

DUfU

Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von
Tímea Berényi-Nagy
Patrícia Kertes
Herta Márki
Tünde Sárvári

DUfU – Deutschunterricht für Ungarn
Jahrgang 31
2021 Budapest

DUfU – Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von

Tímea Berényi-Nagy, Patrícia Kertes, Herta Márki, Tünde Sárvári

Lektoriert von

Tímea Berényi-Nagy, Katalin Boócz-Barna, Ilona Feld-Knapp,
Patrícia Kertes, Stephan Kitzberger, Herta Márki,
Bernhard Offenhauser, Anna Reder, Tünde Sárvári

ISSN 2786-1627

Budapest 2021

© Die Autor*innen 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 Autor*innen reproduziert, elektronisch verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Tünde Sárvári:	
Ist aller Anfang schwer? Überlegungen zur Eigenart des Anfangsunterrichts	7
Eszter Kráncz:	
Zu Möglichkeiten der Wortschatzarbeit mit Chunks. Ideen und Beispiele aus DaF-Lehrwerken.....	31
Ágnes Klein / Claudia Mewald:	
Erweiterte Lernumgebungen durch Plattformen.....	53
Katalin Deé-Kovács:	
Schreiben im Anfängerunterricht des Deutschen als L3	74
Bernadett Földi:	
Eine Umfrage zur Wörterbuchbenutzung	97
Anita Pap / Nóra Nádas:	
Zum Unterricht des Deutschen als L3 in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged	117
Rezension	
Ágnes Klein, Éva Márkus und Jörg Meier (Hrsg.) (2020): “Auf die Lehrenden kommt es an“ Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen	

Primarschullehrerbildung in Ungarn. Wien: Praesens Verlag. 224 Seiten. (Gizella Balogh-Nagy)	134
Autorinnen und Autoren des Bandes	139
Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren	140
Aufruf zur Mitarbeit an der Zeitschrift <i>Deutschunterricht für Ungarn</i>	141

Vorwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Sie halten den ersten virtuellen Band der neuen DUfU-Redaktion “in Händen“, in dessen Fokus die ausgewählten Fragen des Anfangsunterrichts liegen. Vielen Germanist*innen, die das Wort „Anfang“ hören, fällt vielleicht als Erstes der oft zitierte Gedanke aus dem Gedicht von Hermann Hesse ein:

„Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.“

Sprachlehrende, die im Anfangsunterricht Deutsch als erste (L2) oder zweite (L3) Fremdsprache unterrichten, bieten ihren Lernenden den Zauber der deutschen Sprache an. Die Art und Weise, wie dieser Zauber vermittelt wird, hängt von vielen Einflussfaktoren ab: von den curricularen Vorgaben, vom Alter der Lernenden, von der Gruppengröße, um ohne Vollständigkeitsanspruch nur einige Faktoren zu nennen. Für Kinder ist das Deutsche in diesem Fall meistens die erste Begegnung mit einer fremden Sprache. Jugendliche haben aber schon beim Fremdsprachenlernen vorhandenes Sprachwissen und grundlegende Spracherfahrungen sowie Sprachlernerfahrungen, an denen Sprachlehrende anknüpfen können und die im Unterricht des Deutschen als L3 erweitert werden.

Beim obigen Vergleich bleibend könnten wir sagen, dass Sprachlehrende im Anfangsunterricht als Zauber*innen fungieren, die zahlreiche Zaubertricks kennen, mit denen sie ihr Publikum verzaubern. Der größte Unterschied zwischen den „echten“ Zauber*innen und Deutschlehrer*innen besteht darin, dass die Letzteren ihren Kolleginnen und Kollegen freiwillig sogar ihre geheimsten Zaubertricks enthüllen.

Im vorliegenden Band enthüllen acht Zauberinnen ihre Tricks, d. h. acht Kolleginnen berichten über ihre Lehr- und Forschungserfahrungen in Bezug auf den Anfangsunterricht und teilen uns ihre Ergebnisse und Erkenntnisse mit. Die Beiträge des vorliegenden Bandes lesend können Sie darüber nachdenken,

- worin die Eigenart des Anfangsunterrichts besteht, wenn Deutsch als Fremdsprache (DaF) für Kinder oder für Jugendliche vermittelt wird;
- welche Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Lernende / Sprachverwendende im Anfangsunterricht maßgebend sind;

- was Chunks sind, und wie sie der Wortschatzarbeit im Anfangsunterricht dienen;
- ob Chunks in den DaF-Lehrwerken eine wichtige Rolle zukommt;
- wie digitale Medien im Anfangsunterricht lernwirksam eingesetzt werden können;
- durch welche Plattformen Lernumgebungen erweitert werden können;
- welche Rolle die Fertigkeit Schreiben im Anfangsunterricht spielt;
- wie die Schreibfertigkeit bei dieser Zielgruppe effektiv gefördert werden kann;
- ob und wenn ja, warum Deutschlernende nach Wörterbüchern greifen;
- welche Wörterbücher Deutschlernende benutzen;
- was unter Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachendidaktik und DaFnE verstanden wird;
- was alles überlegt werden muss, wenn eine Grundschule Deutsch als L3 einführen will und
- ob Sprachlehrende in der Grundschule mit der verlegten Einführung des L3-Unterrichts einverstanden sind.

Es gibt bestimmt noch viele Facetten des Anfangsunterrichts, auf die wir in diesem Band aus Platzgründen nicht eingehen konnten. Aber: Jedes Ende ist ein neuer Anfang. Hoffentlich finden Sie in den Beiträgen anregende und inspirierende Momente, die Ihnen helfen, bzw. die Sie dazu motivieren, Ihre eigene „Magie“ zu finden und die eigenen „Zaubertricks“ zu reflektieren.

Die neue DUfU-Redaktion wünscht Ihnen mit dieser Ausgabe ein zauberhaftes und vergnügliches Lesen, und freut sich auf Ihre Rückmeldungen.

Budapest, Herbst 2020

Tünde Sárvári
stellvertretende Chefredakteurin des DUfU

Ist aller Anfang schwer?

Überlegungen zur Eigenart des Anfangsunterrichts

Tünde Sárvári

1. Einleitung

Das wohlbekannte deutsche Sprichwort „Aller Anfang ist schwer“, das ich auch für den Titel des vorliegenden Beitrags leicht verändert habe, benutzt man um auszudrücken, dass neue Situationen oder Herausforderungen am Anfang oft schwierig sein können. Es trifft auch auf den Anfangsunterricht zu. Man sollte es folglich doppelt so schwer haben, wenn man auf die Idee kommt, sich die nach allgemeinem Einverständnis schwere deutsche Sprache anzueignen.

In Ungarn beginnt man das Lernen der ersten Fremdsprache (L2) spätestens in der vierten Klasse der Grundschule, aber wenn entsprechende Rahmenbedingungen vorhanden sind, darf es auch schon früher, in den Klassen 1–3 eingeführt werden. Als erste Fremdsprache wird bei uns überwiegend Englisch gewählt, aber Deutsch ist weiterhin die zweitmeistgewählte Fremdsprache.

Laut zurzeit gültiger Regelungen (Ungarischer Nationaler Grundlehrplan [Nemzeti alaptanterv] 2012, Ungarische Rahmenlehrpläne [Kerettantervek] 2012) kann auch eine zweite Fremdsprache (L3) ab der siebten Klasse der Grundschule unterrichtet werden, aber ab der 9. Klasse des Gymnasiums ist der L3-Unterricht verpflichtend. Im Sinne der für den 1. September 2020 vorgesehenen Einführung des neuen Ungarischen Nationalen Grundlehrplans (2020) verändert sich diese Situation aus der Sicht des L3-Unterrichts. Ab 2023 sollte eine frei gewählte L3 erst in der 9. Klasse der Mittelschule angeboten werden.

