formen der Differenzierung

3. 1. Innere und äußere Differenzierung

Die Fachliteratur macht einen Unterschied zwischen äußerer und innerer Differenzierung. Unter dem Begriff der äußeren Differenzierung versteht man eine Art Trennung bzw. Selektion von Lernenden. Äußere Differenzierung fasst die Schüler zu Lerngruppen nach verschiedenen Kriterien zusammen, so werden also möglichst homogene Gruppen gebildet (Diederich/Wulf 1979). Der Begriff der inneren Differenzierung (auch Binnendifferenzierung) umfasst alle Differenzierungsformen, die innerhalb einer Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden (Demming 2010). Das ist eher ein Bündel von didaktischen und unterrichtsmethodischen Maßnahmen, das die Art und Weise anbietet, wie man lehren soll (Wunsch 2006). Die Grundlage der inneren Differenzierung ist die Subjektivität aller Lernprozesse, denn Binnendifferenzierung ist eine methodische Möglichkeit, verschiedene Aspekte des Lernprozesses in einer Lerngruppe unterschiedlich zu gestalten. So wird die individuelle Förderung der Lernenden in der Gesamtgruppe realisiert (Grossmann/Sárvári 2010).

3. 2. Selbstdifferenzierung nach Leistungsniveau

Das Ziel der Binnendifferenzierung ist, dass die Lernenden Aufgaben entsprechend ihrem eigenen Leistungsniveau lösen. Dadurch werden die notwendigen Kompetenzen und Fertigkeiten individuell gefördert. Die Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sollten jedoch nicht von der Lehrperson verteilt werden, damit sich Lernende nicht diskriminiert fühlen. Deshalb ist die Selbstdifferenzierung besonders relevant. Bei der Form der Selbstdifferenzierung werden nämlich nicht die Lernenden differenziert, sondern die Lern- und Arbeitsbedingungen werden differenziert organisiert. Der Lernstoff wird Lernenden differenziert angeboten und sie können aus diesem Aufgabenangebot ihrem Leistungsniveau entsprechend wählen. So können sie auf ihren individuellen Niveaustufen Erfolge erreichen, und dieses Erfolgserlebnis ist für die Lernmotivation sehr wichtig. Diese Differenzierungsform basiert auf dem psychischen Mechanismus, dass die Lernenden

durch den Erfolg positiv und durch den Misserfolg negativ beeinflusst werden (Pirisi/Pesti 1996).

Um Binnendifferenzierung effizient in der Praxis umzusetzen, hat die Lehrperson auf das Zusammenwirken vieler Faktoren zu achten. Die Lehrperson nimmt eine völlig neutrale Position ein und versucht den Lernenden die Reflexionsfähigkeit auf die eigene Arbeit beizubringen, denn die Selbsteinschätzung kann nur unter ständiger Reflexion realisiert werden (Grossmann/Sárvári 2010). Die Motivation der Lernenden ist dabei unerlässlich, denn „eine starke Motivation erhöht den Lernerfolg“ (Lado 1976: 29). So werden die Lernenden vermutlich geeignete Aufgaben wählen, bei denen sie Erfolge erreichen, und diese Wahl auch ernst nehmen. Ohne Motivation kann von ihnen eine bewusste Einstellung zur Selbstdifferenzierung nicht erwartet werden. Zur Motivierung trägt auch die explizite Zielsetzung einer Aktivität bedeutend bei, denn die Lernenden können erst dann Erfolge erreichen, wenn sie über das sinnvolle Ziel ihrer Arbeit Bescheid wissen. Es steht noch ein wichtiges Hilfsmittel für die Lehrkraft bei der Planung binnendifferenzierender Sequenzen zur Verfügung: die Taxonomie der kognitiven Lernziele von Benjamin S. Bloom. Die systematische Klassifikation der Lernforderungen besteht aus sechs Stufen im kognitiven Bereich: **Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren, Beurteilen** (Universität Kassel 2017). „Die Stufen bilden eine Taxonomie in dem Sinne, dass jede höhere Stufe als Voraussetzung auch immer diejenigen Fähigkeiten umfasst, die durch die vorhergehenden Stufen definiert sind.“ (Universität Kassel 2017) Die kognitiven Lernziele sind zweidimensional: sie geben eine Antwort darauf, was und auf welcher Stufe gelehrt werden soll (Báthory 2000). Jeder Stufe gehören Fragetypen bzw. Aufgabenstellungen, die ein bestimmtes Niveau beinhalten. Die Lehrenden können mit Hilfe der Taxonomie den Lernstoff auf unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufteilen und die Unterrichtseinheit mit Hilfe des VIR-Modells (Vorentlastung, Internalisieren, Reflektieren) planen (Reder 2011).

4. Binnendifferenzierung in der Praxis

4. 1. Empirische Untersuchung zur Binnendifferenzierung

Wie funktioniert jedoch Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis? Wie könnte man sich die Verwirklichung der binnendifferenzierten Methoden vorstellen? Was unternehmen Schulen konkret, um der Diversität von Lernenden gerecht zu werden? Zu diesen Fragen wird hier exemplarisch eine Schule (Dél-Zselic Általános Iskola Istvánffy Miklós Általános Iskolája) dargestellt. Die Wahl ist auf diese Schule gefallen, da sie eine

Einrichtung ist, in der Binnendifferenzierung den Schulalltag prägt. Im Folgenden wird die Praxis der Schule mithilfe einer empirischen Forschung beschrieben.

Zur Datenerhebung wurden drei Methoden eingesetzt: eine Analyse des pädagogischen Programms der Schule, Interviews mit Lehrenden sowie Hospitationen im Sprachenunterricht.

4. 2. Elemente des Binnendifferenzierungskonzeptes im pädagogischen Programm

Zur Analyse des pädagogischen Programms wurde die folgende Leitfrage verwendet: Welche Prinzipien der Binnendifferenzierung lassen sich in der Programmbeschreibung ausmachen? Aus dem pädagogischen Programm geht eindeutig hervor, dass Lehrende es für wichtig halten, jeden Lernenden persönlich kennen zu lernen und seine individuellen Gegebenheiten zu berücksichtigen. Statt lernstoffzentrierten Unterrichts wird hier ein schülerzentrierter Unterricht betont. Dazu gehören Prinzipien, wie *die inklusive Erziehung, die differenzierte Förderung der individuellen Fähigkeiten, das Team-Teaching, der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht (Deutsch, Englisch), die Relaxation und die Begabungsförderung im Lehr- und Lernprozess.*

4. 3. Interviews zur Umsetzung des Binnendifferenzierungskonzeptes im Schulalltag

Zur weiteren Datenerhebung wurden drei Lehrende der Schule interviewt. Es wurde jeweils ein standardisiertes Interview mit der Direktorin (Probandin 1 = Pr.1), mit einer Deutschlehrerin (Probandin 2 = Pr.2) und mit einer Englischlehrerin (Probandin 3 = Pr. 3) geführt. Anschließend wurden die Daten transkribiert. Die Äußerungen der Probandinnen wurden anhand der folgenden Aspekte analysiert: *Planung im Vorfeld, Leistungsmessung und der pädagogische Prozess der Binnendifferenzierung, pädagogische Bewertung der Lernenden, Kritik an Binnendifferenzierung und Vorteile der Binnendifferenzierung.*

Planung im Vorfeld

Mit den folgenden Fragen wurde die Planung im Vorfeld angesprochen: *Wie bereiten Sie sich auf die Lernstunden vor? Wie genau setzen Sie die Methode in den Stunden ein? Bei welchen Arbeitsformen können Sie die Binnendifferenzierung einsetzen? Wie oft verwenden Sie binnendifferenzierte Methoden? Wie wird eine Unterrichtsstunde mit binnendifferenzierten Methoden aufgebaut? Inwieweit beeinflusst das Thema des jeweiligen Lernstoffs, ob Sie binnendifferenzierte Methoden in der Stunde einsetzen? Aus welchem Grund entscheiden Sie sich, wie viele Aufgabentypen Sie erstellen? In welchen Lernphasen kann man die Binnendifferenzierung verwenden (Darbietungs-, Übungsphase, Zusammenfassung)?*

Alle drei Probandinnen sind der Auffassung, dass es in der Unterrichtsvorbereitung sehr wichtig ist, die persönlichen Eigenschaften und das Leistungsniveau der Lernenden zu kennen, denn die Lehrperson soll bei der Planung diese Informationen berücksichtigen und so den Lernstoff und die Arbeitsformen an die Lernenden anpassen. Wie oft und in welcher Lernphase die Binnendifferenzierung eingesetzt werden kann, hängt vom aktuellen Lernstoff und von den individuellen Gegebenheiten der Kinder ab. Jedes Thema und jeder Lernende verlangt andere Aufgabentypen (qualitative Differenzierung) und eine unterschiedliche Anzahl der Aufgaben (quantitative Differenzierung). Die Lehrperson soll in der Lage sein, zu entscheiden, wie sie den Lernenden den aktuellen Lernstoff effizient beibringen kann. Pr.2 betont, dass alles möglich ist, aber im Fremdsprachenunterricht ist Binnendifferenzierung eher bei der Übungs- und Anwendungsphase bzw. bei der Zusammenfassung des Lernstoffs besonders gut geeignet. Pr.1 verweist auf schulinterne Ressourcen: In der Schule wurde ein Datenbanksystem von Aufgaben erstellt, das die aktuellen Lernforderungen in eine Minimumstufe und eine optimale Stufe unterteilt. Das Ziel ist, mit den angebotenen Aufgaben die optimale Förderung der Lernenden zu erreichen und die Unterrichtsvorbereitung der Lehrenden zu ökonomisieren.

Alle drei Probandinnen sind der Meinung, der Lernstoff ist immer zu ergänzen, die Lehrbücher bieten nur Anhaltspunkte an, aber sie sind keineswegs die Basis, wovon die Lehrpersonen ausgehen sollen. Die Aufgabentypen zum Lernstoff werden anhand der Bloom'schen Taxonomie entsprechend den kognitiven Lernzielen von den Lehrenden zusätzlich zum Lehrbuch erstellt. Pr.2 und Pr.3 erwähnen, dass die unterschiedlichen Aufgaben auf den Arbeitsblättern mit den Buchstaben A (entspricht dem Lernziel *Wissen*), B (entspricht dem Lernziel *Verstehen*), C (entspricht dem Lernziel *Anwenden*) und sogar D (bezeichnet höhere Lernziele) markiert werden. Die Lehrperson bietet diese unterschiedlichen Aufgabenblätter den Lernenden an, und sie wählen selbst davon. Pr.1 betont, dass die Lernbedingungen bei der Selbstdifferenzierung nach Leistungsniveaus den Lernenden differenziert angeboten werden. Auf keinen Fall werden die Lernenden innerhalb der Lerngruppe vom Lehrer differenziert. Dafür wurden verschiedene Unterrichtsmodelle entwickelt, die das effiziente Einsetzen des Prinzips der Selbstdifferenzierung ermöglichen. Pr.2 weist im Interview auf das Modell hin, das zur Einleitung eines neuen Lernstoffs mit Selbstdifferenzierung dient (vgl. Anhang Modell 1).

Pr.2 und Pr.3 haben sich über den Verlauf einer binnendifferenzierten Stunde geäußert: Die Lehrperson bietet in der Regel den Lernenden ihre Hilfe an, die das Aufgabenblatt A gewählt haben. Die anderen Lernenden arbeiten alleine. Die Lehrperson soll immer eine zusätzliche Aufgabe mitbringen, wenn jemand fertig ist, kann er diese lösen. Die Lerngruppe mit dem Aufgabenblatt A löst die Extraaufgabe, zwischendurch kontrolliert die Lehrperson mit den Lernenden das Aufgabenblatt B. Die Anderen arbeiten noch. In diesem Punkt kann die Lehrperson auch eine Relaxationsphase einsetzen. Danach wird das

Aufgabenblatt C im Plenum kontrolliert. Dadurch werden die neuen Kenntnisse gefestigt. Das Lösen und die Kontrolle der Aufgaben in den einzelnen Gruppen geschehen zeitversetzt (vgl. Modell 1). Für die Planung heben Pr.2 und Pr.3 hervor, dass die Unterrichtsstunden anhand der drei Phasen *Vorentlastung*, *Internalisierung* und *Reflektieren* aufgebaut werden.

Leistungsmessung und der pädagogische Prozess der Binnendifferenzierung

Außer nach den Vorbereitungen auf die einzelnen Stunden wurde danach gefragt, wie man sich die Hinführung zu selbstdifferenzierenden Aktivitäten in der Praxis vorstellen soll: *Wie werden Lernende zur Selbstdifferenzierung angeleitet? Was ist der erste Schritt? Wie werden die individuellen Leistungen der Lernenden gemessen? Wie beginnt der langfristige Prozess der Selbstdifferenzierung bei den Lernenden? Wie kann man erreichen, dass die Lernenden selbstständig wählen können, ohne dass sie sich diskriminiert fühlen? Wie können Sie die Förderung der leistungsschwächeren Lernenden erreichen, die die „einfachsten“ Aufgaben wählen?*

Pr.1 berichtet darüber, dass die Lehrpersonen die Methoden der Binnendifferenzierung von der ersten Klasse an in kleinen Schritten mit indirekter Steuerung der Lernenden einleiten. Dazu dient das Unterrichtsmodell mit Vorbereitendem Typ (vgl. Modell 2) Zuerst werden Aufgaben mit zwei unterschiedlichen Niveaustufen angeboten, sogar ganz persönlich den Lernenden zugewiesen. Die ständige Gewöhnung der Lernenden daran, dass sie sich selbst kontrollieren und für sich selbst verantwortlich sind, ist von dem ersten Augenblick an unerlässlich. Das Ziel ist also, die Lernbedingungen zur Binnendifferenzierung zu gewährleisten. Die Leistungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen der Lernenden werden differenziert ermittelt und mit Hilfe einer diagnostischen Leistungsbeurteilung bewertet. Pr.1 verweist darauf, dass dazu ein Datenbanksystem von Aufgaben erstellt wurde, das als Messungsmaterialien dient. Die diagnostischen Messungen werden vierteljährlich wiederholt. Die Minimumstufe ist zum Vorwärtskommen genügend. Diese Materialien bestehen aus drei Aufgaben mit unterschiedlichen Niveaustufen (A, B und C). Es wird bewertet, wie weit die Lernenden mit den Aufgaben gekommen sind. Nach den Messungen erhalten die Lernenden Aufgaben, die zur Förderung dienen. Dann werden ihre Leistungen erneut gemessen und das geht weiter so. Die Ergebnisse werden namentlich in einer Tabelle gesammelt. So sind die individuellen Förderungen der einzelnen Lernenden verfolgbar.

Wie schon erwähnt wurde, ist die Differenzierung nicht mit der Differenzierung der Lernenden identisch. Differenzierung bezieht sich auf die Arbeitsformen und die Planung des Lernens, die auf dem Prinzip der Selbstdifferenzierung basiert. Da die Selbstdifferenzierung auf dem psychischen Mechanismus des Erlebnisses von Erfolg und Misserfolg beruht, sind die Selbstbestimmung und die Kenntnis der aktuellen individuellen

Niveaustufe unerlässlich. Deswegen werden schon am Anfang des Lernprozesses die Fähigkeiten der Selbstkontrolle und Selbstevaluation entwickelt.

Alle drei Probandinnen heben hervor, dass die ständigen Reflexionen wichtig sind. Dadurch entwickeln die Lernenden sukzessive ein klares Bild über sich selbst. Alle Elemente der pädagogischen Tätigkeiten dienen zur vielseitigen Persönlichkeitsförderung. Die Lernenden können ihr eigenes Leistungsniveau ganz genau bestimmen und anhand dessen die entsprechende Aufgabe auswählen. Die drei Probandinnen sind der Meinung, dass die Lernenden sich nicht diskriminiert fühlen, denn sie dürfen frei wählen und haben die Möglichkeit, Aufgaben mit höheren Niveaustufen zu wählen.

Die pädagogische Bewertung der Lernenden

In Bezug auf die pädagogische Bewertung der Lernenden wurden die Fragen gestellt: *Wie soll man sich die Abfrage des Lernstoffs vorstellen? Sind die Tests bzw. Klassenarbeiten auch differenziert erstellt?* Pr.2 und Pr.3 erwähnen, dass die Lernenden in der Regel einen Test mit einer bestimmten Niveaustufe bekommen, der der aktuellen Anforderung entspricht. Da die differenzierten Aufgaben die minimalen Forderungen enthalten, können alle bei der Leistungskontrolle die Tests schreiben, so dass die Kenntnisse zum Weiterlernen ausreichen. Pr.1 ist derjenige, der behauptet, dass die Klassenarbeiten auch differenziert angeboten werden können. Alles hängt von der Vielfalt der Lernenden innerhalb der Lerngruppe und von dem aktuellen Lernstoff ab.

Kritik an Binnendifferenzierung

Es gibt Lehrende, die an der Wirksamkeit der Binnendifferenzierung zweifeln und der Meinung sind, dass Binnendifferenzierung viele Nachteile hat. Die entscheidenden Fragen sind diesbezüglich die folgenden: *Bringen die Eltern zur Sprache, dass ihre Kinder „nur“ die „einfachste“ Aufgabe gewählt haben? Kommen die Lehrpersonen mit dem Lernstoff viel langsamer voran?*

Einerseits werden von den Kritikern hier unter anderem organisatorische Gründe betont, wie z. B. dadurch können die Lehrenden mit dem Lernstoff nicht Schritt halten, denn die Erstellung der Aufgaben und die Planung des Verlaufs der Stunde nehmen so viel Zeit in Anspruch. Pr.1 bringt in diesem Zusammenhang als Argument ein positives Beispiel: Da die Schule die Lernenden in den Mittelpunkt stellt, und die Lehrenden den Lernstoff an die Lernenden anpassen, kommt es immer wieder vor, dass ein 4-Klässler Aufgaben aus dem fünften Jahrgang löst. Natürlich bedeutet die Anpassung des Lehr- und Lernprozesses an die Lernenden auch, dass niemand unter Druck gesetzt wird. Jeder Lernende bekommt so viel Zeit zur Aneignung des Lernstoffs, wie er benötigt. Alle drei Probandinnen behaupten, dass dadurch aber die Lehrenden nicht langsam mit dem Lernstoff vorwärtskommen, und das Ziel wäre es auch nicht, den Lernstoff in den Mittelpunkt zu setzen. Die Zeit und der Lernstoff werden nur flexibel aufgeteilt. Andererseits lautete die Antwort von Pr.1 auf die Frage, ob die Eltern nicht empört sind, wenn ihre Kinder „nur“ die „einfachsten“ Aufgaben

wählen, eindeutig nein. Nach mehrjährigen Erfahrungen kann Pr.1 bestätigen, dass sowas nie vorkommt, denn jeder löst Aufgaben mit dem ihm entsprechenden Leistungsniveau. Alle haben Erfolgserlebnisse, sie fühlen sich in den Stunden wohl, und das ist für die Eltern beruhigend.

Vorteile der Binnendifferenzierung

Um einige Vorteile zu erwähnen, wurden die Fragen gestellt: *Warum lohnt es sich, die Binnendifferenzierung in den Stunden einzusetzen? Warum sind diese Methoden Ihrer Meinung nach effizient? Können Sie persönliche Beispiele erwähnen?*

Pr.1 ist der Meinung, dass es auf der einen Seite eine Herausforderung für die Lernenden ist, aber sie werden immer wieder dadurch auch inspiriert. Sie können immer etwas Neues schaffen und das fördert ihre Kreativität. Sie ergänzen selbstständig den Lernstoff, sie suchen nach authentischen Stoffen, Informationen, verwenden IKT-Mittel, also sie fördern sich selbst. Auf der anderen Seite ist der Erfolg der Lernenden sowohl sichtbar, als auch messbar. Pr.3 ist der Ansicht, dass die Diversität innerhalb der Lerngruppe so groß ist, dass ohne die Binnendifferenzierung die entsprechende Förderung der Lernenden nicht verwirklicht werden könnte. In der achten Klasse gibt es Lernende z. B., die eine Sprachprüfung auf der Niveaustufe A2 ablegen können, und Lernende, die mit den Wörtern kaum Sätze bilden können. Pr.3 behauptet, dass die Anwendung der Binnendifferenzierung sehr nützlich und effizient ist, denn Lehrende können dadurch sowohl den Leistungstärkeren als auch den Leistungsschwächeren Chancen geben.

4. 4. Unterrichtsbeobachtungen

Im Folgenden wird auf drei besuchte Unterrichtsstunden reflektiert: auf eine ungarische Literaturstunde im dritten Jahrgang (Stunde1), auf eine Deutschstunde im vierten Jahrgang (Stunde2) und auf eine Englischstunde im sechsten Jahrgang (Stunde 3). Bei den Beobachtungen wurden die folgenden Aspekte unter die Lupe genommen: *die Aufteilung der Stunde in die drei Phasen (VIR), die Anwendung der guten Praxis, der Verlauf der Stunde nach den verschiedenen Unterrichtsmodellen, die Anzahl der differenzierten Aufgabenblätter, Arbeitsformen und Mittel bzw. Hilfsmittel*. Mit Hilfe dieser Beobachtungsaspekte wurden die besuchten Stunden analysiert.

Stunde 1

Die Stunde wurde in der Unterrichtsform Team-Teaching durchgeführt. Zwei Lehrende waren in der Stunde tätig: die Klassenleiterin (LP1) und die Entwicklungspädagogin der Schule (LP2). Der Lernstoff der Stunde war Textbearbeitung. Das Lernziel war die Vertiefung des Leseverstehens beim stimmlosen Lesen, die Förderung des freien Schreibens und die individuelle Förderung der Fertigkeit Lesen. Die Stunde wurde anhand der drei Phasen (VIR) aufgebaut. In der ersten Phase wurden die Vorkenntnisse der

Lernenden durch verschiedene, spielerische Aufgaben aktiviert, das Gedächtnis und die Aufmerksamkeit trainiert. Darüber hinaus wurden die Förderung der auditiven Wahrnehmung und die Integration von Hören und Bewegung verwirklicht. In der zweiten Phase wurden nach der Zielsetzung vier Aufgabenblätter mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad (A, B, C und D) angeboten. Das Ziel war hier die Förderung der Selbsterkenntnis, der Aufmerksamkeit und der selbstständigen Wahl anhand des individuellen Leistungsniveaus. Die differenzierte Fertigungsförderung geschieht durch die unterschiedlichen Aufgabenblätter:

A: Förderung des Leseverstehens, Fragen mit einzelnen Wörtern beantworten, Bildung von Sätzen;

B: Förderung des Leseverstehens beim stimmlosen Lesen, Lückentext, Richtig-Falsch-Übung;

C: Förderung des Leseverstehens bei stimmlosen Lesen, chronologische Reihenfolge herstellen, textbildende Elemente erkennen;

D: Förderung der Schreibkompetenz, kreatives, ungelenktes Textschreiben zum vorgegebenen Thema;

Gruppe mit LP 2: Förderung der Lese- und Sprechfertigkeiten sowie der Feinmotorik, Förderung der Routine des Abschreibens: Wortschatzerweiterung, Wortsuche, Bildung von Sätzen, Plakat erstellen.

Die spielerischen Zusatzaufgaben waren an der Tafel zu finden: Satzbildung mit angegebenen Wörtern, Wort im Wort, Wortkette.

Die Lernenden mit dem Aufgabenblatt A haben mit Hilfe der LP1, die Anderen in Einzelarbeit gearbeitet. Die Lernenden, die besondere Behandlung brauchen, haben mit Hilfe der LP2 gearbeitet. Zwischendurch wurde eine Relaxationsphase eingesetzt. Die Lernenden sind nach vorne auf den Teppich gegangen und haben ein Märchen mit geschlossenen Augen angehört. Dann wurde darauf reflektiert, wie sie sich das Märchen vorgestellt haben. In der dritten Phase haben sich die Lernenden darüber geäußert, ob sie ihre Vorsätze, die sie am Anfang der Stunde gewählt hatten, eingehalten haben. Sie haben auf ihre Leistungen reflektiert und dann haben sie von der LP2 verschiedene Belohnungskarten bekommen. Als Hilfsmittel für die Aufgaben haben die Lehrpersonen die Tafel, Musikinstrumente, Wortkarten, ein Plakat, Bilder, Packpapier und Klebstoffe verwendet. Man kann feststellen, dass die Binnendifferenzierung in dieser Stunde gut funktioniert hat. Jeder Schüler hat aktiv gearbeitet. Jeder hat die Aufgaben selbstständig entsprechend seinem Leistungsniveau auswählen können. Bei der Planung haben die Lehrpersonen die in der Schule herausgearbeiteten Unterrichtsmodelle berücksichtigt. Man kann bemerken, dass der binnendifferenzierte Stundenentwurf von den beiden Lehrpersonen effizient durchgeführt wurde, und dass sie im Verlauf der Stunde effizient zusammenarbeiten konnten.

Stunde 2

Das Thema der Stunde war die Zusammenfassung des Lernstoffs mit Hilfe von differenzierten Aufgabenblättern. Das drei-Phasen-Modell (VIR) wurde in der Stunde umgesetzt. In der Vorentlastung wurden die Aufmerksamkeit, die Konzentration und die Lesefertigkeit gefördert. Nach der Zielsetzung haben die Lernenden in der Übungsphase im Plenum eine Aufgabe am Interaktiven Whiteboard gelöst. Sie konnten die Wörter auf ihre richtigen Plätze ziehen, so, dass sie damit die richtige Wortstellung des Satzes rekonstruiert haben. Das Ziel der Aufgabe war die Förderung der Aufmerksamkeit, der Wahrnehmung und des Gedächtnisses. Den digitalen Einsatz haben die Lernenden als Spiel interpretiert und deswegen haben sie die Aufgabe genossen. Danach hat die Lehrperson den Lernenden drei Aufgabenblätter mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad angeboten. Beim Angebot der Aufgabenblätter wurden die einzelnen Aufgaben an die Tafel projiziert, damit sie besser verfolgt werden können. Das Ziel war die Förderung der Selbsterkenntnis und der selbstständigen Wahl. Die Lernenden haben entsprechend ihrem Leistungsniveau ein Aufgabenblatt gewählt. Die differenzierte Förderung geschieht auf unterschiedlichen Niveaustufen:

A: Förderung der Lesefertigkeit: globales Leseverstehen üben, die grammatische Regel wiedergeben, Sätze mit Bildern verbinden und dadurch den verbundenen Repräsentationstyp im mentalen Lexikon unterstützen, Sätze rekonstruieren;

B: Förderung der Lesefertigkeit: selektives Leseverstehen, Sätze mit den angegebenen Wörtern ergänzen, die grammatische Regel verstehen;

C: Förderung der Schreibfertigkeit und der Kreativität: durch Fragen gesteuertes Schreiben, die grammatische Regel anwenden;

Zusatzaufgabe für alle: Suche nach den angegebenen Wörtern im Wortgitter.

Die Lernenden mit den Aufgabenblättern B und C haben allein gearbeitet. Die Lernenden mit dem Aufgabenblatt A haben mit der Lehrperson in einer kleinen Gruppe gearbeitet. Zwischendurch wurde eine Relaxationsphase eingesetzt. Alle sind aufgestanden und haben ein Lied mit verschiedenen Bewegungen entsprechend dem Text des Lieds gesungen. Dann wurden die Aufgaben des Aufgabenblattes B und C kontrolliert. Beim Reflektieren haben die Lernenden sich selbst evaluiert, wie sie in der Stunde gearbeitet haben. Die Lehrperson hat sie auch bewertet. Am Ende der Stunde haben sie ein Spiel mit den erlernten Wörtern gespielt. Die Selbstdifferenzierung nach Leistungsniveau hat in der Stunde effizient funktioniert. Es war zu beobachten, dass – dank der ständigen Reflexionen – die Kinder ihre Leistungen sehr gut beurteilen können.

Stunde 3

In der Stunde wurden der Lernstoff Wegbeschreibung, Präpositionen und höfliche Fragen nach dem Weg zusammengefasst und geübt. Man konnte beobachten, dass die Stunde anhand der drei Phasen aufgeteilt wurde. In der Phase der Vorentlastung haben die

Lernenden sich selbst ein Ziel gesetzt, wie sie in der Stunde arbeiten möchten. Dann haben sie ein Video mit gesteuerten Fragen als Aufgabe bekommen. Das Ziel war die Förderung der selektierenden Hörstrategie. Außerdem haben die Lernenden weitere kulturelle Informationen über die Stadt New York erfahren können. Nach der Zielsetzung haben die Lernenden zu zweit mit Hilfe eines interaktiven Spiels Wegbeschreibungen geübt. Damit wurde die Lesefertigkeit, und zwar die detaillierte Lesestrategie gefördert. Die Paare haben nacheinander mit dem interaktiven Whiteboard gearbeitet. In der nächsten Phase wurde der Lernstoff mit den differenzierten Aufgabenblättern geübt. Die Lehrperson hat den Lernenden vier unterschiedliche Aufgaben angeboten:

A: Förderung der Teilkompetenz Grammatik, die grammatische Regel wiedergeben, die richtigen Präpositionen auswählen, Übungen mit Tablets auf der Webseite <https://learningapps.org/>;

B: Förderung der detaillierten Lesestrategie, Wegbeschreibungen verstehen und das Ziel angeben;

C: Förderung der Schreibfertigkeit und der Kreativität: freies Schreiben, die gelernten Wörter und Ausdrücke anwenden;

D: Begabungsförderung, Förderung der Sprechfertigkeit, eine PPT-Präsentation über New York halten;

Zusatzaufgabe: Wortsuche im Buchstabensalat.

Es konnte beobachtet werden, dass die Möglichkeit der freien Wahl die Selbsterkenntnis und das Verantwortungsgefühl der Lernenden fördert. Die Lernenden mit den Aufgaben A und C haben zu zweit gearbeitet. Die Lernenden mit dem Aufgabenblatt B haben in Einzelarbeit die Aufgaben gelöst. Die Lernenden mit der Aufgabe D haben die Referate als Hausaufgabe zu Hause erstellt und in den Stunden der Lehrperson vorgetragen. Beim Reflektieren haben die Lernenden auf ihre Zielsetzungen reflektiert und ihre Arbeit mit Smileys an dem interaktiven Whiteboard bewertet. In der Stunde haben die Lernenden aktiv gearbeitet. Jeder Schüler hat sich mit seinen eigenen Aufgaben beschäftigt. Sie sind daran gewöhnt, dass jeder in der Stunde anders arbeitet. Man konnte ein leises Grundgeräusch hören, das ein Zeichen dafür ist, dass jeder gearbeitet hat. Die Lehrperson brauchte nicht zu disziplinieren. Man kann bemerken, wie effizient die Begabungsförderung und die differenzierte Förderung der individuellen Fertigkeiten der Lernenden innerhalb einer Unterrichtsstunde verwirklicht werden kann. Die ständige Selbstevaluation der Lehrenden dient zur Beurteilung der individuellen Leistungen. Auffallend war auch, dass sich die Lernenden in dem handlungsorientiertem Unterricht ohne Hemmungen in der Zielsprache unterhalten haben.

Zusammenfassend zur Unterrichtsbeobachtung lässt sich sagen, dass man bei allen drei Stunden ein Angebot von Aufgaben und die Funktion der Selbstdifferenzierung in der Praxis beobachten konnte. Die Aufgaben wurden den Lernenden zur freien Wahl zur

Verfügung gestellt. Somit sind Lernende keiner Diskriminierung ausgesetzt. Die Lernenden können ihre Leistungen, ihre Fertigkeiten selbst beurteilen. Sie tragen also die Verantwortung. Was noch auffallend ist, dass man in den Unterrichtsstunden nicht bemerken kann, wer zu den Leistungsstärkeren oder wer zu den Leistungsschwächeren gehört, denn jeder hat seine Aufgaben erfolgreich lösen können. Man kann also feststellen, dass die Selbstdifferenzierung in der Praxis funktionieren kann, denn sie war in den drei beobachteten Stunden gut verfolgbar.

5. Zusammenfassung

Das Ziel des vorliegenden Aufsatzes war, die Hypothese zu bestätigen, dass die individuelle Förderung der Lernenden durch differenzierende Methoden innerhalb der Unterrichtsstunden effizient verwirklicht werden kann. Die Analyseergebnisse vom pädagogischen Programm und die Interviews sowie die Unterrichtsbesuche belegen, dass Binnendifferenzierung in der untersuchten Schule funktioniert. Die Hospitationen haben gezeigt, dass auf die individuellen Gegebenheiten der einzelnen Lernenden optimal eingegangen wird. Obwohl die Lernprozesse bei den Lernenden in derselben Klasse unterschiedlich ablaufen, sind die beobachteten Lehrpersonen in der Lage, diese Abweichungen mit verschiedenen didaktisch-methodischen Maßnahmen aufzugreifen. Sie betrachten die Diversität als Wertschätzung und gehen damit sinnvoll um. Die Unterrichtsbeobachtungen lassen erkennen, dass die Flexibilität eine besondere Rolle im Schulalltag spielt. Die Stunden werden flexibel geplant, die Lehrpersonen nehmen sich die Freiheit, die Lernstoffe zu ergänzen. Es ist auch bemerkenswert, dass die Attitüde der Lehrenden verändert ist, denn sie verhalten sich als Partner in den Unterrichtsstunden. Sie wenden bewusst didaktische Modelle sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung von binnendifferenzierten Stunden an.

Aus den empirischen Daten geht eine wichtige Form der Binnendifferenzierung hervor. Das ist die Selbstdifferenzierung, die auf dem Prinzip beruht, dass die Lernenden Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad entsprechend ihrem Leistungsniveau selbstständig auswählen und lösen können. Durch die freie Wahl wird die Diskriminierung der Lernenden eindeutig vermieden. Es konnte beobachtet werden, dass die Lernenden in den Unterrichtsstunden so aktiv sind, dass man es nicht bemerken kann, welche Lernenden leistungsstärker oder leistungsschwächer sind. Ihre soziale Herkunft ist den Besuchern ebenfalls nicht auffallend. Das ergibt sich weitgehend aus dem Erfolgserlebnis beim Lösen der Aufgaben. Die Lernenden arbeiten in den Stunden aktiv und sind selbstbewusst. In den kooperativen Gruppenarbeiten arbeiten sie gerne miteinander, und helfen einander auch gern. Die Fähigkeit zur selbstständigen Wahl der Lernenden unter dem Aufgabenangebot

konnte in der untersuchten Schule mit ständiger Förderung der Selbstreflexion erreicht werden. Die Lernenden entwickeln kontinuierlich die Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen. Dafür ist die Motivierung der Lernenden ebenfalls unerlässlich, denn die Motivation führt zum Lernerfolg und die Selbstdifferenzierung basiert auf dem Erfolgserlebnis der einzelnen Schüler.

Da Binnendifferenzierung als Grundkonzept im pädagogischen Programm der untersuchten Schule erklärt wird, sind die Schüler bereits in der ersten Klasse mit binnendifferenzierten Aktivitäten konfrontiert. Die ständige Gewöhnung und die indirekte Steuerung der Lernenden tragen neben den Leistungsmessungen dazu bei, dass die Lernenden ihre Fähigkeiten beurteilen und zwischen den angebotenen Aufgaben frei wählen können.

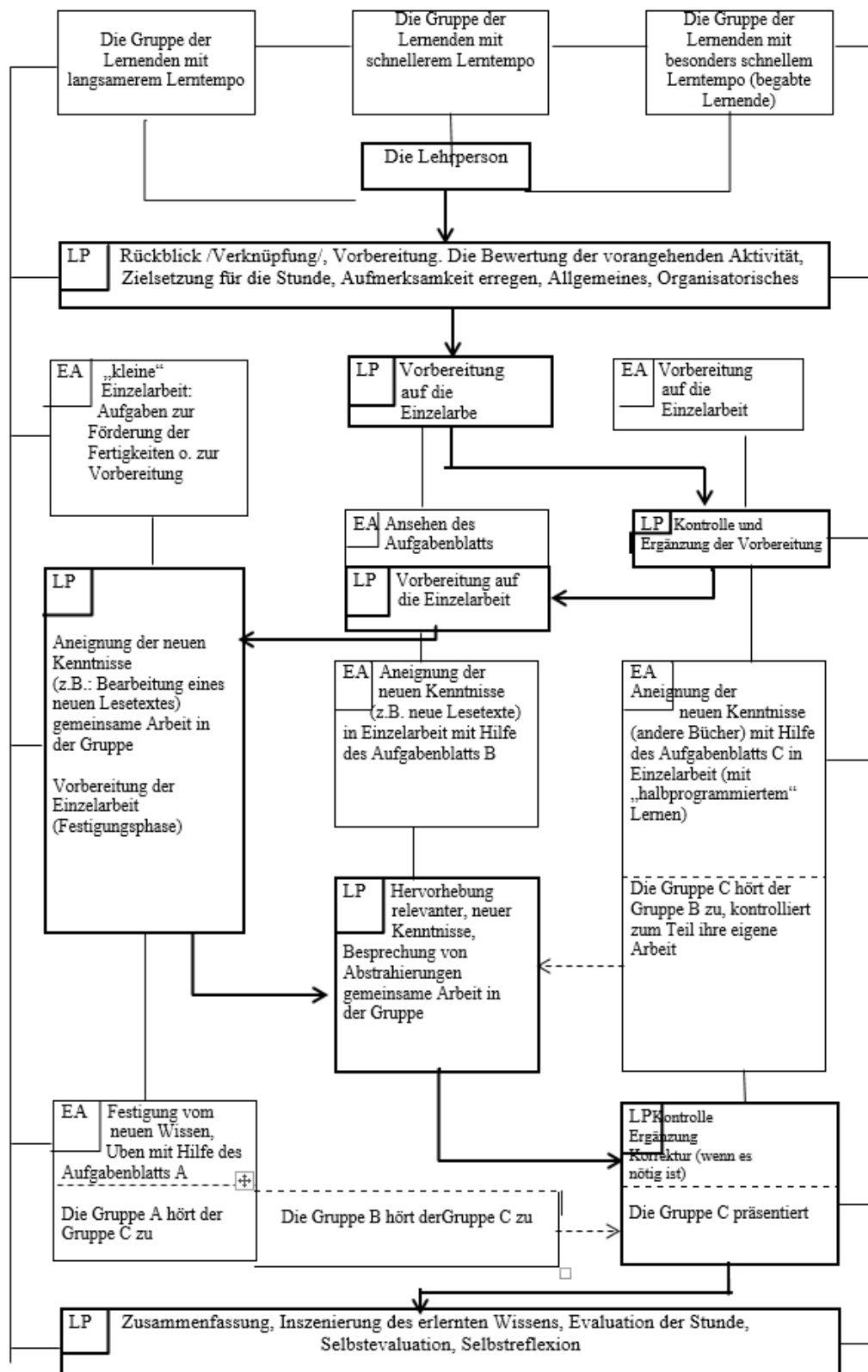
Als Schlussfolgerung kann gesagt werden, dass Methoden der Binnendifferenzierung in der Praxis effizient umgesetzt werden können, wenn sie auf Selbstdifferenzierung beruhen. Auch wenn die empirischen Daten in einer Grundschule gesammelt wurden, können die Erkenntnisse dieser Fallstudie auch auf weitere Schultypen übertragen werden. Es ist m. E. empfehlenswert, in jedem Schultyp die Vielfalt der Lernenden durch binnendifferenzierende Aktivitäten zu erfassen.

Literatur

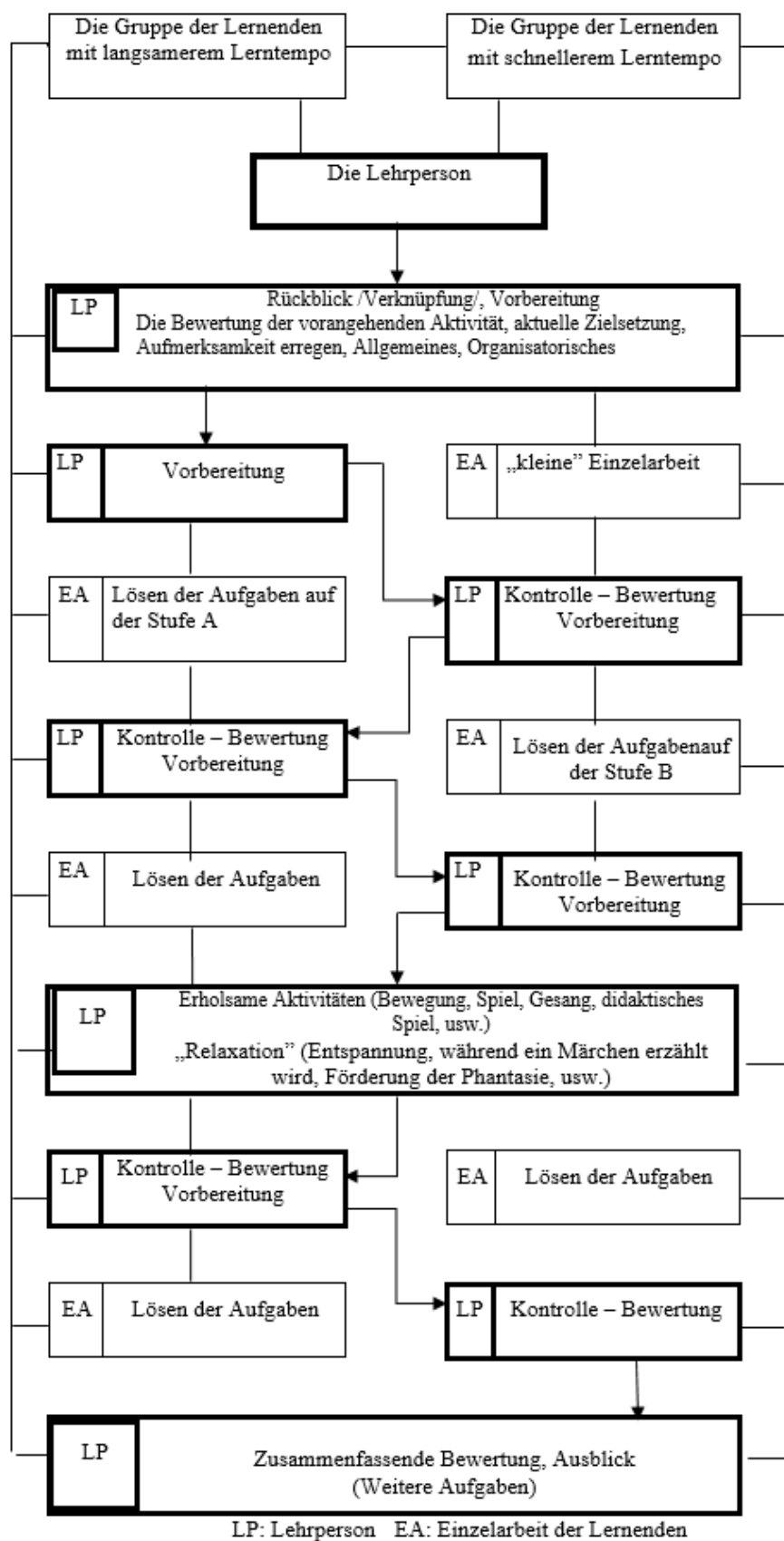
- Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélethez vázlata. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.
- Demming, Silvia (2010): Binnendifferenzierung. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen / Basel: Francke, 31–32.
- Diederich, Jürgen / Wulf, Christoph (1974): Äußere Differenzierung in der Sekundarstufe 1. In: Diederich, Jürgen / Wulf, Christoph: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Paderborn / München / Wien / Zürich: Schöningh, 133–176. http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/antewi/media/buecher_paedagogik/gesamtschulalltag_kierspe/gesamtschulalltag_-_die_fallstudie_kierspe_04.pdf (gesehen am: 28. 04. 2017)
- Grossmann, Erika / Sárvári, Tünde (2010): „Früh übt sich ...“ Überlegungen zur Differenzierung in der neuen Generation der DaF-Lehrwerke für Kinder. In: Haase, Michael / Masát, András (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2010, 265–282.

