

DUFU

Deutschunterricht für Ungarn

DUFU

Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von
Katalin Boócz-Barna
Patrícia Kertes
Tünde Sárvári

DUFU – Deutschunterricht für Ungarn
Jahrgang 30 / Sonderheft 2019
Budapest

DUFU –
Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von
Katalin Boócz-Barna, Patrícia Kertes, Tünde Sárvári

Lektoriert von
Katalin Boócz-Barna, Ilona Feld-Knapp, Verena Hahn,
Patrícia Kertes, Stephan Kitzberger, Bernhard Offenhauser,
Berta Palotás, Tünde Sárvári

ISSN 0237-5559

Technische Redaktion: Patrícia Kertes

Druck: Pauker Nyomda

Budapest 2019

© 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

Kollokationen lernen

Sonderheft

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
 Ilona Feld-Knapp: Note und Feedback. Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht.....	13
 Gabriella Perge: Wortschatzförderung in mehreren Sprachen.....	27
 Herta Márki: Umgang mit mehrsprachigen Lernenden im Fremdsprachenunterricht in Ungarn.....	47
 Tímea Berényi-Nagy / Krisztina Molnár: Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Vorschläge für Deutschlehrende mit geringen Englischkenntnissen.....	61
 Tünde Sárvári: Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen	79
 Ida Dringó-Horváth: DaF/DaZ-Dozierende und IKT – eine Bestandaufnahme in wichtigen DaF/DaZ-Zentren Deutschlands, Österreichs und Ungarns	103

Sándor Jaszenovics:	
Digitale Projekte im DaF-Unterricht –	
Eine praktische Einführung mit Beispielen.....	121
 Patrícia Kertes:	
Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer	
Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit.....	139
 Publikationen von Anna Reder.....	167
 Autorinnen und Autoren des Bandes	175
 Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren	176

Vorwort

Diesmal ein bisschen anders

Katalin Boócz-Barna / Tünde Sárvári

Als wir mit der Redaktionsarbeit des vorliegenden DUfU-Bandes angefangen haben, hatten wir ein klares Ziel vor uns: Wir wollten mit diesem Band diesmal nicht nur Deutschlehrende in allen Schultypen, Schulstufen, Dozenten und Dozentinnen im Hochschulbereich sowie Studierende in der DaF-Lehrerbildung ansprechen, sondern eine Kollegin überraschen und beglückwünschen, die in diesen Tagen ihren runden Geburtstag feiert.

Sun haben wir nach Autorinnen und Autoren gesucht, die sich nicht nur bereit erklären, ihre Erkenntnisse aus der Forschung oder aus der Praxis zur Diskussion zu stellen, sondern auch unsere Jubilarin gut kennen und ihr mit ihrem Beitrag zum Geburtstag gratulieren möchten.

Seun Beiträge beinhaltet der vorliegende Band, deren Autorinnen und Autor sich mit aktuellen Fragen des Unterrichts des Deutschen als L2 und L3 mit besonderer Hinsicht auf die Wortschatzarbeit, mit neueren Möglichkeiten der Leistungsbewertung sowie mit der Rolle der digitalen Medien in der Lehrerbildung befasst haben. Um zu beweisen, dass die gewählten Themen in der wissenschaftlichen Tätigkeit unseres Geburtstagskindes von großer Relevanz sind, sollten hier die wichtigsten Momente der Lehr- und Forschungstätigkeit unserer Jubilarin als eine Montage aufgelistet und kurz erläutert stehen:

Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik stehen im Fokus ihrer Aktivitäten, die sie Studierenden und Lehrenden des Deutschen als Fremdsprache digital und gedruckt zur Verfügung stellt. Als repräsentatives Beispiel sollen an dieser Stelle ohne Anspruch auf Vollständigkeit ein paar Beiträge erwähnt werden:

- *Entwicklungen im Deutschunterricht*, ein digitales Buch, in dem in zwölf Kapiteln fachsprachliche Grundbegriffe und zentrale Fragestellungen

bezüglich der Theorie und Praxis des Deutschunterrichts mit Hilfe von Beispielen besprochen werden.

- „Cool_Tour_Hauptstaedte“, eine Sammlung von fünfzehn Arbeitsblättern zum Thema Kulturhauptstädte Europas 2010 wurde für den Deutschunterricht (B2) konzipiert, mit Aufgaben für Lernende und Lösungsvorschlägen sowie didaktischen Anmerkungen für Lehrende.



edaktionsmitglied war sie lange Jahre bei der Zeitschrift *Deutschunterricht für Ungarn – DUfU* und beim *Jahrbuch der ungarischen Germanistik JuG*, durch ihr Engagement hat sie zur Verbreitung neuer Ansätze und innovativer Projekte einen wichtigen Beitrag geleistet. Als Vorstandsmitglied des UDV hat sie in diversen, aktuellen Themen jedes Jahr mehrmals das sog. *Forum junger Deutschlehrender* in Pécs organisiert. Besonders erwähnenswert ist ihr UDV-Plenarvortrag zum Thema *Wörterbücherbenutzung*, in dem sie ihre Erkenntnisse der Wörterbuchbenutzungsforschung im DaF-Bereich vorgestellt, und auf die Frage fokussiert hat, ob im Zeitalter des Smartphones noch gedruckte Wörterbücher verwendet werden.



in *heißer Tipp – oder Kollokationslernen durch eine Ganzschrift* ist der Titel eines Beitrags, in dem sie für die bewusste Schulung der Kollokationskompetenz plädiert. Kollokationen dienen als zentrales Thema ihrer Laufbahn. Sie hat sich mit diesen festen, aber nicht idiomatischen lexikalischen Einheiten in zahlreichen Publikationen unter verschiedenen Aspekten befasst.



ozentin der Universität Pécs ist sie, deren Forschungsbereich schwerpunktmäßig die Phraseodidaktik umfasst, aber sie bietet auch Vorlesungen und Seminare in anderen Bereichen der Deutschdidaktik für angehende Deutschlehrende. Ihre empirischen Untersuchungen haben auch zu neuen Erkenntnissen der Wörterbuchbenutzungsforschung im DaF-Bereich geführt. In einer weiteren empirischen Untersuchung hat sie die *grammatikalische Besonderheit von Instruktionen* ermittelt, indem sie Protokolle von Lehrproben sowie schriftliche Unterrichtsentwürfe von angehenden Deutschlehrenden analysiert hat, wobei sie auf den Imperativ, die Modalverben und Valenzkonstruktionen fokussiert und für die Schulung der Unterrichtslexik in der Lehrerbildung plädiert hat.

Ss muss unbedingt erwähnt werden, dass die *Rolle der Lehrperson im Unterricht* ebenfalls im Fokus ihrer Lehre steht. Deswegen begleitet sie schon seit Jahren Studierende auch im Unterrichtspraktikum. Sie entwickeln gemeinsam Entwürfe, Aufgabenblätter und diskutieren deren Umsetzungsmöglichkeiten in die Unterrichtspraxis, überlegen Lösungen, die zur Optimierung des Deutschunterrichts beitragen können.

Qund um die Uhr ließe sich diese Liste fortsetzen. Aber wie wir wissen, in der Kürze liegt die Würze. Im Sinne von „digital geht alles leichter“ schließen wir unsere Gedanken mit einem QR-Code, der alles verrät:



Note und Feedback. Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht

Ilona Feld-Knapp

1. Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich Anna Reder, meiner geliebten Kollegin, die in diesem Jahr ihren runden Geburtstag feiert. Sie hat durch ihre menschliche und fachliche Leistung zur Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn wesentlich beigetragen. Im Rahmen unserer langjährigen Zusammenarbeit habe ich von ihr viele Inspirationen, unter anderem auch kritisches Feedback erhalten, dafür bin ich ihr sehr dankbar. Im vorliegenden Beitrag werde ich ihr zu Ehren den Wandel der Lehr- und Lernkultur am Beispiel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht beschreiben und darstellen.

Der Beitrag setzt sich zuerst mit der Frage der Leistung im Fremdsprachenunterricht auseinander, welche Verständnisse über diesen Begriff in unserem Bewusstsein vorhanden sind, was als Leistung im Fremdsprachenunterricht bezeichnet wird. Dann werden die etablierten Instrumente der Leistungsbewertung in den unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen beschrieben. Zum Schluss wird gezeigt, wie angehende Lehramtsstudierende im Rahmen von fachdidaktischen Lehrveranstaltungen für die neue Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht sensibilisiert werden können, wie sie die Entwicklung ihres beruflichen Selbstverständnisses wahrnehmen und reflektieren lernen. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2. Die Frage der Leistung im Fremdsprachenunterricht

Der Begriff der Leistung im Fremdsprachenunterricht kann eng gefasst werden und ein konkretes Resultat bezeichnen. „Leistung ist das Ergebnis einer angestregten Bemühung um ein Resultat in einer bestimmten Zeit und zu einer bestimmten Zeit. Als Resultat gilt im Fremdsprachenunterricht die Lösung von Testaufgaben höchst unterschiedlicher, aber leicht zu ‚korrigierender‘ und ‚benotender‘ Qualität“ (Piepho 1998: 27). Die Testaufgaben werden aufgrund der

Lehrziele zusammengestellt, die Leistung der Lernenden wird fremdgesteuert und lehrzielorientiert erbracht.

Den Leistungen der Lernenden in diesem engen Sinne kommt eine große Rolle zu, denn der Ausbau der Sprachbasis für die Handlungsfähigkeit verlangt eine systematische Arbeit, die dadurch markiert wird, dass die sprachlichen Mittel in ihrer Bedeutung für die Kommunikation erlernt werden. Diese Arbeit vollzieht sich im Unterricht in einem didaktisch aufgebauten Prozess, der vom Einfachen zum Komplexeren geht und eine thematische Progression zulässt. Die thematische Progression ergibt sich dadurch, dass die Inhalte nicht mehr ausschließlich an die aus dem Alltag bekannten Themen anknüpfen, sondern die Versprachlichung komplexerer Zusammenhänge zulassen.

Die Leistung kann jedoch auch im weiteren Sinne beschrieben werden. Hier geht es darum, wie sich die Lernfortschritte der Lernenden ohne direkte Steuerung seitens der Lehrperson zeigen, wie die Lernenden ihre individuellen Lernziele, ganz vereinfacht formuliert, gut Deutsch zu können, verwirklichen lernen. Im Falle des Fremdsprachenunterrichts kann die Teilnahme der Lernenden an der unterrichtlichen oder an der außerunterrichtlichen, echten Kommunikation, beispielsweise bei Schüleraustauschprogrammen, als Leistung aufgefasst werden. Dabei greifen die Lernenden auf ihre sich im Unterricht entwickelnde und entfaltende sprachliche Handlungsfähigkeit zurück. Diese Leistungen entstehen nicht als Resultate von Testaufgaben und dementsprechend werden sie im traditionellen Sinne nicht bewertet. Die meisten Lernenden haben gerade bei diesen scheinbar kleinen Leistungen, die oft nur ein Wort oder einen Satz ausmachen, große Schwierigkeiten. Sie haben nicht den Mut, an der unterrichtlichen Kommunikation teilzunehmen, weil sie unsicher sind bzw. die Wörter, generell die Übung und Routine beim Sprachgebrauch fehlen. Sie hätten etwas zu sagen, aber ihre Sprache spielt nicht mit.

Während die unterschiedlichen Leistungen im engen Sinne des Wortes von den Lehrenden antizipiert werden können, sind die Leistungen im weiteren Sinne des Wortes nicht voraussehbar, sie entstehen spontan in der unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen Kommunikation.

In beiden Fällen werden die Leistungen durch viele Faktoren, wie beispielsweise durch die individuellen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Lernenden, durch das Verhalten der Lehrperson, durch die unterrichtliche Atmosphäre, durch das schulische Umfeld, usw. beeinflusst.

Allein aufgrund dieser Überlegungen lässt sich feststellen, dass die differenzierte Beschreibung der Leistung der Lernenden im

Fremdsprachenunterricht eine hoch komplexe Aufgabe ist. Eindeutig ist allerdings festzustellen, dass die Leistungen der Lernenden in beiden genannten Bereichen, im Unterricht oder im außerunterrichtlichen Kontext, eine Einheit bilden, die als eine eigenständige Größe mit einer Medaille vergleichbar ist, die zwei gleichrangige Seiten hat. Im Falle der Leistungen der Lernenden im Fremdsprachenunterricht kann eine auf die Verwirklichung der Lehrziele oder die andere auf die Verwirklichung der Lernziele bezogen werden. Die Erfolge ergeben sich beim Sprachenlernen unter institutionellen Bedingungen durch das Zusammenspiel der Lehr- und Lernziele.

3. Instrumente für die Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht

Dadurch, dass der Begriff der Leistung verschiedene Zugänge zulässt, hängt die Bewertung der Leistung immer von ihrem jeweiligen Verständnis ab. Lange Zeit stand bei der Bewertung ausschließlich die Leistung als Resultat im Mittelpunkt. Für die Bewertung der Resultate etablierte sich im europäischen Schulwesen das Instrument der Notenstufen und in bestimmten Situationen, wie beim Abitur, wurden auch Punktsysteme verwendet.

Nehmen wir ein konkretes Beispiel. An deutschen Schulen, in der Sekundarstufe 1 werden Noten von 1 bis 6, bzw. deren verbale Entsprechungen erteilt. An den Grundschulen werden die Noten in der Regel durch ein Worturteil ergänzt und differenziert.

1 = Sehr gut

2 = Gut

3 = Befriedigend

4 = Ausreichend

5 = Mangelhaft

6 = Ungenügend

In der gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufen 11 bis 15) werden Punkte von 15 bis 0 erteilt. 15,14,13 Punkte mit klaren Hinweisen, welcher Leistung die Arbeit entspricht. 15-14-13 Punkte entsprechen beispielsweise einer sehr guten Leistung, d.h. die Leistung entspricht den Anforderungen in besonderem Maße (Altmeyer/Domisch 1998).

Es ist interessant zu beobachten, dass für die Bezeichnung der unterschiedlichen Leistungen Wörter aus dem Latein übernommen wurden. Im Deutschen setzte sich erst das polyseme Wort *Note* im 18. Jahrhundert in der

Bedeutung von Schulnote durch. Das Wort *Zensur* in der Bedeutung von Beurteilung wird seit dem 19. Jahrhundert gebraucht.

Die Notengebung galt lange Zeit auch im ungarischen Schulwesen als eine der wichtigsten Aufgaben für die Lehrpersonen. Die Noten erfüllten an der Schule eine informierende, vergleichende, selektierende und nicht zuletzt eine disziplinierende Funktion.

Die Notengebung erfolgt im Fremdsprachenunterricht klassischerweise durch Fehlerzählen und Punkteabzüge. Dabei werden die unterschiedlichen Grade der Schwere der Fehler beschrieben. Es gibt Flüchtigkeitsfehler oder ganze Fehler, doppelte Fehler als grundlegende Normverstöße, vor allem im Bereich der Grammatik (Königs 1995). Diese klassische Sicht auf den Fehler geht auf die sprachsystemorientierte Sicht auf die Sprache zurück und prägt teilweise bis heute auch den DaF-Unterricht.

Die Praxis der Notengebung wirft allerdings viele Probleme auf. Die Beurteilung der Schwere der Fehler lässt nämlich eine subjektive Interpretation für die Lehrperson zu. Im Bewusstsein der Lehrpersonen herrschen unterschiedliche Verständnisse und Konzepte, was als gute oder schwächere Leistung von ihnen akzeptiert und anerkannt wird.

Die Leistungsbewertung ausschließlich mittels Noten wird in der letzten Zeit immer stärker in Frage gestellt. Die Noten ermöglichen nur eine Augenblicksaufnahme von den Leistungen der Lernenden, gleichzeitig greifen sie aber sehr tief und langfristig in ihre Lernmotivation ein und können zu Lernblockaden und Problemen führen, wenn die Note von diesen als ungerecht empfunden wird.

Über die subjektive Beurteilung der Lehrenden hinaus haben unter anderem die curricularen Vorgaben, die Prüfungen und die institutionellen Rahmenbedingen auf die Bewertung von Leistungen einen starken Einfluss. In diesem Rahmen zeichnet sich in der vergangenen Zeit eine neue Entwicklung ab. Die Leistungen werden nun in den unterschiedlichen Zeugnissen und Zertifikaten nicht mehr in Form von Noten, sondern in Prozentsen erfasst. Die Prüfung gilt beim Erreichen eines bestimmten Minimums von Prozentsen als bestanden. Im Falle von Fremdsprachen wird die Prüfung in Teilprüfungen durchgeführt, in denen die einzelnen Teilkompetenzen im Mittelpunkt stehen und bewertet werden. Damit werden die Stärken und die Schwächen der Prüflinge in den einzelnen Teilbereichen sichtbar. Diese Vorgehensweise hat eine hohe Relevanz für die Lehrenden bei der summativen Leistungsbewertung im alltäglichen Unterricht. Sie lässt in dieser Form für diese einen differenzierten Umgang mit Leistungen zu.

4. Leistungsbewertung in der neuen Lehr- und Lernkultur

Während in der traditionellen Lehr- und Lernkultur der Lernerfolg, der als Leistung anerkannt wird, von der Lehrperson, also von einer außenstehenden Instanz, beurteilt wird, kommt bei der Leistungsbewertung im Sinne einer neuen Lehr- und Lernkultur den Lernenden eine zentrale Rolle zu. Die Frage der Selbstbewertung wird in den Vordergrund gerückt, wie die Lernenden in den Prozess des Lernens und des Sich-Selbst-Einschätzens einbezogen werden können, um ihre Stärken und Schwächen eigenverantwortlich und eigenständig zu erkennen und weiterzuentwickeln (Boócz-Barna 2015, 2016a, 2016b; Feld-Knapp 2008, Kertes 2018; Perge 2015; Reder 2016).

Werfen wir jetzt kurz einen Blick auf ein wichtiges Dokument des Fremdsprachenunterrichts, auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001). In der Geschichte des modernen Fremdsprachenunterrichts wird die kommunikative Wende als ein Paradigmenwechsel in Bezug auf die Zielformulierungen betrachtet. Ausgegangen von der Definition der Sprache als soziales Handeln wird seit Mitte der 1970er Jahre die kommunikative Kompetenz, die sprachliche Handlungsfähigkeit, also nicht das Wissen über die Sprache, sondern der Sprachgebrauch, das Können, als Hauptziel betrachtet. Diese sprachliche Kompetenz geht über Problemlösungsfähigkeit hinaus und umfasst „savoir“ (= deklaratives Wissen über die Sprache) und „savoir faire“ (= prozedurales Wissen über den Umgang mit Sprache). Dieses Ziel wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR) detailliert beschrieben. Dieses Dokument übte unter anderem durch die Neuformulierung der Ziele und durch die Neubeschreibung der Fertigkeiten als sprachliche Handlungen einen starken Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht aus. Mit der Zeit ging diese anfangs positive Wirkung durch die Instrumentalisierung und Standardisierung der Leistungsmessung in eine nicht gewünschte Richtung weiter (ausführlicher dargestellt bei Feld-Knapp 2011, 2014) weshalb der GeR mit Recht in vielen fachlichen Diskussionen kritisiert wird (Bausch et. al. 2003; Fandrych/Thonhauser 2008). Was an dieser Stelle erwähnt werden soll, ist sein Verdienst für die Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur, unter anderem für eine neuartige Leistungsbewertung. Durch die Kann-Beschreibungen wurde den Lernenden ein eigenes Instrument für die Beurteilung ihres Könnens zur Verfügung gestellt, mit Hilfe dieses Instruments sind sie in der Lage, ihr eigenes Können selbst zu erfassen und für sich zu interpretieren. Lernende werden damit als Subjekte betrachtet und nicht die Lehrperson allein als eine fremde Instanz hat die Berechtigung, die

Leistung der Lernenden zu beurteilen. Für die Wahrnehmung dieser neuen Angebote müssen die Lernenden natürlich befähigt werden.

Die Idee mit den Kannbeschreibungen geht übrigens auf die Englischdidaktik in den USA zurück. Hier wurden sie in den 1970er Jahren als *rating scales* für die Beurteilung von den Leistungen der Sprachlernenden entwickelt und in ausgearbeiteter und validierter Form in den GeR übernommen. Das Können wird mit Hilfe von Deskriptoren beschrieben. Dabei sind die Deskriptoren so gewählt, dass Stufungen von Kompetenzstufe zu Kompetenzstufe sichtbar und nachvollziehbar sind. Der Ansatz ist somit positiv (Was kann die oder der Lernende schon?) und nicht, wie beim Fehlerzählen negativ (Was kann sie oder er noch nicht?) (Schröder 2010: 179).

5. Motivierendes Feedback im DaF-Unterricht

Durch diesen Ansatz wurde die Einstellung der Lehrenden bezogen auf die Leistungen der Lernenden neu bestimmt und eine neue Lehr- und Lernkultur in Gang gesetzt. Im Kontext der Leistungsbewertung etablierte sich der Begriff des Feedbacks. Das Wort Feedback kommt gleichfalls aus dem Englischen, zuerst wurde der Begriff in der Bedeutung von Rückmeldung übrigens in der Kybernetik verwendet. Feedback geben unterscheidet sich von der Praxis der Notengebung, es ist eine Form der formativen Leistungsbewertung, inhaltlich verbindet es sich mit Ermutigung und Motivierung, Unterstützung. Bei der Vergabe einer Schulnote wird durch die Lehrperson eine Abgeschlossenheit signalisiert, die Beurteilung zielt auf ein fertiges Produkt ab. Über dieses Instrument verfügen nur die Lehrenden, Notenvergabe ist somit ihr Privileg im Unterricht. Feedback geben ist dagegen ein offener Begriff, der auch die Zukunft, die weiteren Schritte der Lernenden im Blick hat und auch von allen Lernenden für die Bewertung der Leistungen der anderen Lernenden oder in Bezug auf die Leistungen der Lehrenden praktiziert werden kann. Feedback geben ist ein wichtiges demokratisches Werkzeug in einem Fremdsprachenunterricht, der sich selbst als eine spezifische Form der menschlichen Kommunikation versteht, die Lernenden als sozial handelnde Personen in den Mittelpunkt stellt und ihre kommunikativen Bedürfnisse zu bedienen versucht.

Besonders wichtig ist Feedback geben bei den Leistungen der Lernenden im zweiten Sinne des Wortes, wenn sie sich in die Rolle eines Kommunikators im Unterricht hineinversetzen (Wolff 1996: 550). Hier kommt dem Feedback während

des Unterrichts ein ganz wichtiger Stellenwert zu. Eine oft erlebte Situation im Fremdsprachenunterricht ist es, dass die Lernenden schöne Gedanken haben und sich gerne ausdrücken wollen, aber die sprachlichen Mittel noch fehlen. Hier kommt dem motivierenden Feedback in der Funktion von Unterstützung eine enorm wichtige Rolle zu. Die Lehrperson beherrscht die Sprache, kann den Lernenden unter die Arme greifen und für sie die Mitteilung ermöglichen. Damit wird zur Verwirklichung der mitteilungsbezogenen Kommunikation, in der die Lernerfolge sichtbar werden, ein großer Beitrag geleistet. Die Lernerfolge zeigen sich folglich durch die Teilnahme an der mitteilungsbezogenen Kommunikation im Unterricht.

Förderndes Feedback praktizieren zu können ist ein Zeichen der Professionalität, die Lehrende nicht automatisch besitzen. Der kompetente Umgang damit muss erlernt und bewusst gemacht werden. Anfangs, in den ersten Berufsjahren sind Lehrende überwiegend mit sich selbst im Unterricht beschäftigt und können Lernenden weniger Aufmerksamkeit widmen. Das sind typische Probleme während des Praktikums. Hier kommt im Rahmen der universitären Ausbildung den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen eine maßgebende Bedeutung zu. Sie dienen dazu, dass Zusammenhänge im Unterricht erfasst und verstanden werden (Feld-Knapp 2014, 2015, Krumm, 1995).

Im Rahmen der universitären Lehrerbildung werden regelmäßig Schulbesuche organisiert, um den Unterricht aus der Sicht von Lehrenden kennenzulernen. Bei einem Besuch werden verschiedene Ziele verfolgt, wie beispielsweise die Planung der Lehrperson zu rekonstruieren, die Struktur einer Stunde grob zu erfassen, die einzelnen Phasen zu erkennen, die Verwirklichung der Lehr- und Lernziele zu beurteilen, oder etwa das Lehrerverhalten in seiner Bedeutung für die Lernenden zu reflektieren (Feld-Knapp 2018).

Im Folgenden wird jeweils eine ausgewählte Sequenz aus zwei unterschiedlichen Stunden analysiert, wie förderndes Feedback im DaF-Unterricht praktiziert und analysiert werden kann.

Die beiden Stunden wurden am 09.03.2019 am Trefort Ágoston Gymnasium der Eötvös-Loránd-Universität aufgezeichnet. An dieser Musterschule finden Schulbesuche regelmäßig statt¹. Deutsch wird in beiden Klassen als erste Fremdsprache unterrichtet. Für die Lehrenden stellt der Unterricht hier eine besondere Herausforderung dar, denn die Lernenden werden mit unterschiedlichen Vorkenntnissen zugelassen. Im Unterricht wird daher auf den Ausgleich der Unterschiede, auf die Binnendifferenzierung und auf förderndes Feedback großer Wert gelegt.

Frau Mónika Jász-Kajmádi (Lehrperson 1) hielt eine Stunde in einer neunten Klasse von 15 SchülerInnen. Die Stunde hatte eine klare, gut nachvollziehbare Struktur. Im Unterricht wird mit einem DaF-Lehrwerk gearbeitet, die meisten hier behandelten Themen sind für diese Zielgruppe relevant, besonders großes Interesse zeigten die Lernenden für das Thema über die Rolle der Seifenopern in ihrer Lebenswelt.

In dieser Stunde stand die mitteilungsbezogene Kommunikation über die Seifenopern im Mittelpunkt. Das Thema wurde erst auf der Textebene bearbeitet und dann auf die persönliche Ebene der Lernenden übertragen. Die mitteilungsbezogene Kommunikation wurde in früheren Stunden inhaltlich und sprachlich gut vorbereitet. Im ersten Schritt erfolgte in der Stunde die gegenseitige Begrüßung, dann wurde das Thema explizit genannt und ein Quiz zur Festigung der Vorkenntnisse durchgeführt.

Die ausgewählte Unterrichtssequenz wurde in der fünften Minute, gleich nach der Einführungsphase durch die folgende Aufgabe angeregt:

Die SchülerInnen sollten kurz im Plenum resümieren und sammeln, was sie im vorangegangenen Quiz über die Geschichte und die Herkunft von Seifenopern erfahren haben. Nach einer interaktiven Einstiegsphase wollte die Lehrperson Rückmeldungen der SchülerInnen einholen. Diese Sequenz diente der Festigung von Informationen, die zuvor spielerisch entdeckt wurden.

Ein genauerer Blick gehört dabei vor allem dem Ende dieser Sequenz: Nachdem unterschiedlichste Informationen aus dem Quiz gesammelt worden waren, wandte sich die Lehrerin einer Schülerin zu, die während dieser Sammlungsphase eher ruhiger geblieben war und ermutigte diese, sich mit ihren Gedanken zu äußern. Bemerkenswert anhand dieser Szene ist vor allem der wertschätzende Umgang der Lehrperson mit unterschiedlichen Meinungsäußerungen, auch wenn diese nicht zur ursprünglich intendierten Richtung passen. Sie will offensichtlich das Gespräch in eine bestimmte Richtung lenken, vermittelt der Schülerin zugleich jedoch auch das Gefühl, dass jeder und jede das Recht hat, seine / ihre Meinung zu äußern. Auch wenn für den weiteren Stundenverlauf nicht alles davon relevant erscheint, bedeutet dies nicht, dass die Äußerung an sich unpassend ist. Beispielgebend ist deshalb vor allem das wertschätzend formulierte Feedback am Ende der Sequenz, bei der die Lehrperson die Schülerin für zukünftige sprachliche Äußerungen vielmehr ermutigt als letztendlich hemmt.

05:30 – 06:47

Lehrperson 1: Sammeln wir bitte ga:nz schnell, was haben wir über die Geschichte und die Herkunft von Seifenoper äh , kennengelernt in diesen Spielen? (1) Sagt mal bitte etwas, was alles haben wir über die Geschichte und die Herkunft von Seife- Seifenoper jetzt, besprochen? ((nickt einer Schülerin, die sich gemeldet hat, zu))

Schülerin 1: Die ersten Seifenopern waren im Radio-

Lehrperson 1: aha, weitere Infos? (2)

Schülerin 2: und äh waren *nicht* ((leise)) für Kinder geschrieben.

Lehrperson 1: nicht für Kinder geschrieben (3)

Schülerin 3: Der Name von Seifenopern kommt aus einem englischen Wort und (1) das ist ähm (1) soap und das kommt weil es in Pausen immer ähm Waschsachen, über Waschsachen ging, Werbungen-

Lehrperson 1: liefen ja-

Schülerin 3: ja-

Lehrperson 1: ja ja aha ((deutet auf weitere Schülerin hin))

Schülerin 4: Das kommt aus den USA (1)

Lehrperson 1: aha ((nickend)) (3) ((wendet sich einer Schülerin auf der anderen Seite zu, zuckt leicht mit den Achseln)): Bodi, du hast nur gespielt, aber keine Infos sind im Kopf geblieben ((lacht)) (2)

Bodi ((lacht)): Es gibt äh (2) 7000 äh (2) Sei-

Lehrperson 1: äh, ja ja, das ist schon nicht die Geschichte, ja das ist etwas Interessantes, **das** ist für dich wichtig, okay.

Die zweite Sequenz entstammt der Stunde von Éva Szabó (Lehrperson 2). In einer siebten Klasse wurde das Thema „Markenklamotten / Geschichte der Jeans“ behandelt. Das Ziel der Stunde war es, die Lernenden zu fördern, damit sie ihre Meinung und ihre Argumentation differenziert ausdrücken lernen. Die Stunde wurde durch traditionelle Rituale begonnen, nach gegenseitiger Begrüßung und nach der Konkretisierung des Themas der Stunde wurde schließlich die folgende Aufgabe durchgeführt:

Gemeinsam im Plenum erarbeiteten die SchülerInnen, ob es sich bei den drei gegebenen Beispielsatzanfängen, die mittels Beamerprojektion an der Wand zu erkennen waren, um Pro- oder Kontraargumente handelte. Während die SchülerInnen dabei waren, mittels der gegebenen Satzanfänge ihre persönliche Meinung in Form von Beispielsätzen auszudrücken, fanden sie für dieses sprachliche Handeln Unterstützung seitens ihrer Lehrperson, wobei innerhalb der Gruppe binnendifferenziert wurde. Die Sequenz verlief dialogartig, die

vielfältigen Meinungen der Lernenden wurden von der Lehrperson inhaltlich verknüpft und der Austausch zwischen den Lernenden hatte für alle einen Mitteilungswert.

Was hier besonders auffällt: Die Lehrperson gibt zum einen Feedback, indem sie noch nicht ganz korrekte Satzteile richtig wiederholt und so den SchülerInnen eine korrekte Version anbietet. Zum Anderen nimmt sie sich bei der Erarbeitung der Aufgabe ein Stück zurück, agiert quasi als Dirigentin, und wirft im letzten Teil der Szene ihre Fragen lieber als „verstecktes Feedback“ zurück ins Plenum, als selbst gleich die Antwort zu liefern. Dabei lässt sie Gesagtes ohne zu werten stehen, lässt aber auch andere SchülerInnen helfend zu Wort kommen, womit sie zugleich auch Raum verschafft, eine neue Perspektive einzuholen und damit einen neuen Blickwinkel auf das ursprünglich formulierte Argument zu gewinnen.

06:13 – 08:00

Lehrperson 2: Gut , dann möchte ich euch (4) ((öffnet die Tafel und zieht die Leinwand herunter)) drei Beispiele , für (1) äh , Argumente zeigen (1) ihr müsst jetzt bitte entscheiden , ob sie (4) ((tippt auf dem Keyboard)) ob sie Pro- oder Kontraargumente sind (3) ((blickt zurück in den Klassenraum)) Alice? (1)

Alice: Äh , Markenklamotten halten besser , äh ich glaube das ist ein **Proargument?**

Lehrperson 2: mhm ist das ein **starkes** Proargument? (1)

Alice: äh ja-

Lehrperson 2: Ja gut , okay (1) Moni? ((wendet sich an weitere Schülerin))

Moni: Man muss eine Menge Geld für Markenklamotten ausgeben das ist (1) kontra-

Lehrperson 2: Ist es ein **starkes** Kontraargument? (1)

Moni: Ja-

Lehrperson 2: mhm , Geld ist schon mal wichtig-

Schüler: aber das lohnt äh (1) weil Geld-

Lehrperson 2: Es lohnt sich ja

Schüler: es lohnt sich

Lehrperson 2: aha , also es lohnt sich , auch wenn , diese Klamotten dann doch teuer sind okay? ((nickend)) (2)

Lehrperson 2: Beim dritten? (1) Eszti? ((lächelt))

Eszti: Meine Freunde tragen Markenklamotten, das ist positiv (1) weil ich ähm (1) an habe, was die anderen tragen-

Lehrperson 2: aha , das ist positiv , also das ist ein Proargument? (1) Bogi?

Bogi: Das ist auch eine negative Argument (1) weil ähm, das äh schaut keine Persona- -alität, oder? (1)

Lehrperson 2: zeigt, du meinst zeigt nicht die Persönlichkeit (2) oh, also ist das jetzt pro oder contra? (2) Blanka?

Blanka: Das kann auch pro und auch contra sein (1)

Lehrperson 2: Ga:nz genau (1) kann (1) pro oder contra sein. Ihr habt ja gesagt, dass erste Argument ist ein **ga:nz** starkes Proargument (1) das zweite ist ein ganz starkes Kontraargument (1) das dritte kann pro oder contra sein.

Diese beiden Unterrichtssequenzen veranschaulichen auf treffende Weise die Rolle des fördernden Feedbacks. Die einzelnen Lernenden können mit Hilfe der Lehrperson ihre Gedanken auf eine Art und Weise zum Ausdruck bringen, sodass sie von den anderen Lernenden verstanden werden. Der große Gewinn dabei ist für alle, dass im Unterricht über ein für die Lernenden wichtiges Thema kommuniziert wird. Der erwünschte Sprachgebrauch findet statt und die Lernenden können dank des fördernden Feedbacks seitens der Lehrperson die Verwirklichung ihrer Lernziele erleben. Diese Erfolgserlebnisse stellen mit Sicherheit für sie die größte Motivation bei der weiteren Beschäftigung mit der deutschen Sprache dar.

6. Fazit

Zum Schluss lässt sich feststellen, dass die Wichtigkeit des fördernden Feedbacks nicht genug betont werden kann. Dieses verlangt jedoch von den Lehrenden eine hochgradige Sensibilität und Empathie ihren Lernenden, wie auch ihren Gedanken gegenüber. Die Lehrpersonen steuern den Unterricht, aber die Kommunikation im Unterricht gestaltet sich nach den Bedürfnissen der Lernenden. Zur Wahrnehmung der Angebote des fördernden Feedbacks müssen die Lernenden selbstverständlich erzogen und befähigt werden. Das ist ein wichtiges Lehr- und Lernziel, das nur in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit und bei gegenseitiger Wertschätzung im Unterricht erreicht und verwirklicht werden kann.

Literatur

- Altmeyer, Axel / Domisch, Rainer (1998): Benoten und Bewerten im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. 2/1998, S. 5–9.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Boócz-Barna, Katalin (2015): Reflexion der Lern- und Lehrprozesse: Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Kiadványok; Bd. 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, S. 52–67.
- Boócz, Barna Katalin (2016a): Erwerbsfördernde Grammatikarbeit im L3-Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 195–210.
- Boócz-Barna, Katalin (2016b): Videographie in der universitären, fremdsprachendidaktischen DaF-Lehrerbildung und in der empirischen DaF-Forschung in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium, S. 71–87.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (2008): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Feld-Knapp, Ilona (2008): Schülertexte differenziert beurteilen. Überlegungen zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur. In: Fremdsprache Deutsch. 39/2008, S. 45–50.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László / Laczkó, Krisztina / Tóth, Károly (Hrsg.): Lustrum. Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium, S. 982–996.

- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Diskurse in Lehrerzimmern. Überlegungen zur neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 13–26.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Was Lehrende heute können müssen: Herausforderungen für die Lehrer/innenausbildung. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): IDT 2017. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 175–185.
- Kertes, Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion im Textproduktionsprozess. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 29. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 25–48.
- Königs, Frank (1995): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 268–273.
- Krumm, Hans-Jürgen (1995): Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 475–480.
- Perge, Gabriella (2015): Interaktionen in Texten. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 42–55.
- Piepho, Hans-Eberhard (1998): Wie lerne ich am besten? Fremdbewertung und Selbsteinschätzung im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. 2/1998, S. 27–31.
- Reder, Anna (2016): Grammatikalische Besonderheiten in Instruktionen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 211–227.
- Schröder, Konrad (2010): Leistungsbewertung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler, S. 178–180.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF. 23/5, S. 541–560.

Anmerkungen

1. Ich bedanke mich herzlichst für die gute Zusammenarbeit bei Frau Mónika Jász-Kajmádi und bei der stellvertretenden Direktorin der Schule, bei Frau Éva Szabó. Beide Lehrpersonen haben langjährige Berufserfahrungen und sind als Ausbildungslehrerinnen im Fach Deutsch als Fremdsprache tätig. Für die Transkription der ausgewählten Unterrichtssequenzen und für die Zusammenarbeit bei der Analyse der Unterrichtsmomente bedanke ich mich herzlichst bei Verena Hahn, die als Praktikantin aus Österreich den Schulbesuchen am Trefort Gymnasium gleichfalls beiwohnte und mit großem Interesse mitverfolgte.

Wortschatzförderung in mehreren Sprachen

Gabriella Perge

1. Einleitung

Für die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit, die sich als übergeordnete Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht betrachten lässt, stellen der Ausbau und die Erweiterung der Sprachbasis eine grundlegende Voraussetzung dar. „Die Sprachbasis umfasst das phonologische, orthografische, lexikalische und grammatische Wissen um sprachliche Mittel und Strukturen. Sie ist die zentrale Voraussetzung dafür, dass Sprache im jeweiligen soziokulturellen Kontext verstanden und verwendet werden kann“ (Feld-Knapp 2014a: 132f.). Eine besonders große Bedeutung kommt der bewussten und reflektierten Erweiterung der Sprachbasis in mehreren Sprachen zu (Feld-Knapp 2014b, 2016; Krumm 2012; Europarat 2001). –

Die vorliegende Arbeit fokussiert sich auf die Förderung des Wortschatzes als einer Kernkomponente der Sprachbasis in mehreren Sprachen. Im Rahmen eines fremdsprachendidaktisch angelegten Forschungsprojektes habe ich über einen längeren Zeitraum unter anderem Textanalysen durchgeführt, wodurch mir eine umfangreiche Datenbank mit zahlreichen analysierten Texten in drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch) zur Verfügung steht. Die Textanalysen, die in den drei Sprachen anhand insgesamt 60 exemplarischer Textbeispiele der Textsorte *Bericht* durchgeführt wurden, setzten sich zum Ziel, die Texte transparent zu machen und die kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel in ihrer textuellen Funktion auf der Textoberfläche zu erfassen. Die strukturelle Analyse auf der grammatischen Ebene umfasste die Untersuchung der kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter und die der Konnexion (Brinker/Cölfen/Pappert 2014; Gross 1990; Perge 2015a, 2016, 2018).

In meiner Dissertation konnten aufgrund der Ergebnisse der Textanalysen einige Schlussfolgerungen in Bezug auf die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen gezogen werden. Eine Datenbank ist jedoch ein komplexes Phänomen, das zahlreiche Zugänge zulässt. In diesem Beitrag wird auf diese für mich zur Verfügung stehende Datenbank neu zurückgegriffen und ihr Potenzial für die Beschäftigung mit dem Wortschatz in drei unterschiedlichen Sprachen genutzt.

Der Wortschatz, der in diesem Beitrag zu Ehren der Jubilarin aufgegriffen wird, wird in zwei Annäherungen behandelt. In der ersten Annäherung wird der Wortschatz in Texten in mehreren Sprachen untersucht, inwiefern die lexikalischen Einheiten im Text miteinander interagieren und verbunden sind (Reder 2013). Dabei werden Ergebnisse meiner textlinguistisch angelegten Analyse herangezogen (Perge 2018). In der zweiten Annäherung steht die Wortschatzarbeit in mehreren Sprachen im Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt. Anhand der analysierten Texte und den daraus gewonnenen Erkenntnissen werden für den FSU Vorschläge und Anregungen formuliert, wie sich der Wortschatz in mehreren Sprachen unter institutionellen Rahmenbedingungen fördern lässt. Im Folgenden werden die Ergebnisse der zwei Annäherungen näher erläutert und reflektiert, wobei sie aufeinander bezogen behandelt werden. Dadurch wird erzielt, einen Beitrag zu einem Perspektivenwechsel in Bezug auf die integrierte Behandlung der Sprachen im ungarischen Fremdsprachenunterricht zu leisten.

2. Textanalysen

Im vorliegenden Kapitel werden Ergebnisse der textlinguistischen Analyse in den drei Sprachen vorgestellt. Bei der Vorstellung lassen sich die vier Schritte der Analyse eindeutig nachvollziehen. Diese Schritte sind die Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion, die Erfassung bzw. Darstellung der sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter, die Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter und die Analyse der Konnexion.

An dieser Stelle soll kurz auf die bei den Analysen verwendete Symbolik eingegangen werden. In den drei Textbeispielen finden sich unterschiedliche Buchstabentypen und Formulierungen, welche die Elemente der Wiederaufnahmestruktur und die Konnexion symbolisieren. Jedes Element, das ein Mitglied der Wiederaufnahmestruktur eines Bezugsausdrucks darstellt, wird in Klammern mit der Zahl des Satzes und einem Buchstaben vor dem jeweiligen Element gekennzeichnet. Diese Kodierungen werden auch bei der Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter konsequent verwendet. Nach den einzelnen Textexemplaren befinden sich Tabellen, die die ermittelten Themawörter und die auf sie Bezug nehmenden sprachlichen Mittel enthalten. Aus Platzgründen werden in den Tabellen in Bezug auf die sprachlichen Mittel Abkürzungen verwendet (Perge 2018).

2. 1. Textbeispiel für Ungarisch: „Obama klímaalkut sürget”

Im ungarischen Text wird über den Besuch von Barack Obama in Alaska berichtet, wo er sich im Rahmen einer Konferenz für das Pariser Klimaabkommen einsetzte und über die negativen bzw. gefährlichen Folgen der Erderwärmung bzw. des Klimawandels sprach.

2. 1. 1. Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion

[1–2] [1a] **Barack Obama** alaszakai [1b] *látogatásán* [1c] *felhívta a világ vezetőit, hogy támogassák a párizsi klíamegállapodás megkötését, a [1d] károsanyag-kibocsátás kötelező korlátozását, hogy megakadályozzák a [1e] globális felmelegedés veszélyes mértékű növekedését.* [2a] **Obama** [2b] *első amerikai elnökként* [2c] *látogatott el a sarki területekre, hogy személyesen is [2d] megismerje a [2e] klímaváltozásnak az alaszakai gleccserekre gyakorolt [2f] hatását.*

[3–4] Az Anchorage-ban tartott GLACIER konferencián a [3a] **44. elnök** [3b] *leszögezte: a világ legnagyobb gazdaságának, a világ második legnagyobb környezetszennyező államának [3c] vezetőjeként elismeri, hogy az Egyesült Államok hozzájárul [3d] e probléma [3e] súlyosbodásához. Mint [4a] mondta, [4b] szeretné jelezni, hogy Washington kész támogatni a közös megoldások keresését.*

[5–7] [5a] **Emlékeztetett**, hogy [5b] *hivatalba lépése óta az amerikai kormányzat jelentős beruházásokat tett a [5c] tiszta energia előállítása terén, s számottevően csökkentette a [5d] károsanyag-kibocsátását. Háromszorosára nőtt a [6a] szélenergia, és hússzorosára a [6b] napenergia felhasználása a villamosáram-termelésben, mondta [6c] Obama. [7a] Figyelmeztette ugyanakkor az államokat, hogy a közös erőfeszítés ellenére nem cselekszik eléggé gyorsan a nemzetközi közösség.*

[8–10] [8a] **Hangsúlyozta**, el kell oszlatni azt a tévhitet, hogy a gyors növekedés és a [8b] *tiszta energia felhasználása szükségszerűen konfliktusba kerül egymással. "Semmi nem gyakorol olyan negatív hatást a fejlődésünkre, mint a [9a] klímaváltozás" - [9b] húzta alá alaszakai beszédében [9c] Obama. Környezetvédő csoportok ugyanakkor bírálták a [10a] demokrata elnököt, hogy nem [10b] tett eleget az alaszakai [10c] klímaváltozás [10d] megállításáért.*

[11–15] Különösen nehezményezték, hogy néhány hete a Royal Dutch Shell olajcég engedélyt kapott észak-alaszakai fúrásainak kiterjesztésére. [12a] **Barack Obama** és [12b] **külügyminisztere, John Kerry** nagy jelentőséget [12c] *tulajdonítanak a decemberi párizsi klímakonferenciának. [13a] Obama - [13b] elődjével ellentétben -*

[13c] **elismeri** a [13d] klímaváltozás [13e] létét. Az Obama-kormányzat vállalta, hogy a 2005-ös szinthez képes 2030-ig 28 százalékkal csökkentik a [14a] károsanyag-kibocsátást. Háromnapos alaskai [15a] látogatásának programjában szerepelt egy csónaktúra a Kenai Fjord nemzeti parkban, s kirándulás a már jelentősen visszahúzódott Exit gleccserhez.

2. 1. 2. Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

Barack Obama	klímaváltozás
Barack Obama (Wiederholung ~ WH)	károsanyag-kibocsátás (logisch-begrifflicher Zusammenhang)
látogatásán (Possessivsuffix)	globális felmelegedés (Synonym)
felhívta (Verbkonjugation ~ VK)	klímaváltozásnak (WH)
Obama (WH)	hatását (Possessivsuffix)
első amerikai elnökként (logisch-begrifflicher Zusammenhang)	e probléma (logisch-begrifflicher Zusammenhang)
látogatott el (VK)	súlyosbodásához (Possessivsuffix)
megszemlélje (VK)	tiszta energia (logisch-begrifflicher Zusammenhang)
44. elnök (logisch-begrifflicher Zusammenhang)	károsanyag-kibocsátását (logisch-begrifflicher Zusammenhang)
leszögezte (VK)	szélenergia (HHB)
vezetőjeként (logisch-begrifflicher Zusammenhang)	napenergia (HHB)
mondta (VK)	tiszta energia (logisch-begrifflicher Zusammenhang)
szeretné (VK)	klímaváltozás (WH)
emlékeztetett (VK)	klímaváltozás (WH)
hivatalba lépése (Possessivsuffix)	megállításáért (Possessivsuffix)
Obama (WH)	klímaváltozás (WH)
figyelmeztette (VK)	létét (Possessivsuffix)
hangsúlyozta (VK)	károsanyag-kibocsátást (logisch-begrifflicher Zusammenhang)
húzta alá (VK)	
Obama (WH)	
demokrata elnököt (logisch-begrifflicher Zusammenhang)	
tett (VK)	
Barack Obama (WH)	
külgügyminisztere (Possessivsuffix)	
tulajdonítanak (VK)	
Obama (WH)	
elődjével (Possessivsuffix)	
elismeri (VK)	
látogatásának (Possessivsuffix)	

Tabelle 1: Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

2. 1. 3. Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter

Im ungarischen Text wurden zwei Topikketten festgestellt (TK1: *Barack Obama*, TK2: *klímaváltozás* ‘Klimaveränderung‘). In den meisten Fällen werden die Elemente der Topikketten durch die Suffixe der Verbkonjugation [1c, 2c, 2d, 3b, 4a, 4b, 5a, 7a, 8a, 9b, 10b, 12c, 13c für TK1] und durch die Wiederholung [1a, 2a, 6c, 9c, 12a, 13a für TK1] bzw. [2e, 9a, 10c, 13d für TK2] wiederaufgenommen. Außerdem werden die Possessivsuffixe [1b, 5b, 12b, 13b, 15a für TK1] bzw. [2f, 3e, 10d, 13e für TK2] und in einem Fall die Synonymie [1e für TK2] als Formen der Wiederaufnahme verwendet. *Barack Obama*, das Themawort der ersten Topikkette wird weiterhin durch verschiedene Bezeichnungen identifiziert. Er wird als *der erste amerikanische Präsident* [2b], *der 44. Präsident* [3a], *der Leiter der USA* [3c] bzw. als *ein demokratischer Präsident* [10a] bezeichnet. Von Lesenden wird verlangt, den Zusammenhang zwischen diesen Begriffen und dem Themawort zu erkennen. Für die zweite Topikkette ist es charakteristisch, dass deren Elemente solche Begriffe sind, die mit dem Themawort in einer logisch-semanticen Beziehung stehen [1d, 5c, 5d, 6a, 6b, 8b, 14a für TK2]. In einem Fall wird die Klimaveränderung als ein Problem identifiziert [3d].