Wenn also die Rede von der Eigenart des Anfangsunterrichts ist, sollen die Besonderheiten unterschiedlicher Zielgruppen beachtet werden: Im Falle der ersten Fremdsprache soll überlegt werden, wie sich Kinder eine Fremdsprache aneignen, welche Merkmale für den Frühbeginn charakteristisch sind und worauf sich Lehrende dieser Altersgruppe bei der Unterrichtsplanung fokussieren sollen. Beim L3-Unterricht gelten aber nicht mehr Kinder, sondern Jugendliche als Zielgruppe, die eine andere Herangehensweise ans Lernen haben. Es soll zudem auch mitgedacht werden, dass sie schon Erfahrungen aus dem L2-Lernen mitbringen, deswegen können auch Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik¹ den Lehrenden eine Hilfe leisten.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die Hauptmerkmale und die Grundbegriffe des Anfangsunterrichts sowohl im Unterricht des Deutschen als L2 als auch im Unterricht des Deutschen als L3 aufgrund des bis heute in der didaktischen Diskussion gegenwärtigen Didaktischen Dreiecks zu erörtern. Das Didaktische Dreieck ist ein einfaches didaktisches Modell, das die drei wesentlichen Gestaltungsfaktoren des Lehr- und Lernprozesses (Lehrende – Lernende – Lerninhalte) und die zwischen ihnen bestehenden Beziehungen veranschaulicht. Die drei Komponenten lassen sich im Modell durch ein gleichseitiges Dreieck symbolisieren, weil sie und ihre Beziehungen im Didaktischen Dreieck als gleichgewichtig gelten.

In den letzten Jahren spielt ein Dokument, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (im Weiteren GER) (Europarat 2001) im Fremdsprachenunterricht in Europa eine wichtige Rolle. Er bildet – wie das schon der Name sagt – einen gemeinsamen Rahmen für das Lehren, Lernen und Beurteilen von sprachlichen Kompetenzen. Seit Einführung des GER (Europarat 2001) sind die sechs Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1 und C2) die entscheidenden Angaben, wenn Sprachkenntnisse eingestuft werden. A1 und A2 stehen für elementare, B1 und B2 für die selbständige, während C1 und C2 für die kompetente Sprachverwendung (Europarat 2001: 35). Im Rahmen eines Projektes der Bildungspolitischen Abteilung des Europarates wurden die Deskriptoren des GER 2020 in einem Begleitband (Europarat 2020) aktualisiert und ergänzt². Als wichtigste Änderung soll die Einführung der neuen Niveaustufe „vor A1“ erwähnt werden, die sich auf die Anfänger*innen bezieht. Eine hohe Anzahl der neuen Deskriptoren bezieht sich auf A1, deshalb werden im Beitrag auch diese Änderungen reflektiert.

Der Fokus des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wird an den Lernenden und ihren Bedürfnissen ausgerichtet, deswegen wird im ersten Teil des Beitrags der Frage nachgegangen, welche besonderen Merkmale die Lernenden des Anfangsunterrichts kennzeichnen. Es wird auch untersucht, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede der Anfangsunterricht aufweist, wenn Deutsch als L2 bzw. als L3 unterrichtet wird.

Im Weiteren widmet sich der Beitrag den nötigen Kompetenzen der Fremdsprachenlehrenden, die diese Zielgruppe unterrichten. In erster Linie wird ermittelt, worauf sie bei der Planung des Anfangsunterrichts ihr Augenmerk richten sollen.

Anschließend wird erläutert, welche Lerninhalte für den Anfangsunterricht besonders geeignet sind und welche Kriterien den Lehrenden bei der Auswahl von entsprechenden Unterrichtsmaterialien helfen können.

2. Lernende im Anfangsunterricht

Von den sechs, im GER 2001 beschriebenen Niveaustufen ist aus dem Aspekt des Anfangsunterrichts die Stufe A1 von großer Relevanz, denn diese Stufe wird im GER (Europarat 2001: 42) als die niedrigste Stufe „einer generativen Sprachverwendung“ betrachtet, auf der sich Lernende / Sprachverwendende auf ganz einfache Weise verständigen können und „sich nicht nur auf ein begrenztes, eingeübtes und lexikalisch organisiertes Repertoire situationsspezifischer Wendungen verlassen müssen“. Diese Stufe bezieht sich auf den Anfangsunterricht und beschreibt die Kompetenzen³, die im Rahmen dieses Unterrichts erzielt werden (Europarat 2001: 35). Es wird im GER (Europarat 2001: 40) aber auch Folgendes betont:

Bevor diese Stufe jedoch erreicht ist, mag es durchaus eine gewisse Bandbreite an spezifischen Aufgaben geben, die für die Lernenden relevant sind und die sie erfolgreich ausführen können, indem sie ein sehr beschränktes Spektrum an Sprachmitteln benutzen. [...] die Bewältigung solcher Aufgaben kann man aber bei der Definition des Referenzniveaus A1 voraussetzen. In einigen Kontexten, z. B. bei sehr jungen Lernenden, kann es angemessen sein, einen solchen „Meilenstein“ auszuarbeiten.

Dem obigen Zitat ist zu entnehmen, dass A1 nicht das unterste vorstellbare Kompetenzniveau ist. Im aktualisierten und ergänzten Begleitband (Europarat 2020) wurde aus diesem Grund für das oben beschriebene Kompetenzniveau eine neue Stufe, das sog. „*vor A1*“ Niveau eingeführt, mit dem das Kompetenzniveaus „auf halbem Weg zu A1“ (Europarat 2020: 27) gemeint ist. In Bezug auf den Anfangsunterricht soll als weitere Veränderung erwähnt werden, dass die Beschreibung auf A1 erweitert wurde. Im Folgenden werden diese Veränderungen kurz reflektiert, wobei auf die *kommunikative Sprachkompetenz* konzentriert wird, die aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente besteht (Europarat 2001: 24) und in verschiedenen mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten (Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung⁴) aktiviert wird (Europarat 2001: 25).

2. 1 Die neue Stufe vor A1

Auf dem neuen vor A1 Niveau werden Beispielskalen nur für zwei Aspekte der kommunikativen Sprachkompetenz formuliert: Für die linguistische und für die pragmatische Kompetenz. Für die soziolinguistische Kompetenz sind keine Deskriptoren auf dieser Stufe verfügbar, obwohl meiner Ansicht nach die Lernenden von Anfang an für den Umgang mit der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs sensibilisiert werden sollten.

Von den im Begleitband (Europarat 2020: 154 ff.) erläuterten Aspekten linguistischer Kompetenz werden auf der Stufe vor A1 Deskriptoren für

- das *Spektrum sprachlicher Mittel allgemein* (Lernende / Sprachverwendende können isolierte Wörter und elementare Wendungen verwenden, um einfache Informationen über sich selbst zu geben) (Europarat 2020: 154) und
- die *grammatische Korrektheit* (Lernende / Sprachverwendende können sehr einfache Wortstellungen in kurzen Aussagesätzen verwenden) festgelegt (Europarat 2020: 156).

Zur linguistischen Kompetenz gehören noch weitere sprachliche Merkmale wie Wortschatzspektrum und -beherrschung, aber sie spielen im Fremdsprachenunterricht für Anfänger*innen keine zentrale Rolle, weil in diesem Zusammenhang weder von der Breite und Vielfalt von benutzten Wörtern und Wendungen noch von der Auswahl eines angemessenen Ausdrucks aus dem Repertoire der Lernenden / Sprachverwendenden die Rede ist.

Für mich war aber die Tatsache jedoch Aufsehen erregend, dass im Begleitband (Europarat 2020: 157. ff.) auf dieser Stufe keine Deskriptoren in Bezug auf die Beherrschung der Phonologie formuliert wurden. Aufgrund meiner langjährigen Unterrichts- und Forschungserfahrungen plädiere ich nämlich dafür, dass integrierte Ausspracheschulung ein fester Bestandteil des fremdsprachlichen Anfangsunterrichts sein soll und nicht als Stiefkind behandelt werden darf (Sárvári 2002a, 2002b).

Im Zusammenhang mit *pragmatischer Kompetenz* werden im GER (Europarat 2020: 167) auf dem Sprachniveau vor A1 Deskriptoren erstellt, die sich auf

- die *Genauigkeit* der Aussage (Lernende / Sprachverwendende können auf einfache Weise ganz elementare Informationen über persönliche Details kommunizieren) (Europarat 2020: 167) und
- die *Flüssigkeit*⁵ (Lernende / Sprachverwendende können sehr kurze, isolierte und gut eingeübte Äußerungen bewältigen, indem sie Gesten gebrauchen und gegebenenfalls signalisieren, dass sie Hilfe benötigen) (ebd.) beziehen.

Weitere Parameter der pragmatischen Kompetenz wie Sprecherwechsel, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion sind für den Anfangsunterricht weniger relevant, deshalb bietet der Begleitband keine diesbezüglichen Kann-Beschreibungen.