- Haß, Frank (2010): Differenzierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart / Weimar: Metzler, 35–37.
- Hoffmann, Bernhard (2017): Binnendifferenzierung und Offener Unterricht. <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW2/Hoffmann/Binnendifferenzierung.pdf> (gesehen am 29.04.2017)
- Lado, Robert (1976): Wollen und Lernen – Motivation. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 29–30.
- Pirisi, Jánosné / Pesti, Gézané (1996): Hogyan igazodjunk a helyi és egyéni különbségekhez? Rugalmas szervezet – rugalmas működés és differenciált képességfejlesztés az általános iskola kezdő szakaszában. Pécs: Baranya Megyei Pedagógiai Intézet.
- Reder, Anna (2011): Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/index.html (gesehen am 27.02.2017)
- Universität Kassel (2017): Lernziele. <https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/scl/LLukas/Lernziele.pdf> (gesehen am 01.04.2017)
- Wunsch, Christian (2006): Binnendifferenzierung. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt: Lang, 41–47.

Anhang



Modell 1: „Klassische“ Organisationsform für die Verarbeitung eines neuen Lernstoffs mit drei unterschiedlichen Niveaustufen in Anlehnung an Pirisi/Pesti (1996): S. 53



Modell 2: Vorbereitender Typ mit zwei Niveaustufen, „wechselnde“ Aktivität mit Phasenverschiebung in Anlehnung an Pirisi/Pesti (1996): S. 49

Vokabellernen, aber mit welcher Strategie? – Diversität im Strategiegebrauch

Lídia Horvát

1. Einleitung

Um den fremdsprachlichen Wortschatz nachhaltig zu erwerben, sind bekanntlich verschiedene Lernstrategien und Lerntechniken notwendig. Das erfolgreiche Anwenden von Strategien verhilft den Lernern zu besseren Ergebnissen beim Fremdsprachenlernen und führt zu mehr Selbstsicherheit und Motivation für weiteres Lernen. Beim Vokabellernen treten jedoch immer wieder kognitive und affektive Probleme auf, die die Motivation des Schülers hemmen. Eines dieser affektiven Probleme ist das erfolglose Lernen von zweisprachigen Vokabelgleichungen. Vokabellernen geschieht durch Vokabelgleichungen mechanisch, monoton und ohne situative Einbettung im Kontext (Rampillon 1989). Wörter werden auswendig gelernt und in kurzer Zeit wieder vergessen. Deshalb sollten z. B. Wörter nicht isoliert, sondern im Kontext eingeführt werden, um die Vokabeln mit Sätzen, Geschehnissen, Erinnerungen etc. zu verknüpfen. Obwohl die Schüler das Auswendiglernen von Vokabelgleichungen nicht effektiv finden, wenden sie das Spaltenlernen immer wieder an (Bausch 1995). Auch die aktuelle Unterrichtspraxis zeigt, dass immer noch mit dieser Strategie gearbeitet wird und dass die Schüler aus Gewohnheit nach Vokabelgleichungen fragen. Somit ist eine Vielfalt von alternativen, lernfördernden Vokabellernstrategien im Schulalltag anzustreben. Diejenigen Schüler, die mehrere Lernstrategien kennen und diese auch erfolgreich anwenden, zeigen bessere Ergebnisse beim Sprachenlernen. Lernenden sollte also eine Auswahl von effektiven Lernstrategien im Unterricht präsentiert werden. Jeder Schüler ist anders, hat diverse Präferenzen, jeder hat seinen eigenen Lernstil und wählt eine passende Strategie anhand dieser Konditionen aus. Deswegen sollte für jeden Lerner zum Vokabellernen eine Palette vorhandener Strategien verfügbar sein.

Wegen der Aktualität dieser Problematik entschied ich mich für eine empirische Forschung, die verschiedene Strategien in der Praxis erprobt. Zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten beschäftigen sich mit dem Thema Wortschatzerwerb, Wortschatzermittlung und Strategien, aber nur wenige konzentrieren sich auf die konkrete Anwendung von Strategien in der Praxis. So haben z. B. Stork (2003, 2006) und Neveling (2004) empirische Untersuchungen zur Effizienz ausgewählter Vokabellernstrategien durchgeführt und mich

dazu inspiriert, mich mit dem Thema zu beschäftigen. Im vorliegenden Aufsatz wird die Effektivität ausgewählter Vokabellernstrategien ermittelt und über die Ergebnisse berichtet.

2. Wortschatzlernen im lernerorientierten Unterricht

Im 21. Jahrhundert haben sich die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts verändert: Anstatt lernstofforientierter Vermittlung werden eher lernerorientierte Ansätze bevorzugt (Meerholz-Härle 2008). Im Mittelpunkt des Lernens steht der Schüler selbst und der Lehrer fungiert als eine Art Manager oder Förderer („facilitator“) im Klassenzimmer. Im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht ist es die Aufgabe des Lehrers, selbstgesteuertes Lernen zu fördern, Lernstrategien zu lehren und so das autonome Sprachlernen zu unterstützen (Köster-Lutz 2001). Aguado/Riemer (2010) erwähnen „Lerntypen“, die unterschiedliche Lernpräferenzen zeigen. Es werden die folgenden Lerntypen aufgezählt: Visuelle Lerner (durch Sehen), auditive (durch Hören), haptische (durch Anfassen), kinästhetische (durch Bewegung), abstrakt-verbale (durch Regeln und Begriffe), kommunikative (durch den Austausch mit der Lehrperson) Lerner. Beim schulischen Unterrichten sollten diese „Lerntypen“ in Betracht gezogen werden und die Lehrkraft sollte im Stande sein, den Unterricht nach persönlichen Präferenzen der Lerner zu gestalten.

Um einen lernerorientierten Unterricht in der Praxis zu verwirklichen, sollte man die verschiedenen Lernerfaktoren beachten und einen Unterricht planen, in dem verschiedene Sinnesorgane angeregt werden. Der Lerner verfügt über die Fähigkeit, gleichzeitig mehrere Sinnesorgane beim Lernen zu aktivieren. Lexik sollte deshalb z. B. auch visuell präsentiert werden, um beide Hemisphären zu aktivieren (Decke-Cornill/Kuster 2014). Positive Lernergebnisse werden durch die Effizienz der unterschiedlichen Zugänge beeinflusst: „[J]e mehr Sinne beim Lernen angeregt werden und je handlungsorientierter der Lernprozess gestaltet ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für positive Lernergebnisse“ (Aguado/Riemer 2010: 138). Wörter sollten also multisensorisch dargestellt werden, um verschiedene Sinneskanäle zu aktivieren (Möller-Frorath 2013). Auch beim Vokabellernen sollten also verschiedene Strategien angewandt werden, die mehrere Sinnesorgane anregen und so jeden Schüler individuell fördern. Bei der Vokabelverarbeitung spielt das limbische System eine zentrale Rolle, weil es die ankommenden Reize vor der Speicherung sortiert. Die unwichtigen und sinnlosen Informationen werden gar nicht weitergeleitet. Deswegen sollten im Unterricht die Vokabeln personalisiert werden, um das Weiterleiten von wichtigen Informationen zu fördern (Grein 2013).

3. Strategien und Techniken

Zum Lernen einer Fremdsprache braucht man Lernstrategien und Lerntechniken, die vom Lehrer explizit vermittelt oder vom Schüler bewusst oder unbewusst verwendet werden. In der einschlägigen Literatur werden die beiden Begriffe nicht einheitlich verwendet. Sie werden entweder als Synonyme betrachtet oder als verwandte Begriffe. Für die vorliegende empirische Untersuchung wird eine Unterscheidung zwischen Strategien und Lerntechniken vorgenommen. „Lerntechniken sind Verfahren, die von den Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren“ (Rampillon 1995: 14). Normalerweise reicht die Verwendung und Benutzung einer Lerntechnik nicht aus und so werden mehrere Lerntechniken kombiniert und Lernstrategien entstehen (Rampillon 1995). Unter Lerntechniken versteht man zum Beispiel die Bildung von Wörternetzen, einem Mitschüler das Material erklären, Wörter mit einem Bild verbinden, mit Assoziationen lernen, Wörter mit ähnlichen Bedeutungen suchen und vieles mehr. Aus mehreren Lerntechniken setzen sich Lernstrategien zusammen. Nach Rampillon versteht man unter Lernstrategien „eine Folge von Operationen, bei denen unterschiedliche Lerntechniken zusammenwirken, um das Lernen synergetisch zu fordern“ (Rampillon 1995: 15). Bimmel/Rampillon (2011: 45) definieren Lernstrategien folgendermaßen: „Lernstrategien sind Pläne, die sich die Lernenden (im Kopf) ausdenken, um ein Ziel zu erreichen“ (Bimmel/Rampillon 2011: 45). Hiermit werden die Lerner miteinbezogen, ihre kognitiven Operationen, weil sie sich die Lernstrategien ausdenken. In Anlehnung an diese Auffassung definiere ich im vorliegenden Aufsatz Strategien als mentale Pläne, die der Lerner einsetzt, um Vokabeln zu lernen. Des Weiteren können Vokabellernstrategien nach verschiedenen Kriterien klassifiziert werden. So untergliedert z. B. Schmitt (1997) die Vokabellernstrategien in Entdeckungs- und Konsolidierungsstrategien. Im vorliegenden Aufsatz sind Konsolidierungsstrategien von Belang.

Man lernt am besten, wenn man die Sprache selbst benutzt. Um Sprache erfolgreich zu beherrschen, braucht man einen großen Wortschatz, den man mit effektiven Lernstrategien sukzessive aufbauen kann. Das Erklären und Zeigen der Techniken ist nicht ausreichend, der Schüler sollte sie auch eigenständig verwenden können. Um die selbstständige Verwendung bei Schülern zu erreichen, müssen zahlreiche Strategien im Unterricht explizit vermittelt werden. Man kann nicht behaupten, dass eine gegebene Strategie für jeden Schüler gleichermaßen geeignet ist, deswegen sollten mehrere Strategien thematisiert und bewusst gemacht werden. Falls die Lernenden Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, verfügen sie schon über zahlreiche Lernstrategien (Bimmel 2006). Diese bereits vorhandenen Lernstrategien sollten bewusst gemacht werden und zum Transferieren sowie

Anwenden weiterer Lernstrategien führen. De Florio Hansen (2006) meint jedoch, dass im Fremdsprachenunterricht die detaillierte Kenntnis von Techniken und Strategien fehlt, mit denen die Lerner zur autonomen Erweiterung lexikalischer Kompetenz motiviert werden würden. Nach Ros (2013: 136) werden „in den meisten Lehrwerken Strategien vorgestellt, aber es fehlt das Aktivieren des Vorwissens und die aktive Auseinandersetzung mit der Strategie“. Nach Aguado/Riemer (2010) lässt sich die Förderung der Lernstrategien folgendermaßen bewerkstelligen: Zuerst werden vorhandene Lernstrategien bewusstgemacht. Anhand eines Fragebogens wird die Verwendung bereits vorhandener Strategien ermittelt. Im zweiten Schritt fokussiert man sich auf die Anwendung von Strategien. Die Strategien werden entweder vom Lehrer oder von den Lernenden vorgestellt und exemplarisch erprobt. Nach diesem Schritt werden die gezeigten Strategien bei unterschiedlichen Aufgaben eingeübt. Als letzter Schritt wird die Effektivität der Strategie beurteilt, indem die Schüler darüber reflektieren. Bei der Strategievermittlung funktioniert der Lehrer wie eine Art Manager, der die Strategien bereitstellt, die Ausführung der Strategie begleitet und bei auftretenden Problemen neue Strategien anbietet (Bimmel/Rampillon 2011). Das Ziel der Vermittlung von Lernstrategien im Wortschatzbereich ist, dass der Wortschatzerwerb durch die Schüler selbst gesteuert wird. Bimmel (2012) empfiehlt zur Bewusstmachung von Strategien ihre stufenweise Einführung und ihre Beschreibung im Anhang des Lehrerhandbuches oder Arbeitsbuches. Mit der erfolgreichen Nutzung von Lernstrategien eignen sich Lernende an, wie man selbstständig, zu Hause oder auch in der Schule Vokabeln lernen kann. Mit anderen Worten: Der Lernende kann das Einprägen neuer lexikalischer Einheiten selbstständig steuern (Stork 2003).

4. Empirische Untersuchung zu Vokabellernstrategien

Es wurde ein Experiment zur Effizienz und Verwendung von Vokabellernstrategien in einem Gymnasium in Südungarn im Schuljahr 2016/17 durchgeführt. Ziel dieses Experiments war es, zu erkunden, welche Vokabellernstrategien den Lernenden bereits bekannt sind und welche sie auch beim Lernen von deutschen Vokabeln anwenden. Darüber hinaus wurden den Lernenden im Rahmen des Experiments Vokabellernstrategien vermittelt und über ihre Nützlichkeit reflektiert.

4. 1. Fragestellungen der empirischen Untersuchung

1. Welche Lernstrategien und Lerntechniken benutzen Gymnasiasten im Unterricht und zu Hause zum Lernen von Vokabeln?

2. Welche Strategien halten Gymnasiasten für effektiv und motivierend zum Vokabellernen?

3. Wie ändert sich die Einstellung von Gymnasiasten zu Strategien, nachdem sie eine explizite Strategievermittlung erfahren haben?

4. 2. Methoden der Datenerhebung, Beschreibung der Probanden

Zur Beantwortung obiger Fragestellungen wurden in einer empirischen Untersuchung Daten erhoben. Ein qualitativer Forschungsansatz, bei dem die Lernenden zu ihren Erfahrungen beim Vokabellernen befragt wurden, soll Antworten auf die Forschungsfragen geben. Zur Voruntersuchung wurden SchülerInnen, die an der Fragebogenerhebung nicht beteiligt waren, und Fremdsprachenlehrende herangezogen. Die Befragung und Strategievermittlung wurde in einer zehnten Klasse mit 10 SchülerInnen durchgeführt. Die Klasse hat 5 Deutschstunden pro Woche und lernt Deutsch als erste Fremdsprache mit dem Lehrbuch *Ausblick 1* (B1). Die Probanden sind zwischen 16 und 17 Jahre alt. Das Experiment dauerte 6 Wochen lang und die Teilnehmer hatten die Möglichkeit, sich in dieser Zeitspanne vier Strategien anzueignen.

Die empirische Untersuchung zu den Vokabellernstrategien bestand aus drei Phasen. Die erste Phase beinhaltete die Ermittlung der bereits bekannten Strategien durch einen Fragebogen. In der zweiten Phase wurden die vier Lernstrategien in der Klasse vermittelt und angewandt. In der dritten Phase wurden die Ergebnisse des Feldexperiments durch einen zweiten Fragebogen abgefragt und schließlich ausgewertet. Vor dem Feldexperiment wurden die Probanden also befragt, welche Lernstrategien sie bereits kennen und welche davon sie anwenden. Im Rahmen des Feldexperiments wurden in der Klasse die im folgenden Abschnitt beschriebenen vier Lernstrategien vorgestellt, angewendet und anschließend auf Auswirkungen hin überprüft. Der Effekt der eingesetzten Lernstrategien wurde mit Hilfe von zwei unterschiedlichen Datenerhebungsinstrumenten, einem Vokabeltest und einem Fragebogen, gemessen und bewertet.

4. 3. Voruntersuchung zum Erstellen von Fragebögen

Der Fragebogenerhebung ging eine Voruntersuchung voraus, in der Lehrende (n=10) und Lernende (n=10) bezüglich Vokabellernstrategien zum Wortschatzerwerb befragt wurden. Die Voruntersuchung verlief in Form einer mündlichen, offenen Befragung. Je zwei Fragen wurden in der Voruntersuchung an die Lehrenden und an die Lernenden gestellt. Die Fragen an die Lernenden lauten folgendermaßen:

1. Wie lernst du Vokabeln zu Hause und im Deutschunterricht?

2. Welche Vokabellernstrategien findest du nützlich und welche verwendest du im Unterricht?

Die folgenden Fragen wurden an die Lehrenden gestellt:

1. Welche Vokabellernstrategien vermitteln Sie im Unterricht?
2. Welche Vokabellernstrategien benutzen die Schüler im Unterricht und zu Hause und welche finden Sie persönlich nützlich?

Anhand der Ergebnisse der Voruntersuchung und in Anlehnung an Litters (2006) und Stranks (2010) Vokabellernstrategien und Techniken, sowie anhand Nevelings (2004) und Storks (2003) empirischen Untersuchungen, stellte ich den ersten Fragebogen zusammen. Litters (2006) schlägt Lernstrategien wie das Lernen mit Wörternetzen, Bildern, Wortfamilien, Bildung von Beispielsätzen, Sortierung des Wortschatzes nach persönlichen Vorlieben und Abneigungen, szenische Darstellung und Lernen durch Geschichtschreiben vor. Des Weiteren schlägt Strank (2010) vor, mit Assoziationen, Einordnung der Wörter in Sachgruppen, Synonymen, Merkmalanalysen, Kollokationen und Idiomen und mit einem erweiterten Vokabelheft zu lernen. Auf dieser Basis führte ich im Fragebogen eine Liste von möglichen Strategien an. Die Probanden konnten mehrfach ankreuzen, welche Strategien sie kennen und in einem weiteren Item, welche sie auch zum Vokabellernen anwenden (vgl. Tab. 1).

4. 4. Strategien für das Experiment

Der Fokus der empirischen Forschung lag auf der Vermittlung von vier ausgewählten Vokabellernstrategien im Unterricht. Die vier Strategien waren die folgenden: Vokabellernen mit Bildern, Vokabellernen mit Hilfe von Beispielsätzen, Vokabellernen mit Online-Applikationen und Vokabellernen durch Personalisierung. Im Folgenden werden die vier Strategien erläutert.

Vokabellernen mit Bildern

Vokabellernen mit Bildern bedeutet, dass zu einer lexikalischen Einheit, zu einem Begriff nicht nur die Wortform, sondern auch eine visuelle Präsentation, also eine bildliche Darstellung vorhanden ist. Diese Strategie unterstützt die Speicherung von Vokabeln im Gedächtnis, denn sie stärkt den verbundenen Repräsentationstyp im mentalen Lexikon. Die neuen Vokabeln können beim Lernen mit einem Bild verbunden werden, in Form von Karteikarten, Power Point Präsentation, gedruckten farbigen Bilder usw. Visuelle Lernertypen können besonders gut durch Anschauen und Lesen lernen (Aguardo/Riemer 2010) und speichern Informationen schneller und effektiver mit Bildern. Je mehr Sinnesorgane beim Lernen einbezogen werden, desto leichter und langfristiger ist die Speicherung der Vokabeln. Dieses Argument formulieren Decke-Cornill und Kuster wie

folgt: „Behaltenleistungen sind umso höher, je stärker unterschiedliche Wahrnehmungskanäle angesprochen werden“ (2014: 168).

Vokabellernen mit Beispielsätzen

Vokabellernen mit Hilfe von Beispielsätzen ist die zweite Strategie, die ich in meiner Forschung angewandt habe. Bei dieser Strategie schreiben die Lernenden mit den unbekannten Vokabeln Sätze. Hierbei kann man nicht nur gezielt die Vokabeln lernen, sondern sich möglicherweise auch Chunks einprägen, die dem Lerner den *comprehensible input* (Krashen 1985) bereitstellen. Da Vokabeln auch im Gedächtnis nicht isoliert gespeichert, sondern miteinander vernetzt sind, ist die Speicherung von neuen Vokabeln vermutlich nachhaltiger, wenn sie im Satzkontext mit bekannten Wörtern vor sich geht. Auch Bergemann (2005, nach Meerholz-Härle 2008) bewertet das Vokabellernen gehirngerecht, wenn Vokabeln durch sinnvolle Kontexte, strukturierte begriffliche Zusammenhänge und durch Abspeicherung von vielen Bezugsthemen gelernt werden.

Vokabellernen mit Online-Applikationen

Vokabellernen mit Online-Applikationen ist die dritte Strategie, die in das Experiment aufgenommen wurde. Bei dieser Strategie geht es darum, dass die Lernenden neue, digitale Medien zum Vokabellernen einsetzen. Die Medienverwendung lässt sich dadurch begründen, dass das 21. Jahrhundert die Epoche der Technologie und der technologischen Entwicklung ist. Lerner identifizieren sich mit technischen Geräten (Smartphone, Tablet) und benutzen diese tagtäglich. Die meisten Lehrbücher (auch *Ausblick*) verfügen über einen Lehrwerksservice, der Zusatzmaterialien anbietet, mit denen man zu Hause oder im Unterricht arbeiten kann. Neben diesen Zusatzmaterialien haben wir durch das Internet Zugang zu diversen Online-Applikationen und Online-Tools. Solche Applikationen sind z. B. *Kahoot*, *Quizlet* und *Learningapps*, mit der man Quizze, Zuordnungsaufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben, Lückentexte usw. zusammenstellen kann. Mit Applikationen und Tools kann man das Vokabellernen interessanter, erlebnisreicher und motivierender gestalten und die Lerner in den Lernprozess miteinbeziehen.

Vokabellernen durch Personalisierung

Unter Vokabellernen durch Personalisierung versteht man die Strategie, dass Lernende versuchen, einen persönlichen Zugang zum Inhalt der zu erlernenden Vokabeln zu finden. Diese Strategie hängt eng mit dem lernerorientierten Konzept zusammen. Die Perspektive des Sprachunterrichts hat sich vom lernstofforientierten zum lernerorientierten Unterricht verschoben. Das bedeutet, dass der Lerner der Hauptakteur des Vokabellernens ist. Wörter können z. B. nach den Erfahrungen und Erlebnissen kategorisiert werden. Wörter, die die Lernenden emotional ansprechen und den Lernenden sinnvoll erscheinen, werden bei der Verarbeitung vom limbischen System ins Langzeitgedächtnis weitergeleitet und verankert (Grein 2013: 11). Bei der Personalisierung von Vokabeln werden also mehrere

Gehirnareale, so auch das episodische Gedächtnis, aktiviert, wodurch die abrufbare Speicherung effektiver wird (Reder 2011).

4. 5. Die Ergebnisse des ersten Fragebogens

Ziel des ersten Fragebogens war es zu ermitteln, wie die Schüler deutsche Vokabeln in der Schule und zu Hause lernen. Im ersten Fragebogen wurde nach den persönlichen Angaben der Befragten, persönlichen Vorlieben und Abneigungen gegenüber Vokabellernen gefragt und danach, welche Vokabellernstrategien sie bereits kennen und welche sie tatsächlich anwenden. Bei der ersten Frage, warum man Vokabeln lernt, gab es unterschiedliche Antworten. Die meisten Probanden meinten, dass sie durch Vokabellernen ihren Wortschatz erweitern können und dass Sprachkenntnisse in der heutigen Welt unerlässlich sind. Weitere Antworten beinhalteten Äußerungen zur Nützlichkeit des Wortschatzes, die Motivation ein Sprachdiplom zu erringen und dass ein interessantes Thema auch zum schnellen Vokabellernen beitragen kann.

Zu der Frage, warum sie ungern Vokabeln lernen, bekam ich einheitliche Antworten. 9 von 10 Probanden meinen, dass Vokabellernen viel Zeit benötigt und dass sie vom Sprachlehrer wenig Zeit bekommen, um sich die Vokabeln anzueignen. Sie sind einhellig der Meinung, dass Lehrende eine hohe Anzahl von Vokabeln abfragen und sie kaum Zeit haben, sich diese in kurzer Zeit einzuprägen. Außerdem finden 9 von 10 Probanden das Lernen von Vokabeln monoton und langweilig, was eine negative Auswirkung auf das Vokabellernen hat. Wegen dieser negativen Auswirkung finden nur 5 von 10 Schülern ihr Vokabellernen erfolgreich und die anderen Probanden betrachten es als nicht effektiv oder nicht zufriedenstellend.

Der Hauptteil des Fragebogens beinhaltet eine Liste von Strategien (siehe oben), von denen die Schüler auswählen sollten, welche Vokabellernstrategien sie kennen. Von den aufgelisteten Strategien konnten die Schüler mehrere auswählen und am Ende nützliche, im Fragebogen nicht genannte, Strategien vorschlagen.

In Bezug auf die Strategiekenntnisse konnte ermittelt werden, dass 8 von 10 Probanden die Lerntechnik kennen, bei der Wörter laut vorgelesen werden. Neun Probanden ist das Lernen von Vokabeln mit dem traditionellen Vokabelheft und zweisprachigen Vokabelgleichungen geläufig. Online-Applikationen zum Vokabellernen sind 3 Schülern bekannt, aber keiner von ihnen verwendet die Applikationen tatsächlich zum Lernen. Weitere 5 Personen kennen das Lernen durch Bildung von Beispielsätzen und 9 Personen kennen die Memorisationstechnik mithilfe von Bildern. Vokabeln nach persönlichen Vorlieben und Abneigungen zu sortieren ist 6 Schülern bekannt und 10 Personen kennen die Strategien, mit Karteikärtchen zu lernen.

In einem weiteren Item wurden dieselben Strategien aufgelistet, aber hier sollte ermittelt werden, welche Vokabellernstrategien die Teilnehmer zum Vokabellernen in der Praxis verwenden. In den Antworten wird deutlich, dass die Schüler mehr Strategien kennen, als sie strategisch anwenden. Die Daten zeigen eindeutig, dass eine Strategie zu kennen nicht bedeutet, sie auch zu nutzen.

Aus den Daten geht hervor, dass 9 von 10 Schülern mithilfe von lautem Lesen die Wörter lernen und ebenfalls 9 Schüler sich die Vokabeln durch zweisprachige Vokabelgleichungen aneignen. Eine sehr geringe Anzahl von 3 Personen antwortete, dass sie Vokabeln mithilfe von Bildern oder Sätzen lernt, das Vokabellernen durch Online-Applikationen wählte niemand. Dass das Vokabellernen mit Online-Applikationen von keinem Lerner angekreuzt wurde, steht im Widerspruch dazu, dass Lernende in vielen Lebensbereichen tagtäglich Applikationen benutzen.

Zusammenfassend kann für die erste Befragung Folgendes festgestellt werden: Schüler sind der Meinung, dass Vokabellernen wichtig ist, weil sie dadurch ihren Wortschatz erweitern und ihre Sprachkenntnisse verbessern können. Sie sind sich dessen bewusst, dass man Vokabeln braucht und dass man von einem großen Wortschatz nur profitieren kann. Schüler haben Probleme mit dem Vokabellernen, weil in der Schule innerhalb von kurzer Zeit sehr viele Wörter gelernt werden sollen und sie den Eindruck haben, dass sie nicht ausreichend Zeit fürs Vokabellernen bekommen. Außerdem beurteilen sie Vokabellernen als monoton und langweilig. Die Schüler benutzen vorwiegend traditionelle zweisprachige Vokabelgleichungen zum Wortschatzlernen, kennen aber auch andere Strategien, die sie jedoch kaum benutzen. Keiner von den Probanden lernt Vokabeln mit Hilfe von Online-Applikationen. Die Schüler bevorzugen zweisprachige Vokabelgleichungen, weil diese im Gymnasium von den Lehrern empfohlen werden. Sie bewerten es als leicht und schnell, die Wörter ohne Kontext in ein Vokabelheft zu schreiben und eine Liste von Wörtern zu sammeln.

4. 6. Strategievermittlung im Unterricht

In der Klasse 10.C vermittelte ich die vier oben beschriebenen Strategien in einer sechswöchigen Phase, indem ich die Strategieschulung in den Unterricht integrierte. Zum aktuell behandelten Thema „Hobby“ entwickelte ich Unterrichtsmaterialien zusätzlich zum Lehrwerkmaterial und machte die Lernenden mit den besprochenen Strategien vertraut.

Die Strategie Vokabellernen mit Bildern war den Probanden bereits bekannt, so war nicht viel Erklärung notwendig. Mit Hilfe von Bildern sprachen wir über verschiedene Freizeitbeschäftigungen und bezogen gleichzeitig auch die Personalisierung von Vokabeln mit ein, indem die Schüler über ihre eigenen Hobbys sprachen. Die Schüler brachten auch Bilder mit und präsentierten sie in der Klasse. Die Bilder dienten gleichzeitig als

Sprechanlass in der Klasse. Um im weiteren Verlauf das Vokabellernen mit Bildern zu fördern, stellte ich mithilfe der Online-Applikation *Quizlet* ein *Studyset* zusammen. Dieses *Studyset* beinhaltete Wörter und Kollokationen zum Thema „Hobby“. Es bestand aus einer Spalte, die die deutschen Wortformen mit Ton beinhalteten. In der zweiten Spalte standen die ungarischen Äquivalente. Die Bedeutung von Vokabeln wurde in dieser Spalte zusätzlich durch ein Bild veranschaulicht. Dies scheint den traditionellen Vokabelgleichungen zu ähneln, spricht jedoch mehr Sinne an als die traditionelle Version, weil man zu den gegebenen Begriffen Bilder und Ton hinzufügen kann, was im herkömmlichen Vokabelheft nicht der Fall ist.

Auch die Strategie des Vokabellernens mit Sätzen wurde im Unterricht explizit behandelt. Die Vermittlung erfolgte durch eine kurze Erklärung, wie und warum man Vokabeln mit Beispielsätzen lernen sollte. Die Verwendung erfolgte folgendermaßen: Nach dem Lesen eines Textes fragten die Schüler nach unbekannten Vokabeln und diese wurden ihnen durch Sätze erklärt. Nachdem sie die Bedeutung des Wortes verstanden hatten, bildeten sie selbst Sätze mit den neu gelernten Vokabeln. Diese Sätze sollten möglichst individualisiert sein, daher verbanden die Lernenden die unbekannten Vokabeln mit eigenen Erfahrungen.

Vokabellernen mit Online-Applikationen wurde bereits mit dem *Studyset* der Applikation *Quizlet* demonstriert, aber noch zwei weitere Applikationen kamen hinzu: *Kahoot* und *Learningapps*. Zur Einführung von *Learningapps* wurde eine Zuordnungsaufgabe zum Thema Hobbys gemacht. Ziel dieser Aufgabe war es, bereits bekannte Vokabeln zum Thema Hobby zu wiederholen und die Schüler auf weitere neue Vokabeln vorzubereiten. Mit *Kahoot* wurde ein Quiz im Zusammenhang mit Hobbys zusammengestellt.

Auch mit der Strategie „Vokabellernen mit Personalisierung“ wurden die Lernenden vertraut gemacht. Es wurden in möglichst jeder Stunde persönliche Fragen zum gegebenen Thema an die Schüler gestellt. Es wurde z. B. nach den Hobbys der Schüler gefragt und sie brachten zur nächsten Stunde Informationen zu Hobbys mit, die sie gerne in der Zukunft ausprobieren möchten. Die Schüler hatten interessante Hobbys ausgesucht und sich über bisher unbekannte Hobbys erkundigt. Außerdem wurden die Vokabeln nach persönlicher Vorliebe oder Abneigung sortiert. Es wurde immer wieder versucht, die Probanden emotional anzusprechen. Zur Bewusstmachung der Strategien wurden Reflexionssequenzen eingesetzt.

4. 7. Zweite Befragung

Nachdem die Lernenden im Unterricht Strategien kennen gelernt und ausprobiert hatten, wurden sie dazu befragt. Ziel des zweiten Fragebogens war es zu ermitteln, ob die Schüler

die behandelten Vokabellernstrategien für nützlich hielten und ob sie diese in der Zukunft auch anwenden würden.

Zu jeder der vier obigen Strategien wurde eine fünfstufige Likert-Skala-Abfrage („überhaupt nicht nützlich“, „nicht nützlich“, „nützlich“, „sehr nützlich“, „die nützlichste Strategie“) gemacht. Die Schüler mussten sich also entscheiden, in welchem Maße sie die jeweilige Vokabellernstrategie nützlich finden. Außerdem bestand die Möglichkeit, zu jeder Strategie weitere Kommentare, Erfahrungen und Meinungen zu schreiben. Darüber hinaus wurde den Schülern erneut die Strategieliste aus dem ersten Fragebogen vorgelegt (vgl. Tab. 1). Diesmal kreuzten sie an, welche Strategien sie ihren Freunden und Bekannten empfehlen würden, wobei wieder eine mehrfache Auswahl möglich war. Dieses Item hatte die Funktion, die Veränderung in der Einstellung zu Vokabellernstrategien zu erfassen.

4. 8. Analyseergebnisse im zweiten Fragebogen

Die empirischen Daten belegen, dass die Probanden das Vokabellernen mit Bildern als effektiv einstufen, denn 8 von 10 Schülern haben „nützlich“ angekreuzt. Als Kommentar wurde angeführt, dass die Wörter durch die Bilder leichter zu merken sind. Ein Gegenargument wies darauf hin, dass der Lerner vom Bild abgelenkt wird, weil er sich allzu sehr auf das Betrachten des Bildes konzentriert.

Vokabellernen durch Beispielsätze erwies sich unter den Probanden als weniger anwendbar, denn nur 4 von 10 Schülern meinten, dass diese Strategie zum langfristigen Erinnern des Wortes beiträgt. Positive Äußerungen und Erfahrungen waren, dass man sich mit einem Satz nicht nur eine Vokabel, sondern auch eine Kollokation merken kann und dass das Wort auch ohne explizite Erklärung aus dem Kontext zu verstehen ist. Außerdem meinten einige Schüler, dass ihnen im Unterricht keine Zeit gelassen wird, Sätze zu schreiben, und dass damit viel Zeit vergeht.

Vokabellernen mit Online-Applikationen war sehr beliebt unter den Jugendlichen, denn 9 von 10 der Befragten kreuzten „sehr nützlich“ an. Argumente dafür waren, dass die Applikationen leicht zu verwenden und überall verfügbar sind. Schüler meinten, dass diese Strategie interaktiv, effektiv und interessanter ist, als das traditionelle Lernen durch Vokabelgleichungen. Diese Strategie wurde von keinem Schüler negativ beurteilt.

Vokabellernen durch Personalisierung erwies sich auch als populär, denn 8 der Befragten meinten, dass diese Lernstrategie die Meinung der Schüler und ihre persönlichen Erfahrungen ins Lernen miteinbezieht. Probanden schrieben, dass es beim Memorieren hilfreich ist, wenn die Vokabeln mit persönlichen Erlebnissen und Ereignissen verbunden sind. Einige Schüler äußerten negative Erfahrungen im Zusammenhang mit dieser

Lernstrategie. Sie verwiesen auf den Zeitmangel und auf die Seltenheit der Individualisierung im Unterricht.

Da die Probanden in einer sechswöchigen Unterrichtseinheit eine zwar in den Lernstoff integrierte, jedoch intensive Strategievermittlung erfahren haben, war eine Änderung im Strategiegebrauch der Probanden zu erwarten. Eine positive Einstellung zu den behandelten Strategien zeigen die Likert-Skala-Items. Im letzten Teil des zweiten Fragebogens, in dem noch einmal dieselben Vokabellernstrategien aufgelistet wurden wie im ersten Fragebogen, haben sich allerdings die Ergebnisse kaum verändert (vgl. Tab. 1). Die Frage war, welche Lernstrategien die Probanden so nützlich finden, dass sie sie auch ihren Bekannten oder Freunden empfehlen würden.

Die Zahl der Personen, die das Lernen mit Bildern und Karteikärtchen empfehlen, hat sich etwas erhöht. 9 von 10 Personen meinen, dass Vokabellernen mit Online-Applikationen empfehlenswert ist. Vokabellernen durch persönliche Vorlieben und Abneigungen haben im Vergleich zum ersten Fragebogen wenige, insgesamt 3 Personen, angekreuzt und das Lernen mit Sätzen wird auch von nur 5 Schülern empfohlen. Das laute Vorlesen von Vokabeln beurteilen 8 Schüler als nützlich und 9 Schüler würden ihren Bekannten und Freunden weiterhin das Vokabellernen mit zweisprachigen Vokabelgleichungen weiterempfehlen.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Der erste Fragebogen wurde vor der Strategievermittlung ausgefüllt und die Schüler sollten ihre bisherigen Lernstrategien beschreiben. Schüler lernen demnach die Vokabeln mit Bildern, selten mit Sätzen oder durch Personalisierung und sie verwenden zum Lernen keine Online-Applikationen. Das Vokabellernen durch lautes Vorlesen der Wörter und zweisprachige Vokabelgleichungen erweisen sich als die am meisten verwendete Strategie. Obwohl 9 der Befragten mit Vokabelgleichungen lernen, meinen sie, dass diese Strategie langweilig und monoton ist. Somit stellt sich die Frage, warum die Schüler trotz negativer Erlebnisse immer wieder diese Strategie wählen. Die Schüler berichteten, dass im Fremdsprachenunterricht wenig Zeit für das Vokabellernen und Strategievermittlung übrigbleibt und dass sie innerhalb kurzer Zeit zu viele Vokabeln lernen müssen.

Nach dem Experiment, in dem die vier ausgewählten Lernstrategien vermittelt, ausprobiert und geübt wurden, wurde der zweite Fragebogen ausgefüllt.

Die Ergebnisse des zweiten Fragebogens belegen, dass eine Strategievermittlung im Unterricht positive Auswirkungen haben kann, denn die Schüler haben mehr Vokabellernstrategien angekreuzt als vor dem Experiment. Im ersten Fragebogen wurde das Vokabellernen mit Online-Applikationen nicht angekreuzt und keiner äußerte sich

explizit positiv oder negativ zu dieser Strategie. Im zweiten Fragebogen meinten neun von den zehn Probanden, dass sie diese Strategie gerne nutzen sowie sie auch Freunden oder Bekannten empfehlen würden. Diese Strategie hatte in der Klasse motivierende und affektive Auswirkungen auf die Schüler und regte sie dazu an, Applikationen zum Vokabellernen auch in ihrer Freizeit zu benutzen.

Im zweiten Fragebogen erwies sich die Vokabellernstrategie mit Bildern als erfolgreich. Das ist nicht weiter verwunderlich, denn Vokabeln können bekanntlich leichter mit Hilfe visueller Darstellung gespeichert werden. Mit dem Zeichnen oder Betrachten von Bildern wird ein weiteres Sinnesorgan einbezogen, das Sehen, welches zum langfristigeren Abspeichern der Vokabeln führt.

Die Probanden konnten sich mit der Strategie des Vokabellernens durch Beispielsätze weniger anfreunden, denn sie fanden zum einen die Strategie zeitaufwendig und zum anderen haben Sätze kaum Platz in einem traditionellen Vokabelheft. Bezüglich dieser Strategie ist noch Überzeugungsarbeit notwendig. Schüler sollten bei weiterer Strategieerprobung erfahren, dass sich mehr Arbeitsaufwand positiv auf die Gedächtnisleistung auswirkt.

Vokabellernen mit Personalisierung kam weniger gut bei den Probanden an, nur die Hälfte fand dies nützlich. Das heißt für die Zukunft, dass bei der nächsten Erprobung dieser Strategie auf die lernpsychologischen Vorteile explizit hingewiesen werden sollte. Es ist davon auszugehen, dass dadurch einige Probanden die Vorteile der Individualisierung erkennen.

Unerwartet sind die Daten bezüglich der traditionellen Vokabellernstrategien. Trotz der neu vermittelten Strategien haben immer noch 9 Schüler das Vokabellernen mit Vokabelgleichungen als erfolgreiche Strategie angekreuzt. Trotz der Monotonie und des mechanischen Lernens wählte fast jeder Proband die etablierte Strategie des Listenlernens. Die Ursache dafür ist vermutlich, dass in ungarischen Schulen diese Lernstrategie im Unterricht vermittelt wird und die gelernten Wörter auch in dieser Form abgefragt werden. Ich teile die Auffassung von Koeppel (2010), der meint, dass man von der Anordnung der fremdsprachigen Wörter und ihrer erstsprachigen Äquivalente in zwei Spalten vollkommen abrücken und weitere Spalten hinzufügen sollte, die das neue Wort im Kontext zeigen. Somit wird die Wortform mit ihren syntaktischen Eigenschaften und typischen Kollokationen verknüpft und erleichtert das Lernen des Wortes. Eine weitere Alternative für Vokabelhefte wäre, dass man sie als einen flexiblen Vokabelordner betrachtet, in dem Spalten, Seiten und neue Informationen jederzeit hinzugefügt oder ausgetauscht werden können (Strank 2010).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Versuchspersonen interessiert die ausgewählten Vokabellernstrategien ausprobiert und sich weitgehend positiv zu den Strategien geäußert, jedoch ihr Strategierepertoire nicht deutlich verändert haben. So lässt

sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Strategievermittlung erst dann effektiv ist, wenn sie nicht punktuell, sondern kontinuierlich durchgeführt wird.

Ziel dieser empirischen Forschung war es, das Vokabellernen in einer Gymnasialklasse zu erleichtern, Lernende mit verschiedenen Vokabellernstrategien bekannt zu machen und sie zu motivieren, mehr als eine Strategie anzuwenden und offen für neue Strategien zu sein. Jedes Individuum lernt und behält neue Vokabeln auf andere Weise und jeder Person sind Strategien individuell zu empfehlen. Deswegen ist es relevant, dass Strategievermittlung eine zentrale Rolle im Deutschunterricht spielt. Anhand der theoretischen Überlegungen und der empirischen Untersuchung ist die Aufnahme der Strategien „Vokabellernen mit Bildern“, „mit Beispielsätzen“, „mit Online-Applikationen“ und „durch Personalisierung“ ins Repertoire des Unterrichts zu empfehlen.

Literatur

- Aguado, Karin / Riemer, Claudia (2010): Lernstile und Lern(er)typen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= HSK 35.1). Berlin: De Gruyter, 850–858.
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2011): Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Langenscheidt.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie. In: Lernstrategien. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 46, 3–26, 34–57.
- Decke-Cornill, Helene / Kuster, Lutz (2014): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- De Florio Hansen, Inez (2006): Vom Umgang mit Wörtern. In: Siepmann, Dirk (Hrsg.): Wortschatz und Fremdsprachenlernen. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Landau: Empirische Pädagogik, 145–193.
- Fischer-Mitziviris, Anni / Janke-Papanikolaou, Sylvia (2007): Ausblick 1: Brückenkurs Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Ismaning: Hueber.
- Grein, Marion (2013): Neurodidaktik: Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber.
- Koeppel, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Hohengehren: Schneider.
- Köster, Lutz (2001): Wortschatzvermittlung. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (= HSK 35.1). Berlin: De Gruyter, 887–893.
- Krashen, Stephen D. (1985): The Input Hypothesis: Issues and Implications. London / New York: Longman.
- Litters, Ulrike (Hrsg.) (2006): Das Lernen lernen. Lernerhandbuch. Berlin: Cornelsen.

- Meerholz-Härle, Birgit (2008): Wortschatzvermittlung im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan [et al.] (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Didaktik, Methodik, Qualifiziert unterrichten. Band 2. Ismaning: Hueber, 2–20.
- Möller-Frorath, Monika (2013): Basiskompetenzen Wortschatz. In: Brinitzer, Michaela [et al.] (Hrsg.): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett, 60–71.
- Neveling, Christiane (2004): Wörterlernen mit Wortnetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen: Narr.
- Rampillon, Ute (1989): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. München: Hueber.
- Rampillon, Ute (1995): Lernen leichter machen. Ismaning: Hueber.
- Reder, Anna (2011): Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/8_telfertigkeiten_1_wortschatzarbeit.html (gesehen am 25.02.2017)
- Ros, Lourdes (2013): Strategien und Lernerautonomie. In: Brinitzer, Michaela (Hrsg.): DaF Unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett, 131–140.
- Schmitt, Norbert (1997): Vocabulary learning strategies. In: Schmitt, Norbert / McCarthy, Michael (Hrsg.): Vocabulary. Description, acquisition and pedagogic. Cambridge: Cambridge University Press, 199–227.
- Strank, Wiebke (2010): Da fehlen mir die Worte: systematischer Wortschatzerwerb für fortgestrittene Lerner in Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Schubert.
- Stork, Antje (2003): Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien. Tübingen: Narr.
- Stork, Antje (2006): Vokabellernen – aber wie? Eine empirische Untersuchung zur Effizienz von vier ausgewählten Vokabellernstrategien. In: Siepmann, Dirk (Hrsg.): Wortschatz und Fremdsprachenlernen. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 9. Landau: Empirische Pädagogik, 193–215.
- Tönshoff, Wolfgang (1995): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen / Basel: Francke, 240–243.