2. 2. Textbeispiel für Deutsch: „Wir haben heute alle zusammen Geschichte geschrieben“

Im deutschen Text wird über die Annahme des Weltklimavertrags auf der Pariser Weltklimakonferenz berichtet. Aus dem Text geht hervor, was das Abkommen enthält und wie seine Annahme empfunden wurde.

2. 2. 1. Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion

[1–4] Die internationale Gemeinschaft hat sich auf einen_[1a] **Weltklimavertrag** verständigt. Die Pariser UN-Klimakonferenz nahm am Samstag die Vereinbarung zur Begrenzung der _[2a] Erderwärmung auf deutlich unter zwei Grad an. Erstmals verpflichtet ein _[3a] **Abkommen** alle Staaten zum Kampf gegen die _[3b] Erderwärmung. _[4a] Delegierte aus 195 Ländern beschlossen den _[4b] **globalen Vertrag** am Samstag zum Abschluss der Weltklimakonferenz in Paris.

[5–7] „Das ^[5a] **Abkommen** ist angenommen“, sagte Konferenzpräsident Laurent Fabius am Abend unter dem Jubel der ^[5b] Delegierten, nur wenige Minuten, nachdem er das Schlussplenum eröffnet hatte und keine Einwände mehr geäußert worden waren. Bei der Vorstellung des finalen Entwurfs hatte er am Nachmittag sichtlich bewegt um die Zustimmung der ^[6a] Staatenvertreter geworben. Er sprach von einem „Wendepunkt in der Geschichte“.

[8–12] Bundesumweltministerin Barbara Hendricks (SPD) äußerte sich nach den zweiwöchigen Verhandlungen „froh und erleichtert“. Das ^[9a] **Abkommen** sei „anspruchsvoll und wirksam“. Paris sei allerdings nicht das Ende, sondern der Anfang eines langen Weges: „Ich bin zurückhaltend mit großen Worten. Aber heute kann ich sagen: Wir haben hier zusammen Geschichte geschrieben.“ [...]

[13–14] Der ^[13a] **Vertrag** tritt 2020 in Kraft und setzt das Ziel, die ^[13b] Erderwärmung auf weit unter zwei Grad Celsius zu begrenzen und die Anstrengungen zu erhöhen, den Temperaturanstieg bereits bei 1,5 Grad Celsius zu stoppen. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts sollen die Netto-Emissionen auf null gesenkt werden.

[15–18] Anders als das 2020 auslaufende Kyoto-Protokoll schreibt der ^[15a] **Vertrag** keine bindenden Ziele zur CO₂-Reduktion für einzelne Staaten fest. Stattdessen haben 186 Länder freiwillige Selbstverpflichtungen zum Klimaschutz vorgelegt. Laut ^[17a] **Vertrag** sollen diese selbstgesetzten Ziele alle fünf Jahre überprüft und verschärft werden. Die Industriestaaten sollen konkrete, quantifizierbare Selbstverpflichtungen zu CO₂-Minderungen vorlegen, während die übrigen Länder dazu „ermutigt“ werden. [...]

2. 2. 2. Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

Weltklimavertrag	Erderwärmung	Delegierte
Weltklimavertrag (WH)	Erderwärmung (WH)	Delegierte (WH)
Abkommen (Synonym)	Erderwärmung (WH)	Delegierten (WH)
Abkommen (Synonym)	Erderwärmung (WH)	Staatenvertreter (Synonym)
Abkommen (Synonym)		
globaler Vertrag (Synonym)		
Vertrag (WH) elliptisch		
Vertrag (WH)		
Vertrag (WH)		

Tabelle 2: Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

2. 2. 3. Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter

Im deutschen Text wurden drei Topikketten festgestellt (TK1: Weltklimavertrag, TK2: Erderwärmung, TK3: Delegierte). Die Elemente der Topikketten werden entweder durch die Wiederholung [1a, 13a, 15a, 17a für TK1], [2a, 3b, 13b für TK2] bzw. [4a, 5b für TK3], oder durch die Synonymie [3a, 5a, 9a, 4b für TK1] bzw. [6a für TK3] deutlich. Für die Elemente der ersten Topikkette ist es typisch, dass sie in einer elliptischen Form als „Vertrag“ wiederaufgenommen werden. Die Elemente der zweiten Topikkette werden ausschließlich durch die Wiederholung wiederaufgenommen.

2. 3. Textbeispiel für Englisch: „Obama: Climate agreement 'best chance we have' to save the planet“

Im englischen Text geht es um das Pariser Klimaabkommen, dessen Wichtigkeit von Barack Obama hervorgehoben wird. Aus dem Text stellen sich weiterhin die Ziele des Abkommens und die Aufgaben der teilnehmenden Länder für die Zukunft heraus.

2. 3. 1. Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion

[1–3] ^[1a] **President Barack Obama** praised a landmark ^[1b] climate change agreement approved Saturday in Paris, saying ^[1c] it could be "a turning point for the world." "The ^[2a] Paris agreement establishes the enduring framework the world needs to solve the ^[2b] **climate crisis**," the ^[2c] **President** said, speaking from the White House. "^[3a] It creates the mechanism, the architecture, for us to continually tackle ^[3b] **this problem** in an effective way."

[4–6] ^[4a] **He** praised American leadership but noted that all participating nations will have to cooperate. "^[5a] **I** believe this moment can be a turning point for the world," ^[5b] **Obama** said, calling the ^[5c] agreement "the best chance we have to save the one planet that we've got." Though the ^[6a] plan was hailed as a milestone in the battle to keep Earth hospitable to human life, critics say ^[6b] it is short on specifics, such as how the plan will be enforced or how improvements will be measured.

[7–9] The ^[7a] accord achieved one major goal. ^[8a] It limits average ^[8b] **global warming** to 2 degrees Celsius (3.6 degrees Fahrenheit) above pre-industrial

temperatures and strives for a limit of 1.5 degrees Celsius (2.7 degrees Fahrenheit) if possible. The ^[9a] agreement, put together at the 21st Conference of Parties, or COP21, doesn't mandate exactly how much each ^[9b] country must reduce ^[9c] its ^[9d] **greenhouse gas emissions**.

[10–11] Rather, ^[10a] it sets up a bottom-up system in which each ^[10b] country sets ^[10c] its own goal -- which the ^[10d] agreement calls a "nationally determined contribution" -- and then must explain how ^[10e] it plans to reach that objective. Those pledges must be increased over time and starting in 2018 each ^[11a] country will have to submit new plans every five years.

[12–14] Many ^[12a] countries actually submitted ^[12b] their new plans before climate change conference, known as COP21, started last month -- but those pledges aren't enough to keep ^[12c] **warming** below the 2-degree target. But the participants' hope is that over time, ^[13a] countries will aim for more ambitious goals and ratchet up ^[13b] their commitments. Another sticking point has been coming up with a way to punish ^[14a] nations that don't do ^[14b] their part, but observers say that was never really on the table. [...]

2. 3. 2. Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

Barack Obama	climate change agreement	country	global warming
President Barack Obama (WH)	climate change agreement (WH)	country (WH)	climate crisis (logisch-begrifflicher Zusammenhang)
President (Ellipse)	Paris agreement (Synonym)	country (WH)	this problem (logisch-begrifflicher Zusammenhang)
he (Personalpronomen)	it (Personalpronomen)	its (Possessivpronomen)	global warming (WH)
Obama (WH)	it (Personalpronomen)	it (Personalpronomen)	greenhouse gas emissions (logisch-begrifflicher Zusammenhang)
I (Personalpronomen)	agreement (WH)	country (WH)	warming (WH, elliptisch)
	plan (Synonym)	countries (WH)	
	it (Personalpronomen)	their (Possessivpronomen)	
	accord (Synonym)	countries (WH)	
	it (Personalpronomen)	their (Possessivpronomen)	
	agreement (WH)	nations (Synonym)	
	agreement (WH)	their (Possessivpronomen)	
	it (Personalpronomen)	its (Possessivpronomen)	

Tabelle 3: Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

2. 3. 3. Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter

Der englische Text weist vier Topikketten auf (TK1: *Barack Obama*, TK2: *climate change agreement* ‘Klimaabkommen‘, TK3: *country* ‘Land‘, TK4: *global warming* ‘globale Erderwärmung‘). Die Elemente der Topikketten werden durch die Wiederholung [1a, 5b für TK1], [1b, 5c, 9a, 10d für TK2], [9b, 10b, 11a, 12a, 13a für TK4] bzw. [8b, 12c für TK4], die Pronominalisierung [4a, 5a für TK1], [1c, 3a, 6b, 8a, 10a für TK2] bzw. [9c, 10c, 10e, 12b, 13b, 14b für TK3] und die Synonymie [2a, 6a, 7a für TK2] bzw. [14a für TK3] wiederaufgenommen. Das erste Themawort wird in einem Fall durch eine Ellipse wiederaufgenommen [2c]. Für die vierte Topikkette ist es charakteristisch, dass das Themawort in einem Fall als ein Problem identifiziert wird [3b] und in zwei Fällen solche Begriffe verwendet werden, die mit dem Themawort in einer logisch-semantic Beziehung stehen [2b, 9d].

2. 4. Konnexion

2. 4. 1. Analyse der Konnexion im ungarischen Text

(1) *Barack Obama alaszkaí látogatásán felhívta a világ vezetőit, hogy támogassák a párizsi klímamegállapodás megkötését, a károsanyag-kibocsátás kötelező korlátozását, hogy megakadályozzák a globális felmelegedés veszélyes mértékű növekedését.*

Hogy (‘dass‘) ist in diesem Fall eine finale Subjunktion, die zum Ausdruck eines Ziels dient. Damit wird das Ziel angegeben, wozu Obama die leitenden Persönlichkeiten der Welt aufgefordert hat. Das Bezugswort *arra* (das Pronominaladverb) fehlt dem Hauptsatz. Trotz dieser Ellipse kann aber die textuelle Funktion von *hogy* ermittelt werden.

(2) *Az Anchorage-ban tartott GLACIER konferencián a 44. elnök leszögezte: a világ legnagyobb gazdaságának, a világ második legnagyobb környezetszennyező államának vezetőjeként elismeri, hogy az Egyesült Államok hozzájárul e probléma súlyosbodásához.*

E (‘dieses‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das das Nomen *probléma* (‘Problem‘) begleitet. *E* ist eine kürzere Form für *ennek*.

(3) *Emlékeztetett, hogy hivatalba lépése óta az amerikai kormányzat jelentős beruházásokat tett a tiszta energia előállítás terén, s számottevően csökkentette a károsanyag-kibocsátását.*

S ('und') ist eine additive Konjunktion, die zwei Sachverhalte (in diesem Fall 'investieren' bzw. 'den Schadstoffausstoß reduzieren') miteinander verbindet.

(4) *"Semmi nem gyakorol **olyan** negatív hatást a fejlődésünkre, **mint** a klímaváltozás" - húzta alá alaszakai beszédében Obama.*

Mint ('wie') ist Teil einer Vergleichskonstruktion, der mit dem Gradpartikel *olyan* ('so') im vorangehenden Satzteil in Verbindung steht und einen Modalsatz angibt. Die beiden zusammen drücken einen Vergleich des gleichen Grades aus. In diesem Fall wird der Vergleich zwischen einer negativen Wirkung und der Klimaveränderung gemacht.

(5) *Környezetvédő csoportok ugyanakkor bírálták a demokrata elnököt, **hogy** nem tett eleget az alaszakai klímaváltozás megállításáért.*

Hogy ('dass') ist in diesem Fall eine finale Subjunktion, die zum Ausdruck eines Ziels dient. Damit wird das Ziel angegeben, warum der demokratische Präsident kritisiert wurde.

2. 4. 2. Analyse der Konnexion im deutschen Text

(7) *„Das Abkommen ist angenommen“, sagte Konferenzpräsident Laurent Fabius am Abend unter dem Jubel der Delegierten, nur wenige Minuten, **nachdem** er das Schlussplenum eröffnet hatte **und** keine Einwände mehr geäußert worden waren.*

Nachdem ist eine temporale Subjunktion, die zwischen dem Haupt- und Nebensatz Vorzeitigkeit ausdrückt. Dadurch wird die zeitliche Abfolge von zwei Ereignissen gezeigt. In diesem Fall wird damit das Nacheinander der Eröffnung des Schlussplenums und die Mitteilung der Annahme des Abkommens ausgedrückt.

Und ist eine additive Konjunktion, die zwei Teilsätze miteinander verbindet und eine koordinative Relation dazwischen schafft.

(8) *Paris sei allerdings nicht das Ende, **sondern** der Anfang eines langen Weges: „Ich bin zurückhaltend mit großen Worten.*

Sondern als eine adversative Konjunktion, die nach Ausdrücken der Verneinung steht. Mit der entgegensetzenden Konjunktion wird Paris nicht als Ende, sondern als Anfang eines Weges dargestellt.

(9) ***Aber** heute kann ich sagen: Wir haben hier zusammen Geschichte geschrieben.“*

Aber ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes beiträgt. Der Gegensatz besteht zwischen den zukünftigen Aufgaben, die mit dem Pariser Klimaabkommen zusammenhängen, und dessen Errungenschaften. Trotz der

Aufgaben wird es für eine große Errungenschaft gehalten. In diesem Fall lässt sich die textuelle Funktion von ‘aber‘ unter Berücksichtigung der vorangehenden Sätze bzw. des Kontextes ermitteln.

(10) *Der Vertrag tritt 2020 in Kraft **und** setzt das Ziel, die Erderwärmung auf weit unter zwei Grad Celsius zu begrenzen und die Anstrengungen zu erhöhen, den Temperaturanstieg bereits bei 1,5 Grad Celsius zu stoppen.*

Und ist eine additive Konjunktion, die zwei Sachverhalte miteinander verbindet (‘Inkrafttreten des Vertrags‘ bzw. ‘Ziel des Vertrags‘) und eine koordinative Relation dazwischen schafft.

(11) ***Stattdessen** haben 186 Länder freiwillige Selbstverpflichtungen zum Klimaschutz vorgelegt.*

Stattdessen ist ein adversatives Konjunkionaladverb, das zwei gegensätzliche Sachverhalte bezeichnet. Die textuelle Funktion von ‘stattdessen‘ lässt sich erst im Zusammenhang mit dem vorangehenden Satz ermitteln. Die zwei gegensätzlichen Sachverhalte werden nämlich in den zwei Sätzen zum Ausdruck gebracht. Dieser Gegensatz besteht zwischen dem Kyoto-Protokoll und dem im Text behandelten Vertrag in Bezug auf Maßnahmen zum Klimaschutz.

(12) *Die Industriestaaten sollen konkrete, quantifizierbare Selbstverpflichtungen zu CO₂-Minderungen vorlegen, **während** die übrigen Länder dazu „ermutigt“ werden.*

Während ist eine temporale Subjunktion, die Gleichzeitigkeit zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausdrückt. Die im Satz geäußerten Propositionen verlaufen parallel zueinander. Die zwei zueinander parallel verlaufenden Propositionen sind einerseits die selbstständigen Maßnahmen der Industriestaaten zur CO₂-Minderung, andererseits die Ermutigung der übrigen Länder.

2. 4. 3. Analyse der Konnexion im englischen Text

(13) *He praised American leadership **but** noted **that** all participating nations will have to cooperate.*

But (‘aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Fall besteht der Gegensatz zwischen dem Lob und der Bemerkung des amerikanischen Präsidenten.

That (‘dass‘) ist eine neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz einleitet. In diesem Fall geht es um ein Akkusativobjekt, das vom Verb *note* (‘etwas bemerken‘) regiert wird.

(14) ***Though** the plan was hailed as a milestone in the battle to keep Earth hospitable to human life, critics say it is short on specifics, **such as** how the plan will be enforced **or** how improvements will be measured.*

Though ('obwohl') ist eine konzessive Subjunktion, die im Nebensatz einen Widerspruch zum Geschehen im Hauptsatz nennt. Dieser Widerspruch besteht zwischen dem erwähnten Vor- bzw. Nachteil des Plans.

Such as ('so wie') ist eine Vergleichskonstruktion, die einen Modalsatz angibt. Diese Konstruktion drückt einen Vergleich des gleichen Grades aus. Damit werden im vorliegenden Satz Beispiele in Bezug auf Kritikpunkte dem Plan gegenüber angegeben.

Vagy ('oder') ist eine disjunktive Konjunktion, die eine Alternative von mehreren Möglichkeiten angibt. In diesem Fall besteht die Alternative darin, wie der Plan zur Geltung kommt bzw. wie die Entwicklungen gemessen werden.

(15) *The accord achieved one major goal. It limits average global warming to 2 degrees Celsius (3.6 degrees Fahrenheit) above pre-industrial temperatures **and** strives for a limit of 1.5 degrees Celsius (2.7 degrees Fahrenheit) if possible.*

And ('und') ist eine additive Konjunktion, die zwei Sachverhalte miteinander verbindet.

(16) *Rather, it sets up a bottom-up system in which each country sets its own goal -- which the agreement calls a "nationally determined contribution" -- **and then** must explain how it plans to reach that objective.*

Then ('danach') ist ein temporales Pronominaladverb, das Nachzeitigkeit zwischen den zwei Teilsätzen ausdrückt. Damit wird das Nacheinander der Erstellung eines Plans in Bezug auf die Reduzierung des CO₂-Ausstoßes der Länder und der Erreichung der gesetzten Ziele dargestellt.

3. Anregungen für die Wortschatzarbeit in mehreren Sprachen im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, welches Potenzial die analysierten Texte für die Wortschatzarbeit in mehreren Sprachen für den Fremdsprachenunterricht bieten. Dabei werden Vorschläge und Anregungen formuliert, wie sich die Texte in drei Sprachen bei der Förderung des Wortschatzes nutzen lassen und inwiefern sich dadurch die sprachliche Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen fördern lässt. Die Vorschläge, die im Folgenden erläutert werden,

können bei der Textarbeit in der Während-Phase genutzt werden. Die Aufgaben werden beschrieben und in ihrer Bedeutung für die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen didaktisch kommentiert.

Die Aufgaben eignen sich für Lernende mit L1 Ungarisch, die Sprachkenntnisse in Deutsch und Englisch auf dem B2-Niveau beherrschen. Die Auseinandersetzung mit den Textbeispielen und den Aufgaben verlangt über die entsprechenden Sprachkenntnisse hinaus ein hohes intellektuelles Niveau, gut ausgeprägte Textkompetenz, Interesse für gesellschaftliche Themen, eine komplexe bzw. abstrakte Denkweise und Offenheit für die Arbeit mit Texten in mehreren Sprachen (Perge 2015b)

Die drei Texte haben ein gemeinsames Thema (Klimawandel bzw. Weltklimavertrag), damit sie die Lernenden vor die gleichen kognitiven und sprachlichen Herausforderungen stellen. Die Themenwahl lässt sich zum einen durch ihre Aktualität begründen und zum anderen dadurch, dass das Thema den Alltag und die Lebenswelt der Lernenden ansprechen und zur Diskussion anregen kann.

Aufgabeninventar

Aufgabe 1.

Erschließen Sie die Bedeutung der folgenden Begriffe anhand des Kontextes. Reflektieren Sie den Erschließungsprozess in den einzelnen Sprachen. Welche Gemeinsamkeiten bzw. welche Unterschiede lassen sich dabei entdecken?

Ungarische Begriffe: *globális felmelegedés, tiszta energia*

Deutsche Begriffe: *der Weltklimavertrag, der Industriestaat*

Englische Begriffe: *turning point, bottom-up system*

Lehr-und Lernziele:

Wortschatzerweiterung, Förderung des Sprachbewusstseins, Förderung der Textkompetenz

Didaktischer Kommentar:

Bei der Wortschatzarbeit hat die Semantisierung, d.h. das Verfahren der Bedeutungsermittlung eine Schlüsselrolle. Dabei wird die Bedeutung der für die Rezipienten neuen Begriffe erschlossen. Ein oft benutztes Verfahren ist das kontextuelle, wobei der Kontext genutzt wird. Lernende haben sicherlich Erfahrungen damit, Wortbedeutungen aus dem Kontext zu erschließen. Diese kognitive Arbeit lässt sich von einer Sprache auf eine andere übertragen. Der Transfer dieser Fähigkeit kann auch bei der Förderung der Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle spielen. Durch diese Aufgabe lässt sich auch die Textkompetenz fördern, da Lernende die Wortbedeutungen nicht isoliert, sondern mit Hilfe des

Kontextes erschließen sollen. Das verlangt einerseits eine Orientierungsfähigkeit im ganzen Text und setzt das Verstehen des Textes voraus, andererseits den reflektierten Umgang mit dem Text.

Aufgabe 2.

Suchen Sie in den Texten zusammengesetzte Substantive. Analysieren Sie die gesammelten Begriffe. Welche Ähnlichkeiten und welche Unterschiede finden Sie zwischen den Begriffen in den drei Sprachen?

Beispiele:

klímamegállapodás (ung.); *Weltklimavertrag* (dt.); *climate change agreement* (engl.)

Lehr-und Lernziele:

Förderung der Sprachaufmerksamkeit, des Sprachbewusstseins und Bewusstmachung von Wortbildungsregularitäten

Didaktischer Kommentar:

Diese Aufgabe erfordert eine bestimmte Sprachaufmerksamkeit und einen selbstsicheren Umgang mit den Texten in den drei Sprachen. Im ersten Schritt sollen Lernende in den Texten Substantive identifizieren und von denen die Komposita auswählen. Dadurch lassen sich die Sprachaufmerksamkeit und das Sprachbewusstsein fördern. Durch die Analyse der Komposita können zwischen den Sprachen bestehende sprachstrukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden, deren Bewusstmachung zum erfolgreichen Textverstehen einen Beitrag leisten kann.

Aufgabe 3.

Der ungarische Text enthält die in der folgenden Tabelle aufgezählten Verben mit Präfixen. Denken Sie darüber nach, wie die folgenden Verben in der deutschen bzw. der englischen Sprache ausgedrückt werden können und ergänzen Sie die Tabelle. Nach der Fertigstellung der Tabelle vergleichen Sie die drei Sprachen und denken Sie darüber nach, inwiefern die bestehenden Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede das Textverstehen beeinflussen.

Ungarisch	Deutsch	Englisch
<i>felhív</i>		
<i>megakadályoz</i>		
<i>meglátogat</i>		
<i>megszemlél</i>		
<i>leszögez</i>		
<i>elismer</i>		
<i>hozzájárul</i>		
<i>elozslat</i>		

Lehr- und Lernziele:

Wortschatzerweiterung, Förderung des analytischen Denkens, Förderung der Reflexionsfähigkeit, Bewusstmachung von Wortbildungsregularitäten

Didaktischer Kommentar:

In der vorliegenden Aufgabe sollen sich die Lernenden mit einer Form der Wortbildung, mit der Ableitung durch Präfigierung befassen. Einerseits wird ihr Wortschatz dadurch gefördert, dass sie die deutschen und englischen Äquivalente für die ungarischen Ausdrücke finden sollen. Dabei bildet der ungarische Text die Grundlage bzw. den Ausgangspunkt. Mit Hilfe dieses Verfahrens können sich Lernende Wortbildungsregularitäten in den drei Sprachen bewusst machen. Beim Umgang mit Texten in mehreren Sprachen spielen auch die zwischen den Sprachen bestehenden Unterschiede und ihre Bewusstmachung eine wichtige Rolle. In Bezug auf die Präfigierung ist festzustellen, dass die Präfixverben, die im Ungarischen und auch im Deutschen zu finden sind, dem Englischen fremd sind (Hufeisen/Marx 2014: 92). Dieser Unterschied ist bei der Förderung des Wortschatzes bzw. beim Lesen und Verstehen von Texten unabdingbar. Im Fremdsprachenunterricht ist es auch von großer Relevanz, dass Lernende über bestimmte Prozesse auf der Metaebene bewusst nachdenken und diese in ihrer Bedeutung für ihre Ziele reflektieren. Daher ist es wichtig, sie auch durch diese Aufgabe zum Nachdenken über die zwischen den Sprachen bestehenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede anzuregen.

Aufgabe 4.

Jeder Text enthält Themawörter, die in dem jeweiligen Textbeispiel fortlaufend wiederaufgenommen werden, d.h., auf die Bezug genommen wird. Sie sind zentrale Begriffe im Text. Nennen Sie Beispiele für die folgenden Formen der Wiederaufnahme aus den drei Texten.

- Ungarischer Text: Themawort *Barack Obama*
 - bedeutungsähnliche Substantive:
- Ungarischer Text: Themawort *klimaváltozás*
 - Begriffe, mit denen das Themawort in einer logisch-semanticen Bedeutungsbeziehung steht:
- Deutscher Text: Themawort *Weltklimavertrag*
 - Synonyme:
- Englischer Text: Themawort *climate change agreement*
 - Synonyme:

Lehr- und Lernziele:

Wortschatzerweiterung, Förderung des sprachübergreifenden Denkens

Didaktischer Kommentar:

Bei dieser Aufgabe ist es von großer Bedeutung, dass die Verfahren der Bedeutungsvermittlung bei den drei Sprachen auch integriert behandelt werden. Lernende müssen sich in jedem Text zurechtfinden. Dadurch können die sprachübergreifenden und sprachenspezifischen Mittel der Bezugnahme thematisiert und bewusst gemacht werden. Den Lernenden kann gezeigt werden und sie selbst können auch in den Texten entdecken, dass die paradigmatischen Bedeutungsbeziehungen und die logisch-semantic Beziehungen sprachübergreifend sind und daher lassen sie sich zwischen den Sprachen transferieren. Es muss angemerkt werden, dass die Durchführung dieser Aufgabe der Beherrschung eines terminologischen Inventars bedarf. Dabei spielen die Lehrpersonen und ihr Lehrerwissen eine Schlüsselrolle (Feld-Knapp 2018). Sie müssen sich mit der Terminologie auskennen und dadurch können sie die Lernenden unterstützen. Die soliden Kenntnisse aus der L1 stellen auch in dieser Hinsicht eine sichere Basis dar.

Aufgabe 5.

Die folgenden Sätze enthalten falsche Konnektoren. Korrigieren Sie sie und nennen Sie die richtigen Formen. Reflektieren Sie diesen Prozess, wobei Sie erläutern, was Ihnen geholfen hat, die richtigen Formen zu finden.

Ungarisch	Deutsch	Englisch
Barack Obama alaszakai látogatásán felhívta a világ vezetőit, mert támogassák a párizsi klímamegállapodás megkötését, a károsanyag-kibocsátás kötelező korlátozását, hogy megakadályozzák a globális felmelegedés veszélyes mértékű növekedését.	Paris sei allerdings nicht das Ende, obwohl der Anfang eines langen Weges: „Ich bin zurückhaltend mit großen Worten.	He praised American leadership though noted that all participating nations will have to cooperate.
"Semmi nem gyakorol olyan negatív hatást a fejlődésünkre, akkor a klímaváltozás" - húzta alá alaszakai beszédében Obama.	Der Vertrag tritt 2020 in Kraft aber setzt das Ziel, die Erderwärmung auf weit unter zwei Grad Celsius zu begrenzen und die Anstrengungen zu erhöhen, den Temperaturanstieg bereits bei 1,5 Grad Celsius zu stoppen.	The accord achieved one major goal. It limits average global warming to 2 degrees Celsius (3.6 degrees Fahrenheit) above pre-industrial temperatures that strives for a limit of 1.5 degrees Celsius (2.7 degrees Fahrenheit) if possible.

Lehr- und Lernziele:

Förderung der Fähigkeit des satzübergreifenden Lesens, Förderung der Textkompetenz

Didaktischer Kommentar:

Die Fähigkeit des satzübergreifenden Lesens ist grundlegend beim Umgang mit Texten bzw. beim Lesen als Verstehen (Ehlers 1998). Die Förderung dieser Fähigkeit ist für den FSU eine große Aufgabe. Sie lässt sich mit integrierter Wortschatz- und Grammatikarbeit verknüpfen. In dieser Aufgabe müssen Lernende die textuelle Funktion der Konnektoren in den drei Sprachen identifizieren und danach die richtigen Formen herausfinden und die falschen Formen verbessern. Das ist eine komplexe Aufgabe, die eine hochgradige Bewusstheit verlangt. Die Reflexion des Prozesses spielt auch eine sehr wichtige Rolle, da Lernende dadurch die Möglichkeit haben, über die Funktion der Konnektoren in allen Sprachen nachzudenken und daraus bestimmte Konsequenzen hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede zwischen den Sprachen abzuleiten. Dadurch kann ihnen bewusst gemacht werden, dass die Identifizierung der Konnektoren in allen Sprachen die gleiche kognitive Leistung erfordert, die Konnektoren verfügen nämlich sprachenunabhängig über die gleiche textuelle Funktion. Unterschiede bestehen in der sprachlichen Realisierung der Konnektoren in den einzelnen Sprachen (Perge 2018). Es ist sehr wichtig, dass Lernende für diese neue Sichtweise und für diese Herangehensweise an die Arbeit mit mehreren Sprachen vorbereitet und sensibilisiert werden müssen.

4. Fazit

Bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen spielen u.a. der Ausbau und die systematische Erweiterung der Sprachbasis eine grundlegende Rolle. In dem vorliegenden Beitrag wurde der Wortschatz in den Fokus gestellt und dabei von zwei Annäherungen unter die Lupe genommen. Zum einen wurden textlinguistisch durchgeführte Analysen in drei Sprachen hinsichtlich der sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter und der Konnexion vorgestellt, die viel Potenzial für den Umgang mit dem Wortschatz in mehreren Sprachen enthalten. Zum anderen wurden für die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Analyseergebnisse im Rahmen eines Aufgabeninventars Anregungen gegeben. Durch die Analyse konnte ermittelt werden, inwiefern sich die Bezugnahme und die Verknüpfung durch sprachliche

Mittel in den einzelnen Sprachen realisieren. Die Textbeispiele ermöglichen die Wortschatzarbeit in mehreren Sprachen, wodurch sich eine integrierte Sicht auf die Sprachen verwirklichen kann.

Quellen

- o. A. (2015): Obama klímaalkut sürget. https://nepszava.hu/1068396_obama-klímaalkut-surget (gesehen am 19.09.2019)
- o. A. (2015): Wir haben heute alle zusammen Geschichte geschrieben. <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/klimagipfel/weltklimavertrag-angenommen-wir-haben-heute-alle-zusammen-geschichte-geschrieben-13963330.html> (gesehen am 19.09.2019)
- Sutter, John D. / Berlinger, Joshua / Ellis, Ralph (2015): Obama: Climate agreement 'best chance we have' to save the planet. <http://edition.cnn.com/2015/12/12/world/global-climate-change-conference-vote/> (gesehen am 18.9.2019)

Literatur

- Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann / Pappert, Steffen (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (= Grundlagen der Germanistik 29). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik; Bd. 3). Frankfurt a. M.: Lang, S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur

- Lehrerforschung; Bd. 2). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium, S. 15–33.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik: Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim: Georg Olms Verlag, S. 244–257.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden II. Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 4). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium, S. 23–41.
- Gross, Harro (1990): Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF. In: Gross Harro / Fischer Klaus (Hrsg.): Grammatikarbeit im DaF-Unterricht. München: Iudicum Verlag, S. 105–121.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen (= Reihe EuroComGerm 1). Aachen: Shaker.
- 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 (2012): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 1). Budapest: Typotex / Eötvös-József-Collegium. S. 53–73.
- Perge, Gabriella (2015a): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: ÖDaF-Mitteilungen. 1/2015, S. 128–139.
- Perge, Gabriella (2015b): Interaktionen in Texten. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 42–55.
- Perge, Gabriella (2016): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicum Verlag, S. 165–181.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen

Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung – Sonderreihe B; Bd. 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Reder, Anna (2013): Wörter miteinander verbinden. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 25/2013, S. 78–93.

Umgang mit mehrsprachigen Lernenden im Fremdsprachenunterricht in Ungarn

Herta Márki

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren stellt die Migration eine der wichtigsten Herausforderungen in Europa dar. Die Migration bedeutet Wanderung und bezeichnet räumliche Mobilität. In der Geschichte der Menschheit war allerdings die Migration ständig gegenwärtig, sie ist also kein neues Phänomen. Die Migration ist ein Prozess, der mit der Entscheidung zur Migration beginnt und mit der Entscheidung zu bleiben fließend in den Prozess der Integration übergeht (Pluzar 2010: 214). Zu den klassischen Migrationsformen gehören beispielsweise die Binnenmigration und die Kolonisation.

Der Begriff Migrant_in in diesem Zusammenhang signalisiert vor allem Mobilität. Im politischen Diskurs findet auch der Begriff Zuwanderer_in Verwendung, der gleichzeitig die Migrationsrichtung und den Aspekt der Integration beinhaltet. Im Gegensatz zu der Bezeichnung Ausländer_in referiert der Begriff Migrant_in substanziell nicht auf den staatsbürgerlichen Status und bleibt mithin als Identitäts- oder Zuschreibungsmerkmal gegebenenfalls auch jenseits einer Einbürgerung relevant, was sich u.a. in der zwischengängigen Attribuierung „mit Migrationshintergrund“ niedergeschlagen hat (Pluzar 2010: 213).

Europa ist aus migrationssoziologischer Hinsicht spätestens seit Ende des zweiten Weltkrieges ein Immigrationskontinent. Dabei wird unser Zeitalter zunehmend durch die Migration nach Europa aus weit entfernt liegenden Ländern zum Beispiel aus dem asiatischen, aus dem afrikanischen oder aus dem nahöstlichen Raum geprägt.

Ungarn wird bei dieser Entwicklung als ein Transitland genutzt, das eine Brücke in die Einwanderungsländer bietet und in dem sich die Migranten kurz aufhalten. In den letzten Jahren zeichnet sich allerdings auch in Ungarn eine neue Tendenz ab. Immer mehr Menschen gibt es, die sich nicht nur einen kurzen Aufenthalt in diesem Land vornehmen, sondern sich für längere Zeit niederlassen und einrichten wollen (Bukus 2010).

Als Ergebnis dieser neuen Tendenz nimmt die Zahl der Lernenden mit Migrationshintergrund an ungarischen Schulen zu. Ihre Inklusion und ihre Integration stellen sowohl die Institutionen als auch die Lehrenden vor neue Aufgabenbereiche. In Ungarn existiert traditionell ein monolinguales Schulsystem, in dem der Wissenserwerb in der Landessprache erfolgt. Darüber hinaus gibt es Fremdsprachenunterricht, in dem sich die Lernenden andere Sprachen aneignen können. Auch im Fremdsprachenunterricht wird auf die L1, also auf Ungarisch zurückgegriffen, eine systematische Berücksichtigung anderer schon gelernter Fremdsprachen findet meistens nicht statt (Feld-Knapp 2014 und 2015). Warum dies allerdings trotzdem wichtig ist, zeigt die Mehrsprachigkeitsforschung ab dem Jahr 2000. Darin werden wichtige Meilensteine in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht deutlich: Fokussierung auf Kontaktpunkte zweier Sprachen, auf die Übertragung einiger Elemente und auf Lern- und Kommunikationsstrategien haben eine besondere Funktion beim Fremdsprachenerwerb (Boócz-Barna zitiert nach Hufeisen 2003; Neuner/Hufeisen 2005; Boócz-Barna 2009 und 2013; Hufeisen/Marx 2010).

Das Erscheinen der Lernenden mit Migrationshintergrund bedeutet eine neue Zielgruppe an den ungarischen Schulen. Die Lernenden mit Migrationshintergrund haben eine andere Erstsprache, in der ihre schriftliche Sozialisation ihren Anfang hatte. Zur Zeit gibt es noch keine klaren Konzepte für den Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund in Ungarn. Eine besondere Schwierigkeit stellt dabei das Fehlen einer gemeinsamen Sprache für den Unterricht dar.

Der vorliegende Artikel setzt sich mit den besonderen Herausforderungen des ungarischen Fremdsprachenunterrichtes, die durch das Erscheinen einer neuen Zielgruppe zustande gekommen sind, auseinander. Im ersten Schritt wird das ungarische Schulsystem mit besonderer Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichtes behandelt und anschließend ein bewährtes Projekt zur Förderung der Lernenden mit Migrationshintergrund, sowie eine empirische Untersuchung zur Erfassung der Komplexität der Integration der Lernenden mit Migrationshintergrund vorgestellt. Der Artikel endet mit einem Fazit.

2. Der ungarische Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen

Durch den folgenden Überblick über das ungarische Schulsystem und über die Problematik des Fremdsprachenunterrichtes kann auf die Schwierigkeiten der

Lernenden mit Migrationshintergrund geschlossen und der Frage nachgegangen werden, welchen Erwartungen der Schule sich diese Lernenden stellen müssen.

2. 1. Das ungarische Schulsystem

Die vorschulische Erziehung beginnt in Ungarn im Kindergarten für Kinder ab drei Jahren und dauert höchstens bis zum siebten Lebensjahr. Für jedes Kind mit drei Jahren ist es obligatorisch, den Kindergarten zu besuchen, wobei man im letzten Jahrgang mit der schulischen Grundbildung anfängt.

Grundsätzlich dauert die Grundbildung in Ungarn acht Jahre lang und kann in zwei größere Teile gegliedert werden, die jeweils vier Jahre umfassen. Die Kinder besuchen die Grundschule bis zum vierzehnten Lebensjahr, dann setzen sie ihre Ausbildung in der Mittelschule fort. Hier sollen sie die Grundkenntnisse erlernen und sich auf die Aufnahmeprüfung in die Mittelschulen vorbereiten. Sowohl in der Grundschule, als auch in der Mittelschule werden die Lehrpläne aufgrund des Nationalen Grundlehrplans festgelegt.

In der Grundschule wird auf die wichtigsten Fertigkeiten, wie Lesen, Schreiben, Rechnen im Rahmen des Mathematik-, ungarischen Literatur-, Grammatik- und Geschichteunterrichts großer Wert gelegt. Das Ziel dieser Phase ist es, die Grundfähigkeiten zu erlernen. In der Oberstufe der Grundschule fangen die Schüler_innen damit an, sich mit den verschiedenen Naturwissenschaften, wie Physik, Chemie, Geographie und Biologie zu befassen. Sie haben auch Sportunterricht. Außerdem gibt es eine Pflicht, sich eine Fremdsprache schon in der Grundbildung anzueignen.

Nach der Grundschule erfolgt die Sekundarbildung, die mit einem Abitur endet. Die Lernenden legen obligatorisch in den folgenden Fächern das Abitur ab: ungarische Literatur und Grammatik, Mathematik, Geschichte, eine Fremdsprache. Fakultativ muss ein weiteres Schulfach gewählt werden. 60% der Abiturienten studieren im Hochschulwesen weiter. Die Prüfungen können in der Mittelstufe oder in der Oberstufe absolviert werden. Man kriegt für das Abitur in der Oberstufe Pluspunkte bei dem darauffolgenden Aufnahmeprozess an den Universitäten.

Mit dem bestandenen Abitur kann man an einer zweijährigen Fachbildung teilnehmen oder direkt mit dem Studium an einer Hochschule anfangen, was bedeutet, dass die Lernenden an hochschulischen oder universitären Institutionen studieren können.

Ein wichtiger Punkt ist die Schulpflicht: Alle Kinder, die in Ungarn leben, müssen zur Schule gehen. Die Schulpflicht gilt dabei bis zur Vollendung des

sechzehnten Lebensjahres. Das Schuljahr fängt im September an und endet im Juni. Normalerweise besuchen die Schüler_innen staatliche Schulen, wo kein Schulgeld bezahlt werden muss. Dem gegenüber stehen private Schulen, für deren Besuch Schulgeld entrichtet werden muss.

Die Lernenden werden in Ungarn aufgrund ihrer schulischen Leistung mit Noten bewertet. Die Beurteilung wird in einer Skala der Schulnoten von 5 bis 1 (5: Sehr Gut, 4: Gut, 3: Befriedigend, 2: Ausreichend, 1: Ungenügend) ausgedrückt. Das Thema der Benotung ist für die Lernenden mit Migrationshintergrund besonders wichtig, da sie die gleichen Leistungen erbringen müssen wie die Lernenden ohne Migrationshintergrund.

Wie aus dieser Skizze des ungarischen Schulsystems hervorgeht, bedeutet ein derart geschlossenes System mit wenig Spielraum für andere Lebensbiografien eine Herausforderung für Lernende mit Migrationshintergrund. Um diese Problematik noch tiefergehend zu erfassen, soll im Folgenden nun ein genauerer Blick auf den ungarischen Fremdsprachenunterricht geworfen werden. Aus den systematischen Darstellungen, die als Überblick dienen sollen, werden sich weitere herausfordernde Felder ergeben.

2. 2. Fremdsprachenunterricht im ungarischen Schulwesen

Laut dem Nationalen Grundlehrplan soll das Aneignen der ersten Fremdsprache spätestens im vierten Schuljahr begonnen werden. Die Möglichkeit ist vorhanden, auch in den ersten drei Jahren das Sprachenlernen zu beginnen. Dabei können die Lernenden zwischen Deutsch und Englisch wählen. Aufgabe der Schule ist es, dafür zu sorgen, dass auch in der Oberstufe der Grundschule diese Fremdsprache unterrichtet wird. Das Lehren der zweiten Fremdsprache kann ab der siebten Schulstufe beginnen. In der Mittelschule soll gesichert werden, die gelernte Fremdsprache weiterlernen und bis zum Abitur die Niveaustufe B2 erreichen zu können. In den Mittelschulen gibt es keine einheitliche Regelung über die zweiten gewählten Fremdsprachen.

Ziele für den Fremdsprachenunterricht werden auf europäischer Ebene durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001) bestimmt. Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichtes ist die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden. Der Fremdsprachenunterricht soll in diesem Sinne zur Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit einen Beitrag leisten (Feld-Knapp 2014).

Seit den 1980er Jahren wird auf Begriffe wie interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation immer größerer Wert gelegt, was sich auch im ungarischen Fremdsprachenunterricht widerspiegelt. Dieses Thema wird auch im GER aufgegriffen (Feld-Knapp 2009).

Grundlegende Aufgabe des Fremdsprachenunterrichtes ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz. Während des Sprachenlernens soll sich aber auch die interkulturelle Kompetenz entwickeln, wodurch die Lernenden befähigt werden, die fremde und die eigene Kultur miteinander vergleichen und Selbst- und Fremdbilder interpretieren zu können. Außerdem ist die Lernautonomie von großer Relevanz. Der Lernende soll eigene Lernstrategien erlernen, mit denen er bewusst umgehen kann.

Die sprachliche Entwicklung der Lernenden stellt in diesem Zuge einen Prozess dar, in dem die Lernerfolge auf unterschiedlichen Niveaus beschrieben werden. Bis zum sechsten Schuljahr ist das Erreichen der Niveaustufe A1, bis zum achten Jahrgang der Niveaustufe A2 und bis zum zwölften Jahrgang der Niveaustufe B1 erforderlich. Bei der zweiten Fremdsprache soll man bis zum zwölften Jahrgang die Niveaustufe A2 erreichen. Bei einer Spezialklasse mit erweitertem Sprachunterricht werden andere Niveaustufen erwartet: in der sechsten Klasse A1, in der achten Klasse A2–B1, in der zehnten Klasse B1–B2 und in der zwölften Klasse B2–C1.

Diese Ziele stellen alle Lernenden vor große Schwierigkeiten, ganz besonders betroffen sind die Lernenden mit Migrationshintergrund, die spezifische Lernprobleme bewältigen müssen, um diese Ziele erreichen zu können. Der ungarische Fremdsprachenunterricht bietet aktuell noch wenige Möglichkeiten, das vorhandene kulturelle Potenzial im Klassenraum als Mehrwert zu nutzen (Perge 2018). Für den Umgang mit diesen Lernschwierigkeiten gibt es jedoch in Ungarn bewährte Projekte, die zeigen, dass auch die Lernenden mit Migrationshintergrund fähig sind, im ungarischen Schulsystem gute Ergebnisse zu erzielen, wenn ihnen geholfen wird und Lernberatung und Unterstützung angeboten werden. Im Folgenden wird eines dieser Pilotprojekte vorgestellt.

3. Ein Projekt für die Unterstützung der Integration von Lernenden mit Migrationshintergrund

Seit dem Jahre 2013 gibt es ein Projekt für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Budapest. Es wird von einer ungarischen Korporation

finanziell unterstützt, in deren Rahmen verschiedene Forschungen im Bereich der Minderheiten bzw. der ethnischen und kulturellen Vielfalt dieser Region (Große Ungarische Tiefebene) durchgeführt werden. Das Projekt wird durch eine Stiftung (Agora Alapítvány) mit der Unterstützung des Europäischen Integrationsfonds im Rahmen des Programms „Mit einem Mentorenprogramm für die Integration in der Großen Ungarischen Tiefebene und in Budapest“ (EIA/2012/ Mentorprogrammal az Integrációért Dél-Alföldön és Budapesten (Midab) und der Weiterführung dieses Programms „Erweiterung der Anwendung von einem Mentorenprogramm für die Integration“ (Mentorprogrammal az Integrációért Alkalmazásának kiterjesztése (Minta) EIA/2013/1.4.4) durchgeführt. Mit Hilfe dieses Projektes werden die schulische und die gesellschaftliche Integration von Schüler_innen aus Drittstaatenländern gefördert. Im Folgenden wird das Projekt nun näher vorgestellt, zuerst werden seine Ziele und die Rahmenbedingungen beschrieben, dann wird das Projekt aus der Sicht einiger ausgewählter Teilnehmenden reflektiert (Gatti/Kiliti/Schumann/Varga/Zatykó 2013).

Im Gesamten ist das Projekt vielfältig aufgebaut, es beinhaltet verschiedene Tätigkeiten. Im Allgemeinen lernen die beteiligten Schüler_innen in unterschiedlichen Schulen von Budapest. Insgesamt 24 Grund- und Mittelschulen sind in das Programm einbezogen. Vier Teilbereiche sind für das Projekt dabei von großer Bedeutung: die Aufnahme und die Vorbereitung der Mentor_innen, das Unterrichten von Migranten, soziale Tätigkeiten für Migranten und die Dissemination.

Zuerst wurden die Mentor_innen ausgewählt und auf die Arbeit im Bereich von Methodik und Empathie vorbereitet. Die Zusammenarbeit der 14 Mentor_innen und der 2 Projektleiter_innen wird auch mit Weiterbildungen und gemeinsamen Programmen gefördert. Im Rahmen einer Supervision werden wöchentlich auch Beratungen für jene Einzelfälle angeboten, wo die Mentor_innen Erfahrungen miteinander teilen können. Da das Programm parallel auch in Szeged läuft, wird vierteljährlich ein Treffen aller Mitarbeiter_innen dieses Programmes organisiert, in dessen Verlauf die Arbeit gemeinsam reflektiert wird.