Im GER (Europarat 2020: 59 ff.) werden auch Beispieldeskriptoren auf diesem Niveau zu den schon erwähnten Sprachaktivitäten dargestellt, die im Weiteren erörtert werden. Auf der Stufe vor A1 sind die meisten Deskriptoren in Bezug auf die *Sprachrezeption* (Hören, Hör-Seh-Verstehen und Lesen) formuliert⁶.

Von den fünf möglichen Rezeptionsaktivitäten, die zum Hörverstehen zählen, werden bei zwei (Gespräche zwischen anderen Sprechenden verstehen⁷ und als

Zuschauer*in / Zuhörer*in) im Publikum verstehen⁸⁾ keine Deskriptoren ermittelt, weil sie für diese Stufe noch nicht relevant sind. Es wird aber erwartet, dass Lernende / Sprachverwendende auf dem Niveau vor A1 „kurze und einfache Handlungsanweisungen verstehen [...], sofern sie langsam und im direkten Gespräch gegeben, von Bildern oder Gesten begleitet und, wenn nötig, wiederholt werden“ (Europarat 2020: 62) und „sehr langsam und deutlich gesprochene Wörter, Namen und Zahlen wiedererkennen, die [sie] schon aus einfachen, kurzen Aufnahmen [kennen]“ (Europarat 2020: 63).

Aus der Sicht der *Sprachproduktion* steht die Mündlichkeit im Vordergrund und in den Interaktionen sind Fragen über sich selbst und über Alltagsroutinen sowie kurze, formelhafte Ausdrücke (Chunks) von Bedeutung, die in der mündlichen Interaktion durch Gestik und Mimik unterstützt werden.

In der *schriftlichen Interaktion* wird der Wörterbuchbenutzung eine besondere Wichtigkeit beigemessen. Aus diesem Grund soll der didaktisch durchdachten und vorbereiteten Wörterbucharbeit im Unterricht sowohl im L2- als auch im L3-Unterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden (Pantó-Naszályi 2014).

Die Interaktionen geschehen im 21. Jahrhundert oft in der virtuellen Welt. Demzufolge sollen Lernende schon im Anfangsunterricht mit den Besonderheiten der Online-Kommunikation konfrontiert werden. Auf der Stufe vor A1 werden einfache Online-Situationen bewältigt, bei denen die Verwendung von elementaren formelhaften Wendungen und Emoticons sowie die Illustrationen eine Hilfe leisten. Die einzige Sprachaktivität, die anhand der im GER aufgeführten Deskriptoren für Anfänger*innen weniger Relevanz hat, ist die Mediation (Europarat 2020: 114 ff.). In diesem Zusammenhang werden nur Deskriptoren auf der Stufe vor A1 angegeben, die sich auf die mündliche und schriftliche Weitergabe von spezifischen Informationen beziehen⁹⁾.

2. 2 Neue Deskriptoren für die Stufe A1

Im Begleitband (Europarat 2020: Anhang 1¹⁰⁾) wird das Niveau A1 weiterhin als die niedrigste Ebene einer generativen Sprachverwendung angesehen, aber die Bandbreite der Deskriptoren von 2001 für A1 wurden erweitert. Im Folgenden wird erläutert, welche Veränderungen in Bezug auf die Beispieldeskriptoren innerhalb der kommunikativen Sprachaktivitäten vorgenommen wurden.

Aus der Analyse der Deskriptoren des Begleitbandes ergibt sich, dass auf dieser Stufe die Kann-Beschreibungen aus GER 2001 einerseits beibehalten, andererseits sprachlich angepasst wurden (z. B. statt ‚Muttersprachler‘ wird ‚Sprechende‘

verwendet). Zudem mussten einige Deskriptoren wegen technologischer Veränderungen aktualisiert werden (z. B. statt ‚Postkarte‘ werden ‚SMS‘ und ‚Online-Posting‘ benutzt).

Im Begleitband wurden aber auch neue Deskriptoren und neue Skalen eingeführt. Auf A1 wurden die Kann-Beschreibungen in erster Linie in Bezug auf die *Sprachrezeption* ergänzt (Europarat 2020: 59 ff.).

Im Zusammenhang mit der *Sprachproduktion* wurden im mündlichen Bereich die Deskriptoren aus GER 2001 beibehalten, und im Fall der Produktionsaktivität mit „Erfahrungen beschreiben“ ergänzt (Europarat 2020: 76). Bei der mündlichen Produktion wurde die Skala um einen neuen Parameter erweitert: Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Informationsvermittlung (Europarat 2020: 77). Bezüglich der schriftlichen Produktion wurde sowohl die allgemeine Beschreibung als auch der Parameter „kreatives Schreiben“ des GER 2001 um neue Kann-Beschreibungen erweitert (Europarat 2020: 81 ff.).

Innerhalb der *Interaktion* erscheint eine neue Kategorie, die Online-Interaktion. Im 21. Jahrhundert ist die Online-Kommunikation ein fester Bestandteil des täglichen Lebens, deshalb sollen Lernende / Sprachverwendende auch in der Fremdsprache mit den Eigenheiten von Online-Interaktion vertraut gemacht werden. Zu dieser Kategorie gehören im Begleitband zwei Skalen: die Online-Konversation und -Diskussionen sowie die zielorientierte Online-Transaktion und -Kooperation (Europarat 2020: 104 ff.).

Wie schon erörtert wurde, ist das Konzept der *Mediation* im Begleitband breiter gefasst. Aus diesem Grund zeichnen sich neben den Aktivitäten zur Verarbeitung von Texten weitere Sprachaktivitäten bezüglich der Mediation ab (Europarat 2020: 115 ff.):

- spezifische Informationen weitergeben,
- Daten erklären,
- einen geschriebenen Text übersetzen,
- Notizen anfertigen (in Vorträgen, Seminaren, Besprechungen¹¹),
- persönliche Reaktionen auf kreative Texte (einschließlich Literatur),
- Analyse und Kritik kreativer Texte.

Für dieses Niveau bietet der Begleitband nur bei folgenden Sprachaktivitäten Beispieldeskriptoren:

- spezifische Informationen weitergeben (Europarat 2020: 117),
- Verarbeitung von Texten (Europarat 2020: 121 f.),
- einen geschriebenen Text übersetzen (Europarat 2020: 125) und

- persönliche Reaktionen auf kreative Texte (einschließlich Literatur) (Europarat 2020: 128).

Auf dem A1 Niveau wurden auch schon im GER 2001 für alle drei Aspekte der kommunikativen Sprachkompetenz Beispielskalen angegeben (Europarat 2001: 110 ff.), die im Begleitband ergänzt wurden (Europarat 2020: 152 ff.). Des Weiteren wird zusammengefasst, welche Veränderungen auf A1 festzustellen sind.

Veränderungen wurden auf diesem Niveau überwiegend *im Bereich der linguistischen Kompetenz* vorgenommen. Veränderungen gibt es bezüglich des Spektrums sprachlicher Mittel, der Beherrschung der Phonologie und der Orthographie. Was das *Spektrum sprachlicher Mittel* anbelangt, sollen Lernende / Sprachverwendende mit A1 nicht nur „über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art verfügen“, sondern auch „einige elementare Strukturen in Hauptsätzen verwenden können, mit einigen Auslassungen oder der Reduktion von Elementen“ (Europarat 2020: 154). Auch in Bezug auf die Beherrschung der *Phonologie* (inkl. Aussprache und Intonation¹²) wird von den Lernenden / Sprachverwendenden mehr erwartet (Europarat 2001: 117, 159). Aufgrund der Analyse von Deskriptoren kann Ähnliches auch hinsichtlich der *Orthographie* festgestellt werden (Europarat 2001: 118; Europarat 2020: 160).