Anhang

	StK I.	StV I.	StE II.
ich lese mir laut die Vokabeln vor	8	9	9
ich lerne mithilfe von zweisprachigen Vokabelgleichungen: ich decke einmal die eine Spalte, einmal die andere ab	9	9	9
ich versuche in den deutschen Medien die gelernten deutschen Wörter wiederzuerkennen und verwende sie in direkter Kommunikation oder in Briefen	1	0	1
ich schreibe immer nur die schwierigen Vokabeln auf	3	0	1
ich schreibe mit den neuen Vokabeln auch Beispielsätze, damit ich mir die Vokabeln leichter merken kann	5	3	5
ich führe eine Vokabelkartei	10	0	5
ich ordne die Vokabeln ins Wörternetz ein (Mind-map)	0	0	0
ich zeichne neben das zu lernende Wort ein Bild oder ich stelle mir ein Bild dazu vor	9	3	5
zu Wörtern die eine Bewegung bezeichnen, führe ich manchmal die passende Bewegung aus	1	0	0
ich lerne Wörter mithilfe von Englisch, weil es sehr viele ähnliche Wörter gibt wie im Deutschen	0	0	1
ich lerne Wörter mit Hilfe von Online-Applikationen	3	0	9
ich lerne Wörter mit Gegensatzpaaren (<i>kalt-heiß</i>)	3	1	0
ich sortiere Wörter nach persönlichen Vorlieben und Abneigungen (z.B. <i>Ich mag Pizza, Äpfel, Erdbeere. Ich mag nicht: Suppe, Karotten, Brokkoli.</i>)	6	1	3
ich stelle den Wortschatz szenisch dar (<i>jemandem den Weg erklären</i>)	1	1	0

Tabelle 1: Die Anzahl der Markierungen zu den Vokabellernstrategien in drei Items
(n=10; StK I. = Item im ersten Fragebogen zu Strategiekennntnissen; StV I.= Item im ersten Fragebogen zur Strategieverwendung; StE II. = Item im zweiten Fragebogen zur Strategieempfehlung)

Unser Projekt: Wir schreiben einen E-Mail-Roman

Györgyi N. Pinczés

1. Wie wurde unser Deutscher Literarischer Klub ins Leben gerufen?

1. 1. Die Literatur fehlt in unseren Lehrbüchern

Ich unterrichte seit 30 Jahren Deutsch in verschiedenen Gymnasialklassen an einem Gymnasium in der Provinz. Meine Schülerinnen und Schüler (im Weiteren gekürzt SuS) haben eine gute Lesefertigkeit, sie können meistens herausfinden, ob eine Feststellung in Bezug auf das Gelesene richtig oder falsch ist, und sie können im Abitur problemlos einen 3-Minuten-Vortrag über verschiedene Themen wie z.B. Umweltprobleme halten; aber seit Jahren habe ich ein immer stärkeres Gefühl, mir fehlt etwas im Unterricht.

Erst vor einigen Jahren wurde mir klar, dass mir die Literatur im Unterricht fehlt.

Es ist nicht zu bestreiten, dass der größte Verlierer im kommunikativen Fremdsprachenunterricht die deutsche Literatur ist. Die deutsche Literatur fehlt in den Curricula gerade in dieser Zeit, wo die SuS auch in anderen Gebieten ihres Lebens den Kontakt zur Literatur verloren haben, kurz und knapp formuliert: Unsere SuS lesen wenig.

Ich unterrichte in Klassen mit normalem Lehrplan, im Unterricht von 3–5 Wochenstunden haben wir keine Möglichkeit, Lektüren zu lesen. Nachdem die Problematik offenbar wurde, habe ich lange nachgedacht und bin auf eine Lösung gekommen. Ich konnte einige von meinen Kolleginnen überzeugen, und kurz danach, im November 2012 wurde der Deutsche Literarische Klub in unserem Gymnasium ins Leben gerufen.

1. 2. Vorteile der Literatur beim Fremdsprachenerwerb

Ich bin davon überzeugt, dass Literatur so komplex und vielseitig ist, dass sie zum Erwerb der Fremdsprache etwas sehr Wichtiges beitragen kann. Von prüfungsorientierten Lehrerinnen und Lehrern wird natürlich in erster Linie an die Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes gedacht, aber ich bin der Auffassung, dass ein Gedicht in dieser Beziehung besser wirkt als eine Wortliste. Mit literarischen Texten kann nicht nur die Lesefertigkeit der SuS gefördert werden, denn man kann diese vorlesen, besprechen, verändern, weiterführen und über ihr Thema diskutieren.

Die stärkste Wirkung der Literatur sehe ich darin, dass sie Gefühle anregt, und meiner Erfahrung nach spielen gerade die Emotionen die wichtigste Rolle bei der Motivation zum Lernen, nicht nur beim Fremdspracherwerb sondern auch beim Lernen allgemein. Was man liebt, wozu man emotionalen Kontakt hat, das lernt man leichter, schneller, wirklich für das Leben – also für sich selbst – und nicht für die Schule.

1. 3. Arbeit in unserem Deutschen Literarischen Klub

In den ersten vier Jahren haben wir, Deutschlehrerinnen, den Interessierten im Rahmen der „AG Talentförderung“ über unsere Lieblingswerke aus der modernen und klassischen deutschen Literatur „erzählt“, was natürlich zugleich auch den Einsatz von vielfältigen Methoden bedeutete: Gruppenarbeit und Partnerarbeit, Vorträge mit IKT-Unterstützung, Dramapädagogik. Auf der Liste standen: *Die Loreley* von H. Heine, *Das Nibelungenlied*, *Der goldene Topf* von E.T.A. Hoffmann, *Emil und die Detektive* von E. Kästner, *Kassandra* von Ch. Wolf, die deutsche Nationalhymne von A.H.H. von Fallersleben, *Der Besuch der alten Dame* von F. Dürrenmatt. Dieses Stück wurde nicht zufällig, sondern mit doppelter Absicht gewählt. Am Klubnachmittag wurde die Frage offen gelassen – Was wird Ill passieren? – und im Rahmen des Klubs wurde auch ein Theaterbesuch organisiert, weil dieses Stück im Gárdonyi Géza Theater gerade auf den Spielplan gesetzt wurde. Ich bin mir dessen sicher, dass die SuS, die die Klubnachmittage besucht haben, sich nicht nur amüsiert, sondern auch sehr davon profitiert haben.

Nach vier Jahren wollten wir das Profil des Klubs erweitern, um die kreative Seite der Literatur in den Vordergrund stellen zu können. Ich habe für den Klub als „AG Talentförderung“ einen Plan zusammengestellt, in dem diesmal die Förderung der sprachlichen Kreativität und der Schreibfertigkeit der SuS als Ziel gesetzt wurde. Die Form der Klubnachmittage wurde geändert. Nach der Darstellung der Werke einiger Autoren (Ernst Jandl, Hans Manz, Ror Wolf) ist ein kreatives Handeln zustande gekommen, die SuS haben Gedichte, sogar Bildgedichte geschrieben.

2. Das Projekt

2. 1. Wie entstand die Projektidee?

Schon im Schuljahr 2012/13 war das Thema eines Klubnachmittags der Bestseller vom österreichischen Autor Daniel Glattauer *Gut gegen Nordwind* (2006). Eine meiner von den Zielsetzungen des Klubs begeisterten Kolleginnen hat uns auf diesen Roman aufmerksam gemacht, der 2007 den österreichischen Literaturpreis *Buchliebbling* erhielt. Vor zehn

Jahren galt die Form des Romans als etwas ganz Modernes, es handelt sich nämlich um einen E-Mail-Roman, der die Geschichte einer Internet-Liebschaft beschreibt. Eine Frau, Emmi Rothner, und ein Mann, Leo Leike, korrespondieren per E-Mail. Der ganze Briefwechsel fängt damit an, dass die E-Mails von Emmi irrtümlich bei dem ihr unbekannten Leo landen. Aus Höflichkeit antwortet er ihr. Und Emmi schreibt zurück. Sie verstehen einander virtuell sehr gut, und der Wunsch, sich endlich persönlich zu treffen, taucht mehrmals auf. Aber es stellt sich heraus, was der Vorteil der virtuellen Welt ist. Sie erlaubt Freiheiten. Im realen Leben ist Emmi glücklich verheiratet und Leo verdaut gerade eine gescheiterte Beziehung. Daher kommt das Treffen nicht zustande, zweimal fangen sie mit der Korrespondenz neu an, aber am Ende bleibt Emmi bei ihrem Mann.

Nach dem Lesen dieses Romans war ich von der Form ganz begeistert, und mir ist sofort eine Projektmöglichkeit eingefallen, die zu der neuen Konzeption des literarischen Klubs passte: Wir könnten wohl auch einen E-Mail-Roman schreiben.

Die Idee wurde in Form eines Projektes realisiert.

2. 2. Zielsetzung des Projektes

Die Projektmethode bietet Lehrenden zahlreiche Möglichkeiten für die Förderung der SuS. Neben den sprachlichen Kompetenzen werden dabei auch die sozialen Kompetenzen geschult, aber mein allererstes Ziel war, meinen SuS Erlebnisse zum Deutschlernen zu geben, einerseits durch diese neue Arbeitsmethode, andererseits durch die Entfaltung ihrer Kreativität.

Wenn SuS einen E-Mail-Roman schreiben, ist das didaktische Ziel sofort zu erkennen: Ich wollte, dass die Lernenden ihre Fähigkeiten bei dieser Form der schriftlichen Kommunikation weiterentwickeln, da heutzutage das Schreiben einer E-Mail bei den schriftlichen Aufgaben – sowohl im Abitur als auch in den Sprachprüfungen – verlangt wird. Das übergeordnete Ziel war, die kognitiven und pragmatischen Kenntnisse der Lernenden zu fördern, vor allem im Bereich Wortschatz und Grammatik, und dabei Kompetenz in der Verwendung von Wörterbüchern – sowohl in gedruckter Form als auch online – zu entwickeln.

Da als unser Endprodukt der „Briefwechsel von Lukas und Laura“ entstehen sollte, bot dieses Projekt den SuS auch die Möglichkeit, kreativ zu sein, da sie sich in eine fremde Person einfühlen und lernen mussten, ihre Emotionen in einer fremden Sprache auszudrücken. Das Projekt trug also zu einer komplexen persönlichen Entwicklung bei, und nicht außer Acht zu lassen sind die Kompetenzen, die während der Teamarbeit gefördert werden konnten.

Die Zahl der SuS in der AG war gering, sodass die Gruppe nicht geteilt werden musste und direkt ein Team vorhanden war. Obwohl die SuS ihre E-Mails als Einzelarbeit

schrieben, mussten sie kooperativ arbeiten und auf die anderen Rücksicht nehmen, z.B. beim Aufteilen der E-Mail-Themen und Einhalten von Terminen, damit die Fertigstellung des Endprodukts gewährleistet werden konnte. Die SuS lernten so, Verantwortung zu übernehmen.

2. 3. Vorbereitung des Projektes

Im Januar 2017 fand die Einführung in zwei „Stunden“ statt. Meine Kollegin erzählte der Gruppe über den Roman von Glattauer. In Gruppenarbeit konnten die SuS die ersten E-Mails von Emmi und Leo in die richtige Reihenfolge bringen, zuerst den Beginn der Geschichte, nämlich das Missverständnis, und danach die E-Mails, die die Liebe andeuteten. Das Ende wurde in der Stunde mit Absicht offen gelassen, also die Frage, ob Emmi und Leo ein Paar werden oder nicht, damit wollten wir das Interesse der Lernenden sowohl für das Lesen als auch für das Projekt wecken.

Am nächsten Klubnachmittag bat ich die SuS zu erzählen, was sie über das Buch erfahren hatten und dann versuchte ich sie zu inspirieren: Wie wäre es, wenn auch wir einen E-Mail-Roman schreiben würden? Zuerst war das natürlich schockierend für sie, sie dachten wohl daran, dass sie bloß Schüler sind, und wenig Freizeit haben, aber als ich das Konzept der Realisierung kurz skizzierte, stimmten sie dem Projekt zu.

Als Konzept unseres Romans schlug ich vor, dass zwei 17-Jährige – ein Mädchen und ein Junge, wie im ursprünglichen Buch – irrtümlich in Briefwechsel treten. Sie schreiben einander E-Mails darüber, was ihnen in der Schule passiert, was sie über die Ereignisse ihrer kleinen und großen Welt denken. Weitere Ideen für den Roman sollten die SuS in der Planungsphase selbst entwickeln.

2. 4. Planung des Projektes

Bei der Planung waren Arbeitseinteilung, Zeiteinteilung und die eigentliche Handlung die wichtigsten Segmente.

Zuerst wurden die Themen festgelegt und verteilt, wie z.B. Tagesablauf, Lieblingssport, Kinobesuch, Lieblingsjahreszeit, Schulfeste, mein Zimmer, Reisen. Dies waren die sog. A2-B1 Themen, aber ich regte die Lernenden an, auch B2-C1 Themen zu wählen, wie z.B. Schuluniform, Tierquälerei, Einbruch, Umweltschutz, ideale Schule. Jeder Schüler und jede Schülerin bekam vier Themen, wegen der Korrespondenz wurde ein Thema meist an zwei SuS, also doppelt, vergeben. Unter den Themen gab es auch solche, die wir mit der Gruppe während der Schuljahre gemeinsam erlebt hatten:

- Wir hatten Obstsalat gemacht.
- Wir hatten auf der Weihnachtsparty das Theaterstück: *Vier Kerzen* aufgeführt.

- Einige hatten am Austauschprogramm teilgenommen und waren nach Deutschland gefahren.

Das Projekt brauchte eine zeitliche Begrenzung, so wurde festgelegt, dass uns für die ganze Verwirklichung vier Wochen zur Verfügung standen und die E-Mails innerhalb von drei Wochen fertig sein mussten.

Die schwerste Aufgabe war natürlich, sich die Handlung auszudenken. Nach einem Brainstorming kristallisierte sich die Geschichte heraus. Zuerst wurden die wichtigsten Informationen der Hauptfiguren festgelegt, dann die mögliche Handlung: Der Junge ist ein Deutscher, und das Mädchen kommt aus Ungarn, natürlich aus Eger, und ist an unserem Gymnasium. Der Junge spielt Handball, und war schon in China, er interessiert sich für Chemie. Das Mädchen spielt gern Tennis, wohnt in einer Wohnsiedlung alleine mit seiner Mutter, lernt gern Deutsch und hat seiner Mutter ein Geburtstagsgeschenk online bestellt, und so weiter und so fort.

Aus Zeitmangel mussten wir vereinbaren, dass die SuS die E-Mails selbstständig zu Hause schreiben, und wir in der AG immer die aktuelle Lage der Arbeit und die eventuellen Probleme besprechen.

2. 5. Durchführungsphase

Von diesem Zeitpunkt an schickten mir alle planmäßig – wirklich per E-Mail – die E-Mails. Nach der ersten Projektwoche stellte sich heraus, dass wir vergessen hatten, unseren Helden einen Namen zu geben. Nach einer kurzen demokratischen Abstimmung wurden die Gewinner - von Florian, Ulrich, Markus, Sebastian, Mia, Hanna und Lara - Laura und Lukas; aber der Name Lara wurde noch nicht ganz verworfen. Dann entschieden wir, auch einige Fotos beizulegen, und suchten dafür einen Schüler und eine Schülerin der Gruppe aus, die sich relativ ähnlich sahen. Warum diese Ähnlichkeit wichtig war, wird im Folgenden deutlich werden.

Bald kamen die E-Mails mit der Unterschrift von „Laura“ und „Lukas“ an, und ich wusste mit einem Mal nicht mehr, wer von den SuS geschrieben hatte. Im Zusammenhang damit überlegte ich, dass das Projekt zwar eine Gruppenarbeit sein sollte, dass es aber gut wäre, wenn die Identität der Schreibenden während des Prozesses nicht verloren ginge, deshalb schlug ich vor, im Buch Piktogramme zu benutzen. Aus diesem Grund sehen die Unterschriften so aus: Lukas∞, Lukas®, Laura≈ oder Laura#. Die individuellen Codes der Autorinnen und Autoren sind auf der zweiten Seite des Buches angegeben.

Ein Problem noch: Wir, Erwachsene denken, dass emailen etwas ganz Modernes und trendy ist. Das hätte im Jahre 2006 noch so sein können, aber im Jahre 2017? Warum schreiben sich die beiden Jugendlichen nicht bei Facebook? Zum Glück hatten einige Schülerinnen, die mit dem Austauschprogramm in Deutschland waren, die Erfahrung

gemacht, dass Facebook im Kreise der deutschen Jugendlichen nicht so verbreitet ist, wie bei den ungarischen. Und wenn ein Jugendlicher dazu noch strenge Eltern hat, ist sie oder er ohnehin nicht bei Facebook. Mit diesen Argumenten wurde das Facebook-Problem gelöst.

Als die E-Mails nach drei Wochen fertig waren, folgten die neuen Aufgaben, sie in eine logische Reihenfolge zu ordnen, die Koppelungen zu finden, die Wendepunkte einzuflechten. Alle Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer, wie auch ich, steuerten Ideen und Inspirationen bei, ich korrigierte außerdem die groben grammatischen Fehler. Diese Phase dauerte zwei Wochen.

2. 6. Das Endprodukt

Der Roman war in seiner Online-Form am 1. März fertig und für alle zugänglich. Dann wurde er in der Schule gedruckt und gebunden. Meine Schülerinnen und Schüler wollten alle ein Exemplar nach Hause mitnehmen, um es in Ruhe durchzublättern und den Eltern zu zeigen – sie hatten es geschafft und ein vorzeigbares Endprodukt in den Händen.

Es ist an der Zeit, einiges aus der Geschichte des Romans zu verraten.

Lauras Beschwerdebrief, in dem sie sich bei dem Versandhaus über eine online bestellte Kaffeemaschine beschwert, landet im Postfach von Lukas. Es stellt sich heraus, dass beide 17 Jahre alt sind, Laura wohnt in Eger, Lukas in Bückeburg. Sie beginnen sich zu schreiben. Zu Weihnachten scheinen sie ineinander verliebt zu sein, und sie planen schon das persönliche Treffen. Zum Glück hat Lauras Schule eine Partnerschule in Neumünster, sie will am Austauschprogramm teilnehmen, aber das Treffen fällt aus, weil Laura kurz vor der Reise einen Unfall hat. Ab diesem Zeitpunkt ändern sich die Gefühle der Jugendlichen, aber ab und zu schreiben sie einander. Im Sommer kommt der Wendepunkt. Lukas berichtet Laura darüber, dass ihm seine Eltern verraten haben, ein Adoptivkind zu sein, und am Ende stellt sich heraus, dass Lukas und Laura Zwillinge sind. Unser Roman bekam daher den Titel: *Die Lottchen-Theorie*.

[E-Mail von Lukas, Betreff: Kinobesuch] Dieser Mann machte das Leben der 3 jungen Mädchen zur Hölle, als er sie entführte. Der Film hat mir ganz gut gefallen. Und ja, er war ein Kassenschlager. Du musst ihn auch sehen, weil er mir so viel Spaß gemacht hat.
Wie geht's? Schreib mir bald.
Viele Grüße
Lukas €

2 Tage später
Betreff: Tennis
Lieber Lukas!
Mir geht es ganz gut. Ich hatte Tennisunterricht heute. Er war fantastisch!

Ich begann mit 12 Jahren Tennis zu spielen. Als ich jünger war, musste ich hart trainieren. Ich hatte viele Tennisturniere. Sie sind nicht so gute Erinnerungen für mich, weil ich sehr jung war und die Spieler, die gegen mich gespielt haben, waren sehr starke Gegner. Ich habe immer Enttäuschungen erlebt und deshalb mit den Turnieren aufgehört.

Aber ich spiele Tennis als Hobby seit 3 Jahren. Das ist eine interessante Sportart, nur ein bisschen schwer. Wenn ich nervös oder traurig bin, und ich Tennisunterricht habe, werde ich glücklich davon. Ich habe am Montag von 6 Uhr bis 7 Uhr und am Freitag von 5 Uhr bis 6 Uhr Tennistraining. Wenn wir uns treffen, müssen wir unbedingt ein Match spielen! OK?

Beste Grüße

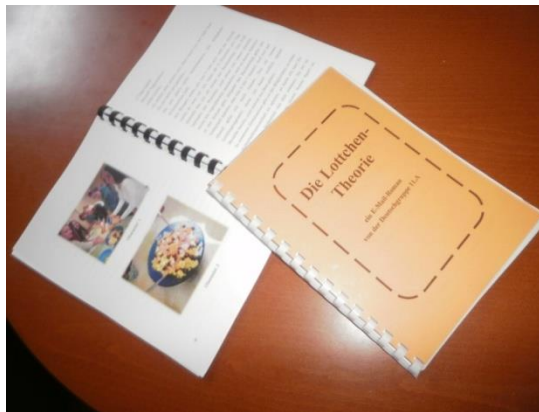
Lara »

einen Tag später

Betreff: Sport

Liebe Laura!

Klaro! Ich warte schon ungeduldig darauf! Weißt du schon Termine über deine Reise? [...]



[E-Mail von Lara] Pass auf! Jetzt kommt das Wichtigste!

Während sie zusammengelebt haben, haben sie zwei Babys bekommen, die am 15. Oktober 1999 in Wien geboren sind.

Was sagst du dazu?

Lara »

2 Minuten später

Lara! Wir sind Geschwister!

eine Minute später

Lukas! Wir sind Zwillinge!

3. Evaluation, Reflexionen zum Projekt

Dieses E-Mail-Roman-Projekt war ein sog. „gezieltes“ oder „reduziertes“ Projekt, in dem Sinne, dass das Thema und das Endprodukt des Projektes nicht von den SuS gewählt oder bestimmt wurden, sondern von der Lehrerin, aber trotzdem gab auch diese Art des Projektes viele Möglichkeiten, die Kreativität der Lernenden zu fördern und ihre

Motivation zum Deutschlernen hoch zu halten, deshalb ist es empfehlenswert, ein solches Projekt im DaF-Unterricht einzusetzen. Die Lernenden haben davon einerseits sprachlich viel profitiert. Sie mussten sich regelmäßig und aktiv mit der Sprache beschäftigen, indem sie diese Form der schriftlichen Kommunikation übten. Die Arbeit hielten sie nicht für eine stinklangweilige Hausaufgabe, denn sie wussten, dass ihre E-Mails für das große Ganze sehr wichtig sind, auch ihr Verantwortungsgefühl hat sie bei der Arbeit motiviert. Außerdem hatten sie keinen Stress wegen Zensuren, deshalb konnten sie ihr Bestes geben. Die Lehrperson stand bei der Arbeit im Hintergrund, ich hatte eine leitende, koordinierende, Rat gebende Mentorenfunktion.

Wenn die SuS die Ziele des Projektes anfangs präsentiert bekommen und begeistert dabei sind, treten kaum Schwierigkeiten in der Durchführungsphase auf. Bei der Planung muss darauf geachtet werden, dass jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin genug Zeit für die Arbeit bekommt, auch dann, wenn jemand für eine Weile krank ist oder eine schwierige Klausur schreibt.

Natürlich haben meine SuS nicht auf dem gleichen Niveau geschrieben. Einige formulierten ihre E-Mails ganz kurz und sachlich, andere konnten sich in die Situation dieser Korrespondenz besser einleben. Die Teilnehmenden haben viel übereinander erfahren. Aber alle hatten ein Glückserlebnis, denn sie konnten in ihrem Arbeitstempo, selbstständig aber zielorientiert arbeiten.

Ich habe auch schon Vorschläge für Weiterentwicklung dieses Projektes. Es wäre zeitgemäß, auch einen Blogroman zu schreiben, dieser könnte evtl. das Endprodukt in einem Ferienlager für Deutscherwerb sein.

Als Schlusswort möchte ich aus der Evaluation einer Laura, Laura Ω zitieren.

Als ich erfahren habe, dass wir einen E-Mail-Roman schreiben werden, wurde ich sehr aufgeregt. Am Anfang habe ich die Idee für unmöglich gehalten, aber als wir angefangen haben, die E-Mails zu schreiben, wusste ich schon, dass das Projekt sehr gut gelingen wird. Die Themen, die ich bekommen habe, habe ich interessant gefunden, das Schreiben hat wirklich Spaß gemacht. Die Handlung ist sehr spannend und amüsant, voll von unerwarteten Wendepunkten. Es war ein großes Erlebnis, mit meinen Mitschülern zusammen zu schreiben. Mit unserer Arbeit bin ich sehr zufrieden. Das Deutschlernen war in dieser Form wirklich ein großes Erlebnis.

Ich bin sehr stolz darauf, dass ich meine Gruppe zu einer so schweren Aufgabe inspirieren konnte, das bleibt auch für mich ein unvergessliches Erlebnis.

Literatur

Glattauer, Daniel (2006): Gut gegen Nordwind. Wien: Deuticke Verlag.

Die Vermittlung von Syntax – aus anderer Sicht

Andrea Csapó-Horváth

1. Einleitung

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik war der Stellenwert der Grammatik im Unterricht nicht immer unumstritten. Die Lage hat sich bis heute nicht geändert. Da grammatische Strukturen das Gerüst der Sprache bilden, sollte man davon ausgehen, dass Grammatikunterricht unumgänglich ist. Doch stellt sich immer wieder die Frage: muss man überhaupt Grammatik unterrichten? Wenn ja, dann wie, wem, wann?

Der vorliegende Beitrag plädiert dafür, dass explizite Grammatikvermittlung und -aneignung besonders für Germanistik-, bzw. DaF- LehramtsstudentInnen unentbehrlich sind. Es werden die grundlegenden Unterrichtsmethoden aus Sicht der Grammatik betrachtet und anhand konkreter Beispiele gezeigt, wie Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Schwerpunkt entsprechender grammatischer Strukturen didaktisch bearbeitet werden können, wobei besonderes Augenmerk auf die Förderung der kreativen Kräfte der Studierenden gelegt wird.

2. Kurzer Überblick über Unterrichtsmethoden aus grammatischer Sicht

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat man mit verschiedenen Unterrichtsmethoden versucht, den Fremdspracherwerb zu begleiten. Als erste Unterrichtsmethode muss die in Europa im 19. Jahrhundert entwickelte *Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)* erwähnt werden. Die Methode basiert auf der ausführlichen Analyse der Schriftsprache, wobei die Übersetzung und Reproduktion korrekter Sätze durch starre Anwendung der Regeln im Mittelpunkt stehen. Dabei geht es nicht um die Kommunikation, d.h. die praktische Beherrschung der Fremdsprache.

Der GÜM folgte die um die Jahrhundertwende angewendete sog. *direkte Methode (DM)*, die den Fokus auf die aktive Teilnahme der Schüler an Lernprozessen legt. Die wichtigsten Elemente der Methode sind die Ausklammerung der Muttersprache aus dem Unterricht und die Entwicklung einer phonetisch korrekten Aussprache. Die DM meidet den Terminologiegebrauch und der Grammatikanteil im Unterrichtsgeschehen wird zurückgedrängt. Die grammatischen Regeln werden zwar nicht völlig vom Unterricht

ausgeklammert, doch sie dienen nur als Bestätigung und Zusammenfassung des neu Gelernten.

Die *audiolinguale Methode (ALM)*, die sich in den 1950er Jahren verbreitet hat, gibt dem Mündlichen den Vorrang vor dem Schriftlichen. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen Situativität, Authentizität der Sprachvorbilder und Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen. Obwohl die Grammatik nicht hervorgehoben wird, spielt sie dennoch die tragende Rolle bei der Planung der Lehrstoffprogression. Alle Texte (Situationen, Dialoge etc.) sind der Grammatikprogression untergeordnet.

Die *kommunikative Methode* ist heutzutage die maßgebende Methode, in deren Fokus die Entwicklung der vier Grundfertigkeiten – Leseverstehen, Hörverstehen, Schreib- und Sprechfertigkeit – steht. Ziel des Unterrichts ist „lebende“ Sprachen zu lernen, d. h. die Sprache so weit wie möglich in authentischen Situationen kennen zu lernen. Grammatik dient als Werkzeug zur Sprachproduktion, in den Lehrwerken der kommunikativen Methode fehlen die umfassenden Grammatikbeschreibungen.

Besonders in den 70er Jahren erschienen weitere, *alternative Methoden* wie Suggestopädie, Total Physical Response, Silent Way, Community Language Learning, Humanistic Approach etc, die sich zwar nicht verbreitet, doch alternative Techniken im Prozess des Sprachenlernens gezeigt haben.

3. Grammatikunterricht heute

In den letzten Jahrzehnten hat sich der Grammatikunterricht zwischen zwei Extremen bewegt. Mit dem Vordringen des sog. „kommunikativen Fremdsprachenunterrichts“ wurde m. E. der Grammatikunterricht allzusehr in den Hintergrund gedrängt. Die kommunikative Methode hat ohne Zweifel viele Vorteile, doch mit der Vernachlässigung des Grammatikunterrichts kam es dazu, dass viele DaF-Lehramtsstudierende kaum ein einfaches Verb konjugieren, geschweige denn einen richtigen Satz formulieren können. Es ist ein Mangel an Wissen über elementare grammatische Kategorien, Wortarten, Satzglieder festzustellen, die für eine adäquate Produktion von Texten essentiell sind. Mit Drahota-Szabó (2011: 21) stehe ich auf dem Standpunkt, dass „die Kenntnis des sog. 'Küchendeutsch', mit dem man im Ausland 'nicht verkauft wird', heutzutage noch weniger genügt als früher. [...] Man muss endlich einsehen, dass ohne abstraktes Wissen des Sprachsystems kommunikative Kompetenz unvorstellbar ist“.

Nach meiner Erfahrung verlangen die meisten Sprachlernenden grammatische Erklärungen, sie erwarten eine Antwort auf ihre Warum-Fragen. Die Ausbildung von grammatikalischer Sicherheit, wobei der kontrastive Sprachvergleich mit der Muttersprache eine große Hilfe leistet, ist unentbehrlich.

Die Kenntnis von Regeln allein garantiert keine praktisch anwendbaren Sprachkenntnisse, doch sie gilt als deren Voraussetzung. „In der Fachdiskussion ist man sich heute weitgehend einig darüber, dass Grammatikvermittlung und explizites Grammatiklernen eine stärker dienende Funktion für den Spracherwerb innehaben“ (Drahota-Szabó 2011: 23; vgl. noch Braun 2013: 18, Habermann 2013: 55, Stephanides 2000: 44, Traoré 2005: 102). Der rezeptiven Kompetenz und der Bewusstmachung kommt eine wichtige Rolle zu. Drahota-Szabó (2011: 29) erläutert, dass eine normgerechte, niveauvolle Sprachverwendung ohne Sprachbewusstheit nicht existiert, und sie kann nur erreicht werden, wenn man über systematisches Sprachwissen verfügt. Für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen ist der systematische Grammatikunterricht, der ohnehin an die Wortschatzerweiterung gebunden ist, essentiell. Grammatik existiert nicht ohne Lexik.

Der Grammatikunterricht sollte die Vermittlung systemhaft geordneter Kenntnisse von Morphologie, Syntax, Textlinguistik und zugleich deren Bewusstmachung beinhalten. Die Phonetik sollte als integrativer Teil der genannten Disziplinen gelten. Wie ausführlich die einzelnen grammatischen Phänomene behandelt werden, hängt von vielen Faktoren ab, wie z.B. von der Zielgruppe der Sprachlernenden, von ihrer Motivation, vom Zweck des Sprachlernens usw. Jeder Sprachlerner und Sprachlehrer braucht Grammatik, aber in unterschiedlicher Tiefe und auf unterschiedlichen Vermittlungswegen. Ausgebildete GermanistInnen und zukünftige DeutschlehrerInnen müssen ein fundiertes Wissen über grammatische Kategorien, grammatische Gesetzmäßigkeiten und Zweifelsfälle, bzw. Ausnahmen besitzen sowie über ein begriffliches Instrumentarium verfügen, mit dem Sprache beschrieben und erklärt werden kann. Sie müssen mit Fachtermini sicher umgehen und Kenntnisse über das Sprachsystem haben. Helbig (1993: 28) wies darauf hin:

Der Lehrer der Fremdsprache braucht viel mehr Grammatik als der Lerner, braucht ein Regelwissen über die Grammatik, das so vollständig, so genau und so explizit wie möglich ist. Für den Lehrer stellt in diesem Falle das Maximum das Optimum dar. [...] Der Lehrer muss die fremde Sprache nicht nur **können**, sondern muss sie auch **kennen**.

Der Erwerb von Kenntnissen über das Sprachsystem, über die Formen und Funktionen grammatischer Erscheinungen steht im Dienst der Kommunikation, als dem obersten Ziel im Fremdsprachenunterricht.

4. Das Unterrichten von Syntax – anders

Im Rahmen eines C-Kurses befassen sich Lehramtsstudierende für den Primarbereich Deutsch zur Zeit mit der Syntax. Dabei wird das Ziel verfolgt, Grammatikstrukturen in

Form von Sätzen oder Satzfragmenten im Langzeitgedächtnis so gut wie möglich zu verankern.

Da vorausgesetzt wird, dass den Lernenden sowohl Form als auch Bedeutung und Funktion einer grammatikalischen Struktur in einfacher Form schon bekannt ist, wird jede Einheit mit der Aktivierung der Vorkenntnisse begonnen. Nach dem Überprüfen bereits vorhandenen Wissens werden neue Fakten eingeordnet. Es werden der Satz und die Wortstellung nach verschiedenen Aspekten untersucht. Die Studierenden setzen sich mit der Satzreihe und dem Satzgefüge auseinander und nehmen die Konjunktionen, d.h. ihre Arten, Bedeutungen und Positionen im Satz unter die Lupe. Die Konjunktionen mit ähnlicher Bedeutung sowie Ersatzmöglichkeiten von Nebensätzen durch Präpositionen werden hervorgehoben. Es werden Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Schwerpunkt entsprechender grammatischer Strukturen didaktisch bearbeitet, wobei die Förderung der kreativen Kräfte der Studierenden auch im Auge behalten wird. Die alten Methoden werden dabei durch neue ergänzt. Durch den Einsatz verschiedener Methoden werden unterschiedliche Lerntypen, Begabungen und Interessen angesprochen. Bei den verschiedenen Aktivitäten werden die notwendigen sprachlichen Mittel intensiv und vielfältig kommunikativ verwendet. Durch die Materialien aus dem Bereich der Kinderliteratur, die zur Stärkung der konstruktiven und kooperativen Zusammenarbeit in Gruppen/Paaren, zur Förderung von wohlbegründeten Meinungsäußerungen in der Zielsprache und zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen beitragen, werden die Studierenden aktiv in den Lernprozess involviert. Die literarischen Texte sprechen auch emotional an; es entsteht die sog. „Ich-Teilnahme“, was den Lernprozess positiv beeinflusst. Die Gedichte und Erzählungen eröffnen Wege in die deutsche Kultur, begünstigen interkulturelle Kommunikation, außerdem steigern sie die geistige Aktivität, bereichern die Stunde und wecken Lesefreude. Kinder- und Jugendliteratur fördert zudem Phantasie und Kreativität.

Ein weiteres wichtiges Ziel ist, dass die Studierenden neben Klassikern der Kinderliteratur Werke gegenwärtiger deutscher, österreichischer und schweizerischer Autoren kennen lernen, während sie auch ihr methodisches Inventar entwickeln.

4.1. Aufgabentypen

Im Fokus der verschiedenen Aufgaben stehen die Interaktion, die Kommunikation (zusammenhängende Rede) und die schriftliche Textproduktion. Die Entwicklung der produktiven Fähigkeiten ist eng mit der der rezeptiven Fähigkeiten verbunden, nur der Akzent verschiebt sich in Richtung Kommunikation und schriftliche Textproduktion.

4.1.1. Das Einüben und Einprägen von syntaktischen Kenntnissen durch Gedichte

Es werden verschiedene Übungsformen herangezogen, um eine große Auswahl an Unterrichtsaktivitäten anzubieten.

Als Beispiel sollen hier folgende Aufgaben stehen:

a) Hans Manz: Sesselkleber

Herrn Paulkes behaglichster Stuhl
ist von der schlafenden Katze besetzt.
Und jetzt?
Nun, er sitzt je nachdem
bald hier, bald dort,
jedenfalls unbequem.

1. Könnten Sie den Titel des Gedichts interpretieren?
2. Formen Sie das Gedicht in eine kleine Erzählung um. Beginnen Sie mit: „Ich habe einen komischen Nachbarn, der eine riesengroße schwarze Katze hat ...“
Versuchen Sie so viele Doppelkonjunktionen zu verwenden wie möglich.

b) Eva Rechlin: Wir wären nie gewaschen

Wir wären nie gewaschen
und meistens nicht gekämmt,
die Strümpfe hätten Löcher
und schmutzig wär das Hemd,
wir äßen Fisch mit Honig
und Blumenkohl mit Zimt,
wenn du nicht täglich sorgtest,
dass alles klappt und stimmt.
Wir hätten nasse Füß
und Zähne schwarz wie Ruß

und bis zu beiden Ohren
die Haut voll Pflaumenmus.
Wir könnten auch nicht schlafen,
wenn du nicht noch mal kämst,
und uns, bevor wir träumen,
in deine Arme nähmst.
Und trotzdem! Sind wir alle
auch manchmal eine Last:
Was wärest du ohne Kinder?
Sei froh, dass du uns hast!

1. Lesen Sie das Gedicht laut vor. Lesen Sie die ersten acht Zeilen eine Minute lang und versuchen Sie sich die Kinder im Gedicht vorzustellen: ihr schmutziges Gesicht und ihr schmutziges Hemd, die Strümpfe mit den Löchern und das komische Essen auf dem Tisch.
2. Schreiben Sie das Gedicht und zeichnen Sie Bilder anstelle bestimmter Wörter, z.B.: „die Strümpfe hätten Löcher“ usw.
3. Wer spricht im Gedicht zu wem?
4. Wie würden diese Kinder leben, wenn die angesprochene Person nicht für sie sorgen würde? Setzen Sie den Gedanken fort.

c) Rudolf Otto Wiemer: unterordnende bindewörter

falls das überhaupt so war
zumal man nie genau wusste
wenn man es richtig bedenkt
als hätte man schon immer
indem jeder so tat
bis es plötzlich dahin kam
solange alles gutging
ohne dass jemand widersprach
weil keiner es wollte
wiewohl unsereiner es voraussah
während die meisten nichts ahnten
obschon alle davon munkelten
wo doch irgendetwas nicht stimmte
nachdem man das alles erlebt hat

nachdem man das alles erlebt hat
wo doch irgendetwas nicht stimmte
obschon alle davon munkelten
während die meisten nichts ahnten
wiewohl unsereiner es voraussah
weil keiner es wollte
ohne dass jemand widersprach
solange alles gutging
bis es plötzlich dahin kam
indem jeder so tat
als hätte man schon immer
wenn man es richtig bedenkt
zumal man nie genau wusste
falls das überhaupt so war

1. Suchen Sie einen anderen Titel.
2. In welcher Situation sagt man solche Sätze?
3. Markieren Sie die Temporalsätze.
4. Denken Sie sich einige Hauptsätze zu diesen Nebensätzen aus.
5. Wie ist die innere Struktur des Gedichtes?
6. Welche Wortklassen fehlen und welche kommen in einer großen Anzahl vor?

Die vorhandenen Satzarten können, außer der vorher beschriebenen Aufgaben, wie

- ein Gedicht interpretieren
- ein Gedicht in eine Erzählung umformen
- zum Gedicht malen
- ein Gedicht hinsichtlich vorgegebener Gesichtspunkte sprachlich analysieren
- Satzgefüge rekonstruieren
- auch mithilfe zahlreicher anderer Aufgabentypen geübt werden, wie z.B.:
- ein Gedicht mithilfe von Fragen untersuchen, deuten und abschließend reflektieren und bewerten
- ein Gedicht nach vorgegebenen Gesichtspunkten rekonstruieren
- ein Gedicht ergänzen und beenden
- Nachdichten des Textes in Analogie zur formalen Textstruktur
- ein Gedicht mithilfe von Fragen auf Wirkung und Intention hin untersuchen und bewerten usw.

4. 1. 2. Das Einüben und Einprägen von syntaktischen Kenntnissen durch Märchen, Erzählungen und Textauszüge

a) „**Er** war müde. Er setzte sich. Ich setzte mich neben ihn. Und nach einem Schweigen sagte er noch: „Die Sterne sind schön, weil sie an eine Blume erinnern, die man nicht sieht ...“ Ich antwortete: „Gewiss“ und betrachtete schweigend die Falten des Sandes unter dem Mond. „Die Wüste ist schön“, fügte er hinzu ... Und das war wahr. Ich habe die Wüste immer geliebt. Man setzt sich an eine Sanddüne. Man sieht nichts. Man hört nichts. Und währenddessen strahlt etwas in der Stille.“
/Antoine de Saint-Exupéry: Der kleine Prinz /

Schließen Sie die Augen und stellen Sie sich vor, Sie sind in einem Wald /am Meer /in einer Oase usw. Warten Sie so lange, bis Sie ein klares inneres Bild davon haben, was Sie sehen, was Sie fühlen. Tauschen Sie jetzt Ihre Eindrücke, Gefühle in Partnerarbeit aus. Verwenden Sie dabei Aussage-, Frage- und Ausrufesätze.

b) „**Ein** Mann, der weiter nichts zu tun hatte, nicht mehr verheiratet war, keine Kinder mehr hatte und keine Arbeit mehr, verbrachte seine Zeit damit, dass er sich alles, was er wusste, noch einmal überlegt.... Er wusste, dass man die Zähne putzen muss. Er wusste, dass Stiere auf rote Tücher losrennen. Er wusste, dass der Mond um die Erde kreist und dass der Mond kein Gesicht hat, dass das nicht Augen und Nasen sind, sondern Krater und Berge.

Er wusste, dass man Briefe frankieren muss, dass man rechts fahren muss, dass man den Fußgängerstreifen benutzen muss, dass man Tiere nicht quälen darf. Er wusste, dass man sich zur Begrüßung die Hand gibt, dass man den Hut bei der Begrüßung vom Kopf nimmt. Er wusste, dass sein Hut aus Haarfilz ist und dass die Haare von Kamelen stammen, dass es einhöckrige und zweihöckrige gibt, dass es Kamele in der Sahara gibt und in der Sahara Sand.

Das wusste er.

Er hatte es gelesen, es wurde ihm erzählt, er hatte es im Kino gesehen. Er wusste: In der Sahara gibt es Sand. Er war zwar noch nie da, aber er hatte gelesen darüber, und er wusste auch, dass Kolumbus Amerika entdeckt hat, weil er daran glaubte, dass die Erde rund ist. Die Erde ist rund, das wusste er.“
/Peter Bichsel: Die Erde ist rund /

1. Was alles wusste der Mann? Was hätte er noch wissen können? Bilden Sie Objektsätze.
2. Formen Sie die Objektsätze in uneingeleitete Nebensätze um. Wie ändert sich die Wortstellung?
3. Schreiben Sie analog zu der Erzählung Ihre Geschichte. Beginnen Sie so: Ich kannte einen/eine Mann/Frau, der/die wusste, dass

c) Der Hamster und die Ameise

- a. Die Ameise fragte: „Ist dein Vorrat größer, als du ihn brauchst?“
- b. „Ihr armseligen Ameisen, für so wenig arbeitet ihr den ganzen Sommer?“ sagte der Hamster. „Du solltest einmal meine Speisekammer sehen.“

- c. Ein Hamster traf eine Ameise.
- d. „Es ist richtig, dass die Menschen dir nachgraben. Es ist richtig, dass die Menschen deine Kammern leeren. Und es ist richtig, dass die Menschen dich für deinen Geiz mit dem Leben büßen lassen“, sagte die Ameise.
- e. „Ich habe immer mehr als nötig“, sagte der Hamster.
- f. Diese zeigte dem Hamster stolz ihre Vorräte.