Als wichtigste Aufgabe der Mentor_innen ist die Unterstützung von Lernenden mit Migrationshintergrund beim Lernen zu nennen, welche Nachhilfestunden, Vorbereitung für die verschiedenen Fächer und Förderung im Allgemeinen beinhaltet. Außerdem ist die Entwicklung der ungarischen Sprache von großer Relevanz und damit die Förderung der Kompetenz, Texte verstehen zu können. Das Programm setzt sich zum Ziel, den Kontakt zwischen Pädagog_innen, Eltern und Lernenden mit Migrationshintergrund zu organisieren und zu

koordinieren. Über die wöchentliche Tätigkeit führen die Mentor_innen eine detaillierte Tabelle.

Nicht nur auf das Lernen an Schulen wird großer Wert gelegt, auch die Durchführung interkultureller Programme kommt nicht zu kurz und soll der besseren Integration dienen. Die Mentor_innen organisieren gemeinsame Programme, Ausflüge für das Kennenlernen der ungarischen Kultur und bieten den Lernenden die Möglichkeit, an einem jährlichen Sommerlager teilzunehmen.

Die Mentor_innen und Projektleiter_innen organisieren eine jährlich stattfindende Konferenz, bei der ihre Arbeit vorgestellt wird und die Möglichkeit besteht, Einblick in ihre Publikationen zu bekommen.

Insgesamt lernen 10 600 nicht aus Ungarn stammende Schüler_innen bzw. Kinder mit doppelter Staatsangehörigkeit im ungarischen Schulsystem. Aus der Sicht dieses Programms ist die Zahl der aus Drittstaatenländern stammenden Lernenden bedeutend, da sich das Projekt in erster Linie auf diese Gruppe konzentriert. Fast 30% dieser Lernenden sind hier betroffen. Die meisten von diesen Schüler_innen, nämlich insgesamt 61,5%, lernen in Budapest. Die restlichen Prozente verteilen sich auf andere Gebiete des Landes.

Aus der nächsten Tabelle geht hervor (Abbildung 1), wie sich diese Lernenden im ungarischen Schulsystem verteilen. Wesentlich erscheinen diese Kinder in den Grundschulen (insgesamt 48,9%). 34,2 % weisen einen Mittelschulabschluss vor und nur 6,9 % bleiben für eine weitere, höhere Ausbildung an einer Schule. Die Zahl der Schüler_innen, die wirklich weiterlernen und weiterstudieren möchten, sinkt bei diesen Kindern fortlaufend.



Abbildung 1: Lernende aus Drittstaatenländern im ungarischen Schulsystem.
(Zatykó/Schumann/Balogi 2013)

In diesem Projekt nehmen zurzeit 45 Schüler_innen aus Drittstaatenländern teil, 14 Mentor_innen unterstützen ihre schulische Bildung. Es ist eine Voraussetzung für die Mentor_innen, dass sie an einer Universität parallel zu dieser Tätigkeit studieren sollen. Das Programm richtet sein Hauptaugenmerk auf das Lehren von Lernenden mit Migrationshintergrund. Die Mentor_innen bringen ihnen hauptsächlich Ungarisch als Fremdsprache und Lerneinheiten zu den übrigen Fächern bei. Ein großer Wert wird auch auf die Lernschwierigkeiten und Sprachstörungen gelegt.

Die Mehrheit dieser Lernenden im ungarischen allgemeinbildenden Schulsystem ist gefordert, sich in den monolingualen Schulen durchzusetzen. Wegen ihrer sprachlichen Schwierigkeiten erleiden sie bei der Einschulung eine Schlechterstellung gegenüber ihren ungarischen Mitschüler_innen. Das Feinziel dieses Programms ist, die Chance auf Bildungserfolg von Migrationsanderen zu verbessern, wodurch als Grobziel gilt, die Möglichkeit zum Weiterlernen und Weiterstudieren für diese Lernenden zu schaffen. Außerdem wird auf die Zusammenarbeit mit den Pädagog_innen großer Wert gelegt.

Dirim fasst das Problem in Bezug auf Deutschland treffend zusammen: “Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird durch die monolinguale Schule, die auf die Beherrschung des bildungssprachlichen Deutsch angewiesen ist, um sprachlich relativ reibungslos zu funktionieren, zu einem Problem” (Dirim 2015: 29.). Die Institutionen sind monolingual geprägt, aber die sprachliche Vielfalt des Klassenraums könnte mit zielgerechten Sprachförderaktivitäten besser ausgenutzt werden. Dieses Projekt bietet eine gute Möglichkeit dazu, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit den Mitschüler_innen vorzustellen und dies als eine Bereicherung für die ganze Institution zu nutzen.

Ein Mentor bzw. eine Mentorin beschäftigt sich sieben Stunden pro Woche mit drei Kindern. Im Rahmen einer Supervision treffen sich die Mentor_innen mit der Projektleiterin einmal in der Woche. Zu diesen Anlässen wird auf die anfallenden Probleme in Bezug auf die Lernenden eingegangen und die Mentor_innen besprechen bzw. organisieren hier kulturelle Programme für die Mitglieder des Projektes. Wie viel Zeit ein Mentor bzw. eine Mentorin mit den einzelnen Schüler_innen verbringt, hängt von den Bedürfnissen der Kinder ab. Die Lernenden verfügen über verschiedene sprachliche und fachliche Fähigkeiten, deshalb obliegt es dem Mentor bzw. der Mentorin dementsprechend, die Materialien und die Mittel zur jeweiligen Förderung auszuwählen.

Um die Integration dieser Kinder zu fördern, werden alle zwei Monate gemeinsame Programme organisiert. Bei diesen Ereignissen spielt die Vorstellung

der ungarischen Kultur und die Erweiterung ihres Weltwissens eine besonders wichtige Rolle.

Die Tätigkeit der Mentor_innen bezieht sich hauptsächlich auf die Förderung der Kinder beim Lernen. Hilfe beim Schreiben der Hausaufgaben, Erklärung von fachspezifischen Ausdrücken, Wiederholung der einzelnen Lerneinheiten und die gemeinsame Besprechung sind in diese Arbeit einbezogen. Die Mentor_innen bemühen sich um die Gestaltung der eigenen Lernstrategien der Lernenden mit Migrationshintergrund und darüber hinaus um die Förderung der Lernautonomie. Wenn es die Möglichkeit gibt, nehmen die Mentor_innen an Unterrichtsbeobachtungen teil, denen eine Besprechung mit der Lehrperson folgt.

Im Mittelpunkt steht die zusätzliche Förderung des Ungarischen. In den meisten Fällen können die staatlichen Schulen Ungarisch als Fremdsprache nicht anbieten, obwohl die Lernenden oft diese Sprache nur in geringerem Maße oder gar nicht beherrschen. Das Textverstehen, die Rechtschreibung und die Aussprache bedeuten die Hauptschwierigkeiten. Die Zusammenarbeit mit einem weiteren Projekt für Lernende mit Migrationshintergrund ermöglichte es, spezielle Lernmaterialien für sie zur Verfügung zu stellen. Die Schüler_innen können die jeweiligen Lerneinheiten kennenlernen und parallel die Sprache fördern. Die Lernstoffe sind nach drei Niveaustufen (A1, A2, B1) zusammengestellt. Die Lehrbücher können in Grundschulen, in sehr vielen Fächern wie Mathematik, ungarischer Literatur und Grammatik und Naturkunde in Anspruch genommen werden.

Während der Zusammenarbeit bilden sich enge Beziehungen zwischen den Mentor_innen und den Lernenden heraus, die auch durch gemeinsame Programme verstärkt werden. Diese Tätigkeiten beinhalten gemeinsame Programme, wo sich die Teilnehmer_innen auf verschiedene Feiertage, wie Fasching oder den Nikolaustag, vorbereiten. Dies findet im Büro des Projektes statt und wird von den Mentor_innen organisiert. Es werden auch verschiedene Freizeitaktivitäten und kulturelle Programme, wie Spielen auf der Margareteninsel, Besuche im Zoo oder Ausflüge nach Kecskemét, angeboten. Die größte Attraktion des Projektes ist das Lager, welches 5 Tage lang dauert. Jeden Tag sind zwei Mentor_innen für die Organisation der Programme verantwortlich. Während dieses Anlasses wird das informelle Lernen in den Mittelpunkt gestellt. Sportaktivitäten, gemeinsames Schreiben und Erzählen von Märchen, Wettbewerbe oder etwa verschiedene Handarbeiten erscheinen jedes Jahr in den Programmen.

Seit der Gründung des Projektes in Budapest war ich als Mentorin im Rahmen des erwähnten Programms tätig. Neben meiner Lehrtätigkeit habe ich auch eine

empirische Untersuchung durchgeführt. Diese setzte sich zum Ziel, einige ausgewählte Lernende und ihre Elternteile näher kennen zu lernen, dabei wurde vor allem auf den sozialen Hintergrund und auf die sprachliche Entwicklung der Lernenden eingegangen. Darüber hinaus habe ich Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, um den Umgang mit diesen betroffenen Lernenden mit Migrationshintergrund vor Ort beurteilen zu können. Dabei habe ich auch zwei Lehrpersonen in Bezug auf ihr Verständnis zu ihren Aufgabenbereichen befragt.

4. Vorstellung einer empirischen Untersuchung zur Erfassung der Komplexität der Integration der Lernenden mit Migrationshintergrund

Der Untersuchung liegen Fallstudien zugrunde, die anhand von Interviews mit Lernenden, Elternteilen, Lehrenden und aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen erfasst wurden. Aufgrund der Ergebnisse der Fallstudien können die in die Untersuchung einbezogenen Lernenden in ihrer Person und in ihrem sozialen Umfeld beschrieben werden. Durch die Analyse der Fallstudien kann auf die Lernschwierigkeiten der betroffenen Lernenden eingegangen werden. Diese Erfahrungen können bei der Planung weiterer Projekte genutzt werden. Bei der Untersuchung wurden insgesamt fünf Kinder mit Migrationshintergrund befragt: 2 Chinesen, 2 Vietnamesen, 1 Kasache. Außerdem wurden Eltern aus Vietnam und Kasachstan sowie zwei Lehrpersonen befragt.

Die wichtigsten allgemeinen Schlussfolgerungen aufgrund der Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung werden im Folgenden zusammengefasst: Der Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund stellt einen neuen spezifischen Aufgabenbereich für die Lehrenden dar, auch auf diese Aufgabe müssen sie während ihrer Ausbildungszeit vorbereitet werden. In der letzten Zeit hat sich in der internationalen Fachliteratur der Begriff der Migrationspädagogik etabliert (Mecheril/Varela/Dirim/Kalpaka/Melter 2010), die für die Lehrenden sowohl in der Ausbildung als auch in der Praxis wertvolle Anregungen bietet. Für die Wahrnehmung dieser neuen Inhalte müssen gezielte Fortbildungen für die Lehrenden stattfinden. Bei der Auswahl der Lehrenden muss berücksichtigt werden, ob die Lehrperson über einen reflektierten Umgang mit der eigenen Erstsprache verfügt. Lehrende mit dem Fach Ungarisch als Fremdsprache haben eine große Chance, ihre besonderen Kenntnisse einzusetzen. Dieses Potenzial sollten die Schulleiter unbedingt nutzen. Nicht nur die Lehrenden müssen auf die neuen Herausforderungen vorbereitet werden, sondern auch die Lernenden und ihre Eltern.

In einer Befragung bringt eine Lernende mit folgender Aussage die Situation treffend auf den Punkt: “So viele Sprachen, wie du sprichst, so viele Menschen bist du.”

Im internationalen Kontext etablierten sich vorbereitende Sprachkurse für die Lernenden mit Migrationshintergrund, die meistens ein ganzes Schuljahr dauern. Diese Kurse dürften von den betroffenen Familien nicht als Zeitverschwendung betrachtet werden, sondern als einmalige Möglichkeiten für die Integration der Lernenden mit Migrationshintergrund in ein neues Schulsystem. Zuletzt soll dem Interkulturellen Programm im Nationalen Grundlehrplan eine viel größere Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit die Schulleiter_innen den Lehrenden dieses Programm weitergeben und vor Ort umsetzen.

Das in diesem Artikel vorgestellte Projekt kann als ein gelungenes Pilotprojekt betrachtet werden, die Arbeit wurde weitgehend reflektiert und die neuen Erfahrungen in Form von einem Handbuch für die Mentor_innen verschriftlicht.

Mit dem Projekt wurde zuerst in Szeged angefangen und ein Jahr später haben die Projektleiter_innen und die Mentor_innen auch in Budapest die Arbeit begonnen. Die Bedeutung dieses Programms zeigt, dass sich die Zahl der Mentor_innen und der in das Projekt einbezogenen Lernenden mit Migrationshintergrund während des ersten Projektjahres (Gatti 2014) verdoppelt hat. Das Fernziel war, die Integration von Lernenden mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Diese Unterstützung bedeutet eine gemeinsame Zusammenarbeit von einem Mentor bzw. von einer Mentorin und einem bzw. einer Lernenden, mit dem Ziel Integrations- und Lernhindernisse bewältigen zu können.

Zur Gestaltung eines erfolgreichen Mentorenprogramms wird eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lernenden, den Eltern und der Schule und den Mentor_innen vorausgesetzt. Beim Umgang mit den Lernenden soll im Besonderen auf ihre Kultur, sowie auf ihre Erstsprache größerer Wert gelegt werden.

Durch dieses Mentorenprogramm wird es ermöglicht, dass die Lernenden andere Traditionen und Lebensweisen voneinander kennen lernen. In der Befragung hat eine Lehrperson das Programm so befürwortet: „Eine Person kann durch interkulturelle Begegnungen diese Vielfältigkeit innerhalb und außerhalb des Klassenraums beobachten und daraus lernen. Das ist eine Unterstützung für uns, ein reiches Erlebnis.“ Darüber hinaus zeigt sich, dass das Mentorenprogramm in viele weitere Bereiche (Schule, Eltern, Lernende) positiv hineinwirkt.

5. Fazit

Zum Schluss lässt sich feststellen, dass das Erscheinen einer neuen Zielgruppe die ungarischen Fremdsprachenlehrenden vor neue Aufgabenbereiche stellt. Im monolingualen Schulsystem werden die Lernenden mit Migrationshintergrund durch Gleichbehandlung bei gegebenen, beispielsweise sprachlichen, Unterschieden benachteiligt, da die Pädagog_innen auf den Umgang mit diesen Lernenden nicht vorbereitet werden. Die Mehrheit dieser Lernenden lernt im ungarischen allgemeinbildenden Schulsystem und soll sich in den monolingualen Schulen durchsetzen. Wegen ihrer sprachlichen Schwierigkeiten erleiden sie bei der Einschulung eine Schlechterstellung gegenüber ihren ungarischen Mitschüler_innen. Das Ziel wäre, die Chance auf Bildungserfolg von Migrationsanderen zu verbessern und als Grobziel gilt, die Möglichkeit zum Weiterlernen und Weiterstudieren für diese Lernende zu schaffen. Außerdem sollte auf die Zusammenarbeit mit den Pädagogen großer Wert gelegt werden (Gogolin 1994).

Aufgrund des Erwähnten ist ein Basiswissen über die Mehrsprachigkeit an ungarischen Schulen erforderlich, damit man den Sprachunterricht anders gestalten kann. Wie es sich aus der internationalen Fachliteratur herausstellt, waren die Schulen in den Ländern mit sogenannter Migrationsgesellschaft auf den Umgang mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit nicht vorbereitet, wodurch Lernende mit Migrationshintergrund benachteiligt wurden (Döll/Fröhlich/Dirim 2014). Das gilt auch für Ungarn. Die Lernenden, die mit einer anderen L1 als Ungarischem aufwachsen, deren Sprachkompetenzen im Ungarischen nicht denen entsprechen, die von den an Monolingualität orientierten Schulen vorausgesetzt werden. Dazu sind die Ungarischfördermaßen für Lernende mit Migrationshintergrund nicht ausreichend.

Die Komplexität dieser neuen Aufgaben geht über die gewöhnlichen Aufgaben in einem durchschnittlichen Fremdsprachenunterricht weit hinaus. Die Lehrenden müssen für diese Aufgaben sensibilisiert und gut vorbereitet werden. Durch die Anwesenheit der Lernenden mit Migrationshintergrund entsteht eine neue Situation im Klassenzimmer, sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden können Mehrsprachigkeit hautnah erleben. Für die Kommunikation werden gleichzeitig mehrere Sprachen gebraucht. Für den erfolgreichen Unterricht wird über die Sprachen hinaus eine tolerante menschliche Einstellung verlangt, die das Fremde nicht ablehnt, sondern mit Neugier betrachtet und verstehen will.

Literatur

- 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; Bd. 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 33–60.
- Bukus, Beatrix: Migráns tanulók a magyar közoktatásban. Esettanulmány. In: Eruditio-Educatio. 2010/4.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf / Anja Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Döll, Marion / Fröhlich, Lianne / Dirim, İnci (2014): Sprachdiagnostik in Österreich. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 61–79.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia / Masát, András / Tichy, Ellen (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest / Bonn: GUG / DAAD, S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 15–31.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai. In: Major, Éva / Veszelszki, Ágnes (Hrsg.): A tanárrá válás és a tanárság kutatása (= Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok; Bd. 11). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, S. 179–212.
- Gatti, Beáta (2014): „Egyről a kettőre és onnan háromra...” Kézikönyv migráns gyerekek és fiatalok mentorálásához. Szeged: Agora Alapítvány a Társadalomkutatásért.
- Gatti, Beáta / Kiliti, Szabolcs / Schumann, Róbert / Varga, Emese / Zatykó, Judit (2013): Mentorprogram Szegeden és Budapesten. Az Agora Alapítvány harmadik országbeli tanulóknak szóló mentorprogramja. Szeged: Agora Alapítvány a Társadalomkutatásért.

- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schulen. Münster / New York: Waxmann-Verlag.
- Mecheril, Paul / Varela, María do Mar Castro / Dirim, İnci / Kalpaka, Anita / Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mentorprogrammal az integrációért Dél-Alföldön, Budapest. <http://midab.eu/> (gesehen am 12.12.2014)
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2012): Nemzeti alaptanterv. Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez. In: Magyar Közlöny. 66/2012, S. 10639–10848.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung Sonderreihe B; Bd.1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Plutzar, Verena (2010): Migration. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke, S. 213–214.
- Plutzar, Verena (2010): Migrant/in. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke, S. 213.
- Zatykó, Judit / Schumann, Róbert / Balogi, Anna (2013): Harmadik országbeli tanulók iskolai beilleszkedése Budapest és Szeged. Szeged: Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület.

Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Vorschläge für ungarische Deutschlehrende mit geringen Englischkenntnissen

Tímea Berényi-Nagy / Krisztina Molnár

1. Einleitung

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik gewinnt seit einigen Jahren auch in Ungarn an Bedeutung. Dabei geht es vor allem um das Deutsche als zweite Fremdsprache nach dem Englischen. Den Ausgangspunkt für die sprachdidaktischen Vorschläge bilden lexikalische Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen. Eine wichtige Bedingung für den Einsatz solcher Methoden ist, dass die Deutschlehrkräfte Englischkenntnisse mindestens auf den Niveaustufen A2–B1 aufweisen (Hufeisen 2001: 652; Neuner et al. 2009: 6).

Die Grundidee, auf der die Mehrsprachigkeitsdidaktik, zumindest im Falle vom Englischen und Deutschen, basiert, lässt sich leicht nachvollziehen: Da Englisch und Deutsch verwandt sind, weisen sie Ähnlichkeiten vor allem im Grundwortschatz auf. Die Lernenden werden ermuntert, Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen zu erkennen und aufgrund von ihren Englischkenntnissen die Bedeutung von deutschen Wörtern zu erschließen. Das heißt auch, dass es dabei in erster Linie um Wortschatzarbeit geht, grammatische Phänomene werden nicht, oder nur am Rande behandelt.

Da auch in Ungarn Deutsch zunehmend als zweite Fremdsprache nach Englisch unterrichtet wird, wäre der Einsatz von tertiärsprachendidaktischen Methoden von Vorteil. Dem steht aber im Wege, dass viele Deutschlehrer in Ungarn entweder kein Englisch sprechen oder nur über sehr geringe und/oder unsichere Englischkenntnisse verfügen. Für sie sind die vorhandenen Lehrmaterialien, die sich auf die Wortschatzvermittlung konzentrieren, wenig hilfreich (da sich die Lehrenden z. B. nicht trauen, englische Wörter vorzulesen). Somit stellt sich die Frage, ob und wie Deutschlehrende mit geringen Englischkenntnissen Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Unterrichtspraxis verwenden können. Um diese Frage zu beantworten, muss man sich im Vorfeld überlegen, was die Lernenden schon können, wenn sie mit dem Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache beginnen: Sie besitzen nicht nur

(implizite und explizite) Kenntnisse über das Regelsystem ihrer Muttersprache, des Ungarischen, sondern sie kennen – über den Wortschatz hinaus – auch schon relativ viele grammatische Strukturen des Englischen¹. Zwischen dem Englischen und Deutschen gibt es grammatische (morphologische, morphosyntaktische, syntaktische) Ähnlichkeiten, die sich von den entsprechenden Strukturen des Ungarischen unterscheiden. Die Kenntnis dieser Ähnlichkeiten kann beim Unterricht ungarischer L1-Sprechenden hilfreich sein. Das sind auch Kenntnisse, die auch jemand mit geringen Englischkenntnissen über das Englische haben kann, somit bilden sie auch Deutschlehrenden mit geringen Englischkenntnissen einen guten Ausgangspunkt für den Unterricht des Deutschen als zweiter Fremdsprache.

Im Folgenden werden zuerst, im Abschnitt 2, die Richtlinien der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) beschrieben, wobei auch die Relevanz der MSD-Prinzipien in Grammatikvermittlung angesprochen wird. Außerdem werden in diesem Abschnitt auch die Fragen des grammatischen Transfers kurz behandelt. Im Abschnitt 3 wird auf ausgewählte grammatische Bereiche des Englischen und Deutschen im Vergleich zum Ungarischen eingegangen. Mit Hilfe der eingeführten Theorien und der konkreten Beispiele werden in Abschnitt 4 praxisorientierte Vorschläge für den DaFnE²-Unterricht formuliert.

2. Grammatik im DaFnE-Unterricht

Die Teilkompetenz *Grammatik* und deren Vermittlung ist eine der wichtigsten Aufgaben im DaF- und DaFnE-Unterricht. Als Teilkompetenz – neben Wortschatz – spielt sie in der Entwicklung der vier sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) eine wichtige Rolle (Reder 2013: 132). Im Rahmen des DaFnE-Unterrichts sollte sich die Grammatikarbeit von der im Deutsch als L2-Unterricht unterscheiden (Neuner et al. 2009: 68). Im DaFnE-Unterricht sollte nämlich das kognitiv-kontrastive Prinzip, eine Art der expliziten Grammatikvermittlung, bevorzugt werden.

2. 1. Mehrsprachigkeitsdidaktik und deren Relevanz in Grammatikvermittlung

Seit der Mitte der 1990er Jahre steht schon fest, „dass es doch qualitative und quantitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache“ gibt (Hufeisen 2003: 8). Der gravierendste Unterschied

lässt sich in der Fähigkeit von Tertiärsprachlernenden erkennen, Sprachen zum Ziel des effektiven Lernens miteinander vergleichen zu können. Das Prinzip der kognitiv-kontrastiven Herangehensweise ans Fremdsprachenlernen wird in der Theorie der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) skizziert (Neuner 2009).

Die Richtlinien der MSD weisen darauf hin, dass im Falle von L3-Lernenden – und so auch im Falle von DaFnE-Lernenden – eher eine kognitive Vorgehensweise im Unterricht bevorzugt werden soll. Im Falle von L3- und DaFnE-Unterricht sind die betroffenen Sprachlernenden aufgrund ihres Alters schon analytische Lerner, die dementsprechend fähig sind, mit Hilfe von Sprachvergleichen effektiv zu lernen. Durch den Vergleich der im sprachlichen Repertoire der DaFnE-Lernenden vorhandenen Sprachen³ und der neuen Zielsprache (d. h. Deutsch) lässt sich die *Sprachbewusstheit* besser entfalten. Mit kognitivem Lernen ist jedoch nicht nur der Sprachvergleich gemeint, sondern auch die konsequente und kontinuierliche Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken, die auch die Entfaltung der *Sprachlernbewusstheit* ermöglicht (Neuner 2009: 15). Im Weiteren entspricht die Vermittlung von Strategien auch einer anderen Richtlinie der MSD, der des Fokus auf Lernerautonomie. MSD verfolgt nämlich auch das Ziel, das spätere Lernen von weiteren Folgefremdsprachen vorzubereiten. Die MSD erzielt aber auch die Ökonomisierung und Beschleunigung des Lernprozesses, weil durch bewusste Sprachvergleiche die rezeptiven Teilkompetenzen in der Anfangsphase relativ schnell entwickelt werden können (Marx/Hufeisen: 829 f.; Neuner 2003: 27–31). Dementsprechend betont Neuner (2009) auch die Wichtigkeit des Prinzips *Verstehen* im Falle der MSD, wie er schreibt, „[v]iele Sprachphänomene (Hunderte von Wörtern; *Elemente der Grammatik*; Texte etc.) des Deutschen kann man verstehen, wenn man z. B. das Englische zu Hilfe nimmt“ (S. 15, Hervorhebung von den Autorinnen). Die relativ schnelle Entwicklung rezeptiver Fertigkeiten kann also durch sprachliche Hypothesenbildungen beschleunigt werden, wobei Kontrastivität zweifellos eine zentrale Rolle spielt. Die Hypothesenbildungen können sich sowohl auf lexikalischer als auch auf grammatischer oder textlinguistischer Ebene ereignen.

Mit der kontrastiven Herangehensweise an die Folgefremdsprache Deutsch können die Lehrenden nicht nur die Sprachbewusstheit ihrer Lernenden entwickeln, sondern sie können auch eine lernerorientierte Grammatikarbeit verwirklichen, die ermöglicht, die ‚linguistischen Reserven‘ der DaFnE-Lernenden zu aktivieren. Boócz-Barna (2016: 197) vertritt auch die Meinung in Bezug auf die Grammatikvermittlung, dass es „[i]m L3-Unterricht [...] sehr fruchtbar [ist], auf die Kontaktpunkte zweier (oder mehrerer) Sprachen zu fokussieren, die

Transfererscheinungen aufzudecken“. Das Finden der Kontaktpunkte der schon gelernten und der neu zu erlernenden Sprachen kann auch auf die Beurteilung des Schwierigkeitsgrads des Deutschen als Tertiärsprache eine positive Auswirkung haben, d. h., die psychotypologische Distanz, anders formuliert der von Lernenden empfundene Unterschied zwischen den Sprachen, wird geringer (Ringbom 2007: 7f.). Durch die Darbietung von grammatischen Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen und dem Deutschen können die Lernenden ein positiveres Bild über die Zielsprache gewinnen, was auch auf ihre Motivation bestimmt positiv wirkt.

2. 2. Grammatischer Transfer

Die sprachlichen Hypothesenbildungen basieren im Falle von L3-Lernenden auf zwischensprachlichen Einflüssen, genauer auf interlingualem Transfer. Interlingualer Transfer ist als ein psycholinguistischer Prozess oder als eine (unbewusste) kognitive Strategie zu verstehen, mit deren Hilfe sich prozedurales und/oder deklaratives sprach(lern)bezogenes Wissen aktivieren lässt. Durch Aktivierungen dieser Art lässt sich u. a. die Redundanz, also das mehrfache Vorhandensein derselben Elemente, im mentalen Lexikon mehrsprachiger Lernender vorbeugen. Das führt auch dazu, dass die kognitive Belastung, die das Lernen einer neuen Fremdsprache verursacht, gemindert und der Lernprozess beschleunigt wird (Chłopek 2015: 34; Rothmann 2014: 183). Interlingualer Transfer kann natürlich auf allen linguistischen Ebenen vorkommen, aber aus der Perspektive dieses Beitrags ist der grammatische Transfer relevant.

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass die Fragen des grammatischen, genauer morphologischen, morphosyntaktischen und syntaktischen Transfers weniger intensiv untersucht sind als die des lexikalischen Transfers (Jarvis/Pavlenko 2008: 92). Außerdem muss man auch bemerken, dass in den meisten bisher durchgeführten empirischen Untersuchungen mit Fokus auf grammatischen Transfer vor allem der negative Transfer – also die Interferenz – untersucht wurde (Jarvis/Pavlenko 2008: 94). Grammatischer Transfer kann aber auch eine positive Wirkung auf den Drittspracherwerbsprozess ausüben. Diese positive Wirkung lässt sich vor allem in einer sprachlichen Konstellation gut und in größeren Maßen erkennen, in der die L1 und/oder L2 und die L3 der Lernenden miteinander eng(er) verwandt sind, d. h. zu derselben Sprachfamilie gehören (z. B. westgermanische Sprachen)⁴. Das ist auch bei ungarischen DaFmE-Lernenden der Fall. Die Verwandtschaft der zwei Fremdsprachen ermöglicht die Aktivierung und den Transfer von formalen und funktionalen Informationen grammatischer

Strukturen, wobei – wenn es um Grammatik geht – eher die funktionalen eine bedeutendere Rolle spielen:

Wie leicht Lernende eine Eins-zu-Eins-Korrespondenz zwischen grammatikalischen Elementen herstellen können, hängt weitgehend vom Grad der Kongruenz und der Ähnlichkeit der Funktionen der grammatischen Kategorien ab. (Ringbom 2007: 8, Übersetzung von den Autorinnen).

Die Erkennung von Ähnlichkeiten ist eigentlich eine grundlegende kognitive Fähigkeit der Menschen, die beim Lernen im Allgemeinen – so auch beim Fremdspracherwerb – eine wichtige Rolle hat, wie auch Ringbom (2007) erklärt:

Ähnlichkeit ist grundlegend, Differenz zweitrangig. Die Suche nach Gemeinsamkeiten ist ein wesentlicher Prozess beim Lernen. Der natürliche Vorgang beim Erlernen von etwas Neuem besteht darin, eine Beziehung zwischen einer neuen Proposition oder einer neuen Aufgabe und dem herzustellen, was bereits im Kopf vorhanden ist. Chronologisch gesehen kommt die Wahrnehmung von Ähnlichkeit, von etwas Positivem, zuerst, Unterschiede, etwas Negatives, kommen erst dann ins Spiel, wenn Ähnlichkeiten nicht festgestellt werden können. (Ringbom 2007: 5, Übersetzung von den Autorinnen)

Im Weiteren wird mit dem Begriff *cross-language cue competition* auch darauf hingewiesen, dass ähnliche grammatische Strukturen sich zwischensprachlich erstarken können (Leśniewska/Witalisz 2014: 231). Diese kognitive, psycholinguistische Erscheinung, die auf wechselseitigen interlingualen Einflüssen basiert, kann stärker in Erwerbssituationen vorkommen, in denen sich mehrere (Lerner)Sprachsysteme im mentalen Lexikon parallel entwickeln (Riehl 2009: 80, 2013: 380). DaFnE-Lernende befinden sich in einer ähnlichen Situation: Sowohl L2-Englisch als auch L3-Deutsch sind noch im Aufbau. Wie wir sehen, obwohl dieser Terminus im theoretischen Rahmen der Zweisprachigkeitsforschung geprägt wurde (Riehl 2009: 80), lässt er sich einfach auf die Sprachlernsituation von Tertiärsprachlernenden erweitern.

Dank der vorgestellten Theorien können wir sehen, dass die kontrastive Darbietung der deutschen und englischen Grammatik im DaFnE-Unterricht weitgehend wünschenswert ist, da die zwischensprachlichen Einflüsse – und so auch Transfer – auch unbewusst und ganz automatisch passieren. Mit der expliziten, kognitiv-kontrastiven Grammatikvermittlung könnten aber DaFnE-Lernende von Einflüssen dieser Art besser profitieren.

3. Englisch und Deutsch im Vergleich zum Ungarischen

Bekanntlich ist Ungarisch eine finnougriische Sprache, Englisch und Deutsch gehören innerhalb der indoeuropäischen Sprachfamilie zu den germanischen Sprachen, sind also relativ eng verwandt (sie gehören beide zu den westgermanischen Sprachen) (Harbert 2007: 8). Diese drei Sprachen sind auch aus sprachtypologischer Hinsicht unterschiedlich: Ungarisch ist eine stark agglutinierende Sprache. Englisch und Deutsch waren in ihren früheren Sprachstadien flektierende/fusionierende Sprachen, das heutige Englisch kann fast als eine isolierende Sprache betrachtet werden – dank dem weitgehenden Abbau der Flexion (z. B. Kasus bei den Substantiven). Das Gegenwartsdeutsche wird als ein sprachtypologischer Mischtyp angesehen, mit relativ vielen flektierenden Merkmalen (Wurzel 1996). Dank der engen Verwandtschaft weisen das Deutsche und das Englische neben zahlreichen Ähnlichkeiten im Wortschatz auch relativ viele Ähnlichkeiten in der grammatischen Struktur auf.

Im Folgenden wird auf ausgewählte grammatische (morphologische und syntaktische) Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen eingegangen, die sich von den entsprechenden Strukturen des Ungarischen unterscheiden. Beim Vergleich konnte selbstverständlich keine Vollständigkeit angestrebt werden, es wurde lediglich versucht, grammatische Phänomene auszuwählen, die den Lernenden aus dem Englischunterricht schon bekannt sein sollten, wenn sie im Deutschunterricht behandelt werden.

3. 1. Morphologie/Morphosyntax

Im Bereich der Morphologie sind die auffallendsten Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen und dem Deutschen bei den Verben zu finden (Harbert 2007: 270ff.). Hier haben nämlich beide Sprachen relativ viel von ihrem früheren flektierenden Charakter beibehalten bzw. sie haben ähnliche Entwicklungsstufen durchlaufen. Somit weist die Konjugation dieser Sprachen mehrere Eigenschaften auf, die dem stark agglutinierenden Ungarisch fremd sind (obwohl im Ungarischen gerade die Konjugation im Bereich der Person-Numerus-Markierung gewisse fusionierende Merkmale aufweist).

Sowohl das Deutsche als auch das Englische weist schwache und starke bzw. regelmäßige und unregelmäßige Verben auf. Die starken bzw. unregelmäßigen Verben lassen sich nach Ablautreihen, d. h. nach ihrer Stammvokalveränderung

gruppieren. Wegen der engen Verwandtschaft können in diesen Sprachen z. T. identische Ablautreihen erfasst werden:

(1) DT. *kommen* – *kam* – *gekommen*

ENG. *come* – *came* – *come*

(2) DT. *trinken* – *trank* – *getrunken*

ENG. *drink* – *drank* – *drunk*

Das heißt, für Lernende des Deutschen als zweiter Fremdsprache ist das Phänomen „Stammwechsel“ vertraut.

Weitere Ähnlichkeiten weisen das Deutsche und das Englische im Bereich der Vergangenheitstempora auf. Das heutige Ungarisch verfügt im Indikativ über ein einziges Vergangenheitstempus, das – gemäß der allgemeinen Charakteristika der Sprache – agglutinierend gebildet wird: An den Verbstamm wird ein Suffix angehängt (worauf die Personalendungen folgen). Das Deutsche und das Englische nutzen dasselbe Verfahren bei der Bildung der Präteritum- bzw. past simple-Formen der regelmäßigen Verben:

(3) DT. *antworten* – *antwortete*

ENG. *answer* – *answered*

UNG. *válaszol* – *válaszolt*

Das Deutsche und das Englische verfügen aber auch über analytisch gebildete Vergangenheitstempora, die es im heutigen Ungarisch (im Indikativ) nicht gibt. Diese Vergangenheitstempora, z. B. Perfekt bzw. present perfect, werden auf eine identische Weise gebildet: Neben einem Hilfsverb wird das Vollverb in der Partizip-Perfekt-Form verwendet:

(4) DT. *hat geantwortet*

ENG. *has answered*

Somit ist den Deutschlernenden die Bildungsweise von analytischen Vergangenheitstempora bekannt. Hierbei darf man jedoch auch die Unterschiede nicht vernachlässigen, da sie zu Interferenzfehlern führen können: Im Deutschen fungiert bei diesen Tempora neben *haben* auch *sein* als Hilfsverb. Des Weiteren werden Perfekt und present perfect trotz der identischen Bildung auf unterschiedliche Weisen verwendet (z. B. König/Gast 2012: 87ff.).

Schließlich muss im Bereich der Konjugation die Kategorie „Genus verbi“ erwähnt werden: Passiv ist, im Gegensatz zum Ungarischen, sowohl im Deutschen als auch im Englischen mit identischen Grundfunktionen und mit einer identischen, analytischen Bildungsweise (Hilfsverb + Partizip Perfekt) vorhanden.

Als Letztes soll auf eine funktionale Ähnlichkeit zwischen dem Deutschen und dem Englischen im Bereich der Verben eingegangen werden: Es handelt sich

um die Modalverben, die in beiden Sprachen jeweils über eine objektive (5) und eine subjektive (6) Gebrauchsweise verfügen (vgl. z. B. Duden 2009: 556ff.; Quirk et al. 1985: 219ff.):

(5) DT. *Peter muss den Brief schreiben.*

ENG. *Peter must write the letter.*

UNG. *Péternek meg kell írnia a levelet.*

(6) DT. *Peter muss krank sein.*

ENG. *Peter must be ill.*

UNG. *Péter biztosan beteg.*

Im Ungarischen hingegen werden die Hilfs- und Modalverben unter der Kategorie „segédigék“ (= Hilfsverben) subsumiert, wobei selbst der Umfang der Kategorie kontrovers diskutiert wird⁵. Somit ist für ungarische Sprachlernende die Kategorie „Modalverb“ in der Regel weitgehend unbekannt, auch wenn sie aufgrund ihrer muttersprachlichen Kompetenz die entsprechenden ungarischen Verben (wie *kell*, *tud*, *akar*) selbstverständlich kennen. Ferner verfügen die Modalverben des Ungarischen mit Ausnahme von *kell* nicht über eine subjektive Gebrauchsweise, was weitere Lernschwierigkeiten bereitet. Aus diesem Grund sind Englischkenntnisse von enormem Vorteil, wenn es um die Aneignung des Gebrauchs der Modalverben des Deutschen geht.

Auch im nominalen Bereich lassen sich Phänomene beobachten, die für das Ungarische nicht, aber für das Englische und Deutsche charakteristisch sind (Harbert 2007: 89ff.). So können zwar in diesen drei Sprachen Pluralformen von Substantiven agglutinierend, mit Hilfe eines Suffixes gebildet werden⁶, im Gebrauch dieser Formen gibt es aber gravierende Unterschiede: Nach Zahlen, die größer oder kleiner als 1 sind, sowie nach unbestimmten Zahlwörtern (wie *viele*, *wenige*) stehen im Deutschen und Englischen die Substantive im Plural, während im Ungarischen in diesen Fällen der Singular gebraucht wird:

(7) DT. *2 Hunde*

ENG. *2 dogs*

UNG. *2 kutya*

(8) DT. *viele Hunde*

ENG. *many dogs*

UNG. *sok kutya*

Ein weiterer auf den ersten Blick nicht auffallender Unterschied zwischen dem Deutschen und Englischen einerseits und dem Ungarischen andererseits ist im Bereich der Artikel zu beobachten. Alle drei Sprachen besitzen bestimmte, unbestimmte und Nullartikel, die identische Grundfunktionen haben, so erwartet

man keine gravierenden Lernschwierigkeiten⁷. Von diesen Sprachen erlaubt jedoch nur das Ungarische zählbare Substantive im Singular mit Nullartikel. Im Deutschen und im Englischen muss das Substantiv im Plural stehen (9) oder – je nach Kontext – mit dem unbestimmten Artikel versehen werden (10) (GDE-N 2017: 319f.; Molnár 2014: 76ff.):

(9) UNG. *Vegyünk almát!*

DT. *Kaufen wir Äpfel!*

ENG. *Let us buy apples!*

(10) UNG. *Vegyünk dinnyét is!*

DT. *Kaufen wir auch eine Melone!*

ENG. *Let us buy a melon, too!*

Schließlich weisen das Englische und das Deutsche auch bei den Pronomina Ähnlichkeiten auf, die beim Unterricht des Deutschen als zweiter Fremdsprache hilfreich sein können: Sowohl im Deutschen als auch im Englischen hat das Personalpronomen in der 3. Person Singular drei Formen: *er/sie/es* bzw. *he/she/it*. Die Verwendung dieser Formen ist jedoch unterschiedlich. Im Deutschen hängt die Wahl des Personalpronomens grundsätzlich vom Genus des Bezugssubstantivs ab (z. B. Duden 2009: 1000ff.):

(11) DT. *der Mann/der Tisch* → *er*

Im Englischen spielt hingegen die Unterscheidung zwischen belebt-unbelebt eine wichtige Rolle (wie im Ungarischen). Bei Bezeichnungen von Personen erfolgt die Wahl des Personalpronomens auf Grund des natürlichen Geschlechts (Quirk et al. 1985: 347f.):

(12) ENG. *the man* → *he*

the table → *it*

Des Weiteren verfügen das Englische und das Deutsche über Possessivpronomina, eine Kategorie, die es im Ungarischen nicht gibt:

(13) DT. *mein Haus*

ENG. *my house*

UNG. *az (én) házam*

Das Ungarische verwendet in diesem Fall Possessivsuffixe und fakultativ das Personalpronomen. Ferner können diese Nominalphrasen mit dem bestimmten oder unbestimmten Artikel versehen werden, während die Possessivpronomina im Englischen und im Deutschen mit Artikel nicht kompatibel sind.

3. 2. Syntax

Deutsch und Englisch haben auch im Bereich der Syntax Gemeinsamkeiten, die beim Unterricht des Deutschen als zweiter Fremdsprache für ungarische Muttersprachler hilfreich sein können (Harbert 2007: 369ff.).

Ungarisch ist eine sog. Pro-Drop-Sprache, Personalpronomina in Subjekt- und Objektposition werden weggelassen, wenn sie unbetont sind. Diese Eigenschaft kann wahrscheinlich damit begründet werden, dass die Verben an jeder Stelle des Paradigmas verschiedene Konjugationsendungen aufweisen (GDE-N 2017: 563ff.):

(14) UNG. – *Látod ott azt a házat? – Igen, látom.*

Im Gegensatz zum Ungarischen sind Deutsch und Englisch keine Pro-Drop-Sprachen, Subjekt- und Objektpronomina müssen in der Regel gesetzt werden:

(15) DT. *Siehst du das Haus dort? Ja, ich sehe es.*

ENG. *Do you see the house over there? Yes, I see it.*

Die Satzbildung des Deutschen und des Englischen zeigt auch eine weitere Ähnlichkeit: In beiden Sprachen sind leere Subjekte vorhanden, z. B. bei unpersönlichen Verben.

(16) DT. *Es schneit.*

ENG. *It's snowing.*

Dem Ungarischen sind Konstruktionen dieses Typs fremd, es werden keine leeren Subjekte verwendet:

(17) UNG. *Havazik.*

Ferner haben das Englische und das Deutsche Ähnlichkeiten in der Satzgliedstellung. Die Satzgliedstellung des Ungarischen wird in der Regel als frei bezeichnet, es gibt keine grammatisch, d. h. nach dem Satzgliedwert festgelegte Reihenfolge der Satzglieder (Kiefer 2006: 110). Das Englische hat eine relativ feste Satzgliedfolge, zumindest was die Reihenfolge von Subjekt (S), Prädikat (V) und Objekt (O) betrifft, diese können in einfachen Aussagesätzen nämlich nur in der Reihenfolge SVO auftreten (König/Gast 2012: 189f.; Quirk et al. 1985: 739):

(18) ENG. *Peter wrote the letter.*

Die Satzgliedstellung des Deutschen wird von Grammatikern als relativ frei bezeichnet, von ungarischen Deutschlernenden jedoch als relativ fest empfunden, da das finite Verb (bzw. die Prädikatsteile) im Regelfall feste Positionen haben. In einfachen Aussagesätzen steht das finite Verb an der zweiten Stelle. Da an der ersten Stelle häufig das Subjekt steht, haben wir eine Grundstellung, die der des Englischen ähnlich ist: Subjekt – finites Verb – andere Satzglieder:

(19) DT. *Peter schreibt den Brief.*

Hierbei muss aber angemerkt werden, dass es in der Grundwortstellung des Deutschen und des Englischen auch wichtige Unterschiede gibt. Im Englischen ist zwar die Reihenfolge SVO strikt, das heißt aber nicht, dass das Verb die zweite Stelle im Satz einnehmen soll. Vor dem Verb können nämlich außer dem Subjekt auch noch weitere Satzglieder stehen:

(20) ENG. *Yesterday, Peter wrote the letter.*

Außerdem ist für das Deutsche die sog. Satzklammer charakteristisch, während im Englischen die Teile des Verbalkomplexes nebeneinander stehen⁸:

(21) DT. *Peter wird ihn nächste Woche treffen.*

ENG. *Peter will meet him next week.*

Die Satzgliedstellung ist im Englischen und Deutschen maßgeblich an der Unterscheidung von verschiedenen Satzarten beteiligt. Im Gegensatz zu den einfachen Aussagesätzen steht in Entscheidungsfragen sowie in Aufforderungssätzen das finite Verb in beiden Sprachen an der ersten Stelle (Duden 2009: 863f.; König/Gast 2012: 198ff.; Quirk et al. 1985: 739):

(22) DT. *Hat Peter schon den Brief geschrieben?*

ENG. *Did Peter already write the letter?*

(23) DT. *Schreib den Brief! / Schreib du den Brief!*

ENG. *Write the letter!*

Das ist im Ungarischen nicht unbedingt der Fall:

(24) UNG. *Péter megírta már a levelet? / Megírta már Péter a levelet?*

(25) UNG. *Írd meg a levelet! / Te írd meg a levelet! / Azonnal írd meg a levelet!*

Bei der Satzstruktur soll noch auf eine weitere Ähnlichkeit zwischen dem Englischen und dem Deutschen eingegangen werden: Beide Sprachen verfügen über Infinitivkonstruktionen, die keine direkten Entsprechungen im Ungarischen haben. Es handelt sich dabei um die *zu*+Infinitiv- bzw. *to-infinitive*-Konstruktionen:

(26) DT. *John bat mich, ihm zu helfen.*

ENG. *John asked me to help him.*

Die ungarische Entsprechung dieses Satzes enthält ein finites Verb (im Konjunktiv/Imperativ):

(27) UNG. *John arra kéri, hogy segítse neki.*

Hierbei muss angemerkt werden, dass bei einer kleinen Anzahl von Verben Infinitivkonstruktionen auch im Ungarischen möglich sind, es gibt aber im Ungarischen kein Element, das *zu/to* entsprechen würde:

(28) UNG. *Megtanítottam Pétert úszni.*

Zuletzt soll noch die Negation erwähnt werden. Weder das Englische noch das Deutsche (das Standarddeutsche) erlaubt mehrfache Negation (Duden 2009: 914f.; Quirk et al. 1985: 775ff.), die aber im Ungarischen möglich ist:

(29) UNG. *Ezt soha senkinek sem fogom elmondani.*

DT. *Das werde ich nie jemandem erzählen.*

ENG. *I will never tell it anyone.*

4. Ausblick und Vorschläge für DaFnE-Unterricht

Für jemanden mit soliden Englischkenntnissen mögen wohl die meisten der hier behandelten Ähnlichkeiten als selbstverständlich vorkommen. Wir sind aber überzeugt, dass diese Ähnlichkeiten ungarischen Deutschlehrenden mit geringen Englischkenntnissen eine Hilfe beim Deutschunterricht leisten können, damit sie das Prinzip der kognitiv-kontrastiven Vorgehensweise in ihren DaFnE-Lehrveranstaltungen anwenden können. Wichtig ist es aber zu erwähnen, dass die Entwicklung der *mehrsprachigen Kompetenz*⁹ im neuen GER (2018) schon eine zentrale Rolle spielt: Sprachliche Hypothesenbildungen und die möglichst optimale Ausnutzung des mehrsprachigen Repertoires sind im Detail als Ziel der Kompetenzentwicklung beschrieben (GER/CEFR 2018: 160–162). Dementsprechend müssen sich Lehrkräfte auch auf diese neue Aufgabe vorbereiten. Die theoretischen Hintergründe und die konkreten Beispiele in Betracht gezogen, können wir zusammenfassend die folgenden Vorschläge (V) zur kognitiv-kontrastiven Grammatikvermittlung im DaFnE-Unterricht formulieren:

(V1) Induktive Regeldarbietung mit explizit-kontrastiver Grammatikvermittlung verbinden

Grammatik lässt sich gut und effektiv mit der dreiphasigen S-O-S-Verfahren vermitteln, durch das sich das entdeckende Lernen verwirklichen lässt (Reder 2013: 137). In der ersten Phase („Suchen“) ermöglicht es den Lernenden, Ähnlichkeiten zwischen ihren Sprachen selbst zu erkennen. In der zweiten („Ordnen“) und dritten („Systematisieren“) Phase sollten die Lernenden aber auch explizite Hinweise bekommen, welche Formen und Funktionen sie mit Hilfe ihrer vorherigen Sprachkenntnisse transferieren können. Diese explizit-kontrastiven Hinweise könnten aber auch dabei helfen, Interferenzfehler vorzubeugen, bzw. diese bewusst zu machen.