Aus *soziolinguistischem Aspekt* gibt es keine Veränderungen auf diesem Sprachniveau (Europarat 2001: 122; Europarat 2020: 162). Im Zusammenhang mit den *pragmatischen Kompetenzen* gibt es auf dieser Stufe nur beim Parameter „*Genauigkeit der Aussage*“¹³ eine kleine Veränderung. Im Falle der Aspekte *Flexibilität, Sprecherwechsel und Themenentwicklung* bietet weder der GER 2001 noch der Begleitband Deskriptoren für die Stufe A1 an. Bei *Kohärenz und Kohäsion* sowie bei *Flüssigkeit* wurden die ursprünglichen Kann-Beschreibungen beibehalten (Europarat 2001: 125 ff.; Europarat 2020: 166 f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass anhand der Deskriptoren von Anfänger*innen erwartet wird, dass sie

- Wörter in einem klar definierten und vertrauten Alltagskontext erkennen und verstehen, vor allem wenn die Wörter in der mündlichen Interaktion langsam und sorgfältig gesprochen werden und von visuellen Signalen bzw. unterstützenden Gesten, in der schriftlichen Interaktion mit Abbildungen begleitet sind, und wenn nötig, wiederholt werden;
- mündlich und schriftlich mit kurzen Wendungen einfache persönliche Informationen über sich geben;

- Fragen über sich selbst und über Alltagsroutinen stellen und beantworten und dabei kurze, formelhafte Ausdrücke (Chunks) verwenden und sich auf Gesten stützen, die die Informationen unterstützen;
- an einfachen Online-Interaktionen erfolgreich teilnehmen, indem sie elementare formelhafte Wendungen und Emoticons benutzen;
- mithilfe eines Wörterbuchs einfache Texte in einer Abfolge von sehr kurzen Sätzen verfassen und dabei einfache Wörter und formelhafte Wendungen benutzen.

Die Kann-Beschreibungen beziehen sich auf die unmittelbaren Bedürfnisse und die vertrauten Themen der Zielgruppe. Sowohl die im GER (2001) als auch die im Begleitband (2020) dargestellten Deskriptoren für Anfänger*innen gehen auf Bedürfnisse und Themen ein, die für Jugendliche und Erwachsene relevant sind und treffen auf die Sprachhandlungssituationen von Kindern nicht zu (Sárvári 2016; Behr / Kierepka 2004; Schlüter 2004). Nicht einmal die Kann-Beschreibungen für die neue Stufe vor A1 beziehen sich auf Kinder (Europarat 2020: 29).

Daraus ergeben sich im Frühbeginn Schwierigkeiten auf dem Gebiet der Einschätzung von Lernstand und Lernfortschritt, da das vorhandene Sprachniveau der Kinder nach der Skala des GER nicht beschrieben werden kann. Die Einschätzung von Lernstand und Lernfortschritt wird auch als eine Eigenart des frühen Fremdsprachenlernens betrachtet. Die Inhalte und Formen der Lernstandsermittlung sollten kindgemäß gestaltet werden und sowohl inhaltlich als auch methodisch Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens berücksichtigen¹⁴. Kinder haben nämlich andere Lernwege und ihr Spracherwerb ähnelt in vielerlei Hinsicht dem Erstspracherwerb. Des Weiteren werden die wichtigsten Merkmale des kindlichen Lernens mit besonderer Hinsicht auf die Aneignung einer Fremdsprache erörtert.

2. 3 Kinder als Lernende

Wenn wir im *Metzler Lexikon Fremdsprachenunterricht* (Surkamp 2017: 6) den Terminus *Anfangsunterricht* nachschlagen, werden wir auf *frühen Fremdsprachenunterricht* verwiesen. Unter frühem Fremdsprachenunterricht (auch Frühbeginn oder frühes Fremdsprachenlernen genannt) wird meistens sowohl in Ungarn als auch in den deutschsprachigen Ländern im engeren Sinne des Wortes der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, d. h. im Primarbereich verstanden. Es gibt auch eine weite Definition, die auch vorschulische Lernangebote wie z. B. Deutsch im Kindergarten mit einschließt (Schlak 2010: 95). Im Folgenden wird der Terminus im Sinne der engen Definition verwendet.

In diesem Fall wird 6–9 jährigen Kindern die deutsche Sprache vermittelt, die teilweise noch vor der Einführung des Lesens und Schreibens in ihrer Erstsprache (L1) stehen. Aus diesem Grund wird bei ihnen vom *Primat der Mündlichkeit* gesprochen, und in erster Linie werden die primären Fertigkeiten (Hören, Hör-Seh-Verstehen und Sprechen) entwickelt.

Ich bin mit Klann-Delius (2016) und Tracy (2008) einverstanden, die darauf hinweisen, dass das Fremdsprachenlernen der Kinder in vielen Aspekten dem Erstspracherwerb ähnelt. Ohne Vollständigkeitsanspruch werden hier einige Beispiele dafür erwähnt. Sowohl beim Erstspracherwerb, als auch beim Fremdsprachenerwerb können wir in Anlehnung an Herder (1966: 44 f.) davon ausgehen, dass das Ohr „der erste Lehrmeister der Sprache“ ist und der Mensch durch Hören den Zugang zur Sprache findet. Dem Organ messen auch Butzkamm und Butzkamm (2008: 51) eine wichtige Rolle bei, indem sie die Ohren als „Reglerknopf“ betrachten, „mit dem wir unsere Sprachorgane einstellen“. Wie ich früher schon erläuterte (Sárvári 2019: 43): „Die Ohren sind beim Spracherwerb zweifelsohne von großer Bedeutung: Kinder müssen sich zuerst in die Fremdsprache einhören“.

Um das Einhören zu verwirklichen, sollen den Kindern qualitativ und quantitativ hochwertige *sprachliche Inputs*, d. h. mündliche oder schriftliche Sprachmaterialien angeboten werden, die sie akustisch oder visuell wahrnehmen. Als besonders geeignete sprachliche Inputs für Kinder gelten authentische Texte wie Reime, Fingerspiele und Lieder, mit denen die Kinder für die neue Sprache spielerisch sensibilisiert werden (Sárvári 2019).

Während der Verarbeitung des Inputs nehmen die Kinder *die syntaktischen Mittel und Strukturmuster* (das Regelsystem der Fremdsprache) genauso *intuitiv* auf, wie Kinder beim Erstspracherwerb. Infolgedessen erteilt auch Piepho (1997: 45) den Rat, bei Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren auf das vermittelte Grammatikwissen zu verzichten. Das ist auch ein weiteres Merkmal des Frühbeginns.

Als weitere Ähnlichkeit können die *für Kinder relevanten Kompetenzen* erwähnt werden. In beiden Fällen stehen die mündliche Rezeption (Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen) und die mündliche Produktion (Sprechen, Teilnahme an Gesprächen) im Vordergrund, während die sekundären Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) erst später, darauf basierend, schrittweise eingeführt werden. Es soll aber vermerkt werden, dass die Frage, wann die sekundären Fertigkeiten im Frühbeginn eingeführt werden sollten, auch heute noch kontrovers diskutiert wird. Aufgrund meiner langjährigen Unterrichts- und Forschungserfahrung meine ich zu dieser Problematik, dass die Schriftsprache von den Kindern nicht künstlich ferngehalten werden kann und soll. Werden die Kinder mit der Schriftsprache in der Erstsprache konfrontiert, dann haben sie auch Interesse

an die Schriftsprache in der Fremdsprache. In der Tat kann sogar die Tendenz beobachtet werden, dass die Kinder eine eigene Schriftsprache erfinden, wenn die Schrift in der Fremdsprache nicht eingeführt wird, obwohl sie schon auf die Einführung der sekundären Fertigkeiten vorbereitet sind. Ich plädiere also für den sanften Einstieg in die Schriftsprachlichkeit, was u. a. mithilfe des sog. Literacy-Ansatzes und spielerischer Tätigkeiten gelöst werden kann, die möglichst viele Sinne ansprechen. Ich wies früher schon darauf hin, dass „die Grundfertigkeiten im Verbund miteinander vermittelt werden können: Nur was das Kind richtig gehört hat, kann es auch richtig sprechen, nur was es als Schriftbild gelesen hat, kann es richtig schreiben“ (Sárvári 2014: 90).

Zu den Eigenarten des Frühbeginns gehört auch die sog. *stille Phase* (engl. *silent period*) mit hinzu. Man kann Kinder beobachten, die bei den Aktivitäten mitmachen, aber nichts sagen. Wie Kinder beim Erwerb der Erstsprache, brauchen auch Fremdsprachenlernende im frühen Fremdsprachenunterricht eine Periode der stillen Aufnahme von Sprache, in der ihre Sprachrezeption im Vordergrund steht: Sie hören, verstehen und verarbeiten die neue Sprache, aber sie sprechen sie noch nicht. Es ist individuell sehr verschieden, wie lange die stille Phase dauert. Lehrende müssen diese Phase respektieren und dürfen die Kinder nie zum Sprechen zwingen. Meiner Erfahrung nach wird das Kind mit der Zeit und genügend Input sprechen.