1. Ordnen Sie den Text richtig.
 2. Lesen Sie den Text in der richtigen Reihenfolge vor.
 3. Versuchen Sie, Sätze aus dieser Geschichte besser miteinander zu verbinden. Verwenden Sie verschiedene passende Konjunktionen/Konjunkionaladverbien, z. B.: *Ein Hamster ... Darauf fragte die Ameise...*
- Ersetzen Sie auch das Wort „sagen“ durch treffende Wörter.

Außer den in den Beispielen dargestellten Aufgaben wie

- der Äußerung von Gefühlen und Gedanken mithilfe von einfachen Sätzen
- einen Text nach Vorlage schreiben
- der Verknüpfung von Sätzen mit den entsprechenden Konjunktionen

kann Syntax mithilfe von vielen abwechslungsreichen Aufgaben geübt werden, wie z. B.:

- Überarbeiten und Gestalten von Texten
- einen Text aus veränderter Perspektive erzählen, bzw. schriftlich zusammenfassen
- sprachliche Mittel zielgerichtet einsetzen
- Sätze umformulieren und verknüpfen
- Texte nach Textmustern verfassen
- einen Text schreiben aus Schlagwörtern
- Dialoge gestaltend vortragen (themen- und adressatenbezogen sprechen)
- Texte „modernisieren“ usw.

5. Zusammenfassung

Laut des kommunikativen Ansatzes ist die Kommunikation das höchste Ziel des DaF-Unterrichts. Ich bin davon überzeugt, dass zum korrekten und angemessenen Sprachgebrauch die Kenntnis über das System der Sprache ebenso gehört wie grammatisches Wissen. Laut Habermann (2013: 55) gilt für Studierende Folgendes:

Es ist eine *Conditio sine qua non*, dass Germanistikstudierende nicht nur über handlungspraktische Kompetenzen verfügen müssen. Im Rahmen ihres Studiums müssen die Studierenden die Sinnhaftigkeit metasprachlichen Wissens erkennen.

Die zukünftigen DaF-Lehrer müssen über grammatikalische Sicherheit verfügen, die aber ohne sprachliche Bewusstmachung und Ausbildung von Sprachbewusstheit unvorstellbar ist. Ich kann wieder Drahot-Szabó (2011: 34) zitieren:

Wenn unser Ziel wirklich die Ausbildung von kommunikativer Kompetenz ist, müssen sowohl Wortschatz als auch Grammatik systematisch vermittelt werden, denn die beschränkte Lexik und Grammatik werden zu noch größeren Sprachbarrieren führen, als es jetzt schon gibt.

Das Feedback der Studierenden des C-Kurses hat bewiesen, dass wir auf dem besten Wege sind. Sie haben positiv bewertet, dass sie viel bewusster mit der Sprache umgehen, komplexe Satzkonstruktionen durchschauen und Satzstrukturen anwenden können. Der Unterricht hat ihnen Spaß gemacht und sie haben Ideen bekommen, „was man mit Kinderliteratur anfangen kann“.

Literatur

- Braun, Christian (2013): Zur Konzeptualisierung des Grammatikbegriffs. Ein diachroner Zugang. In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin / Boston: De Gruyter, 17–34.
- Csapóné Horváth, Andrea / Kiss, Andrásné (2001): Grammatik-anders. Budapest: M.P.L.-Librotrade Kft.
- Csapóné Horváth, Andrea (2014): Grammatikaoktatás – másként. In: Lőrincz, Ildikó (Hrsg.): Mobilis in mobili: egyszerűség és komplexitás a tudományokban. XVII. Apáczai Napok 2013. Tudományos Konferencia. Tanulmánykötet. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó / Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem, 81–87.
- Drahot-Szabó, Erzsébet (2011): (Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia (?). In: Modern nyelvoktatás XVII./4, 14–35.
- Habermann, Mechthild (2013): Von der Schule zur Universität. Zum Funktionswandel von Grammatik im BA-Studium. In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin / Boston: De Gruyter, 35–60.
- Helbig, Gerhard (1993): Wieviel Grammatik braucht der Lehrer? In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München: Iudicium, 19–29.
- Stephanides, Éva (2000): A nyelvtan szerepe a mai nyelvoktatásban. In: Kiszely, Zoltán (Hrsg.): Idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban (= Kodolányi Füzetek 6). Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, 43–59.
- Traoré, Salifou (2005): Quo vadis, Grammatikunterricht? Überlegungen zu einem postpragmatischen Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 2005/2, 102–108.

**PrimarlehrerInnenausbildung mit Spezialisierung
auf den Fremdsprachenunterricht in Győr
25 Jahre Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen
an der Apáczai Csere János Fakultät**

Viktória Görcsné Muzsai / Heike Sievert / Magdolna Szilágyi

Früher Spracherwerb mit kompetenten PrimarlehrerInnen

Im Folgenden soll die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere die des deutsch- und englischsprachigen Bereiches an der Apáczai Fakultät zusammengefasst werden. Dabei sollen sowohl die Studienordnung als auch insbesondere die Stundentafel vorgestellt werden. Darüber hinaus werden auch die einheimischen und ausländischen Projekte, Hospitationen und die pädagogische und wissenschaftliche Weiterentwicklung der vergangenen Jahrzehnte dargestellt, im Laufe derer eine spezifische Studienumgebung und Praxisnähe für unsere Studentinnen und Studenten geschaffen wurden.

Die Einführung der SprachlehrerInnenausbildung für den Primarbereich war noch stark von den euphorischen Vorstellungen der Wende geprägt, die viele Möglichkeiten zu eröffnen versprach. Man wollte schnell europakompatible StaatsbürgerInnen mit guten Sprachkenntnissen ausbilden. Die Bemühungen um erfolgreichen Sprachunterricht reichen bis in die 1960er Jahre zurück. Über die Gesellschaft für populäre Verbreitung der Wissenschaft (TIT) gelangten insbesondere die Ergebnisse der angewandten Linguistik ins Land, wobei eine der wichtigsten Erkenntnisse der frühe Beginn des Spracherwerbs war. Unter der Leitung von Professor György Szépe gründete sich eine Initiative für die Verbreitung moderner Methoden im Fremdsprachenunterricht. Als erstes Ergebnis startete dann das Unterrichtsministerium in einigen Schulen die experimentellen – meist russischsprachigen – Sprachklassen ab dem dritten Schuljahr. Während in den meisten Schulen wurde weiterhin ab der fünften Klasse mit der traditionellen GÜM-Methode unterrichtet wurde, wollte man mit der neuen Ausbildungform gewährleisten, dass alltagstaugliche und anwendbare Fremdsprachenkenntnisse einer größeren Zahl von Kindern zugänglich wurden.

Diese neue Ausbildung sieht vor, dass die PrimarlehrerInnen alle Fächer unterrichten und so auch die Fremdsprachen in das Weltwissen der Kleinen ganzheitlich einfügen können. Die Studierenden erwerben im Laufe der Ausbildung die notwendigen altersspezifischen psychologischen und pädagogischen Kenntnisse, sodass sie fähig sind, einen schülerzentrierten, kindgerechten Unterricht erfolgreich durchzuführen.

Dieses System konnte sich aber nicht lange halten. Die Lobbyisten der Universitäten und der Pädagogischen Hochschulen für den Sekundarbereich erreichten, dass ab 1995 kein neues Studienjahr mehr gestartet werden konnte.

238 Jahre GrundschullehrerInnenausbildung an der Apáczai Fakultät

Als Rechtsvorgänger der Fakultät gilt der erste Schulmeisterbildungskurs, der aufgrund der Verordnung der Ratio Educationis am ersten Juli 1778 in Győr eröffnet wurde. Somit existiert die Lehrerbildung hier schon seit 238 Jahren. Seit dem Schuljahr 1869/70 dauerte die Ausbildung drei Jahre, ab 1893 war sie vierjährig. Ab 1959 galt die Grundschullehrerausbildung als „Höhere Bildung“, und seit 1978 ist sie ein Hochschulstudium. Anlässlich des 200jährigen Jubiläums der Lehrerbildung in Győr bekam die Hochschule den Namen des berühmten Schulorganisatoren und gelehrten Pädagogen János Apáczai Csere. 1988 startete neben dem schon funktionierenden russischsprachigen Fachbereich auch der deutsche, dann der englischsprachige. 1990 gab es wiederum bedeutende inhaltliche und strukturelle Änderungen an der Hochschule: Im Studienjahr 1990/91 begann die Ausbildung der Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer für den Primarbereich in englischer und deutscher Sprache, im folgenden Jahr (1991) in italienischer und im Jahr 1992 in französischer Sprache (Szilágyi 2013).

Diese Änderungen führten vor ca. 25 Jahren zur Gründung des Lehrstuhls für Fremdsprachen und Literaturen. Zu dessen Aufgaben gehören einerseits der klassische Fachsprachenunterricht für StudentInnen der Fachrichtungen Tourismus-Gaststättengewerbe, Heilpädagogik, Rekreation-Gesundheitsentwicklung und Andragogie und die Vorbereitung auf die staatlich anerkannten Sprachprüfungen in den folgenden Sprachen: Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Russisch, Spanisch sowie Japanisch, Romani-Lovari bzw. auch Ungarisch als Fremdsprache. Den anderen Schwerpunkt bildet die sprachliche Ausbildung der Lehramtsstudierenden und ihre sprachpädagogische Bildung. Mit dem Zeugnis in dem gewählten Studienbereich sind die Absolventen berechtigt, in der ersten bis sechsten Klasse die gewählte Fremdsprache zu unterrichten.

Vierjährige PrimarlehrerInnenausbildung mit Spezialisierung auf den Fremdsprachenunterricht

Die 25jährige Geschichte des Lehrstuhls für Fremdsprachen und Literaturen kann man in mehrere Phasen aufteilen:

1. Fachbereich für Fremdsprachen
2. Ausbildung der SprachlehrerInnen für den Primarbereich (1990-1994 startende Studienjahre)

3. Ausbildung im gewählten Ausbildungsbereich (1995 bis heute)

Auf den russischsprachigen Fachbereich aufbauend begann 1988 der deutschsprachige, dann 1989 der englischsprachige. Dieses Studium diente als Grundlage für die vierjährige Ausbildung der SprachlehrerInnen für den Primarbereich in englischer und deutscher Sprache (Gesamtstundenzahl 1189). Im Jahr 1995 begann die Ausbildung im gewählten Studienbereich in der einheitlich vierjährig gestalteten PrimarlehrerInnenausbildung – im Sinne des Nationalen Grundlehrplans (Gesamtstundenzahl 939) in Deutsch, Englisch, Italienisch und Französisch. Die Ausbildung in Italienisch und Französisch wurde bereits nach wenigen Jahren eingestellt. In dieser Anfangsphase unterstützten die Kulturinstitute der Zielsprachenländer (British Council, Goethe-Institut, Kulturkontakt Österreich, Schweizerische Weiterbildungszentrale, Französisches Kulturinstitut, Italienisches Kulturinstitut) unsere Tätigkeit mit muttersprachlichen LektorInnen, Fachliteratur und Lehrbüchern, was eine erfolgreiche, authentische Arbeit ermöglichte. Im Jahr 2003 begann das Studium auf der Basis der Kreditpunkte - noch im Rahmen der Gesamtstundenzahl 939. Im Herbst 2006 reduzierte sich die Stundenzahl des gewählten Bereiches auf 540, parallel mit der Einführung des Bologna-Systems. Im diesem Wandlungsprozess änderten sich nicht nur die Stundenzahlen, sondern auch die Benennung der Fächer und deren Inhalte. Überraschend war, wie schnell sich in der Folgezeit die Zusammensetzung der Studierenden änderte. Die StudentInnen kamen mit weniger Berufung und ganz unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen in dieses Studium (vgl. Tab. 1). Als konstantes Element der Prüfungsordnung blieben trotz der vielen Änderungen die komplexe Grundprüfung am Ende des ersten Studienjahres und das Grammatik-Rigorosum am Ende des sechsten Semesters. Immer weniger StudentInnen wählten die Fremdsprache als Diplomarbeitsthema, deshalb wurde die Semesterarbeit eingeführt, zuerst als Bestandteil des siebten Semesters, dann als Bestandteils des Rigorosums und somit am Ende des sechsten Semesters. Kinderliteratur und Methodik waren am Anfang separate Fächer mit gemeinsamen inhaltlichen Schwerpunkten, die in den gewählten Ausbildungsbereich integriert wurden. In der Bologna-Ausbildung sind sie zu einem Fach zusammengefasst mit dem Ziel, sich über die Kinderliteratur didaktisch-methodisch dem Fremdsprachenerwerb von Kindern anzunähern (Szilágyi 2013).

Immatrikulierte/nach vier Jahren absolvierte Studenten/Person	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Direktstudium/englisch	18/6	13/9	9	12	12	18
Direktstudium/deutsch	14/7	12/7	0	11	0	11+3
Gesamt	32/13	25/13	9	23	12	29/3
Postgraduale Bildung/englisch	0	13	10	12	13	-
Postgraduale Bildung/Deutsch	0	8	-	-	-	-

Tab. 1: Änderungen in der Ausbildung im gewählten Ausbildungsbereich im Direktstudium und in der postgradualen Bildung, Angaben 2006–2012 (Quelle: Lehrstuhlberichte 2006-2011)

Im Jahr 2012 begann ein erstes Studienjahr seine Ausbildung sowohl in Englisch als auch in Deutsch im Direktstudium. Postgraduale Bildung gibt es nur auf Englisch. Die Stundenzahl in beiden Studienrichtungen beträgt 448, wobei mit 14 Semesterwochen gerechnet wird. Im Direktstudium kommt dazu noch das Schulpraktikum, insgesamt sind es also 588 Stunden. Seit September desselben Jahres ist die Pflichtstundenzahl auf 364 reduziert worden. Diese verminderte Ausbildungszeit wirkte sich aber – wenn man die Angaben der folgenden Tabelle betrachtet – nicht ungünstig auf die Zahl der StudentInnen des sprachlichen Studienbereiches aus (vgl. Tab. 2).

Studienjahr	1.Studienjahr	2.Studienjahr	3.Studienjahr	4.Studienjahr	Gesamt
2012	Englisch 12	Englisch 8	Englisch 7	Englisch 7	34
	Deutsch 0	Deutsch 10	Deutsch 5	Deutsch 9	24
2013	Englisch 14	Englisch 17	Englisch 15	Englisch 11	57
	Deutsch 16	Deutsch 18	Deutsch 12	Deutsch 0	46
2014	Englisch 18	Englisch 12	Englisch 15	Englisch 18	63
	Deutsch 10	Deutsch 14	Deutsch 9	Deutsch 12	45
2015	Englisch 17	Englisch 14	Englisch 12	Englisch 19	62
	Deutsch 11	Deutsch 6	Deutsch 15	Deutsch 13	45
Gesamt	70	79	63	57	376

Tab. 2: Angaben 2012–2015 (Quelle: Jahresstatistik der Fakultät)

Studienplan der PrimarlehrerInnenausbildung seit 2013

Die Grundausbildung und die Ausbildung im gewählten Studienbereich wurde nach der Regelung des Fakultätsrats ab 1. September 2013 folgendermaßen bestimmt:

Grundlagenstudium (A-Pflichtfächer):

- Gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse: Psychologie, Pädagogik
- Informatik
- Studium der Unterrichtsfächer: Gesang-Musik, Ungarisch, Mathematik, Werken, Lebensführung, Naturkunde, Körpererziehung, Visuelle Erziehung
- Praktikum: individuelle und Gruppenhospitationen und Unterrichtspraxis in der Übungsschule
- achtwöchige individuelle Unterrichtspraxis
- Diplomarbeit

Differenzierte Fachkenntnisse (B-Pflichtwahlfach)

- Gesprächs- und Schreibübungen in der Fremdsprache I–IV.
- Zielsprachige Kulturen
- Englische, deutsche, französische Literatur
- Interkulturelle Erziehung I–II.

Ausbildung im gewählten englisch-, deutsch-, französischsprachigen Studienbereich

- Komplexe Sprachfertigkeitenentwicklung I–III.
- Akademische Schreibfertigkeitenentwicklung
- Bewusster Sprachgebrauch I–II.
- Deutsch-, englisch- französischsprachige Didaktik-Methodik I–III.

- Unterrichtspraktikum in Gruppen II–IV.

Wahlweise obligatorische Kurse (C-individuell wählbar)

- Inhaltsbezogene fremdsprachliche Kurse
- Zweisprachige Kurse
- Kurse für die inter- und multikulturelle Kompetenzentwicklung

Ergebnisse und Schwierigkeiten: Unterrichtsstoffe, Stundenzahlen

Im Herbst 2013 startete die Ausbildung im deutsch- und englischsprachigen Studienbereich nach der neuen Studienordnung (im Prinzip auch die französischsprachige Ausbildung, aber hierfür gab es keine Interessenten). Die Erstsemestler lernten die Fremdsprache in der Mittelschule in Minimum 4–5 Wochenstunden. Nach dem gültigen Lehrplan der Universität können diese Sprachkenntnisse (A1–B1) höchstens behalten, aber nicht weiterentwickelt werden. Im ersten Semester zwei Wochenstunden (Komplexe Sprachfertigkeitentwicklung I) im zweiten Semester vier Wochenstunden (Komplexe Sprachfertigkeitentwicklung II und Gesprächs- und Schriftübungen in der Fremdsprache I). Die StudentInnen wurden zwar darüber informiert, dass sie ca 60% des Lehrstoffes eigenständig außerhalb der Präsenzzeit erarbeiten müssen, doch können oder wollen sie das nicht leisten, da sie in der Mehrheit nur die Pflichtstunden absolvieren bzw. den Pflichtstoff bewältigen. Deshalb wurde von unserem Lehrstuhl ein spezielles Programmangebot mit außeruniversitären Veranstaltungen, mit Studienreisen ins Ausland und entsprechenden Internetseiten ausgearbeitet. Das Netz dieses Programmangebotes ist das Resultat einer vieljährigen Entwicklungsarbeit, das jetzt schon als „Apáczai- Know-How“ funktioniert.

„Apáczai- Know-How“ im fremdsprachlichen Ausbildungsbereich der PrimarlehrerInnenausbildung

Im Folgenden wird versucht, das „Apáczai- Know-How“ in ein System zu fassen, sowohl hinsichtlich der Studienordnung als auch in Bezug auf die anderen pädagogisch-methodischen Programme und Veranstaltungen. Dies wird auf der Grundlage eines früheren Artikels der Lehrstuhlleiterin (Göröcsné Muzsai 2014) dargestellt.

Empfehlungen zum Lehrplan des fremdsprachlichen Studienbereiches

Aus den oben gezeigten Veränderungen in der Studienordnung resultierte eine stark reduzierte Stundenzahl, sodass wir im Interesse der Kompensation der fehlenden Stunden zugunsten der Bildungsqualität an mehreren Stellen neue Formen inkludiert haben, deren Durchführung von der Fakultätsführung offiziell anerkannt wurde.

Die wichtigsten Elemente sind:

Thematische Workshops

Seit dem Herbst 2013 werden pro Semester ein bis zwei methodisch-didaktische Workshops zur Unterstützung der sprachpädagogischen Stunden des Lehrstuhls organisiert. Die Workshops werden von der Fachleiterin der Kálmán- Öveges-Übungsschule geleitet, die behandelten Themen waren u.a. effiziente Unterrichtsmethoden und -techniken des frühen Sprachunterrichts sowie Grammatikunterricht für sech- bis zehnjährige SchülerInnen.

An unserem Lehrstuhl gibt es eine lange Tradition, einheimische und ausländische ExpertInnen einzuladen (in jüngster Zeit vom Goethe-Institut, von der Pädagogischen Hochschule Eisenstadt, vom Stadtschulrat Wien, von der Europäischen Volksschule Wien), die Unterrichtsstunden oder Workshops durchführen. Die Mitarbeiterin des Goethe-Instituts, Dr. Edit Morvai hat mehrmals erfolgreiche Seminare über Märchen im Deutschunterricht gehalten. Ein Mitarbeiter der Audi-Akademie, András Antal, hat einen Workshop zum Thema Zeitmanagement und Konfliktmanagement durchgeführt. Auf unserem Plan stehen die Organisation eines Trainings für Coaching bzw. Sprachcoaching sowie weitere Veranstaltungen zur Mehrsprachigkeit. Es wird angestrebt, diese Programme durch Kreditpunkte anerkennen zu lassen.

Interkulturelle Erziehung

In unserer globalisierten, vielfältigen Welt muss man sich im Sprachstudium und in der PrimarlehrerInnenausbildung generell mit den Unterschieden der verschiedenen Sprachen und Kulturen beschäftigen. Dafür gibt es das Training „Interkulturelle Sensibilisierung“ für alle PrimarlehrerstudentInnen, weil auch in den ungarischen Schulen immer mehr SchülerInnen lernen, die andere Muttersprachen sprechen und einen anderen kulturellen Hintergrund haben als die ungarischen. Am Lehrstuhl sind KollegInnen tätig, die sich zu diesem Thema bereits qualifiziert haben und Zertifikate vorweisen können.

Internationale Mobilitätsprogramme für LehrerInnen und StudentInnen

Der Lehrstuhl verfügt über Kontakte zu Institutionen in 22 europäischen Ländern. Im Rahmen des ERASMUS-Mobilitätsprogramms und anderer von der EU unterstützten internationalen Projekten werden StudentInnen und LehrerInnen an die Partnerinstitutionen geschickt bzw. von dort empfangen. Die wissenschaftliche Tätigkeit des Lehrstuhls umfasst u.a. die Themen der frühen Sprachentwicklung, Spracherwerb im Kindesalter, sprachliche Kompetenzentwicklung, Mehrsprachigkeit, inter- und multikulturelle Kompetenzen.

Von den zehn festangestellten LehrerInnen verfügen fünf über die PhD-Stufe, zwei Kolleginnen besuchen die Doktorschool, weitere zwei Kolleginnen haben den Titel 'Meisterlehrerin' und zwei MuttersprachlerInnen unterstützen die Arbeit.

Die Anwesenheit dieser ExpertInnen sichert nicht nur die fachliche Arbeit in den englisch- und deutschsprachigen Studienbereichen ab, sondern auch die fachsprachliche Ausbildung im Tourismus-Gaststättengewerbe, in der Heilpädagogik, der Rekreation-Gesundheitsentwicklung und der Andragogie.

Über die bereits erwähnten Zusatzangebote hinaus werden auch eintägige Studienreisen und Hospitationen angeboten, bei denen unsere Studierenden durch Praxiserfahrungen ihre Studien ergänzen können. Einige Programme aus dem Jahr 2013:

- Wien Europäische Volksschule, multilingualer Unterricht
- Eisenstadt Pädagogische Hochschule, Kennenlernen der Bildungsprogramme der PrimarlehrerInnenausbildung und der Heilpädagogik, interkulturelles Treffen
- Bratislava, Landeskundepraktikum in der historisch dreisprachigen Stadt, deren Sehenswürdigkeiten die StudentInnen im Rahmen einer deutschsprachigen Stadtführung kennenlernen konnten

Es gibt auch Möglichkeiten für längere (eine Woche bis 3 Monate) Studienreisen: Praktikum, Hospitation in internationalen Projekten und Mobilitätsprogrammen (EdTWIN, Erasmus, Sonstiges). Zu den längeren Studienreisen gehören jeweils eine Bewerbung und anschließend ein Bericht (reflektiertes Lernen) sowie eine mögliche Veröffentlichung der Erfahrungen, die unterstützt wird z.B. vom Vivat Academia Universitätsblatt oder der Ajtó-Studentenzeitung der Fakultät.

In den letzten fünf Jahren fuhren 157 StudentInnen ins Ausland, unter ihnen auch immer mehr StudentInnen der sprachlichen Studienbereiche. An unserer Fakultät wurden 40 ausländische StudentInnen in Empfang genommen (vgl. Tab. 3).

Studienjahr	ungarische StudentInnen im Ausland	Gaststudentinnen in Ungarn
2010/11	30	4 (PT, SK)
2011/12	34	5 (PT, POL)
2012/13	33	9 (GR, PT, SK)
2013/14	35	10 (SK, TR, PT)
2014/15	25	12 (PT, TR, SP)
Gesamt	157	40
	Zielländer: FR, PT, GER, AT, SP, ITA, DK, GR, TR, POL	

Tab. 3: Angaben der studentischen TeilnehmerInnen im ERASMUS-Mobilitätsprogramm in den Jahren 2011–2015 (Quelle: Datenbasis der Fakultät (2015))

Seit 2011 gibt es weitere Möglichkeiten für unsere StudentInnen des deutschsprachigen Studienbereiches:

A: Sie können acht SchülerInnen aus den Mittelschulen des Komitates nach Pforzheim begleiten, der deutschen Partnerstadt des Komitats. Dort können sie am Sprachkurs teilnehmen bzw. das Land kennenlernen.

B: Seit dem Frühling 2014 werden auf die Initiative unserer deutschen Lektorin jeweils vier Studentinnen in der Gebrüder-Grimm-Grundschule in Hönow bei Berlin für ein einwöchiges Unterrichtspraktikum empfangen. Die Studentinnen werden in einem Bewerbungsverfahren von einer Kommission ausgewählt. Zu ihrer Studienreise trägt die Studentenselbstverwaltung der Fakultät finanziell bei.

Bei der Campus Hungary und anderen Bewerbungen suchen wir die Möglichkeit für die Finanzierung längerer Studienreisen. So konnten zwei Studentinnen von uns im Sommer 2014 einen Monat im EuroCamp Dresden verbringen.

Im Jahr 2016 fand eine gemeinsame Studienreise von österreichischen, ungarischen und kroatischen StudentInnen zum Thema Religionspädagogik nach Zadar, Kroatien, statt.

Förderung des Sprachgebrauchs bei Programmen und Veranstaltungen der Fakultät

Im Rahmen des EdTWIN grenzüberschreitenden gemeinsamen Projektes mit der Stadt Wien (L00048) wurde zwischen 2008–2011 ein Programmpaket zur Förderung des Sprachgebrauchs zusammengestellt, über das in mehreren Foren, auf Internetseiten und in Periodika (ungarisch und deutsch) Informationen mitgeteilt wurden: auf der MANYE-Konferenz in Szombathely, in den Periodika der Modern Nyelvoktatás und DUfU, auf der Konferenz der Gyula-Kautz-Fakultät der Széchenyi Universität und auf ihrer Webseite. Deren Grundelemente sind u.a.:

- „Woche der offenen Tore“-Projekt im Anschluss an den Europäischen Tag der Sprachen
- InterCafeKlub: Vorstellung der landesspezifischen Kultur und Gastronomie anlässlich der nationalen Tage der unterschiedlichen Länder
- Werkstatt junger ForscherInnen
- Tag der Begabung: Vorstellung von sprachlich talentierten StudentInnen
- Beschäftigung von sprachlichen Assistenten und Praktikanten
- Intensive Sprachworkshops, Sprachtrainings und Probeprüfungen

Diese Programme und Veranstaltungen wurden als nachhaltiges Ergebnis des Projektes in die tägliche Praxis der Fakultät eingebaut und als jährliches Programm veranstaltet. Außerdem streben wir danach, auch neue Initiativen zu starten und durchzuführen. Diese obenerwähnten Programmelemente sind ein Teil des Fachprogrammes der Kommission für Inter- und Multikulturelle Bildung der VEAB der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. Diese Kommission arbeitet seit 2011 in der Region.

Unser Lehrstuhl – zusammen mit dem AKI+ Karrierebüro – hat einen Aktionsplan unter dem Namen Lingua Projekt 2013–2016 entwickelt. Das Konzept des Projektes beinhaltet drei Grundelemente: Lingua Klubprogramm, Kommilitonen-Tutorenprogramm und das sprachliche Kursangebot „C“ (individuell wählbar) des Lehrstuhls, das ein wichtiger Teil

der von der Fakultät ausgearbeiteten Sprachförderungsstrategie geworden ist, die zur Förderung erfolgreicher, zum Diplom erforderlicher Sprachprüfungen dient. Die Ergebnisse sind wie folgt:

Eine spezielle Form der sprachlichen Interaktivität ist der Lingua Klub, der auf die aktive Zusammenarbeit der LehrerInnen und StudentInnen der Apáczai Csere János Fakultät und ihrer Partnerinstitutionen baut.

Die Zielstellung des Klubs im Bezug auf die Fremdsprachen ist es, die Lebensweise, Weltanschauung und Werte der Länder und Völker unterschiedlicher Sprachen und Kulturen vorzustellen und darüber mit den interessierten StudentInnen, LehrerInnen und anderen Gästen zu kommunizieren, in erster Linie auf Deutsch und Englisch. Das wichtigste Ziel des Klubs ist es also, die interkulturelle Kompetenz und die mündliche Kommunikation der StudentInnen zu bereichern. Desweiteren ist es ebenso wichtig, die Studierenden dabei zu unterstützen, ihre Sprachprüfung erfolgreich abzulegen.

In jedem Semester werden weiterhin interessante und exotische Länder, Sprachen und Kulturen vorgestellt, u.a. afrikanische Länder, Japan, Russland, wobei dies in unterschiedlichen Arbeitssprachen geschieht. Die Klubprogramme – 25–30 LehrerInnenvorträge und 7–10 Tutorenpräsentationen – lockten mittlerweile ca. 550–600 Interessenten in die Veranstaltungen. (Die Teilnehmerlisten liegen im Archiv.)

Ein anderes charakteristisches Element des Projektes ist die Einführung und der Ausbau des Kommilitonen-Tutorensystems, das von den MitarbeiterInnen und den StudentInnen des Lehrstuhls gemeinsam vorbereitet wurde. Mit Freude kann festgestellt werden, dass im ersten Semester 2013 achtzehn StudentInnen mit ausgezeichneten Deutsch-, und Englischkenntnissen am Programm teilgenommen haben. Diese Studierenden förderten mehr als 70 ihrer Kommilitonen im Nachhilfeprogramm. Das Programm wird erfolgreich fortgesetzt. Der Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen erweitert kontinuierlich das Angebot der sog. „C“ wählbaren Kurse, in dem es jetzt mehr als 25 Möglichkeiten zum Erlernen der Sprachen und Fachsprachen und zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Zeitraum von 30–60 Stunden gibt. Die erfolgreiche Teilnahme wird durch Kreditpunkte anerkannt.

Lehrstoffentwicklung, Veröffentlichungen, Entwicklungen

Die DozentInnen und KollegInnen des Lehrstuhls haben seit 2001 intensiv an der Entwicklung von Lehrmaterial gearbeitet. Die entsprechenden Veröffentlichungen finden sich im Anhang, Im Rahmen dieses Artikels werden insbesondere die zwischen 2008–2011 veröffentlichten Ausgaben betrachtet. Diese Publikationen wurden durch das bilaterale EdTWIN-Projekt gemeinsam mit dem Europa-Büro der Stadt Wien in eigener Koordination durchgeführt, und von der Europäischen Union finanziert. Als

Projektergebnis liegen drei gedruckte und eine multimediale Veröffentlichung vor, die der Anpassung der Qualität der PrimarlehrerInnenausbildung im Fremdsprachenbereich an die europäischen Standards dienen.

Unter dem Titel *Német nyelvtanulás / tanítás – dinamikusan (Deutschlernen / -lehren – dynamisch)* und *„Multimédia projekt a német nyelv tanulásához és tanításához” – Multimedia Projekt zum Erlernen und Unterricht der deutschen Sprache (4 DVD 660 Minuten)* (Siehe die Liste von Veröffentlichungen im Anhang) wurden von unserem Lehrstuhl multimedialer Lehrstoff und ein Handbuch entwickelt, das sowohl berufstätigen PädagogInnen, als auch StudentInnen in der Ausbildung methodische Ideen zur Verfügung stellt, damit sie ihre Unterrichtsstunden besser gestalten können. Darüber hinaus enthält die Veröffentlichung Präsentationen zum Thema Landeskunde in Form von Mikrounterricht.

Das *Európai Nyelvi Portfólió a közép-európai régió számára – Europäisches Sprachenportfolio für die mitteleuropäische Region, in Deutsch und Englisch und in Ungarisch* dient zur Dokumentation des sprachlichen Wissens, der Fähigkeiten und Erfahrungen von SchülerInnen im Alter von 6–10 Jahren. Diese Veröffentlichung und ihre Verwendung durch PrimarlehrerstudentInnen ist ein schönes Beispiel für die Modernisierung des Lehrstoffes.

Unser Modullehrbuch *Kincskeresők, kalandra fel! – Schatzsuchende, auf zum Abenteuer!* ist in Kooperation von KollegInnen aus Wien und Győr zustande gekommen. Das Buch hilft beim Erlernen des Ungarischen als Fremdsprache. Es ist ein gutes Beispiel dafür, wie man unsere Muttersprache und unsere Kultur anderen Völkern näherbringen kann. Es trägt zur interkulturellen Kompetenz unserer StudentInnen unmittelbar bei, bzw. es ermöglicht in multikulturellen Klassen SchülerInnen mit anderer Muttersprache das Ungarische beizubringen.

Alle drei Werke werden in den Pflicht- oder wählbaren Lehrstoff des Sprachstudienbereiches der PrimarlehrerstudentInnen organisch eingebaut.

In den Jahren 2008 und 2011 gab es außerdem zwei Veröffentlichungen von den LehrerInnen des Lehrstuhls, in denen über ihre Forschungen auf dem Gebiet der Linguistik, Sprachpädagogik und Fachsprache berichtet wird: (1.) *Nyelvek és kultúrák dialógusa – tanulmányok. Apáczai Füzetek 2008/3.* (2.) *Kultúrák és nyelvek között – kompetensen; Zwischen Kulturen und Sprachen – kompetent.*

2009 wurde gemeinsam mit dem Stadtschulrat Wien das Konzept und die Beschreibung des Modells für den Sprachunterricht der NATO-Schule in Pápa ausgearbeitet: Lajos Tarczy Grundschule, Pápa. Schulkonzept *International Regional College (IRC), Beschreibung des Modells in englischer- deutscher-ungarischer Sprache*. Dieses Modell und das Konzept ist ein Praxisbeispiel für die Verbreitung der institutionellen multikulturellen Bildung in Ungarn. Die beispielhafte Veröffentlichung ist in englischer, deutscher, ungarischer Sprache in der Ausbildung des Sprachstudienbereiches verfügbar.

Im Rahmen des *TÁMOP 4.1.2. D-12/1/KONV-2012-0006 „In der Ferne zu Hause“-* Programmes hat das Projekt *Die Erneuerung und Entwicklung der fachsprachlichen und fremdsprachlichen Bildung an der Westungarischen Universität* zwischen 2013–2015 Möglichkeit für die intensive Entwicklung des Studenten- und Lehrerpotentials gegeben. Mit der Koordinierung an der Fakultät wurde unser Lehrstuhl beauftragt. Der Auftrag richtete sich auf die Ausarbeitung von fach- und fremdsprachlichen Programmangeboten und auf deren Probelauf in Pilotkursen. Von den LehrerInnen unseres Lehrstuhls wurden in den vergangenen drei Jahren folgende Programmangebote für 30–60 Stunden ausgearbeitet und ausprobiert: Programm für die pädagogische Fachsprache (drei Module: Grundkenntnisse Deutsch, pädagogische Fachsprache Deutsch, Sprachprüfungstraining Deutsch), Fachsprachenunterricht mit Hilfe von Texten deutschsprachiger Kinderliteratur (drei Module) Programm für die Fachsprache Tourismus-Gaststättengewerbe (drei Module) sowie allgemeine und fachsprachliche Probeprüfung GER B2 (Wirtschaft und Tourismus).

In drei Themen (Coaching, Sprachliches Coaching, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Sensibilisierung) wurden die Ausarbeitung und die Erprobung des Programms für die Bildung der Bildner – pro Modul jeweils 30 Stunden – durchgeführt. Es wurden insgesamt 18 Kurse gehalten, an denen 195 StudentInnen teilgenommen haben, von denen 43 eine Probeprüfung abgelegt haben. Darüber hinaus haben 156 StudentInnen an sechs interkulturellen Workshops ihre Kenntnisse und ihr Sprachkönnen erweitert. Diese Kurse können im Angebot der Fakultät gewählt werden. Das Ziel ist, diese Inhalte auch in die Pflichtgegenstände zu integrieren (<http://ak.nyme.hu/moodle/course/category.php?id=47>).

Bildungsunterstützende Texte, Fachveröffentlichungen, Publikationen in der Fremdsprache

In der vor mehr als zwei Jahrzehnten gegründeten Fremdsprachenbibliothek befindet sich Fachliteratur bzw. Belletristik, sowie Wörterbücher in Englisch, Deutsch, Italienisch, Spanisch, Russisch und Lateinisch. Der Bestand der Bücher und Zeitschriften unterstützt die StudentInnen in erster Linie bei der Erweiterung ihrer allgemeinen und fachsprachlichen Kenntnisse. Die Sammlung der Bibliothek wird ständig entsprechend den Bedürfnissen der einzelnen Fachrichtungen in Absprache mit dem zuständigen Lehrstuhl erweitert. Die englisch- und deutschsprachige pädagogische Sammlung wird vor allem von den PrimarlehrerstudentInnen im Sprachstudienbereich sowie von den FremdsprachenlehrerInnen von Győr und Umgebung benutzt. Die Art und Weise der Anschaffung von Büchern kann in Form vom Kauf, Geschenk oder Bewerbung abgewickelt werden. Im Herbst 2011 hat die Bibliothek zwei größere Geschenke

bekommen. Das eine kam von einem Verlag (neue englischsprachige Bücher), das andere wurde von einer Privatperson gespendet. Die Aufarbeitung von letzterem (ca. 1000–1200 Bände von Fachbüchern und Belletristik in Englisch und Deutsch) ist im Gange. Im Jahr 2014 wurde der Bestand durch fremdsprachige Lehrbücher und Fachbücher im Wert von einer Million Forint im Rahmen des TÁMOP D-Projektes bereichert. 2016 schickte das Goethe-Institut deutschsprachige Fach- und Kinderzeitschriften sowie Fachlehrbücher als Geschenk. Diesen Vorgang kann man in der Tabelle 4 betrachten.

Die Fremdsprachenbibliothek siedelte 2010 gemeinsam mit der Fakultätsbibliothek in den neuen Raum des Wissens um.

So können die Leser die Dienstleistungen der Bibliothek dank der digitalen Technik praktisch rund um die Uhr in Anspruch nehmen. Die Beschreibung des Bücherbestandes findet man auch in der landesweiten MOKKA- Datenbasis, so können die Bücher auch zwischen den Bibliotheken schnell ausgeliehen werden.

Bereicherung der Fremdsprachenbibliothek (Stück)	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Buch	378	242	250	84	339	232	450	214	380	155
Gestrichen	90	139	89	84	420	-	114	186	48	0
Gesamtbestand	6364	6467	6628	6628	6547	6779	7115	7143	7475	7630

Tab. 4: Statistik der Fremdsprachenbibliothek zwischen 2006–2015

(erweitert durch die gestrichenen Bücher) (Quelle: Bericht der Bibliothek der Apáczai-Fakultät, 2016)

Apáczai Tagungen- Internationale Wissenschaftliche Konferenz

An der Apáczai Fakultät wird seit 20 Jahren jährlich eine internationale wissenschaftliche Konferenz erfolgreich veranstaltet. Unter den unterschiedlichen Sektionen gibt es auch jeweils eine für Fremdsprachen, die von unserem Lehrstuhl koordiniert wird. Von den Vortragenden werden Präsentationen zu Themen des Sprachgebrauchs, der Sprachpädagogik und Linguistik gehalten. Im Plenarprogramm der Sektionssitzung 2015 wurde der 25jährigen Geschichte der PrimarlehrerInnenausbildung von LehrerInnen und LehrstuhlleiterInnen gedacht. Die 25 TeilnehmerInnen kamen aus drei Ländern.

In den 17 Vorträgen wurde sowohl über die Entwicklung der Denkmuster hinsichtlich der sprachlichen und kulturellen Diversität, als auch über die unterschiedlichen Annäherungsmöglichkeiten von Linguistik, Literatur- und Übersetzungswissenschaft berichtet, sowie darüber, wie diese Ergebnisse in den Unterricht involviert werden können.

Außerdem wurden neue Theorien, Hypothesen, Methoden, Projekte und Techniken vorgestellt, die die Rolle des Menschen im 21. Jahrhundert in der globalisierten Welt neu definieren.

In den anschließenden Diskussionen ging es in erster Linie um die digitalen Medien und deren Einbeziehung in die LehrerInnenausbildung.

Gründung des LINGUA-Preises der Fakultät

Aus Anlass des 25jährigen Bestehens des Lehrstuhls für Fremdsprachen und Literaturen wurde die Stiftung des LINGUA-Preises der Fakultät initiiert, der sowohl für junge LehrerInnen als auch für StudentInnen eine Anerkennung bedeutet. Bis jetzt haben drei Dozentinnen und sieben StudentInnen den Preis gewonnen.

Resümee

Die Apáczai Fakultät wurde nach der Entscheidung des Ministeriums für Personalentwicklung seit dem ersten Januar 2016 in die Széchenyi István Universität integriert. Diese Tatsache wirkt sich auch auf die Gestaltung der PrimarlehrerInnenausbildung stark aus. Unter anderem wurde unser Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen in den Lehrstuhl für Internationale Studien und Kommunikation integriert, wo die intensive wissenschaftliche und pädagogische Arbeit in der Zukunft fortgesetzt werden kann.

Literatur

- Göröcsné Muzsai, Viktória (2014): Idegennyelvi specializáció – választott műveltségterület (VMT) – jellemzői a győri tanítóképzésben. XVIII. Apáczai Napok 2013 – Nemzetközi Tudományos Konferencia Tanulmánykötet. In: Lőrincz, Ildikó (Hrsg): Quid est veritas? (Jn 18,38) teóriák, hipotézisek és az igazság viszonya. Győr: Apáczai Csere János Fakultät, 322–335.
- Magyar Kormány (2012): A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig. Fehér könyv 2012–2018. <http://www.kormany.hu/download/c/51/c0000/idegennyelvoktat%C3%A1s%20feh%C3%A9r%20k%C3%B6nyv.pdf> (gesehen am 30. 08. 2017)
- Szilágyi, Magdolna (2013): Szubjektív narratíva a hazai tanítóképzésről. In: Barakonyi, Károly / Forray R., Katalin (Hrsg): Perspektívák a neveléstudományban. Pécs: PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 45–57.

Weitere Quellen

Apáczai Kari Könyvtári jelentése (adatbázis, kézirat) 2015. nyár

EdTWIN projekt: nyelvek és kultúrák között kompetensen a Centropé régióban. In: Széchenyi Egyetem Kautz Gyula konferencia előadásai, 2011. Győr. <http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2011/kultura/GorcsneMuzsai.pdf>. (gesehen am 20. 09.2014)

Erasmus hallgatói mobilitás adatai, Kari adatbázis, 2015. 02.16.