(V2) *Psychotypologie mit Hilfe von sprachlichen Ähnlichkeiten positiv beeinflussen*
Die explizit-kontrastive Grammatikvermittlung, in deren Mittelpunkt der positive grammatische Transfer zwischen dem Deutschen und Englischen steht, kann die Motivation der DaFnE-Lernenden erwecken bzw. erhalten. Durch die präsentierten Ähnlichkeiten kann die empfundene Distanz zwischen den zwei Fremdsprachen reduziert werden. Es ist wichtig, diesem Prinzip zu folgen, weil Lernende dadurch ihre möglichen Hemmungen und Ängste gegenüber dem (Er)Lernen der deutschen Grammatik, die von ihnen im Allgemeinen schwer empfunden wird (Graefen 2016: 61f), abbauen können.

(V3) *Aufgeklärte Mehrsprachigkeit bei der Grammatikarbeit*

Wie wir auch bisher dafür plädiert haben, und wie das auch in der Theorie der MSD angegeben wird, ist es im DaFnE-Unterricht weitgehend erwünscht, sprachliche und so auch grammatische Phänomene mit einander zu vergleichen, bzw. zu besprechen. Da diese Besprechungen dem Zweck dienen sollen, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern, ist es durchaus relevant, diese auf Ungarisch durchzuführen. Durch Diskussionen über grammatische Funktionen und Formen lässt sich aber auch die Metasprache, d. h. die linguistische Terminologie gut vermitteln. Die Kenntnis der Metasprache erleichtert die Sprachreflexion und ermöglicht die kontrastive Behandlung der Sprachen im Unterricht.

(V4) *Kognitiv-kontrastives Lernen als Lernstrategie vermitteln*

Ein weit gestecktes Ziel der MSD ist die Förderung des autonomen Lernens, deren Verwirklichung dadurch erreicht werden kann, dass die Mittel des kognitiv-kontrastiven Lernens (z. B. Transferieren, Interferenz vorbeugen, usw.) als (meta)kognitive Lernstrategien (Willkop 2010) im DaFnE-Unterricht vermittelt werden. Grammatik soll in diesem Falle als Information über die Regelsysteme der von den Lernenden beherrschten und gelernten Sprachen verstanden werden. Die auf kontrastive Vermittlung basierte Verarbeitung der Funktionen und Formen grammatischer Konstruktionen ist ein wichtiger Schritt in der Organisation des deklarativen sprachlichen Wissens von L3-Lernenden.

Obwohl die Vorschläge zur effektiven und erwerbsbeschleunigenden Grammatikvermittlung getrennt formuliert sind, sind sie aber von einander nicht unabhängig; in den meisten Lernaktivitäten können sie sogar nur mit einander verknüpft angewandt werden. Wir möchten DaFnE-Lehrende ermuntern, mit Hilfe der obigen Vorschläge und der Sprachvergleiche in *Abschnitt 3* ihre Lernenden bei

der Entfaltung deren mehrsprachiger Kompetenz im Bereich der Grammatik zu unterstützen. Die im mentalen Lexikon gespeicherten Sprachsysteme sind unbewusst im ständigen Interagieren, dementsprechend sind zwischensprachliche Einflüsse nicht zu vermeiden. Man sollte also lieber versuchen, die sprachliche Aufeinanderwirkung bewusst zu machen und sie so gut wie möglich im Unterricht als wichtige L3-erwerbsfördernde Ressource auszunutzen.

Literatur

- Boócz-Barna, Katalin (2016): Erwerbsfördernde Grammatikarbeit im L3-Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 195–211.
- Chłopek, Zofia (2015): Der zwischensprachliche Transfer beim Drittsprachenerwerb – Einstellungen der DeutschlehrerInnen zum Transfer aus dem Englischen ins Deutsche. In: Glottodidactica. 1/42, S. 33–48.
- Duden (2009): Duden. Die Grammatik. 8. Auflage. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- GER/CEFR (2018): Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (gesehen am 15.05.2019).
- Graefen, Gabriele (2016): Pragmatische Inspirationen für den künftigen Grammatikunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 61–78.
- Gunkel, Lutz / Murelli, Adriano / Schlotthauer, Susan / Wiese, Bernd / Zifonun, Gisela (2017): Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Nominal. Berlin / Boston: de Gruyter (zitiert als GDE-N).
- Harbert, Wayne (2007): The Germanic Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1). Berlin / New York: de Gruyter, S. 648–653.
- Hufeisen, Britta (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept –

- Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jessner, Ulrike (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. In: *Language Teaching*. 1/41, S. 15–56.
- Kálmán C., György / Kálmán, László / Nádasdy, Ádám / Prósztéky, Gábor (1989): A magyar segédigék rendszere. In: Telegdi, Zsigmond / Kiefer, Ferenc (Hrsg.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVII. Tanulmányok a magyar mondatnagyköréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó, S. 49–103.
- Kenesei, István (2000): Van-e segédige a magyarban? Esettanulmány a grammatikai kategória és a vonzat fogalmáról. In: Kenesei, István (Hrsg.): *Igei vonzatszerkezetek a magyarban*. Budapest: Osiris, S. 157–196.
- Kiefer, Ferenc (Hrsg.) (2006): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- König, Ekkehard / Gast, Volker (2012): *Understanding English-German Contrasts*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lengyel, Klára (1999): A segédigék kérdéséhez. Válasz Uzonyi Kiss Judit és Tuba Márta cikkére. In: *Magyar Nyelvőr*. 1/123, S. 116–128.
- Leśniewska, Justyna/Witalisz, Ewa (2014): Crosslinguistic influence and bilingual children's weaker language. In: Pawlak, Mirosław / Aronin, Larissa (Hrsg.): *Essential topics in applied Linguistics and multilingualism. Studies in honor of David Singleton*. Cham et al.: Springer, S. 225–234.
- 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 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft HSK 35.1)*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 826–833.
- Molnár, Krisztina (2014): *Substantivdetermination im Deutschen und im Ungarischen. Eine sprachtypologisch-kontrastive Analyse*. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 14–34.
- Neuner, Gerhard (2009): Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. In: *Babylonia*. 2009/4, S. 14–17.
- Neuner, Gerhard et al. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache (= Fernstudieneinheit 26)*. Berlin et al: Langenscheidt.

- Quirk, Randolph / Greenbaum, Sidney / Leech, Geoffrey / Svartvik, Jan (1985): A Comprehensive Grammar of the English Language. London / New York: Longman.
- Reder, Anna (2013): Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. Pécs: Universität Pécs. http://oszkdk.oszk.hu/storage/00/00/80/76/dd/1/Deutschdidaktik_.pdf (gesehen am 05.05.2019).
- Riehl, Maria Claudia (2009): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Riehl, Maria Claudia (2013): Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt. In: Auer, Peter (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 377–404.
- Ringbom, Håkan (2007): Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Rothman, Jason (2014): Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. In: Bilingualism: Language and Cognition. 18/2, S. 179–190.
- Uzonyi Kiss, Judit / Tuba, Márta (1999): Hány segédigénk van? In: Magyar Nyelvőr. 1/123, S. 108–116.
- Willkop, Eva-Maria (2010): Lernstrategie. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: Francke, S. 194.
- Wurzel, Wolfgang Ulrich (1996): Morphologischer Strukturwandel: Typologische Entwicklungen im Deutschen. In: Lang, Ewald / Zifonun, Gisela (Hrsg.): Deutsch – typologisch. Berlin / New York: de Gruyter, S. 492–523.

Anmerkungen

1. Und nicht zuletzt verfügen sie auch über Erfahrungen im Fremdsprachenlernen, sowie haben Strategien zum Fremdsprachenlernen entwickelt (Hufeisen 2001: 648).
2. DaFnE = Deutsch als Fremdsprache nach Englisch.
3. In Ungarn wird typischerweise Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Demzufolge sind die im DaFnE-Unterricht zum Sprachvergleich anwendbaren Sprachen Ungarisch, Englisch und Deutsch.
4. Es wurde aber auch schon nachgewiesen, dass grammatische Ähnlichkeiten in gewissen Maßen auch zwischen voneinander genetisch ganz unabhängigen Sprachen erkannt werden können (Ringbom 2007: 8).

5. Die Diskussion über den Status einzelner Verben als Hilfs- oder Modalverben ist für die vorliegende Arbeit nicht relevant. Hier soll lediglich auf einige Arbeiten hingewiesen werden, die diese Problematik thematisieren: Kálmán C. et al. (1989), Kenesei (2000), Lengyel (1999), Uzonyi Kiss/Tuba (1999).
6. Im Deutschen kommt noch der Umlaut, im Englischen die unregelmäßigen Pluralformen hinzu.
7. Hier geht es um die Frage, welcher Artikel (bestimmter, unbestimmter oder Nullartikel) gesetzt werden soll, nicht um das richtige Genus oder die richtige Deklination des Artikels im Deutschen.
8. Die Adjazenz ist aber nicht obligatorisch, zwischen den Teilen des Prädikats können Adverbiale oder Partikeln stehen: *You have perhaps heard the story before.* (Quirk et al. 1985: 739).
9. Im originalen englischsprachigen Dokument wird diese Kompetenz mit dem Begriff *plurilingual competence* bezeichnet (GER/CEFR 2018: 28). Unter *Plurilingualismus* wird die individuelle Mehrsprachigkeit verstanden. Der Terminus wurde von GER 1996 eingeführt (vgl. GER/CEFR 2018: 28), aber in die Forschungsliteratur zur Mehrsprachigkeit wurde er nicht wirklich übernommen. Führende Wissenschaftler der Disziplin bevorzugten weiterhin den Begriff ‚individuelle Mehrsprachigkeit‘ (Jessner 2008: 18). Dementsprechend verwenden wir auch in Rahmen dieses Beitrags eher den Terminus ‚mehrsprachige Kompetenz‘.

Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen

Tünde Sárvári

1. Einleitung

In den letzten 20 Jahren wurde das Alter für den Beginn des Pflichtunterrichts in einer Fremdsprache in den meisten Ländern bzw. Regionen Europas gesenkt. Der Fremdspracherwerb beginnt schon im Alter von 6–9 Jahren, aber es gibt Länder, wo er im institutionalisierten Rahmen bereits in der Vorschule anfängt.

Das frühe Fremdsprachenlernen unter institutionalisierten Rahmenbedingungen ist kein „Unterricht“ im traditionellen Sinne, sondern eine Begegnung mit der Fremdsprache, die vielfältigen, sprachlichen Input bietet. Der sprachliche Input ist sowohl für den Erwerb der Erstsprache (L1), als auch für das Lernen einer Fremdsprache (L2) entscheidend, weil er für den Spracherwerb unersetzlich ist. Unter Input wird das mündliche oder schriftliche Sprachmaterial verstanden, das die Lernenden akustisch oder visuell wahrnehmen. Beim Hören wird gesprochener Input, beim Lesen geschriebener Input und beim Sehen gleichzeitig ein auditiver und ein visueller Input empfangen und verarbeitet.

In den meisten Spracherwerbstheorien wird dem Input (auch Sprachangebot genannt) eine zentrale Rolle zugewiesen, weil der Spracherwerb Input und Gelegenheit zur Interaktion benötigt (Tracy 2007). Derselbe Input und dieselbe Interaktion können trotzdem bei unterschiedlichen Lernenden zu unterschiedlichen Lernresultaten führen (Feld-Knapp 2010: 21; Hufeisen/Riemer 2010: 742), weil Input weder mit Intake (was davon wirklich von den Lernenden verarbeitet wird) noch mit Output (was von den Lernenden produziert wird) identisch ist¹.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Rolle des sprachlichen Inputs im frühen Fremdsprachenlernen im institutionalisierten Rahmen. Zuerst werden die charakteristischen Merkmale des sprachlichen Inputs beim L1- und L2-Erwerb erläutert und miteinander verglichen. Im Weiteren werden mögliche Inputquellen (Lehrersprache, Instruktionen, authentische Texte, Lehrwerke, Handpuppe) detaillierter dargestellt, die für den Frühbeginn von großer Bedeutung sind.

2. Charakteristika des sprachlichen Inputs

Beim Erstspracherwerb ist der sprachliche Input, den Boeckmann (2010) als Sprachangebot bezeichnet, besonders intensiv. Ein wesentlicher Teil des Sprachangebots ist mit dem unmittelbaren Lebensumfeld der Kinder eng verbunden, und ist oft auf die Kinder zugeschnitten. Die Mehrheit der Sprechkontaktzeit entfällt auf die Interaktion mit den Bezugspersonen, aber durch Zuhören bei Gesprächen zwischen Erwachsenen und durch Medien ist den Kindern auch ein reichhaltigeres, ungefiltertes Sprachangebot in der Erstsprache zugänglich. Eine bestimmte Reihenfolge (Progression) ist beim Sprachangebot im Erstspracherwerb nicht zu beobachten. Was und wie den Kindern in der Erstsprache als Input angeboten wird, hängt von ihren jeweiligen Entwicklungsstufen ab. Diese Erkenntnisse bedeuten für die Gestaltung des frühen Fremdsprachenunterrichts, dass die Fremdsprache auch ungefiltert (z. B. durch Einsatz authentischer Texte oder im Rahmen von CLIL²-Unterricht), als Kommunikationsmittel verwendet werden sollte.

In Bezug auf das Fremdsprachenlernen geht die sog. Inputhypothese davon aus, dass Fremdsprachenlernen ohne qualitativ hochwertigen Input nicht möglich ist. Der Input darf weder zu einfach, noch zu schwierig sein, damit die Lernenden ihn aufnehmen und in ihr bestehendes Wissen integrieren können. Die Qualität von Input zeigt sich in seinem Variantenreichtum, seiner sprachlichen und phonetischen Korrektheit, seiner syntaktischen Komplexität und seiner Anspruchsvollheit im Ausdruck (Widlok u.a. 2010: 16f.; Lundquist-Mog/Widlok 2015: 26).

Wie die grundlegenden Prozesse / Spracherwerbsstrategien funktionieren, die für Erst- und Fremdsprachenerwerb kennzeichnend sind, fasst Kniffka (2013: 4f.) wie folgt zusammen:

Sprachlernende nehmen den fremd- bzw. zweitsprachlichen Input auf, zerlegen ihn in seine Bestandteile und setzen ihn für eigene sprachliche Äußerungen neu zusammen. Bei dieser sogenannten Input-Analyse entwickeln die Lernenden eine Lernersprache. Diese Lernersprachen sind in sich systematisch, d.h. sie folgen einem eigenen Regelsystem, wobei die lernersprachlichen Regeln und Regularitäten der Zielsprache übereinstimmen. [...] In diesem Sinne ist der Lernende kreativ, wenngleich er eine Form übergeneralisiert, d.h. eine Regel auf einen Bereich anwendet, in dem sie nicht gilt.

Aufgrund meiner Untersuchungen und Unterrichtsbeobachtungen teile ich die Meinung von Kniffka, und halte das Analysieren und den kreativen Umgang mit dem Input für die Ausbildung der Lernersprache äußerst wichtig.

Für das Sprachangebot im L2-Erwerb unter institutionalisierten Rahmenbedingungen ist eine inhaltliche und grammatische Progression kennzeichnend, deshalb ist es gesteuert und gefiltert. Im frühen Fremdsprachenunterricht sollte aber ein spontaner L2-Erwerb verlaufen, der bei der Progression auf Entwicklungssequenzen und Interessen der Kinder basiert. Die Inhalte des Inputs sollten – wie beim Erstspracherwerb – aus dem unmittelbaren Lernumfeld der Kinder stammen. Der Input soll reichhaltig und möglichst ungefiltert sein.

Die Schriftsprache als Input ist im frühen Fremdsprachenunterricht von geringer Bedeutung. Beim Einsetzen von authentischen Materialien, wie z. B. von Bilderbüchern, die eine bedeutende Wegmarke auf diesem Weg zur Literalität (Literacy) bilden, können die ersten Entdeckungsreisen in die Welt der Schrift unternommen werden (Sárvári 2015a).

Ich möchte aber betonen, dass der Input im Fremdsprachenunterricht nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ ausreichend sein muss, weil er bei der Sprachentwicklung als Hauptquelle aufgefasst werden kann. Es muss aber angemerkt werden, dass ein Kind, das seine Erstsprache erwirbt, viel mehr sprachlichen Input bekommt, als beim Erlernen einer Fremdsprache. Erst wenn Kinder ausreichend Kontakt mit der zu lernenden Sprache bekommen, kann sich die Sprachproduktion in der Fremdsprache optimal entwickeln. Aus diesem Grund werden im Weiteren Inputquellen dargestellt, die für den Frühbeginn von großer Bedeutung sind.

3. Inputquellen beim frühen Fremdsprachenlernen

Kinder müssen sich zuerst in die Fremdsprache einhören. Dazu brauchen sie sowohl qualitativ als auch quantitativ hochwertige sprachliche Inputs, bei denen sie sich in der neuen Sprache ausprobieren können. Im frühen Fremdsprachenunterricht erfolgt der sprachliche Input oft

- über die mündlichen Äußerungen der Lehrperson (Lehrersprache / Teacher Talk),
- in Interaktionen mit den Lehrenden, mit den anderen Kindern und mit der Handpuppe,
- über authentische Materialien und Medien (Reime, Lieder, Geschichten, Kinderzeitschriften, Fernseher, DVD, digitale Medien, Radio, Printmedien usw.) sowie

- über Lehrwerke und Lernmaterialien.

Im Folgenden wird auf diese Inputquellen ausführlicher eingegangen.

3. 1. Die Lehrersprache (Teacher Talk) als Inputquelle

Bei Sprachlernprozessen im Fremdsprachenunterricht wird Fremdsprachenlehrenden, bzw. ihrem sprachlichen und nichtsprachlichen Verhalten eine große Bedeutung beigemessen. Aus diesem Grund wird im Fremdsprachenunterricht als Input an erster Stelle die Lehrersprache (auch Teacher Talk genannt) erwähnt. In den Interaktionen agieren natürlich auch die anderen Lernenden mit, und wie schon erörtert wurde, werden auch Lernmaterialien und Medien eingesetzt, um die Fremdsprache in mündlicher und schriftlicher Form zu vermitteln, aber viele Untersuchungen zur Lehrersprache behaupten, dass zu 70–80% einer Unterrichtsstunde die Lehrenden das Wort haben (Grell 2001; Antalné Szabó 2016a, 2016b). Deshalb bin ich mit Brdar-Szabó (2016: 119) einverstanden, die für eine systematische Forschung der Lehrersprache wie folgt plädiert:

Außer der Lernaltersprache sollte – in Analogie zur sogenannten Caregiver Sprache bzw. Motherese bei Erstspracherwerb – auch die Lehrersprache systematisch beobachtet und untersucht werden. Es zeichnet sich dabei ein neues Forschungsfeld ab: eine integrative und ganzheitliche Herangehensweise, die auf die Optimierung der Steuerung des Grammatikerwerbs im Rahmen von umfassenden Zweit- und Drittspracherwerbsprozessen abzielt.

Der Redeanteil zwischen Lehrenden und Lernenden hängt auch mit der Sitzordnung zusammen, wie darauf u.a. auch Storch (1999: 305) hindeutet:

Ein vor der Klasse stehender Lehrer dominiert sehr stark, und er bietet sich als ständiger Impulsgeber und als Bezugsperson für Schüleräußerungen geradezu an. Der Lehrer sollte deshalb so oft wie möglich diese Position verlassen; auch bei frontaler Aufstellung der Sitzplätze kann er sich in bestimmten Unterrichtsphasen z. B. unter die Schüler setzen oder einen mehr seitlichen Platz einnehmen. Eine Sitzordnung in Hufeisenform oder an Gruppentischen (zusammengestellte Tische, an denen jeweils ca. vier bis fünf Schüler sitzen) fördert die Interaktion zwischen den Schülern, erleichtert einen Wechsel der Sozialformen und kann einer zu starken Lehrerdominanz vorbeugen.

Der Wechsel der Sozialformen und das Bevorzugen von indirekten, kooperativen Arbeitsformen, wie beispielsweise Partner- und Gruppenarbeit, Lernen an Stationen, Durchführung von Projekten, können dazu beitragen, dass der Redeanteil

der Lernenden im Unterricht erhöht wird. Bei diesen Arbeit- und Sozialformen steht die Lehrperson im Hintergrund, dient als Moderator oder Berater.

Mit den typischen Merkmalen der Lehrersprache befassen sich u.a. Wode (1993) und Koepfel (2013). Beide messen bei der Lehrersprache den Anpassungen an das sprachliche Niveau der Lernenden eine zentrale Rolle zu. Wode (1993: 270) geht davon aus, dass sich die Sprecher immer den jeweiligen Gegebenheiten (z. B. dem Alter und / oder dem sozialen Status des Gesprächspartners), dem Medium und dem Gesprächsgegenstand anpassen. Diese Anpassung ist nur selten bewusst, sie läuft in der Regel automatisch ab. Für die sprachlichen Anpassungen fortgeschrittener Gesprächspartner an das sprachliche Niveau weniger Kompetenter verwendet Wode (ebd.) den Terminus Lernerregister. Er (1993: 270f.) unterscheidet drei Typen des Lernerregisters: (1) Baby- oder Kinderregister, (2) Fremdregister und (3) Schülerregister.

Mit der Problematik der Anpassung habe ich mich schon in einem früheren Beitrag ausführlicher befasst (Sárvári 2015b). Da bin ich davon ausgegangen, dass im fremdsprachlichen Deutschunterricht der Schülerregister von hoher Relevanz ist, „indem der Lehrende als fortgeschrittener Gesprächspartner im sprachlichen Umgang mit den Lernenden, die weniger kompetente Sprecher sind, eine Reihe von Anpassungen vornimmt“ (Sárvári 2015b: 123). Die vorgenommenen Anpassungen teilt Wode (1993: 275) in vier Gruppen ein: (1) phonologische, (2) lexikalische, (3) syntaktische und (4) interaktive Anpassungen.

Unter **phonologischen Anpassungen** versteht er die Verlangsamung des Sprechtempos, das deutliche Sprechen und die Annäherung an die Standardnormen. Für die **lexikalischen Anpassungen** ist kennzeichnend, dass längere Wörter mit spezieller Bedeutung vermieden werden, Allerweltsverben wie *machen*, *sagen* bevorzugt werden, und Höflichkeitsformen durch familiäre Formen ersetzt werden. Aus **syntaktischer** Sicht sind für die sprachlichen Anpassungen einfache Satzmuster charakteristisch. Bei **Interaktionen** spielen die Anpassungen an die Themenwahl und an die Rollen eine äußerst wichtige Rolle.

Es sollte bewusst und methodisch durchdacht sein, wie der Input von der Lehrperson bereitgestellt wird. In Anlehnung an Wode (1993: 285ff.) können folgende Funktionen der Lehreranpassungen erwähnt werden: (1) Vereinfachung, (2) Verdeutlichung, (3) Demonstration, (4) Erklärung und (5) negativer Input.

Bei der **Vereinfachung** handelt es sich um eine lexikalische Vereinfachung, indem sich die Lehrenden bemühen, ihre Lernenden wortschatzmäßig nicht zu überfordern. Mit der Vereinfachung sind aber die syntaktischen Strukturen nicht gemeint. Unter **Verdeutlichung** ist die Hilfe verstanden, die ermöglicht, das Neue

bzw. das zu Korrigierende für die Lernenden hervorzuheben. Bei **Demonstration** werden den Lernenden Elemente oder Sachverhalte deutlich dargestellt, auf die es besonders ankommt.

Lehrende verwenden manchmal den sog. **negativen Input**, damit die Lernenden aus eigenen Fehlern lernen. Die bisher berichteten Fälle lassen aber nicht erkennen, ob diese Anpassung (auch mit Erklärungen gekoppelt) tatsächlich hilft. Sie steht nämlich im Gegensatz zum natürlichen L2-Erwerb. Dieses Verhalten steht in engem Zusammenhang mit der Angemessenheit des Anpassungsverhaltens der Lehrenden (Boócz-Barna 2007: 39). Wode (1993: 284) ist der Meinung, dass das Verhalten der Fremdsprachenlehrenden „die wohl extremste Ausprägung jener Fähigkeiten“ zeigt, „die es Sprechern mit höherem sprachlichen Niveau ermöglichen, sich ihren Gesprächspartnern anzupassen“. Im Primarbereich sind die Anpassungen an das sprachliche Niveau der Lernenden von besonders großer Bedeutung.

Koeppel (2013: 43ff.) behauptet auch, dass die Lehrersprache auf vier Ebenen (phonologisch, lexikalisch, syntaktisch und pragmatisch) Inputanpassungen³ aufweist:

- auf der phonologischen Ebene:
 - verlangsamtes Sprechtempo je nach der Stufe, auf der sich die Lernenden befinden
 - mehr und längere Pausen bei Anfängern
 - lauterer, standardsprachlicherer Sprechen
 - weniger Reduktionen und Koartikulationen
- auf der lexikalischen Ebene:
 - stilistisch neutrale Wörter bei Anfängern
 - mehr Eigennamen und weniger Pronomen bei Anfängern
 - Anwendung von Synonymen erst bei Fortgeschrittenen
 - keine idiomatischen Wendungen bei Anfängern
- auf der syntaktischen Ebene:
 - kürzere Äußerungen bei den Anfängern
 - mehr Parataxe bei Anfängern
 - mehr Verben im Präsens bei Anfängern
 - weniger Passivkonstruktionen bei Anfängern
- auf der pragmatischen Ebene:
 - mehr Fragen bei Anfängern.

Diese Inputanpassungen sollten meiner Meinung nach auch im Rahmen von Lehreraus- und -fortbildungen thematisiert und bewusst gemacht werden, denn in

der Stunde ergeben sich viele Situationen, wo die Lehrperson als Inputquelle fungiert:

- Sie zeigt Bilder oder Gegenstände und sagt, wie sie heißen.
- Sie spricht Reime oder Zungenbrecher vor.
- Sie singt Bewegungslieder und macht dazu passende Bewegungen.
- Sie gibt Anweisungen, die die Kinder ausführen.
- Sie erzählt eine Geschichte und zeigt dazu Bilder oder begleitet sie mit Gestik und Mimik.
- Sie begleitet die Handlungen sprachlich, z. B. bei einer Bastelanweisung: *So, und jetzt kleben wir den Kreis unten fest.*

Das Verstehen unterstützen die Lehrenden, indem sie

- Gestik und Mimik einsetzen,
- Bilder oder Gegenstände zeigen,
- Äußerungen sprachlich einfacher wiederholen oder
- Handlungen vormachen.

Aus den o.g. Gründen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass den Lehrpersonen beim frühen Fremdsprachenlernen eine Schlüsselfunktion zukommt, weil sie die wichtigsten Bezugspersonen für das Kind sind, und entscheidenden Einfluss auf den kindlichen Spracherwerb nehmen. Sie sollen in der Fremdsprache so gut handeln können, dass der gesamte Unterricht fremdsprachlich gestaltet werden kann.

3. 2. Zu Sprachkenntnissen und Sprachkompetenz der Fremdsprachenlehrenden

Wie erläutert wurde, entfällt die meisten Sprechkontaktzeit auf die Lehrersprache. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, wie gut die Lehrenden die Zielsprache beherrschen. Unter den wichtigsten Merkmalen von guten Deutschlehrenden haben auch Scharf und Legutke (2012: 12f.) die sehr guten Sprachkenntnisse an erster Stelle genannt. Auch im Europäischen Profilraster für Sprachlehrende, das in einer tabellarischen Übersicht zentrale Kompetenzen von Sprachlehrenden über sechs Entwicklungsphasen hinweg darstellt, gibt im Kompetenzbereich „Qualifikation / Erfahrung“ Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz als wichtige Kategorie an.

Im frühen Fremdsprachenunterricht sind die Lehrenden oft die einzigen Personen, über die das Kind mit der Zielsprache in Kontakt kommt. Ihre Sprache hat eine Modellfunktion. In den Nürnberger Empfehlungen (Widlok u.a. 2010: 16)

heißt es in Bezug auf Kompetenzen der Lehrenden im frühen Fremdsprachenunterricht wie folgt:

Je qualifizierter die Erzieherin bzw. die Lehrkraft hinsichtlich der vielfältigen und auch sehr spezifischen Anforderungen ist, desto erfolgreicher wird das kindliche Lernen sein. (...) Dazu bedarf es auf das jeweilige Sprachangebot ausgerichteter Fachkompetenzen (Sprachkenntnisse, Kulturwissen, methodisch-didaktische Kompetenzen).

Was die Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz anbetrifft, sollten die Lehrenden im Frühbeginn altersgemäße Varianten der Zielsprache sicher beherrschen und über ein ausreichendes sprachliches Repertoire verfügen, das ermöglicht, inhaltlich angemessen, sprachlich variantenreich und korrekt sowie emotional angemessen über für Kinder relevante Themen kommunizieren zu können.

Auf das sprachliche Verhalten der Lehrenden übt oft die angebotene Sprache des kurstragenden Lehrwerkes eine Wirkung. Wode (1993: 284) hält das Lehrbuch für eine wichtige Inputquelle, Hufeisen und Neuner (1999: 75) behaupten, dass „das Lehrwerk [...] wie kein anderer Faktor das Unterrichtsgeschehen [steuert]“. Auch im Konzept des DaF-Lehrwerkes „Planetino“ wird dafür plädiert, dass die Sprache des Lehrwerks den Spracherwerb der Kinder stark beeinflusst: „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ (<https://www.hueber.de/planetino/info>).

3. 3. Instruktionen

Instruktionen sind wichtige Mittel des Klassenraumdiskurses, sie kommen im Unterricht häufig vor. Unter Instruktionen verstehen wir in Anlehnung an Hallet (2010: 174) Äußerungen, „die sich auf die Organisation des Lernprozesses bestehen oder die Lernanleitungen im umfassenden Sinn darstellen“. Demzufolge gehören zu den Instruktionen Anweisungen, Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge während des Unterrichtsverlaufs. Abhängig von der Komplexität der Übung oder Aufgabe können sie aus einem Satz oder aus mehreren Sätzen bestehen.

Im Wandel der Methoden hat sich die Auffassung darüber, ob die Erstsprache als Unterrichtssprache einbezogen werden soll oder nicht, stark verändert. Die Rolle der Erstsprache ist vielleicht das mestdiskutierte methodische Problem. Bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode war die Unterrichtssprache die Erstsprache der Lernenden, weil sie eine einheitliche Ausgangssprache hatten. Die direkte Methode, die als eine Vorläuferin der audiolingualen Methode gilt, drückt schon in der Bezeichnung aus, dass die Fremdsprache direkt, d.h. ohne die Erstsprache der

Lernenden vermittelt werden soll. Die Erstsprache wurde bei dieser Methode aus dem Unterricht ausgeklammert. Sowohl die audiolinguale, als auch die audiovisuelle Methode forderte die ausschließliche Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache. Die kommunikativ-pragmatische Methode geht auch davon aus, dass der Unterricht überwiegend in der Fremdsprache verläuft, aber die Erstsprache ist nicht mehr völlig ausgeschlossen (Neuner/Hunfeld 1994). Butzkamm verwendet dafür den Begriff „aufgeklärte Einsprachigkeit“ und weist darauf hin, dass die Erstsprache eine „fünffache Mitgift“ anbietet und demzufolge „der größte Aktivposten des Fremdsprachenlerner“ ist (<http://fremdsprachendidaktik.de/?p=1186>):

Noch vor der Muttersprache, dann aber in ihr, mit ihr und durch sie haben wir (1) zu allererst kommunizieren gelernt. Wir sind soziale Wesen. Sprache entsteht zwischen den Menschen. Und immer spricht der Körper mit. Das ist der Ursprung. (2) Kommunizierend haben wir unser Denken fortentwickelt und die Welt auf den Begriff gebracht; (3) Kommunizierend haben wir unsere Stimme entwickelt und artikulieren gelernt; (4) Kommunizierend haben wir eine grammatische Grundordnung und das Prinzip der Sprachkombinatorik intuitiv zu erfassen gelernt; (5) und wir haben – nicht immer, aber sehr oft – die sekundären Fertigkeiten des Lesens und Schreibens erlernt. Das ist die fünffache Mitgift der Muttersprache. Dieses Geprägt- und Schon-Informiertsein, d.h. die umgreifende, in der Erstsprache heranreifende Sprachlichkeit des Menschen, ist das Fundament unserer Selbstwerdung und der größte Aktivposten des Fremdsprachenlerner. Die Muttersprache (einschließlich anderer, wie Muttersprachen früh erworbener, gewachsener Sprachen) ist darum das [Hervorhebungen im Original] Instrument zur Erschließung fremder Sprachen, ihrer Bedeutungen, ihrer grammatischen Formen und Funktionen, der [Hervorhebungen im Original] Dechiffrierschlüssel, der den schnellsten, den sichersten, den genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bildet – bis diese sich zunehmend selbst weiterbauen kann.

Diese Auffassung erweitert Boócz-Barna (2007: 169), die sich mit den Fragestellungen des Tertiärsprachenlernens und der Tertiärsprachendidaktik befasst, und argumentiert für eine „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ im Unterricht:

Ich plädiere für aufgeklärte Mehrsprachigkeit im Unterricht: das bedeutet meiner Ansicht nach mehr, als wenn die zeitlich begrenzte Benutzung der Muttersprache vom Lehrer geduldet wird, mit der Einschränkung, das Gespräch soll möglichst schnell in die Zielsprache zurückgeführt werden. Durch den Gebrauch von L1, L2 oder L3 senden Lernende oder Lehrende auf didaktisch-methodischer, sozialer, aktiv-emotionaler oder kommunikativer Ebene bewusst und unbewusst wichtige Signale aus, die auf das jeweilige Unterrichtsgespräch und auf den weiteren Spracherwerb grundsätzlich einwirken können.

Im frühen Fremdsprachenunterricht wird überwiegend das Konzept „eine Person – eine Sprache“ gefordert, trotzdem bin ich der Ansicht, dass aufgeklärte Einsprachigkeit und in Fällen, wenn es in den Gruppen / Klassen auch mehrsprachige Kinder gibt, auch die aufgeklärte Mehrsprachigkeit für das frühe Fremdsprachenlernen von Relevanz sind.

Bei der Formulierung von Aufgabenstellungen benutzen Lehrende eine berufsspezifische Lehrersprache, die aus unterrichtsrelevanten Wörtern und Ausdrücken besteht (Unterrichtssprache Deutsch). Nur für die Lehrersprache typische grammatische Strukturen können nicht beobachtet werden, aber vor allem bei den Instruktionen sind Konstruktionen der Aufforderung besonders charakteristisch (Reder 2016: 215).

Meine Lehr- und Forschungserfahrungen stehen mit den Ergebnissen der von Reder (2016) durchgeführten empirischen Untersuchung, in deren Rahmen Instruktionen von Lehramtsstudierenden im Unterrichtspraktikum gesammelt und analysiert wurden, im Einklang:

Es konnte festgestellt werden, dass die Probanden die Arbeitsanweisungen weitgehend auf Deutsch geben. Es war jedoch zu beobachten, dass die Anweisungen vorwiegend im Imperativ oder mit Hilfe der Modalverben sollen und müssen formuliert werden. Das reichhaltige Angebot des Deutschen, Aufforderungen auszudrücken, erscheint in den Arbeitsanweisungen von Lehramtsstudenten kaum. Der Imperativ in der zweiten Person Plural und der Gebrauch der Modalverben sollen und müssen sowie Rektionen der Verben wurden als typische Stolpersteine ermittelt.

Wie große Wirkung die Instruktionen auf die Sprachentwicklung der Kinder im frühen Fremdsprachenlernen ausüben, beweist auch meine Beobachtung. 6-7-Jährige haben schon nach einigen Deutschstunden die wiederkehrenden Instruktionen der Lehrperson nicht nur verfolgt, sondern auch mitgesprochen. Und später, wenn für sie die Rituale, die Situationen vertraut waren, haben sie schon vor der Lehrperson die Instruktionen selbst spontan formuliert.

Auch beim Erstspracherwerb wurde geschildert, dass Bezugspersonen ihre Sprache in Interaktion mit Kleinkindern, die eben ihre erste Sprache erwerben, vom Wortschatz, von der Intonation und teilweise auch von der Syntax her anpassen. Diese Anpassung ist auch im Fremdsprachenunterricht von der Lehrerseite her wahrzunehmen.

3. 4. Das Ritual als sprachlicher Input

Für den Aufbau des episodischen Gedächtnisses sind Routinen und Rituale äußerst wichtig. Dadurch entsteht ein stabiles Erwartungsgitter. Routinen und Rituale werden immer sprachlich begleitet. Auf diese Weise kann das Kind die Situation mit der Sprache verbinden und das Gesagte verstehen, weil es die Situation schon vorher verstanden hat.

Das Wort „Ritual“ stammt aus dem Lateinischen (*ritualis*) und hat zwei Bedeutungen. Ursprünglich bezeichnete es die Gesamtheit der festgelegten Bräuche und Zeremonien eines religiösen Kultes, wie z. B. die schriftlich fixierte Ordnung der römisch-katholischen Liturgie. Heutzutage wird es aber auch in anderen Bereichen verwendet, wie z. B. in der Didaktik, wo darunter ein Ablauf bestimmter Handlungen verstanden wird, deren Ordnung festgelegt und von allen daran Beteiligten verinnerlicht worden ist.

Innerhalb der Schule wurde das Anwenden bestimmter Rituale seit den 1980er Jahren wieder etabliert. Auch früher (etwa um das 19. Jahrhundert) gab es auch schon Rituale im Schulalltag, aber ihr Ziel bestand vor allem darin, die Lernenden zu disziplinieren. Heute wird mit Ritualen erzielt, Lernende sowohl in ihren Persönlichkeiten, als auch in ihrer Gemeinschaft zu stärken. Ich bin aber der Ansicht, dass Rituale auch als sprachlicher Input gelten, weil die Handlungen, deren Ordnung die Rituale feststellen, immer sprachlich begleitet werden.

In diesem Sinne werden unter Ritualen in Anlehnung an Meyer (2009: 37) gleichförmige „zeremonielle“ Handlungen verstanden, „die durch ihre regelmäßige Wiederholung eine vom Lehrer und von den Schülern geteilte symbolische Bedeutung erhalten haben“.

Rituale werden häufig als typisches Merkmal im Primarbereich wahrgenommen (M. Nádasdi 2003; Remmert 2003; Herbszt 2010; Sárvári 2019), weil sie Sicherheit geben. Sowohl die Einführung als auch die konsequente Umsetzung der Rituale kosten einerseits viel Zeit und andererseits auch Energie. Trotzdem sind sie in den Unterrichtsstunden immer wieder zu beobachten. Es gibt unterschiedliche Gründe für den Einsatz von Ritualen, die im Folgenden mit besonderer Hinsicht auf das frühe Fremdsprachenlernen gesichtet werden.

Rituale geben klare Strukturen vor, was eine Voraussetzung für das erfolgreiche Lernen ist. Sie strukturieren den zeitlichen Ablauf, aber zugleich auch das räumliche Geschehen. Sie erleichtern dadurch die Organisation im Schullalltag. Ein weiterer Grund dafür, Rituale einzusetzen, ist die Tatsache, dass es Kinder gibt, die Schwierigkeiten damit haben, sich auf neue Situationen (z. B. auf das Erlernen

einer fremden Sprache) einzulassen. Mithilfe der Ritualen können sie sich aber auf Wiederkehrendes verlassen. Diese vertraute Art und Weise erleichtert ihnen, mit neuen Inhalten ohne große Angst und Hemmungen umzugehen. Remmert (2003) verwendet für Rituale die Metapher „Inseln des Vertrauten“, weil richtig eingesetzte Rituale im Unterricht Verlässlichkeit, Zuversicht und Zusammengehörigkeit vermitteln und „wie ein Halt gebendes Gelände für die kindliche Seele“ wirken. Zum Schluss sollte als Vorteil noch erwähnt werden, dass Rituale in verschiedenen Unterrichtsphasen eingebaut und unterschiedlich gestaltet sein können, was ihren Einsatz erleichtert.

Rituale spielen im Unterrichtsalltag der Grundschule, vor allem im Anfangsunterricht, in den verschiedensten Situationen eine große Rolle. Die wichtigsten Funktionen fasst Meyer (2009: 37) wie folgt zusammen:

- Rituale schaffen Ruhe, Ordnung und Verlässlichkeit für Schüler und Lehrer.
- Sie schaffen soziale Distanz zwischen dem Lehrer und den Schülern; zugleich und nur scheinbar widersprüchlich leisten sie aber auch eine soziale Integration: Die Beziehungen werden geklärt; eine lernförderliche Arbeitsatmosphäre wird hergestellt.
- Rituale helfen, einen dramaturgisch gegliederten Unterrichtsablauf herzustellen. Sie helfen als Einstiegsrituale, die Schüler auf die Arbeit zu konzentrieren. Sie schaffen markante Zäsuren im Unterrichtsprozess. Sie helfen als Schlussrituale, das allmähliche Versickern und Zerfasern der gemeinsamen Arbeit zu verhindern.

Aus diesen Funktionen ergibt sich, dass es mehrere Arten von Ritualen existieren. In der Fachliteratur werden sie unterschiedlich gegliedert. In der ungarischsprachigen Literatur (M. Nádasdi 2003; Herbszt 2010) werden allerdings in Bezug auf die Rituale nur Stundeneröffnungs- und -beschließungsrituale erwähnt. Die Begrüßung wird zusammen mit dem Melderitual und mit dem einleitenden Gespräch am Anfang der Stunde in Ungarn als Teil der **Stundeneröffnungsrituale** gesehen. Wie aber ich darauf andeute (Sárvári 2019: 126f.) sind heutzutage auch in Ungarn die Morgenkreisaktivitäten im Unterricht immer mehr verbreitet, die auch als Stundeneröffnungsrituale gelten. Den **Stundenbeschließungsritualen** werden die Zusammenfassung des Gelernten, die Vergabe der Hausaufgabe, die Auswertung der Stunde, das Aufräumen und die Verabschiedung zugeteilt.

Die von Remmert (2003: 5) angelegte Typologie ist differenzierter. Außer Stundeneröffnungs- und -beschließungsrituale gibt sie noch weitere Typen von Ritualen an:

- Morgenrituale

- Rituale bei bestimmten Unterrichtsanlässen
- Rituale, die die Schulwoche strukturieren
- Melderituale
- Disziplinierungsrituale
- Entschuldigungsrituale
- Rituale bei Festen (Jahreskreis, Geburtstage, usw.)
- Verteilungsrituale
- Ämter, Klassenrat.

Im Folgenden werden Rituale und ritualisierte Handlungen näher betrachtet, die für den Frühbeginn aus der Perspektive der Sprachentwicklung besonders relevant sind. Im Fremdsprachenfrüherwerb unter institutionalisierten Rahmenbedingungen, der im Anfangsunterricht der Klassen 1 und 2 stattfindet, können Rituale gerade aufgrund ihrer Symbolhaftigkeit und Regelmäßigkeit eine große Bedeutung gewinnen. Dem Einsatz von Ritualen im Frühbeginn entsprechen vor allem die Stundeneröffnungs- und -beschließungsrituale sowie die Rituale bei Festen, die regelmäßig wiederkehren, mit authentischen, kindgemäßen Texten wie Liedern, Gedichten, Abzählversen oder kleinen Reimen verbunden und ritualisiert werden können.

Die **Stundeneröffnungs- und -beschließungsrituale** können den Kindern ein Gefühl von Sicherheit vermitteln. Ich bin mit Cros (2007: 7) einverstanden, die dafür plädiert, dass im frühen Fremdsprachenunterricht von Anfang an Organisationsrahmen für den Unterricht geschaffen werden müssen. Diese Rahmen, die auch als Rituale aufgefasst werden können, bieten den Kindern eine Orientierungshilfe.

Cros (ebd.) schlägt vor, den Unterricht immer im Kreis stehend zu beginnen und zu beenden, indem sich alle an den Händen fassen. Die Kreisbildung finde ich auch optimal, weil im Kreis alle Beteiligten (Kinder und Lehrperson) alle Beteiligten zu jedem Zeitpunkt sehen, wahrnehmen und miteinander kommunizieren können. Dabei kann ein Lied gesungen oder ein Reim aufgesagt werden. Cros (ebd.) meint auch, dass das Lied bzw. der Reim jedes Mal gewechselt werden kann. Aufgrund meiner Lehr- und Forschungserfahrungen rate ich aber von dem häufigen Wechsel ab, weil dadurch keine Routinen entwickelt werden können, und die Automatisierung nicht zustande kommt.

Als **Eröffnung der Stunde** begrüßen sich die Kinder und die Lehrperson meistens mit einem Lied. In den meisten DaF-Lehrwerken werden dazu passende Lieder angeboten (Sárvári 2019: 128). Dann wird die An- und Abwesenheit der Lernenden festgestellt. Wenn die Kinder schon entsprechende Redemittel

beherrschen, kann das Wetter beschrieben, das Datum festgelegt oder über das Allgemeinbefinden berichtet werden.

Das Ende der Stunde kann mit einem wiederkehrenden Spruch signalisiert werden, oder ein Abschiedslied kann gesungen werden. Wenn im Unterricht auch eine Handpuppe mitspielt, soll sie am Anfang begrüßt werden, und am Ende wird von ihr wieder Abschied genommen. In einer mehrsprachigen Klasse / Gruppe können die Begrüßung und die Verabschiedung in den „Klassensprachen“ verlaufen. Das trägt auch dazu bei, dass die Kinder einerseits die Mehrsprachigkeit hautnah erleben, andererseits ihre Erstsprache auch besser schätzen lernen.

Am Ende der Stunde findet meistens eine **Auswertung** statt. Im Früherwerb kann das beispielsweise mit einem Stimmungsbarometer oder über die Zuordnung verschiedener Symbole an einer Klassenwettertafel (sonnig, bewölkt, regnerisch) erfolgen. Die Lehrperson kann die Ergebnisse kurz zusammenfassen. Das **Aufräumen** gehört auch zu den Stundenbeschließungsritualen. Diese Phase kann auch mit einem bestimmten Lied, mit einer „*Aufräummusik*“ oder mit einem Reim signalisiert werden.

Rituale für besondere Tage (Feste im Jahreskreis, Geburtstag) sind von hoher Relevanz im Frühbeginn, weil die Kinder dadurch nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur des Zielsprachenlandes kennenlernen. Sitten und Bräuche zu den Festen lernen die Kinder am besten, wenn sie sie möglichst mit allen Sinnen erleben. DaF-Lehrwerke für Kinder beinhalten meistens Lieder, Reime und Basteltipps zu den bedeutendsten Festen wie Weihnachten oder Ostern. Die Kinder erfahren, wie man Feste in den deutschsprachigen Ländern feiert, sie lernen traditionelle Gedichte und Lieder, die fast jedes deutsche Kind kennt, und sie lernen auch die wichtigsten Wörter, Ausdrücke und feste, formelhafte Wendungen (Chunks), die mit Feierlichkeiten und Festtagen verbunden sind. Mithilfe von authentischen Texten werden sowohl Sprechrezeption, als auch Sprachproduktion in der Fremdsprache gefördert.