Aus den bisher erörterten Eigenarten des Frühbeginns lässt sich die Folgerung ziehen, dass der Anfangsunterricht mit Kindern kein bloßer vorverlegter Fremdsprachenunterricht ist, sondern andere, eigenständige Ziele verfolgt und demzufolge nach anderen Prinzipien gestaltet werden soll. Kinder benötigen auch im Fremdsprachenunterricht andere Lernwege als Jugendliche oder Erwachsene.

Ich bin mit Chighini und Kirsch (2009: 30) einverstanden, die drei, für diese Zielgruppe besonders relevante Lernwege empfehlen: (1) die Narration (Lernweg über Geschichten), (2) die Immersion (Lernweg über Sachen) und (3) die Spiele. Bei Lundquist-Mog und Widlok (2015: 123 ff.) können wir auch diese drei Lernwege wiedererkennen, aber sie machen einerseits einen Unterschied beim Spiel zwischen dem spielerischen Lernen und dem Lernen durch szenisches Gestalten. Andererseits erweitern sie die von Chighini und Kirsch vorgeschlagene Aufzählung, indem sie sowohl die Rolle der Bewegung als auch das Lernen an Stationen als erfolgreiche Lernwege im frühen Fremdsprachenunterricht betrachten.

Beide Vorschläge basieren auf die angeborene Neugier der Kinder, mit der sie die Welt entdecken und verstehen wollen. Sie gehen davon aus, dass Kinder vor allem spielerisch und durch Nachahmung lernen. Sie unterstreichen die Bedeutung der Authentizität, indem sie mit für Kinder geeigneten authentischen Geschichten arbeiten

und kindgemäße Themen zum Teil fächerübergreifend (im Sinne des CLIL-Ansatzes) behandeln. Chighini und Kirsch (2009) erwähnen die Bedeutung der Bewegung als Lernweg nicht explizit, trotzdem ist sie auch bei ihnen mit gemeint. Beobachtet man Kinder entweder beim Spielen oder beim Umgang mit Geschichten, dann kann man wahrnehmen, dass sie effektiver lernen, wenn sie sich dabei bewegen dürfen. Auch beim Lernen an Stationen bewegen sich die Kinder frei im Raum. Wenn wir im Unterricht diesen Lernweg anbieten, tragen wir gleichzeitig zum autonomen Lernen, zur Binnendifferenzierung und zur Entwicklung der Sozialkompetenz der Lernenden bei. Die Kinder können in dieser Unterrichtsform erfahrungsgemäß ihren Lernprozess selbst bestimmen, mithilfe des Lösungsblatts sich selbst kontrollieren und lernen, miteinander zu arbeiten und zu kooperieren.

2. 4 Jugendliche als L3-Lernende

Jugendliche sind Personen, die zu einer Entwicklungsphase gehören, die Jugendphase oder Adoleszenz genannt wird. Diese Phase dauert mehrere Jahre an und ist mit enormen körperlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Veränderungen verbunden. Sie beginnt mit der Pubertät und dauert so lange, bis die Person zu einer / einem selbständigen Erwachsenen wird, die / der Verantwortung für sich und andere übernehmen kann. In dieser Phase finden nicht nur körperliche *Veränderungen* statt, die Jugendliche oft nicht akzeptieren können, sondern wird auch das Gehirn umstrukturiert. Deswegen fällt es Jugendlichen oft schwer, neue Lerninhalte erfolgreich aufzunehmen und zu behalten. Diese Veränderungen können auch zu mangelndem Selbstvertrauen führen und infolgedessen sind Jugendliche im Unterricht eher passiv und ziehen sich zurück.

Trotz allem haben Jugendliche im Vergleich zu Kindern viele Vorteile im Fremdsprachenlernen, weil sie größere kognitive Fähigkeiten haben. In der Pubertät bilden sich nämlich die *Fähigkeiten zum analytischen Sprachenlernen* aus, deshalb können Jugendliche eine Sprache als System begreifen und einzelne Formen bewusst wahrnehmen, analysieren und dadurch lernen.

Ein weiterer Vorteil ist, dass sie über *ein größeres Weltwissen* verfügen, von dem sie bei Erschließung von Zusammenhängen Nutzen ziehen. Sie sind auch im Vorteil, weil sie in diesem Alter schon eine zweite oder weitere Fremdsprache lernen, d. h. sie sind in Anlehnung an Hufeisen (2003: 9) „in Sachen Fremdsprachenlernen kein unbeschriebenes Blatt mehr“. In Ungarn lässt sich die Tendenz erkennen, dass Deutsch als L3 meistens nach Englisch als L2 gelernt wird. Hufeisen (ebd.) beschreibt das Kind, das mit dem Lernen einer weiteren Fremdsprache beginnt wie folgt:

Es hat bereits Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprachen gemacht, es kennt das Gefühl, noch nicht alles zu verstehen, weiß u. a., dass es zu Sprachmischungen kommen kann, dass und vielleicht auch wie man Vokabeln lernt (also kennt den eigenen Lerntyp), erkennt, dass man beim Lernen, Verstehen und Produzieren aktiv auf die vorher gelernte Fremdsprache zurück greifen kann. Es hat möglicherweise ganz spezifische Fremdsprachenlernstrategien entwickelt, die es beim Beginn des L2-Lernens noch nicht hatte.

All diese Merkmale sollen Sprachlehrende bei der Planung, Durchführung und Evaluierung der Sprachlernprozesse berücksichtigen. Aufgrund dessen wird im Folgenden die Rolle der Lehrenden im Anfangsunterricht näher betrachtet.

3. Lehrende im Anfangsunterricht

In Ungarn werden Fremdsprachen sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe überwiegend von Fremdsprachenlehrenden unterrichtet, die an den Universitäten ausgebildet werden. Bis zur siebten Klasse der Grundschule, wenn Fremdsprachen nicht im Rahmen eines erweiterten Unterrichts vermittelt werden, können auch Primarstufenlehrende Fremdsprachen lehren, wenn sie über eine Zusatzqualifikation verfügen. Laut Ungarischen Nationalen Grundlehrplans (2012, 2020) muss das Lernen der ersten Fremdsprache (L2) spätestens in der 4. Klasse der Grundschule eingeführt werden, deswegen kommt es oft vor, dass die jeweilige Fremdsprache auch in der Primarstufe von Lehrenden unterrichtet wird, die ursprünglich für die Sekundarstufe ausgebildet worden sind. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, müssen Kernkompetenzen der Sprachlehrenden einerseits in der Lehrerbildung entwickelt, andererseits in den Lehrerfort- und -weiterbildungen erweitert werden.

Hallet (2006: 36) teilt Kernkompetenzen, die auch für Sprachlehrende einen hohen Stellenwert haben, in zwei Gruppen ein:

- unterrichtsbezogene Kompetenzen im engeren Sinne und
- übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen.

Wenn diese Kernkompetenzen im Hinblick auf den Anfangsunterricht näher betrachtet werden, kann festgestellt werden, dass von Lehrenden, die im Frühbeginn tätig sind und denen eine Modellfunktion zukommt, zu erwarten ist, Kenntnisse über die Besonderheiten des Lernens im Kindesalter, über den Erstspracherwerb und über das frühe Fremdsprachenlernen zu haben. Sie sollen altersgemäße Varianten der Zielsprache sicher beherrschen und über unterrichtsrelevante Themen inhaltlich angemessen, sprachlich variantenreich und korrekt sowie emotional angemessen kommunizieren können. Ihre Aufgabe besteht aber nicht nur darin, die Kinder an die neue Sprache heranzuführen, sondern ihnen auch die Kultur des Zielsprachenlandes zu

vermitteln. Aufgrund dessen brauchen sie auch ein breites Kulturwissen (z. B. Kenntnisse über zielsprachige Kinderliteratur). Um den Unterricht kindgerecht zu gestalten, sollten sie auch musische und darstellende Kompetenzen aufweisen (Widlok u. a. 2010; Sárvári 2019, 2020).

Während Lehrende im Frühbeginn meistens die wichtigsten Bezugspersonen für die Kinder sind, gewinnen bei Jugendlichen die Kontakte zu gleichaltrigen Freund*innen und Mitschüler*innen an Bedeutung. Daraus ergibt sich, dass für den Unterricht mit Jugendlichen kooperative Lernformen besonders geeignet sind. Ich teile die Meinung von Salomo und Mohr (2016: 32) die darauf hinweisen, dass Jugendliche „sich in der Gruppe nicht nur stärker und sicherer [fühlen], sondern sie haben außerdem das Gefühl, dass sie sich im Beisein von Gleichaltrigen behaupten müssen“.