Hazai és Nemzetközi projektek beszámolóit 2008–2014, Kézirat, Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék, tanszéki irattár

Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék éves beszámolóit 2008–2014, kézirat, tanszéki irattár

NYME AK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék –Köszöntő: Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék rövid története és perspektívái. <http://www.ak.nyme.hu/index.php?id=21497> (gesehen am 20. 09.2014)

NYME Apáczai Csere János Kar Tanító idegen nyelvi VMT minta tantervei

TÁMOP D „Idegenben otthon” 2013–2015 projektben kifejlesztett tan-, és képzési anyagok és próbavizsgák: <http://ak.nyme.hu/moodle/course/category.php?id=47> (gesehen am 10. 02. 2015)

Anhang

Veröffentlichungen des Lehrstuhls für Fremdsprachen und Literaturen 2008-2011

Farkas Tímea / Kellerer-Egerszegi, Krisztina (2011): Kincskeresők, kalandra fel! (Schatzsuchende, auf zum Abenteuer!) Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó

Fachberater: Zita Margit Kis, Viktória Göröcsné Dr. Muzsai

Göröcsné Muzsai, Viktória / Szilágyi, Magdolna (2011): Német nyelvtanulás/tanítás – dinamikus. Kézikönyv Multimédia Projekt DVD-hez (Deutschlernen/lehren – dynamisch. Handbuch zum DVD Multimedia Projekt). Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 2011.

Göröcsné Muzsai, Viktória (Hrsg.) (2011): Kultúrák és nyelvek között – kompetensen. Zwischen Kulturen und Sprachen – kompetent. EdTWIN Projekt 2008–2011. CentroLING program tanulmánykötet. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.

Schimek, Franz [et al.] (2009): International Regional College (IRC), Beschreibung des Modells in englischer- deutscher-ungarischer Sprache. Wien-Győr-Pápa: Handschrift.

Fachberater und Lektor: Göröcsné Muzsai, Viktória

Schimek, Franz [et al.] (2010): Európai Nyelvi Portfólió a közép-európai régió számára. Alsó tagozat (6-10 éves tanulók számára). Nyelvi portfólióm. (Europäisches Sprachenportfolio für die mitteleuropäische Region (Volksschule, für Kinder im Alter von 6-10 Jahren) Mein Sprachenportfolio).

Übersetzung: Ungarisch: Sipos, Judit; Göröcsné Muzsai, Viktória; Mentsik Szilvia

Szilágyi, Magdolna (Fachkoordinator) (2011): Multimédia projekt a német nyelv tanulásához és tanításához. Multimedia Projekt zum Erlernen und Unterricht der deutschen Sprache. 4 DVD 660 Minuten. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék

Lőrincz, Ildikó (Hrsg.) (2008): Nyelvek és kultúrák dialógusa – tanulmányok. Apáczai Füzetek 2008/3. Dialog zwischen Sprachen und Kulturen – Studien- Apáczai Hefte 2008/3. Győr: NYME Apáczai Csere János Kar.

Apáczai Csere János Kar

Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék

Veröffentlichungen des Lehrstuhls für Fremdsprachen und Literatur 2004-2011

- Auberville, Stefan / Szilágyi, Magdolna (Hrsg.) (2009): Gesammelte Schülertexte aus sechs europäischen Ländern – Ergebnisse aus dem Comenius Projekt – „Virtuell vernetzte Sprachwerkstätten an europäischen Schulen“. VISEUS 2009 Lifelong Learning Programme. Győr: Palatia.
- Farkas Tímea / Kellerer-Egerszegi, Krisztina (2011): Kincskeresők, kalandra fel! (Schatzsuchende, auf zum Abenteuer!) Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó
- Fachberater: Kis, Zita Margit / Göröcsné Dr. Muzsai, Viktória
- Göröcsné Muzsai, Viktória / Szilágyi, Magdolna (2011): Német nyelvtanulás/tanítás – dinamikusan. Kézikönyv Multimédia Projekt DVD-hez (Deutschlernen/lehren – dynamisch. Handbuch zum DVD Multimedia Projekt). Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 2011.
- Göröcsné Muzsai, Viktória (Hrsg.) (2011): Kultúrák és nyelvek között – kompetensen. Zwischen Kulturen und Sprachen – kompetent. EdTWIN Projekt 2008–2011. CentroLING program tanulmánykötet. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- Lőrincz, Ildikó (Hrsg.) (2008): Nyelvek és kultúrák dialógusa – tanulmányok. Apáczai Füzetek 2008/3. Dialog zwischen Sprachen und Kulturen – Studien. Apáczai Hefte 2008/3. Győr: NYME Apáczai Csere János Kar.
- Müller-Using, Susanne / Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2009): Virtually Connected Language Workshops at European Schools – Selected Papers of the accompanying research. Győr: Palatia.
- VISEUS 2009 Lifelong Learning Programme. University Osnabrück: Magdolna Szilágyi, Stefan Auberville. University of West Hungary Apaczai Faculty.
- Schimek, Franz [et al.] (2010): Európai Nyelvi Portfólió a közép-európai régió számára. Alsó tagozat (6-10 éves tanulók számára). Nyelvi portfólióm. (Europäisches Sprachenportfolio für die mitteleuropäische Region (Volksschule, für Kinder im Alter von 6-10 Jahren) Mein Sprachenportfolio).
- Übersetzung: Ungarisch: Sipos, Judit; Göröcsné Muzsai, Viktória; Mentsik Szilvia
- Sherwin, Helen / Boldizsár, Boglárka / Lőrincz, Ildikó (Hrsg.) (2004): Special Needs in the Primary Classroom. Győr: Oktatási Minisztérium / Nyugat-magyarországi Egyetem.
- Szilágyi, Magdolna (Fachkoordinator) [et al.] (2011): Multimédia projekt a német nyelv tanulásához és tanításához. Multimedia Projekt zum Erlernen und Unterricht der deutschen Sprache. 4 DVD 660 Minuten. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék
- Wilmes, Sabine/ Plathner, Franziska / Atanasoska, Tatjana (Hrsg.) (2011): Second Language Teaching. In: Multilingual Classes. Eurac, Bolzano, 2011
- LinguaINCLUSION projekt

Transznacionális Projektcsoporth (Hrsg.) (2009): EU- állampolgárság: az Európa iránti társadalmi elkötelezettség az iskolában kezdődik (Modulok a tanár/tanítóképzés számára). EUBIS PROJEKT COMENIUS 2.1. Magyarországi projektpartnerek: Szilágyi Magdolna, Kis Zita Margit.
7 Geschichten in 4 Sprachen,.CD-Rom, VISEUS 2009, Lifelong Learning Programme.

Projektmodulok:

Comenius-Projekt – EU-Bürgerschaft: Gesellschaftliches Engagement für Europa beginnt in der Schule
EUBIS projekt 2009. www.eubis-comenius.eu

Lehrbücher 2001–2012

Csapóné Horváth, Andrea / Kis, Zita Margit (2012): Tourismus einmal bunt. Lehrwerk für Studierende und Berufstätige im Bereich Tourismus. Budapest: Holnap Kiadó
Csapóné Horváth, Andrea / Kis, Zita Margit (2009): Zu Ihren Diensten. Lehrwerk für Studierende und Berufstätige im Bereich Gastgewerbe und Hotellerie. Győr: Varietas Bt. Kiadó.
Csapóné Horváth, Andrea / Kis, Zita Margit (2006/2008): Tourismus einmal bunt. Lehrwerk für Studierende und Berufstätige im Bereich Tourismus. Győr: Varietas Bt. Kiadó.
Csapóné Horváth, Andrea / Kiss, Andrásné (2001): Grammatik-anders, Budapest: M.P.L.-Librotrade Kft.

Die PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit in Ungarn an der ELTE TÓK

Éva Márkus / Teréz Radvai

1. Die deutsche Minderheit in Ungarn

Die deutsche Minderheit ist die zweitgrößte Minderheit nach den Roma in Ungarn. Laut Schätzungen von Forschern leben ca. 250.000 Ungarndeutsche in Ungarn, die offizielle Zahl der Statistik liegt deutlich unter dieser Zahl. Wegen der fortgeschrittenen Assimilation und der vielen Mischheiraten ist es schwierig, ihre Zahl genau zu bestimmen bzw. einzuschätzen. Sie leben nicht kompakt, in einem Gebiet, sondern zerstreut im ganzen Land, in mehreren Regionen, so beispielsweise in der Nähe der Hauptstadt und in westlichen und in südwestlichen Regionen Ungarns. Deutsche und Ungarn leben seit einem Jahrtausend im Karpatenbecken zusammen. Im Mittelalter kamen bereits seit der ungarischen Staatsgründung (Anfang des 11. Jhs.) deutsche Kolonisten ins ungarische Königreich, die ungarischen Städte hatten einen bedeutenden deutschen Bevölkerungsanteil.

Im 18. Jahrhundert, nachdem Ungarn von der Türkenherrschaft befreit worden war, zogen in drei großen Ansiedlungswellen Zehntausende von deutschen Siedlern nach Ungarn. 1787 lebten bereits 1,1 Millionen Deutsche im ungarischen Königreich (Gesamtbevölkerung damals 9,2 Millionen). Sie lebten hauptsächlich in Dörfern und beschäftigten sich mit Landwirtschaft und Handwerk. Da die Kolonisten aus unterschiedlichen Gegenden Deutschlands nach Ungarn übergesiedelt waren, entstanden in den neugegründeten Dörfern Mischdialekte. In der Nähe der Hauptstadt und in den westlichen Regionen werden vor allem bairische Dialekte gesprochen, in den südwestlichen Regionen u.a. verschiedene fränkische Dialekte.

Ein tragischer Zeitpunkt in der Geschichte der Ungarndeutschen war die Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg. Ungefähr 200.000 Deutsche sind 1946–48 aus Ungarn vertrieben worden. Sie wurden kollektiv für ihre Rolle im Zweiten Weltkrieg angeklagt. Mehr noch: die hiergebliebenen Ungarndeutschen durften ihre Sprache öffentlich nicht mehr benutzen, was zur Folge hatte, dass die Eltern die deutsche Muttersprache, den Ortsdialekt aus Angst nicht an ihre Kinder weitergegeben haben. Das war ein bedeutender Schlag für die Muttersprache dieses Volkes, denn diese Kinder konnten, – da selbst nur in ungarischer Sprache sozialisiert –, als sie selbst Eltern wurden, nur die ungarische Sprache

an ihre Kinder tradieren. Diese Tatsache ergibt die heutige traurige Situation, in der der Ortsdialekt der deutschen Dörfer nur mehr eine Alterssprache, eine Haus- und Erinnerungssprache geworden ist. Zwar gibt es Hoffnung erweckende Tendenzen, dass (Ur)Großeltern ihren Enkelkindern wieder den alten deutschen Dialekt vermitteln, aber das Aussterben der alten Dialekte scheint unaufhaltsam zu sein.

Aus diesen Gründen stellt sich die Frage: Gibt es eine Volksgruppe ohne Muttersprache? Welche Identitätsfaktoren spielen im Leben dieser Minderheit eine Rolle? In den Schulen der ungarndeutschen Minderheit, in den so genannten Nationalitätenschulen erlernen die Kinder die deutsche Standardsprache als Zweitsprache bzw. als Fremdsprache, da sie in der Familie in ungarischer Sprache sozialisiert werden. Es ist also die Aufgabe der Schule – statt der Familie –, den Kindern die „Muttersprache“ zu übermitteln. Die alten Dialekte werden in den Schulen nicht benutzt. Es ist eine Frage der Zeit, ob die deutsche Standardsprache die Rolle der Muttersprache übernehmen kann. In den deutschen Nationalitätendörfern und auch in den Nationalitätenschulen werden viele ungarndeutsche Chöre, Tanzgruppen, Orchester gegründet, die die alten deutschen Lieder, Melodien und Tänze wiederbeleben. Die Mitglieder dieser Gruppen ziehen die alte Tracht wieder an, die im Alltag inzwischen auch die Alten bereits abgelegt haben. Es scheint, die ungarndeutsche Identität manifestiert sich in den eben aufgezählten kulturellen Bereichen.

2. Das Schulsystem der Minderheiten

Man kann in Ungarn drei Typen von Nationalitätenschulen unterscheiden: es gibt den Schultyp mit Unterricht in der Nationalitätensprache, wobei auch das Ungarische als Pflichtsprache unterrichtet werden soll. Dieser Schultyp existiert für die deutsche Minderheit nicht. Es gibt weiterhin die zweisprachigen Schulen, in denen bestimmte Unterrichtsfächer in der Minderheitensprache, weitere auf Ungarisch unterrichtet werden. Es sind – außer dem Unterrichtsfach Muttersprache – vor allem die Fächer Musik, Sachkunde und Sport, ev. Mathematik und Kunst (ästhetische Erziehung), die in den ersten 4 Klassen der Grundschule (6–10 Jahre) mit Vorliebe auf Deutsch unterrichtet werden. Außer diesen gibt es das spezielle Unterrichtsfach Heimatkunde, das in einer Wochenstunde in jeder Nationalitätenschule unterrichtet werden soll. Dabei sollen den Schülern spezielle Informationen über die Geschichte, Kultur und die Traditionen der Deutschen in Ungarn, über Minderheitenrechte etc. beigebracht werden. Den dritten Typ stellen Schulen dar, die Deutsch in erhöhter Stundenzahl (etwa 5 Stunden/Woche) unterrichten. Der gesamte übrige Unterricht wird auf Ungarisch erteilt¹.

Die meisten Nationalitätenschulen gehören zum dritten Schultyp. Es muss nicht besonders betont werden, dass diese Stundenzahl für den Ausbau solider Sprachkenntnisse

nicht ausreicht. Eine Nationalitätenschule oder -klasse kann etabliert werden, wenn dies die Eltern von mindestens 8 Kindern beantragen. Der Staat stellt für die Verwirklichung der Minderheitenerziehung (im Kindergarten) und des Minderheitenunterrichts (in der Schule) über die allgemeinen Quellen hinaus eine zusätzliche, normative Unterstützung bereit. Der ungarische Staat sichert laut Minderheitengesetz CLXXIX./2011 163. § (2) die Ausbildung von NationalitätenpädagogInnen für die Schulen und Kindergärten der ungarndeutschen Minderheit an mehreren Hochschulen und Universitätsfakultäten des Landes.

3. Das Gesetz CLXXIX aus dem Jahr 2011 über die Rechte der Nationalitäten

Im Kapitel IV des Gesetzes werden die kollektiven Nationalitätenrechte beschrieben. § 17 sagt aus, dass unveräußerliche kollektive Rechte der Nationalitäten die folgenden sind: a) Wahrung, Pflege, Stärkung und Vererbung ihrer Selbstidentität und b) Wahrung und Entwicklung ihrer historischen Traditionen und ihrer Sprache, die Pflege und Bereicherung ihrer sachlichen und geistigen Kultur. § 18 sichert den Nationalitäten das Recht zu, die historisch entstandenen Gemeindenamen, Straßennamen und sonstige, für die Gemeinschaft bestimmte geographische Bezeichnungen zu benutzen. Laut § 19 haben die Nationalitätengemeinschaften das Recht, a) Einrichtungen zu errichten und zu betreiben, diese von einem anderen Organ zu übernehmen, b) auf eine Kindergartenerziehung der zur Nationalität gehörenden Kinder, auf ihre Grundschulernziehung und Schulung, ihre Verpflegung in Nationalitätenschulheimen, ihre Erziehung und Bildung in Gymnasien, Fachmittelschulen und auf ihre Ausbildung in Fachschulen oder auf ein Hochschulstudium. § 20 sichert den Nationalitätengemeinschaften das Recht zu, ihre Veranstaltungen und Feste ungestört zu veranstalten, ihre baulichen, kulturellen, pietistischen und religiösen Andenken und Traditionen zu wahren, ihre Symbole zu verwenden.

Kapitel V enthält die Bildungs-, Kultur- und Medienrechte der Nationalitäten. Im Sinne des Gesetzes gelten als von den Nationalitäten verwendete Sprachen: die bulgarische, griechische, kroatische, polnische, deutsche, armenische Sprache, die Romanes/Zigeunersprache, die rumänische, russinische, serbische, slowakische, slowenische und ukrainische Sprache, ferner im Fall der Romas und Armenier auch die ungarische Sprache. In der Erziehung im Nationalitätenkindergarten, in der schulischen Erziehung und Bildung wird die Aneignung der zum Bereich der Volkskunde gehörenden Kenntnisse sichergestellt, so insbesondere das Kennenlernen der Geschichte, Literatur, Geographie, der kulturellen Werte und Traditionen der Nationalität und ihres Mutterlandes und der Nationalitätenrechte. Auch die Sicherung der Aus- und Fortbildung der muttersprachlichen PädagogInnen für die öffentliche Bildung in der Nationalitätenschule

und in der Muttersprache ist eine staatliche Aufgabe. Im Rahmen dieser Aufgabe unterstützt der Staat auch die Anstellung von GastdozentInnen in Ungarn, die aus dem Mutter- beziehungsweise Sprachland der Nationalitäten kommen (http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV).

4. Studiengänge an der ELTE TÓK

Die Fakultät für Grundschullehrer- und Erzieherbildung der Eötvös Loránd Universität zu Budapest bietet im Direktstudium folgende teilweise deutschsprachige Ausbildungsgänge an: 1) BA KindergärtnerInnenausbildung Deutsch als Minderheitensprache (im Folgenden: DaM) für die Kindergärten der ungarndeutschen Minderheit. Den Bildungsgang gibt es seit 2006, es werden von den Studierenden im Laufe der Ausbildung 180 Kreditpunkte erworben, die Studiendauer beträgt im Normalfall 6 Semester.

2) BA PrimarschullehrerInnenausbildung DaM für die Grundschulen der ungarndeutschen Minderheit. Die Ausbildung existiert seit 1990, insgesamt werden 240 Kreditpunkte von den Studierenden im Laufe der Ausbildung erworben. Die Studienzeit beträgt im Normalfall 8 Semester.

3) Die Ausbildung mit Deutsch als Fremdsprache als Spezialisierungsfach befähigt Studierende, Deutsch in den Klassen 1-6 der Grundschule zu unterrichten. Ferner werden auch Weiterbildungen (im Fernstudium) angeboten. Die Studienzeit beträgt jeweils 4 Semester.

4) BA KindergärtnerInnenausbildung DaM für die Kindergärten der ungarndeutschen Minderheit sowie

5) BA PrimarschullehrerInnenausbildung DaM für die Grundschulen der ungarndeutschen Minderheit. Die Zielpersonen der letztgenannten Weiterbildungen sind PädagogInnen, die bereits ein LehrerInnendiplom oder KindergärtnerInnendiplom haben, und die Spezialausbildung DaM noch dazu erwerben möchten, weil sie beispielsweise in einer Nationalitäteneinrichtung arbeiten, wo diese Art des Diploms die gesetzlich vorgeschriebene Voraussetzung für die Anstellung ist.

5. Die Studierenden der DaM-Studiengänge an der ELTE TÓK

Die Studierenden kommen nicht nur aus den Reihen der ungarndeutschen Minderheit, sondern auch aus der Mehrheitsnation. Die deutsche Sprache hat ein hohes Prestige in Ungarn, viele betrachten ein DaM-Diplom als erstrebenswert. Die Absolventen der DaM-Studiengänge erhalten ein zweisprachiges Diplom. Die Ziele der deutschsprachigen

Ausbildung sind, einen korrekten und anspruchsvollen Sprachgebrauch zu entwickeln, das Gruppenzugehörigkeitsgefühl der Studierenden zu wecken, das Nationalitätsbewusstsein zu stärken, sowie sprachpädagogische Grundlagen zu vermitteln.

Wir haben bei den ErzieherInnen-Studierenden 20–26 Studierende pro Jahrgang, bei den GrundschullehrerInnen-Studierenden 10–12 Studierende pro Jahrgang. Auf dem Arbeitsmarkt haben unsere AbsolventInnen sehr gute Voraussetzungen. Sie sind sehr gefragt, wir erhalten mehr Stellenangebote von Schulen und Kindergärten, als wir AbsolventInnen haben. 80–90% unserer AbsolventInnen sind im Unterrichts- und Erziehungswesen tätig (mehrere davon im Ausland, beispielsweise sind derzeit ErzieherInnen in Deutschland sehr gefragt).

6. Die Curricula der DaM-Lehrgänge an der ELTE TÓK

Das Curriculum der BA PrimarschullehrerInnenausbildung DaM für die Grundschulen der ungarndeutschen Minderheit befindet sich auf der Homepage der Fakultät (http://www.tok.elte.hu/file/NTK_tajekoztato_2013_honlapra.pdf). Die deutschsprachigen Unterrichtsfächer der Nationalitätenfachrichtung (insg. 540 Stunden, 36 Kreditpunkte) sind folgende: *Deutsche Grammatik I–V*. wird fünf Semester lang belegt, *Deutsche Sprach- und Stilübungen/ Konversation I–II*. werden zwei Semester lang besucht. Beide Fächer dienen der Verbesserung der Sprachkenntnisse, der kommunikativen Fähigkeiten der Studierenden, sie sollen sich das Sprachniveau C1, die kompetente Sprachverwendung aneignen. Sie sollen anspruchsvolle, längere Texte verstehen und implizite Bedeutungen erfassen können. Sie sollen sich spontan und fließend ausdrücken können. Sie sollen sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern können und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden (vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>). Während 5 Semester *Deutsche Grammatik* haben die Studierenden die Möglichkeit in das Studium der interessanten, aber oft komplizierten Strukturen der deutschen Grammatik „einzutauchen“. Es besteht auch die Möglichkeit, neben der Automatisierung der einzelnen strengen Regeln solche Texte zu lesen, die schwerpunktmäßig auf die grammatischen Phänomene zielen, aber gleichzeitig auch unterhaltsame Lektüren sind. Es wird Wert darauf gelegt, dass die Studierenden im Laufe der Grammatikstudien die schon früher erworbenen und neu erlernten grammatischen Kenntnisse nicht nur anwenden, sondern den Schülern in der Schule auch beibringen und erklären können. Dies ist auch eines der Ziele des Rigorosums im 5. Semester. Im Kurs *Deutsche Sprach- und Stilübungen* sollen sich die Studierenden aktuellen Themen des deutschen und ungarischen Alltagslebens durch Texte verschiedener Stilrichtungen kommunikativ und Wortschatz erweiternd annähern. Ferner wird im

Unterricht ein dem jeweiligen Sprachstand der Studierenden entsprechendes Lehrbuch systematisch bearbeitet. Die neuen Texte werden jeweils mit einer Aufgabenreihe zum Leseverstehen eingeleitet. Dann wird vielfältig mit den neuen Vokabeln gearbeitet und die Studierenden üben sich im themenbezogenen freien Sprechen. Nicht zuletzt bekommen die StudentInnen eine Kostprobe von dem in D-A-CH aktuellen Wortschatz und Redewendungen in verschiedenen Alltagssituationen. Zwei wichtige Prüfungen schließen die oben genannte Studienkurse ab: die *Filterprüfung Deutsch* Ende des 2. Semesters und das *Rigorosum Grammatik* Ende des 5. Semesters.

In den Kursen *Nationalitätenkunde – Volkskunde I-II*. lernen die Studierenden die Geschichte, Kultur und Volkskunde der in Ungarn lebenden Deutschen kennen. Die Hauptthemenkreise sind: die ungarndeutschen Dialekte, das Deutschtum im Karpatenbecken vor der ungarischen Landnahme und während der Zeit Stephan des I., deutsche Siedler im frühen Mittelalter in der Zips und in Siebenbürgen, das Deutschtum im dreigeteilten Land und im Kampf für die ungarische Unabhängigkeit, die Ansiedlung der Deutschen in Ungarn im 18. Jh., der Einfluss des ungarischen Nationalismus auf das deutsche Bürgertum am Anfang des 19. Jh., das ungarländische Deutschtum zur Zeit des Reformzeitalters, in der Revolution und im Freiheitskampf von 1848 sowie im Kampf gegen die Willkürherrschaft, der Ausgleich 1867, die neue Nationalitätenpolitik, die Nationalitätenbewegung zur Zeit des Dualismus, der Erste Weltkrieg, Jakob Bleyer, die neue Nationalitätenpolitik, das Deutschtum zwischen den zwei Weltkriegen, das Deutschtum im Zweiten Weltkrieg, der Volksbund, die Treuebewegung, die Aussiedlung, das Deutschtum nach der Vertreibung sowie seine Geschichte bis 1989, die Lage des Ungarndeutschtums von 1990 bis in unsere Tage, die materielle Kultur (Haus und Hof, Volkstracht, Volksnahrung etc.) und die geistige Kultur (Bräuche und Sitten im Kalenderjahr und im Lebenskreis) der Ungarndeutschen.

In den Kursen *Ungarndeutsche Nationalitätenliteratur, -kinderliteratur I-II*. bekommen die Studierenden einen kurzen theoretischen Überblick über die ungarndeutsche Literatur als Phänomen, über ihre Epochen, Themen, Gattungen, Möglichkeiten, Probleme und Aussichten, über die Methoden der literarischen Textanalyse, die verschiedenen Übungstypen, außerdem wird ihnen Einblick in die religiöse Literatur und die Folklore der Ungarndeutschen gewährt. Den StudentInnen werden Kenntnisse vermittelt, die sie in ihrer späteren Unterrichtstätigkeit in den Schulen der Nationalität gut gebrauchen können. Es werden ferner die wichtigsten Vertreter und Werke der modernen ungarndeutschen Literatur behandelt. Die Studierenden lernen die Sprache der Werke, die wichtigsten Merkmale der Dialekte, in denen sie geschrieben wurden, kennen. Die Studenten eignen sich auch einige Kinderlieder, Verse, Reime, Spiele und Märchen an.

Didaktik-Methodik DaM I-II. Während des Studiums bekommen die Studierenden einen Einblick in die Geschichte des Unterrichtes DaF/DaZ/DaM. Sie haben die

Möglichkeit in den Vorlesungen die im Laufe des Fremdsprachenunterrichtes angewandten wichtigsten Methoden, die Terminologie des Faches, die Kriterien der praktischen Anwendung der Methoden und die Faktoren der Entwicklung von Fertigkeiten kennen zu lernen. In den Seminaren beschäftigen sie sich ausführlich mit dem Aufbau einer Unterrichtsstunde und dem Einsatz der einzelnen Schritte des Sprachunterrichts. Die theoretischen Kenntnisse werden mit Beispielen aus der Unterrichtspraxis vervollständigt.

Deutsche Kinderliteratur I-II. Dieses Fach will die Studierenden nicht in die Kinderzeit zurückversetzen, sondern gibt ihnen kinderliterarische und literaturdidaktische Grundkenntnisse für die Verwendung kinderliterarischer Texte im Nationalitäten- bzw. Fremdsprachenunterricht Deutsch der Grundschule. Die Seminare haben neben kurzen theoretischen Einführungen einen praktischen Charakter mit der Zielsetzung, dass produktive Arbeitsformen und kreative Verwendungsmöglichkeiten der Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht durch eigene Bearbeitungen von nach Schwierigkeitsgrad und Thema unterschiedlichen Texten erprobt und erlernt werden. Eine wichtige Zielsetzung dieses Faches ist, dass die Teilnehmer des Seminars im Laufe ihres Kinderliteraturstudiums ein produktives Verhältnis zu dem geschriebenen Text entwickeln und die Fähigkeit erwerben, die vom Text gebotenen kreativen Arbeitsmöglichkeiten zu erkennen und sie in ihrer Unterrichtstätigkeit zu verwenden. Die Kinderliteratur kann Mittel des spielerischen, kreativen Sprachunterrichts werden und die Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmer fördern. Das Programm und Textangebot hat dementsprechend zwei Zielsetzungen: a/ Ein Teil der Themen und Texte (Lieder, Kreisspiele, Sprüche, Zungenbrecher, Abzählreime, Kindergedichte, Märchen u.a.) kann im Sprachunterricht der Grundschule direkt verwendet werden. b/ Das Themen- und Textangebot soll auch dazu beitragen, dass die Teilnehmer dieses Seminars einen Überblick über die Entwicklung der deutschsprachigen Kinderliteratur und ihrer wichtigsten Gattungen bekommen und einige wichtige Werke der deutschsprachigen Kinderliteratur kennen lernen. Das Studium des Faches soll weiterhin zur Entwicklung des literarischen Geschmacks, der Weltsicht und Problemempfindlichkeit und zur sprachlichen Ausdrucksweise und Wortschatzbereicherung der Teilnehmenden beitragen.

Literatur der deutschsprachigen Länder I-II. Die Teilnehmenden dieses Seminars werden auf eine literarische Reise, die von der Zeit des Minnesangs und der Helden- und Ritterepen des Mittelalters, durch die Klassik mit Goethe und Schiller bis zur modernen Literatur unserer Zeit reicht, eingeladen. Der thematische, emotionale, gedankliche und formale Reichtum der literarischen Werke bietet eine unerschöpfliche Schatzkammer von Anregungen zur Unterhaltung, Meinungsäußerung, Diskussion und zur szenischen Darstellung, und indem die Studierenden diese Möglichkeiten nutzen, können sie ihre Sprechfertigkeit und den Wortschatz vielseitig entwickeln. Die Lesetexte werden in abwechslungsreicher Form besprochen, wobei wir die für die Zeit, Stilrichtung und für die

moralische, philosophische und ästhetische Sichtweise der Autoren charakteristischen Züge gemeinsam zu entdecken versuchen. Es werden Auszüge aus deutschsprachigen Filmvariationen von den bekanntesten Dramen, Romanen und Opern auf DVD angeschaut, vertonte Gedichte angehört, weiterhin werden Übersetzungen mit den Originalwerken verglichen. Durch die literarischen Erlebnisse werden nicht nur die Sprachkenntnisse bereichert, sondern auch das Gefühlsleben und die Lebenserfahrung.

Didaktik-Methodik des Musikunterrichts: Der Wirkung von Musik kann sich keiner entziehen, sie geht jedem unter die Haut: Mit dem Fach Musik haben wir ein besonders effektives Mittel, die Kinder gefühlsmäßig ausgeglichener und fröhlicher zu stimmen. Angesprochen werden auch Relaxation, Meditieren, Ausdruck und Ausleben von Gefühlen. Musik kann man in den verschiedensten anderen Schulfächern einsetzen, um mit ihrer Hilfe den Kindern vielerlei spielerisch, ohne dass sie es merken würden, beizubringen. Musik hat vielseitige Verwendungsmöglichkeiten im Deutschunterricht. Die StudentInnen lernen Kinderlieder kennen, die sich zum Aneignen eines speziellen Vokabulars anbieten, Lieder mit begleitenden Hand- und Körperbewegungen, die es den Kindern erleichtern, sich Wörter und Redewendungen einzuprägen. Die Studierenden werden mit Volksliedern und einigen Tänzen der Ungarndeutschen vertraut gemacht, damit sie es der nächsten Generation ermöglichen können, diese Musik als etwas ihnen Eigenes zu betrachten. Den Kursinhalt bilden auch Wortschatz der Musiklehre sowie didaktische Fragen des Musikunterrichts.

Didaktik-Methodik des Sportunterrichts: Aufwärmspiele, vorbereitende Übungen, Turnunterricht, Tänze, aerobe Gymnastikstunden, u.a. sollen die StudentInnen in deutscher Sprache verwirklichen können. Es werden Stundenvorschläge erarbeitet, es wird sich im nötigen Wortschatz geübt, indem man einander konkrete Übungen auch ausführen lässt. Es werden auch deutsche Stundenaufnahmen zum Thema analysiert. Es werden weiterhin die erzieherischen Zielsetzungen wie Fairness, regelgeleitetes Handeln, Akzeptanz des Gegners, Umweltbewusstsein und Sicherheitsdenken vor Augen gehalten.

Didaktik-Methodik des Sachkundeunterrichts: Im 21. Jahrhundert rückt das Kind als Individuum immer mehr in den Mittelpunkt der Unterrichtsplanung, Waldorf- und Montessori-Elemente und Methoden werden adaptiert übernommen. So beschäftigt man sich mit Unterrichtsvorschlägen, die die Kinder zuerst spielerisch auf das Thema einstimmen, sie fantasievoll motivieren wollen und die SchülerInnen mit dem Lehrstoff aktiv und selbst handelnd umgehen lassen. Hier werden den Studierenden die lehrfachübergreifenden Möglichkeiten und die Mannigfaltigkeit der Stundengestaltung bewusst gemacht. Die Studierenden stellen in Form von Referaten verschiedene Unterrichtsvorschläge zum selben Thema vor, die besprochen und analysiert werden. Sie können sich auch in einem Probeunterricht ausprobieren.

Unterrichtspraktikum I-II: Die Studenten haben über drei Semester deutsche Schulpraktika. Sie verbringen dabei eine Woche (36 Stunden) in der Übungsschule. Im 6. Semester haben sie das Unterrichtspraktikum DaM und Musik in der Minderheitensprache in Gruppen in der Primarstufe. Im 7. Semester absolvieren sie ein Unterrichtspraktikum Naturkunde und Musik bzw. Sport in der Minderheitensprache in Gruppen in der Primarstufe, sowie in der 5. oder 6. Klasse die deutsche Sprache und Literatur (Sekundarstufe). Im 8. Semester haben sie ein 10wöchiges Unterrichtspraktikum.

Abschlussunterricht (DaM): Die Studierenden der NationalitätenlehrerInnenbildung müssen am Ende des 10wöchigen Unterrichtspraktikums eine Prüfungsstunde halten, die bei der Qualifikation des Diploms angerechnet wird.

Die Ausbildung Lehramt mit DaF als Spezialfach befähigt Studierende, die deutsche Sprache in der Primarschule als Fremdsprache zu unterrichten. Sie haben folgende deutschsprachige Kurse: Phonetik/ Phonologie, Deutsche Grammatik I-V, Sprach- und Stilübungen I-II, Didaktik-Methodik DaF I-IV, Deutsche Kinderliteratur I-III, Deutsche Literatur – Sprachübungen I-II, Landeskunde der deutschsprachigen Länder – Sprachübungen, Kulturgeschichte der deutschsprachigen Länder – Sprachübungen.

Der Lehrplan der BA Kindergärtnerinnenausbildung DaM für die Kindergärten der deutschsprachigen Minderheit (Studienzeit: 6 Semester) befindet sich auf der Seite http://www.tok.elte.hu/file/NOK_tajekoztato_2013_honlapra.pdf. Die deutschsprachigen Kurse betragen insg. 360 Stunden (insg. 32 Kreditpunkte). Der Kursinhalt *Nationalitätenkunde I-II* dient auch zur Stärkung bzw. Herausbildung der ungarndeutschen Identität der Studierenden. Die Studenten lernen die Kultur anderer Völker zu schätzen und zu tolerieren. Es wird im Kurs auch darauf Wert gelegt, wie man die kennengelernten geschichtlichen und volkskundlichen Inhalte in den Kindergärten der Minderheit den Kindern altersgemäß beibringen kann. Welche Inhalte und welche Methoden empfehlen sich am besten?

Das Ziel der Studieneinheit *DaM und Methodik der Vermittlung von DaM I-III* ist es, zur Ausbildung von KindergartenpädagogInnen beizutragen, die im Besitz ihrer Sprachkenntnisse, die auf dem praktischen Erwerb der Nationalitätensprache auf Oberstufenniveau (C1) beruhen, imstande sind, ihre erworbenen Sprachkenntnisse in ihre pädagogische Arbeit im Kindergarten einzubeziehen und in der Praxis der Erziehung effektiv anzuwenden. Die Studierenden entwickeln ihre komplexen sprachlichen Kenntnisse systematisch in den einzelnen Semestern. Durch die Erweiterung der sprachlichen und grammatischen Kenntnisse der StudentInnen soll eine sprachliche Kompetenz entwickelt werden, in deren Besitz sie befähigt werden, für den Gesprächspartner sowohl stilistisch als auch grammatisch verständlich und niveauvoll zu kommunizieren. Des Weiteren werden methodische Fachkenntnisse erworben, durch welche die Studierenden imstande sind, in der Standardform der Minderheitssprache

Angebote und Beschäftigungen für Kleinkinder zu halten und sich mit dem Gesprächspartner (Eltern, Kinder) stilistisch und grammatisch angemessen zu unterhalten. Die Themenkreise sind: Interkulturelle Begegnungen, Das Leben im Kindergarten damals und heute, Methoden zur effektiven Sprachvermittlung, Die Beschreibung und Charakterisierung einer Person, Lesen einer kurzen Erzählung, das deutsche Verb, die Modi des Verbs, die Konjugation, die Verbtypen, die reflexiven Verben, die Bildung der Tempora, die Ergänzungen der Verben, die modalen Hilfsverben, Umweltschutz, Sozialarbeit, Veranstaltungen im Kindergarten – Rollenspiel, Lampenfieber – Überwindung von Angst bzw. wie kann man Kleinkindern bei diesem Prozess helfen?, Die Rolle der Medien in der frühen Kindheit: Vorteile, Schäden, die Europäische Union: Ausblick, Sammeln von Erfahrungen auf dem Gebiet der Frühpädagogik durch Austauschprogramme, die vom Internet gebotenen Möglichkeiten für ErzieherInnen: Vorteile, Ideen zu den Beschäftigungen, Die Wortklassen und Syntax des Deutschen; Textgebrauch, Satzanalyse etc.

Die Studierenden bereichern ihren zur Erziehung auf dem Gebiet der Nationalitätensprache nötigen Wortschatz und verfügen am Ende des Kurses über eine dem Kleinkindalter entsprechende kommunikative Kompetenz. Sie erlangen große Sicherheit in der Beherrschung der deutschen Sprache und lernen auch die Mundarten der Minderheit kennen. Sie sind imstande, länger gefasste Texte zu lesen, zu verstehen und zu verarbeiten, sie zusammenzufassen und zu präsentieren. Sie sollen über die Fähigkeit verfügen, das angeeignete Wissen kommunikativ, spielerisch, auf altersbezogene Faktoren achtend zu vermitteln, mit Rücksicht auf Kinder, die einer besonderen Förderung bedürfen. Sie sollen ihre Sprachkenntnisse den sprachlichen Normen und den Anforderungen der Sprachethik gemäß verwenden können. Am Ende des ersten Jahres müssen die Studierenden eine *Filterprüfung in Deutsch* ablegen.

Zweisprachigkeit – Theorie und Praxis I-II. Die Zielsetzung des Kurses: Grundlegende Kenntnisse zu vermitteln über Zweisprachigkeit durch Auseinandersetzung mit den einschlägigen psycholinguistischen, anthropologischen und soziologischen Forschungsberichten. Weiterhin ist es Ziel, den Studierenden eine methodische Vielfalt der Möglichkeiten der Zweitsprachvermittlung anzubieten und diese in kleinen Beschäftigungseinheiten ausprobieren zu lassen unter Aneignung der nötigen deutschsprachigen Instruktionen. In Form von Textanalysen und Referaten werden folgende Themen behandelt: Argumente für die frühzeitige Aneignung der Zweitsprache; Definition von Zweisprachigkeit; Typen von Zweisprachigkeit; Mehrsprachige Familien; Auswirkung der Zweisprachigkeit auf die Entwicklung der Persönlichkeit; Stufen der Erst- und Zweitsprachaneignung; Ratschläge an Eltern zweisprachiger Kinder; methodische Einführung in die Zweitsprachvermittlung; Schwerpunkte ganzheitlicher Sprachförderung. Psychologische Annäherung der Zweitsprachvermittlung: Wie fällt Lernen leicht?

Einstimmung zum Lernen, Zuhören und Ausreden lassen, Vermittlung methodischer Kenntnisse: Gesichtspunkte beim Aufbau einer Beschäftigungseinheit; Vorschläge zur Wortschatzarbeit; Praktische Beispiele ganzheitlicher Sprachförderung zu verschiedenen Themenkreisen. Anfertigung von Angebots- und Beschäftigungsentwürfen; Vorbereitung, Präsentation und Evaluation von Beschäftigungseinheiten.

Methodik der deutschsprachigen Aktivitäten im KiGa I–IV. Im Rahmen dieses Faches werden vier Kurse angeboten: Methodik Deutsche Kinderliteratur, Methodik Musik, Methodik Natur- und Sachkunde und Methodik der deutschsprachigen Sportbeschäftigungen. Das Seminar *Methodik Deutsche Kinderliteratur* soll den Studierenden einen Einblick in die deutschsprachige Kinderliteratur gewähren. Reime, Sprüche und Märchen werden samt Methoden ihrer Vermittlung vorgestellt und angeeignet. Im Laufe ihres Kinderliteraturstudiums sollen die Studierenden ein produktives Verhältnis zu dem geschriebenen Text entwickeln und die Fähigkeit erwerben, die vom Text gebotenen kreativen Arbeitsmöglichkeiten zu erkennen und sie in ihrer erzieherischen Tätigkeit zu verwenden. Der Kursinhalt setzt sich aus den folgenden Gebieten zusammen: Einführung in die Geschichte der deutschsprachigen Kinderliteratur; Fingerspiele, die Rolle der Hand; Präsentation und Vermittlung von Sprüchen und Reimen für die SeminarteilnehmerInnen; Szenisches Lesen von Gedichten, Lyrikwerkstatt; Sprache und Bewegung; Präsentation bekannter Bilderbücher; Rolle und Verwendung der Bilderbücher; Produktive Verfahren im Umgang mit Märchen. Das Seminar *Methodik Musik* führt die Studierenden in die Musiktheorie in deutscher Sprache ein. Der Kursinhalt: Aufbau der zielsprachigen Musikeinheiten; Methodische Möglichkeiten der zielsprachigen Liedvermittlung; Altersspezifische Auswahlkriterien des Liedgutes; Fächerübergreifende Vermittlung von Liedern; Präsentation und Vermittlung von Liedern an die Seminarteilnehmer; Das Liedgut der Ungarndeutschen; Feiertagsspezifische Lieder und ihre Anwendung; Förderung der Musikwahrnehmung der Kindergartenkinder. Im Seminar *Methodik der deutschsprachigen Sportbeschäftigungen* werden die StudentInnen in die deutschsprachige Sporttheorie eingeführt und eignen sich dabei die speziellen Fachbegriffe bzw. Instruktionen für Sport an. Sie lernen Möglichkeiten der einsprachigen Bedeutungsvermittlung kennen. Im Rahmen des Seminars werden folgende Themen behandelt: Einführung in die Sporttheorie, Mittel der einsprachigen Bedeutungsvermittlung in den Sportbeschäftigungen; Förderung der Körperwahrnehmung bei Kleinkindern; Spielerisches Aufwärmen; Spielerische Möglichkeiten der Bewegungsförderung; Spielerische Wurfschulung; Stationen zum Abenteuerturnen. Im Seminar *Methodik Sachkunde* werden die StudentInnen in die spezielle Methodik der bilingualen Bedeutungsvermittlung eingeführt, damit sie kindgerechte und spielerische Beschäftigungen in Sach-Themen halten können. Durch die Bearbeitung möglichst vieler Themenkreise im Bereich Sachkunde wird auch gezielt auf die Erweiterung des

Wortschatzes der Studierenden Wert gelegt. Der Kursinhalt setzt sich aus den folgenden Gebieten zusammen: Einführung in die zielsprachige Sachkunden-Methodik; Aufbau der Beschäftigungseinheiten; Medieninventar und seine Rolle; Analyse von Aufnahmen über Sachkunde-Beschäftigungen; Anfertigung von Beschäftigungsentwürfen; Präsentation und Vermittlung einiger Themen an die Seminargruppe; Möglichkeiten der Beobachtung und Ausflüge; Möglichkeiten zur Förderung des Umweltbewusstseins.

Im Zuge ihrer *praktischen Ausbildung* müssen die Studierenden 3 Praktika absolvieren (vgl. Punkt 7).

Die Kurse der Weiterbildungen finden jeweils samstags statt. Das Curriculum der BA PrimarschullehrerInnenausbildung DaM für die Grundschulen der ungarndeutschen Minderheit und der BA KindergärtnerInnenausbildung DaM für die Kindergärten der deutschsprachigen Minderheit sind herunterzuladen von folgenden Adressen: http://www.tok.elte.hu/file/nemzetisegi_nemet_tanito.pdf und http://www.tok.elte.hu/file/nemzetisegi_nemet_ovo.pdf. Die Kursinhalte entsprechen größtenteils denen der Direktstudien.