Die meisten Feste – bis auf die Geburtstage – kommen nur einmal im Schuljahr vor. Deshalb lohnt es sich, ein Ritual zum Geburtstag einzuführen (z. B. dem Geburtstagskind ein Geburtstagslied singen; als Geburtstagskind ein bekanntes Spiel, ein gelerntes Lied oder einen Reim als Stundeneinstieg bestimmen). Zur Adventszeit kann jeden Tag ein Türchen des Adventskalenders geöffnet werden oder zu Ostern kann ein Osterstrauß zusammen mit den Kindern gestaltet werden, mit dem das Klassenzimmer dekoriert wird. Diese Handlungen werden von der Lehrperson immer in der Fremdsprache kommentiert und mit Mimik und Gestik begleitet, damit die Sprachrezeption erleichtert wird.

In Bezug auf die Rituale soll auch die **ritualisierte Anwendung von Redemitteln** erwähnt werden. Hier handelt es sich um wiederkehrende, in der Anfangsphase immer genau dieselben Redemittel, die die Kinder zum Singen, Basteln, Sprechen oder Zuhören auffordern, den Kindern Arbeitsaufträge vermitteln bzw. Lob oder Tadel ausdrücken. Das ist eine besonders kindgerechte Weise der Entwicklung der Sprachrezeption im frühen Fremdsprachenunterricht.

Als Schlussfolgerung lässt sich feststellen, dass es zahlreiche Rituale auch für Frühbeginn zur Verfügung stehen. Welche Rituale gewählt werden, hängt einerseits von der jeweiligen Gruppe / Klasse, andererseits von dem Status der Lehrperson ab. Eine Klassenleiterin / ein Klassenleiter mit vielen Wochenstunden in der Klasse kann Rituale leichter einführen und festigen als eine Lehrperson mit wenigen Stunden. Deshalb empfiehlt sich, Rituale mit der Klassenleiterin / dem Klassenleiter abzusprechen.

Beim Einführen von Ritualen sollte kleinschrittig gehandelt werden. Erst wenn sich ein Ritual im Unterricht etabliert hat, können weitere Rituale genau so behutsam einzeln eingeführt werden. So werden sie zum elementaren Baustein des Unterrichts und der kindlichen Sprachentwicklung. Auch beim Einführen von Ritualen kann eine Handpuppe eingesetzt werden.

3. 5. Die Interaktionen

Neben der Lehrersprache dienen **Interaktionen** als Inputquellen. Seit der Interaktionshypothese werden Interaktionen als wichtiger Faktor beim Spracherwerb betrachtet. Die Vertreter des Interaktionismus plädieren dafür, dass ohne Interaktionen aus dem Input nie Intake wird, d.h. das angebotene Sprachmaterial nicht verarbeitet wird. Auch im frühen Fremdsprachenunterricht werden die Hypothesen der Kinder über die Fremdsprache durch Interaktionen getestet und verifiziert. Wenn dieser Prozess nicht verläuft, bleibt der Spracherwerb auf einer bestimmten Entwicklungsstufe stehen, die den Normen der Zielsprache noch nicht in allen Punkten entspricht. In diesem Fall wird über Fossilisierung gesprochen.

3. 6. Die Handpuppe als Lernpartnerin im Frühbeginn

Kinder brauchen Identifikationsfiguren, deshalb kommen in den Lehrwerken für Kinder immer wieder Leitfiguren vor, die die Kinder beim Lernen begleiten. Viele von ihnen sind auch als **Handpuppe** erhältlich. Beispiele für solche Figuren

sind Hans Hase zum gleichnamigen Materialienpaket oder Anna und Benno zur Lehrwerkreihe „*Hallo Anna*“. Da Kinder sehr gerne nach einer entsprechenden Anleitung ihre eigene Handpuppe bauen, bieten einige Lehrwerke Bastelanleitungen für die Leitfiguren zum Lehrwerk. Ein repräsentatives Beispiel ist dafür das DaF-Lehrwerk „*Planetino*“. Viele Lehrende haben aber ihre eigene Figur, die in allen Phasen des Unterrichts mitspielen kann.

Die Handpuppe spielt bei Interaktionen und anderen Lernsituationen im Fremdsprachenunterricht oft mit. Kinder kennen schon aus dem Kleinkindalter Handpuppen, beispielsweise aus dem Fernseher oder aus dem Puppentheater. Daraus folgt, dass sie zu den Handpuppen einen emotionalen Bezug haben, der sich positiv auf die Lernmotivation und auf den Spracherwerb auswirkt. Aufgrund meiner Lehrerfahrung muss aber angemerkt werden, dass in manchen Klassen die Handpuppe als „Kindergartenattribut“ abgelehnt wird.

Oft wird über die Magie der Handpuppe gesprochen. Kinder nehmen die Handpuppe als ein lebendiges eigenständiges Wesen an, obwohl sie alle sehen können (und wissen), dass die Lehrperson die Handpuppe führt. Das ist die Magie der Handpuppe. Aus diesem Grund muss die Handpuppe immer eine eigene Identität haben. Es empfiehlt sich, für die Handpuppe eine fremdsprachliche Identität zu konstruieren. Mit fremdsprachlicher Identität kann sie über ihre Heimat und Interessen erzählen, und auf diese Weise nicht nur sprachlichen Input anbieten, sondern auch interkulturelle Informationen geben.

Zur eigenen Identität gehört, dass die Handpuppe einen Namen, einen eigenen Charakter und eine eigene Stimme hat. Die Lehrenden sollen ihre Stimme verstellen, wenn sie als Handpuppe agieren. Es reicht, wenn die Lehrenden tiefer, höher, lauter, schneller oder eben langsamer sprechen. Wichtig ist, dass sich die Tonlage und die Art der Stimme der Handpuppe von der Tonlage und der Art der Lehrerstimme deutlich und klar unterscheiden. Von Dialekt, Lispeln oder anderen Sprachfehlern ist im Fremdsprachenunterricht aber unbedingt abzugehen, um die richtige Artikulation lernen zu können.

Besonders geeignet für Frühbeginn ist eine Handpuppe, die einen beweglichen Mund hat. Die Lehrperson muss beim Spielen darauf achten, dass der Mund beim Sprechen richtig bewegt wird. Damit das Sprechen echt und natürlich wirkt, müssen Sprache und Mundbewegungen in zeitliche Übereinstimmung gebracht, also synchronisiert werden.

Die Handpuppe ist ein Hilfsmittel, das als Muttersprachlerin fungiert, die die Erstsprache der Kinder nicht beherrscht. Sie holt die zielsprachige Welt ins Klassenzimmer. Mit ihr können die Kinder nur in der Fremdsprache

kommunizieren. Vor allem im Frühbeginn wird der Einsatz von Handpuppen empfohlen. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Grund- und Teilfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht durch das Handpuppenspiel nachhaltig gefördert werden (Kleppin 1980: 150ff.; Heising 1991: 173ff.).

Die Handpuppe kann bei jedem Thema in die Spielhandlung einbezogen werden: sie hat eine Familie und Freunde, spielt gern, mag bestimmte Dinge (nicht) usw. Die Lehrperson spricht die Puppe an, zeigt ihr etwas oder bittet sie um etwas. Auf diese Weise hören die Kinder den neuen und schon bekannten Wortschatz bzw. neue Strukturen situativ eingebettet. Mithilfe von Hör-Sehverstehen können sie das Gezeigte mit dem Gesagten verbinden und die Bedeutung erschließen. Sobald die Kinder den neuen Wortschatz und die neue Struktur kennen, können sie aktiv in die Spielhandlung einbezogen werden.

In der Beschäftigung mit der Handpuppe haben die Kinder weniger Angst und Hemmungen, die fremde Sprache zu benutzen. Häufig wird behauptet, dass das Erscheinen der Handpuppe den Kindern die Angst einerseits vor dem abstrakten Stoff, andererseits vor der Autorität der Lehrperson nimmt (Graffmann 2001; Kirschner 2001; Wortmann/Frey 2003). Allein die Tatsache, dass im Gespräch über die Handpuppe, die als Vermittlerin fungiert, der direkte Augenkontakt zwischen Lehrperson und Kind vermieden werden kann, ist hilfreich.

Als Fazit soll die Meinung von Palmer (2008: 11) über die Rolle der Handpuppe im Englischunterricht hier zitiert werden, weil sie auch auf andere Fremdsprachen adaptiert werden kann: Die Handpuppe „kann ein bereichernder Begleiter des Englischunterrichts werden, der als zusätzliches, sprachlich korrektes Vorbild im Unterricht agiert und mit dem das Sprachenlernen an emotionaler Qualität gewinnt.“

3. 7. Authentische Materialien und Medien als Inputquellen

Als authentische Texte werden Originaltexte der Zielsprache gesehen, die unverändert im Unterricht verwendet werden. Wegen ihrer Authentizität können sie als ein angemessenes Sprachvorbild dienen. Es ist äußerst wichtig, beim frühen Fremdsprachenlernen von Anfang an mit altersadäquaten, authentischen Texten zu arbeiten, weil sie einen kleinen Einblick in die für die Kinder relevante fremde Lebenswelt und Kultur sichern, d.h. sie „holen die Welt ins Klassenzimmer“.

Es ist aber nicht einfach, authentische altersgemäße Textsorten zu finden, die auch sprachlich angemessen sind (Beirat Frühes Deutsch 2011: 22). Wenn die gewählten Texte die Kinder überfordern, verlieren sie ihre Motivation und sie

werden frustriert und sogar eine negative Haltung gegenüber der Fremdsprache kann entstehen. Folglich besteht die große Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts darin, „Kinder dazu zu ermuntern, ähnlich wie beim Mutterspracherwerb vom Verstandenen auf das Unverstandene zu schließen, das Risiko des Missverstehens einzugehen und ab und zu das Nichtverstehen zu akzeptieren“ (Beirat Frühes Deutsch 2011: 22). Allerdings hebt u.a. Edelhoff (1985: 24) hervor, dass authentische Texte „der didaktischen Manipulation bedürfen“. Er verweist auf eine Reihe von Techniken, die die Verarbeitung und Aufbereitung authentischer Texte für Unterrichtszwecken ermöglichen und positiv bewertet werden können.

Wenn es von authentischen Medien die Rede ist, wird auch noch heute am häufigsten die Definition von Edelhoff (1985: 7) zitiert:

„Authentisch“ wird häufig synonym mit „dokumentarisch“, „real“, „echt“ gebraucht. Es soll den Gegensatz zu „gemacht“, „fabriziert“ und „unecht“ bezeichnen. Für die Auswahl von sprachlichen Vorgaben und Kommunikationsanlässen im Fremdsprachenunterricht gilt „Authentizität“ als Begriff für das Gebot, von Muttersprachlern verfasste oder gesprochene Texte zu verwenden anstatt solcher, die im Fremdsprachenunterricht, meist von Nicht-Muttersprachlern, eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellt oder bearbeitet werden. [...] Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern.

Authentische Materialien und Medien wirken „echt“, wie das auch Böttger (2005: 70ff.) betont. Nach ihm erscheint die Authentizität im Sinne von Echtheit in drei Dimensionen:

- Authentizität der Unterrichtsmaterialien
- Authentizität der Sprachverwendung und
- Authentizität der Lebenswirklichkeit der Situation.

Als authentische sprachliche Inputs spielen **Geschichten** eine zentrale Rolle auch im L2-Erwerb. Sie haben auf Kinder eine magische Wirkung, wenn sie mit ausdrucksvoller Stimme, mit Mimik, Gestik und evtl. Bildern und Gegenständen erzählt werden. Die Wirkung kann noch erhöht werden, indem die Geschichten mithilfe von Kamishibai (Erzähltheater) oder einer Erzählschiene erzählt werden (Sárvári 2015a: 230).

Im L2-Erwerb unter institutionellen Rahmenbedingungen werden authentische Materialien mit für den Unterricht erstellten, didaktisierten **Lernmaterialien** gekoppelt, deshalb wird im Folgenden kurz erläutert, inwiefern DaF-Lehrwerke als Inputquellen fungieren.

3. 8. Lernmaterialien als Inputquellen

Der Begriff Lernmaterialien wird von Rösler und Würffel (2014: 12) wie folgt definiert:

Der Begriff bezeichnet alle Materialien, die von den Lernenden zum Deutschlernen verwendet werden können. Lernmaterialien können also Lehrwerke, Texte, Abbildungen aller Art, Spiele, Filme usw. sein. Sie können extra für das Lernen im Klassenzimmer hergestellt worden sein. Es gibt aber auch Lernmaterialien wie Zeitungsartikel, Radiosendungen usw., die eigentlich für ganz andere Zwecke verfasst wurden und dann für das Sprachenlernen eingesetzt werden. Der Begriff Lernmaterialien kann sich auf einzelne Materialien oder auf Sammlungen von Materialien beziehen. Wenn man betonen will, dass Lernmaterialien zusätzlich zum Lehrwerk eingesetzt werden, bezeichnet man sie auch als **Zusatzmaterialien** [Hervorhebungen im Original]. (...) Traditionell herrschte der Begriff Lehrmaterial vor, der Begriff Lernmaterial wurde erst in den 1970er Jahren unter den Fremdsprachenforscherinnen und -forschern populär: Sie wollten mit dem Begriff signalisieren, dass die Perspektive der Lernenden eine wichtige Rolle spielt.

Die Eigenart des frühen Fremdsprachenlernens spiegelt sich auch in den Merkmalen der Lehrwerke für Kinder wider. Kinder lernen weniger bewusst als Jugendliche oder Erwachsene. Die für das frühe Fremdsprachenlernen geeigneten Inhalte richten sich nach den Interessen der Kinder und nach ihrer lernpsychologischen Entwicklung. In den Nürnberger Empfehlungen (Widlok u.a. 2010: 28) heißt es wie folgt:

Die Inhalte des frühen Fremdsprachenlernens ergänzen und differenzieren das Weltbild, das das Kind in der Muttersprache aufbaut oder bereits aufgebaut hat. Sie folgen einer semantischen und pragmatischen Progression und verzichten weitgehend auf eine grammatische Progression. Inhalte sollen möglichst an Hand von authentischen Lernmaterialien vermittelt werden. Es empfehlen sich einfache Textsorten wie z. B. Reime, Lieder, Sprüche, Märchen, Geschichten. Nicht authentische für Unterrichtszwecke verfasste Texte sollen sich an authentischer Sprache und authentischen Textsorten orientieren und sowohl dialogische als auch narrative Formen berücksichtigen.

Wenn DaF-Lehrwerke unter diesem Aspekt analysiert und verglichen werden, kann festgestellt werden, dass Lehrwerke für Kinder nicht nur übersichtlich gestaltet, sondern zugleich auch reich bebildert sind. Sie stellen kindliche Protagonisten dar, die für Kinder relevante Situationen erleben. Häufig erscheinen als Leitfiguren auch Fantasiewesen, wie die humanisierten Tiere Milli Frosch und Willi Frosch oder die Schlaumeiers in den DaF-Lehrwerken von Klett Verlag, oder Planetino in der

gleichnamigen Lehrwerkreihe des Hueber Verlags. Die Protagonisten dienen auch als Identifikationsfiguren.

Lehrwerke für Kinder fördern das ganzheitliche Lernen, wo die Kinder mit Kopf, Herz, Hand und Fuß lernen können (Sárvári 2015c). Sie bieten lustige Texte, Comics und Minidialoge, sowie einfache Zaubertricks, die die Kinder leicht nacherzählen, nachspielen oder nachahmen können. Neue Wörter und Strukturen werden auch so eingeführt, dass die Kinder sie nachahmen und verinnerlichen können. Die Metasprache ist in diesen Lehrwerken nur selten aufzufinden.

4. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde untersucht, welche Rolle dem sprachlichen Input im frühen Fremdsprachenlernen im institutionalisierten Rahmen beigemessen werden kann. Da der L1-Erwerb zahlreiche Ähnlichkeiten mit dem frühen L2-Erwerb aufweist, wurden zuerst die charakteristischen Merkmale des sprachlichen Inputs beim L1- und L2-Erwerb erläutert und miteinander verglichen. Im Weiteren wurden mögliche Inputquellen (Lehrersprache, Instruktionen, authentische Texte, Lehrwerke, Handpuppe) detaillierter dargestellt, die für den Frühbeginn von großer Bedeutung sind.

Als wichtigste Inputquelle gilt im frühen Fremdsprachenlernen im institutionalisierten Rahmen die Lehrersprache, die im Unterricht auf vier Ebenen (phonologisch, lexikalisch, syntaktisch und pragmatisch) Inputanpassungen³ aufweist. Die wichtigsten Mittel des Klassenraumdiskurses bilden neben Interaktionen die Instruktionen, die im frühen DaF-Unterricht regelmäßig mit Ritualen verknüpft werden. Im Frühbeginn benutzen Lehrende oft Handpuppen, die nicht nur als Identifikationsfiguren für die Kinder gelten, sondern als „Muttersprachler/innen“ holen sie die zielsprachige Welt ins Klassenzimmer. Wie wir gesehen haben, ist es äußerst wichtig, dass die Kinder neben den für sie verfassten Lernmaterialien von Anfang an auch mit authentischen, altersadäquaten Texten arbeiten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es viele Inputquellen für das frühe Fremdsprachen existieren, aber die Lehrenden müssen immer darauf achten, dass die sprachlichen Inputs nicht nur quantitativ ausreichend, sondern auch qualitativ hochwertig sind, denn sprachliche Inputs dienen bei der Sprachentwicklung als Hauptquelle.

Literatur

- Aguado, Karin (2008): Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen. In: Fremdsprache Deutsch. 38/2008. S. 53–58.
- Antalné Szabó, Ágnes (2016a): A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 268–285.
- Antalné Szabó, Ágnes (2016b): A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In: Karlovitz, János Tibor (Hrsg.): Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok. Komarno: International Research Institute, S. 47–56.
- Beirat Frühes Deutsch (2011): Arbeit mit authentischen Texten. Möglichkeiten und Grenzen für den frühen Fremdsprachenunterricht. In: Frühes Deutsch. 21/2011, S. 4–5.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Ergänzungsheft. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (= Budapester Beiträge zur Germanistik; Bd. 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Böttger, Heiner (2005): Englisch lernen in der Grundschule, Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brdar-Szabó, Rita (2016): Metonymische Kompetenz und Grammatikerwerb. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 92–127.
- Butzkamm, Wolfgang (2016): Mein Weg zur „Aufgeklärten Einsprachigkeit“: <http://fremdsprachendidaktik.de/?p=1186> (gesehen am 20.05.2019)
- Cros, Rotraud (2007): 10 kleine Zappelmänner. Deutsch als Fremdsprache für Vor- und Grundschulkinder. Handbuch. Stuttgart: Klett.
- Edelhoff, Christian (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christian (Hrsg.): Authentische Texte im Deutschunterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag, S. 7–30.
- Europäische Kommission (2013): Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (EPR): http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/EPR-Ver%C3%B6ffentlichung_Deutsch.pdf (gesehen am 20.05.2019)

- Feld-Knapp, Ilona (2010): Autonomie / autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke, S. 21.
- Graffmann, Heinrich (2001): Die Puppe spielt mit. Handpuppen im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. 25/2001, S. 50–54.
- Grell, Jochen (2001): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hallet, Wolfgang (2010): Umgang mit Texten und Medien. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer, S. 173–177.
- Heising, Sigrid (1991): Sprachförderung durch Theaterspiel in der Grundschule. Frankfurt: Lang.
- Herbszt, Mária (2010): Tanári beszédmagatartás. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (1999): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (= Fernstudieneinheit 16). Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin: De Gruyter, S. 738–753.
- Kirschner, Barbara (2011): Produktiver Fremdsprachenunterricht mit Handpuppen: In: Fremdsprachen Frühbeginn. 5/2011, S. 44–46.
- Kleppin, Karin (1980): Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Kniffka, Gabriele (2013): Deutsch für Kinder. Früher Fremd- und Zweispracherwerb Deutsch. In: Fremdsprache Deutsch. 48/2013, S. 3–12.
- Koeppel, Rolf (2013): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Konzept des DaF-Lehrwerkes „Planetino“ (2008) <https://www.hueber.de/planetino/info> (gesehen am 20.05.2019)
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder (= Deutsch lehren lernen; Bd. 8). München: Klett-Langenscheidt.
- M. Nádasdi, Mária (2003): Az oktatás szervezeti keretei és formái. In: Falus, Iván (Hrsg.): Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, S. 291–311.
- Meyer, Hilbert (2009): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung (= Fernstudieneinheit 4). Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Palmer, Susanne (2008): Mein Partner: Die Handpuppe. Einsatz von Handpuppen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: ELAAN. 38/2008, S. 9–11.
- Reder, Anna (2016): Grammatikalische Besonderheit in Instruktionen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 211–227.
- Remmert, Imogen (2003): Rituale im Fremdsprachenfrühbeginn – Inseln des Vertrauten. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichung mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen Englisch und Französisch. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, S. 5–8.
- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien (= Deutsch lehren lernen; Bd. 5). München: Klett-Langenscheidt.
- Sárvári, Tünde (2015a): „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten / Deutscher Akademischer Austauschdienst, S. 225–245.
- Sárvári, Tünde (2015b): „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ – Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn Jg. 27). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 121–134.
- Sárvári, Tünde (2015c): A korai német mint idegennyelv-fejlesztés szívvvel, ésszel, kézzel, lábbal. In: Módszertani közlemények tanítók és tanárok számára. 55/3, S. 7–16.
- Sárvári, Tünde (2019): Az osztálytermi rituálék szerepe a kisgyermekkorai német mint idegennyelv-elsajátításban. In: Karlovitz, János Tibor / Torgyik, Judit (Hrsg.): Szakmódszertani és más emberközpontú tanulmányok. Komarno: International Research Institute, S. 125–132.
- Schart, Michael / Legutke, Michael (2013): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung (= Deutsch lehren lernen; Bd. 1). Berlin: Langenscheidt.

- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Tracy, Rosmarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen – und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen / Basel: Francke.
- Widlok, Beate / Petravić, Ana / Org, Helgi / Romcea, Rodica (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. München: Goethe Institut.
- Wode, Henning (1993): Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.
- Wortmann, Linda / Frey, Christiane (2003): Anregungen für den Einsatz der Handpuppe im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichung mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen Englisch und Französisch. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, S. 9–10.

Anmerkungen

1. Aguado (2008) erörtert in ihrem Beitrag, was die möglichen Ursachen für die Diskrepanz zwischen Input und Intake in Bezug auf Fremdsprachenlernen sein könnten und welche Möglichkeiten es gibt, diese Kluft zu überwinden. Dabei knüpft sie sich an einige der Beobachtungen der DiGS-Studie (Deutsch in Genfer Schulen), die eine empirische Untersuchung ist, die Diehl und ihre Mitarbeiter zum gesteuerten Deutscherwerb in der französischsprachigen Schweiz durchgeführt haben und die inzwischen als DiGS-Studie bekannt wurde. Aguado (2008: 58) betont, dass die Lernerperspektive für die Entwicklung der Lernersprache wesentlich ist. Sie ist der Meinung, dass die Lernersprache „durch einen quantitativ und qualitativ hochwertigen Input, eine gezielte Fokussierung der sprachlichen Form sowie intensives Üben weit stärker von außen beeinflussbar ist, als die gegenwärtige Forschung zu den Erwerbssequenzen und zur Lehr- und Lernbarkeit der Sprachen suggeriert“.
2. CLIL: (*Content and Language Integrated Learning*) ist eine alternative Methode, ein Bildungsansatz, der (Fremd-)Sprachenlernen mit Sach-Fachlernen verschmilzt. Heute sind in Europa zahlreiche verschiedene Varianten des integrierten Sprachen- und Fachlernens anzutreffen. In Anlehnung an CLIL wurde der Begriff CLILiG (*CLIL in German*), d.h. integriertes Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch eingeführt. Im Falle der deutschen Sprache wurde eine Grenze zwischen Deutsch als Fremdsprache (CLIL-DaF) und Deutsch als Zweitsprache (CLIL-DaZ) auch bei CLIL gezogen.
3. Unter Inputanpassungen werden Mittel verstanden, die verwendet werden, um Verständigungsprobleme zu lösen (Koeppel 2013: 44).

DaF/DaZ-Dozierende und IKT¹ – eine Bestandaufnahme in wichtigen DaF/DaZ-Zentren Deutschlands, Österreichs und Ungarns

Ida Dringó-Horváth

1. Einführung

Nach der Zeit der euphorischen Stimmung um den Computereinsatz als „Allheilmittel“ im Fremdsprachenunterricht sind sich die WissenschaftlerInnen mittlerweile darüber einig, dass die von elektronischen Unterrichtsmedien gebotenen Potenziale im größten Maße vom didaktisch sinnvollen Einsatz abhängen (Funk 2015; Kerres 2017; Würffel 2010). Der Nutzen eines Mediums hängt von seinem Einsatz durch Menschen ab, also der durch IKT ermöglichte didaktische Mehrwert kann nur vor dem Hintergrund konsistenter didaktischer Arrangements erreicht werden (Kerres 2017). Der erfolgreiche Einsatz von IKT im Fremdsprachenunterricht benötigt demzufolge das adäquate Erscheinen dieser Inhalte in der LehrerInnenaus- bzw. Weiterbildung, also die Ausbildung und (kontinuierliche) Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenz von Lehrkräften. Der Begriff „pädagogische IKT-Kompetenz“ bezieht sich auf die Fähigkeit, die IKT wirksam, kritisch und effizient für Unterrichtsorganisation, Lehr- und Lerntätigkeit einzusetzen – wobei auch die entsprechende Auswahl/Beurteilung von IKT-Technologien inbegriffen ist (Kárpáti/Hunya 2009a; Kárpáti/Hunya 2009b; Kárpáti 2013).

Nach Angaben des Eurydice-Berichtes (Eurydice Studie 2011) ist die Entwicklung von IKT-Kompetenzen in den meisten europäischen Ländern ein Bestandteil der LehrerInnenerstausbildung. Die Kompetenzförderung kann einerseits explizit (im Lehrplan), andererseits auch implizit (durch IKT-Einsatz im Lehr- und Lernprozess) erreicht werden. Lehrplananalysen zu konkreten DaF-Ausbildungen zeigen aber, dass explizite Lehrveranstaltungen zu diesem Bereich von den entsprechenden personellen und materiellen Ressourcen abhängig sind (Dringó-Horváth 2012 – Lehrplananalyse zur DaF-Ausbildung in Ungarn, Dringó-Horváth 2013 – Lehrplananalyse zur DaF/DaZ-Ausbildung in Österreich), und bei Weitem nicht von allen Ausbildungsstätten angeboten werden.

Ein großes Potenzial kann also dem impliziten Einsatz beigemessen werden, der in allen DaF/DaZ-Lehrveranstaltungen effektiv erfolgen kann. Die im Folgenden dargestellte Studie versucht einen Überblick über die IKT-Aktivität, -Einstellung und -Kompetenzen von Dozierenden wichtiger DaF/DaZ-Ausbildungsstätten in Deutschland, Österreich und Ungarn zu geben, wobei versucht wird, einen Einblick in die Realität in dieser Hinsicht zu verschaffen und über Rolle und Stellenwert neuer Medien in der DaF/DaZ-Ausbildung nachzudenken.

Die Wichtigkeit der Untersuchung zeigt sich auch dadurch, dass zwar in Ungarn in der letzten Zeit eine große Anzahl an Studien erschienen ist, die IKT-Kompetenzen von Lehrkräften und Lernenden im Bildungswesen untersuchen, aber kaum diesbezügliche Studien für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung existieren (Dringó-Horváth 2018; Dringó-Horváth/Gonda 2018; Molnár/Kárpáti 2012; Kárpáti 2013). Dabei wäre die Entwicklung der Ausbildung in diesem Bereich ausschlaggebend für Veränderungen im Schulwesen.

Die wenigen IKT-bezogenen Untersuchungen angehender Lehrkräfte in Ungarn (Tomba 1991; R. Tóth/Molnár 2008; Czédlyné 2013; Papp-Danka 2014) stimmen darin überein, dass sie

- alle als Kleinstudien zu bezeichnen sind (von N=85 bis N=474),
- fächerübergreifend arbeiten, ohne Resultate für ein spezielles Lehramtsstudium aufzuzeigen,
- neben der synchronen Bestandsaufnahme in der Ausbildung auch die Vorerfahrungen der Studierenden in diesem Bereich erfragen (IKT-Einsatz in der Lernbiographie vor dem Studium),
- sich vor allem auf IKT-Komponenten wie Zugang, Aktivität, Kompetenzen und Einstellungen konzentrieren, aber die pädagogischen IKT-Kompetenzen außer Acht lassen,
- sich nur mit den Studierenden befassen, ohne eine Datenerhebung über IKT-Komponenten der Dozierenden durchzuführen (meiner Literaturrecherche nach gab es bis jetzt keine diesbezügliche Untersuchung in der LehrerInnenausbildung in Ungarn),
- bis auf eine einzige Ausnahme keinen internationalen Vergleich bei den Untersuchungen vornehmen. (Ausnahme ist die älteste Studie – Tomba, 1991 –, in der die LehrerInnenausbildung für naturwissenschaftliche Fächer von Ungarn und Finnland verglichen wurde.)

Die Ergebnisse berichten unter anderem über große Schwächen beim IKT-Einsatz im Bildungswesen (Vorerfahrungen der Studierenden), und in der Ausbildung

wurde vorwiegend ein geringer und methodisch gesehen eher einseitiger IKT-Einsatz registriert (im Präsenzunterricht für Präsentationszwecke).

Die im Folgenden detailliert vorgestellte Untersuchung wurde in Anlehnung an bestehenden Forschungsinstrumenten und -ergebnissen durchgeführt, konzentriert sich aber ausschließlich auf die bisher in diesem Zusammenhang unangetastete Größe der Ausbildung: auf die Dozierenden.

2. Das Forschungsdesign

2. 1. Ziele und Hypothesen

Die Studie untersucht mit quantitativen (Fragebogen) und qualitativen (Hospitation von Lehrveranstaltungen) Messinstrumenten drei wichtige IKT-Komponenten von Lehrkräften: IKT-Aktivität, IKT-Einstellung bzw. IKT-Kompetenzen und versucht vor allem auf die folgenden Forschungsfragen (und Hypothesen) Antworten zu finden:

F1:	Welche IKT-Werkzeuge bzw. Software, Applikationen werden von Dozierenden in der DaF/DaZ-Ausbildung verwendet und hauptsächlich in welcher Lernform? (H1): Es erscheinen eher die traditionellen, lehrerzentrierten Medien, ohne die Potenziale der mobilen Werkzeuge auszunutzen. (H2): Die Software der Online-Lernumgebung finden nur wenig Einsatz (durchschnittlich oder unter dem Durchschnitt). (H3): IKT im Klassenraum wird regelmäßig eingesetzt, Online- oder Blended-Learning hingegen deutlich seltener.
F2:	Welche Faktoren beeinflussen positiv bzw. negativ den IKT-Einsatz? (H4): Die institutionelle Förderung des IKT-Einsatzes ist in der Ausbildung verhältnismäßig hoch. (H5): Vor allem technische Schwierigkeiten und ungenügende Erfahrung sind die Faktoren, die den IKT-Einsatz erschweren.
F3:	Über welche Einstellung zu IKT-Werkzeugen verfügen die Dozierenden in den folgenden drei Gebieten: IKT und der Unterricht, IKT und die Lehrkraft bzw. IKT und sie selbst? (H6): Die Dozierenden haben eine eher positive Einstellung hinsichtlich der neuen Medien, man kann aber zwischen den Bereichen „allgemein“ (IKT und Lehrkraft, IKT und Unterricht) bzw. „persönlich“ (IKT und ich) Schwankungen feststellen.
F4:	In wie weit können die Dozierenden die von IKT gebotenen Potenziale in Lehre und Forschung ausnutzen und wie wird dieser Prozess von den Institutionen gefördert? (H7): Die Dozierenden verfügen in den einzelnen untersuchten Kompetenzbereichen über unterschiedliche Niveaus, in manchen Bereichen (Kommunikation oder Administration) schneiden sie gut ab, in anderen (wie Testen oder fachliche Präsenz) eher durchschnittlich oder unter dem Durchschnitt. (H8): Die IKT-Kompetenzen und die IKT-Aktivität stehen in einem positiven Verhältnis zueinander. (H9): Die IKT-Kompetenzen und die IKT-Aktivität werden vor allem von Faktoren wie Lernbiographie, Unterrichtserfahrung und diesbezügliche Ausbildung beeinflusst, hängen

aber von Alter und Geschlecht nicht ab.

F5: Welche Studien, Kurse haben die Dozierenden im Bereich (pädagogische) IKT-Kompetenzen durchgeführt bzw. welche Kenntnisse und Kompetenzen würden sie sich im Thema noch gerne aneignen?

(H10): Die Dozierenden verfügen über geringe Bildung in diesem Bereich, vor allem der Anteil der Studien mit offiziellen Abschlussdokumenten (z.B. ECDL-Kurse) ist niedrig.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Forschungen detailliert dargestellt und ausgewertet.

2. 2. Methodisches Vorgehen

Die quantitative Untersuchung des IKT-Einsatzes in der Ausbildung basiert auf einer Befragung, die mittels Fragebogen online durchgeführt wurde. Die wichtigsten Daten zum Fragebogen sind der folgenden Tabelle zu entnehmen (Tabelle 1):

Themengebiete	Fragen und Items ² bzw. Fragetypen	
Demographische Daten	6 / 12 (4)	geschlossene und offene Fragen
IKT-Aktivität	9 / 48 (3)	Likert-Skala, offene Fragen
Einflussfaktoren bei der Aktivität	3 / 8 (2)	Likert-Skala, offene Fragen
Einstellung zu IKT	1 / 12 (0)	Likert-Skala
IKT-Kompetenzen	5 / 28 (1)	Likert-Skala, geschlossene und offene Fragen
IKT in der Lernbiographie	1 / 3 (0)	Likert-Skala
Institutionelle Förderung	1 / 9 (0)	Likert-Skala
Insgesamt	26 / 120 (10)	
Cronbach-α³	0,808	

Tabelle 1: Themengebiete, Fragen- und Itemanzahl und Fragetypen des Fragebogens

Die Ergebnisse wurden mit der Statistik-Software SPSS ausgewertet und analysiert. Bei den Fragen des Likert-Typs wurde ein Rating-Durchschnitt, also der Mittelwert aus allen Skalenitems (1 bis fünf) berechnet.

Der Reliabilitätskoeffizient (Cronbach's Alpha) ergab für den ganzen Fragebogen einen zufriedenstellenden Wert von 0,808 (108 Items, ohne Items zu den demographischen Daten berechnet zu haben).

2. 3. Demographische Daten

An der quantitativen Studie nahmen 52 Dozierende von zehn wichtigen DaF/DaZ-Ausbildungszentren in Europa teil: fünf ungarische (Universität ELTE, Universität Károli Gáspár, Universität Pécs, Universität Szeged und Universität

Veszprém – insgesamt 30 Personen), drei deutsche (TU Dresden, Universität Jena, Universität Leipzig – insgesamt 13 Personen) und zwei österreichische Institutionen (Universität Wien, Universität Graz – insgesamt 9 Personen).

Unter den Befragten gab es 36 Frauen und 16 Männer, sie unterrichten in unterschiedlichen, zum Teil länderspezifischen DaF/DaZ-Studiengängen, darunter 5 Literatur- und KulturwissenschaftlerInnen, 10 SprachwissenschaftlerInnen, 17 Methodik-DidaktikerInnen und 5 aus dem Bereich Sprachpraxis, sprachliche Förderung. 12% der Befragten waren unter 30 Jahren, 25% zwischen 30–40 Jahren, 29% zwischen 40–50 Jahren und 35% über 50 Jahren, das Durchschnittsalter war 46 Jahre.

3. Ergebnisse der Studie zur IKT-Aktivität, zur IKT-Einstellung und zu IKT-Kompetenzen von DaF/DaZ-Dozierenden

3. 1. Einsatz von Medien und Materialien der Informationstechnologie

Die Ergebnisse zum Medieneinsatz zeigen, dass Medien der Präsentation und Veranschaulichung durch die Lehrkraft mit Abstand am meisten eingesetzt werden. Gemeint sind vor allem der Computer (Rating-Durchschnitt 4,81, Streuen ,525) mit Beamer (Rating-Durchschnitt 4,75, Streuen ,622), wobei das niedrige Streuen auf eine sehr einheitliche Antwort unter den Befragten hinweist.

Medien, die eher für das BYOD-Konzept (Bring Your Own Device) typisch sind, und sich mehr zum Einsatz durch die Lernenden (einzeln oder in Paaren/Gruppen) eignen, werden deutlich seltener genutzt, wie Tabelle 2 zeigt.

Medien	Rating-Durchschnitt	Streuen
Beamer	4,81	,525
LehrerIn-PC / Laptop	4,75	,622
Lernende-Mobilgeräte (Smartphone/Tablet/iPad)	3,00	1,268
Lernende Laptop im Seminarraum (meist eigene)	2,81	1,299
LehrerIn-Mobilgeräte (Smartphone/Tablet/iPad)	2,63	1,521
Digitaler Fotoapparat/Kamera	2,31	1,336
Interaktives Whiteboard	1,40	,774

Tabelle 2: Eingesetzte Medien in der Ausbildung
(Rating-Durchschnitt, N=52)

Eine weitere wichtige Tatsache ist, dass der Einsatz vom digitalen Whiteboard ziemlich unterrepräsentiert ist, was einerseits sicherlich an Mangel dieser Möglichkeiten in der LehrerInnenausbildung zurückzuführen ist, andererseits aber darauf hinweisen kann, dass viele Funktionen dieses Gerätes durch den Computer-Beamer-Kombi ersetzt werden können (Kétyi 2009).

Wenn wir einen Blick auf die Aussagen der Befragten zu den eingesetzten Materialien und der Software werfen, zeigen die Daten wiederum das Übergewicht von eher passiven, klassischen Materialien, wie z.B. Präsentations- und Textverarbeitungssoftware, Offline-Lernmaterialien (Software für das Unterrichtsfach, Film, Wörterbuch auf CD/DVD etc.), Online-Materialien (Fachportale, Film, Wörterbücher, interaktive Aufgaben etc.). Materialien der Online-Lernumgebung für die Zusammenarbeit und das kollaborative Lernen (siehe Punkt 3.3), wie asynchrone oder synchrone Kommunikationsmittel, soziale Medien, Filehosting-Dienste zum Teilen und gemeinsamen Bearbeiten von Dokumenten etc., spielen in der Ausbildung meist eine geringere Rolle. Diese wurden – bis auf den Einsatz von Lernplattformen – unter dem Durchschnittswert 3,00 bewertet. Die detaillierten Angaben zu diesem Bereich sehen Sie in der Tabelle 3.

Software/Applikationen	Rating-Durchschnitt	Streuen
Präsentationssoftware	4,73	,744
E-Mail	4,65	,926
Textverarbeitungssoftware	4,60	,955
Online-Materialien	4,13	1,048
Offline-Lernmaterialien	3,85	1,178
Geschlossene Lernplattformen	3,77	1,579
Asynchrone Kommunikationsmittel	2,73	1,586
Filehosting-Dienst - Bearbeiten von Dateien	2,52	1,448
Filehosting-Dienst - Teilen von Dateien	2,35	1,440
Mobil-Applikationen	2,04	1,371
Software für Erstellung interaktiver Materialien	2,02	1,291
Synchrone Kommunikationsmedien	2,02	1,393
Soziale Medien	1,98	1,475
Webkonferenz-/ Webinar-Software	1,52	1,057
Abstimmungssoftware	1,50	,828
Virtuelle Lernumgebungen	1,21	,800

Tabelle 3: Eingesetzte Materialien und Softwares in der Ausbildung (Rating-Durchschnitt, N=52)

3. 2. Werkzeuge der Online-Lernumgebung beim Einsatz verschiedener Methoden

Unterrichtsaktivitäten und Unterrichtsmethoden kann man mit Werkzeugen der Online-Lernumgebung erfolgreich unterstützen und bereichern (Ollé 2013), so wurden die Teilnehmenden anschließend auch dazu befragt, welche ausgewählten Werkzeuge der Online-Lernumgebung sie bei bestimmten konkreten Unterrichts- und Evaluationsmethoden einsetzen.

Die Werkzeuge der Online-Lernumgebung werden nach Papp-Danka (2014) folgendermaßen kategorisiert:

- geschlossene Lernplattformen (eine kontrollierte Lernumgebung mit Lerninhalten, synchronen und asynchronen Kommunikationsmitteln, Möglichkeiten zur (Selbst)-Korrektur und (Selbst)-Evaluation, bzw. zum Protokollieren von Aktivitäten und Lernergebnissen).
- Soziale Medien (Systeme, die nicht direkt für den Unterricht entwickelt worden sind, die aber für bestimmte Unterrichtssituationen erfolgreiche Lösungen bieten – z.B. für Kleingruppenarbeit, Kommunikation, Teilen von Inhalten)
- Virtuelle Welten (virtuelle 3D-Lernumgebungen, die zur Kommunikation, Kollaboration und Simulation im handlungsorientierten Unterricht genutzt werden können)
- Kommunikationsmittel (synchrone – z.B. Skype, Chat – und asynchrone – z.B. Forum, Blog – Kommunikationsmittel, bzw. Abstimmungssoftware)
- Werkzeuge zum Teilen und gemeinsamen Bearbeiten von Inhalten:
 - Filehosting-Dienst zum Teilen und Bearbeiten von Dokumenten (z.B. GoogleDrive),
 - Filehosting-Dienst zum Teilen und Archivieren von Mediendateien (Youtube, Slideshare, Pinterest etc.),
 - Autorensoftware für die Erstellung interaktiver Aufgaben (z.B. LearningApps, Quizlet),
 - E-Portfolio (z.B. Mahara)

In der Befragung wurden zu drei Evaluations- und Unterrichtsmethoden (Präsentation, Kooperation und Testen/Prüfen) ausgewählte, passende Online-Werkzeuge zur Auswahl angeboten. Bei allen drei Bereichen ist es typisch, dass Dozierende kaum Angebote solcher Dienste wahrnehmen. Bis auf den Einsatz von sozialen Medien bei der Präsentation (Durchschnittswert 3,4, Streuen 1,65) und bei

der Kooperation (Durchschnittswert 3,25, Streuen 1,69) gab es nur Durchschnittswerte unter 3,00.

Unter den drei Bereichen finden die Online-Werkzeuge eindeutig im Bereich Testen/Prüfen am wenigsten Verwendung, hier hat das Online-Testen mit dem Durchschnittswert 2,27 (Streuen 1,22) am besten abgeschnitten. Dies wird auch von den Antworten auf die offenen Fragen bekräftigt: Als die Teilnehmenden aufgefordert waren, bis zu drei Softwares bzw. Applikationen, die für die Teilnehmenden die angegebenen Methoden am besten unterstützen, zu nennen, gab es 33 Antworten zur Präsentation, Erklärung, 22 Antworten zur Kooperation und Projektarbeit und nur 16 Antworten zum Bereich Evaluieren und Testen.

Bei der Präsentation, Erklärung wurden verständlicherweise hauptsächlich Präsentationssoftware genannt, insgesamt 48% der Beteiligten nutzen IKT-Werkzeuge, um ihre Vorträge, Präsentationen zu unterstützen (PowerPoint: 17 Antworten, Prezi: 8 Antworten), aber es wurde auch Youtube von vielen Dozierenden genannt (7 Antworten). Weitere Softwares, die mehr als einmal genannt worden sind, sind Folgende: Kahoot, Lernplattformen (OPAL, Moodle), Adobe Connect oder Quizlet.

Bei der Kooperation und Projektarbeit wurden vor allem Funktionen von Wolken-Diensten (Google Drive, OneDrive, Dropbox – 14 Antworten) wie auch von Lernplattformen (Moodle, OPAL – 11 Antworten) genannt. Im Weiteren verwendet man auch Konferenzsoftware (Adobe Connect, Cisco Webex – 4 Antworten), die Sozialen Medien (Facebook – 3 Antworten), das synchrone Kommunikationsmedium Skype (3 Antworten) wie auch Möglichkeiten der synchronen Online-Zusammenarbeit (Padlet, Wiki).

Für die Unterstützung von Prozessen wie Evaluieren und Testen werden von den meisten Teilnehmenden die Testfunktionen einer Lernplattform verwendet (Moodle, OPAL – 10 Antworten), viele haben aber auch die Software Kahoot (5 Antworten) erwähnt. Außerdem werden ePortfolio (z.B. Mahara) oder die Funktionen von Google-Drive (Google Docs, Google Sheets, Google Forms) für diese Zwecke verwendet. Weitere erwähnte, weniger bekannte, aber interessante Möglichkeiten sind:

- PINGO, ein kostenloses Live-Feedbacksystem zur Einbeziehung von Studierenden bei Vorlesungen, und
- Duddle, ein Umfragetool von der TU Dresden.

Nach den Angaben in den Punkten 3. 2. und 3. 3. scheint mir die Hypothese 2 bestätigt zu sein.

3. 3. Lernmodus

Für die Lernformen ist es – meinen Erwartungen der Hypothese 3 entsprechend – typisch, dass der IKT-Einsatz vorwiegend im Klassenraum erfolgt (Rating-Durchschnitt 4,25, Streuen 1,15), nur selten werden die Möglichkeiten von Blended-Learning-Kursen (Rating-Durchschnitt 2,29, Streuen 1,39) oder von vollständigen Online-Kursen (Rating-Durchschnitt 1,33, Streuen 0,86) ausgenutzt.

Die Ergebnisse sollen aber vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass je nach Land und Institution unterschiedliche Regelungen für den Lernmodus in der LehrerInnenausbildung gelten, meist wird es grundsätzlich in Form von Präsenzunterricht durchgeführt, was sich natürlich auch in den Daten widerspiegelt. Die Studie weist auch darauf hin, dass der IKT-Einsatz außerhalb des Präsenzunterrichts außerdem mit den Kompetenzen von Dozierenden zusammenhängt: Es gibt einen positiven, schwachen Zusammenhang (Pearson Correlation = 0,289, $p=0,05$) zwischen IKT-Kompetenzen und dem Blended-Learning-Modus. Dozierende sind sich also dessen bewusst, dass der Einsatz erfolgreicher Online-Phasen mehr Erfahrung und spezielle didaktische Kenntnisse von Lehrkräften verlangt und trauen sich diesen unter einem bestimmten Kompetenzniveau nicht zu.

3. 4. Faktoren, die den Einsatz beeinflussen

In der Tabelle 4 sehen Sie die Angaben der Befragten dazu, inwieweit der IKT-Einsatz im Unterrichtsprozess von dem eigenen Institut gefördert wird.

Aussagen	Rating-Durchschnitt	Streuen
Internetzugang mit entsprechender Datenübertragung für Lehrkräfte (Festnetz, WLAN)	4,54	,779
Internetzugang mit entsprechender Datenübertragung für Lernende (WLAN)	4,23	1,096
Sicherung der Online-Lernumgebung für das zeit- und ortsunabhängige Lernen (Moodle, Coospace etc.)	3,54	1,407
Computerraum für Unterrichtszwecke bei Bedarf	3,10	1,498
Förderung der digitalen Kommunikation im Institut (Intranet, Mailinglisten, Newsgroups)	2,85	1,474
Einweisung des Lehrpersonals in die technische und methodische Handhabung der IT-Geräte (Fortbildungen, Workshops etc.)	2,63	1,299
Einbezug der Bedürfnisse des Lehrpersonals bei der Anschaffung von IT-Geräten (Bedarfsanalyse, Antragstellung)	2,21	1,177

Entsprechende Anerkennung des Online-Unterrichts, der Tutorierung als Alternative zum Präsenzunterricht	1,87	1,010
Mobil-Geräte für Lernende bei Bedarf (Tablets, Laptops etc.)	1,62	,993

Tabelle 4: Förderung des IKT-Einsatzes vom eigenen Institut
(Rating-Durchschnitt, N=52)

Vor allem der Zugang zum Internet scheint sowohl für Lehrende als auch für Lernende in der DaF/DaZ-Ausbildung kein Problem mehr zu sein, diese Bereiche wurden jeweils über dem Durchschnittswert 4,00 bewertet. Ähnlich dazu scheinen geschlossene Lernplattformen für Unterrichtszwecke von den meisten Instituten angeboten zu werden, auch wenn das Streuen hier wesentlich größer ist. Ein klarer Handlungsbedarf zeichnet sich aber in den Bereichen ab, die die technische bzw. didaktische Einweisung der Dozierenden oder die Einbeziehung von diesbezüglichen Bedürfnissen des Lehrpersonals erzielen, denn diese wirken m.E. entscheidend auf den erfolgreichen IKT-Einsatz aus.