Auch in diesem Fall sollen Lehrende berücksichtigen, wie Sprachlernprozesse bei Jugendlichen funktionieren. Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wird immer wieder betont, dass es qualitative und quantitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache gibt (ausführlicher zu diesem Thema s. Hufeisen 2001, 2003; Boócz-Barna 2007, 2014). Demzufolge brauchen Lehrende auch aus dem Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik Kenntnisse. Mit Feld-Knapp (2014: 26) plädiere ich dafür, dass

die Befähigung zum Transferieren und die Sensibilisierung für andere Sprachen, die Förderung der Mehrsprachigkeit [...] wichtige Aufgabenbereiche für Sprachlehrende [sind] und sie auf diese komplexe Aufgabe im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildungen sowohl didaktisch als auch methodisch gut vorbereitet werden [müssen].

Im Laufe der Zeit kristallisierten sich mehrere mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze heraus. Zu ihnen gehören Ansätze, die oft als Tertiärsprachenforschung bezeichnet werden. Sie zielen darauf ab, die Interaktionen zwischen L2 und L3 zu erforschen. Wie u. a. auch Neuner (2003: 24) feststellt, ist Tertiärsprachendidaktik kein neues didaktisch-methodisches Konzept, sondern sie präzisiert und differenziert es „im Hinblick auf die Besonderheiten des Lehrens und Erlernens von Folgefremdsprachen“. Im Einklang mit Neuner (2003: 25) bin ich dafür, dass L3-Lehrende in den Fokus ihrer didaktischen Überlegungen nicht die Interferenz, sondern den *Aspekt des Transfers* stellen sollen, um „beim Fremdsprachenlernen an schon vorhandenem Sprachwissen und grundlegenden Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen an[zu]knüpfen und diese [zu] erweitern“ (Hervorhebung im Original). Das wichtigste Ziel der Tertiärsprachendidaktik besteht einerseits darin, Übergänge (Sprachbrücken) zwischen den Sprachen (L1 und L3, bzw. L2 und L3) zu bauen, um den Sprachbesitz zu erweitern. Andererseits will sie an die o. g. Fremdsprachenlernerfahrungen und -lernprozesse sowie an ihre Reflexion anknüpfen, um mit ihrer Hilfe die L3-

Lernprozesse zu optimieren bzw. diese Erfahrungen bewusst zu machen und zu erweitern (Neuner 2003: 25 f.).

Neben diesen Kenntnissen sollen die Lehrenden bei der Unterrichtsplanung sowohl die curricularen Vorgaben als auch die Modelle der Unterrichtsplanung vor Augen halten¹⁵. Als curriculare Vorgaben gelten in Ungarn der Ungarische Nationale Grundlehrplan (2012, 2020), die Ungarischen Rahmenlehrpläne (2012, 2020), der lokale Lehrplan der jeweiligen Schule und für Sprachlehrende die diesen Vorgaben zugrunde liegenden maßgebenden europäischen Grunddokumente wie der GER (Europarat 2001), sein Begleitband (Europarat: 2020), Profile Deutsch (Glaboniat u. a. 2005) und im Hinblick auf den Frühbeginn die Nürnberger Empfehlungen (Widlok u. a. 2010).

Es gibt unterschiedliche Modelle, nach denen Sprachlehrende die Unterrichtsphasen planen können (Ende u. a. 2013: 103 ff.). Für den Anfangsunterricht eignen sich abhängig vom Alter der Lernenden das zyklische und das Boomerang-Modell¹⁶. Während der Planung einer konkreten Unterrichtsstunde soll (vor allem im Anfangsunterricht) auch gründlich überlegt werden, wie die Lehrperson die Anweisungen und die Aufgabenstellungen formuliert. Im Anfangsunterricht muss die Lehrperson ihr sprachliches Verhalten an die Zielgruppe anpassen. Die angebotene Sprache des kurstragenden Lehrwerks kann einen Einfluss auf dieses Verhalten ausüben¹⁷.

Bei der Planung bezieht sich eine wichtige Leitfrage auf die Lernmaterialien, Medien und Hilfsmittel, mit denen die neuen Lerninhalte präsentiert und erarbeitet werden. Zur Aufgabe der Lehrenden gehört nämlich auch, den Lerngegenstand so auszuwählen und zu gewichten, dass er zum einen der jeweiligen Zielgruppe gerecht ist, zum anderen in Übereinstimmung mit der eigenen Fachkompetenz mit Begeisterung und Engagement dargeboten werden kann (Sárvári 2020). Die Schlüsselfunktion der Sprachlehrenden hängt folglich auch mit der dritten Ecke des didaktischen Dreiecks, mit dem Lerngegenstand (Thema, Stoff, Inhalt) eng zusammen. Im folgenden Teil wird darauf eingegangen, was unter Lerngegenstand verstanden wird, und welcher Lerngegenstand für den Anfangsunterricht besonders geeignet ist.

4. Geeignete Lerninhalte

Wenn Lerngegenstände analysiert werden, wird auf den didaktischen Gehalt der Unterrichtsinhalte, -gegenstände, -sachverhalte und -themen detaillierter eingegangen.

Aus diesem Grund wird des Weiteren erörtert, welche Inhalte, Gegenstände, Sachverhalte und Themen sich für den Anfangsunterricht eignen.

Lehrwerke dienen als wichtige Inputquellen. Sie werden nach den Zielgruppen unterteilt, auf die sie sich beziehen. Seit Einführung des GER (Europarat 2001) sind meistens die Niveaustufen die entscheidenden Angaben bei dieser Unterteilung. Lehrwerke, die von A1 über A2 bis zu B1 führen, decken den Anfängerbereich ab. Eine weitere Unterscheidung der Zielgruppen richtet sich auf das Alter der Lernenden und verwendet drei Gruppen: Kinder, Jugendliche und Erwachsene (Rösler 2012: 45).

4. 1 Geeignete Lerninhalte für Kinder

In Bezug auf die Lerngegenstände im Frühbeginn ist meine Auffassung mit der Behauptung des Autorenteam der Nürnberger Empfehlungen (Widlok u. a. 2010: 28 f.) im Einklang. Kinder sollen sich auch im frühen Fremdsprachenunterricht mit Inhalten beschäftigen, die ihr Weltbild, das sie in der Erstsprache aufbauen oder bereits aufgebaut haben, ergänzen und differenzieren. Die Inhalte sollen nicht nur die Neugier und das Interesse der Kinder wecken, sondern sie auch emotional ansprechen und ihnen Spaß machen. Die Authentizität soll von Anfang an ein fester Bestandteil des Unterrichts sein, deshalb halte ich Reime, Lieder, Sprüche, Märchen und Geschichten in der Zielsprache für die besten Inputquellen im Frühbeginn. Im Idealfall orientieren sich auch die Lehrwerktexte an authentischer Sprache und authentischen Textsorten, weil sie nicht nur die Sprachkenntnisse der Kinder, sondern auch ihre Fantasie und Kreativität fördern.

Kinder benötigen Wortschatz und sprachliche Strukturen aus der zielsprachigen Alltags- und Kinderkultur, die in ihr Lebensumfeld passen. Die richtige Aussprache und Intonation soll in die Wortschatzarbeit integriert geschult werden¹⁸.

Zu relevanten Inhalten gehören auch die nonverbalen Kommunikationsmittel wie z. B. Gestik, Mimik, Körperhaltung, Körper- und Augenkontakt, denen im Anfangsunterricht beim Gelingen oder Misslingen der Kommunikation eine entscheidende Rolle zukommt.

Es soll betont werden, dass Inhalte im Frühbeginn (dem Erstspracherwerb ähnlich) einer semantischen und pragmatischen, aber keiner grammatischen Progression folgen (sollen).