7. Die praktische Ausbildung der Studierenden mit der Fachrichtung DaM und mit dem Spezialgebiet DaF an der ELTE TÓK

Die Praktika sorgen für die intensivste und dichteste Kontaktfläche in der Lehrpersonenbildung. Die praktische Ausbildung erfolgt in der Fachgruppe Deutsch am Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen der ELTE TÓK parallel zur theoretischen Ausbildung bei allen drei Studienrichtungen (für die ErzieherInnen mit der Fachrichtung Deutsch als Minderheitensprache, für die GrundschullehrerInnen mit der Fachrichtung Deutsch als Minderheitensprache für die Klassen 1–6. der Primarstufe, für die GrundschullehrerInnen mit der Spezialisierung DaF für die Klassen 1–6. der Primar- bzw. teilweise der Sekundarstufe). Wie schon im Abschnitt 6. *Die Curricula der DaM-Lehrgänge an der ELTE TÓK* kurz vorgestellt wurde, haben die StudentInnen der Fachrichtung DaM und des Spezialgebiets / der Spezialisierung DaF während ihrer Studienzeit integriert in ihrem Stundenplan zwei Praktika in deutscher Sprache in der Praktikumsgrundschule der Fakultät. Im letzten Studiensemester absolvieren die StudentInnen der GrundschullehrerInnenausbildung ein zehnwöchiges Praktikum in einer Grundschule mit DaM/DaF-Unterricht, und die StudentInnen der ErzieherInnenausbildung ein achtwöchiges Praktikum in einem Kindergarten mit DaM.

Vor den deutschsprachigen Praktika müssen alle Studierenden auch noch andere ungarisch- und deutschsprachige theoretische und praktische Fachkurse erfolgreich absolvieren, um neben der wissenschaftlichen Ausbildung Praxiselemente im Studium zu

integrieren. Am Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen werden die Kurse in der Zielsprache geleitet. Die Sprache der Klausuren, der Prüfungen, der Seminararbeiten und der Diplomarbeiten für die GrundschullehrerInnen für DaM ist ebenfalls Deutsch. Die Lehrveranstaltungen zum Praktikum werden praxisbegleitend über das gesamte Studium aufgeteilt angeboten. Die Kompetenzen der GrundschullehrerInnen für die 1-6. Klasse und für die der KindergärtnerInnen werden dadurch ausgebaut und erweitert. Das allgemeine Ziel der Praktika ist es, die verschiedenen Praxisphasen ins Studium zu integrieren. Die Studierenden sollen hinsichtlich ihrer Eignung für das Lehramt und für die Erziehung der Kindergartenkinder unterstützt werden. Ihre Fähigkeiten zur Selbstreflexion und ihre theoretisch-methodischen Kompetenzen sollen gefördert werden. Die wichtigsten geförderten Kompetenzbereiche sind: Erziehungskompetenz, diagnostische Kompetenz, Beobachtungskompetenz, Kompetenz zur kindgerechten Planung, Vorbereitung und Gestaltung der Lern- und Erziehungsprozesse. Dabei werden sie von Praxislehrpersonen, MentorInnen, sowie von Dozierenden aus der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften begleitet und unterstützt. Feste Bestandteile der Schul- und Kindergartenpraxis bilden das forschende Lernen, die selbst- bzw. fremdreflektierenden Besprechungen und die Portfolioarbeit.

Im Studienplan nehmen Praktika sowohl qualitativ wie auch quantitativ einen großen Stellenwert ein und betragen in der Regel ca. 18% der gesamten Studienzeit.

Laut der Bologna-Erklärung sind alle Studienleistungen mit Kreditpunkten, Leistungspunkten nach dem ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) versehen. Ein ECTS-Punkt entspricht einem durchschnittlichen studentischen Arbeitspensum von 25-30 Stunden. Das Bachelorstudium der ErzieherInnenausbildung mit 6 Semestern umfasst dementsprechend 180 ECTS-Punkte, das Bachelorstudium der GrundschullehrerInnenausbildung mit 8 Semestern umfasst 240 ECTS-Punkte.

Die Studierenden der LehrerInnenausbildung mit der Fachrichtung DaM haben insgesamt 408 Unterrichtsstunden (Seminare und Vorlesungen) – gerechnet wird mit einem durchschnittlich 12 Wochen langen Semester– in der Zielsprache, in deutscher Sprache in den insgesamt 8 Semestern. Für diese Kurse erhält man 36 Kreditpunkte, davon sind 108 Unterrichtsstunden mit 9 Kreditpunkten, die sich mit Methodik-Didaktik beschäftigen und so als Bestandteil der praktischen Ausbildung angesehen werden können. Für das zwei Semester dauernde deutschsprachige Schulpraktikum bekommt man 5 Kreditpunkte. Es sind 0,021% der ECTS-Punkte, die für das Gesamtpraktikum (d.h. sowohl auf Ungarisch als auch auf Deutsch) erhalten werden können. In beiden Semestern verbringen sie wöchentlich einen Unterrichtstag in der Praktikumschule. Jeder Studierende muss wenigstens einmal in beiden Semestern eine Unterrichtsstunde selbständig oder mit einer Mitstudierenden in Teamteaching halten und bei all den anderen Stunden hospitieren, an der Stundenbeobachtung und Bewertung aktiv teilnehmen und zu jeder Unterrichtsstunde

eine Unterrichtsskizze anfertigen. Dem zehnwöchigen Praktikum mit 208 Unterrichtsstunden im letzten Semester werden 13 ECTS-Punkte zugeordnet. In diesem Praktikum müssen die Studierenden 8 Unterrichtsentwürfe erstellen (DaM, Sport, Sachkunde, Musik), sowie eine Abschlussstunde planen und durchführen und diese im Anschluss mit der betreuenden Mentorin, der Dozentin der ELTE sowie der Schulleiterin evaluieren.

Für das Praktikum der ErzieherInnenausbildung mit der Fachrichtung DaM erhalten die Studierenden 32 ECTS-Punkte. Sie haben – bei einem durchschnittlich 12 Wochen langen Semester - insgesamt 402 Unterrichtsstunden –in deutscher Sprache in den insgesamt 6 Semestern. Davon sind 120 Unterrichtsstunden mit 10 Kreditpunkten, die sich mit Methodik-Didaktik beschäftigen und so als Bestandteil der praktischen Ausbildung angesehen werden können. Die Erzieherinnen müssen drei Praktika absolvieren: 1) ein *einwöchiges Hospitationspraktikum* im 4. Studiensemester mit einem Umfang von 20 Stunden, mit einer „MiniBeschäftigung“ (ca. 10-15 Minuten) am letzten Tag des Praktikums; 2) ein *einwöchiges Praktikum im 5. Semester* mit einem Umfang von 20 Stunden, mit einer ca. 20-minütigen Abschlussbeschäftigung am letzten Tag der Praktikumswoche und 3) ein *achtwöchiges Kindergartenpraktikum* im 6. Semester, von dem 80 Stunden in einem Minderheitenkindergarten absolviert werden müssen. Im letzten Praktikumsteil müssen die Studierende 8 Beschäftigungsentwürfe erstellen (Sport, Sachkunde, Kinderliteratur, Musik) sowie eine Abschlussbeschäftigung planen und durchführen und diese im Anschluss mit der betreuenden Kindergärtnerin, der Dozentin der ELTE sowie der Kindergartenleiterin evaluieren. Für das deutschsprachige Kindergartenpraktikum mit 40 Unterrichtsstunden bekommt man 2 Kreditpunkte. Es sind 0,01% der ECTS-Punkte, die für das Gesamtpraktikum (d.h. sowohl auf Ungarisch als auch auf Deutsch) erhalten werden können. Dem 8wöchigen Praktikum mit 224 Unterrichtsstunden im letzten Semester werden 9 ECTS-Punkte zugeordnet. Allgemein sollte sich die Aktivität und Selbständigkeit der Studierenden während der drei Praktika steigern. Im ersten Praktikum liegt der Schwerpunkt hauptsächlich auf der Beobachtung und dem Kennenlernen des Kindergartenalltags. Erste, kleinere Versuche der (zielsprachigen) Teilnahme am Tagesgeschehen sollten aber schon stattfinden. Während des zweiten Praktikums sollten sich die Studierenden schon aktiv (vor allem sprachlich) am Kindergartenalltag beteiligen – sei es beim Spielen, den Beschäftigungen (Musik, Sport, Literatur, Sachkunde Themenkreise) oder den täglichen Kindergartenritualen, den pflegerischen und administrativen Arbeiten. Im dritten Praktikum schließlich sollten die Studierenden selbständig Beschäftigungen in den verschiedenen Bereichen planen und durchführen und möglichst umfassende Erfahrungen im gesamten Spektrum der Erziehungsarbeit sammeln (ELTE Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung Lehrstuhl für Minderheiten und Fremdsprachen Fachgruppe Deutsch 2017).

Die Studierenden der LehrerInnenausbildung mit der Spezialisierung DaF haben insgesamt 372 Unterrichtsstunden (Seminare und Vorlesungen) in deutscher Sprache in den 8 Semestern. Sie bekommen dafür 36 Kreditpunkte. Es sind davon 72 Unterrichtsstunden, die sich mit Methodik-Didaktik beschäftigen und so als Bestandteil der praktischen Ausbildung angesehen werden können. Für das zwei Semester lange deutschsprachige Schulpraktikum bekommt man 6 Kreditpunkte. Das Praktikum hat denselben Aufbau wie es bei den Studierenden für DaM. Dem zehnwöchigen Praktikum mit 208 Unterrichtsstunden im letzten Semester werden 13 ECTS-Punkte zugeordnet.

8. Selbst entwickelte Unterrichtsmaterialien

Für Unterrichtszwecke haben unsere DozentInnen Lehrwerke entwickelt, die speziell auf die Bedürfnisse unserer Studierenden abgestimmt sind. Ein Teil dieser Lehrwerke beschäftigen sich mit minderheitenspezifischen Themen. Diese sind:

Márkus, Éva (zsgst.) (2007): „Ene bene Tintenfass, geh’ zur Schul’ und lerne was.“ Eine Text- und Aufgabensammlung zur „Ungarndeutschen Kinderliteratur“ für die Studenten der NationalitätenkindergärtnerInnen und -grundschullehrerInnenbildung. Budapest: Trezor.

Márkus, Éva (zsgst.) (2008): „Denn ein Reich mit einer Sprache [...] ist hinfällig“. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zur Geschichte der Deutschen in Ungarn. für die Studenten der NationalitätengrundschullehrerInnen- und -kindergärtnerInnenbildung. Budapest: Trezor.

Márkus, Éva (zsgst.) (2009): „Meine zwei Sprachen“. Eine Text- und Aufgabensammlung zur „Ungarndeutschen Literatur“ für die Studenten der NationalitätenkindergärtnerInnen und -grundschullehrerInnenbildung. Budapest: Trezor.

Márkus, Éva (zsgst.) (2010): Zur Volkskunde der Ungarndeutschen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für die Studenten der NationalitätengrundschullehrerInnen- und -kindergärtnerinnenbildung. Budapest: Trezor.

Ein weiterer Teil der Unterrichtsmaterialien widmet sich methodischen Fragen der (früh)kindlichen Zweit- bzw. Fremdsprachenvermittlung. Diese sind:

Bodó, Edit / Radvai, Teréz (Hrsg.) (2004): 13+1 Ideen zum DaF/DaZ-Unterricht mit kurzer theoretischer Einführung. Budapest: ELTE TÓFK.

M. Batári, Ilona (Hrsg.) (2004): Sammlung methodischer Texte zum Sachunterricht. Budapest: ELTE TÓFK.

Stoyan, Hajna (zsgst.) (2005): Deutschsprachige Kinderliteratur für Kindergärtnerinnen. Handschrift. Budapest.

- M. Batári Ilona (Hrsg.) (2007): Zweisprachigkeit und Sprachförderung im Kindergarten. Budapest: Okker Kiadó.
- Radvai, Teréz (zsgst.) (2007): Theoretische und praktische Tipps für den Daf-/DaZ-Unterricht in den Grundschulklassen 1-6. Budapest: ELTE TÓFK / Okker Kiadó.
- Molnárné Batári, Ilona (zsgst.) (2010): Perlen aus der Kinderliteratur – und ihre Vermittlung. Textesammlung zur sprachlichen Frühförderung. Budapest.

9. Fortbildungen und Konferenzen

Es ist eine mehrjährige Tradition, dass unser Lehrstuhl jedes Jahr Konferenzen und Fortbildungen für SprachpädagogInnen veranstaltet. Um nur die wichtigsten der vergangenen Jahre zu nennen: *Konferenz zur Ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur* (2015 und 2016), die Konferenz widmete sich den Fragen, was und wie von der ungarndeutschen Kinderliteratur Kindergarten- und Schulkindern am besten beigebracht werden kann. Ein Spezialfeld bildete die Mundartliteratur. Welche Werke kann man mit Kindern behandeln, welche Schwierigkeiten bereitet die Mundart für die Kinder und die PädagogInnen? Wie kann man die Schwierigkeiten methodisch überwinden?

Die Vortragenden der Konferenz *Frische Blickwinkel auf die Theorie und Praxis des frühen DaF-/DaZ-Unterrichts* (2014) befassten sich mit Themen wie Medien im Sprachunterricht, KID-Prüfungen für Kinder, dem Österreichischen Sprachdiplom Deutsch, der Wichtigkeit von Musik und Bewegung im frühen Sprachunterricht, außerschulischen Programme im Dienste der Sprachförderung, spielerischen Möglichkeiten der Grammatikvermittlung, der Wichtigkeit der Visualisierung in der Grammatikvermittlung.

Die Fortbildung *Deutsch und deutschsprachige Fächer in der Grundschule* (2013) wurde für PrimarschullehrerInnen veranstaltet. Die Teilnehmer konnten sich u.a. mit folgenden Themen bekanntmachen: Visuelle Impulse im Dienste der Sprachförderung, Unterrichtssprache Deutsch – loben, kritisieren, helfen, korrigieren, Neuigkeiten und Veränderungen im Nationalitätenunterricht seit 2013, neue deutschsprachige Lehrwerke für die Primarstufe, Lehrwerke in Vorbereitung, spielerische Methoden im Volkskundeunterricht, Thema: Volksnahrung der Ungarndeutschen.

Die Konferenz *Die vielfältigen Wege der Sprachvermittlung* (2012) zeigte u.a. Erfahrungen der Natur- und Umweltpädagogik aus Österreich, die Kindergartenpraxis des Österreichisch-Ungarischen Kindergartens in der frühen mathematischen und musikalischen Erziehung in der Zielsprache, Projekte in deutschen Schulen in der Zielsprache, ein deutschsprachiges Sprachlernbuch für Kinder, das speziell für

die interaktive digitale Tafel verfasst worden ist, sowie die Methode des multisensorischen Deutschlernens und die Zusammenhänge zwischen Bewegung und Lernen.

Die Fortbildung *Deutschsprachige Aktivitäten im Kindergarten* (2012) wurde speziell für Erzieherinnen im Kindergarten veranstaltet. Dabei ging es um Themen wie dreidimensionale Sprachspiele, die Anwendungsmöglichkeiten der Bilderbücher in der frühen Sprachförderung, die Rolle der Visualisierung, das märchenhafte Abenteuerturnen, die Wichtigkeit der rhythmisch-musikalischen Erziehung in der Wortschatzfestigung und das entdeckende Lernen, das Experimentieren im Kindergarten.

10. Auslandsbeziehungen

Unsere Fakultät hat langjährige Partnerschaften mit deutschsprachigen Hochschulen und Universitäten in Europa. Unsere Studierenden in der Nationalitätenfachrichtung haben die Möglichkeit, im Rahmen der Erasmus+ Mobilitätsprogramme der EU ein Auslandssemester in Deutschland (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Universität Augsburg, Evangelische Hochschule Freiburg, Evangelische Hochschule Dresden), in Österreich (Pädagogische Hochschule Wien, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz, Pädagogische Hochschule Tirol in Innsbruck, Pädagogische Hochschule Steiermark in Graz) oder in Italien in Süd-Tirol, (Freie Universität Bozen/Brixen) zu verbringen. Die Studierenden der Fachrichtung ErzieherInnen haben lediglich die Beschränkung, dass sie nicht in Österreich studieren können, da dort die ErzieherInnenausbildung nicht dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet ist.

Die Auslandsaufenthalte dienen nicht nur der zielsprachlichen Weiterbildung der Studierenden, sie spielen auch in der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden eine beachtliche Rolle, sie erwerben unersetzbare Erfahrungen auch in ihrer fachlichen und methodischen Ausbildung, indem sie Seminare besuchen und in den Übungseinrichtungen ein Praktikum absolvieren. Sie haben die Möglichkeit, in deutschen Einrichtungen zu unterrichten bzw. zu erziehen, können die dortige Unterrichts- und Erziehungspraxis der PädagogInnen kennenlernen. Nicht zuletzt lernen sie die Kultur, den Sprachgebrauch und das Alltagsleben der deutschsprachigen Länder vor Ort kennen.

11. Forschungsprojekte

Der Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen hat auch eigene Forschungsprojekte, die die Dozierenden leiten, aber auch talentierte Studierende werden miteinbezogen. Die

Ergebnisse werden in Konferenzen und Publikationen oder an studentischen wissenschaftlichen Wettbewerben bekanntgegeben. Eines der Projekte ist die Ungarndeutsche Nationalitätenkinderliteratur im Unterricht, bzw. Dialekt im Unterricht. Es wurden bereits zwei Konferenzen zum Thema veranstaltet. Das Projekt sieht vor, eine methodische Handreichung für PädagogInnen zusammenzustellen, wofür auch Beiträge von diesen selbst erwartet werden. Zwei Studierende haben im Studentischen Wissenschaftlichen Landeswettbewerb (OTDK) 2015 den zweiten Platz bekommen für ihre Arbeit *Spielerische Methoden im Volkskundeunterricht, Dialekt im Unterricht*.

Das Grammatik.Spiel.Projekt. hat das Ziel eine umfangreiche, benutzerfreundliche Grammatikspielsammlung für die Grundschule mit spielerischen Grammatikaufgaben (Kartenspiele, Brettspiele, Puzzles, ((Kreuz)Wort)Rätsel, Bewegungsspiele, Arbeitsblätter) für die unteren vier Jahrgänge zusammenzustellen. Die Studierenden bekommen schon in den Grammatikseminaren (*Deutsche Grammatik I–V.*) Anregungen zum Thema „Spielerische Grammatikvermittlung“ (Balogné Nagy 2017). Die Homepage des Projekts: http://old.tok.elte.hu/nyelv/gramm_spiel.html

12. Publikationen des Lehrstuhls

Der Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen publiziert die Forschungsergebnisse der eigenen Dozierenden in diversen Veröffentlichungen. Da der Lehrstuhl sehr gute fachliche Kontakte zu anderen Pädagogischen Hochschulen im In- und Ausland pflegt, erscheinen in diesen Publikationen auch die Forschungsergebnisse der ungarischen, österreichischen und deutschen KollegInnen. Die neueste Veröffentlichung ist eine Online-Publikation aus dem Jahr 2016, die Sonderausgabe der wissenschaftlichen Zeitschrift *Kindererziehung*: Márkus, Éva / Trentinné Benkő, Éva (Hrsg.): *Idegennyelvi és kétnyelvű fejlesztés gyermekkorban. (= Fremd- und zweisprachige Förderung in der frühen Bildung.) Gyermeknevelés. 4. Jg./1.* http://gyermekneveles.tok.elte.hu/2016_1.htm. Unter den Beiträgen findet man auch deutsch- und englischsprachige Studien (*What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today?* aus der Feder von Prof. Dr. Janet Enever, Umeå University; *Language Educational Observations in a Multicultural Kindergarten* von Dr. Arianna Kitzinger, Pädagogische Fakultät der Westungarischen Universität und *Didaktik und Methodik des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten* von Prof. Dr. Patricia Nauwerck, PH Schwäbisch Gmünd). Die Sonderausgabe bietet ein breites Spektrum des Themenfeldes von der frühen Sprachförderung bis hin zur zweisprachigen PädagogInnenausbildung: sie enthält einen europäischen Ausblick, einen Beitrag über französische Sprachförderung in deutschen Kindergärten, präsentiert Beispiele der guten Praxis aus dem In- und Ausland, innovative Ideen zur frühen

Sprachförderung, eigene Erfahrungen und Forschungsergebnisse der PädagogInnen aus dem Klassenzimmer, berichtet über Kinderwörterbücher, Montessori-Materialien zur zweisprachigen Erziehung, Lehrwerke, zweisprachige Schul- und Kindergartenprogramme. Die Autoren sind in- und ausländische Dozierende und ForscherInnen aus dem tertiären Bereich der PädagogInnenausbildung, sowie PädagogInnen und MentorInnen aus Grundschulen und Kindergärten, Einrichtungs- und SprachprogrammleiterInnen.

Im Jahre 2014 erschien der Band Márkus, Éva / Trentinné Benkő, Éva (Hrsg.): *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata.* (= *Theorie und Praxis der frühen Fremdsprachenvermittlung*) in Budapest. Der Band beinhaltet Konferenzbeiträge und Hintergrundstudien von Deutsch, Englisch und weitere Fremdsprachen unterrichtenden KollegInnen (http://old.tok.elte.hu/nyelv/markus_tbenko_kotet.pdf). Nach einleitenden Studien folgen drei Kapitel mit den Leitgedanken: 1) frühe Fremdsprachenförderung im Kindergarten und in der Familie; 2) in der Grundschule und 3) in der akademischen Ausbildung von SprachpädagogInnen.

Im Jahre 2013 wurde Árva, Valéria / Márkus, Éva (Hrsg.): *Education und / and Forschung II.* in Budapest veröffentlicht (http://old.tok.elte.hu/nyelv/dokuk/Markus_Education.pdf). Im Band sind einerseits Forschungsergebnisse von DozentInnen und Studierenden, andererseits unterrichtspraktische Beiträge zu finden – aus dem Bereich der Sprachpädagogik, der Nationalitätenforschung, der Linguistik und der Literatur, in deutscher, englischer und französischer Sprache.

13. Zusammenfassung

Die ungarndeutsche Minderheit hat eine spezielle Lage in Ungarn, aber auch in ganz Europa. Das ungarische Schulsystem sichert den Minderheiten entsprechenden Raum, um ihre eigene Kultur und Tradition bewahren zu können, um ihre Sprache lebendig erhalten zu können. Jedes Kind hat das Recht seine Zugehörigkeit zu einer Nationalität schon als Kindergartenkind und später auch als Schulkind mitzuerleben. Dazu bieten die Minderheitenkindergärten und Minderheitengrundschulen in Ungarn auch die Möglichkeit. Sie sind Schauplätze der Kulturbewahrung und der Spracherweiterung. Die PädagogInnen dieser Institute haben eine doppelte Aufgabe: sie sind einerseits Fachleute für das Erziehen und Lehren. Als solche haben sie die Aufgabe nach gezielten wissenschaftlichen Erkenntnissen den Entwicklungs- und Lernprozess zu planen, zu organisieren und zu bewerten. Sie sollen dementsprechende Methodenkompetenz aufweisen können. Sie verfügen unter anderem über hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen. Andererseits sind für DaM-ErzieherInnen und -LehrerInnen die sprachliche

Handlungskompetenz in der Minderheitensprache, die landeskundlich-interkulturelle Kompetenz bezüglich des Kulturerbes der Minderheit unerlässlich.

Die Ausbildungsorte, wie der Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen der ELTE TÓK, haben im Rahmen der Minderheiten-PädagogInnenausbildung außer der Vermittlung und Erweiterung von beruflichen und wissenschaftlichen Kenntnissen und Kompetenzen noch weitere Aufgaben: die StudentInnen sollen auf dem Gebiet DaM außer den gewöhnlichen auch andere Kompetenzen haben. In den Seminaren und Vorlesungen sollen sie mit den Möglichkeiten der Bewahrung der örtlichen Dialekte, des örtlichen Literaturgutes sowie mit der ungarndeutschen Geschichte vertraut gemacht werden. Die Traditionspflege soll auch seinen Platz im Unterrichtsgeschehen finden. In der Bildungsarbeit des Lehrstuhls wird deswegen für besonders wichtig erachtet die Theorie und Praxis eng miteinander zu verbinden.

Die Arbeit des Lektorierens hat Dorothee Lehr-Balló übernommen, die Verfasserinnen danken ihr dafür.

Anmerkungen

1. Zu den Umständen des Minderheitenunterrichts der Deutschen vor den Änderungen der letzten Jahre s. Müller 2010: 96–117. Näheres zu den Umstrukturierungen findet sich in Müller 2013: 375–380.

Literatur

- Árendásné Huj, Katalin [et al.] (2011): Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. <http://www.udpi.hu/de/materialen-dokumente/dokumente/wurzeln-und-flugel/224-kompetenzmodell/file> (gesehen am 02. 03. 2016)
- Árva, Valéria / Márkus, Éva (Hrsg.) (2013): Education und/and Forschung II. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://old.tok.elte.hu/nyelv/dokuk/Markus_Education.pdf (gesehen am 26. 02. 2016)
- Baloghné Nagy, Gizella (2017): A nyelvtan oktatásának szerepe az idegen nyelvi tanító- és óvodapedagógus képzésben. In: Márkus, Éva / M. Pintér, Tibor / Trentinné Benkő, Éva (Hrsg.): Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben. Oktatás, fejlesztés, kutatás. Budapest: Komáromi Nyomda.
- Demeter, Katalin (Hrsg.) (2013): Tantervi tájékoztató az alapképzési tanulmányaikat 2013 szeptemberében megkezdő hallgatók részére: tanító szak, nappali tagozat – nemzetiségi

- szakiránnyal. http://www.tok.elte.hu/file/NTK_tajekoztato_2013_honlapra.pdf (gesehen am 29. 01. 2016)
- ELTE TÓK (2016): A német nemzetiségi óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szak óra- és vizsgaterve. http://www.tok.elte.hu/file/nemzetisegi_nemet_ovo.pdf (gesehen am 23. 02. 2016)
- ELTE Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung Lehrstuhl für Minderheiten und Fremdsprachen Fachgruppe Deutsch (2017): Praktikum der Fachrichtung „Nationalitäten-KindergärtnerIn“ Leitfaden für Kindergärten und Studierende. <http://old.tok.elte.hu/nyelv/dokuk/Leitfaden.pdf> (gesehen am 23. 09. 2017)
- Erb, Maria [et al.] (2010): Wurzeln und Flügel – Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens. <http://www.udpi.hu/de/materialen-dokumente/dokumente/wurzeln-und-flugel/183-leitbild/file> (gesehen am 02. 03. 2016)
- Europäische Kommission (2016): Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). http://ec.europa.eu/education/ects/ects_de.htm (gesehen am 01. 03. 2016)
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> (gesehen am 25. 02. 2016)
- Lehr-Balló, Dorothee (2016): Praktikum der Fachrichtung „Nationalitäten-KindergärtnerIn“ Leitfaden für Kindergärten und Studierende. <http://old.tok.elte.hu/nyelv/dokuk/Leitfaden.pdf> (gesehen am 02. 03. 2016)
- Magyar Kormány (2011): Gesetz CLXXIX vom Jahre 2011 über die Rechte der Nationalitäten. <http://www.ldu.hu/attachments/file/51028c92ce468a039e000050> (gelesen am 29. 02. 2016)
- Márkus, Éva / Trentinné Benkő, Éva (Hrsg.) (2014): A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://old.tok.elte.hu/nyelv/markus_tbenko_kotet.pdf (gesehen am 26. 02. 2016)
- Márkus, Éva / Trentinné Benkő, Éva (Hrsg.) (2016): Idegennyelvi és kétnyelvű fejlesztés gyermekkorban. Gyermeknevelés 4/1. http://gyermekneveles.tok.elte.hu/2016_1.htm (gesehen am 14. 01. 2016)
- Márkus, Éva / M. Pintér, Tibor / Trentinné Benkő, Éva (Hrsg.) (2017): Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben. Oktatás, fejlesztés, kutatás. Budapest: Komáromi Nyomda.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen.
- Müller, Márta (2010): Die Situation des Schulwesens für die deutsche Minderheit in Ungarn. Vom Kindergarten bis zur Schule. In: Kostrzewa, Frank / V. Rada, Roberta (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische

Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 96–117.

Müller, Márta (2013): Zur aktuellen Lage des ungarndeutschen Bildungswesens. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth / Öhl, Peter / Péteri, Attila / V. Rada, Roberta (Hrsg.): Dynamik der Sprache(n) und der Disziplinen. 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest (= Budapest Beiträge zur Germanistik 70). Budapest: ELTE Germanistisches Institut, 375–380.

Deutsch für Kinder

PrimarstufenlehrerInnen- und ErzieherInnen Ausbildung in Szeged am Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur

Tünde Sárvári

1. Einführende Gedanken

Die LehrerInnenausbildung hat in Szeged eine langjährige Tradition. Die Anfänge reichen weit bis ins 19. Jahrhundert hinein. Der Fachbereich Germanistik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ Szeged ist – nach der Budapester Germanistik – der zweitälteste Lehrstuhl in diesem Fachbereich. Nach dem zweiten Weltkrieg weitete sich der Hass der offiziellen Politik und auch vieler BürgerInnen auf alles aus, was mit dem Deutschtum im Entferntesten zusammenhing. Das zeigte sich auch bezüglich der Germanistik: Im Sommersemester des akademischen Jahres 1947–1948 wurde – im Zuge der Lehrplan-Reformen – der Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur in Szeged aufgelöst und erst nach einer 37-jähriger Zwangspause konnte die DeutschlehrerInnenausbildung im September 1985, von der „Lehrstuhlgruppe Deutsch“ (Német tanszéki csoport) betreut, wieder beginnen. 1987 wurde die Gruppe selbstständig und 1989 wurde das Programm wieder auf den Rang eines Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur erhoben. Ab demselben Jahr wurde auch die Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Nationalitätensprache an der Pädagogischen Hochschule „Gyula Juhász“ angeboten.

Neue Veränderungen und Reformen im ungarischen Hochschulwesen und dementsprechend an unserem Lehrstuhl erfolgten im Rahmen des Bologna-Prozesses. Ungarn unterzeichnete die Bologna-Erklärung mit anderen 28 Ländern am 16. Juni 1999, und verpflichtete sich damit zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Obwohl es die Pläne zur Einführung schon im Jahre 2002 gab, wurden die neuen Studiengänge erst seit 2006 in größerem Maße an ungarischen Universitäten und Hochschulen eingeführt. Zu den neu angebotenen Studiengängen in Szeged gehören die PrimarstufenlehrerInnen- und die ErzieherInnen Ausbildung mit den wählbaren Fachrichtungen Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Nationalitätenkultur. Der

vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, einen Überblick über die wesentlichen Merkmale dieser Studiengänge zu geben.

2. Zu den Curricula in Szeged

Für jedes Studium, so auch für das PrimarstufenlehrerInnen- und das ErzieherInnenstudium gibt es ein Curriculum, in dem die Lehr- und Lernziele, die zu entwickelnden Kompetenzen sowie der Zeitaufwand beschrieben sind. Die Studien sind modular aufgebaut, d.h. sie bestehen aus verschiedenen thematischen, inhaltlich und zeitlich abgegrenzten Einheiten, deren Aufwand in *ECTS* (Kreditpunkten) ausgewiesen ist.

2. 1. Die Curricula für die PrimarstufenlehrerInnenausbildung in Szeged

Das PrimarstufenlehrerInnenstudium wird in erster Linie als Direktstudium angeboten und dauert acht Semester lang. Es vermittelt fundiertes, auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen basierendes Fachwissen sowie umfassende Unterrichts- und Erziehungskompetenzen. Es befähigt die Studierenden zur Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts, zur Förderung des Lernens und der Persönlichkeit von Lernenden im Alter von 6–12 Jahren, zur Übernahme von Erziehungsmitverantwortung und zur Qualitätssicherung sowie forschendem Weiterentwickeln der eigenen Professionalität.

Das ausführliche Curriculum befindet sich auf der Homepage des Fachbereiches PrimarstufenlehrerInnenausbildung¹. Tabelle 1 fasst nur die wichtigsten Elemente des Curriculums für die PrimarstufenlehrerInnenausbildung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ Szeged zusammen:

Module		Kredite
Aufbaumodule		44–55
Fachwissen- schaften und Fachdidaktik	Fachwissenschaftliche Ausbildung + Fachdidaktik	160–175
	Wählbare Fachrichtungen	36–42
	Schulpraktische Studien	40
Diplomarbeit		15
Ergänzende Studien		14
Insgesamt		240

Tab. 1: Curriculum für PrimarstufenlehrerInnenausbildung
an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ Szeged

Aus der Tabelle 1 ist abzulesen, dass während des Studiums insgesamt 240 Kreditpunkte erworben werden. Die AbsolventInnen des PrimarstufenlehrerInnenstudiums verfügen über eine fundierte und solide Ausbildung in den folgenden Bereichen:

- Aufbaumodule (44–55 ECTS)
- Fachwissenschaften und Fachdidaktik (196–217 ECTS)
- schulpraktische Studien (40 ECTS)
- ergänzende Studien (14 ECTS) und
- Diplomarbeit (15 ECTS).

Zu den **Aufbaumodulen** gehören Humanwissenschaften, Psychologie, Pädagogik und Informatik. Sie bieten als Basiswissenschaften grundlegende Orientierungs- und Gestaltungshilfen für die Planung, Realisierung und Reflexion von Unterricht und Erziehung, unterstützen die berufsbiografische Entwicklung und leisten einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.

Die fachwissenschaftliche Ausbildung vermittelt die spezifischen wissenschaftlichen Grundlagen der Fächer Ungarische Sprache und Literatur, Mathematik, Umweltkunde, Musik, Bildnerische Erziehung, Technik und Lebensführung sowie Sport, wobei auf die Lehrpläne der jeweiligen Schulart und den aktuellen Stand der Fachwissenschaft – aktuelle Methoden, Fragestellungen, Erkenntnisse – Rücksicht genommen wird. Sie ist Basis für die wissenschaftsorientierte Reflexion von Lehrinhalten und Methoden und sichert die Anbindung an den aktuellen Stand der Forschung.

Die fachdidaktische Ausbildung umfasst vor allem die Auseinandersetzung mit Lehrplänen, Lehr- und Lernformen, Lehr- und Lernmaterialien, Überlegungen zur Unterrichtsplanung und -organisation, zu Lernstrategien sowie zur Wissensvermittlung und Leistungsfeststellung. Die enge Verbindung und der wechselseitige Bezug von Fachwissenschaft und Fachdidaktik orientiert sich an den Anforderungen für einen handlungs-, erfahrungs- und zielorientierten Unterricht für sechs- bis zwölfjährige Lernende.

Zu diesem Studium gehören auch die sog. **wählbaren Fachrichtungen**. Studierende der PrimarstufenlehrerInnenausbildung können aus folgenden Fachrichtungen wählen:

- Ungarische Sprache und Literatur
- Fremdsprachen (Englisch oder Deutsch)
- Mathematik
- Umweltkunde
- Mensch und Gesellschaft
- Musik
- Technik und Lebensführung
- Sport

- bildnerische Erziehung
- Deutsch / Slowakisch / Rumänisch als Nationalitätensprache / Nationalitätenkultur.

Im Sinne des ungarischen Nationalen Schulgesetzes 2011 (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) besteht für die Studierenden die Möglichkeit, mit dieser Qualifizierung bis zur sechsten Klasse der Grundschule das jeweilige Unterrichtsfach zu lehren, wenn dieses Fach nicht in Form von erweitertem Unterricht stattfindet.

Die schulpraktischen Studien qualifizieren die Studierenden zur Tätigkeit als Lehrende und ErzieherInnen. In der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ werden die Studierenden unter der Betreuung von hochqualifizierten MentorInnen Schritt für Schritt auf das Unterrichten vorbereitet und lernen Vorgänge wissenschaftlich zu analysieren bzw. zu reflektieren. Die Ausbildungsschule versteht sich als didaktische Werkstatt der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Von Anfang an werden Studierende in den schulpraktischen Studien mit der Praxis des Schulalltags konfrontiert. Die Betreuung, Begleitung, vor allem aber die kritische Beratung der Studierenden sind zentrale Bestandteile des Studienkonzeptes.

Die praktische Ausbildung umfasst unterschiedliche Formen: Hospitationen in den Unterrichtsstunden und im Schulhort, Unterrichtspraktikum in Gruppen, Einzelpraktikum, Schulpraktikum am Schulanfang, Einzelpraktikum außerhalb der Ausbildungsschule und die Lehrprobe. Im Rahmen der **Hospitation** verbringen die Studierenden je zwei Tage pro Semester in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“, und beobachten die Unterrichtsstunden nach bestimmten pädagogischen und psychologischen Gesichtspunkten. Sie führen über ihre Erfahrungen ein sog. Pädagogisches Tagebuch, das am Ende der Hospitation am Lehrstuhl für Pädagogik/Psychologie abgegeben und bewertet wird.

Im 4., 5., 6. und 7. Semester nehmen die Studierenden am sog. **Schulpraktikum in Gruppen** teil. Eine Gruppe besteht aus höchstens 12 Studierenden, die unter der Betreuung von MentorInnen im Rahmen der sog. „Drei-Einheiten“ (Vorbereitung – Durchführung – Reflexion) praxis- und handlungsorientiert die Planung, die Durchführung und die Evaluation der Unterrichtseinheiten kennenlernen. Während des Praktikums beobachten sie zuerst einige Stunden, die von den MentorInnen gehalten werden, dann unterrichten sie selbst eine bestimmte Sequenz der Unterrichtsstunde (Mikroteaching).

Im 4. Semester haben die Studierenden sechs „Drei-Einheiten“ in Mathematik und sechs in Ungarischer Sprache und Literatur. Im nächsten Semester nehmen sie an je drei „Drei-Einheiten“ in Mathematik, Sport, Bildnerischer Erziehung und Musik teil. Das Schulpraktikum wird von den MentorInnen benotet.

Im 6. Semester haben sie sechs „Drei-Einheiten“ in Ungarischer Sprache und Literatur, und je drei in Umweltkunde bzw. in Technik und Lebensführung. Im 7. Semester haben sie

je drei „Drei-Einheiten“ in Ungarischer Sprache und Literatur, Mathematik, Umweltkunde sowie in Technik und Lebensführung.

Im 4. und 5. Semester müssen die Studierenden auch an einem **Praktikum im Schulhort** teilnehmen. Das Praktikum besteht aus einer Hospitation und aus einer Nachmittagsbeschäftigung im Schulhort, die von den Studierenden geplant, durchgeführt und im Nachhinein mit dem Mentor/mit der Mentorin ausgewertet wird.

Im 6. und 7. Semester haben die Studierenden ein zweiwöchiges **Einzelpraktikum** in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“. Während dieses Schulpraktikums müssen sie 14 Unterrichtseinheiten (UE) hospitieren, 12 UE pro Semester planen, durchführen (Tab. 2) und mit dem Mentor/mit der Mentorin auswerten.

Beim Einzelpraktikum haben die Studierenden zuerst die Möglichkeit, in der von ihnen selbst bestimmten wählbaren Fachrichtung in Unterrichtsstunden zu hospitieren und eigene Stunden zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Im 6. Semester unterrichten sie dieses Fach in der Primarstufe (3/4. Klasse), im 7. Semester in der 5. oder 6. Klasse der Sekundarstufe. Das Praktikum wird in beiden Semestern von zwei MentorInnen (PrimarstufenlehrerIn und LehrerIn der wählbaren Fachrichtung) benotet.

Fach	6. Semester	7. Semester
Ungarische Sprache und Literatur	4 UE	3 UE
Mathematik	3 UE	3 UE
Umweltkunde	-	1 UE
Musik	-	1 UE
Bildnerische Erziehung	1 UE	-
Technik und Lebensführung	1 UE	-
Sport	1 UE	-
Wählbare Fachrichtung	Klasse 1-4 2 UE	Klasse 5-6 4 UE
Insgesamt:	12 UE	12 UE

Tab. 2: Einteilung der eigenen Unterrichtsstunden während des Einzelpraktikums im 6. und 7. Semester

Im 7. Semester müssen die Studierenden ein einwöchiges **Schulpraktikum am Schulanfang** absolvieren, um zu erfahren, wie ein Schuljahr gestartet wird, welche – teilweise administrativen – Aufgaben die Primarstufenlehrkräfte zu dieser Zeit zu erledigen haben. Im nächsten Semester müssen die Studierenden selbst eine Schule auswählen, in der sie 8 Wochen lang hospitieren und selbst unterrichten (**Einzelpraktikum außerhalb der Ausbildungsschule**). Ihre Lehrtätigkeit wird von einem Mentor/einer Mentorin aus der Schule betreut, der/die ihre Arbeit am Ende schriftlich auswertet und benotet. Während des Praktikums müssen die LehramtskandidatInnen 28 Stunden im Fach Ungarische Sprache und Literatur, 16 in Mathematik, 7 in Sport, 6 in Musik sowie in den Fächern bildnerische Erziehung bzw. Technik und Lebensführung planen, durchführen und evaluieren. Im 8. Semester wird das Schulpraktikum mit der **Lehrprobe** in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ abgeschlossen, wo die LehramtskandidatInnen ihre Fähigkeit zu unterrichten unter

Beweis stellen. Es hängt vom Zufall ab, wer in welchem Unterrichtsfach die Lehrprobe ablegt, da die zu unterrichtenden Fächer jedes Jahr verlost werden. Für die Lehrprobe müssen die LehramtskandidatInnen einen Unterrichtsentwurf selbständig entwickeln, die Unterrichtsstunde durchführen und „verteidigen“, d.h. diese reflektierend analysieren. Die Lehrprobe wird von dem Mentor/der Mentorin und von einem Dozenten/einer Dozentin der Fakultät evaluiert und von dem Mentor/von der Mentorin mitprotokolliert bzw. benotet.

Ergänzende Studien sind berufsrelevante Studienangebote, die über die humanwissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildungsinhalte hinausgehen, diese vertiefen, verbinden und unterstützen. An unserer Fakultät werden 34 Lehrveranstaltungen mit insgesamt 92 Kreditpunkten als ergänzendes Studium angeboten, von denen die Studierenden Kurse für insgesamt 14 Kreditpunkte frei wählen können.

Die meisten Lehrveranstaltungen sind praxis- und handlungsorientierte Seminare, in denen die Studierenden die Möglichkeit haben, die neuesten Forschungserkenntnisse sowie moderne Methoden und Unterrichtstechniken kennenzulernen und auszuprobieren.

Am Ende des Studiums muss eine **Diplomarbeit** abgefasst werden, die einen Forschungsaspekt aufweist und sowohl innerhalb eines Studienfaches als auch studienfachübergreifend verfasst werden kann.

2. 2. Die Curricula für die ErzieherInnenausbildung in Szeged

Die ErzieherInnenausbildung wird sowohl als Direkt-, als auch als Fernstudium an unserer Fakultät angeboten und umfasst 6 Semester. Der PrimarstufenlehrerInnenausbildung ähnlich setzt sich auch dieses Studium zum Ziel, fundiertes, auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen basierendes Fachwissen sowie umfassende Unterrichts- und Erziehungskompetenzen zu vermitteln. Es befähigt die Studierenden zur Planung, Durchführung und Reflexion der Einheiten/Beschäftigungen im Kindergarten, zur Förderung des Lernens und der Persönlichkeit von Kindern im Alter von 3–6 Jahren, zur Übernahme von Erziehungsmitverantwortung und zur Qualitätssicherung sowie forschendem Weiterentwickeln der eigenen Professionalität.