Seit langem debattiert man über den Stellenwert von Online-Lernszenarien und ob diese mit dem Aufwand von Lehrkräften in Präsenzphasen gleichzusetzen sind. Der niedrige Durchschnittswert in diesem Bereich zeigt, dass die entsprechende Anerkennung der Tutorierungs-Arbeit noch auf sich warten lässt. Mit dem allerniedrigsten Durchschnittswert wurde die institutionelle Verteilung von Mobil-Geräten bewertet, da aber die Studierenden heutzutage mit solchen Geräten meist sehr gut ausgestattet sind, sehe ich hier keinen echten Handlungsbedarf.

Obwohl die oben erörterten Daten eigentlich für eine verhältnismäßig gute institutionelle Unterstützung sprechen – wodurch sich die Hypothese 4 bestätigt – beklagen sich die Teilnehmenden darüber, dass neben dem Zeitmangel vor allem die technischen Mangelhaftigkeiten den IKT-Einsatz erschweren (Tabelle 5):

Faktoren	Rating-Durchschnitt	Streuen
Zeitmangel	3,10	1,332
Mangel an technischer Ausstattung	3,06	1,406
Mangel an technischen Kenntnissen	2,90	1,192
Wenig Erfahrungen von Lernenden beim IKT-gestützten Lernen	2,62	1,013
Mangel an methodischen Kenntnissen	2,48	1,111
Mangel an Interesse	2,13	1,010

Tabelle 5: Faktoren, die sich auf den IKT-Einsatz negativ auswirken
(Rating-Durchschnitt, N=52)

Anders als in der Hypothese 5 angenommen scheint sich der Mangel an technischen und methodischen Kenntnissen weniger negativ auf den Einsatz auszuwirken. Es

gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und den untersuchten IKT-Komponenten (Aktivität, Kompetenz).

Auf die offene Frage, welche positiven Erfahrungen Dozierende mit dem IKT-Einsatz in Lehre und Forschung verbinden, gaben die meisten Beteiligten an, eine Verbesserung der Kommunikation zu erleben (21%, 11 Antworten), wie auch eine erhöhte Motivation bei den Studierenden beobachtet zu haben (19%, 10 Antworten). Als weitere Vorteile wurden noch die Effektivität des Lernens (13%, 7 Antworten), die verbesserte Präsentation und Visualisierung von Inhalten (8%, 4 Antworten) bzw. das Personalisieren von Lernprozessen (6%, 3 Antworten) genannt.

Als negative Erfahrungen wurden vor allem die technischen Schwierigkeiten (21%, 11 Antworten), die Unerfahrenheit der Lernenden mit der digitalen Lernumgebung (9%, 5 Antworten) bzw. Disziplinprobleme und Zeitaufwand (jeweils 4%, 2 Antworten) genannt. Jeweils eine Person hat auch das Niveau der zur Verfügung stehenden Materialien bzw. die Privacy- und Security-Probleme genannt.

3. 5. Pädagogische IKT-Kompetenzen von DaF/DaZ-Dozierenden

Die Ermessung von pädagogischen IKT-Kompetenzen erfolgte anhand eines Fragenkatalogs, der in Ungarn bei der Qualifizierung von Pädagogen verwendet wird. Basierend auf einer Selbsteinschätzung der Dozierenden – wie das für die Qualifizierung mit Hilfe von Portfolio-Fragen so üblich ist – wird versucht, einen Überblick über den aktuellen Kompetenzstand in den folgenden drei Bereichen zu liefern:

- I. Kommunikation und fachliche Präsenz (8 Fragen)
- II. Digitale Lernmaterialien und Administration (8 Fragen)
- III. Förderung des reflexiven Denkens und der Lernerautonomie (5 Fragen)

Anhand der Analyse der Ergebnisse zu den einzelnen Themengebieten können die Dozierenden nach der eigenen Einschätzung vor allem zur Förderung des reflexiven Denkens und der Lernerautonomie IKT-Werkzeuge entsprechend einsetzen (Rating-Durchschnitt 3,63, Streuen 0,93), gefolgt von dem Einsatz für den Unterricht und für administrative Zwecke (Rating-Durchschnitt 3,52, Streuen 0,87). Am wenigsten selbstsicher fühlen sie sich beim Einsatz von IKT-Technologien für Kommunikation und fachliche Präsenz (Rating-Durchschnitt 2,77, Streuen 0,70). Betrachtet man alle Themengebiete, dann liegen die größten Stärken in den folgenden Bereichen (über dem Durchschnittswert von 4,00, Tabelle 6).

	Aussagen	Rating-Durchschnitt	Streuen
I.	Für die Kommunikation mit Lernenden und KollegInnen benutze ich Online-Kommunikationsmittel (E-Mail, Skype etc.).	4,81	,487
II.	Ich wähle die digitalen Werkzeuge und Unterrichtsmaterialien meinen Lehrzielen entsprechend aus.	4,12	1,114
III.	Ich unterstütze die Lernerautonomie der SchülerInnen mit Online-Diensten (Linkempfehlung, Dateien zum Herunterladen).	4,12	1,003
III.	Ich trage zur kritischen und ethischen Internet-Nutzung meiner Lernenden bei.	4,08	1,045
II.	Ich bin in der Lage, Softwares für die Erstellung digitaler Materialien (Arbeitsblätter, Präsentation etc.) zu nutzen.	4,04	1,188
II.	Ich kenne und benutze die zu meinem Fach existierenden Webseiten und Fachportale.	4,04	1,009

Tabelle 6: Am stärksten ausgeprägte Kompetenzbereiche von DaF/DaZ-Dozierenden (Rating-Durchschnitt, N=52)

Die Dozierenden scheinen also solide Kenntnisse und Kompetenzen für den Einsatz gängiger Kommunikationsmittel und für die Auswahl und den Einsatz grundlegender Lehr- und Lernmaterialien zu haben. Gleichmaßen scheinen sie sich wichtiger medienspezifischer Aspekte wie der Internet-Ethik oder der Möglichkeiten der Autonomieförderung bewusst zu sein.

Sie kennen sich aber mit spezifischen Online-Tools, die eventuell zum Personalisieren der Lernprozesse (Aufgabengeneratoren, Abstimmungssoftware), zu effektiven kooperativen Online-Tätigkeiten (Online-Tutorierung) oder zum vielseitigeren fachlichen Austausch dienen könnten (z.B. Teilen von Publikationen, Teilnahme an Online-Konferenzen oder an Online-Fachgruppen), anscheinend weniger aus.

Die nach eigener Angabe am wenigsten ausgeprägten Kompetenzbereiche (unter dem Durchschnittswert von 3,00) sind der folgenden Tabelle zu entnehmen (Tabelle 7):

	Aussagen	Rating-Durchschnitt	Streuen
III.	Ich bin in der Lage, als Online-TutorIn die Kommunikation, Kooperation in der Online-Lernumgebung zu unterstützen.	2,85	1,243
II.	Ich bin in der Lage, Software für die Erstellung interaktiver Aufgaben zu nutzen (IWB-Software, LearningApps etc.).	2,75	1,370
I.	Ich benutze Forscher-Netzwerke zum Teilen von Publikationen (ResearchGate, Academia.edu).	2,44	1,461
I.	Für die Kommunikation mit Lernenden und KollegInnen benutze ich soziale Netzwerke (Blogs, Facebook etc.)	2,23	1,423
II.	Ich benutze digitale Technologien und Software auch zur Bewertung (Abstimmungssoftware, Online-Test etc.).	2,21	1,460
I.	Ich habe eine fachliche Online-Präsenz (fachlicher Blog, fachliche Web- oder Facebook-Seite).	2,17	1,517
I.	Ich nehme an digitalen Konferenzen, Fortbildungen teil (als Vortragender oder Teilnehmender).	2,15	1,392

I.	Ich bin bei Online-Fachgruppen / Projekten aktiv (Online-Projekte, -Fachportale).	2,15	1,349
----	---	------	-------

Tabelle 7: Am wenigsten ausgeprägte Kompetenzbereiche von DaF/DaZ-Dozierenden
(Rating-Durchschnitt, N=52)

Suchen wir nach Zusammenhängen zwischen den einzelnen IKT-Komponenten, können wir feststellen, dass die IKT-Kompetenzen sowohl auf die Aktivität als auch auf die Einstellung eine Auswirkung haben: Es gibt eine positive, schwache Korrelation (Pearson Correlation = 0,273, $p=0,05$) zwischen IKT-Kompetenzen und IKT-Einstellung und eine positive, stärkere Korrelation (Pearson Correlation = 0,464, $p=0,01$) zwischen IKT-Kompetenzen und IKT-Aktivität.

Auch bestimmte Vorerfahrungen tragen dazu bei, dass IKT-Werkzeuge eingesetzt werden: Die IKT-Aktivität korreliert positiv schwach mit Vorerfahrungen im Bereich Blended-Learning (Pearson Correlation = 0,339, $p=0,01$).

3. 6. Ausbildung zum Thema bzw. Bedarf an weiteren Kenntnissen, Kompetenzen

Wenn wir die Angaben zu den bisherigen Studien bzw. absolvierten Kursen von DaF/DaZ-Dozierenden in diesem Bereich untersuchen, bekommen wir folgende Ergebnisse (Abbildung 1):

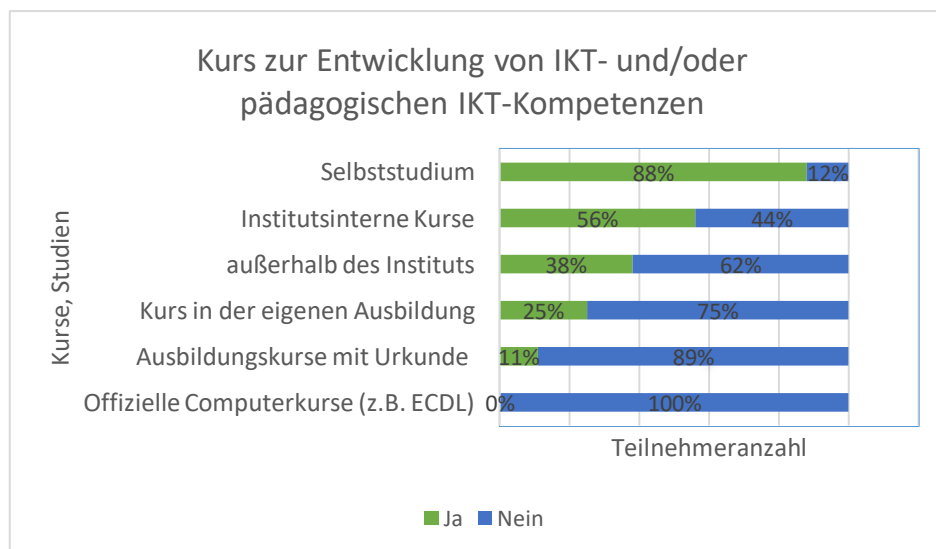


Abbildung 1: Kurse, Studien zur Entwicklung von IKT- und/oder pädagogischen IKT-Kompetenzen (N=52)

Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden berichteten davon, an einem Kurs teilgenommen zu haben, der (pädagogische) IKT-Kompetenzen explizit gefördert hat (Informatik-Kurse oder Kurse über konkrete Einsatzmöglichkeiten von IKT im

Lehr- und Lernprozess), bei der Mehrheit handelte es sich dabei um Fortbildungskurse, Workshops innerhalb (56%) oder außerhalb (38%) des Instituts.

Leider nahm nur ein Viertel (25%) der befragten Dozierenden an einem Kurs zur Entwicklung von IKT- und/oder pädagogischen IKT-Kompetenzen in der eigenen Ausbildung teil, die Mehrheit (75%) hatte keine Gelegenheit dazu. In Anbetracht des Durchschnittsalters (46 Jahre) können diese Zahlen sogar vielleicht als positiv bewertet werden, denn sie weisen darauf hin, dass diese Inhalte schon seit einer ganzen Weile in der LehrerInnenausbildung erschienen sind.

Noch bemerkenswerter ist die Tatsache, dass es keine einzige Person unter den 52 Dozierenden gab, die an einem offiziellen Computerkurs wie z.B. ECDL-Kurs (European Computer Driving Licence) teilgenommen hatte. Mehr als die Hälfte (56%) erlebte hingegen eine institutionsinterne Weiterbildung, Workshop und 38% nahm an Weiterbildung, Workshops außerhalb des Instituts teil. Aber nur 11 % der Befragten hat angegeben, Ausbildungskurse mit Urkunde (z.B. MediendidaktikerIn, SoftwarebetreiberIn) abgeschlossen zu haben, was weit von den Angaben im Unterrichtswesen entfernt ist (Buda, 2017; Hunya, 2006). Eine besonders hohe Anzahl – 88% der Befragten – hat aber angegeben, sich das jeweils notwendige Wissen und Können im Selbststudium (Webrecherche, Lehrerhandreichungen, Literatur, sich beraten lassen) anzueignen. Dies entspricht auch anderen diesbezüglichen Forschungen im Unterrichtswesen (Hunya, 2014). Alles in allem erwies sich dadurch Hypothese 10 als richtig, denn die Dozierenden verfügen über keine große Bildung in diesem Bereich (das Übergewicht von Selbstbildung ist eindeutig zu erkennen) und vor allem der Anteil der Studien mit offiziellen Abschlussdokumenten ist sehr gering.

Die Untersuchung, ob solche Kurse eine Auswirkung auf die IKT-Aktivität von Dozierenden haben, ergab einen signifikanten Zusammenhang: Laut der t-Probe ist die IKT-Aktivität von Dozierenden, die diesbezügliche Inhalte in der eigenen Ausbildung studiert haben, signifikant größer ($p = 0,01$). Dies weist auf die Wichtigkeit des expliziten Erscheinens dieser Inhalte im Studium hin, denn das scheint einen positiven Einfluss auf den späteren Einsatz in der Lehre zu haben (sei es im Schul- oder Hochschulwesen).

Wir finden aber – entsprechend den Ergebnissen mehrerer ähnlicher Studien – keinen Zusammenhang zwischen demographischen Daten wie Alter und Geschlecht und dem Grad der IKT-Aktivität. Dies liefert uns die erfreuliche Nachricht, dass es nie zu spät ist, darüber nachzudenken, wie man als Lehrkraft seinen Unterricht mit IKT-Werkzeugen bereichern kann.

Die Antworten auf die offene Frage *Welche weiteren Kenntnisse, Kompetenzen würden Sie gerne in einer Fortbildung erwerben?* lieferten die folgenden Ergebnisse: Fast die Hälfte der Befragten (46%) hatte entweder keinen Bedarf (13 Antworten) oder konnte kein konkretes Gebiet des Bedarfes nennen (11 Antworten). Die Mehrheit der Fortbildungsinteressen war eher allgemein formuliert und bezog sich auf methodisch-didaktische Kenntnisse (10 Antworten) oder auf technische Kenntnisse (8 Antworten). Unter den weiteren Antworten mit konkreten Fortbildungszielen finden wir Themenvorschläge wie Lernplattformen (5 Antworten), AutorInnenwerkzeuge (3 Antworten), IKT zu Forschungszwecken und zu der fachlichen Präsenz (2 Antworten) und Mobilgeräte (1 Antwort).

4. Fazit

Die erarbeiteten Ergebnisse liefern wichtige Informationen über den IKT-Einsatz in der Ausbildung angehender DaF-Lehrkräfte. Es ist erfreulich, dass die Infokommunikationstechnologie kein unbekanntes Wesen mehr im Hochschulbereich ist. Gewisse Mängel lassen sich aber anhand der Daten feststellen, wichtige Vorschläge für die Verbesserung der Ausbildung in dieser Hinsicht können wie folgt formuliert werden:

- Durch die sukzessive Förderung der digitalen pädagogischen Kompetenzen von Dozierenden sollte man eine kompetente IKT-Aktivität erzielen. Hierfür wäre es wichtig, dass spezifische Kurse zur Förderung eines (pädagogischen) IKT-Einsatzes einen (obligatorischen) Bestandteil der Ausbildung bilden. Auf der anderen Seite sollten Dozierende dabei unterstützt werden, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Institution an diesbezüglichen Fortbildungen, Seminaren und Workshops teilnehmen zu können.
- Im Bereich des Lehrens und Lernens muss vor allem der Einsatz von lernerzentrierten Medien, Materialien und Methoden erhöht werden. Die Potenziale von Infokommunikationstechnologien sollten vor allem im Bereich des kooperativen Lernens bzw. in Test- und Evaluationsphasen aufgezeigt werden. Das Teilen von Best-Practice-Beispielen innerhalb der Institution könnte inspirierend auf Dozierende wirken und die IKT-Aktivität stärken.
- Die Öffnung hin zu Online-Lernszenarien sollte durch den Einbau von Online- und Blended-Learning-Elementen angestrebt werden. Hilfreich ist

hierfür das Erscheinen von digitalen Lehr- und Lernmaterialien auch für die DaF/DaZ-LehrerInnenausbildung, wie etwa *Digitales Lehrbuch – Germanistik* (Molnár/Reder/Sándorfi 2015). Die diesbezüglichen speziellen didaktischen Kenntnisse sollten wiederum von den Institutionen vermittelt werden.

Es wird erhofft, dass durch weitere Studien im Bereich des Hochschulwesens ein immer genauerer Überblick über die diesbezügliche Lage an Ausbildungsstätten ermittelt werden kann und nach dem Feststellen des konkreten Handlungsbedarfs weitere hilfreiche Handlungsschritte formuliert werden können.

Literatur

- Buda, András (2010): Pedagógusok véleménye az IKT eszközök használatáról. In: Pedagógusképzés. 2–3/8, S. 41–53.
- Czédliné, Bárkányi Éva (2013): IKT eszközök használata az oktatásban. In: Karlovitz, János Tibor / Torgyik, Judit (Hrsg.): Vzdělávanie, výskum a metodológia. Komárno: International Research Institute, S. 332–343.
- Dringó-Horváth, Ida (2012): Oktatás-informatikai tartalmak a némettanárképzésben – intézményi körkép. In: Modern Nyelvoktatás. 4/2012, S. 19–32.
- Dringó-Horváth, Ida (2013): Pädagogische IKT-Kompetenzen in der DaF-LehrerInnenausbildung in Ungarn und in Österreich – ein Vergleich. In: ÖDaF-Mitteilungen. 1/2013, S. 132–148.
- Dringó-Horváth, Ida / Gonda, Zsuzsa (2018): Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának mérése. In: Képzés és Gyakorlat. 16/2, S. 21–47.
- Dringó-Horváth, Ida (2018): IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT-mutatóinak mérése. In: Új Pedagógiai Szemle. 9–10/2018, S. 13–41.
- Eurydice (2011): Schlüsselzahlen zum Einsatz von IKT für Lernen und Innovation an Schulen in Europa (EACEA P9 Eurydice). Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. https://edudoc.ch/record/105407/files/08ICT_DE.pdf (gesehen am 14. 06. 2019).
- Funk, Hermann (2015): Überlegungen zu Umgebungen und Szenarien des Lernens fremder Sprachen außerhalb des Kursraums. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia (Hrsg.): Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, S. 48–59.

- Getto, Barbara / Kerres, Michael (2017): Digitalisierung von Studium & Lehre: Warum und wie? In: van Ackeren, Isabell et al. (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien ermöglichen. Münster: Waxmann, S. 17–34.
- Hunya, Márta (2006): Országos informatikai mérés. In: Új Pedagógiai Szemle. 58/1, S. 69–100.
- Hunya, Márta (2014). Hogy is áll a közoktatás? IKT-használat nemzetközi összehasonlításban. ESSIE 2013 eLEMÉRÉS. In: Oktatás-Informatika. 4/1, S. 7–26.
- Kerres, Michael (2017): Digitale Bildungsrevolution? Ein Plädoyer für die Gestaltung des digitalen Wandels. EPALE. E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa. https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/Digitale%20Bildungsrevolution_European%20Commission.pdf (gesehen am 20. 09. 2019).
- Kárpáti, Andrea / Hunya, Márta (2009a): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására I. In: Új Pedagógiai Szemle. 59/2, S. 95–106.
- Kárpáti, Andrea / Hunya Márta (2009b): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására II. In: Új Pedagógiai Szemle. 59/3, S. 83–119.
- Kárpáti, Andrea (2013): Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig. In: Dringó-Horváth, Ida / N. Császi, Ildikó (Hrsg.): Digitális tananyagok. Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben. Budapest: KRE, S. 15–33.
- Molnár, Krisztina / Reder, Anna / Sándorfi, Edina (2015): Einblicke in die Germanistik – Digitale Arbeitsmaterialien für Lehramtsstudierende und Deutschlehrende: Digitales Lehrbuch – Germanistik. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/> (gesehen am 14. 06. 2019).
- Molnár, Gyöngyvér / Kárpáti, Andrea (2012): Informatikai műveltség (= IKT-Bildung). In: Csapó, Benő (Hrsg.): Mérlegen a magyar iskola. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, S. 381–416.
- Kétyi, András (2009): Csinál-e forradalmat az interaktív tábla? Az interaktív tábla hatása az osztálytermi tanításra. In: Iskolakultúra. 1/2009, S. 12–23.
- Ollé, János (2013): Oktatási módszerek és tanulásszervezés az információs társadalom iskolai gyakorlatában. In: Ollé János / Papp -Danka, Adrienn / Lévai, Dóra / Tóth-Mózer, Szilvia / Virányi, Anita (Hrsg.): Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban.

- Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, S. 99–131. <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/oktatasinformatikai-modszerek/> (gesehen am 20. 09. 2019).
- Papp-Danka, Adrienn (2014): Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/az-online-tanulasi-kornyezettel-tamogatott-oktatasi-formak-tanulasmodszertananak-vizsgalata/> (gesehen am 14. 06. 2019).
- R. Tóth, Katalin / Molnár, Gyöngyvér (2009). A jövő tanárainak IKT ismeretei és elvárásai. In: Pedagógusképzés. 1/2009, S. 25–41.
- Tompa, Klára (1991): Tanárjelöltek és az információs technológia Magyarországon és Finnországban, 1991-ben. In: Magyar Pedagógia. 2/91, S. 105-130.
- Würffel, Nikol (2010): Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache – Lernen in elektronischen Lernumgebungen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, S. 1226–1242.

Anmerkungen

1. IKT = Informations- und Kommunikationstechnologie.
2. Anzahl der Fragen / Anzahl der Items, in Klammern: Anzahl der offenen Fragen.
3. Ohne die Einbeziehung der demographischen Daten und der offenen Fragen.

Digitale Projekte im DaF-Unterricht – Eine praktische Einführung mit Beispielen

Jaszenovics Sándor

1. Einleitung

„Alles was digitalisiert werden kann, wird digitalisiert“. Diese Aussage findet man auf der Blogseite von Dejan Mihajlovic (2017b), ein Experte für digitale Bildung aus Freiburg. Die obige (zukunftsvisionäre) Feststellung hat bereits konkrete Beweise auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Selbst die Tatsache, dass der Autor nicht in Printform, sondern im digitalen Medium des Blogs über fachliches publiziert, ist ein Beispiel für Digitalisierung. Es gibt aber heute kaum Lehrende, die in der Unterrichtsvorbereitung nicht die unendliche Quelle des World Wide Webs für die Suche diverser Medienarten nutzen. Die Benutzung von Suchmaschinen ist beispielsweise zur täglichen Routine geworden. Auch seitens der Lernenden werden unterschiedliche Apps und Webseiten benutzt, um nach Informationen zu suchen oder (sprachliche) Probleme digital zu lösen. Das BYOD Prinzip (siehe dazu Feick: 2015) wird (wenn erlaubt) fast täglich von den Lernenden praktiziert. Das moderne Klassenzimmer verfügt über kabelloses Internet, interaktive Tafeln sind feste Bestandteile des alltäglichen Unterrichts. Analoge Aktivitäten im Bereich der Unterrichtsvorbereitung und im Unterrichtsgeschehen haben mittlerweile fast alle eine digitale Entsprechung. Statt mündlicher Hausaufgaben ist es möglich einen Podcast erstellen zu lassen, diesen ins Netz zu stellen und anschließend von anderen Lernenden-Benutzern kommentieren zu lassen. Das entstandene Lernprodukt verschwindet nicht mehr auf dem Schreibtisch des Lehrenden, sondern wird im virtuellen Raum archiviert. Interaktive Arbeitsblätter werden zu Lehrwerken im Internet in digitaler Form angeboten, die Fotokopie als Medium wird zunehmend als wertlos betrachtet, denn bei dem Vorigen kann der Lernende ein sofortiges Feedback zu seinen Lösungen erhalten und die Aufgabe beliebig oft wiederholen. Unterrichtsthemen wie Einkaufen oder Freundschaft werden auch aus der Perspektive *online-Shopping* und die *Bedeutung von sozialen Netzwerken* erläutert. Gruppendiskussionen werden oft in sozialen (Lern)Netzwerken verortet, die Stadtbesichtigung im Zielsprachenland kann mit einer virtuellen Tour vorbereitet oder sogar dadurch ersetzt werden.

Auch offene Unterrichtsformen wie Projekte und projektorientierte Aktivitäten werden in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts zunehmend digital gestaltet. In Ungarn wird seit 2015 die digitale Themenwoche in vielen Schulen als fester Bestandteil des Schuljahresprogrammes durchgeführt. Die vom ungarischen Bildungsministerium unterstützte Projektwoche (siehe dazu: Digitális Pedagógiai Módszertani Központ 2019) soll einerseits die Methodik der digitalen Pädagogik populär machen, andererseits durch abwechslungsreiche Projekte im fächerübergreifenden Rahmen die digitale Kompetenz der Lernenden fördern.

Was sind digitale Projekte und digitale projektorientierte Aufgaben? Welche Kriterien sind bei der Gestaltung zu beachten? Wie hängen sie mit den Begriffen *digitale Kompetenz* und *21st century skills* zusammen? Warum ist es zeitgemäß und empfehlenswert die Lernenden mit Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht zu konfrontieren, bei denen ein digital-projektbasierter Lösungsansatz zu verfolgen ist? Wie können Ansätze der Strategievermittlung, Binnendifferenzierung und Handlungsorientierung realisiert werden? Der Beitrag setzt sich zum Ziel, diese Fragen zu beantworten und erprobte Beispiele aus der Praxis darzustellen und dadurch Kolleginnen und Kollegen zur Durchführung digitaler Projekte im eigenen Unterricht zu motivieren.

2. Wie werden Projekte und projektorientierte Aufgaben digital?

Bei traditionellen Projekten spricht man von einer Art selbstgesteuertem Lernen, das ein zielorientierter Prozess mit aktivem und konstruktivem Wissenserwerb ist (Traub 2012: 11). Frey (1998) spricht von einer Projektmethode, die von allen Beteiligten entwickelt wird. Die Arbeit wird demnach von den Lehrenden geplant und auch durchgeführt. Am Ende steht ein sichtbares Produkt zur Verfügung. Die Reflexion über Inhaltliches, die Vorgehensweise und die stattgefundenen Gruppenprozesse dürften auch nicht außer Acht gelassen werden. Blazevic (2007: 237) hebt als wichtigstes Ziel hervor „die Distanz zwischen Schule und Leben, also zwischen Theorie und Praxis zu verringern“. Auch Traub (2012: 36) plädiert dafür, dass durch die Projektmethode eine Verbindung zwischen Schule und Leben geschaffen wird. Das Zurechtfinden in neuen Situationen und die dadurch entstandene Möglichkeit zur Förderung von unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird bei Ilic (2018: 8) beschrieben. Sitte (2001: 364) definiert Projekte nicht als Lernen *über* Situationen und Probleme, sondern eher als Lernen

in und durch Situationen. Wichtige Unterrichtsprinzipien wie Lernerorientierung – also eine schüleraktive Bearbeitung des Themas, Handlungsorientierung, Problemorientierung und auch Edutainment sollen demnach bei Projekten im Mittelpunkt stehen. Die hier beschriebenen Eigenschaften und Kriterien gelten auch für digitale Projekte, werden aber innerhalb der Planung, Durchführung und Reflexion mittels digitaler Tools begleitet und funktional unterstützt. Digitale Tools sind in diesem Kontext Anwendungen und Programme aus dem und im Internet, die im Sinne der Datenverarbeitung, der Erstellung von Inhalten, der Kommunikation, Problemlösung und Sicherheit eingesetzt werden. Die genannten Aspekte sind Subkomponenten der digitalen Kompetenz, einer „Querschnittskompetenz, die uns bei der Beherrschung anderer Schlüsselkompetenzen wie Kommunikation und Sprachkenntnisse hilft“ (School Education Gateway 2017).

In der online-Version des Europass Lebenslaufes können Lernende und zukünftige Arbeitnehmer die einzelnen Komponenten selbst einschätzen. Für die Datenverarbeitung wird als Beispiel der Umgang mit Suchmaschinen aufgeführt. Bei der Erstellung von Inhalten stehen textbasierte, visuelle und audiovisuelle Inhalte im Mittelpunkt. Wobei der Benutzer bzw. die Benutzerin fähig sein sollte, unterschiedliche Kollaborationstools effektiv anzuwenden. Der Aspekt Problemlösung umfasst das Aussuchen der richtigen Tools und dass der Benutzer bzw. die Benutzerin seine digitalen Fähigkeiten kontinuierlich auf den neuesten Stand hält. Alle genannten Tätigkeiten sind auch mit sprachlichem Handeln verbunden, d. h. technische Fähigkeiten sind in sprachlichen Kompetenzen verankert. Die Benutzeroberfläche soll in Hinsicht auf Funktionen verstanden werden, bei der Suche von Informationen ist das Formulieren von effektiven Suchbefehlen gefragt. Es ist offensichtlich, dass bei kollaborativ-kommunikativen Tools Sprache im Mittelpunkt steht. Da es sich hier um eine übergreifende Kompetenz handelt, darf die Förderung im Fremdsprachenunterricht, in der Fremdsprache nicht ignoriert werden. Das globale Ziel dabei ist demnach die digitale Kompetenz im Sinne der „21st century skills“ zu fördern.

3. „21st century skills“ und digitale Projekte

Kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität, also die „4 Ks“ sind die Grundsteine der Kompetenzen, die zu einer erfolgreichen Teilnahme an der Arbeitswelt vonnöten sind und in einem einheitlichen Referenzrahmen beschrieben werden. Die englischsprachige Website

<http://www.battelleforkids.org> soll Lehrenden helfen, einen Überblick darüber zu erlangen, wie Lernende richtig für ihre zukünftige Berufswelt auch im schulischen Rahmen vorbereitet werden können. Die Sammlung der Ideen lässt sich auch im Fremdsprachenunterricht praktisch umsetzen. Im Folgenden soll gezeigt werden, wie Prinzipien, die in diesem Referenzrahmen beschrieben sind, im Bereich der digitalen Projekte gedeutet werden können, denn die „4 Ks“ sollten im Kontext des digitalen Wandels betrachtet werden (Mihajlovic 2017a). Räume für experimentelles Handeln müssen geschaffen werden. Auf Mikroebene ist dieser Raum die Oberfläche des benutzten digitalen Tools, die sich nach dem sprachlich kreativen Gestaltungsprozess ausdehnt und auf die Makrooberfläche des virtuellen Raumes nachdem das (Lern)Produkt entstanden ist, verortet wird. Dadurch wird bereits im Lernprozess Authentizität und Adressatenorientierung erreicht.

Im Folgenden sollen einzelne Vorschläge aus dem Referenzrahmen von Batelle for Kids herausgegriffen werden und in Hinsicht des (projektarigen) Lernens mit digitalen Medien interpretiert werden.

Der Einsatz von kreativitätsfördernden Techniken kann zur Öffnung neuer und diverser Perspektiven beitragen. Unterschiedliche Formen, wie textbasierte, audio, audiovisuelle und multimediale Inhalten lassen sich mit digitalen Werkzeugen erstellen. Die meisten online-Programme bieten den Benutzern und Benutzerinnen eine große Menge von Templates und eine Fülle von unterschiedlichen Materialien, die von den Lernenden auf kreativer Weise zu einem individuellen Lernprodukt werden.

Fehler im Lernprozess sollten als Quelle des Lernens angesehen werden. Bei der Entstehung des digitalen Lernproduktes werden oft Bilder benötigt, die möglicherweise selbst vom Lernenden gemacht werden. Das entsprechende visuelle Material zu gestalten verlangt oft mehrere Versuche. Es kann auch vorkommen, dass Informationen nicht gespeichert werden, und die Arbeit nochmals auf der Tagesordnung steht. Sprachliche Formulierungen werden auch oft überarbeitet, aber durch Digitalität sind Änderungen schnell integriert. Kreativität und Innovation ist also ein zyklischer Prozess mit kleinen Erfolgen und häufigen Fehlern. Diese digitalen Versuche und diese kleineren Fehler sollte man bewusst als Lernquelle nutzen. Dabei empfiehlt sich den Lernenden solche Aktivitäten anzubieten, wobei sie Entscheidungen treffen müssen. Durch gelenkte webquestartige Rechercheaufgaben lernt man, welche Informationen verlässlich und für den Arbeitsauftrag relevant sind. Durch den produktorientierten Charakter von digitalen Projekten wird der Lernende implizit Subjekt einer Selbstdarstellung. Die entstandenen Lernprodukte werden oft in sozialen Netzwerken, bzw. auf

öffentlichen Blogseiten publiziert und somit liegt die Entscheidung beim Lernenden, wie und in welcher Form er bzw. sie sich selbst darstellt. Das entstandene digitale Lernprodukt steht nämlich repräsentativ für das Subjekt des Lernenden.

Informationen interpretieren und Beziehungen zwischen Informationen zu erkennen lernt man durch Hypertexte, wo die Verbindung von Text und visuellen Informationen in Verzweigungen zu entziffern ist. Um Gedanken und Ideen effektiv formulieren zu können, sollte Kommunikation zu unterschiedlichen Zwecken benutzt werden. Ein breites, vorhandenes Repertoire an unterschiedlichen Kommunikationstools ermöglicht unterschiedliche Arten der digitalen Kommunikation. Die Lernenden sollten dabei auch über eine kritische Einstellung von sozialen Netzwerken (*Facebook, Instagram, Blogs* etc.) verfügen. Effektives Zuhören wird als Mittel verwendet, um Bedeutungen zu entziffern, sowie Wertvorstellungen, Attitüden und Intentionen zu erkennen. „Das Zuhören“ kann im Internet eher als eine interpretierende Betrachtungsweise der begegneten Medieninhalte und der Lernprodukte von Mitlernenden betrachtet werden. Die Fähigkeit effektiv und respektvoll mit diversen Gruppen zusammenzuarbeiten, individuelle Beiträge als wertvoll zu schätzen und in der Kooperation Flexibilität zu zeigen, um nötige Kompromisse zu machen, sollten effektiv geübt und als Grundlage für (digital) projektorientiertes Lernen angesehen werden.

Die vorgestellten Kompetenzen lassen sich in digitalen Projekten im Fremdsprachenunterricht effektiv trainieren. Die Benutzung der digitalen Werkzeuge unterstützt Prozesse bei der Festigung der oben beschriebenen Kompetenzen. Die richtige Auswahl des Tools in Kombination mit der richtigen Aufgabenstellung mit der Hintergrundüberlegung der zu schulenden digitalen Subkompetenzen ist maßgebend.

4. Strategievermittlung und digitale Tools

„Lehrer und Lerner sollten Gespräche über Lernverfahren und -techniken führen“ (Reder: 2011). Die Perspektive der Strategievermittlung darf demnach in Zusammenhang mit digitalen Projekten auch nicht außer Acht gelassen werden. Tönshoff (2000: 205) nennt als wichtigsten Grund für die Notwendigkeit vermittlungsstrategische Entscheidungen des Lehrenden transparent zu machen und den schnellen Wandel der modernen Informationsgesellschaft. Der Unterricht soll dem Individuum helfen ein Instrumentarium von Zugriffs- und

Verfügungsmöglichkeiten zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung aufzubauen. Unter dem genannten Instrumentarium versteht man in diesem Zusammenhang in erster Linie das Repertoire der digitalen Tools, die vor allem zur Informationsverarbeitung, Kommunikation und Erstellung von Inhalten benötigt werden. Der Lehrende soll über ausreichende digitale Kompetenz verfügen, das heißt die genannten Werkzeuge technisch einwandfrei bedienen können, wissen welchen Mehrwert sie haben und sie auch in einen zielorientierten methodischen Kontext einsetzen können.

Im Fremdsprachenunterricht soll demnach der Lehrende diese Kenntnisse den Lernenden vermitteln und ihnen auch transparent machen, welche Vorteile der Einsatz der Tools haben kann und auch, welche Kompetenzen durch die Arbeit mit ihnen gefördert werden können. Wenn diese Prozesse sich effektiv vollziehen, wird möglicherweise der Lernende digitale Medien auch im persönlichen Bereich oder für andere Schulfächer nutzen. Auch sprachliche Fertigkeiten können sich entwickeln, wenn Fragestellungen auf der technischen Ebene in der Fremdsprache besprochen werden. Da die Benutzeroberfläche der meisten digitalen Tools fremdsprachlich ist, ist die Entwicklung des technischen Wortschatzes durch die regelmäßige Benutzung auch garantiert.

5. Digitale Projekte vs. projektorientierte digitale Aufgaben

Bei projektorientierten digitalen Aufgaben ist die Zeitspanne der Durchführung erfahrungsgemäß meistens viel kürzer als bei digitalen Projekten. Nicht alle Kriterien von digitalen Projekten werden berücksichtigt und auch nicht alle Schritte werden durchgeführt. Oft werden sie als Ergänzungsaufgaben zur lehrwerkbasierten Arbeit, zur Übung und Anwendung bestimmter Strukturen, Wortschatzes oder zur Schulung bestimmter Kompetenzen und Fertigkeiten als Aufgabe gestellt. Ziel ist also den Lernenden durch kreative Aufgaben in der Anwendungsphase die Möglichkeit zu bieten auch ihre digitale Kompetenz zu trainieren. Die folgende Graphik stellt ein Modell von projektorientierten digitalen Aktivitäten dar. Im Mittelpunkt steht das digitale Handeln des Lernenden, das immer in Kombination mit Sprachproduktion steht. Mindestens eine der hervorgehobenen Eigenschaften der Projektmethode fließt in die Arbeit ein und wird intensiver berücksichtigt. Das Modell wurde von der offiziellen Website der ungarischen digitalen Themenwoche übernommen (siehe dazu: Digitális Pedagógiai Módszertani Központ 2019), ergänzt und anders visualisiert. Bei digitalen Projekten

werden alle Bereiche berücksichtigt und fließen in Aktivitäten der Planung, Durchführung, Reflexion, Veröffentlichung und eventuelle Nachverfolgung des digitalen Lernprodukts ein.

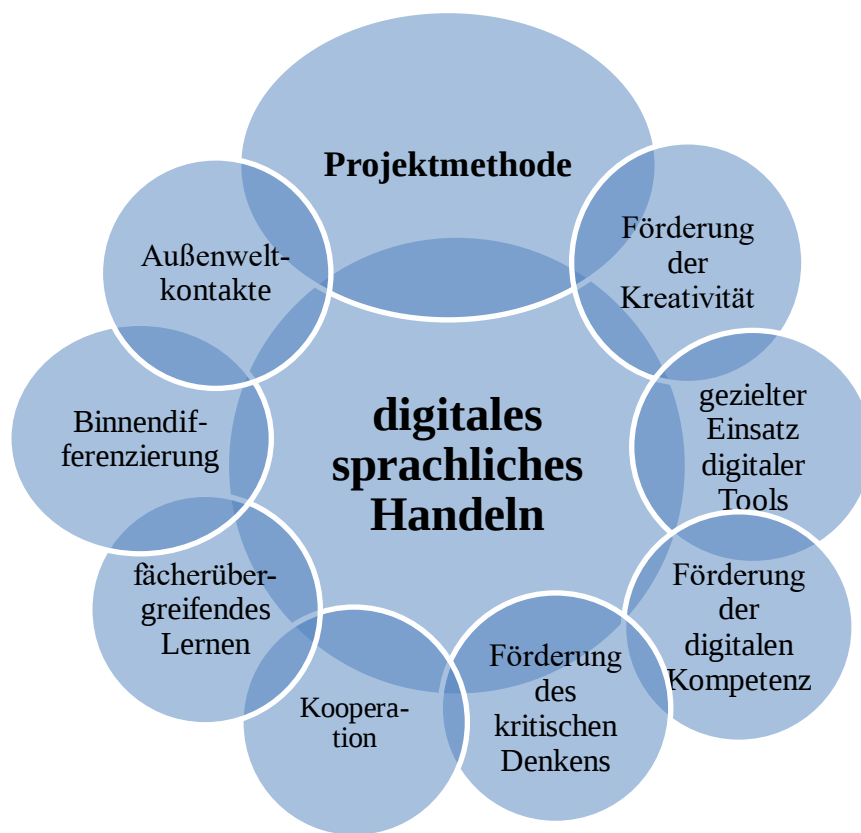


Abbildung 1: Modell von projektorientierten digitalen Aktivitäten

6. Projektorientierte digitale Aufgaben

Im Folgenden werden konkrete, bereits in der Praxis erprobte projektorientierte Aufgaben vorgestellt und kurz aus methodischer Perspektive in Hinsicht auf die Kompetenzentwicklung veranschaulicht.

6. 1. Digitaler Adventskalender

Ein digitaler Adventskalender fördert die Entwicklung neben diversen digitalen Kompetenzen auch die soziale Kompetenz des Lernenden. Auf der Seite <http://www.tuerchen.de> können sowohl Lehrende als auch Lernende kreativ den eigenen Kalender gestalten. Die Designmöglichkeiten für den Hintergrund variieren von Weihnachtsmotiven bis hin zu Landschaftsbildern. Die Anzahl der zu öffnenden Fenster und die Zeitspanne kann der Benutzer bzw. die Benutzerin

individuell angeben. Die Türchen können mit multimedialen Inhalten (Bilder, Links zu Videos und GIFs) und Texten gefüllt werden.

Die folgende Liste zeigt einige Beispiele für Aufgaben im virtuellen Adventskalender der Klasse 10 C am Babits Gymnasium (Pécs):

- (1) Erstelle eine Collage aus Bildern, die die positiven Momente eines Schultages darstellen!
- (2) Umarme zwei Menschen, mach ihnen ein Kompliment. Mach ein gemeinsames Foto und schreibe einen kurzen Text dazu!
- (3) Lerne ein kurzes Liebesgedicht von Goethe und zeichne auf, wie du es vorträgst!
- (4) Erstelle eine Wordcloud zum Thema „Liebe“!

Die hier aufgelisteten Aufgaben sollen exemplarisch zeigen, wie die digitale Kompetenz in Kombination mit der Förderung der sozialen Kompetenz stehen kann. Unterschiedliche Tools, wie ein Wordcloud-Generator (<http://www.wordle.net>) Collagengenerator (*Layout für Instagram*), Audiorecorder, etc. wurden benutzt und individuell vom Lernenden ausgewählt. Die entstandenen multimedialen Produkte wurden auf einer externen *Padlet*-Wand gesammelt. Diese Möglichkeit archiviert die Arbeit der Lernenden und sie können auch später auf ihre gemeinsamen Materialien zugreifen. In den Deutschstunden vor Weihnachten wurde kurz mündlich über die Aufgaben und den Entstehungsprozess diskutiert, was immer als Teilreflexion der einzelnen Aktivitäten galt.

6. 2. Berlin-Padlet Wand zur Binnendifferenzierung

Eine multimediale online-Wand wie *Padlet* kann als Werkzeug für den binnendifferenzierten Fremdsprachenunterricht genutzt werden. Alle Materialien zur projektbasierten, zusammenfassenden Doppelstunde sind auf einer Oberfläche zu finden und den Lernenden für längere Zeit zur Verfügung gestellt. Die Materialien beinhalten ein Video zur Aktivierung des Vorwissens, das Video zum Thema „Berlin“, diverse digitale Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zum Hör- und Sehverstehen und Links für die Schreibaufgabe.

Die Aufgaben wurden mit unterschiedlichen digitalen Tools vom Lehrenden erstellt. Mit *Polleverywhere*, einem interaktivem Feedbacktool, wurden Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissens vorbereitet. Das bekannte interaktive Wortschatzlerntool *Quizlet* ermöglichte die Vorentlastung der Wortschatzarbeit. Ein Set mit wichtigen bzw. unbekannten Vokabeln stand den Lernenden auf der online-

Oberfläche zur Verfügung. Die Aktivitäten zur Verstehenssicherung des Videos sind mit dem komplexen Lerntool *Goconqr* erstellt worden. Die Lernenden konnten selbst entscheiden, ob sie richtig/falsch Aufgaben, oder Zuordnungsaufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades lösen möchten. Unter einem Link fanden die Lernenden auch zusätzliche Informationen zur Schreibaufgabe. Die Erfahrungsberichte zeigten, dass Lernende nach dem Präsenzunterricht auf die Materialien zugegriffen haben und somit auf autonome Weise ihre sprachlichen Kompetenzen gefördert haben. Die Aufgabesammlung ist hier erreichbar: <https://bit.ly/32r65uG>

6. 3. Mein Vorbild – vergessen wir mal PowerPoint

Das Thema Vorbilder und Idole ist im Lehrwerk Ideen 2 / B1 zu finden. Die personalisierte Aufgabe, das eigene Vorbild vorzustellen, bietet sich in diesem Fall an. Für viele Lernende ist es selbstverständlich, dass sie bei der Erstellung von Präsentation zum Programm *PowerPoint* greifen. Das Internet bietet jedoch viele andere Tools, die im Vergleich zu dem offline-Programm über einen Mehrwert verfügen. Die Bedienung der online-Präsentationssoftware *emaze* beruht eher auf Intuitivität. Die thematischen Präsentationstemplates (Bildung, Persönliches, Marketing, etc.) unterstützen und begleiten den Gestaltungsprozess der Präsentation. Der Lernende soll einfach die Texte und Bilder ersetzen und dadurch kann eine logisch aufgebaute Präsentation entstehen, bei der das Visuelle mit den Textelementen im Einklang ist. Das entstandene Lernprodukt ist nach dem Einloggen auch später erreichbar und kann beliebig verändert werden. Die Erfahrung zeigt, dass Lernende auch in der Zukunft gern zu dem online-Präsentationstool greifen. Die gesteuerte Aufgabenstellung eine Präsentation mit *emaze* zu erstellen kann in diesem Fall als eine implizite Strategievermittlung verstanden werden.