Das Angebot an für Kinder konzipierten Lehrwerken ist sehr reich. Jeder Lehrwerkverlag bietet Lernmaterialien für Kinder, die für den Unterricht des Deutschen als L2 geeignet sind. In Ungarn sind neben den regionalen Lehrwerken für Deutsch als L2 (*Konfetti*, *Deutsch für dich*, *Pass auf! Neu*, *Wir lernen Deutsch*) die

internationalen Lehrwerkfamilien von Hueber (*Planetino, Jana und Dino*) und Klett (*Hallo Anna, Das neue Deutschmobil, Die Deutschprofis, Wir*) verbreitet. Im Frühbeginn werden oft das Materialpaket *Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule* und die kindgemäßen Module verwendet, die die Erweiterung bzw. Fortsetzung des Materialpakets ermöglichen¹⁹. Die Module können aber auch unabhängig vom Materialpaket eingesetzt werden. Sie bieten authentische Geschichten, Märchen und Lieder an, die zu einem zur Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz der Kinder, zum anderen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit beitragen²⁰.

4. 2 Geeignete Lerninhalte für Jugendliche

Den Kindern ähnlich sollen auch im Falle der Jugendlichen Inhalte (nicht nur) im Anfangsunterricht angeboten werden, die ihr Weltbild ergänzen und differenzieren. Der Unterschied besteht außer dem Alter noch darin, dass das Weltbild der Jugendlichen nicht nur in der Erstsprache aufgebaut ist, sondern schon mit Impulsen und Inhalten aus der L2 ergänzt ist. Es sind weiterhin Inhalte notwendig, die den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen, ihre Ziele und Interessen berücksichtigen.

Jugendliche brauchen Redemittel aus der zielsprachigen Alltags- und Jugendkultur, die in ihre Lebenswelt passen, aber es muss vermerkt werden, dass Ausdrücke der authentischen und aktuellen Jugendsprache nicht zum Wortschatzspektrum der Stufen vor A1 und A1 gehören. Obwohl die Authentizität auch im L3-Unterricht von großer Bedeutung ist.

Die Schulung von Aussprache und Intonation soll auch bei Jugendlichen in die Wortschatzarbeit eingebettet werden. Wenn die Jugendlichen früher Englisch als L2 gelernt haben, soll das für sie schon eine Evidenz sein und sie können sich darüber freuen, dass Deutsch eine lauttreue Sprache ist, was auch die Rechtschreibung erleichtert.

Wo Lernende aber größere Schwierigkeiten beim Lernen des Deutschen als L3 haben, ist die deutsche Grammatik, weil sie sie schon am Anfang für komplexer halten als die englischen grammatischen Strukturen. Wie ich im Abschnitt 2.4 schon erläuterte, sind bei Jugendlichen die kognitiven Fähigkeiten schon besser ausgebildet und sie können auch systematisch lernen. Deswegen bedarf es keiner impliziten Grammatikvermittlung. Sie können die neuen grammatischen Phänomene auch explizit behandeln, aber meines Erachtens wäre das induktive Verfahren auch hierbei empfehlenswert.

Bei Jugendlichen spielt die Förderung der Lernautonomie eine zentrale Rolle, deshalb sollen Lerntechniken vermittelt und bewusst gemacht werden. Dabei soll möglicherweise auf die Fremdsprachenlernerfahrungen im L2-Unterricht zurückgegriffen werden. Es ermöglicht den Transfer des schon vorhandenen Sprachwissens und den der früher erworbenen Lernstrategien (z. B. eine Lernkartei benutzen, im Wörterbuch oder in einer Grammatik nachschlagen).

Landeskundliche Kenntnisse und Entwicklung der interkulturellen Kompetenz sind auch für Jugendliche unerlässlich. Bei ihnen können auch digitale Angebote mit einbezogen werden, weil Jugendliche mit der Nutzung des Internets besser vertraut sind als Kinder und gewohnt sind, online zu kommunizieren. Die digitale Mediengestaltung kann sie motivieren und ihre Medienkompetenz weiterentwickeln.

Als relevante Inhalte gelten auch die o. g. nonverbalen Kommunikationsmittel, die im Anfangsunterricht zum Gelingen der Kommunikation beitragen.

Was die Lehrwerke für den Unterricht des Deutschen als L3 anbelangt, soll vermerkt werden, dass sie meistens für Jugendliche konzipierte Anfangslehrwerke sind, die in drei Bänden das Sprachniveau B1 erzielen. Hufeisen und Riemer (2010: 747) weisen darauf hin, dass in den Lehrwerkkonzeptionen auf die Sprachenreihenfolge sowohl curricular als auch didaktisch-methodisch Rücksicht genommen werden kann. Als bewährte Beispiele lassen sich internationale DaF-Lehrwerke wie *Deutsch in IN* oder *deutsch.com* und das ungarische DaF-Lehrwerkfamilie *Kekse* erwähnen. In diesen Lehrwerken wird in Bezug auf den Wortschatz und auf die grammatischen Strukturen auf das vorhandene Sprachwissen in Englisch zurückgegriffen. Das ist auch für DaF-Lehrende eine Hilfe, die keine Englischkenntnisse haben.

5. Fazit

Über die Wichtigkeit guter Fremdsprachenkenntnisse lässt sich heutzutage nicht mehr streiten. Die meisten Lernenden fangen in Ungarn im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts an, sich Fremdsprachen anzueignen. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Eigenarten des Anfangsunterrichts aufgrund von drei Aspekten zu beschreiben. Dazu dienen die Komponenten des sog. Didaktischen Dreiecks: Lehrende, Lernende und Lerninhalte.

Als Fazit lässt sich feststellen, dass Sprachlehrende damit im Klaren sein müssen, wie Sprache in Abhängigkeit vom jeweiligen Entwicklungsalter angeeignet wird, um danach gerechte Lernangebote zu planen. Es kristallisiert sich heraus, dass Kinder eine

Fremdsprache eher analytisch lernen, während Jugendliche, dank ihrer besser ausgebildeten kognitiven Fähigkeiten, die Sprache als System wahrnehmen und ihre Elemente auch einzeln analysieren können. Da Kinder eine andere Herangehensweise an die Sprache(n) haben, sollen Lehrende im Frühbeginn andere Methoden und Techniken als im Anfangsunterricht mit Jugendlichen bevorzugen.

Unabhängig davon, ob Sprachlehrende im Frühbeginn oder im Anfangsunterricht mit Jugendlichen tätig sind, kommt ihnen im institutionellen Fremdsprachenunterricht eine Schlüsselfunktion zu. Deswegen wurde im weiteren Teil des Beitrags auf die Kernkompetenzen von Lehrenden fokussiert und dargestellt, welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie benötigen. Detaillierter wird auf die Planungskompetenz eingegangen, weil es meiner Erfahrung nach keinen guten Unterricht ohne Planung gibt. Innerhalb der Planung soll auch das angemessene sprachliche Verhalten der Lehrperson berücksichtigt werden.

Bei der Planung werden Leitfragen beantwortet. Eine davon bezieht sich auf die Lerngegenstände, die die dritte Ecke des Didaktischen Dreiecks bilden. Es kann somit festgestellt werden, dass trotz Altersunterschiede Kinder und Jugendliche als Anfänger*innen mehrere Ähnlichkeiten aufweisen. In beiden Fällen ist das vorhandene Sprachniveau überwiegend vor A1. Für dieses Sprachniveau sind Texte mit einfachen, elementaren Ausdrücken und formelhaften Wendungen (Chunks) typisch. Lerninhalte sollen aus der Lebenswelt der Lernenden stammen und dazu beitragen, dass ihr Weltbild ergänzt und erweitert wird.

Auf die im Titel gestellte Frage, ob aller Anfang schwer ist, ist meine Antwort aus der Sicht der Lernenden ein eindeutiges Nein. Mit dem Lernen einer Fremdsprache entdecken sie eine neue Welt. Wenn sie gute Begleiter*innen haben, die sowohl die „Reisenden“, d. h. die Lernenden als auch die Wege, d. h. die Methoden, die in die neue Welt führen richtig kennen, werden sie die meisten Probleme erfolgreich bewältigen. Eher die Begleiter*innen haben es am Anfang schwer. Wenn sie aber über die notwendigen Kompetenzen verfügen und sich der Besonderheiten ihrer Zielgruppe bewusst sind, werden sie im Anfangsunterricht mindestens so viel Spaß und Erfolg wie im Unterricht mit Fortgeschrittenen haben. Sie dürfen nicht vergessen: Die Verantwortung der Sprachlehrende im L2-Unterricht ist enorm groß, weil die Lernerfahrungen, die hier gesammelt werden, die Basis fürs Lernen weiterer Fremdsprachen bilden und die Einstellungen gegenüber Fremdsprachenlernen bestimmen.