Das detaillierte Curriculum der ErzieherInnenausbildung ist auf der Homepage des Fachbereichs Kindergartenpädagogik zu finden². Tabelle 2 stellt deshalb nur die wichtigsten Elemente des Curriculums für die ErzieherInnenausbildung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ Szeged dar:

Module		Kreditpunkte
Aufbaumodule		min. 34
Fachwissen- schaften und Fachdidaktik	Fachwissenschaftliche Ausbildung + Fachdidaktik	min. 71
	Wählbare Fachrichtungen	min. 30
	Berufspraktika	min. 26
Diplomarbeit		10
Ergänzende Studien		9-18
Insgesamt		180

Tabelle 2: Curriculum für ErzieherInnenausbildung
an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ Szeged

Am Ende des Studiums sind insgesamt 180 Kreditpunkte erforderlich, die die AbsolventInnen in 3 Jahren in den folgenden Bereichen erwerben können:

- Aufbaumodule (mindestens 34 ECTS)
- Fachwissenschaften und Fachdidaktik (mindestens 101 ECTS)
- Berufspraktika (mindestens 26 ECTS)
- ergänzende Studien (9-18 ECTS) und
- Diplomarbeit (10 ECTS).

Die Aufbaumodule beinhalten auch bei diesem Studium Themen der Humanwissenschaften, der Psychologie, der Pädagogik und der Informatik. Sie tragen dazu bei, dass die Studierenden, für die Planung, Realisierung und Reflexion über Erziehung im Kindergarten, relevante Kenntnisse über die Zielgruppe erwerben und ihre eigene (Lehr)Persönlichkeit entwickeln. Die Persönlichkeitsentwicklung ist von zentraler Bedeutung, weil der Vorbildcharakter der Lehrperson auf der Entwicklungsstufe des Vorschulbereiches ein pädagogisches Prinzip bildet.

Die fachwissenschaftliche Ausbildung ist auf die altersstufenspezifischen Entwicklungsschritte des Kindes in den ersten sechs Lebensjahren ausgerichtet. Sie vermittelt die spezifischen wissenschaftlichen Grundlagen der einzelnen für den Kindergarten relevanten Bildungsbereiche (Muttersprache, Mathematik, Umweltkunde, Musik, bildnerische Erziehung, Sport) und sichert die Anbindung an den aktuellen Stand der Forschung.

Die fachdidaktische Ausbildung führt unter Einbezug vielfältiger praktisch-handwerklicher und künstlerischer Tätigkeitsfelder in die Umsetzung einer Pädagogik von Vorbild und Nachahmung ein. Die enge Verbindung und der wechselseitige Bezug von Fachwissenschaft und Fachdidaktik orientiert sich an den Anforderungen für eine spielerische, handlungs-, erfahrungs-, erlebnis- und zielorientierte Erziehung für drei- bis sechsjährige Kinder.

Auch zu diesem Studienbereich gehören sog. **wählbare Fachrichtungen**. Studierende der ErzieherInnenausbildung können aus sieben Angeboten wählen, zu denen u.a. auch für die Elementarpädagogik geeignete Lehrveranstaltungen in deutscher Sprache gehören.

Diese Lehrveranstaltungen werden im nächsten Kapitel des vorliegenden Beitrags detaillierter geschildert.

Während der gesamten Studienzeit haben die **Berufspraktika**, d.h. die Tätigkeiten an verschiedenen Praxisorten einen besonderen Stellenwert. Die Wahrnehmung des Kindes, sowie die Erfahrung und Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns bilden die Grundlagen der Ausbildung. Das Praktikum fängt im 3. Semester an, wo die Studierenden an einem sog. komplexen Praktikum teilnehmen, das insgesamt 45 Unterrichtsstunden beinhaltet. Neben den Praktika während der Semester müssen die Studierenden auch Sommerpraktika absolvieren. Das Praktikum endet mit einem 215-stündigen Dauerpraktikum im letzten Semester der Ausbildung. Auch diese Praktika werden von qualifizierten MentorInnen betreut, mitprotokolliert, ausgewertet und benotet.

Ergänzende Studien sind auch in diesem Fall berufsrelevante Studienangebote, die über die humanwissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildungsinhalte hinausgehen, diese vertiefen, verbinden und unterstützen.

Die meisten Lehrveranstaltungen sind auch bei diesem Studium praxis- und handlungsorientierte Seminare, in denen die Studierenden die Gelegenheit haben, durch einen engen Dialog zwischen Praxis und Theorie die Basis für ein kindgemäßes pädagogisches Handeln in der Kindergartenstufe zu legen.

Am Ende des Studiums muss eine **Diplomarbeit** abgefasst werden, die einen Forschungsaspekt aufweist und sowohl innerhalb eines Studienfaches als auch studienfachübergreifend verfasst werden kann.

3. Die wählbare Fachrichtung Deutsch als Fremdsprache

Das frühe Fremdsprachenlernen setzt in den letzteren Jahren in vielen Ländern – u.a. auch in Ungarn – ein, deshalb bietet der Lehrstuhl Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur in Szeged sowohl für zukünftige PrimarstufenlehrerInnen als auch für angehende ErzieherInnen die Möglichkeit, sich für Deutsch als wählbare Fachrichtung zu entscheiden und dadurch ihre Berufschancen zu verbessern.

3. 1. Grundausbildung PrimarstufenlehrerInnen mit wählbarer Fachrichtung Deutsch als Fremdsprache

Dieses Studium versteht sich als eine Grundausbildung von 8 Semestern mit jeweils 23 Kreditpunkten. Mit der Wahl der Fachrichtung Deutsch als Fremdsprache haben

PrimarstufenlehrerInnen die Möglichkeit, in den Schulstufen 1-6 der Grundschule Deutsch zu unterrichten.

Die Grundausbildung, deren Arbeitssprache während des Studiums die deutsche Sprache ist, fokussiert sich auf folgende Lernbereiche:

- sprachliche Ausbildung (Sprachpraxis)
- sprachwissenschaftliche Ausbildung (Morphologie und Syntax der deutschen Sprache)
- die Lehrkraft als Kulturvermittler
 - (Kinder)Literatur
 - Landeskunde
- methodisch-didaktische Ausbildung.

Wie u.a. auch in den Nürnberger Empfehlungen (Widlok 2010: 18f.) dargelegt wird, kommt den Lehrkräften beim frühen Fremdsprachenlernen eine Schlüsselfunktion zu, da oft die Lehrkraft die einzige Person ist, über die das Kind in Kontakt mit der Zielsprache kommt. Ihre Sprachverwendung wird deshalb als das wichtigste Modell dienen, nach dem gelernt wird. Deswegen sollte die Lehrkraft in der Fremdsprache so weit befähigt sein, dass der gesamte Unterricht fremdsprachlich gestaltet werden kann. Ihr Sprachvermögen sollte sowohl phonetisch als auch intonatorisch vorbildlich sein. Ihr sprachliches Repertoire sollte ausreichend sein, um inhaltlich und emotional angemessen, sprachlich variantenreich und korrekt über unterrichtsrelevante Themen kommunizieren zu können. Diese Gründe plädieren dafür, dass während des Studiums der **sprachlichen Ausbildung** und den Sprachpraxis-Seminaren hohen Wert beigemessen wird. Das Ziel der Sprachpraxis besteht darin, dass die Studierenden am Ende des Studiums alle sprachlichen Fertigkeiten in deutscher Sprache sicher und korrekt beherrschen. Sie sollten fähig sein,

- gelesene/gehörte deutschsprachige Texte eigenständig zu verstehen
- einem deutschsprachigen Text selbständig die gewünschten Informationen zu entnehmen
- das Verstandene zu verarbeiten und zur Grundlage eigener Textproduktion zu machen
- Kommunikationssituationen effektiv und spontan zu bewältigen und
- verständlich, flüssig, spontan und frei zu sprechen.

Im Rahmen der **sprachwissenschaftlichen Ausbildung** wird bei den Studierenden eine grammatische Kompetenz herausgebildet, die sowohl theoretische als auch pragmatische Teilkompetenzen umfasst. Den Kern des theoretischen Bereiches bildet die beschreibende Grammatik, wobei die morphologischen und syntaktischen Kenntnisse der Studierenden systematisiert werden und die benötigte Terminologie vermittelt wird. Die auf diese Weise gefestigten Kenntnisse werden in die Praxis umgesetzt, d.h. mithilfe von

Grammatikübungen und grammatisch korrekter Textproduktion durchgenommen. Großer Wert wird dabei auf kontrastive Betrachtungen gelegt.

Als FremdsprachenlehrendeR unterrichtet man nicht nur die fremde Sprache, sondern man gilt auch als KulturvermittlerIn. Deshalb ist es besonders wichtig, dass die angehenden Lehrkräfte über angemessene Kenntnisse von Kultur und Alltagsleben der Menschen im Zielsprachenland verfügen. Auf dieses Ziel fokussieren sich die literaturwissenschaftliche Ausbildung und die Landeskunde-Seminare. Die Themen der **literaturwissenschaftlichen Ausbildung** ermöglichen, dass die Studierenden einen Überblick über die Entwicklung der deutschen Kinderliteratur, über ihre wichtigsten Richtungen und Gattungen bekommen. Sie lernen sowohl die klassischen als auch die modernen Werke der Kinderliteratur der DACH-Länder kennen. Das Studium trägt zur Entwicklung der literarischen Empfindsamkeit, der Weltsicht und Problemempfindlichkeit, zur Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksweise und der Wortschatzerweiterung der Studierenden bei.

Um die interkulturelle Kompetenz der Studierenden zu entwickeln, beruhen die **Landeskunde**-Seminare auf kontrastiven und interkulturell orientierten Arbeitsverfahren. Diese Seminare tragen auch der Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Studierenden Rechnung.

Angehende Lehrkräfte im Primarbereich sollten auch über vielfältige, den speziellen Anforderungen entsprechende methodisch-didaktische Kompetenzen verfügen. Die **methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen** haben das Ziel, die Studierenden auf diese speziellen Anforderungen, d.h. auf die Besonderheiten des frühen Fremdsprachenunterrichts vorzubereiten. Als Ausgangspunkt werden das Lernen im Kindesalter und der Spracherwerb bei Kindern in den Fokus gestellt. Es wird von verschiedenen Blickwinkeln aus untermauert, dass Kinder anders lernen als Jugendliche und Erwachsene. Sie wollen spielerisch und handlungsorientiert lernen, weil sie eine angeborene Neugier haben, die sie dazu anregt, die Welt möglichst mit allen Sinnen entdecken und verstehen zu wollen. Anschließend werden die für Kinder relevanten Kompetenzen (Grund- und Teilfertigkeiten) in der Fremdsprache und die für sie geeigneten Lernwege (Lernen durch Bewegung, Lernen mit und durch Geschichten, Lernen im Spiel, Lernen an Stationen, CLIL) thematisiert (vgl. dazu Lundquist-Mog/Widlok 2015: 123ff.). Es wird auch behandelt, mit welchen Modellen die Studierenden ihren Unterricht erfolgreich planen und wie sie ihre Lehrtätigkeit reflektieren können (vgl. dazu Legutke/Schart 2012, Ende/Grotjahn/Kleppin/Mohr 2013). In Form von Referaten, Power-Point-Präsentationen oder in indirekten Sozialformen stellen die Studierenden einander für Kinder konzipierte kurstragende DaF-Lehrwerke und andere Zusatzmaterialien vor. Am Ende der methodisch-didaktischen Ausbildung lernen die

Studierenden Methoden kennen, mit deren Hilfe sie den Lernstand und den Lernfortschritt der Kinder im Deutschunterricht altersadäquat und kindgemäß einschätzen können.

Die Lehrveranstaltungen vermitteln aber nicht nur theoretische Grundlagen. Sie entwickeln und fördern auch die Handlungskompetenzen der Studierenden, weil sie ermöglichen, dass die Studierenden die kennengelernten Unterrichtsprinzipien und -methoden praktisch erproben und in der Gruppe kritisch reflektieren. Im Rahmen des Studiums werden auch sprachliche Mittel für kinderrelevante Themen und Situationen sowie passende Redemittel zur Steuerung des Lernprozesses vermittelt. Den Studierenden wird auch die Gelegenheit gegeben, sich über relevante sprachpolitische Entwicklungen zu informieren und darüber auch im Kontext der eigenen beruflichen Situation miteinander zu diskutieren.

3. 2. Deutsch im Kindergarten – Die wählbare Fachrichtung für ErzieherInnen

Die wählbare Fachrichtung Deutsch im Kindergarten wird ab dem 3. Semester als eine 4-semestrige Zusatzqualifikation mit mindestens 15 Kreditpunkten angeboten. Sie befähigt angehende ErzieherInnen, deutschsprachige Einheiten/Beschäftigungen im Kindergarten kindgerecht zu planen, handlungsorientiert durchzuführen und ihre eigene Lehrtätigkeit zu reflektieren.

Während des Studiums beschäftigen sich die Studierenden mit folgenden Themenkreisen:

- sprachliche Ausbildung (Sprachpraxis)
- methodisch-didaktische Ausbildung (Deutsch im Kindergarten – eine Methodik; Lieder, Reime und Geschichten im Kindergarten)
- Kompetenzen der ErzieherInnen.

Die **sprachliche Ausbildung** setzt sich dieselben Ziele, die bei der PrimarstufenlehrerInnenausbildung beschrieben sind. Sie will dazu beitragen, dass die Studierenden am Ende des Studiums in der Fremdsprache so agieren können, dass sie die deutschsprachigen Beschäftigungen im Kindergarten in der Zielsprache gestalten können, sowie in der Lage sind, über unterrichtsrelevante Themen inhaltlich und emotional angemessen, sprachlich variantenreich und korrekt zu kommunizieren.

Zur **methodisch-didaktischen Ausbildung** gehören zwei kompetenzorientierte Lehrveranstaltungen. Im 4. Semester werden die Studierenden im Rahmen von „**Deutsch im Kindergarten – eine Methodik**“ zuerst mit den Besonderheiten des frühen Fremdsprachenlernens vertraut gemacht. Dann lernen sie relevante Methoden und Techniken kennen, die sie während der deutschsprachigen Beschäftigungen im Kindergarten anwenden können. Sie erlernen Techniken der kindgemäßen Unterrichtsplanung, die sie auch in die Praxis umsetzen, indem sie eigene

Unterrichtsentwürfe zuerst in Gruppen, dann einzeln entwickeln. Als repräsentatives Beispiel für kinderrelevantes Unterrichtsmaterial wird ihnen das Materialpaket „Hans Hase“ vorgestellt. Sie lernen auch das Kinderportfolio als eine mögliche Form der Einschätzung von Lernstand und Lernfortschritt kennen.

Im nächsten Semester beschäftigen sie sich – wie das auch der Name der Lehrveranstaltung verspricht – mit für Kindergartenkinder geeigneten **Liedern, Reimen und Geschichten**, die sie zuerst in Gruppen, dann einzeln anhand der im vorigen Semester gelernten kindgerechten Methoden und Techniken didaktisieren. Am Ende des Semesters haben die Studierenden eine Sammlung von mit methodisch-didaktischen Hinweisen versehenen Liedern, Reimen und Geschichten, die sie später als Basis für ihre Lehrtätigkeit im Kindergarten benutzen können.

Nach der Auffassung von Legutke und Schart (2012: 55ff.) in Anlehnung an Schocker-von Ditfurth machen folgende Kompetenzen eine gute Lehrkraft aus:

- Beziehungskompetenz (*Beziehungsstärke, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen*)
- didaktische Kompetenz
- fachliche Kompetenz
- Gesprächskompetenz (*Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Führungsqualität, Autorität*)
- Selbstkompetenz (*Belastbarkeit, Stressresistenz, Umgang mit Paradoxien, Klarheit über eigene Werte, Ideen und Ziele, realistische Selbsteinschätzung*) und
- unterrichtsorganisatorische Kompetenz.

Wenn diese Bereiche der Lehrerkompetenz so geordnet werden, dass eine Hierarchie von wenig wichtig zu sehr wichtig entsteht, bekommen wir folgende, auf den ersten Blick vielleicht überraschende Darstellung (Abb. 1):

Abb. 1: Kompetenzen von Lehrenden



Anhand dieses Modells kann festgestellt werden, dass das Können von Lehrkräften in erster Linie nicht auf ihrer fachlichen, sondern auf ihrer Selbstkompetenz beruht. Erst wenn Lehrkräfte sich selbst realistisch einschätzen können, wenn sie ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen, klare Ziele und Ideen haben, bzw. wissen, wie sie mit Gefühlen umgehen, können sie erfolgreiche Lehrerpersönlichkeiten werden. Über Selbsterkenntnis besagt das alte Sprichwort, dass sie der erste Weg zur Besserung ist. Das Seminar **„Kompetenzen der ErzieherInnen“** zeigt den Studierenden die Thematik und begleitet sie auf diesem Weg.

4. Die wählbare Fachrichtung Deutsch als Nationalitätenkultur

Die Ausbildung PrimarstufenlehrerInnen mit wählbarer Fachrichtung Deutsch als Nationalitätenkultur bietet eine Grundausbildung von 8 Semestern mit jeweils 36 Kreditpunkten. Mit der Wahl der Fachrichtung Nationalitätenkultur haben PrimarstufenlehrerInnen die Möglichkeit, in den Schulstufen 1–6 die Nationalitäten-Muttersprache, in den Schulstufen 1–4 alle Bildungsbereiche sowie Fächer in der Nationalitätensprache zu unterrichten.

Die Nationalitäten-Herkunft ist keine notwendige Anforderung für dieses Studienprogramm, es ist jedoch wichtig, dass die angehenden Studierenden motiviert sind für die Pflege, Bewahrung und Vermittlung der Sprache, Literatur und Kultur der ungarndeutschen Minderheit.

Im Fach werden in erster Linie Nationalitäten-Primarstufenlehrkräfte für die Schulen ausgebildet, aber diese Ausbildung berechtigt die AbsolventInnen darüber hinaus zur Besetzung anderer pädagogischer Arbeitsgebiete in verschiedenen Institutionen des allgemeinen Bildungswesens sowie zur Arbeit bei pädagogischen Fachgremien. Mit der Fachausbildung Nationalitäten-PrimarstufenlehrerIn haben sie die Möglichkeit, sich mit den Kenntnissen über die jeweilige Nationalitätensprache und -kultur bei verschiedenen kulturellen und zivilen Fachorganisationen der Nationalitätengremien zu bewerben.

Wie erwähnt wurde, werden im Rahmen dieser Fachrichtung vor allem Primarstufenlehrkräfte für die Nationalitätenschulen ausgebildet. In Ungarn kann man zwei Typen von deutschen Nationalitätenschulen unterscheiden:

- Nationalitätenschulen mit der traditionellen, erweiterten und ergänzenden Erziehungs- und Unterrichtsform und
- Nationalitätenschulen mit Unterricht in der Muttersprache und mit zweisprachigem Unterricht.

Es gibt auch einen dritten Nationalitätenschultyp in Ungarn, der Unterricht in der Nationalitätensprache bietet, aber dieser Schultyp existiert für die deutsche Nationalität nicht.

An den Nationalitätenschulen mit der traditionellen, erweiterten und ergänzenden Erziehungs- und Unterrichtsform (kurz **deutsche Nationalitätenschulen**) wird Deutsch in erhöhter Stundenzahl, in 5 Stunden pro Woche unterrichtet, aber in den anderen Stunden ist Ungarisch die Unterrichtssprache.

Die Nationalitätenschulen mit Unterricht in der Muttersprache und mit zweisprachigem Unterricht (kurz **bilinguale deutsche Nationalitätenschulen**) bieten nicht nur den Unterricht des Faches Deutsche Sprache und Literatur in 5 Wochenstunden an, sondern erteilen auch bestimmte Unterrichtsfächer in der Nationalitätensprache.

In beiden Schultypen wird außerdem in einer Wochenstunde das Unterrichtsfach **Deutsche Volkskunde** unterrichtet, dessen Ziel und Aufgabe ist, dass sich die SchülerInnen der ungarndeutschen Schulen aus den Erlebnissen mit den wichtigsten Traditionen, mit der Lebensweise und mit der Kultur der Ungarndeutschen heraus stufenweise durch handlungs- und projektorientierten Unterricht Kenntnisse zu Geschichte, Volkskunde, Sprache, Literatur und Medien aneignen.

Als Primarstufenlehrkräfte an den (bilingualen) deutschen Nationalitätenschulen sollten die Studierenden fähig sein, die vom Rahmenlehrplan³ für den Deutschunterricht der ungarndeutschen Schulen vorgeschriebenen Bereiche (sprachliche Handlungsfähigkeit, landeskundliche und interkulturelle Kompetenz, linguistische Kompetenz und Methodenkompetenz) erfolgreich zu fördern. Darüber hinaus sollten sie den Lernenden spezielle Kenntnisse über Geschichte, Kultur und Traditionen der Ungarndeutschen bzw. über die Rechte der Nationalitäten vermitteln können.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sowie die ungarndeutsche Identität zu erhalten und zu stärken, steht im Mittelpunkt der Fachrichtung Nationalitätenkultur die Entwicklung und Förderung folgender Bereiche:

- Sprachpflege
- linguistische Kompetenz (Morphologie und Syntax der deutschen Sprache)
- Geschichte der Ungarndeutschen
- Ungarndeutsche Literatur und Kinderliteratur
- Deutsche Volkskunde
- Medienkompetenz
- methodisch-didaktische Ausbildung.

Für die deutsche Nationalität in Ungarn sind Sprache und Kultur grundlegende Voraussetzungen für den Erhalt und die Stärkung der Identität. Den ungarndeutschen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und dadurch den Lehrkräften kommt bei der

Sprach- und Identitätsvermittlung eine Schlüsselposition zu, weil seit Jahrzehnten ein fortgeschrittener Assimilationsprozess zu verzeichnen ist. Prinzipiell geht man davon aus, dass die Kinder an den deutschen Nationalitätenschulen im Besitz zweier Muttersprachen sind. Aber infolge der bereits erwähnten Assimilation muss in Betracht gezogen werden, dass die Lehrkräfte im Deutschunterricht immer weniger auf die von zu Hause mitgebrachten Deutschkenntnisse der Kinder bauen können. Deshalb sollten die Studierenden auch mit den Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts vertraut gemacht werden.

Sprachpflege, Geschichte der Ungarndeutschen, ungarndeutsche Literatur, deutsche Volkskunde sind Lehrveranstaltungen, die dazu beitragen, dass die Studierenden über Sprachkenntnisse auf hohem Niveau verfügen, die örtlichen Dialekte und Traditionen pflegen, die ungarndeutsche Geschichte und Gegenwart sowie die modernen kulturellen Landschaften des deutschen Sprachraums kennen. Dieses Wissen und Können sind nämlich unverzichtbare Elemente ungarndeutscher Identität. In den Kursen, die in der Nationalitätensprache geleitet werden, wird auch darauf Wert gelegt, wie man den Kindern die geschichtlichen und volkscundlichen Inhalte in den Nationalitätenschulen altersgemäß beibringen kann.

Die **Medienkompetenz** der Studierenden wird gefördert, indem sie handlungsorientiert in kleineren Gruppen ungarndeutsche Print- und elektronische Medien kennenlernen und den anderen die Ergebnisse als Power-Point-Präsentation präsentieren.

Im Rahmen der sprachwissenschaftlichen Ausbildung wird die **linguistische Kompetenz** der Studierenden entwickelt. Das Ziel ist, eine grammatische Kompetenz herauszubilden, die ähnlich wie im Falle der wählbaren Fachrichtung Deutsch als Fremdsprache sowohl theoretische als auch pragmatische Teilkompetenzen umfasst. Im Fokus der Theorie stehen auch diesmal die beschreibende Grammatik, die Systematisierung der morphologischen und syntaktischen Kenntnisse von Studierenden und die Aneignung der benötigten Terminologie. Die erworbenen Kenntnisse werden auch hier in die Praxis umgesetzt, um einerseits zur grammatisch korrekten Textproduktion, andererseits zur Sprachpflege beizutragen.

Auch angehende Primarstufenlehrkräfte an (bilingualen) deutschen Nationalitätenschulen müssen die Eigenart des kindlichen Lernens und Spracherwerbs kennen, deshalb weist die Struktur ihrer **methodisch-didaktischen Ausbildung** viele Ähnlichkeiten mit der Fachrichtung Deutsch als Fremdsprache auf. Um die sprachliche Handlungskompetenz der Kinder zu entwickeln, müssen die Studierenden Techniken und Mittel kennenlernen, die Rezeption und Textproduktion ermöglichen, sowie die allgemeine Interaktionsfähigkeit der Kinder (sachgerechte, sprachlich adäquate Teilnahme an deutschsprachigen Kommunikationssituationen; selbständiges Erfassen und Analysieren der sozialen Dimension kommunikativen Handelns; Sprachmittlung) entwickeln. Auch

diese Studierenden lernen Modelle kennen, die sie bei der Unterrichtsplanung verwenden können, und auch sie stellen einander in kooperativen Unterrichtsformen Lehrwerke und Zusatzmaterialien für den Deutschunterricht vor. Sie bekommen außerdem Anregungen, wie sie zur Förderung der Methodenkompetenz der Kinder beitragen können.

5. Studentische Auslandsaufenthalte

Ein Auslandsaufenthalt im Zielsprachenland kann nicht nur die kommunikative, sondern auch die landeskundliche und interkulturelle Kompetenz der Studierenden entwickeln. Deswegen legt unser Lehrstuhl großen Wert darauf, dass sich unsere Studierenden im Rahmen der Ausbildung um Stipendien bewerben und möglichst ein Semester im Zielsprachenland (in Deutschland oder in Österreich) studieren bzw. ihr Schulpraktikum an den deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen absolvieren.

Unser Lehrstuhl bzw. unsere Fakultät hat langjährige Partnerschaften mit deutschsprachigen pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Europa. Die guten Kontakte und die positiven Erfahrungen ermöglichen seit 2009, dass unsere angehenden Primarstufenlehrkräfte im Rahmen der Erasmus/Erasmus+ Mobilitätsprogramme der EU ein Semester in Österreich (Pädagogische Hochschule Wien, Kirchliche Pädagogische Hochschule Krems, Pädagogische Hochschule Klagenfurt) studieren und an Schulpraktika teilnehmen können.

Die Auslandsaufenthalte tragen aber nicht nur zur Entwicklung der fachlichen, didaktischen und unterrichtsorganisatorischen Kompetenz der Studierenden bei, sondern fördern auch die Selbstkompetenz der angehenden Primarstufenlehrkräfte, die – wie es auch das im Kapitel 3. 2. bereits zitierte Modell von Schocker-von Ditfurth darstellt – ein wichtiges Element der erfolgreichen Lehrpersönlichkeit ist.

6. Veröffentlichungen des Lehrstuhls

Neben der anspruchsvollen Unterrichtstätigkeit legt unser Lehrstuhl einen großen Wert auch auf die wissenschaftliche Forschung, deren Ergebnisse in vielfältigen Veröffentlichungen im In- und Ausland publiziert werden. Im Folgenden wird eine Auswahl von Publikationen der letzten zehn Jahre kurz vorgestellt, die im Zusammenhang mit dem frühen Fremdsprachenunterricht stehen. Von den MitarbeiterInnen des Lehrstuhls wurden weitere zahlreiche Beiträge und Studien zu dieser Thematik in unterschiedlichen Fachzeitschriften im In- und Ausland publiziert, auf die aber aus Platzgründen in diesem

Beitrag leider verzichtet werden musste. Die Literaturangaben der ausgewählten Publikationen enthält der Anhang.

Im Jahre 2011 haben uns explizit oder implizit identitätskonstitutive Minderheiten-Projekte beschäftigt, als wir unser Projekt, die Konferenz „Über Sinn oder Unsinn von Minderheiten-Projekten“ an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Szeged, am Lehrstuhl für Deutsch als Minderheitenkultur entworfen haben. Wir haben renommierte Minderheiten-ForscherInnen aus dem In- und Ausland eingeladen, um Ergebnisse, aber auch Schwierigkeiten oder Hindernisse von Minderheiten-Projekten zu referieren, zu diskutieren, wobei wir Selbst- und Fremdkonstruktion von Minderheiten sowie die wissenschaftliche Erforschung von diesen Konstrukten als Projekt definiert haben. In unserem Projekt wollten wir auch die Kritik oder gar die Skepsis bezüglich Minderheiten-Projekten zu Wort kommen lassen, die in der Forschung selten bzw. sehr vorsichtig artikuliert werden, das bedeutet, dass unsere Einladung u. a. auch als Einladung zu einer gemeinsamen selbstkritischen Reflexion der Minderheiten-Forschung galt. Im von Erzsébet Drahota-Szabó und Eszter Propszt herausgegebenen Konferenzband (Über Sinn oder Unsinn von Minderheiten-Projekten 2011) sind die Konferenzbeiträge zu lesen.

Für die StudentInnen hat Erzsébet Drahota-Szabó mehrere Studienbücher verfasst, die ihnen helfen, sich in der germanistischen Linguistik zurechtzufinden. Das Buch „Das Verb“ (2010) vermittelt ein Elementarwissen über diese Wortart, beschreibt sie vor allem nach morphologischen, aber auch nach syntaktischen Gesichtspunkten.

Das Material des anderen Studienbuches „Arbeitsmaterialien zur germanistischen Linguistik I.-II.“ gliedert sich in zwei Hauptteile: Im ersten werden relevante Fragen der Psycholinguistik behandelt, im zweiten wird auf einige ausgewählte Bereiche der Soziolinguistik eingegangen. Dementsprechend will die Arbeit einerseits dazu beitragen, die LeserInnen mit einem psycho- und soziolinguistischen Grundwissen auszurüsten. Andererseits soll sie auch die eigene reflektive Meinungsbildung mit der Bereitstellung aktueller wissenschaftlicher Informationen und der entsprechenden wissenschaftlichen Termini ermöglichen.

„Morphologie des Deutschen im Überblick“ (2004, 2007, 2015) ist ein fremdsprachendidaktisch konzipiertes Studienbuch. Es beschreibt kompakt einige Wortartenklassifizierungen und stellt die einzelnen Wortarten systematisch-systemhaft im Kontrast zum Ungarischen dar.

Das Buch „Einführung in die Sprachwissenschaft“ (2002, 2008, 2015) enthält eine systematische Darbietung der relevanten linguistischen Fachterminologie in ihren inhaltlichen Zusammenhängen, wobei die muttersprachliche metakommunikative Kompetenz der Studierenden ebenfalls berücksichtigt wird und eine kontrastive Sicht zur Geltung kommt. Die Arbeit will eine „linguistische Betrachtungsweise“, d. h. eine Art linguistisches Denken vermitteln.

Erika Grossmann und Tünde Sárvári haben 2003 im Rahmen und mit Unterstützung des COMENIUS 2.1 Projekts „Integrated programmes for lower primary teacher training“ den Reader „Servus in Österreich!“ für Germanistikstudierende, die später Deutsch als Fremdsprache in der Primarstufe unterrichten, entwickelt. Die überarbeitete Fassung des Readers ist 2007 als CD-Rom unter dem Titel „Servus wieder in Österreich! Landeskunde-Materialiensammlung für Germanistikstudierende“ erschienen. Diese Materialiensammlung besteht aus zwei Kapiteln: Das erste Kapitel enthält im Sinne des DACH-Konzeptes landeskundliche Informationen über Österreich für die Studierenden, das zweite leistet ihnen Hilfe, die erworbenen Kenntnisse in die Praxis, d.h. in den Deutschunterricht im Primarbereich umzusetzen.

Beide Kapitel bestehen aus drei Teilen: Teil A, B und C. Die Zielsetzung des Teils A im Kapitel 1 ist es, den Studierenden theoretische Hintergrundinformationen über Österreich darzubieten. Darüber hinaus werden im Teil B theoretische und praktische Elemente zur allgemeinen Zielsetzung, Methoden der Landeskunde und zu Aspekten des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts dargelegt. Im Teil C sind didaktisierte Texte, authentische Materialien, Aufgaben im Bezug auf Österreich zusammengestellt, die zur allgemeinen Förderung der sprachlichen Fertigkeiten der Studierenden beitragen sollten.

Im Teil A des Kapitels 2 sind Artikel aus den Fachzeitschriften „Primar“ und „Fremdsprache Deutsch“ zu lesen, die sich mit didaktisch-methodischen Fragen der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht im Primarbereich befassen. Teil B bietet Fachartikel an, die spielerische, schüler- und handlungsorientierte Tipps „aus der Praxis für die Praxis“ geben. Teil C enthält konkrete Unterrichtsentwürfe, die bei der späteren eigenen Unterrichtsplanung als Muster gelten können.

Tünde Sárvári ist Mitautorin zahlreicher für Kinder konzipierten DaF-Lehrwerken und Zusatzmaterialien. Sie ist die Verfasserin der ungarischen Ausgabe von der Lehrwerkfamilie „Wir“ und „Hallo Anna“. Die Lehrwerkreihe „Wir“ wendet sich an Kinder und Jugendliche und führt in fünf Bänden zu den bekannten Jugend-Prüfungen des Goethe Instituts Fit in Deutsch 1 und Fit in Deutsch 2, sowie zum Zertifikat Deutsch. „Hallo Anna“ ist ein neuartiger Deutschkurs für die Klassen 1 bis 3 der Grundschule. Die drei Bände entsprechen durch ihren spielerischen Charakter den natürlichen Bedürfnissen von Kindern: Bewegung, Spiel und neue Entdeckungen stehen im Fokus des Lehrwerkes. Sie ist auch Verfasserin von mehreren Lehrerhandbüchern (Wir 1–5, Hallo Anna 1–3, Die Deutschprofis A1, A2).

Im Rahmen des HEFOP-Projektes hat sie mehrere Deutschmodule für die Primarstufe entwickelt und die dazu gehörenden Lehrerhandreichungen geschrieben.

7. Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, die wichtigsten Merkmale der für ErzieherInnen- und PrimarstufenlehrerInnen angebotenen wählbaren Fachrichtungen „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Nationalitätenkultur“ am Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged darzustellen.

Nach einem kurzen Einblick in die langjährige Geschichte der LehrerInnenausbildung in Szeged mit besonderem Fokus auf die DeutschlehrerInnenausbildung wurden die Curricula der PrimarstufenlehrerInnen- und der ErzieherInnenausbildung im Allgemeinen beschrieben.

Frühes Fremdsprachenlernen spielt in den letzten Jahrzehnten eine immer wichtigere Rolle, deshalb bietet auch der Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur in Szeged wählbare Fachrichtungen für angehende Primarstufenlehrkräfte und ErzieherInnen mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Nationalitätenkultur an. Im vorliegenden Beitrag wurde auf die Elemente der einzelnen Fachrichtungen ausführlich eingegangen, indem Ziele, Inhalte und die wichtigsten Schwerpunkte der Lehrveranstaltungen zusammengefasst wurden.

Für besonders erwähnenswert und beispielhaft halte ich die handlungs- und teilnehmerorientierten Formen unserer Ausbildung, die die Kompetenzen der Studierenden entwickeln, das horizontale und das kooperative Lernen fördern sowie den Studierenden ermöglichen, das Gelernte in die Praxis umzusetzen und dadurch zwischen Theorie und Praxis leichter eine Brücke zu schlagen.

Anmerkungen

1. http://www.jgypk.u-szeged.hu/tanszek/TOKI/wordpress/?page_id=1045
2. <http://www.jgypk.hu/tanszek/OVO/ovodapedagogus-ba>
3. Der Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen ist unter folgender Internetadresse kostenlos herunterzuladen: http://udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln_und_fluegel/wuf-rahmenlehrplan-nationalitaten.pdf. Die Quelle des Rahmenlehrplans für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen ist http://udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln_und_fluegel/wuf-rahmenlehrplan-bilingual.pdf.

Literatur

- Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. dll 06. München: Klett / Langenscheidt.
- Legutke, Michael / Schart, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. dll 01. München: Klett / Langenscheidt.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF Für Kinder. dll 08. München: Klett / Langenscheidt.
- Magyar Kormány (2011): 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (gesehen am 10. 02. 2017)
- Magyar Kormány (2011): Der Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen. http://udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln_und_fluegel/wuf-rahmenlehrplan-bilingual.pdf (gesehen am 10. 02. 2017)
- Magyar Kormány (2011): Der Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen. http://udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln_und_fluegel/wuf-rahmenlehrplan-nationalitaten.pdf (gesehen am 10. 02. 2017)
- Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ Szeged (2006): Tantervi háló (Óvodapedagógus BA) <http://www.jgypk.hu/tanszek/OVO/ovodapedagogus-ba/> (gesehen am 10. 02. 2017)
- Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ Szeged (2006): Tantervi háló (Tanító BA) http://www.jgypk.u-szeged.hu/tanszek/TOKI/wordpress/?page_id=1045 (gesehen am 10. 02. 2017)
- Widlok, Beate / Petravić, Ana / Org, Helgi / Romcea, Rodica (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.

Anhang

- Drahota-Szabó, Erzsébet (2008): Einführung in die Sprachwissenschaft. Ein Studienbuch für ungarische Germanistikstudenten. 2., verbesserte Auflage. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2009): Arbeitsmaterialien zur germanistischen Linguistik I.-II. Ein Studienbuch für ungarische Germanistikstudenten. 2., verbesserte Auflage. Szeged: Grimm Kiadó.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2010): Das Verb. Ein Studienbuch für DaF- und DaZ-Lernende. Szeged: Grimm Kiadó.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2015): Einführung in die Sprachwissenschaft. Ein Studienbuch für Studierende des Faches Germanistik. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Szeged: Grimm Kiadó.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2015): Morphologie des Deutschen im Überblick. Ein Studien- und Arbeitsbuch für Studierende des Faches Germanistik. 3., verbesserte Auflage. Szeged: Grimm Kiadó.

- Drahota-Szabó, Erzsébet / Propszt, Eszter (Hrsg.) (2011): Über Sinn oder Unsinn von Minderheiten-Projekten. Konferenzband des Lehrstuhls für Deutsch als Minderheitenkultur an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged. Szeged: Grimm Kiadó.
- Forgács, Erzsébet (2002): Arbeitsmaterialien zur germanistischen Linguistik I.-II. Ein Studienbuch für ungarische Germanistikstudenten. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Forgács, Erzsébet (2002): Einführung in die Sprachwissenschaft. Ein Studienbuch für ungarische Germanistikstudenten. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Forgács, Erzsébet (2004): Morphologie des Deutschen im Überblick (Die Wortarten des Deutschen mit Ausnahme des Verbs). Ein Studien- und Arbeitsbuch für ungarische Studienanfänger des Faches Germanistik. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Forgács, Erzsébet (2007): Morphologie des Deutschen im Überblick. Ein Studien- und Arbeitsbuch für ungarische Studienanfänger des Faches Germanistik. 2., verbesserte Auflage. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Grossmann, Erika / Sárvári, Tünde (2007): Servus wieder in Österreich! Landeskunde-Materialiensammlung für Germanistikstudierende. Überarbeitete Fassung. CD-Rom. (Verfasserin des Kapitels 2: Sárvári, Tünde.) Szeged: Okko Oktatásszervező Kkt..
- Sárvári, Tünde (2016): Die Deutschprofis A1. Lehrerhandbuch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Sárvári, Tünde (2017): Die Deutschprofis A2. Lehrerhandbuch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2008): Das pfeifen ja die Spatzen von den Dächern. Deutsch lernen mit der Kinderzeitschrift *Spatzenpost*. Budapest: suliNova.
- Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2008): Das pfeifen ja die Spatzen von den Dächern. Deutsch lernen mit der Kinderzeitschrift *Spatzenpost*. Tanári útmutató. Budapest: suliNova.
- Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2008): Geschichten aus dem Mäuseloch. Deutsch lernen mit Bildgeschichten von Erwin Moser. Budapest: suliNova.
- Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2008): Geschichten aus dem Mäuseloch. Deutsch lernen mit Bildgeschichten von Erwin Moser. Tanári útmutató. Budapest: suliNova.
- Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2008): Lila Kuh & Co. Deutsch lernen mit Sachtexten. Budapest: suliNova.
- Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2008): Lila Kuh & Co. Deutsch lernen mit Sachtexten. Tanári útmutató. Budapest: suliNova.
- Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2008): Mamas Hände. Deutsch lernen mit Gedichten. Budapest: suliNova.
- Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2008): Mamas Hände. Deutsch lernen mit Gedichten. Tanári útmutató. Budapest: suliNova. 2008.
- Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2008): Wer hat die Kokosnuss geklaut? Deutsch lernen mit Liedern. Budapest: suliNova.
- Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2008): Wer hat die Kokosnuss geklaut? Deutsch lernen mit Liedern. Tanári útmutató. Budapest: suliNova.
- Sárvári, Tünde / Kuzsman, Nóra / Némethné Gálvölgyi, Mária (2008): Hände. Themenbearbeitung. Lehrerhandreichungen. Teil 2. Budapest: Educatio Kht.
- Sárvári, Tünde / Kuzsman, Nóra / Némethné Gálvölgyi, Mária (2008): Hände. Themenbearbeitung. Lehr- und Lernmaterialien. Teil 2. Budapest: Educatio Kht.
- Sárvári, Tünde / Kuzsman, Nóra / Némethné Gálvölgyi, Mária (2008): Ich und wir – Die ersten Stunden Deutsch. Lehrerhandreichungen. Teil 1. Budapest: Educatio Kht.
- Sárvári, Tünde / Kuzsman, Nóra / Némethné Gálvölgyi, Mária (2008): Ich und wir – Die ersten Stunden Deutsch. Lehr- und Lernmaterialien. Teil 1. Budapest: Educatio Kht.

- Sárvári, Tünde / Kuszman, Nóra / Némethné Gálvölgyi, Mária (2008): In der Schule. Die ersten Stunden Deutsch. Lehrerhandreichung. Teil 1. Budapest: Educatio Kht.
- Sárvári, Tünde / Kuszman, Nóra / Némethné Gálvölgyi, Mária (2008): In der Schule. Die ersten Stunden Deutsch. Lehr- und Lernmaterialien. Teil 1. Budapest: Educatio Kht.
- Sárvári, Tünde / Kuszman, Nóra / Némethné Gálvölgyi, Mária (2008): Im Zirkus. Themenbearbeitung. Lehrerhandreichung. Teil 2. Budapest: Educatio Kht.
- Sárvári, Tünde / Kuszman, Nóra / Némethné Gálvölgyi, Mária (2008): Im Zirkus. Themenbearbeitung. Lehr- und Lernmaterialien. Teil 2. Budapest: Educatio Kht.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2010): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2010): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Munkafüzet 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2010): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tanári kézikönyv 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2011): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 2. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2011): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Munkafüzet 2. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2011): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tanári kézikönyv 2. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2012): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 3. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2012): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Munkafüzet 3. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2012): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tanári kézikönyv 3. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2013): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 4. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2013): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Munkafüzet 4. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2013): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tanári kézikönyv 4. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2014): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 5. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2014): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Munkafüzet 5. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Motta, Giorgio (2014): Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tanári kézikönyv 5. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Péter, Éva (2008): Burgen. Tipps und Ideen zum themenorientierten Lernen. Lehrerhandreichungen. Budapest: Educatio Kht. 2008.
- Sárvári, Tünde / Péter, Éva (2008): Geburtstag. Tipps und Ideen zum themenorientierten Lernen. Lehrerhandreichungen. Budapest: Educatio Kht. 2008.
- Sárvári, Tünde / Péter, Éva (2008): Kreise. Tipps und Ideen zum themenorientierten Lernen. Lehrerhandreichungen. Budapest: Educatio Kht. 2008.