6. 4. Zukunftsprognosen – eine komplexes digitales Lernszenario

Online-Videoportale wie *YouTube*, *Dailymotion* oder *Vimeo* bieten eine große Anzahl von authentischen Videos nahezu jedem beliebigen Thema. Diese Möglichkeit wurde hier genutzt, um als Einstieg sich auf das Thema „Zukunftsprognosen“ einzustimmen. Zum Videomaterial erhielten die Lernenden Aufgaben, die sich auf Wortschatz und inhaltliches Verstehen bezogen haben. Anschließend befassten sie sich mit dem Tool *Goconqr* und erstellten in

kooperativer Arbeit ein Mindmap, wobei sie Informationen aus dem Video und eigene Ideen kombiniert haben. Diese Lernprodukte dienten in erster Linie als Zusammenfassung und Visualisierung, zweitens nutzten sie die digitalen Mindmaps als Ausgangspunkt für die Erstellung eigener Podcasts (thematische Audiodateien) mit dem Titel „Wie sieht die Zukunft aus?“ Da alle Materialien auf einer *Padlet*-Wand gesammelt waren, konnten sie auch von anderen Mitschülern und Mitschülerinnen Inspiration bekommen. Die Podcasts wurden auf unterschiedliche Weise produziert. Manche Lernende benutzten die eingebaute Aufnahmefunktion ihres Handys, andere nutzten die Möglichkeit von Audiokomentaren von *Padlet*. Die Lernprodukte wurden vom Lehrenden kommentiert und auf einige inhaltliche und grammatische Probleme kommentiert. In diesem Fall vollzog sich eine kombinierte Förderung von digitaler und sprachlicher Kompetenz. Alle entstandenen Produkte wurden im Sinne der Handlungsorientierung geschaffen und auf der online-Oberfläche archiviert. Dadurch haben sowohl der Lehrende, als auch auch alle Lernenden im weiteren Zugriff und kann den eventuellen Entwicklungsgrad feststellen, wenn im weiteren Unterrichtsverlauf ähnliche Aktivitäten durchgeführt werden. Die Mindmaps und Audiodateien kann man unter folgendem Link erreichen: <https://bit.ly/2JGsn36>.

6. 5. Grammatik mit sprechenden Avataren

Grammatische Strukturen lassen sich mit sprechenden Avataren auf kreative Weise lebendig gestalten. Mit dem Tool *Voki* können Lernende Personen kreieren oder aus einer Liste von Figuren eine auswählen, die einen eingetippten Text maschinell vorlesen. Bei dieser projektorientierten Aufgabe war die gesteuerte Anwendung der Grammatikstruktur zu+Infinitiv das Ziel. Die Lernenden sollten persönlich relevante Sätze mit den Redemitteln „*ich habe vor...*, *ich habe beschlossen...*, *für mich ist es kein Problem...* usw. formulieren. Um den Charakter des Edutainments und der Lernerorientierung zu stärken erhielten die Lernenden genug Zeit, um ihre Avatare zu entwickeln und mit individuellen Eigenschaften zu versehen. Auch das Geschlecht, Name und Art der Figur können ausgewählt werden. Die sprechenden Figuren bieten nach dem Anhören im Unterricht Gesprächsanlässe und können auch das Hörverstehen der Lernenden entwickeln. Auch die Motivation zum selbstständigen Sprechen kann optimiert werden, nachdem die Audioprodukte öfter angehört wurden, festigen sich möglicherweise die Strukturen und werden im Späteren eigenständig benutzt. Bei Gelegenheit können auch andere Text-to-Speech Anwendungen den Lernenden vorgestellt

werden. Diese helfen Lernenden, die aus unterschiedlichen Gründen nicht gerne zu Wort kommen oder die Aussprache und Intonation üben möchten. Auch Faktenwissen wird vermittelt, denn durch die Anwendung solcher Programme erhalten Lernende Informationen über die neuesten Errungenschaften der Computerlinguistik. Ein Beispiel für einen sprechenden Avatar: <https://bit.ly/2XKaGEQ>.

6. 6. Digitale Bildcollagen

Zum Thema Körpersprache aktiviert man vorhandenes Vorwissen in Form einer Brainstormingaufgabe, die Lernenden lesen einen populärwissenschaftlichen Text, lösen Aufgaben zum Wortschatz und Leseverstehen und anschließend produzieren sie einen Text. Die Folge und Typen von Aktivitäten kennt auch jede Fremdsprachenlehrkraft und praktiziert sie auch im eigenen Unterricht. Wie können wir aber mit Hilfe von Handykameras und einer kollaborativen online-Wand das Inhaltliche tiefer verinnerlichen und den textbasierten Wortschatz besser festigen? Die Lernenden ahmen die beschriebenen Körperbewegungen im Text nach, fotografieren einander oder zeichnen kurze Videosequenzen auf. Diese werden im Nachhinein auf der vorher erstellten *Padlet*-Wand gepostet. Die kollaborative multimedia Collage wird als Grundlage für weitere Aufgaben wie Textzusammenfassung oder Vortrag genutzt. Mit Hilfe digitaler Medien (Handykameras und *Padlet*) wird Handlungsorientierung erreicht, denn Lernende werden im „Rahmen authentischer, das heißt unmittelbar realer oder lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert“ (Lütge 2010: 98). Die (Audio)Visualisierung kann mit jedem beliebigen Text durchgeführt werden. Logisches Denken, Textkompetenz und auch die Erstellung von digitalen Inhalten werden gleichermaßen trainiert und nicht zuletzt trägt die Aktivität auch dazu bei, dass Lernende „das Handy nicht nur als Spiel-, sondern vor allem als Lernmedium sehen“ (Vierhalter 2016: 18). Die entstandene Bildcollage ist unter diesem Link erreichbar: <https://bit.ly/2Yc7iXO>.

7. Digitale Projekte

Im nächsten Teil des Beitrages werden zwei Beispiele für digitale Projekte vorgestellt. Auch diese wurden in der Praxis durchgeführt. Neben der Beschreibung

des Projektverlaufs sollen kurze methodische Kommentare den Lehrenden helfen, die pädagogischen Hintergrundideen zu erkennen.

7. 1. Digitale Stationenarbeit: Romeo und Julia

Im Rahmen des Schüleraustausches arbeiten Schülerinnen und Schüler aus Deutschland und Ungarn am Babits Gymnasium in Pécs an einem gemeinsamen Projektthema zusammen. Oft ist das Ziel die Vorbereitung des Besuchs eines Events oder einer Außenstelle. Authentische, themenorientierte Kommunikation soll vor allem seitens der ungarischen Lernenden während der Projektarbeit entwickelt werden. Die entstandenen Lernprodukte werden im Rahmen eines Abschlussevents einem größeren schulischen Publikum und den Eltern vorgestellt. Aus diesen Gründen ist die Motivation anspruchsvolle Ergebnisse zu erzielen sehr hoch.

Im Schuljahr 2016 war die Vorbereitung der Ballettvorstellung „Romeo und Julia“ im Nationaltheater Pécs das Projektthema. Das eher abstrakte und nur von wenigen Schülerin und Schülern beliebte Genre Ballett wollte man mit einer digitalen Stationenarbeit Schülerin und Schülern näher bringen. Hierbei werden 4 digitale thematische Sammeloberflächen in Form von *Padlet*-Wänden vor der Arbeit erstellt. Alle während des Projektverlaufs entstandenen Lernprodukte werden hier gruppenweise hochgeladen. Das wichtigste Medium bei der kreativen Arbeit ist das eigene Handy. Das BYOD Prinzip wird folgendermaßen eingesetzt. Die Themenbereiche : (1) Ballett (2) Musik (3) Emotionen (4) Shakespeare und sein Werk. Die konkreten Aufgabenstellungen zielten auf die Schulung von digitaler Kompetenz, Kreativität, Kooperationsfähigkeit, ästhetische Wahrnehmungskompetenz und Leseverstehen. Die Textsorten, die von den Lernenden verfasst worden sind, waren typische Beispiele aus den sozialen Netzwerken, und so entstanden Beiträge und Messenger-Nachrichten. Das Erstellen von kurzen Videosequenzen, Audiodateien und aussagekräftigen Fotos wurde auch geübt. Die Lernenden konnten nach eigenem Interesse unter folgenden Aufgaben wählen:

1. Sucht interessante Fakten über Shakespeare!
2. Verfasst eine Messenger-Nachricht als Julia an Romeo!
3. Ordnet die Geschichte (Textpuzzle)!
4. Verfasst einen Beitrag mit dem Titel „Was vermittelt Shakespeare den Lesern des 21. Jahrhunderts?“
5. Hört eines der Musikstücke mit dem Thema Romeo und Julia an und zeichnet oder schreibt Wörter auf, die euch spontan einfallen!

6. Lernt einige Ballettschritte mit Hilfe des YouTube Tutorials und zeichnet das Gelernte als kurzes Video auf!
7. Gebt den Bildern Titel, die Szenen aus dem Ballett Romeo und Julia darstellen!
8. Verfasst einen Forumsbeitrag als Psychologe an Paare, die in einer Beziehungskrise sind!
9. Tragt das berühmte Zitate (*O Romeo, Romeo – Warum bist du Romeo? – Verleugne deinen Vater und entsage deinem Namen – oder wenn du das nicht willst, so schwöre mir nur ewige Liebe und ich will keine Capulet mehr sein.*) aus dem Werk mit unterschiedlichen Emotionen vor und zeichnet es als Audiodatei oder Videosequenz auf.
10. Macht ein Standbild zu einer Szene aus dem Werk und fotografiert es.

Alle Schüler und Schülerinnen besuchten nach der Projektarbeit das Stück im Nationaltheater in Pécs. Die Ergebnisse wurden anschließend am Elternabend mündlich präsentiert, die einzelnen Projektgruppen berichteten und reflektierten über ihre Arbeit an den Stationen. Damit galt das Event als Nachbereitung. Zur Durchführung der digitalen Stationenarbeit sind vor allem kreative Aufgaben nötig, die mit digitalen Tools verwirklicht werden. Um die Ergebnisse digital archivieren zu können, bedarf es einer Oberfläche, wie die online-Pinnwand *Padlet*. Das Ergebnis einer Gruppe ist unter folgendem Link zu erreichen: <https://bit.ly/2Y579Fh>.

7. 2. Deutsch in Pécs

Traub (2012: 12) beschreibt projektartigen Unterricht als

[...] offenes Verfahren oder Auseinandersetzung von Subjekt und Welt. Dabei ist der Lernende aber immer aktiv, sobald er passiv wird, setzt er sich nicht mehr selbst mit der Welt auseinander. Und nur dann kann Wissen vernetzt und aufgebaut, Wirklichkeit konstruiert werden.

Die Wirklichkeit, die den Lernenden umgibt, kann also durch Projekte neu konstruiert werden und neues Wissen durch exploratives Lernen entstehen. Genau dieser Prozess vollzog sich während des Projekts der Klasse 9 C im Jahre 2016 am Babits Gymnasium. Die Stadt Pécs verfügt über viele eindeutige aber auch versteckte Spuren deutscher Kultur und Sprache. Die Idee war, diese Spuren zu entdecken, Informationen über und (gemeinsam) mit Menschen aus der Stadt zu sammeln, Institutionen kennenzulernen und diese in Form von digitalen Lernprodukten zusammenzufassen und anschließend zu veröffentlichen.

In der Vorbereitungsphase wurden die Lernenden mit den Aufgaben der einzelnen Gruppen vertraut gemacht. Jeder und jede konnte sich entscheiden, welcher Gruppe er oder sie sich anschließen möchte. Die Beschreibungen enthielten die zu besuchenden Orte und Vorschläge dafür, was und wie die Lernenden erfahren sollen. Sie konnten nach ihrem eigenen Interesse Informationen sammeln. Wie sie diese festhielten, war ihnen auch überlassen. Wichtig war, dass jeder und jede Lernende das eigene Handy dabei hatte, mit dem textbasierte, visuelle, und audiovisuelle Informationen gesammelt werden konnten. Die Absprache und Terminvereinbarung mit den einzelnen Außenstellen erfolgten durch den Lehrenden. Diese Vorbereitungsarbeit bedurfte viel Geduld, Kommunikations- und Organisationskompetenz. Das Training dieser Kompetenzen in realen Situationen ist aber auch für den Lehrenden nützlich.

Die Projektgruppen mit den zu besuchenden Orten und Schwerpunkten waren folgende:

1. Lehrstuhl für Germanistik an der Universität Pécs und das Tourismusbüro im Stadtzentrum
2. Deutschsprachiger Kindergarten
3. Menschen in der Stadt
4. Medizinische Fakultät der Universität Pécs –Studierendenportraits aus Deutschland
5. Das Lenau Haus

Vor dem Beginn des Besuchs der Außenstellen wurde ein Instagramprofil (<http://www.instagram.com/deutschinpecs>) für das Projekt erstellt. Während die Lernenden in Gruppen unterwegs waren, dokumentierten sie einzelne Schritte in Form von Bildern, kurzen Kommentaren mit Hashtags ihrer Arbeit. (zum Einsatz von Instagram Handayani 2016). So konnte der Lehrende live verfolgen, wie die Arbeit in den einzelnen Projektgruppen vorangeht. Die Lernenden bekamen nach Absprache mit der Schulleitung einen freien Tag für die Durchführung des Projekts und konnten beliebig viel Zeit an den einzelnen Stellen verbringen. Die Verbindung zwischen Schule und Realität wurde durch das Projekt gefestigt.

Das Endprodukt der Projektarbeit ist eine Sammlung der Ergebnisse der einzelnen Projektgruppen in Form einer Blogseite. Mihajlovic (2017b) beschreibt diese Art von Präsentationsmöglichkeit von Projekten „als das langfristige Zuhause eines persönlichen Lernnetzwerkes, [...] das Lernen mit allen 4 Ks durch Vernetzung über schulische und Ländergrenzen hinaus ermöglichen kann.“ Als vorteilhaft nennt er noch, dass das Geleistete für lange Zeit zur Verfügung stehen kann. Die „mediale Teilhabe an der Zielsprachengemeinschaft“ (Feik 2014: 327)

wird zudem dadurch gewährleistet, dass der Blog für die Internetgemeinschaft zugänglich ist.

Den Teilnehmenden des Projekts wurde bewusst, dass digitale Medien das kooperativ-explorative Lernen effektiv begleiten können. Der ungewöhnliche Einsatz von Instagram als lernbegleitendes Tool hat man als motivierenden Faktor in Hinsicht auf die aktive Teilnahme und der Selbstdarstellung angesehen. Die Intention hervorzuheben, dass durch den Einsatz von mobilen Endgeräten „jeder Aufenthaltsort zum potenziellen Lernort gemacht werden kann“ ist auch gelungen. (Feick 2014: 319)

Die die Schülerinnen und Schüler haben auch gelernt, dass sowohl in der Durchführungsphase als auch in der Phase der Erstellung der digitalen Endprodukte eine effektive Kooperation nötig ist. Jeder und jede einzelne sollte nämlich für das Entstandene Verantwortung tragen. Die Reflexion hat ihnen schließlich den Weg zur Entstehung eines komplexen Lernprodukts gezeigt. Auf der Ebene der digitalen Kompetenz wurde vor allem die Erstellung von Inhalten praktisch geübt. Bei der Zusammenstellung der Blogseite konnten Lernende eigene Ideen in das Layout der Seite einbringen, das Formulieren von kurzen Berichten üben und praktisch umsetzen, wie sich Visuelles mit Sprachlichem verknüpfen lässt. Das Endergebnis des Projekts ist unter folgendem Link zu erreichen: <https://deutschinpecs.tumblr.com> .

8. Fazit

Digitale Projekte sind hervorragende Möglichkeiten, die „Dominanz vom lehrerzentrierten Unterricht“ (Traub 2012: 12) zu verringern und das selbstständige, kompetenzfördernde Lernen im Fremdsprachenunterricht zu steigern. Die Beispiele zeigen, dass die Grundlage der Aufgabenstellungen und Aktivitäten authentische Situationen sind. Durch den Einsatz von digitalen Medien werden Klassenzimmer und Realität gekoppelt und ein Lebensweltbezug hergestellt. Die eingesetzten Tools haben die Funktion Kreativität, Kooperation, Kommunikation und kritisches Denken so zu trainieren, dass der Lernende während der Arbeit den Mehrwert von digital unterstützten Projekten und projektorientierten Aufgaben erkennen kann. Dem Lernenden wird auch bewusst, dass er oder sie durch den Besitz eines Handys ein Mittel in der Hand hat, mit dem er oder sie vielfältige Möglichkeiten zum Lernen und kreativem sprachlichen Schaffen hat. Der Edutainmentcharakter letztlich, der eine Art des Lernens ist, bei dem man Spaß und Erlebnisse hat, kommt

dem digitalen Lernen auch zu Gute. Die vorgestellten projektorientierten Aufgaben und Projekte schaffen eine gemeinsame Basis für positive Erinnerungen und schweißen auch die Gemeinschaft zusammen. Die moderne Fremdsprachenlehrkraft des 21. Jahrhunderts soll Lernenden mit Kompetenzen ausrüsten, die in der späteren Berufswelt und dem Privatleben nützlich sein können. In der gegenwärtigen Berufswelt des Lehrenden müssen dazu die „4 Ks“ die „21st century skills“ und die digitale Kompetenz auf hohem Niveau vorhanden sein.

Literatur

- Blažević, Nevenka (2007): Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (2019): Digitális Témahét. <http://digitalistemahet.hu> (gesehen am 10.7.2019)
- Europäische Kommission (2019): Lebenslauf: Digitale Kompetenz. Europass. <https://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/digital-competences> (gesehen am 10.7.2019)
- Feick, Diana (2014): Mobile Learning – Handyprojekte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Mackus Nicole / Möhrig Jupp (Hrsg.) : Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011 (= Materialien Deutsch als Fremdsprache; Bd. 87). Universitätsverlag: Göttingen, S. 317–332.
- Feick, Diana (2015): Mehr als nur Apps. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch. 53/15, S. 14–19.
- Ferrari, Anusca (2013): DIGCOMP. A Framework for Developing and Understanding Digital Competence. Luxembourg: European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies.
- Frey, Karl (1998): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Handayani, Fitri (2016) : Instagram as a Teaching Tool? Really? In: Proceedings of the 4th International Seminar on English Language & Teaching (ISELT). 4/1, S. 320–327.
- Ilic, Stefanie (2018): Projektunterricht und seine Anwendung im DaF. Diplomarbeit. Universität Zagreb.

- Lütge, Christiane (2010): Handlungsorientierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 98.
- Mihaljlovic, Dejan (2017a): Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken – mehr als Buzzwords. <https://mihajlovicfreiburg.com/2017/04/18/kommunikation-kollaboration-kreativitaet-und-kritisches-denken-mehr-als-buzzwords/> (gesehen am 10. 7. 2019)
- Mihaljlovic, Dejan (2017b): Was ist zeitgemäße Bildung? <https://mihajlovicfreiburg.com/2017/09/08/was-ist-zeitgemaesse-bildung/> (gesehen am 10.7.2019)
- Partnership for 21st century learning. A Network for Batelle for Kinds (2019): Framework for 21st century Learning. Definitions. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (gesehen am 10.7. 2019)
- Reder, Anna (2011): Ausgewählte Aspekte der Deutschdidaktik. Pécs: PTE BTK. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/index.html (gesehen am 15.7.2019)
- School Education Gateway (2017): Digitale Kompetenz: Die im 21. Jahrhundert unerlässliche Fertigkeit für Lehrende und Lernende. <https://www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm> (gesehen am 10.7.2019)
- Sitte Wolfgang / Wohlschlägl Helmut (Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde; Bd. 16). Wien: Institut der Geographie der Universität Wien.
- Tönshoff, Wolfgang (1997): Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewußtmachender Vermittlungsverfahren. In: Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, S. 203–2015.
- Traub, Silke (2012): Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vierthaler, Elisabeth (2016): Mobiles Lernen im Deutschunterricht. Eine Fallstudie zum Potenzial der Individualisierung durch M-learning in sprachlich heterogenen Klassen. Projektbericht. https://www.imst.ac.at/files/projekte/1766/berichte/1766_Langfassung_Vierthaler.pdf (gesehen am 20.09.2019)

Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit

Patrícia Kertes

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie autonomes Fremdsprachenlernen, vor allem Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit gefördert werden können. Zunächst wird im Beitrag beleuchtet, welche Bedeutung der Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen zukommt. Einerseits werden die lerntheoretischen Grundlagen beschrieben, andererseits die Funktionen des Gedächtnisses beim Sprachenlernen dargestellt. Nach der Behandlung dieses theoretischen Hintergrunds wird darauf Bezug genommen, wie die einzelnen Schritte des Wörterlernens, die Prozesse des Behaltens, Erinnerns und Abrufens optimal ablaufen bzw. wie das mentale Lexikon aufgebaut ist. Des Weiteren erfolgt eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten für die systematische Wortschatzarbeit, in erster Linie mit den Lerntechniken und -strategien, durch die es Lernenden ermöglicht wird, zukünftig sprachlich autonom handeln zu können. Im Anschluss daran wird eine Unterrichtseinheit vorgestellt: Aufgrund der Reflexion über die einzelnen Phasen der Textarbeit wird veranschaulicht, wie die systematische Wortschatzarbeit sich bei den einzelnen Arbeitsschritten verwirklichen lässt, wobei die zur Lernerautonomie führenden Lerntechniken und -strategien in den Mittelpunkt gestellt werden.

2. Lernerautonomie und Wortschatzarbeit beim Fremdsprachenlernen

2. 1. Zum Prozess des (Fremdsprachen)lernens

Obwohl Prinzipien der Lernerautonomie schon in der Reform- und Freinet-Pädagogik zu finden sind, wird das autonome Lernen erst durch die Ergebnisse der Bezugswissenschaften, der kognitiven und konstruktivistischen Psychologie als lernpsychologische Notwendigkeit erkannt (Wolff 2007: 322–323). Daher werden

die wichtigsten Erkenntnisse dieser Bezugswissenschaften im folgenden Kapitel in ihrer Bedeutung für den fremdsprachlichen Lernprozess und den fremdsprachlichen Deutschunterricht erläutert. Des Weiteren werden die Funktionen des Gedächtnisses beschrieben, weil die diesbezüglichen Ergebnisse der Psycholinguistik für die (autonom gestaltete) Wortschatzarbeit maßgebend sind.

2. 1. 1. Lerntheorien und Gedächtnisfunktionen

In den 70er Jahren ist ein sich über Jahre erstreckender Paradigmenwechsel eingetreten, der als Kognitive Wende bezeichnet wird. Der Unterschied zum Behaviorismus war sehr bedeutsam, indem im Kognitivismus die Denk- und Verstehensprozesse der Lernenden, die mentalen Entitäten in den Vordergrund gerückt werden, und der Lernende als Individuum und als einer, der die äußeren Reize aktiv und selbständig verarbeitet, begriffen wird. Die kognitive Wissenschaft beschäftigt sich mit allen Prozessen der Aufnahme, Speicherung und Anwendung von Informationen.

In der kognitiven Psychologie wird der Mensch als autonomes, kognitives System verstanden, der Informationen aus der Umwelt aufnimmt, in kognitive Strukturen umwandelt und dadurch das Überleben sichert. Für die Verarbeitung der Informationen steht ihm eine komplexe kognitive Ausstattung zur Verfügung, die sich aus einem Inventar von Strategien und Wissensspeichern zusammensetzt. Durch die Strategien wird die Wissensverarbeitung gesteuert und durch die Wissensspeicher wird ermöglicht, die verarbeiteten Informationen organisiert und strukturiert zu speichern (Wolff 2007: 323). Nach dem subjektivistischen Ansatz des Konstruktivismus „gibt [es ...] keine objektiv erfaßbare Wirklichkeit, die unabhängig vom wahrnehmenden Menschen existiert“ (Wolff 1996: 548), die Organisation und Strukturierung der Informationen erfolgen auf Grund des vorhandenen Wissens, nach Piaget entweder durch Akkodation oder durch Assimilation. Bei der Akkodation wird das Bild von der Welt verändert, und den eigenen Denkmustern angepasst. Bei der Assimilation werden die eigenen Denkmuster verändert, und mit der Welt in Einklang gebracht. In beiden Fällen entsteht eine interne subjektive Konstruktion von Ideen und Konzepten.

Das Lernen wird als Interaktion zwischen dem vorhandenen Wissen und den eingehenden Reizen verstanden, dieser Prozess ist also zugleich daten- und wissensgeleitet (Wolff 1996: 549). Das vorhandene Wissen hat eine entscheidende Rolle im Lernprozess, der Lernende kann nur das lernen, was sich mit dem bereits vorhandenen Wissen verbinden lässt, das neue Wissen wird immer im Bezug darauf

konstruiert. Jeder Lernprozess führt aufgrund der Tatsache, dass das Vorwissen unterschiedlich gespeichert ist, zu unterschiedlichen Verarbeitungs- und Lernergebnissen – so kann die wichtigste Konsequenz des Kognitivismus für den Unterricht formuliert werden. Die Sprachfähigkeit wird als eine Fähigkeit verstanden, die neurobiologisch in den strukturellen und funktionalen Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Gehirns verankert ist. Diese kognitive Disposition steht dem Menschen von Geburt an zur Verfügung.

Ohne auf einzelne gedächtnispsychologische Fragen näher einzugehen, soll die Grundlage dafür klargemacht werden, sowohl das eigene als auch das Lernen im unterrichtlichen Rahmen am erfolgreichsten gestalten zu können: Welche Rolle und Funktion das Gedächtnis beim Sprachenlernen einnehmen kann.

Die auf den verschiedenen Kanälen empfangenen Informationen werden im Ultrakurzzeitgedächtnis nach ihrer Brauchbarkeit überprüft und vorsortiert. Die Informationen, die ohne Belang sind, vergessen wir sofort und unwiderruflich (Rohrer 1990: 13). Die Informationen, die von Belang sind, werden im Kurzzeitgedächtnis entweder für eine kurze Verweildauer behalten oder „feinsortiert“: Hier wird entschieden, auf welche Weise sie im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Die im aktiven Langzeitgedächtnis gespeicherten Informationen, deren Verweildauer unbegrenzt ist, sind für den Abruf bereit. Sie können verändert werden, und nach einer Zeit vom aktiven LZG ins inaktive LZG übergehen, wo sie zum Wiedererkennen bereitgehalten werden (Rohrer 1990: 14–15).

Unser Gedächtnis speichert semantische Informationen durch Abstraktion, das bedeutet, dass nicht die Wörter, nicht die sprachlichen Symbole, sondern die Bedeutungen gespeichert werden. Es muss gelernt werden, wie diese Verbindung zwischen sprachlichem Symbol und Bedeutung hergestellt werden kann: „Diese Mühe bleibt keinem, der eine Fremdsprache lernen will, erspart.“ (Rohrer 1990: 35).

Das Wiedererkennen einer Information fällt uns leichter als deren Abruf, da beim Wiedererkennen der zeitliche Abstand eine geringere Rolle spielt und kein Suchmechanismus eingesetzt wird. Eine Information kann am schnellsten abgerufen werden, wenn sie zusammen mit „Anweisungen“ gespeichert ist. Unter Anweisungen sind subjektive und objektive Ordnungsprinzipien zu verstehen. Die subjektiven Ordnungsprinzipien beziehen sich auf die eigene Ordnung der Lernenden, auf individuelle Lerntechniken. Die objektiven Ordnungsprinzipien sind Ordnungsprinzipien, die bei der Didaktisierung des Lernstoffes angewandt werden, wie Klassifizierung, Hierarchisierung usw. Neben diesen sog. Anweisungen spielt

auch ein Bezugssystem eine wichtige Rolle, in dem die Information gespeichert ist. Wenn dieses Bezugssystem sinnvoll ist, wird die Information verankert (Rohrer 1990: 57–58). Es kommt oft vor, dass das Bezugssystem mitgelernt sein muss. Und das Wichtigste, das auf keinen Fall aus dem Prozess ausgeklammert bleiben darf, ist das Üben. Bewusstes Lernen heißt unter anderen auch ein so langes Üben, bis die Information abruffähig gespeichert ist.

Die Abrufarten können in drei Gruppen klassifiziert werden: Reproduktion, Rekonstruktion und Konstruktion. In der Reproduktion werden sprachliche Elemente in derselben Form abgerufen (Morpheme, Lautkombinationen, Wörter und Wortkombinationen, Kollokationen, idiomatische Wendungen etc). Die nichtsprachlich gespeicherten Informationen (die meisten Informationen werden auf diese Weise gespeichert, indem sie z.B. schon vorhandene Informationen modifizieren) werden im Prozess der Rekonstruktion abgerufen. Die Konstruktion bedeutet das oberste Ziel des Fremdsprachenlernens: Sich in der Fremdsprache frei ausdrücken zu können.

Reproduktion, Rekonstruktion und Konstruktion „sind in der echten Kommunikation gleichzeitig ablaufende Abrufprozesse, die einander wechselseitig bedingen und untrennbar ineinander übergehen.“ (Rohrer 1990: 63). Diese Abrufarten sollen beim Fremdsprachenlernen bewusst und streckenweise getrennt geübt werden.

2. 1. 2. Autonomes Fremdsprachenlernen

Die in der vorangehenden Einheit erläuterten Erkenntnisse haben schwerwiegende Konsequenzen für den Lernprozess: „Lernen wird als ein konstruktiver Prozess verstanden, der zunächst unter Hilfestellung des Lehrers, dann aber immer selbständiger vonstattengeht“ (Wolff 2002: 9). Auf Grund der Tatsache, dass Lernergebnisse individuell verschieden sind, kommt der Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit im Lernprozess eine wichtige Rolle zu.

Die Lernerautonomie gilt als eine Fähigkeit, die es ermöglicht,

das eigene Lernen verantwortlich in die eigene Hand zu nehmen. Dies erfordert, daß der Lerner in die Lage versetzt wird, Lernziele, Inhalt und Progression bestimmen zu können, die eigene Lernmethode und Techniken auswählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können. (Wolff 1996: 554–555).

Die Lernerautonomie wird auf allen Ebenen der Unterrichtsregelung als allgemeines Erziehungsziel, als übergeordnetes fremdsprachendidaktisches Lernziel verstanden (Wolff 1998: 1), das für die Herausbildung der sprachlichen Handlungsfähigkeit als Grundvoraussetzung gilt. In einer Gesellschaft, in der sich die Informationen rasch verändern und durch das in der Schule vermittelte Wissen nur teilweise die Grundlage für das Leben geschaffen werden kann, kann das Fortkommen alleine durch das lebenslange Lernen gesichert werden, zu dem nur das autonome Lernen den Weg ebnen kann. Die Erziehung zur Lernerautonomie stößt oft auf Schwierigkeiten im öffentlichen Schulsystem, weil die Lernerautonomie nur in einer völlig neuen Lernkultur verwirklicht werden kann, „in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches Lernen im Zentrum stehen“ (Feld-Knapp 2010a: 21).

Die Lernerautonomie kann mit Hilfe von Lernstrategien, Lerntechniken verwirklicht werden. Auf den Ergebnissen der Bezugswissenschaft basierend lassen sich Lernstrategien „als Verfahren bestimmen, mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert“ (Tönshoff 2007: 332–333), die der Lerner absichtlich und planvoll anwendet (Rampillon 2007: 340) und mit denen das fremdsprachliche Lernen vorbereitet, gesteuert und kontrolliert wird (Wolff 1996: 556). Bei der Klassifikation können Sprachlernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien unterschieden werden. Die Sprachlernstrategien werden bei dem Erlernen der Fremdsprache eingesetzt, die Sprachgebrauchsstrategien werden bei dem kommunikativen Gebrauch und bei dem Verstehen der Fremdsprache verwendet. Unter Sprachlernstrategien sind direkte, kognitive Lernstrategien und indirekte Lernstrategien zu verstehen. Die direkten Lernstrategien haben kognitive Funktionen, durch ihre Verwendung wird ermöglicht, „das neu Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann“ (Bimmel/Rampillon 2001: 64). Die indirekten Lernstrategien „umfassen andere Bereiche: die Planung und Einrichtung des eigenen Lernens (Selbststeuerung), den emotionalen (affektiven) Bereich (z.B. Stressreduktion) sowie den sozialen Bereich (z.B. Zusammenarbeit mit anderen)“ (Bimmel/Rampillon 2001: 64). Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die genannten Gruppen von Lernstrategien (Bimmel/Rampillon 2001: 64–66):

Sprachlernstrategien
Direkte, kognitive Strategien
1. Gedächtnisstrategien ⇒ Herstellung mentaler Bezüge (Wortgruppen, Assoziationen) ⇒ Verwendung von Bildern und Lauten ⇒ Regelmäßige und geplante Wiederholung (Vokabelkartei)
2. Sprachverarbeitungsstrategien ⇒ Strukturieren (markieren, sich Notizen machen, gliedern, zusammenfassen) ⇒ Analysieren und Regeln anwenden (Wörter analysieren, Sprachen miteinander vergleichen, Kenntnisse der Muttersprache nutzen, Regelmäßigkeiten entdecken, Regeln anwenden) ⇒ Üben (Satzmuster erkennen und verwenden, formelhafte Wendungen erkennen und verwenden, die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen) ⇒ Hilfsmittel anwenden (Wörterbücher, Briefmodelle, in einer Grammatik nachschlagen)
Indirekte Strategien
1. Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens / metakognitive Strategien ⇒ Sich auf das eigene Lernen konzentrieren (Orientierung, Ausschaltung der Störfaktoren) ⇒ Das eigene Lernen einrichten und planen (Bestimmung der Lernziele und der zu erfüllenden Kriterien, Auswahl der Lernstrategien, Organisieren) ⇒ Das eigene Lernen überwachen und auswerten (das Erreichen der Lernziele überwachen, Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen)
2. Affektive Lernstrategien ⇒ Gefühle registrieren u. äußern (Lerntagebuch führen) ⇒ Stress reduzieren ⇒ Sich Mut machen
3. Soziale Lernstrategien ⇒ Fragen stellen (um Erklärung bitten, fragen, ob Sprachäußerungen richtig sind) ⇒ Zusammenarbeit (mit Mitschülern zusammen lernen, bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen) ⇒ Sich in die anderen hineinversetzen (Verständnis für die fremde Kultur entwickeln, sich der Gefühle und Gedanken anderer bewusst werden)
Sprachgebrauchsstrategien
Vorwissen nutzen ⇒ Hypothesen bilden und überprüfen ⇒ Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten ⇒ Bedeutungen aus dem Kontext ableiten
„Mit allen Mitteln wuchern“ ⇒ Mimik und Gestik einsetzen ⇒ Wörter erfinden ⇒ Umschreibung und Synonyme

Tabelle 1: Klassifikation von Lernstrategien
(Kertes 2015a: 109–110)

2. 2. Zum Prozess des Wörterlernens – Behalten, Erinnern, Abrufen

2. 2. 1. Zum Aufbau des mentalen Lexikons

Nach der Kognitiven Wende wird die menschliche Sprache als ein Sprachverarbeitungssystem und der Mensch als Informationsverarbeitungssystem verstanden. In diesem System werden formale Operationen, die Bestandteile eines Informationsverarbeitungsmechanismus sind, auf gespeicherte

Wissensrepräsentationen, die aus Symbolen, aus intern abgespeicherten Informationseinheiten gebildet werden, angewandt. Für das Funktionieren des menschlichen Gehirns wird die Computermetapher eingeführt (Schwarz 1992: 15). Mit ihr werden semantische Aspekte, der Gebrauch von Sprache und die Beschreibung von Sprachprozeduren in den Vordergrund gerückt. Aus diesem Paradigma stammen weitere metaphorischen Termini, zu denen auch das mentale Lexikon gehört, „das sich nach gängigen Modellen in einem spezifischen Wissensspeicher befindet“ (Raupach 1994: 20).

„Das mentale Lexikon ist ein Teil des LZG, in dem die Wörter mental repräsent sind“ (Schwarz 1992: 81) und „in dem alle Informationen über die Wörter einer Sprache gespeichert sind“ (Schwarz/Chur 2007: 225). Das im Lexikon gespeicherte Wissen besteht „aus Formen, Inhalten und deren Strukturen, d. h. also aus Einheiten sowie aus Operationen und ihnen zugrundeliegenden operativen Regeln, die die Bildung von Formen und Inhalten ermöglichen“ (Börner/Vogel 1994: 4). Über ein Wort sind die folgenden Informationen gespeichert:

- phonologische Informationen (Aussprache, phonologischer Aufbau);
- syntaktische Informationen (syntaktische Kategorie, Valenz, syntaktische Merkmale, die für die Kongruenz wichtig sind);
- morphologische Informationen (morphologischer Status);
- semantische Informationen (Bedeutung, semantische Merkmale und Rollen, lexikalische Relationen) (Scherfer 1994: 192).

Das mentale Lexikon gilt als eine Nahtstelle formaler und inhaltlicher Strukturbildung. Diese Vermittlungsfunktion drückt sich in jeder einzelnen Einheit des Lexikons aus, indem hier phonetische, morphologische, syntaktische und semantische Informationen aufeinander bezogen werden (Schwarz: 1992: 82). Es muss hervorgehoben werden, dass die sprachlichen Informationen im mentalen Lexikon nicht isoliert, sondern in komplexen Zusammenhängen gespeichert sind, die Bedeutungen „stehen in bestimmten Relationen zueinander und lassen sich semantischen Feldern oder Netzen zuordnen“ (Schwarz-Friesel 2007: 137)¹. Deshalb sind die Verbindungen zwischen den Informationen, auch zwischen Form und Inhalten, schnell herstellbar und aktivierbar (Börner/Vogel 1994: 4).

Die Relationen zwischen den Bedeutungen können systematisch erfasst werden:

- Die Identitäts- und Äquivalenzbeziehungen werden als Synonymie bezeichnet, sie „sind sprachliche Einheiten oder Strukturen, die sich formal unterscheiden, aber ähnliche oder gleiche Bedeutung haben und deshalb im Kern der Bedeutung übereinstimmen“ (Schippan 1992: 206). Synonyme sind

meistens durch konnotative Merkmale zu unterscheiden, ihre Funktion kann als Hervorhebung verschiedener Merkmale betrachtet werden. Als Sonderfall sind territoriale Dubletten zu erwähnen, die regionalen Varianten eines Begriffs, die in größeren Gebieten auch in der dortigen Umgangssprache erscheinen, wie *Tischler* oder *Schreiner*, *Rahm* oder *Sahne* (Kessel/Reimann 2012: 170–171).

- Durch Referenzidentität wird auf ein und denselben Gegenstand oder Menschen mit verschiedenen Ausdrücken Bezug genommen, die referenzidentisch sind, aber nicht synonym, wie es das Beispiel *Goethe – der Verfasser des Werther* oder das klassische Beispiel von Frege *Abendstern – Morgenstern* zeigt (Schwarz/Chur 2007: 55).
- Ambiguität, also Mehrdeutigkeit steht zusammenfassend für folgende Phänomene:
 - ⇒ Bei Polysemie können die verschiedene Bedeutungen auf eine gemeinsame Grundbedeutung zurückgeführt werden, wie z. B.: *Bank* ‘Geldinstitut’, ‘Sitzangelegenheit’ (Schwarz/Chur 2007: 56).
 - ⇒ Bei Homonymie haben die Wörter unterschiedliche Bedeutungen, die in keine Beziehung zueinander stehen, wie beispielsweise die Bedeutungen von *Futter* ‘Nahrung für Tiere’ und ‘innere Stoffschicht’ (Schwarz/Chur 2007: 56).
- Die Wörter, die zueinander in hierarchischer Beziehung stehen, gehören zu einer Über- (Hyperonomie) und Unterordnung (Hyponomie). Die Bedeutungen der untergeordneten Wörter enthalten die Bedeutungen der übergeordneten, aber nicht umgekehrt (Schwarz/Chur 2007: 57).
 - ⇒ Erstens kann das Verhältnis vom Allgemeinen zum Einzelnen ausgedrückt werden. In dieser Beziehung gilt das Hyponym als Gattungsbegriff (*Pferd*), das Hyperonym (*Huftier*, *Haustier*, *Arbeitstier*), der Artbegriff, ist ihm untergeordnet.
 - ⇒ Zweitens kann das Verhältnis des Teils zum Ganzen ausgedrückt werden, z.B.: Körperteilbenennungen.
 - ⇒ Drittens können die Gruppen- und Genuskollektiva erwähnt werden: Gruppenkollektiva bezeichnen eine Einheit mehrerer Individuen (*Familie*, *Klasse*), Genuskollektiva stehen für eine ganze Klasse, nicht für Individuen (bei Tiernamen, *Wild*).
- In der Beziehung der Gegensätzlichkeit widerspiegeln sich spezifische Formen der Inkompatibilität, gegensätzliche Sachverhalte, Standpunkte, Eindrücke, Wertungen usw.

- ⇒ Im Fall der Antonymie stehen die Bedeutungen zweier Wörter im Gegensatz, es können Zwischenstufen gefunden werden.
- ⇒ Bei der Kontradiktion schließen sich die Bedeutungen einander strikt aus, es gibt keine Zwischenstufen oder Steigerungsmöglichkeiten.
- Wortfamilien sind „Wortgruppierungen, die aufgrund einer gemeinsamen Herkunft entstehen, [...] z.T. keinen semantischen Zusammenhang mehr erkennen“ (Römer/Matzke 2010: 104–105).
- Wortfelder sind globale semantische Organisationseinheiten, denen die Wörter aufgrund ihrer Bedeutungsrelationen zuzuordnen sind (Schwarz/Chur 2007: 60).
- Unter Phraseologismen sind Wortverbindungen zu verstehen, die bestimmte Merkmale der Phraseologizität (wie Polylexikalität, Stabilität, Lexikalisierung und Idiomatizität) aufweisen, eine semantische Einheit bilden, im Lexikon neben den Einzelwörtern stehen, ganzheitlich abgerufen und reproduziert werden (Winzer-Kiontke 2010: 251). Hauptarten von Phraseologismen, die sich semantisch und strukturell abgrenzen (Römer/Matzke 2010: 51–54) sind die folgenden:
 - ⇒ idiomatische Phraseologismen: der traditionelle Kernbereich der Phraseologismen (Sprichwörter, geflügelte Wörter)
 - ⇒ nichtidiomatische Phraseologismen mit strukturierendem und benennendem Charakter:
 - * durch Strukturformeln werden grammatische Relationen hergestellt: *hin und her* + Verb;
 - * Routineformeln strukturieren Texte: *mit herzlichem Gruß* als Schlussformel;
 - * Kollokationen haben kompositionell aufgebaute Bedeutung, sie sind Mehrwortverbindungen, die, statistisch erwartbar, miteinander verbunden sind: *heftiger Streit*.

Es ist wichtig, neben den semantischen Relationen weitere Kriterien zu erwähnen, nach denen sich die Worteinträge im mentalen Lexikon organisieren und die für die einwandfreie Wortverwendung notwendig sind: die syntaktischen, morphologischen, phonologischen und phonetischen Kriterien, wie zum Beispiel morphologisch verwandte Wörter, gleich bzw. ähnlich klingende Wörter, affektive Wörternetze etc. sowie unterschiedliche Kontexte der Wortverwendung (Roche/Suñer 2017: 161–162).

2. 2. 2. Möglichkeiten für die systematische Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht

In den vorangehenden Einheiten wurde beschrieben, wie man eine Sprache nach den kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien erlernt, wie das Gedächtnis beim Sprachenlernen funktioniert und es wurde auch darauf Bezug genommen, welche Organisiertheit unser Wortschatz aufweist, welche systematischen semantischen Relationen der Bedeutungen von Wörtern im mentalen Lexikon zu erfassen sind. Im Folgenden soll der Aspekt hervorgehoben werden, wie Wörter am besten verstanden, gespeichert und produziert werden können, wie die Systematisierung der Wortschatzarbeit sich verwirklichen lässt. Es wird dabei vor Augen gehalten, dass die Arbeit unseres Gedächtnisses, besonders der spätere Abruf der (neu) gelernten Wörter durch die Berücksichtigung der Strukturierung des Wortschatzes erleichtert wird.

Es wurde schon festgestellt, dass im Gedächtnis nicht die Wörter, sondern die Bedeutungen gespeichert sind. Beim Fremdsprachenlernen muss gelernt werden, wie diese Verbindung zwischen sprachlichen Symbolen und Bedeutungen hergestellt werden kann.

Die graphischen und lautlichen, die lexikalischen und grammatischen Elemente, die wir zum Sprechen und Schreiben in einer Fremdsprache benötigen, müssen bewusst gelernt und so lange geübt werden, bis sie abruffähig gespeichert sind. (Rohrer 1990: 60)

Ein Schlüsselbegriff ist hier die Abruffähigkeit, die am besten funktioniert, wenn die Informationen einerseits mit „Anweisungen“, andererseits in einem Bezugssystem gespeichert sind.

Wie schon erläutert wurde, sind unter Anweisungen subjektive und objektive Ordnungsprinzipien zu verstehen. Die subjektiven Ordnungsprinzipien bezeichnen die individuellen Lerntechniken, die im Sinne der Lernerautonomie und der Sprachlernbewusstheit im heutigen Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle spielen. Diese Techniken können auch im Unterricht entwickelt werden, indem den Lernenden die Möglichkeiten der Lerntechniken angeboten werden. Die objektiven Ordnungsprinzipien werden bei der Didaktisierung des Lernstoffs angewandt, hier hat die Systematisierung der Wortschatzarbeit eine große Rolle.

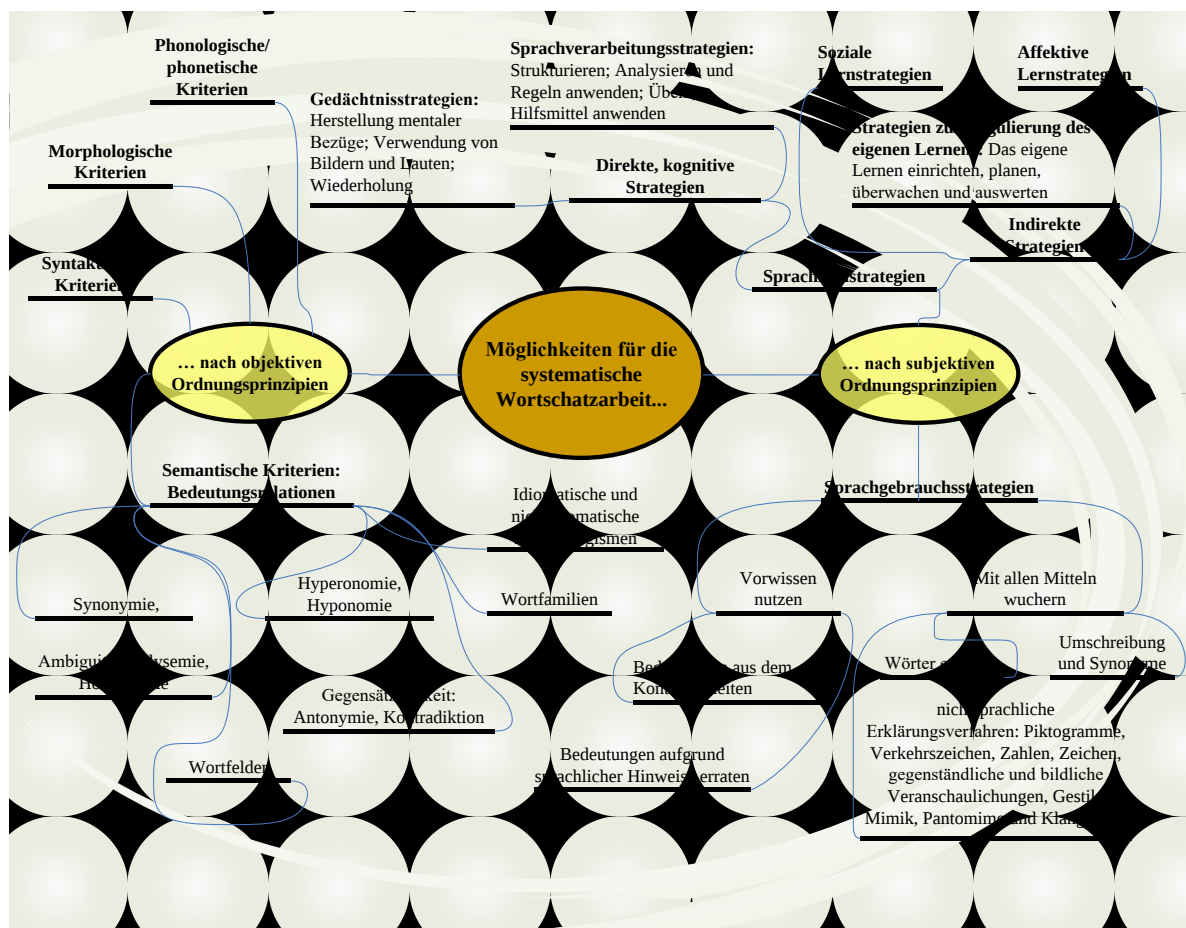


Abbildung 1: Möglichkeiten für die systematische Wortschatzarbeit im Überblick

Systematische Wortschatzarbeit soll in jedem Fall auf Textbasis erfolgen und während der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben stattfinden, die kontextuell, situativ und in Sinnzusammenhängen eingebettet sind, wobei die Aufmerksamkeit auf lexikalische Probleme gerichtet ist (Köster 2010: 1025). Damit Lernende ihre sprachlichen (mündlichen oder schriftlichen) Interaktionen in authentischen kommunikativen Situationen erfolgreich durchführen können, müssen sie im Fremdsprachenunterricht einer authentischen Sprachumgebung begegnen. Diese authentische Sprachumgebung bildet sich nur in einem Unterricht heraus, der auf authentischen Texten basiert und sich als einen Weg vom Text zum Text versteht (Krause 1996: 58). In einem textorientiert gestalteten Fremdsprachenunterricht haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre rezeptiven Fähigkeiten mit Hilfe von authentischen Texten und ihre produktiven Fähigkeiten im Rahmen einer authentischen Sprachumgebung zu entwickeln (Kertes 2014: 74–75).