- Sárvári, Tünde / Péter, Éva (2008): Meine Bücher. Tipps und Ideen zum themenorientierten Lernen. Lehrerhandreichungen. Budapest: Educatio Kht. 2008.
- Sárvári, Tünde / Swerlowa, Olga (2015): Hallo Anna. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 2. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Swerlowa, Olga (2015): Hallo Anna. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Munkafüzet 2. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Swerlowa, Olga (2015): Hallo Anna. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tanári kézikönyv 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Swerlowa, Olga (2015): Hallo Anna. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 3. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Swerlowa, Olga (2015): Hallo Anna. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Munkafüzet 3. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Swerlowa, Olga (2015): Hallo Anna. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tanári kézikönyv 3. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Swerlowa, Olga / Gyuris Edit (2014): Hallo Anna. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Swerlowa, Olga / Gyuris Edit (2014): Hallo Anna. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Munkafüzet 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Swerlowa, Olga / Gyuris Edit (2014): Hallo Anna. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tanári kézikönyv 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Sárvári, Tünde / Szalagyi, Csilla (2008): Gesundheits-ABC. Lieder im DaF-Unterricht. Budapest: suliNova.
- Sárvári, Tünde / Szalagyi, Csilla (2008): Gesundheits-ABC. Lieder im DaF-Unterricht. Tanári útmutató. Budapest: suliNova.

Da als Lernproblem für Deutschlernende mit Muttersprache Ungarisch

Mónika Jász-Kajmádi

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag steht das Wort *da* als Lernproblem für Deutschlernende mit Muttersprache Ungarisch im Mittelpunkt. Das deutsche Wort *da* ist statistisch gesehen ein oft benutztes Wort (Jones/Tschirner 2005), was unter anderem der Vielfalt seiner syntaktischen Funktionen zu verdanken ist. Es steht in Sätzen sowohl als Adverb als auch als Konjunktion. In der adverbialen Verwendung verfügt *da* über räumliche, zeitliche und modale Bedeutungen.

Traditionell können Lernende, wenn ihnen das Wort begegnet, Instrumente, wie Wörterbücher und Internetwörterbücher benutzen. Wörterbücher versuchen das Problem zu objektivieren, und vielfältig darzustellen. Insgesamt verfügt das Lemma *da* im Online-Duden über 10, im DWDS über 30 Bedeutungsvarianten¹. Aber gerade wegen dieser Vielzahl sind diese Hilfsmittel nicht in der Lage, allein die Lernenden bei ihrer Problemlösung zu unterstützen. Sie geben einen umfangreichen Überblick über die Bedeutung des Wortes, der für Fremdsprachenlerner² mit großer Wahrscheinlichkeit unüberschaubar bleibt.

Bei der Auflösung des Problems spielen Lerhwerke eine Rolle, die das Ziel haben, die Lerner zu sprachlichen Handlungen zu befähigen und für den Gebrauch der Sprache ein Muster vorzugeben. Die Erfahrungen zeigen, dass die in Ungarn eingesetzten Lehrwerke das Problem des Erlernens von *da* nicht oder kaum thematisieren. Deshalb kommt Lehrenden eine wichtige Rolle dabei zu. Beim Erlernen dieses Wortes kann die Lehrperson und ihre Empfindlichkeit für die Behandlung dabei behilflich sein, dass die Lerner in konkreten Anwendungsbeispielen die vielfältigen Bedeutungen des Wortes erschließen und gebrauchen lernen.

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, das Lernproblem im Rahmen einer Pilotstudie zu erfassen. Es wird der Frage nachgegangen, wie Lerner dieses Lernproblem wahrnehmen, und welche Strategien sie für sich selbst und für die Handhabung des Problems entwickeln. Der Beitrag gliedert sich in zwei größere Einheiten. Im ersten Teil werden einige theoretische Fragestellungen angeschnitten, im zweiten werden die Pilotstudie und Ihre Ergebnisse vorgestellt.

2. Begrifflichkeit

2. 1. Systemlinguistische Annäherung

Das deutsche Adverb *da* ist ein polysemes Wort und verfügt über einen Homografen. Polysemie liegt vor, wenn einer Wortform mehrere Bedeutungen zugewiesen werden können. Demgegenüber sind bei der Homonymie zwei Bedeutungen mit gleicher Form vorhanden. Zwecks Unterscheidung werden in der lexikalischen Semantik verschiedene, teils konkurrierende Kriterien semantischer, morphologischer oder etymologischer Art verwendet (Busse 2009, Graefen/Liedke 2008). Beim Wort *da* sind Adverb und Konjunktion aufgrund mehrere Faktoren als Homonyme zu betrachten, denn sie gehören zu verschiedenen Wortklassen, und die Bedeutungen des Adverbs und der Konjunktion hängen nach allgemeinem Sprachgefühl nicht zusammen. Diese Abgrenzung bestätigen auch die sprachgeschichtlichen Angaben. Adverb und Konjunktion wurzeln laut Daten des etymologischen Wörterbuchs in zwei Wortstämmen und fallen erst im Spätmittelhochdeutschen formal zusammen³.

Als erste Bedeutung von *da* wird in gängigen einsprachigen Online-Wörterbüchern⁴ eine adverbiale, räumliche (lokale) Bedeutung angegeben, die sowohl einen vom Standort des Sprechers entfernt liegenden Ort als auch den Standort des Sprechers bezeichnen kann. Darüber hinaus kann es sich in seiner räumlichen Bedeutung auf einen Ort, der im vorangehenden Text genannt, oder auf Abstrakta, die räumlich gesehen werden, beziehen. Eng mit dieser Bedeutung des Adverbs *da* geht laut Wörterbüchern auch eine zeitliche (temporale) und eine modale Bedeutung einher.

Wenn ungarische Lerner von ihrer Muttersprache ausgehen, nehmen sie die Bedeutungsvarianten von *da* als Antonyme wahr. In der ungarischen Sprache drückt man Nähe und Ferne binär aus, es existieren zwei Ausdrücke, *itt* für Sprecherort und *ott* für den Ort, wo sich der Sprecher nicht befindet. Von der Sprecherperspektive betrachtet kann aber das deutsche *da* zwei entgegengesetzte Orte bezeichnen. Ein sprachliches Phänomen, das in der ungarischen Sprache nicht gegeben ist. Außerdem verfügt die deutsche Sprache über zwei weitere Ausdrücke, *hier* und *dort*, die eindeutig den Sprecherort bzw. einen entfernt liegenden Ort bezeichnen.

2. 2. Pragmatische Annäherung

In diesem Abschnitt wird die räumliche Bedeutung von *da* fokussiert, die traditionell als adverbiale Benutzung des Wortes erfasst und beschrieben wird. Mit der Gegenstandserweiterung der Semantik fanden in die semantische Beschreibung situative, soziale, kontextgebundene und stilistische Merkmale Einzug, denn manche sprachlichen

Zeichen scheinen die Wirklichkeit nicht eindeutig, sondern von Situation zu Situation unterschiedlich abzubilden. In der Fachliteratur werden sie auch als indexikalische Ausdrücke oder als Deixis bezeichnet (Busse 2009; Graefen/Liedke 2008).

Die Pragmatik beschäftigt sich mit den Fragestellungen, die mit der Benutzung von Sprache in Zusammenhang stehen. Sie wird als Disziplin, die sich mit der Beziehung zwischen sprachlichen Formen und deren Benutzung beschäftigt, definiert. Seit den 60-er und 70-er Jahren spricht man von der sogenannten pragmatischen Wende in der Sprachwissenschaft. Unter dem Namen Pragmatik sind verschiedene, teilweise auf verschiedenen sprachtheoretischen Modellen basierende Annäherungen zu verstehen. Die engere Auffassung der Pragmatik konzentriert sich auf die Grammatikalisierung der Beziehung zwischen Sprache und Kontext, so wie man sie bei der Deixis vorfindet (Tátrai 2011).

Neuere Grammatiken des Deutschen, in denen die pragmatischen, funktionalen Aspekte nicht nur eine ergänzende sondern eine zentrale Rolle spielen, haben neue Terminologien mit sich gebracht, und *da* wurde unter die pragmatisch motivierte Wortklasse der Zeigwörter (Deixis) eingeordnet. Grammatische Beschreibungen, die diesem Konzept durchgehend gerecht wären, finden sich in wenigen Übungsgrammatiken und ansatzweise ausgearbeiteten Konzepten (Thurmair 2010). Die Umsetzung der funktionalen Perspektive, besonders in Hinblick auf die Deixis, wird von mehreren Autoren als Desiderat erwähnt (Graefen/Hoffmann 2010; Ehlich 2007).

Im Folgenden wird ein knapper Überblick über die Fachliteratur der Deixis ohne Anspruch auf Vollständigkeit gegeben.

2. 2. 1. Der Deixisbegriff bei Bühler

Karl Bühler geht schon in den 30-er Jahren in seiner Theorie der sprachlichen Deixis vom Handlungsaspekt der Sprache aus. Er betrachtet das Sprechereignis als komplexe menschliche Handlung und behauptet, die Analyse des konkreten Sprechereignisses sei nur mit dem Miterfassen der Situation möglich. Daraus folgt, dass das Zeigen genauso zum Wesen der natürlichen Sprache gehört, wie z.B. Abstraktion. Neben einem Symbolfeld der Sprache, wo die Nennwörter angesiedelt sind, berücksichtigt er deshalb auch das Zeigfeld. Nennwörter als Begriffszeichen stehen als Symbole immer für denselben Gegenstand, ein Zeigwort, also ein deiktischer Ausdruck, sei hingegen sowohl Symbol als auch Signal, und dadurch gekennzeichnet, dass es „im Zeigfeld der Sprache die Bedeutungserfüllung und Bedeutungspräzision von Fall zu Fall erfährt“ (Bühler 1934: 80).

Als Ausgangspunkt und als zentrale Fragestellung wird bei Bühler die Origo erarbeitet. Er spricht über „das Koordinatensystem der „subjektiven Orientierung““ (Bühler 1934: 102). *Hier*, *ich* und *jetzt* gehören zu einer Zeigart. Alle drei markieren die Origo als

„Augenblicksmarke“, als „Ortsmarke“ und als „Sendermarke“ (Bühler 1934: 102). Damit prägt er die drei Dimensionen der Deixis, die personale, lokale und temporale. Die Übersichtlichkeit der Kategorisierung der Deixis bei Bühler erlaubt es heute noch, seine Theorie als Ausgangspunkt der Analyse der Deixis heranzuziehen.

2. 2. 2. Die Beschäftigung mit der Lokaldeixis in der Fachliteratur

Die sprachwissenschaftliche Forschung hat zahlreiche Fragestellungen zum Thema Deixis erarbeitet. Diewald formuliert das folgendermaßen:

Da die Deixis am Schnittpunkt von Pragmatik und Semantik steht und in ihrer ausdrucksseitigen Realisierung mit einigen zentralen grammatischen Kategorien des Deutschen zusammenhängt, ist die Menge der Forschungsliteratur nahezu unüberschaubar (Diewald 1991: 5).

Über zahlreiche verschiedene Beschreibungsmodelle in der pragmatischen Forschung zum Thema Lokaldeixis gibt Fricke (2007) einen Überblick. Als wesentlicher Unterschied zur deutschen Tradition ist in angloamerikanischen Theorien die Kontextrelativität statt der Origorelativität wirksam. Im Bezug auf die Analyse der Lokaldeiktika scheinen Beschreibungsmodelle, die deiktischen Ausdrücke origorelativ beschreiben, besonders fruchtbar zu sein. Mit Fricke werden daher in diesem Beitrag „Deiktika von Nichtdeiktika dadurch abgegrenzt, dass bei ersteren die Origorelativität in der Systembedeutung enkodiert ist, bei letzteren hingegen nicht“ (Fricke 2007: 56).

2. 2. 3. Die positionale Lokaldeixis im Deutschen

Bühler klassifiziert, wie oben angedeutet, deiktische Ausdrücke mit der Kategorie der Entfernungsstufen, von ihm als Zeigarten bezeichnet. Für die Beschreibung der Deixis werden von ihm drei Zeigarten aufgegriffen. Er geht von der Dreigliedrigkeit des lokaldeiktischen Systems des Deutschen aus. *Hier* bedeutet für ihn die den Sprecherort umgebende Region. *Dort* steht für die den Sprecherort nicht umgebende Region. *Da* ist nicht in der Umgebung des Sprecherortes, aber im Interaktionsbereich des Sprechers.

Nach eingehender Untersuchung anhand eines semantischen Modells, das auch pragmatische Komponenten berücksichtigt, kommt Veronika Ehrich ebenfalls auf das Ergebnis, dass das System der positionalen Deixis des Deutschen als dreigliedrig aufzufassen ist. Das Wort *hier* mit der Bedeutung „Wo ich bin, aber du nicht“, *da* als „Wo du bist, aber ich nicht“, und *dort* im Sinne von „Wo wir beide nicht sind“ (Ehrich 1992: 24) Sie konnte mithilfe ihrer Analyse drei Kontexte für das Wort *da* in situativem Gebrauch unterscheiden⁵. Damit in Zusammenhang identifiziert sie eine „nicht-referentielle Verwendung“ (Ehrich 1992:32) von *da* in nicht situativen Kontexten.

Auffassungen, die für die Zweigliedrigkeit des Systems plädieren, verwenden die binäre Opposition Origoexklusivität / Origoinklusivität, und stellen dabei die Frage „ob der Bereich, in dem sich das Deixisobjekt befindet, als konzentrisch mit dem Bereich betrachtet wird, in dem sich die Origo befindet, oder nicht“ (Diewald 1991: 142).

Immer wieder taucht in der Fachliteratur die Vermutung auf, dass das dreigliedrige System der positionalen Lokaldeixis (hier, da, dort) in der deutschen Sprache mit regionalen Unterschieden in Zusammenhang steht. Ausgegangen wird von der Annahme der „Koexistenz von zwei zweistufigen regionalen Systemen der Lokaldeixis, einem nördlichen hier-da-System und einem südlichen da-dort-System“ (Möller 2011: 9) Zusammenfassend lässt sich für die gesprochene Standardsprache feststellen: „Insgesamt sind also erhebliche regionale Unterschiede zu konstatieren [...] Im größten Teil Deutschlands dominiert dagegen klar das hier-da-System, dort tritt vor allem in Ostdeutschland als alternative Variante hinzu“ (Möller 2011: 16).

In der neueren Deixisforschung wird zunehmend eine interdisziplinäre Neukonzeption der Lokaldeixis sichtbar. In der ausschließlich auf sprechsprachlichen Daten basierenden Untersuchung liegt bei Ellen Fricke (2007) eine Konzeption zugrunde, in welcher der Zeigegeste eine zentrale Rolle zugewiesen wird. In ihrer multidisziplinären Analyse wurde auch die binäre Opposition bestätigt.

3. Da als Lernproblem

3. 1. Da im Kontext der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichtes

Im Fremdsprachenunterricht rückt heutzutage das Ziel, die Handlungsfähigkeit der Lernenden auch in interkulturellen Begegnungen zu fördern, immer mehr in den Vordergrund (Feld-Knapp 2011). Diese äußert sich im mündlichen und im schriftlichen Bereich. Bei der Förderung dieser Handlungsfähigkeit werden Sprachlerner mit Ungarisch als Muttersprache vor besondere Herausforderungen gestellt, wenn sie den Gebrauch des Wortes *da* verstehen und lernen wollen, das Wort angemessen in kommunikativen Situationen einzusetzen.

Den sprachlichen Aktivitäten liegt die Sprachbasis zu Grunde. Diese wird kontinuierlich im Unterricht gefördert und ausgebaut. Die sprachlichen Handlungen können problemlos umgesetzt werden, wenn die Sprachbasis den Lernenden zur Verfügung steht. Das lokaldeiktische System des Deutschen gehört nicht zu dieser Gruppe. Im Ungarischen gibt es, wie oben beschrieben, für den Ausdruck der Position nur zwei Ausdrücke, *itt* und *ott*. Im Deutschen wird die Position mit den drei Wörtern *hier*, *da* und *dort* ausgedrückt.

3. 2. Da in der Fremdsprachendidaktik

Lernende und Lehrende sind bei der Lösung dieses Problems nicht alleine gelassen, denn auch die Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich mit der Optimierung des Sprachlernprozesses. In der Fremdsprachendidaktik kommt der Wortschatzdidaktik in der letzten Zeit eine besondere Aufmerksamkeit zu. Es soll hier auf die detaillierten Darstellungen von Wortwissen verwiesen werden (Köster 2010, Tschirner 2010, Roche 2005). Sowohl Wortschatzerwerb als auch Wortschatzvermittlung zeigen laut diesem eine hohe Komplexität auf. Das rezeptive und das produktive Wissen über Wörter wird getrennt beschrieben und in seiner engen Verflechtung dargestellt. Wissensbestände über die Formseite der Wörter werden durch semantisches, grammatisches und pragmatisches Wissen ergänzt (Tschirner 2010: 242). Informationen über kontextabhängige Bedeutungen tragen dazu bei, dass Lerner sich statt einem „unterrichtsinduzierten Konzept der „Vokabel““ (Köster 2010: 1022) kommunikativ relevantes Wortschatzwissen aneignen.

Wortschatzaneignung wird entweder als inzidenteller oder als intentionaler Vorgang beschrieben. Der unterrichtliche Kontext kann dazu beitragen, die beiden als sich gegenseitig ergänzende und bereichernde Prozesse zusammenzuführen. „Intentionaler Erwerb findet während der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben statt, die kontextuell, situativ und in Sinnzusammenhängen eingebettet auf Textbasis erfolgt, wenn die Aufmerksamkeit auf lexikalische Probleme gerichtet ist“ (Köster 2010: 1025). Dieser intentionale Erwerb kann im Unterricht durch Wiederholung, Übung und Bewusstmachung eine sinnvolle Ergänzung finden. Auch Graefen und Liedke heben die Wichtigkeit der Bewusstmachung in Bezug auf die Deixis hervor:

Lehrende und Lernende des Deutschen sollten die deiktischen Elemente der eigenen und fremden Sprache sorgfältig miteinander vergleichen. Es handelt sich immer um ein Teilsystem der Fremdsprache, das schon für das Zurechtkommen im Alltag notwendig ist (Graefen/Liedke 2008:97).

4. Empirische Untersuchung

4. 1. Der Forschungskontext

Um erste Eindrücke darüber zu gewinnen, wie DaF-Lerner mit ungarischer Muttersprache sich bei der Bedeutungserschließung des deiktischen Ausdrucks *da* bedienen, wurden in einer ungarischen Mittelschule zwei Pilotstudien durchgeführt. An der Studie haben sich 61 Schüler und Schülerinnen beteiligt. Alle Schüler sind 12-14 Jahre alt, ungarische Muttersprachler, lernen Deutsch als erste Fremdsprache in vier verschiedenen

Lerngruppen, und haben 4 bis 7 Jahre Deutschunterricht hinter sich. Ihr Sprachniveau liegt zwischen GER Stufe A.2 bis B.1+.

In den Lerngruppen wurde ein Ausschnitt des Gedichts „Telefonieren“ von Friedl Hofbauer (Bamberger/Auböck 1990: 41) eingesetzt. Die Schüler wurden darum gebeten, den Text ins Ungarische zu übertragen.

Friedl Hofbauer: Telefonieren

- | | | | |
|---|---------------------------|----|------------------------------|
| 1 | Hallo! Bist du da? | 8 | Ich hör dich nicht recht. |
| 2 | Ich bin da. Bist du dort? | 9 | Die Verbindung ist schlecht. |
| 3 | Hallo! | 10 | Ah! |
| 4 | Bist du fort? | 11 | Da bist du ja! |
| 5 | Hallo! | 12 | Hörst du mich nicht? |
| 6 | Bist du da? | 13 | Nein, du störst mich nicht! |
| 7 | Ja! | | |

Danach wurden retrospektive Interviews über die Problemlösung bei der Übertragung des Gedichtes geführt. Am retrospektiven Interview nahmen 4 Lerner (2 Jungen und 2 Mädchen) teil. In dem Interview wurde auf eventuelle Schwierigkeiten bei der Aufgabenlösung, auf die ungarische Entsprechung der deutschen deiktischen Ausdrücke, und generell auf Vorstellungen über das deutsche deiktische System eingegangen. Die Gespräche (je ca. 5 Minuten lang) wurden aufgenommen und anschließend protokolliert.

4. 2. Datenanalyse

4. 2. 1. Die quantitative Analyse

Das Gedicht von Friedl Hofbauer imitiert ein Telefongespräch, bei dem als Quelle des Humors die sprachlichen Missverständnisse dienen. Die Mehrdeutigkeit des Begriffs *da* wird ausdrücklich betont. Die Übertragung des Gedichtes ins Ungarische ist eben deshalb eine große Herausforderung für die Lerner.

Die deiktischen Ausdrücke *da* und *dort* kommen in dem Ausschnitt des Gedichts fünfmal vor. Das Vorkommen des Wortes *da* kann als eine Anspielung auf die zerdehnte

Sprechsituation gedeutet werden. Die beiden Gesprächspartner nehmen an der Konversation teil und versichern einander ihre Präsenz (eine eher origoinklusive Verwendung von *da*), befinden sich aber nicht an demselben Ort, wobei auch die origoexklusive Bedeutung des Wortes ins Spiel kommt. Ins Ungarische lassen sich deshalb Zeile 1 und 6 sowohl mit *itt* als auch mit *ott* übersetzen⁶. So nehmen es die Lerner auch wahr, ca. ein Drittel gibt *itt* und zwei Drittel *ott* als Übersetzungsäquivalente an (vgl. Abb. 1 und Abb. 4).

Dort ist eindeutig origoexklusiv. In Zeile 2, wo *da* zusammen mit *dort* verwendet wird, steht das origoinklusive *da* mit dem origoexklusiven *dort* in Kontrast. Trotzdem übersetzen 8% der Lerner *da* mit *ott*, 10% der Schüler geben an der Stelle keine ungarische Variante an oder benutzen im ungarischen Text *itt* und *ott* überhaupt nicht (vgl. Abb. 2). *Dort* wird in derselben Zeile von 7% der Lerner origoinklusive übersetzt, 15% sind unsicher, und vermeiden *itt* und *ott* (vgl. Abb. 3). In Zeile 11, wo erneut auf die Position des Gesprächspartners angespielt wird, geben schon ein Drittel auf. Sie liefern entweder keine Übersetzung, oder sie setzen ihre sprachliche Kreativität ein, und schreiben in den ungarischen Text situationsgemäß passende Passagen, die aber das positionsdeiktische Element nicht enthalten⁷ (vgl. Abb. 5).

Als Ergebnis lässt sich feststellen, dass ein bedeutender Teil der Lerner (18–27%) mit dem Wort *da* in manchen Kontexten fehlerhaft oder unsicher umgeht. Die ermittelten Zahlen lassen darauf schließen, dass das deutsche lokaldeiktische System, damit ist insbesondere die Rolle von *da* gemeint, bei beinahe einem Viertel der Lerner nicht in voller Tiefe erfasst worden ist.



Abb. 1



Abb. 2

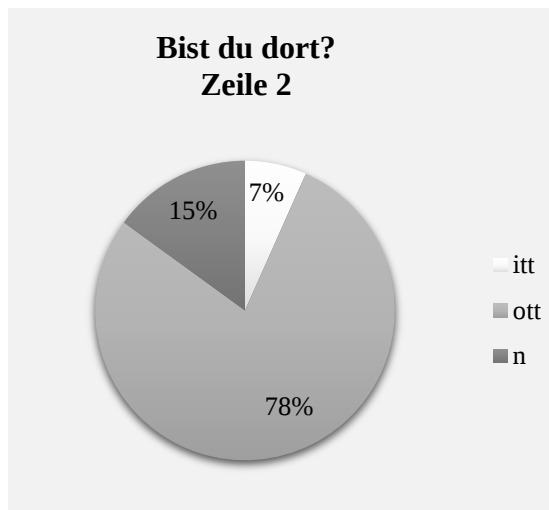


Abb. 3



Abb. 4

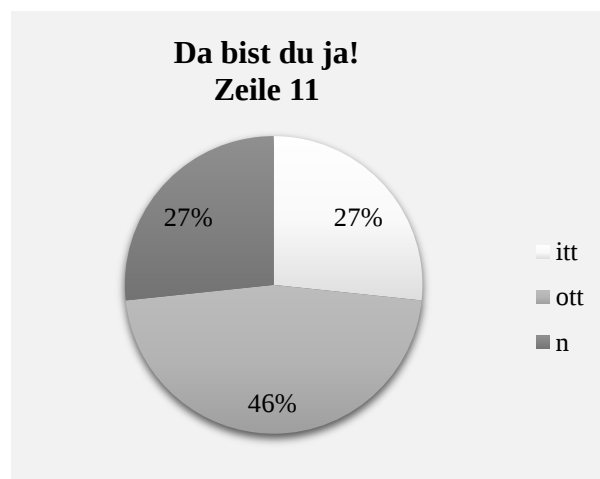


Abb. 5

4. 2. 2. Die qualitative Analyse

Im Rahmen der Pilotstudie wurden zwei retrospektive Interviews geführt. An den Gesprächen nahmen die Lerner paarweise teil. Die Lerner S1 und S2 wurden zusammen interviewt, denn in den Texten der beiden Lerner S1 und S2 steht als ungarische Entsprechung zum Wort *da* in manchen Sätzen das Wort *ott*, in anderen Sätzen das Wort *itt*. Ausgehend von den schriftlichen Daten scheinen sie das Funktionieren des lokaldeiktischen Systems des Deutschen zu verstehen.

Auf die Frage, was die Schwierigkeiten bei der Übertragung ins Ungarische angeht, spricht Lerner S1 das hier fokussierte sprachliche Phänomen sofort an. Die Schwierigkeit bei der Übertragung ins Ungarische begründet er damit: Für eine Bedeutung existierten im

Deutschen zwei Wörter (*da* und *dort*), im Ungarischen stehe demgegenüber ein Wort (*ott*) zur Verfügung. So konnte er die Wortwiederholung in dem ungarischen Text nicht umgehen. Die Annahme der Bedeutungsgleichheit von *da* und *dort* vertritt er im Interview durchgehend, obwohl er in seinem ungarischen Text für das Wort *da* zwei Übersetzungsäquivalente (*ott* und *itt*) verwendet. Als er damit konfrontiert wird, ändert es zuerst nichts an seiner Hypothese, dass die Bedeutung von *da* mit der Bedeutung des ungarischen *ott* deckungsgleich sei, also für Origoinklusivität stehe. Er zweifelt daran, dass die origoinklusive Lage mit dem Wort *da* ausgedrückt werden könnte, für den Ausdruck der Origoinklusivität benennt er ausschließlich das Wort *hier* im Deutschen.

L: Nézd csak! Hát először úgy fordítottad, hogy Hallo bist du da? Hogy: Ott vagy? Utána azt válaszolja, hogy: Ich bin da, és úgy fordítottad, hogy: Itt vagyok.

S1: Ja! Igen, pedig ott vagyok lenne, mert ugye da, hát ich bin hier lenne akkor, hogyha itt vagyok.

Warum er sich für diese Lösung entschieden hat, wäre anders motiviert. Bei der Lösung der Aufgabenstellung war das Bedürfnis, die deiktischen Ausdrücke situationsgemäß im Ungarischen benutzen zu wollen stärker als die Notwendigkeit, die angenommenen Übersetzungsäquivalenten anzuwenden.

S1: Hát igen, de aztán hogy Ott vagy? Ott vagyok. Az meg olyan idegen.

S2: Igen. Nem azt mondja, hogy ott vagyok, hanem hogy itt vagyok. Inkább.

L: Hm. Tehát számodra akkor az volt fontos, hogy akkor ez magyarul értelmesen hangozzék.

S1: Igen

Die Diskrepanz zwischen den zwei Grundsätzen und (oder?) die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf diese sprachliche Erscheinung hat zur Folge, dass der Lerner S1 am Ende ein wenig differenzierter die Bedeutungsstruktur der beiden Wörter *da* und *dort* beschreibt und das Wort *dort* doch als „ein wenig konkreter“ empfindet. Zum Schluss definiert er die Deixis *hier*, indem er es als Fixpunkt zum Sprecher beschreibt.

S1: Hát hogy a da meg a dort-ot én körülbelül ugyanannak mondanám, mert ott. (...)

S1: Vagy talán a dort kicsit konkrétabb, vagy... (...)

L: És mi van a hier-rel?

S1: Az itt, az fix mindig. Aki mondja, ahhoz képest az itt.

Anders als Lerner S1 scheint das dreiteilige System der positionalen Lokaldeixis, und darunter die Bedeutung und Stellung des Wortes *da* Lerner S2 keine besonderen Probleme zu bereiten.

L: És mit csináltál ezzel a da-val, mert ez is szerepelt benne egy jó párszor. Azt mondja, hogy (felolvassa S2 lapjáról) Hallo bist du da? Ott vagy? Ich bin da. Itt vagyok.

S2: Igen, hát ... hogy ott, vagy itt, da, hát olyasmi, úgy fordítottam

Der Auszug zeigt, dass er zwar nicht ganz sicher seine Position vertritt, er scheint aber diese Ambiguität gut ertragen zu können. Das bestätigt auch seine Schlussfolgerung. Er äußert sich ganz klar darüber, dass deutsche und ungarische deiktische Systeme keine eins zu eins Entsprechung aufweisen.

L: Te ugye mondtad, hogy dort, kimondtad hogy hier, és akkor van ez a da. Akkor melyiknek mi is az értelme, vagy hogy is van ez? (...)

S2: Igen, mert a da az szerintem - legalábbis lehet da, az lehet ott is, meg itt is. Talán, a dort az meg, igen, az konkrétabb. Vagy szerintem csak az ott, azt hiszem.

In der zweiten Runde wurden zwei Lernerinnen interviewt. Ihre Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der ungarischen Version durchgehend nur einen einzigen deiktischen Ausdruck (S3 *itt* und S4 *ott*) verwendeten. Im Laufe des Interviews zeigte sich auch eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Lernerinnen. Ihre Aufmerksamkeit wurde durch die Aufgabenbewältigung gar nicht auf das fokussierte sprachliche Phänomen gelenkt. Sie sprachen die deiktischen Ausdrücke weder als Schwierigkeit, noch als Besonderheit des Textes an. Auf die gezielte Interviewfrage näherte sich Lernerin S4 zuerst ganz global, und nannte die häufig benutzten Wörter zuerst ganz allgemein.

S4: Hát hogy itt. Hogy da, dort ...

L: Aha. Hogy da, dort. És az azt jelenti mind a kettő, hogy itt?

S4: Hát igen, hát olyasmi.

L: Aha, tehát valami, olyasmi, ami ..

S4: Hát hogy hol.

L: Aha. Ami azt mondja meg, hogy hol.

S4: Igen

Der Auszug lässt die Annahme zu, Lernerin S4 würde den Text zuerst verarbeiten bzw. auf Ungarisch wiederherzustellen versuchen, indem sie nicht nach konkreten sprachlichen Entsprechungen sucht, sondern zuerst die Deixis identifiziert, um erst danach die konkrete sprachliche Realisation in Betracht zu ziehen. Das bestätigt auch die folgende Stelle:

S4: Hát írni én is mindenhova azt írtam, hogy itt. De úgy ... máshogy is lehetett volna. Csak én így

L: És hogy lehetett volna még?

S4: Hát itt, ott, hol, ilyen hely... hát hogy helyre rákérdező, vagy hát hogy, igen.

Obwohl es für sie nicht im Vordergrund steht, hat sie auch eine klare Vorstellung darüber, wie die einzelsprachlichen Systeme der positionalen Lokaldeixis aussehen, sie kontrastiert die beiden Sprachen eindeutig. Dabei geht sie, genauso wie Lerner S1, davon aus, dass eine binäre Opposition im System besteht. Sie ordnet aber das Wort *da* eindeutig dem Ausdruck der Origoinklusivität zu.

L: Aha... És hogy van ez akkor? Miért van ez? Az, hogy *itt*, meg *ott*, az azért magyarban nem mindegy. Hogy valami *itt* van, vagy *ott* van. A németben mindegy akkor? Vagy éppen a szövegben?

S4: Hát a *da*, az *itt*, a *dort* meg inkább az *ott*. Nem? Vagy hát..

und anderswo:

S4: Nem inkább a *da* meg a hier együtt és a *dort* meg, az az *ott*? És a *da* meg a hier az *itt*?

Lernerin S3 verunsicherte das Gespräch. Obwohl sie alle deiktischen Ausdrücke im deutschen Text mit *ott*, also origoexklusiv wiedergibt, wäre sie für die Äquivalente *itt* für *da* zu überreden.

L: Szerinted? Mert a *da*-t az *ott*-nak fordítottad.

S3: Lehet, hogy az *itt* az jobb lett volna.

L: Tehát hogy lehetett volna ezt is, meg azt is, ezt érzed?

S3: Igen, de az *itt*, az jól hangzik.

Sie scheint, wahrscheinlich durch ihre ungarische Muttersprache geprägt, ein binäres System verinnerlicht zu haben. Das Problem, das in der deutschen Sprache drei Ausdrücke dafür vorliegen, löst sie dadurch, indem sie je ein deutsches Wort für beide Pole auswählt.

L: Hm. Te hogy érzed? Hogy szoktad, hogy figyelted eddig meg?

S2: Hát a *hier*-t azt mindig *itt*-nek használok, hát a *dort* az meg *ott*, és a *da*-t meg, nem tudom, azt nem nagyon használok.

Weil ihr im System das Wort *da* als am wenigsten durchsichtig erscheint, berichtet sie über die aus der Fachliteratur bekannte Haltung der Lerner, schwierige Wörter zu vermeiden. In dem deutschen deiktischen System ist es in ihrem Fall, wie sie klar formuliert, das Wort *da*.

5. Fazit

Der Beitrag setzte sich zum Ziel, das Lernproblem *da* bei Lernern mit Muttersprache Ungarisch zu erforschen. *Da* fungiert als positionale Lokaldeixis. Graefen/Liedke (2008) weisen auf Schwierigkeiten bei der Aneignung der deiktischen Ausdrücke im fremdsprachlichen Unterricht hin.

Die deiktischen Ausdrücke braucht der Fremdsprachenlerner früh, wenn er sich erfolgreich verständigen will. Das scheint einfach zu sein, weil er das „Funktionieren“ deiktischer Ausdrücke schon aus seiner eigenen Sprache kennt. [...] Es sieht also so aus, als brauche er nur die eigenen Wörter durch die der Fremdsprache auszutauschen. Doch das ist nur zum Teil richtig. Denn die deiktischen Systeme (Menge und Art der

Zeigwörter in einer Sprache) sind durchaus unterschiedlich organisiert (Graefen/Liedke 2008: 96).

Das Erkennen fremdsprachlicher Muster in der Perspektiviertheit ist demnach eindeutig als Aufgabenfeld für den Lerner zu betrachten, denn die Deutung der perspektivischen Verhältnisse kann das Verstehen syntaktischer und semantischer Strukturen beeinträchtigen.

Im empirischen Teil wurde der Frage nachgegangen, wie Sprachlerner sich dem erforschten sprachlichen Problem annähern. In einem ersten Versuch wurden rezeptive Leistungen beobachtet, dabei wurde eine kontrastive Sichtweise angewendet, und die Daten wurden quantitativ ausgewertet. Laut Daten der Pilotstudie besteht bei den Lernern Unsicherheit in Bezug auf die Deutung von *da*. Ergänzend dazu liefern retrospektive Interviews weitere Einsichten in die Verarbeitungs- und Denkprozesse der Sprachlerner. Vier verschiedene Herangehensweisen ließen sich beobachten.

Die Beschäftigung mit der oben geschilderten Fragestellung kann den fremdsprachlichen Deutschunterricht bereichern, denn an der deiktischen Verwendung von *da*, und damit verbunden an dem System der positionalen Lokaldeixis im Deutschen lässt sich für ungarische Sprachlerner veranschaulichen, dass für den Ausdruck der Perspektive in der Fremdsprache teilweise von der Muttersprache abweichende sprachliche Mittel vorhanden sein können.

Anmerkungen

1. DWDS <http://www.dwds.de/?qu=da>; Duden-online <http://www.duden.de/node/640667/revisions/1384731/view>
2. In der Arbeit steht der Begriff *Lerner* stellvertretend für beide Genera.
3. einen sprachgeschichtlichen Überblick zum Wort *da* siehe bei Redder 1990: 132–134
4. DWDS <http://www.dwds.de/?qu=da> Duden-online <http://www.duden.de/node/640667/revisions/1384731/view>
5. Die drei Raumbereiche für *da* sind: 1. die Umgebung des Sprecherortes, die den Sprecherort einschließen, nicht aber in der unmittelbarer Umgebung davon ist 2. die periphere Umgebung des Sprecherortes 3. die Region, die den Sprecherort nicht einschließt, aber sich in der periphere Umgebung des Sprecherortes befindet (Ehrich 1992: 16–22).
6. In der ungarischen Sprache drückt man Nähe und Ferne binär aus, es existieren zwei Ausdrücke, *ott*, für Origooexklusivität und *itt* für die origoinklusive Position.
7. einige Beispiele für Übersetzungen: *Hát te vagy! Te vagy az!*

Literatur

- Bamberger, Richard / Auböck, Inge (1990): Lesebuch für die 2. Schulstufe. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Busse, Dietrich (2009): Semantik. Paderborn: Fink Verlag.
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer.
- Diwald, Gabriele Maria (1991): Deixis und Textsorten im Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, Konrad (2007): Deixis und Anapher. In: Ehlich, Konrad: Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 2: Prozeduren des sprachlichen Handelns. Berlin / New York: de Gruyter, 5–23.
- Ehrich, Veronika (1992): Hier und jetzt. Studien zur lokalen und temporalen Deixis. Tübingen: Niemeyer.
- 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, 982–996.
- Fricke, Ellen (2007): Origo, Geste und Raum. Lokaldeixis im Deutschen. Berlin / New York: de Gruyter.
- Graefen, Gabriele / Hoffmann, Ludger (2010): Linguistische Pragmatik. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin / New York: de Gruyter, 255–265.
- Graefen, Gabriele / Liedke, Martina (2008): Germanistische Sprachwissenschaft. Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag.
- Jones, L. Randall / Tschirner, Erwin (2005): A Frequency Dictionary of German. Core Vocabulary for Learners. London: Routledge.
- Köster, Lutz (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin / New York: de Gruyter, 1021–1032.
- Möller, Robert (2011): Hier, da und dort – regionale Variation und standardsprachlicher Gebrauch bei den primären Lokaldeiktika im Deutschen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik. 39/1, 1–23.
- Redder, Angelika (1990): Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: ”denn” und ”da”. Tübingen: Niemeyer.
- Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Tátrai, Szilárd (2011): Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Thurmair, Maria (2010): Grammatiken. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin / New York: de Gruyter, 293–304.
- Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin / New York: de Gruyter, 236–245.

Online Wörterbücher:

Duden-Online <http://www.duden.de/node/640667/revisions/1384731/view>

DWDS <http://www.dwds.de/?qu=da>

Unsere Autorinnen und Autoren

Tímea Berényi-Nagy (Universität Pécs)

Dr. Katalin Boócz-Barna (ELTE Germanistisches Institut, Budapest)

Dr. Andrea Csapó-Horváth (Lehrstuhl für Internationales Studium und Kommunikation der Apáczai-Csere-János-Fakultät der Széchenyi-Universität, Győr)

Dr. Ilona Feld-Knapp (ELTE Germanistisches Institut, Budapest)

Dr. Viktória Görcsné Muzsai (PrimarlehrerInnenausbildung mit Spezialisierung auf den Fremdsprachenunterricht am Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen an der Apáczai-Csere-János-Fakultät der Széchenyi-Universität, Győr)

Evelin Hausknecht (Istvánffy-Miklós-Grundschule, Szigetvár)

Lídia Horvát (Nagy-Lajos-Gymnasium, Pécs)

Mónika Jász-Kajmádi (ELTE Trefort-Ágoston-Gymnasium, Budapest)

Dr. Ágnes Kohlmann (Katholische Pázmány-Péter-Universität, Budapest)

Dr. Éva Márkus (PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit der Fakultät für Grundschullehrer- und Erzieherbildung der ELTE, Budapest)

Dr. Gabriella Perge (ELTE Germanistisches Institut, Budapest)

Györgyi N. Pinczés (Dobó-István-Gymnasium, Eger)

Dr. Teréz Radvai (PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit der Fakultät für Grundschullehrer- und Erzieherbildung der ELTE, Budapest)

Tünde Sárvári (Juhász Gyula Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Szeged)

Dr. Heike Sievert (PrimarlehrerInnenausbildung mit Spezialisierung auf den Fremdsprachenunterricht am Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen an der Apáczai-Csere-János-Fakultät der Széchenyi-Universität, Győr)

Dr. Magdolna Szilágyi (PrimarlehrerInnenausbildung mit Spezialisierung auf den Fremdsprachenunterricht am Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen an der Apáczai-Csere-János-Fakultät der Széchenyi-Universität, Győr)

**Gutachterinnen, Gutachter
und
Lektorinnen, Lektoren**

Dr. Katalin Boócz-Barna (ELTE Germanistisches Institut, Budapest)

Katharina Gruber (Germanistisches Institut der Universität Pécs)

Dr. Imre János Heltai (Károli-Gáspár-Universität der Reformierten Kirche, Budapest)

Anna-Saida Jessen (Germanistisches Institut der Universität Pécs)

Dr. Patrícia Kertes (ELTE Germanistisches Institut, Budapest)

Berta Palotás (ELTE Germanistisches Institut, Budapest)

Dr. Anna Reder (Germanistisches Institut der Universität Pécs)

Tünde Sárvári (Juhász Gyula Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Szeged)

**Aufruf zur Mitarbeit
an der Zeitschrift *Deutschunterricht für Ungarn* (DUfU)**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

***Deutschunterricht für Ungarn* lädt Sie zur Mitarbeit ein. Herzlich willkommen sind Aufsätze zur Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts.**

Die Beiträge sollen bitte als Anhang zu einer E-Mail-Nachricht eingereicht werden. Bitte berücksichtigen Sie bei der Erstellung Ihres Manuskripts unsere Richtlinien zur Manuskriptgestaltung (siehe: http://www.udaf.hu/images/dufu/Richtlinien%20zur%20Manuskriptgestaltung_2016.pdf). Der *Deutschunterricht für Ungarn* ist eine referierte Fachzeitschrift. Alle Manuskripte werden begutachtet.

Die Redaktion freut sich auf Ihre Manuskriptangebote.

Mit freundlichen Grüßen

die Redaktion

Katalin Boócz-Barna

János Heltai

Patrícia Kertes

Anna Reder

Tünde Sárvári

DUfU-Redaktion

Anschrift: 1088 Budapest Rákóczi út 5.

E-Mail: dufu.redaktion@gmail.com

Kurz zu unserer Zeitschrift:

DUFU versteht sich als ein wissenschaftliches Organ für Deutschlehrende in Ungarn. Sie möchte Deutschlehrende in allen Schultypen, Schulstufen, Dozenten und Dozentinnen im Hochschulbereich sowie Studierende in der DaF-Lehrerbildung ansprechen. Ihr erklärtes Ziel ist die Publikation wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Umsetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Die Zeitschrift stellt gern Ihre Erkenntnisse aus der Forschung oder aus der Praxis zur Diskussion. Dabei stehen Ihnen folgende Rubriken zur Verfügung:

1) Theorie für die Praxis – reflektierte Theorie

Darstellung von Untersuchungsergebnissen verschiedener Aspekte der DaF-Didaktik sowie der Referenzwissenschaften mit konkreten Umsetzungsvorschlägen in die Praxis; Tagungsberichte

2) Praxis für die Praxis – reflektierte Praxis

Berichte über lokale, erfolgreiche Experimente und Projekte; Projektberichte / Werkstätte aus dem Grund-, Mittel- und Hochschulbereich

3) Netzwerk

Bericht deutschsprachiger Institute und Institutionen, die das Deutschlehren und -lernen unterstützen (Institute, Kulturvertreter, Verlage, Bühnen, etc.) – Vorstellung der Arbeitsfelder

4) Rezensionen

Lehrbuchbesprechungen; Darstellung digitaler Materialien; Neuerscheinungen im Bereich der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur sowie auf dem Gebiet der Referenzwissenschaften.