3. Möglichkeiten für die Förderung von Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit aufgrund der Reflexion über die Textarbeit zum Text *Digitalisierung an Schulen – Tablets machen nicht klüger*

Im Folgenden wird ein exemplarisches Beispiel für die Textarbeit im DaF-Unterricht vorgestellt, wodurch die Umsetzung der Theorie in die Praxis veranschaulicht und mit Hilfe didaktischer Kommentare reflektiert wird. Neben didaktischen Kommentaren der einzelnen Arbeitsphasen der Textarbeit werden bei jedem Schritt die für Wortschatzarbeit relevanten Aspekte hervorgehoben. Das Konzept der Vorstellung sowie der Reflexion der einzelnen Schritte der Textarbeit folgt der Vorgehensweise von Kertes (2015b).

3. 1. Vorüberlegungen – Zielgruppe und Textauswahl

Die vorliegende Textarbeit wurde für Germanistikstudenten zusammengestellt. Die Zielgruppe zeichnet sich durch heterogene Sprach- und Vorkenntnisse aus. Bis zum zweiten Studienjahr, in dem die Zielgruppe der vorliegenden Textarbeit studiert, gleicht sich das sprachliche Niveau mehr oder weniger an (Kertes 2015b: 108–109). Die Zielsetzungen, die für jeden Kurs im Bereich der Sprachpraxis als maßgebend gelten, liegen auch dieser thematischen Einheit zugrunde: die Förderung der kommunikativen Kompetenz, Handlungskompetenz, Textkompetenz und interkulturellen Kompetenz (Kertes 2015a: 110–111). Der Schwerpunkt liegt bei dieser Einheit in der Förderung der Textkompetenz, wobei auch einer intensiven Spracharbeit eine bedeutende Rolle zukommt. Die Förderung der oben genannten Kompetenzbereiche kann nur mit Hilfe der Herausbildung autonomen Lernverhaltens verwirklicht werden, auf deren Förderung großer Wert gelegt wird (Kertes 2015b: 108–109).

Die vorliegende thematische Einheit bettet sich in das Thema Bildung in den deutschsprachigen Ländern ein. In diesem studienrelevanten Thema wird ein Text über die Digitalisierung in den deutschen Schulen, über den DigitalPakt Schule², ein Kommentar von Nils B. Schulz (2019) *Digitalisierung an Schulen. Tablets machen nicht klüger*³ ausgewählt.

Didaktischer Kommentar:

Im Fremdsprachenunterricht soll den Lernenden ein reiches Spektrum an Texten unterschiedlicher Themen, Textsorten und Perspektiven angeboten werden. Bei der Themenauswahl sollen verschiedene Kriterien berücksichtigt werden, die für die

Verwirklichung der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts als Voraussetzungen gelten. Die Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Themen und der Kultur der deutschsprachigen Länder trägt zur Förderung der interkulturellen Kompetenz bei. Des Weiteren sollen durch die thematische Bedeutung der Texte Probleme der Lebenswelt, aktuelle Fragestellungen und Interessen der Lernenden angesprochen werden (Kertes 2015b: 109–110).

Bei der Textauswahl sind die sprachliche Komplexität, der sprachliche Schwierigkeitsgrad der Texte und die Textsorten zu berücksichtigen. Die ausgewählten Texte sollen dem sprachlichen Niveau, dem Alter und den Vorkenntnissen der Lernenden entsprechen. Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Textauswahl ist die Authentizität des Textes (Kertes 2015b: 110).

3. 2. Arbeitsphase 1 – Vor dem Lesen

Vor dem Lesen des Textes ist der erste Schritt die Aktivierung der Vorkenntnisse. An erster Stelle wird eine Diskussion über die persönlichen, positiven und negativen Erfahrungen (sowie Vorteile und Nachteile) mit der Digitalisierung in der Schule geführt, die Lernenden sammeln, strukturieren und systematisieren ihre Ideen, ihr bereits vorhandenes Wissen zu diesem Thema.

Nach der Aktivierung der Vorkenntnisse erfolgt die Vorentlastung: Die Lernenden schlagen Begriffe nach, welche für das Textverstehen relevant sind. Als Grundlage für die Diskussion über die nachgeschlagenen Begriffe dient der folgende Fragenkatalog (BMF 2019:1):

1. Was soll mit dem DigitalPakt Schule erreicht werden?
2. Führen Whiteboards und schnelles Internet automatisch zu besserer Bildung?
3. Wie sieht die Arbeitsteilung beim DigitalPakt Schule zwischen Bund und Ländern aus?
4. Wie viel Geld steht für den DigitalPakt Schule zur Verfügung?
5. Warum geht es mit dem DigitalPakt Schule nicht schon jetzt los?
6. Reichen fünf Milliarden Euro zur Digitalisierung der Schulen aus?
7. Ab wann können Fördermittel aus dem DigitalPakt beantragt werden?
8. Wo können die Mittel beantragt werden?
9. Wer kann Fördermittel aus dem DigitalPakt Schule beantragen?
10. Was werden die landesweiten und länderübergreifenden Projekte leisten?
11. Können die Schulen mit den DigitalPakt-Mitteln auch Endgeräte kaufen?
12. Wie soll es mit Service und Support der technischen Ausstattung weitergehen?
13. Was können Schulen schon jetzt unternehmen, um die Digitalisierung voranzutreiben?

Tabelle 2: Fragenkatalog zur Vorentlastung des Textes *Digitalisierung...*

Für die Beantwortung der Fragen werden Ergänzungsmaterialien *Wissenswertes zum DigitalPakt Schule* (BMF 2019) den Lernenden bereitgestellt. Nach der Bearbeitung der Ergänzungsmaterialien werden die nachgeschlagenen wichtigsten Begriffe besprochen.

Didaktischer Kommentar:

Das Ziel dieses Arbeitsschrittes besteht darin, das Textverstehen durch die Aktivierung der vorhandenen Kenntnisse zu erleichtern. Durch die Diskussionen wird ermöglicht, sich der eigenen Vorstellungen über das Thema *Digitalisierung* bewusst zu werden und sich mit den Vorstellungen der Anderen auseinanderzusetzen. Die Anlehnung an die Aktivierung der Vorkenntnisse hat das Ziel, die neu erworbenen oder erweiterten Kenntnisse in das eigene Vorwissen einzuordnen. Bei der Vorentlastung werden die Begriffe, die für das detaillierte Verstehen des Textes von großer Bedeutung sind, von den Lernenden nachgeschlagen und in der Gruppe diskutiert, damit die vorhandenen Kenntnisse erweitert, neue Kenntnisse gewonnen und eventuell Verstehensschwierigkeiten beim Lesen vorgebeugt werden. Die Arbeit mit den Ergänzungsmaterialien führt dazu, dass Lernende nicht nur unterschiedliche Herangehensweisen an das Thema kennen lernen, sondern auch Informationen über das aktuelle Ereignis, den DigitalPakt Schule, einholen können.

Zur Wortschatzarbeit:

Bei der Aktivierung der Vorkenntnisse wird der themenrelevante spezifische Wortschatz aktiviert. Durch diesen Prozess wird das Textverstehen erleichtert, die mentale Anstrengung während des Lesens wird dank dieser Phase deutlich niedriger. Ein weiterer Gewinn dieses Arbeitsschrittes besteht darin, dass das Sammeln von positiven und negativen Erfahrungen voraussetzt, die sprachlichen Mittel der Argumentation verwenden zu können oder ihre Verwendung vorbereiten zu müssen. Die Vorentlastung dient nicht nur dazu, neue Begriffe zu thematisieren, sondern hilft auch dabei, unbekannte Schlüsselwörter zum Thema kennen zu lernen.

3. 3. Arbeitsphase 2 – Während des Lesens

Der Text, der Kommentar von Nils B. Schulz (2019) *Digitalisierung an Schulen. Tablets machen nicht klüger*³, der dieser thematischen Einheit zugrunde liegt, ist auf der Internetseite Der Tageszeitung zu lesen. Während des Lesens haben Lernende die Aufgabe, die Schlüsselwörter des Textes zu markieren.

Didaktischer Kommentar:

Während des Lesens stehen den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, die das Verstehen erleichtern können. Bei diesem Schritt wurde die Hervorhebung der Schlüsselwörter, der wichtigsten informationstragenden Elemente des Textes gewählt, weil ihnen bei den Aufgaben nach dem Lesen eine große Bedeutung zukommt, mit Hilfe der Schlüsselwörter wird das Verstehen des Gesamttextes vorbereitet (Kertes 2015b: 115).

Zur Wortschatzarbeit:

Während des Lesens wird der Verstehenswortschatz⁴ aktiviert, er „umfasst die lexikalischen Einheiten, über die der Lernende verfügt, um Lese- und Hörtexte selbständig zu erschließen“ (Bohn 2000: 24). Dieser Wortschatz wird oft als passiv genannt, obwohl auch das Verstehen geistige Aktivitäten verlangt. Es gibt natürlich keine starren Grenzen zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz. Während des Lesens läuft ein inzidenteller (beiläufiger) Erwerb von Wörtern, der zu rezeptiver Verfügbarkeit der Bedeutung führt. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass der rezeptive Wortschatz immer größer als der produktive ist und auch stärker zunimmt. (Köster 2010: 1025).

3. 4. Arbeitsphase 3 – Nach dem Lesen

3. 4. 1. Textverstehen

Als erster Schritt des Textverstehens diskutieren die Lernenden darüber, welche Wörter sie im Text als Schlüsselwörter markiert haben und sie begründen ihre Wahl. Nach dieser Diskussion bearbeiten die Lernenden den Text mit Hilfe der argumentativen Struktur des Kommentars. Das folgende Raster zur argumentativen Struktur dient als Ausgangspunkt der Aufgabe: Es wird in der Gruppe über die möglichen inhaltlichen Einheiten, Ober- und Unterbegriffe diskutiert.

1. a) Entwickeln Sie die argumentative Struktur des Textes nach dem folgenden Schema.

Thema:

These (n):

Argumente:

Lösungsvorschlag:

Tabelle 3: Raster zur argumentativen Struktur des gelesenen Textes

Als zweiter Schritt des Textverstehens bearbeiten die Lernenden das folgende Aufgabenblatt. Bei den Antworten ist es wichtig, die offenen Fragen mit eigenen Worten zu formulieren.

Didaktischer Kommentar:

Nach dem Lesen des Textes eignet sich die Methode Fragen und Antworten als hilfreiche Arbeitstechnik zur inhaltlichen Bearbeitung des Textes, zum globalen und detaillierten Verstehen. Durch die Antworten ist es möglich, sich mit den einzelnen thematischen Einheiten tiefgehend auseinanderzusetzen. Da die Fragen mit eigenen Worten beantwortet werden, bietet sich die Möglichkeit, sich vom Text zu lösen und sich auf die Textgestaltungsaufgabe vorzubereiten.

1. b) Beantworten Sie die folgenden Fragen anhand des gelesenen Textes.

Verbessern sich die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler durch eine veränderte IT-Ausstattung an den Schulen?

Wie müsste man die Jugendlichen „fit fürs digitale Zeitalter machen“?

Was beinhaltet das neue Schulfach „Medienwissenschaft“?

Wodurch lässt sich die Einstellung der LehrerInnen charakterisieren, wenn es um den Umgang mit digitalen Apparaten geht?

Wie könnte die Lehrerbildung auf die neuen digitalen Herausforderungen reagieren?

Wie könnten die Schulen im Sinne der „Erziehung zur Medienmündigkeit“ auf die neue Herausforderung des digitalen Zeitalters reagieren?

Tabelle 4: Fragen zum Text *Digitalisierung an Schulen*

Als dritter Schritt des Textverstehens bearbeiten die Lernenden das folgende Aufgabenblatt. Bei den Antworten ist es wichtig, die Definitionen und Interpretationen mit eigenen Worten zu formulieren.

2. Definieren Sie folgende Begriffe anhand des gelesenen Textes.

Bildungsstagnation

Reflexionsvermögen

Digitalangst

Medienmündigkeit

Digitalisierung des Bildungssystems

Krisen-Begriffe

3. Interpretieren Sie die folgenden Textstellen.

a) „Pakt“, so hieß auch das Konstrukt, das Mephisto und Faust einst schlossen. Wie sie lässt sich ausrufen: „Die Wette biet’ ich!“ – „Topp!“ – „Und Schlag auf Schlag!“

b) Bringt ihnen bei, wie sie sich dem Zugriff großer IT-Konzerne entziehen, wie sie deren Tracking-Strategien durchschauen, wie sie den gesenkten Blick aufs Smartphone in eine aufrechte Haltung verwandeln.

c) Da gibt es technikaffine und digitaleuphorische Lehrerinnen und Lehrer der Fächer Informatik, Mathematik und Physik – und viele junge Lehrkräfte, die das Smartphone schon als Quasi-Organ in ihr Körperschema integriert haben.

Tabelle 5: Aufgaben zum Textverstehen *Digitalisierung an Schulen*

Didaktischer Kommentar:

Die Diskussion über die Schlüsselwörter des Textes ermöglicht einen ersten Einstieg ins Thema und eine Vorbereitung der Arbeit mit der argumentativen Struktur des Textes. Die Methode *Thesen und Argumente* ist für die inhaltliche Bearbeitung der argumentativen Texte besonders gut geeignet, da mit Hilfe dieses Verfahrens inhaltliche Zusammenhänge der Argumentation veranschaulicht werden. Dadurch wird nicht nur das Textverständnis erleichtert, sondern auch eine derartige Technik kennen gelernt, mit der man argumentative Texte, darunter auch wissenschaftliche Texte effektiv bearbeiten kann. Ein weiterer großer Gewinn der Arbeit mit dieser Methode besteht darin, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, wesentliche inhaltliche Vernetzungen im Text zu erkennen, sich vom linearen Aufbau des Textes zu lösen und die Komplexität des Textes zu ergreifen. Dieser tiefgehenden Auseinandersetzung mit dem Text und seinen inhaltlichen Vernetzungen kommt bei der Textgestaltungsaufgabe eine wichtige Rolle hinzu.

Zur Wortschatzarbeit:

Die Diskussion über die Schlüsselwörter des Textes und die Interpretation der Textstellen können auch als Paraphrasieren aufgefasst werden, die als Lerntechnik zur Erweiterung des Wortschatzes beiträgt.

3. 4. 2. Wortschatzarbeit

Nach der inhaltlichen Bearbeitung des Textes ist der nächste Schritt die sprachliche Bearbeitung. Der erste Schritt der Auseinandersetzung mit der Sprache des Textes ist die Wortschatzarbeit. Die Lernenden lösen Aufgaben zum Text (vgl. Tab. 6), sie suchen nach Synonymen, Antonymen, deutschsprachigen Entsprechungen für Fremdwörter, Kollokationen, sie erstellen Wortfelder und formulieren Textstellen in ihren eigenen Worten.

Didaktischer Kommentar zur Wortschatzarbeit:

Die Aufgaben tragen vor allem zur Wortschatzerweiterung bei. Bei der Auswahl der Wörter ist es wichtig, die sprachliche Niveaustufe der Lernenden zu beachten. Es wird auch darauf ein großer Wert gelegt, was die hervorgehobenen Wörter im Kontext bedeuten, wie sie im Text funktionieren.

4. Erklären Sie mit eigenen Worten die Bedeutung der unterstrichenen Satzteile im Text.

Bisher allerdings konnten sich kritische Stimmen kaum Gehör verschaffen. Bringt ihnen bei, wie sie sich dem Zugriff großer IT-Konzerne entziehen, [...] Sie grenzen ihn vom mittlerweile zum Plastikwort mutierten Begriff der „Medienkompetenz“ ab.

Und da gibt es auf der anderen Seite die Skeptiker, die aus sozialpsychologischer, juristischer und medientheoretischer Sicht Einwände äußern.

Der integrative Ansatz zeigt, wie wenig diese Digitaloffensive durchdacht ist, setzt er doch kritische IT-Kompetenz bei allen Lehrenden voraus.

5. Bearbeiten Sie das Wortfeld *Digitalisierung* anhand des gelesenen Textes.

6. a) Erklären Sie die Bedeutung folgender Wörter im Text, indem Sie den Kontext beachten.

DigitalPakt Schule	IT-Branche	IT-Ausstattung
Digitalisierung	Bildungssystem	zeitsouverän
digitaleuphorisch	digitales Zeitalter	Snowden-Enthüllungen

b) Nennen Sie Synonyme.

mantraartig	Enthüllung	verbergen
nachweisen	erzeugen	beibringen
verweigern	entlasten	Durchdringung

c) Nennen Sie Antonyme.

Skeptiker	zustimmen	verweigern
Einsatz	erzeugen	gegenwärtig
notwendig	technikaffin	überbrücken

d) Geben Sie deutschsprachige Entsprechungen für die folgenden Fremdwörter an.

Etat	kontraproduktiv	valide
etablieren	Smartphone	Skeptiker
en passant	radikal	kompetent

7. a) Mit welchen weiteren Substantiven werden folgende Adjektive verwendet?

kritischer Umgang
kritische Stimmen
kritischer Distanz

b) Mit welchen weiteren Adjektiven werden folgende Substantive verwendet?

das technische Wissen
ein relevantes Thema
ein interdisziplinärer Studiengang

c) Mit welchen weiteren Substantiven werden folgende Verben verwendet?

Pakt schließen
eine These entwickeln
Angst erzeugen

Tabelle 6: Wortschatzarbeit zum Text *Digitalisierung an Schulen*

Die in die Wortschatzarbeit integrierten Synonyme, Antonyme, deutschsprachigen Entsprechungen für Fremdwörter, Kollokationen, Wortfelder und Paraphrasieren bestimmter Textstellen dienen dazu, dass die neu gelernten Wörter zusammen mit einem Bezugssystem gespeichert sind, die schon bekannten Wörter bewusst gemacht werden und so schnell(er) abgerufen werden können.

Ferner bietet sich die Möglichkeit, sich in die Arbeit mit Wörterbüchern zu vertiefen. Es können neue Wörterbücher und Lexika kennen gelernt werden, und es wird auch auf den Umgang mit diesen Hilfsmitteln eingegangen. Die Beschäftigung mit dem Wortschatz des Textes und mit den Wörterbüchern hat für die Herausbildung autonomen Lernverhaltens eine hohe Relevanz (Kertes 2015: 122).

Der bewusste Umgang mit dem Prozess des Wörterlernens hat besonders bei dem Erwerb von Kollokationen große Bedeutung. Kollokationen treten auch bei Fortgeschrittenen als Lernschwierigkeit auf, besonders wenn sie in der Ziel- und Ausgangssprache unterschiedlicher Metaphorik bedienen (Reder 2006: 157) oder wenn sie nicht als Einheit eingeprägt worden sind – in diesem letzteren Fall ist ihre Blockabrufbarkeit nicht möglich (Reder 2001: 7). Deshalb wäre es nötig, bei der jeweiligen Wortschatzarbeit Lernende dafür zu sensibilisieren, wortübergreifende Elemente zu festigen (Reder 2015: 79).

3. 4. 3. Grammatikarbeit

Für die Gestaltung der Grammatikarbeit werden zwei Kriterien vor Augen gehalten: Einerseits werden die für die Wissenschaftssprache relevanten Strukturen in den Mittelpunkt gestellt, andererseits wird auf die Bewusstmachung bestimmter grammatischer Erscheinungen und auf die Reflexion großer Wert gelegt. Die einzelnen Arbeitsschritte werden in der Gruppe nicht nur besprochen, sondern auch reflektiert und die grammatischen Phänomene mit der entsprechenden Terminologie bezeichnet.

Didaktischer Kommentar:

Durch die Grammatikarbeit wird es möglich, die grammatischen Kenntnisse zu vertiefen und zu systematisieren. Die Arbeitsschritte der Transformationsübungen setzen einen hohen Grad an Selbständigkeit und Bewusstheit der Lernenden voraus, deshalb ist es wichtig, auf die Reflexion der einzelnen Arbeitsschritte im Unterricht einen großen Wert zu legen. Diese Art und Weise der Grammatikarbeit führt zu einem bewussten Umgang mit sprachlichen Phänomenen der Texte und fördert die Sprachaufmerksamkeit der Lernenden.

Zur Wortschatzarbeit:

Grammatik und Wortschatz sind einander gegenseitig bedingende Phänomene: Wie darauf schon hingewiesen wurde, organisieren sich die Worteinträge im mentalen Lexikon auch nach syntaktischen, morphologischen, phonologischen und phonetischen Kriterien. Die Wortschatz- und Grammatikarbeit sollen durch das Miteinbeziehen dieser Kriterien geprägt werden.

8. Formen Sie den unterstrichenen Teil des Satzes um, ohne den Sinn zu verändern, indem Sie eine andere grammatische Struktur verwenden.

Es bestehen große Zweifel, dass die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sich durch eine veränderte IT-Ausstattung an den Schulen verbessern.

Dazu passt, dass viele große IT-Unternehmen ihren Etat für Lobbyarbeit enorm erhöhen.

Jetzt gilt es zum einen, für Schadensbegrenzung zu sorgen, und zum anderen, zu überlegen, wie der Digitalhype genutzt werden kann.

Natürlich muss die nachwachsende Generation lernen.

Für eine Übergangszeit mag das angehen, [...]

Es wird erklärt, dass bisher keine einzige valide wissenschaftliche Studie den Nutzen von Digitaltechnik für schulische Lernprozesse nachweist.

Sie müssten dafür zudem in irgendeiner Weise entlastet werden.

9. Worauf bezieht sich das unterstrichene Wort im Text?

Dafür benötigen wir ein neues Schulfach: „Medienwissenschaft“.

Da gibt es technikaffine und digitaleuphorische Lehrerinnen und Lehrer der Fächer Informatik, Mathematik und Physik [...].

10. Geben Sie folgende Äußerungen in der indirekten Rede wieder.

John Hattie hat festgestellt: „Das Wichtigste war klares und strukturiertes Lehrerhandeln“.

Tabelle 7: Grammatikarbeit zum Text *Digitalisierung an Schulen*

3. 4. 4. Textgestaltung

Bei der Textproduktion haben die Lernenden die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zum bearbeiteten Text zu verfassen. Vor dem Schreiben werden die textsortenspezifischen Merkmale besprochen: Eine Definition für die Inhaltsangabe,

die Funktion der Textsorte, ihr inhaltlicher und formaler Aufbau und ihre sprachliche Gestaltung. Nach der Besprechung der textsortenspezifischen Merkmale sammeln die Lernenden die Schritte, die man bei dem Schreiben durchführen kann und eruieren, wie der Schreibprozess abläuft.

Während des Schreibens der ersten Fassung der Inhaltsangabe haben die Lernenden die Aufgabe, auf die inhaltlichen, sprachlichen und formalen Kriterien der Textsorte zu achten. Bei der Anfertigung der Rohfassung können die Lernenden auf die Bearbeitung der argumentativen Struktur des Textes und die Fragen/Antworten zurückgreifen.

Nach dem Schreiben wird in der Gruppe eine Schreibwerkstatt organisiert: Die ersten Fassungen der Inhaltsangabe korrigieren die Lernenden gegenseitig nach folgenden, sich auf den Inhalt, die Textsorte und sprachliche Gestaltung beziehenden Bewertungskriterien. Nach der Schreibwerkstatt wird die erste Fassung des Textes überarbeitet. Das Überarbeiten der Rohfassung erfolgt nach inhaltlichen und sprachlichen Aspekten. Die inhaltliche Bewertung dient dazu, den roten Faden des Textes zu überprüfen und die Rohfassung zu verbessern und zu vervollständigen. Die sprachliche Korrektur wird mit Hilfe einer Fehlertherapie durchgeführt.

Didaktischer Kommentar:

Für die Förderung der Schreibfertigkeit ist die Bewusstheit besonders wichtig, da der Schreibprozess im Vergleich zu anderen Fertigkeiten die größte Selbständigkeit und innere Aktivität voraussetzt, deshalb wird der Reflexion bei der Optimierung der Lehr- und Lernprozesse eine besondere Bedeutung zugeschrieben (Boócz-Barna 2015: 52).

Bei der Auswahl der Textsorte soll der Lehrende die Zielsetzungen und die Zielgruppe beachten. Die Inhaltsangabe gilt als eine studienrelevante Textsorte, da bei dem Verfassen dieser Textsorte für die wissenschaftliche Arbeit relevante Fähigkeiten von großer Bedeutung sind. Es ist wichtig, vor dem Schreiben nicht nur die textsortenspezifischen Merkmale der gegebenen Textsorte zu klären, sondern auch auf die einzelnen Schritte des Schreibens einzugehen. Die Lernenden sollen sich der Prozesshaftigkeit der Textproduktion bewusst werden, da nur diese Bewusstheit es ermöglicht, Texte adäquat gestalten zu können. Besonders bei diesem Arbeitsschritt tritt in Erscheinung, dass Textrezeption und Textproduktion einander gegenseitig bedingende Prozesse sind (Kertes 2015a: 114; Perge 2014: 271).

Bei der Schreibwerkstatt können die Lernenden die Prozesshaftigkeit des Schreibens erleben und über Texte reden, was zur Herausbildung autonomen Lernverhaltens beiträgt. Diese Art autonomiefördernder Unterrichtskonzepte lässt sich in einer veränderten Lehr- und Lernkultur verwirklichen, „in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches Lernen im Zentrum stehen“ (Feld-Knapp 2010a: 21) und die Reflexion über den eigenen Wissenskonstruktionsprozess zur Auswahl und zum Einsatz effektiver Lerntechniken beiträgt (Feld-Knapp 2006: 136–137). In Bezug auf rezeptive und produktive Arbeit mit Texten ist eine neue Lehr- und Lernkultur von Bedeutung, indem Lernende befähigt werden, über die eigenen Texte reden und das implizit vorhandene Wissen und Sprachwissen über Texte transparent machen zu können (Feld-Knapp 2010b: 206).

Durch eine inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung mit den Bewertungen der eigenen Texte haben die Lernenden die Möglichkeit, ihren Schreibprozess auszuwerten und zu reflektieren. Sowohl die inhaltliche als auch die sprachliche Neukonzipierung der Texte erhöhen die Bewusstheit der Lernenden, was für die Effektivität der späteren Schreibprozesse von großem Belang ist (Kertes 2018: 41–42).

Zur Wortschatzarbeit:

Die Textgestaltung hat aus zwei Aspekten eine große Relevanz für die Wortschatzarbeit: Einerseits, wie Köster darauf hinweist, führen nur produktive Aufgaben zum produktiven Erwerb (Köster 2010: 1025). Sprachliche Mittel werden aufgegriffen oder auch freiwillig recherchiert und erfragt, wenn sie in einem kommunikativen Zweck sinnvoll und effektiv eingebunden sind (Roche/Suñer 2017: 311). „Die Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Sprache, gewonnen an tatsächlichem Sprachhandeln, fördert das Sprachwachstum nur, wenn die so reflektierten Mittel sofort für erkennbare Zwecke kommunikativ eingesetzt werden können.“ (Roche/Suñer ebd.)

Andererseits wird durch die schon erwähnte Fehlertherapie ein hoher Grad der Bewusstheit ermöglicht: Die Fehler, die vor allem die sprachsystematische Richtigkeit betreffen, werden systematisch bearbeitet: Morphologische Fehler werden nach Wortarten gruppiert, syntaktische und textgrammatische Fehler werden systematisiert, semantische Fehler werden thematisch geordnet. Der Rechtschreibung wird auch eine große Aufmerksamkeit geschenkt, besonders der Zeichensetzung, die eine leichtere Orientierung im Text ermöglicht.

4. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde die Frage in den Mittelpunkt gestellt, wie autonomes Fremdsprachenlernen, vor allem Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit gefördert werden können. Um dieser Zielsetzung gerecht werden zu können, wurde zum einen aufgezeigt, wie der Prozess des Lernens nach den kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien abläuft, wie das Gedächtnis beim Sprachenlernen funktioniert und wie das mentale Lexikon organisiert ist. Zum anderen wurde im Beitrag auf die Möglichkeiten für die systematische Wortschatzarbeit, in erster Linie auf die Lerntechniken und -strategien zum Wortschatzerwerb fokussiert. Anschließend wurde ein exemplarisches Beispiel für die Textarbeit im DaF-Unterricht vorgestellt, wodurch die Umsetzung der Theorie in die Praxis veranschaulicht und mit Hilfe didaktischer Kommentare u.a. im Hinblick auf die Wortschatzarbeit reflektiert wurde.

Quellen

- Nils B. Schulz (2019): Digitalisierung an Schulen. Tablets machen nicht klüger. <https://taz.de/Kommentar-Digitalisierung-an-Schulen/!5574016/> (gesehen am 20.09.2019)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMF (2019): Wissenswertes zum DigitalPakt Schule. <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html> (gesehen am 20.09.2019)

Literatur

- Bimmel, Peter – Rampillon, Ute (2001): Lernerautonomie und Lernstrategien (= Fernstudieneinheit 23). München: Langenscheidt.
- Bohn, Rainer (2000): Probleme der Wortschatzarbeit (= Fernstudieneinheit 22). München: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2015): Reflexion der Lern- und Lehrprozesse. Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsész- és

- Művészetpedagógiai Kiadványok; Bd. 6). Budapest: Eötvös-Loránd-Universität, S. 52–67.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (1994): Mentales Lexikon und Lernalterssprache. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Narr, S. 1–18.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Textlinguistik im Dienst des Fremdsprachenunterrichts. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapesti Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 135–154.
- Feld-Knapp, Ilona (2010a): Autonomie, die / autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke, S. 21.
- Feld-Knapp, Ilona (2010b): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag, S. 188–206.
- Handwerker, Brigitte (2010): Phraseologismen und Kollokationen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35). Berlin / New York: de Gruyter, S. 246–255.
- Kertes, Patrícia (2014): Zur Rolle und Funktion von metapragmatischer Bewusstheit im Schreibunterricht. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Perge, Gabriella / Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 26). Budapest: UDV, S. 73–88.
- Kertes, Patrícia (2015a): Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp Ilona / Heltai János / Kertes Patrícia / Palotás Berta / Reder Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27). Budapest: UDV, S. 106–120.
- Kertes, Patrícia (2015b): Textarbeit im DaF-Unterricht. Ein Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Kiadványok; Bd. 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, S. 108–134.

- Kertes Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion im Textproduktionsprozess. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Jahrgang 29/2018. Budapest: UDV, S. 25–48.
- Kessel, Katja / Reimann, Sandra (2012): Basiswissen. Deutsche Gegenwartssprache. Tübingen: Francke.
- 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 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35). Berlin / New York: de Gruyter, S. 1021–1032.
- Krause, Wolf-Dieter (1996): Literarische, linguistische und didaktische Aspekte der Textualität. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren. Tübingen: Francke, S. 45–64.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 2). Budapest: Typotex / Eötvös-József-Collegium, S. 267–310.
- Rampillon, Ute (2007): Lerntechniken. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 340–344.
- Raupach, Manfred (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Narr, S. 19–38.
- Reder, Anna (2001): Ein heißer Tipp – oder Kollokationslernen durch eine Ganzschrift. In: Häcki Buhofer, Annelies / Durco, Peter (Hrsg.): Wortschatz: Aneignung und Unterricht. www.sprachwissenschaft.ch/IDT2001/pdf/Reder.pdf (gesehen am 10.05.2019)
- Reder Anna (2006): Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. In: Linguistik online. 28/2006, S. 157–176.
- Reder Anna (2015): Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27.). Budapest: UDV, S. 74–89.

- Roche, Jörg / Suñer, Ferran (2017): Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik (= Kompendium DaF/DaZ; Bd. 1). Tübingen: Francke.
- Rohrer, Josef (1990): Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen (= Kamps pädagogische Taschenbücher; Bd. 82). Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.
- Römer, Christine / Matzke, Brigitte (2010): Der deutsche Wortschatz. Struktur, Regeln und Merkmale. Tübingen: Francke.
- Scherfer, Peter (1994): Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und – lehrens. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Narr, S. 185–216.
- Schippa, Thea (1992): Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarz, Monika (1992): Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen: Francke.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): Sprache und Emotion. Tübingen: Francke.
- Schwarz, Monika / Chur, Jeannette (2007): Semantik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) : Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 331–335.
- Winzer-Kiontke, Britta (2010): Phraseologismus, der. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke, S. 251.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23. 5/1996, S. 541–560.
- Wolff, Dieter (1998): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Lehrtexte.html> (gesehen am 10.05.2019)
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: Babylonia. 4/2002, S. 7–14. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/wolffint.pdf (gesehen am 10.05.2019)
- Wolff, Dieter (2007): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 321–326.

Anmerkungen

1. Die Repräsentation der semantischen Informationen im mentalen Lexikon wird in verschiedenen Modellen dargestellt. In Merkmalsmodellen und in der Prototypentheorie werden die Einzelbedeutungen als Menge semantischer Merkmale repräsentiert, in Netzwerkmodellen und in schematheoretischen Modellen wird die Relation, die zwischen den Bedeutungen der Einzelelemente besteht, abgebildet (Scherfer 1994: 194).
2. Mit dem DigitalPakt Schule wollen Bund und Länder für eine bessere Ausstattung der Schulen mit digitaler Technik sorgen (BMF 2019:1).
3. Aus urheberrechtlichen Gründen wird der Kommentar dem Beitrag nicht beigelegt, der Text ist auf der folgenden Internetseite zu lesen: <https://taz.de/Kommentar-Digitalisierung-an-Schulen/!5574016/>.
4. Parallel zum Verstehenswortschatz wird der Begriff Mitteilungswortschatz verwendet, er „umfasst alle Wörter, die der Lernende produktiv beherrscht, also verwenden kann“ (Bohn 2000: 23), um eine erfolgreiche Kommunikation ermöglichen zu können, bzw. sich frei ausdrücken zu können.

Publikationen von Anna Reder

1998

- Reder, Anna (1998): Elisabeth Kemmer / Richard Zöller / Gabriella Scherer: FIT in der deutschen Sprache. Rezension. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 3/1998, S. 75–77.
- Reder, Anna (1998): Wortschatzarbeit. In: Dines, Peter / Steiner, Judith (Hrsg.): 6. Sommerakademie für Deutschlehrer an der Eötvös József Hochschule – Tagungsbeiträge. Baja: Eötvös József Főiskola, S. 155–171.
- Reder, Anna (1998): Die Wiedervereinigung im Lichte der Sprache. In: Canisius, Peter / Roessler, Paul (Hrsg.): Studien zur Germanistik: Fünfter Jahrgang. Budapest / Pécs: Janus / Osiris, S. 257–273.

1999

- Reder, Anna (1999): Zum Problem der Übersetzung von Pronomina aus dem Ungarischen ins Deutsche. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 14/1999, S. 33–50.
- Reder, Anna (1999): Radegundis Stolze: Übersetzungstheorien. Eine Einführung. Rezension. In: Modern Nyelvoktatás. 5/1999, S. 99–100.
- Reder, Anna (1999): Polyák Ildikó (Hrsg.): Hetedik Országos Nyelvészeti Konferencia. Recenzió. In: Modern Nyelvoktatás. 5/1999, S. 83–85.

2001

- Reder, Anna (2001): Ein heißer Tipp – oder Kollokationslernen durch eine Ganzschrift. In: Häcki Buhofer, Annelies / Durco, Peter (Hrsg.): Wortschatz: Aneignung und Unterricht. www.sprachwissenschaft.ch/IDT2001/pdf/Reder.pdf
- Reder, Anna (2001): Német-magyar kézisótár. Rezension. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 1–2/2001, S. 124–129.

Reder, Anna (2001): Wo ist denn die Kreide? Lehrmethoden im Daf-Unterricht. In: Canisius, Peter/ Gerner, Zsuzsanna / Glauninger, Manfred Michael (Hrsg.): Sprache – Kultur – Identität. Festschrift für Katharina Wild zum 60. Geburtstag (= Studien zur Germanistik; Bd. 7). Pécs: JPTE, S. 297–311.

2002

Reder, Anna (2002): Computerunterstützter Deutschunterricht. Rezension. In: Ágel, Vilmos / Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest / Bonn: ELTE / DAAD, S. 380–384.

Reder, Anna (2002): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Rezension. In: Ágel, Vilmos / Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest / Bonn: ELTE / DAAD, S. 361–364.

Reder, Anna (2002): Válogatás a XI. magyar alkalmazott nyelvészeti kongresszus (Veszprém) nemzetiségi tárgyú előadásaiból. Recenzió. In: Modern Nyelvoktatás. 1/2002, S. 72–73.

Reder, Anna (2002): Eine Aufgaben- und Übungstypologie zur Entwicklung der Kollokationskompetenz von DaF-Lernern. In: Ágel, Vilmos / Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest / Bonn: ELTE / DAAD, S. 293–315.

Reder, Anna (2002): Schulrealität im 19. Jahrhundert in der ethnisch heterogenen Kleinstadt Mohacs. In: Gerner, Zsuzsanna / Glauninger, Manfred Michael / Wild, Katharina (Hrsg.): Gesprochene und geschriebene deutsche Stadtsprachen in Südosteuropa und ihr Einfluss auf die regionalen deutschen Dialekte: Internationale Tagung in Pécs, 30.3.–2.4.2000 (= Schriften zur diachronen Sprachwissenschaft; Bd. 11). Wien: Edition Praesens, S. 265–279.

Reder, Anna (2002): Substantiv-Verb-Kollokationen im deutsch-ungarischen Kontrast. In: Rapp, Reinhard (Hrsg.): Sprachwissenschaft auf dem Weg in das dritte Jahrtausend: Akten des 34. linguistischen Kolloquiums in Germersheim. 1999. Teil I: Text, Bedeutung, Kommunikation. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 451–458.

2003

Reder, Anna (2003): Igekötéők mint az idegenyelv-tanulás "kerékkötői". In: Modern Nyelvoktatás. 4/2003, S. 25–33.

- Reder, Anna (2003): Kollokationsspezifische Präfixfehler in der Lernersprache. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 1–2/2003, S. 44–57.
- Reder, Anna (2003): Székely Gábor: A lexikai fokozás. Recenzió. In: Modern Filológia Közlemények. 2/2003, S. 119–121.
- Reder, Anna (2003): Igék szemantikai szerepe az alapszókincs elsajátításában. In: Tóth, Szergej (Hrsg.): Nyelvek és kultúrák találkozása: XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (= A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus kiadványai; Bd. 3). Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, S. 37–42.
- Reder, Anna (2003): Kempcke, Günter: Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Recenzió. In: Iskolakultúra. 13/2003, S. 134–135.

2004

- Reder, Anna (2004): Müssen Kollokationen zu Fehlern führen? In: Herwig, Rolf (Hrsg.): Sprache und die modernen Medien: Akten des 37. Linguistischen Kolloquiums in Jena 2002. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 187–201.
- Reder, Anna (2004): Kollokációk kontrasztív modellje. In: Pusztay, János (Hrsg.): Kontrasztív nyelvészeti tanulmányok. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola Művelődéstudományi és Kommunikáció Tanszék, S. 50–62.
- Reder, Anna (2004): Kollokation als lexikographisches Problem in zweisprachigen Wörterbüchern. In: Bracic, Stojan / Cuden, Darko / Podgorsek, Sasa (Hrsg.): Linguistische Studien im Europäischen Jahr der Sprachen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 531–542.
- Reder, Anna (2004): Kollokationen in Lernerwörterbüchern. In: Tóth, Szergej / Földes, Csaba / Fóris, Ágota (Hrsg.): Lexikológiai és lexikográfiai látkép: problémák, paradigmák, perspektívák (= Fasciculi linguistici. Series lexicographica; Bd. 3). Szeged: Generalia, S. 164–171.

2005

- Reder, Anna (2005): Anyanyelvről árulkodó jelek az idegennyelvi közlésekben: Kötött, de nem idiomatikus szókapcsolatok. In: Modern Nyelvoktatás. 2/2005, S. 23–42.

Reder, Anna (2005): Muráth, Judith: Zweisprachige Fachlexikographie. Rezension. In: Fachsprache: International Journal of specialized Communication. 27/2005, S. 64–67.

2006

Reder, Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien: Praesens Verlag.

Reder, Anna / Szabó, Nóra (2006): Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es heraus – ungarisches Schuldeutsch. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 3–4/2006, S. 46–72.

Reder, Anna (2006): Zum Transferverhalten ungarischer DaF-Lerner in Strukturabhängigkeit von Kollokationen. In: Karnowski, Pawel / Szigeti, Imre (Hrsg.): Sprache und Sprachverarbeitung. Akten des 38. Linguistischen Kolloquiums in Piliscsaba 2003. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 367–381.

Reder, Anna (2006): Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. In: Linguistik online. 28/2006, S. 157–176.

2007

Reder, Anna (2007): Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2006): Lernen lehren? Lehren lernen. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. Rezension. In: ÖDaF-Mitteilungen. 1/2007, S. 87–93.

Reder, Anna (2007): *Kedves Tanárnő!* Megszólítások németórán. In: Modern Nyelvoktatás. 2/2007, S. 43–59.

Reder, Anna (2007): Paradoxa im Unterricht. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 1/2007, S. 38–54.

2008

Reder, Anna / Jaszenovics, Sándor (2008): EKF városok – Ahány város annyi szokás? In: Bárdossy, Ildikó / Dudás, Margit (Hrsg.): Európa kulturális fővárosai és a kultúrák együttélése: Oktatási program középiskolák számára. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, S. 77–109.

- Reder, Anna (2008): Eine Stunde halten: Kollokationen in der Schullexik. In: Canisius, Peter / Hammer, Erika (Hrsg.): 50 Jahre Germanistik in Pécs: Akten eines internationalen Kongresses in Pécs, am 5. und 6. Oktober 2006 (= Pécs-er Studien zur Germanistik; Bd. 3). Wien: Edition Praesens, S. 159–179.
- Reder, Anna (2008): Erkennen DaF-Lernende Kollokationen? In: Scheibl, György (Hrsg.): Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test: Festschrift für Katalin Petneki. Szeged: Grimm, S. 105–115.
- Reder, Anna (2008): Komlósi-Knipp, Elisabeth / V. Rada, Roberta / Bernáth, Csilla (2006): Aspekte des Wortschatzes. Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil. ELTE. Bölcsész Konzorcium. 276 p.: Recenzió. In: Modern Nyelvoktatás. 1/2008, S. 130–132.

2009

- Reder, Anna (2009): Aktuelle Herausforderungen der Wortschatzdidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, S. 101–128.

2010

- Reder, Anna (2010): Gegenwartsliteratur und Idiomkompetenz in webbasierter Lernumgebung: Festschrift für Zoltán Szendi. In: Hillenbrand, Rainer (Hrsg.): Erbauendes Spiel – Unendliche Spur: Festschrift für Zoltán Szendi zum 60. Geburtstag im Februar 2010 (= Pécs-er Studien zur Germanistik; Bd. 4). Pécs: Praesens Verlag, S. 567–581.
- Reder, Anna / Jaszenovics, Sándor (Hrsg.) (2010): Cool-Tour-Hauptstädte: Übungsbuch zur Schulung sprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK.

2011

- Reder, Anna (2011): Kollokationsrezeption. In: Katelhön, Peggy / Settinieri, Julia (Hrsg.): Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb. Wien: Edition Praesens, S. 48–68.
- Reder, Anna (2011): Offene Unterrichtsformen und Aktivitäten im innovativen Deutschunterricht. In: Deutsch revival: Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen. 7/2011, S. 38–55.
- Reder, Anna (2011): Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre Umsetzung in der Didaktik. In: Linguistik online. 47/2011, S. 1–14.
- Reder, Anna (2011): Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. Pécs: PTE.

2012

- Reder, Anna (2012): Zur Auffindbarkeit von Kollokationen in Lernerwörterbüchern. In: Szendi, Zoltán / Ilse, Viktória (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest / Bonn: Gondolat Kiadói Kör, S. 290–310.

2013

- Reder, Anna (2013): Wörter miteinander verbinden: Kollokationen im Wortschatzerwerb. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 25/2013, S. 78–93.
- Reder, Anna (2013): Digitális jegyzetkészítés. In: Dringó-Horváth, Ida / N. Császi, Ildikó (Hrsg.): Digitális tananyagok. Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben: Egy szakmai nap eredményei. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem / L'Harmattan Kiadó, S. 169–181.

2014

- Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Perge, Gabriella / Reder, Anna (Hrsg.) (2014): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn Jg. 26). Budapest: UDV.

Reder, Anna (2014): Überlegungen zum Deutschunterricht in Ungarn. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Perge, Gabriella / Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn Jg. 26). Budapest: UDV, S. 21–39.

2015

Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.) (2015): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27). Budapest: UDV.

Reder Anna (2015): Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27). Budapest: UDV, S. 74–89.

Molnár, Krisztina / Reder, Anna / Sándorfi, Edina (Hrsg.) (2015): Einblicke in die Germanistik – Digitale Arbeitsmaterialien für Lehramtsstudierende und Deutschlehrende: Digitales Lehrbuch – Germanistik. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

2016

Reder, Anna (2016): Wörterbücher und digitale Tools als Ratgeber bei der Kollokatorsuche. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. 58/2016, S. 18–31.

Reder, Anna (2016): Analysekriterien zur Kollokationsvermittlung. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mitteleuropa. München: Iudicium Verlag, S. 102–116.

Reder, Anna (2016): Grammatikalische Besonderheiten in Instruktionen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 211–228.

2017

- Reder, Anna (2017): Formelhafte Wendungen: Lernen in großen Stücken. In: Magazin Sprache. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/idt/lic.html?forceDesktop=1>
- Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.) (2017): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. 28/2017. Budapest: UDV.

2018

- Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.) (2018): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. 29/2018. Budapest: UDV.
- Reder, Anna (2018): Vorwort. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. 29/2018. Budapest: UDV, S. 5–8.
- Reder, Anna (2018): Online-Wörterbücher in verschiedenen Benutzungssituationen. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. 29/2018. Budapest: UDV, S. 9–23.

Autorinnen und Autoren des Bandes

Tímea Berényi-Nagy	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Katalin Boócz-Barna	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Ida Dringó-Horváth	KRE Germanistisches Institut, Budapest
Ilona Feld-Knapp	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Sándor Jaszenovics	PTE Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium Babits Mihály Gimnáziuma, Pécs
Patrícia Kertes	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Herta Márki	Eötvös-Loránd-Universität, Budapest
Krisztina Molnár	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Gabriella Perge	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Tünde Sárvári	Juhász Gyula Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Szeged

Gutachterinnen, Gutachter Lektorinnen, Lektoren

Katalin Boócz-Barna	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Ilona Feld-Knapp	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Verena Hahn	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Patrícia Kertes	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Stephan Kitzberger	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Bernhard Offenhauser	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Berta Palotás	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Tünde Sárvári	Juhász Gyula Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Szeged