Literatur

- Behr, Ursula / Kierepka, Adelheid (2004): Zur Einschätzung von Schülerleistungen im Fremdsprachenunterricht der Thüringer Grundschulen. In: Kierepka, Adelheid / Krüger, Renate / Mertens, Jürgen / Reinfried, Marcus (Hrsg.): Frühes Fremdsprachelernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 111–117.
- 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 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- 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.
- Butzkamm, Wolfgang / Butzkamm, Jürgen (2008): Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. 3., überarbeitete Auflage. Frankfurt / Main: Francke Verlag.
- Chighini, Patricia / Kirsch, Dieter (2009): Deutsch im Primarbereich (= Fernstudieneinheit 25). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (= DLL. Deutsch Lehren Lernen 6). Berlin u. a.: Klett-Langenscheidt.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- 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.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas / Apelt, Hans-Peter (2005): Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2. Berlin: Langenscheidt.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.

- Herder, Johann Gottfried (1966): Abhandlungen über den Ursprung der Sprache. Stuttgart: Reclam.
- Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerd / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1). Berlin: 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, S. 7–11.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin / New York: de Gruyter, S. 738–753.
- Kerettanternv [Ungarischer Rahmenlehrplan] (2012) https://kerettanternv.oh.gov.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (gesehen am 30.05.2020).
- Kerettanternv [Ungarischer Rahmenlehrplan] (2020) https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettanternvek/2020_nat/kerettanternv_alt_isk_1_4_evf (gesehen am 30.05.2020)
- Klann-Delius, Gisela (2016): Spracherwerb. Eine Einführung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder. (= DLL. Deutsch Lehren Lernen 8). München: Klett-Langenscheidt.
- Nemzeti alaptanternv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2012) https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (gesehen am 30.05.2020).
- Nemzeti alaptanternv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2020) In: Magyar Közlöny 17/2020, S. 290–446.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 13–34.
- Pantó-Naszályi, Dóra (2014): Wörterbucharbeit ins Bild gesetzt – eine Skizze der Möglichkeiten der Wörterbuchdidaktik im DaF-Unterricht. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2013. Budapest / Bonn: GuG / DAAD, S. 249–271.

- Piepho, Hans-Eberhard (1997): Brauchen Kinder eine Lernergrammatik zum Fremdsprachenerwerb? In: *Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich*. 15/1997, S. 45.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler.
- Salomo, Dorothé / Mohr, Imke (2016): *DaF für Jugendliche (= DLL. Deutsch Lehren Lernen 10)*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Sárvári, Tünde (2002a): Ein Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts. Status der Phonetik im DaF-Unterricht in Ungarn. In: Forgács, Erzsébet (Hrsg.): *Die deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts*. Szeged: Grimm, S. 272–279.
- Sárvári, Tünde (2002b): Möglichkeiten für die Integration der Phonetik im DaF-Unterricht. Beispiele aus dem Grundschulbereich. In: *DUfU. Deutschunterricht für Ungarn* Jg. 17, S. 76–87.
- Sárvári, Tünde (2014): Zum Schreiben verführen. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im frühen DaF-Unterricht. 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. 89–102.
- Sárvári, Tünde (2015a): „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: UDV, S. 121–134.
- Sárvári, Tünde (2015b): „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 / Bonn: GuG / DAAD, S. 225–245.
- Sárvári, Tünde (2016): Entwicklung der primären Fertigkeiten im frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Standardisierungsversuch für die Stufe A1-. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): *DaF-Lehrerbildung in Mitteleuropa*. München: Iudicium, S. 182–197.
- Sárvári, Tünde (2017a): „Verstehen wir uns gut?“ A korai német mint idegennyelv-tanulásban elért eredmények feltárásának és értékelésének lehetséges eszközei. In: Károly, Krisztina / Homonnay, Zoltán (Hrsg.): *Mérési és értékelési módszerek az*

- oktatásban és a pedagógusképzésben (= Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 5). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, S. 296–307.
- Sárvári, Tünde (2017b): Játékos tevékenységek, mint a „tapintatos tesztelés” lehetséges formái a korai német, mint idegennyelv-oktatásban. In: Karlovitz, János Tibor (Hrsg.): Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szak módszertanok köréből. Komárno: International Research Institute, S. 327–334.
- Sárvári, Tünde (2017c): Hogyan fejleszthető a pedagógiai folyamat tervezése mint tanári kompetencia a korai nyelvpedagógus-képzésben? In: Márkus, Éva / M. Pintér, Tibor / Trentinné, Benkő Éva (Hrsg.): Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innováció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, S. 138–149.
- Sárvári, Tünde (2019): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik. 11 (2), S. 42–51.
- Sárvári, Tünde (2020): Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarschullehrerInnenausbildung in Szeged. In: Klein, Ágnes / Márkus, Éva / Meier, Jörg (Hrsg.): „Auf die Lehrenden kommt es an“. Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerausbildung in Ungarn. Wien: Praesens, S. 76–93.
- Schlak, Torsten (2010): Frühbeginn. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Francke, S. 95.
- Schlüter, Norbert (2004): Die Beschreibung von Könnensprofilen für den Englischunterricht der Grundschule unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. In: Kierepka, Adelheid / Krüger, Renate / Mertens, Jürgen / Reinfried, Marcus (Hrsg.): Frühes Fremdsprachelernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 119–125.
- Surkamp, Carola (2017) (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.
- 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. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.

Anmerkungen

1. Mehrsprachigkeitsdidaktik ist eine Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik, die versucht, von den vorhandenen Sprachkenntnissen und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des Sprachenlernens Gebrauch zu machen. Dabei wird großer Wert auf die Sprachverwandtschaft, auf die Schulung des Sprachbewusstseins und auf die Vermittlung von Lernstrategien gelegt.
2. Eine Liste der Veränderungen an den Deskriptoren von 2001 findet sich in Anhang 7 des Begleitbandes, der sich (den anderen Anhängen ähnlich) nicht im Buch findet, sondern unter dem folgenden Link abrufbar ist: <https://www.klett-sprachen.de/ger-begleitband-downloads/c-3339> (gesehen am 30.05.2020).
3. Im GER (Europarat 2001: 21) wird unter Kompetenzen „die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ verstanden. Allgemeine Kompetenzen wie beispielsweise Weltwissen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein, Einstellungen oder Lernfähigkeit sind nicht sprachspezifisch, sie können bei Handlungen aller Art eingesetzt werden, dementsprechend auch bei sprachlichen. Sprachliche Kompetenzen „befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel“ (ebd.).
4. Im GER von 2001 (Europarat 2001: 25) wurde noch der Terminus *Sprachmittlung* verwendet. Es wurde davon ausgegangen, dass bei sprachmittelnden Aktivitäten die Sprachverwendenden eine Mittlerfunktion zwischen den Gesprächspartner*innen einnehmen, die „einander nicht direkt verstehen können, weil sie Sprecher verschiedener Sprachen sind (was der häufigste, aber nicht der einzige Fall ist). Zu den sprachmittelnden Aktivitäten gehören Dolmetschen und Übersetzen sowie das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten in derselben Sprache, wenn derjenige, für den der Text gedacht ist, den Originaltext nicht versteht“ (Europarat 2001: 89 f.). Im Begleitband ist aber das Konzept für Mediation breiter gefasst, was auch die Skalen für Mediation widerspiegeln. Die Deskriptoren werden in drei Gruppen gegliedert: (1) Deskriptoren für Mediation von Texten, (2) Deskriptoren für Mediation von Konzepten und (3) Deskriptoren für Mediation von Kommunikation (Europarat 2020: 113).
5. Flüssigkeit hat eine breitere, ganzheitliche und eine engere, technische und eher psycholinguistische Bedeutung. In diesem Fall wird auf die engere Bedeutung fokussiert, und auf den unteren Niveaus wird die Fähigkeit in den Mittelpunkt gestellt,

die ermöglicht, Äußerungen trotz Zögerns und Pausen erfolgreich zu konstruieren (Europarat 2020: 162, 167).

6. Ausführlicher dazu s. Begleitband (Europarat 2020: 59 ff.).

7. Die Formulierung dieses Parameters wurde im Begleitband leicht verändert, um genderneutral zu formulieren. Im GER 2001 heißt das „Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen“.

8. Die Formulierung dieses Parameters wurde im Begleitband leicht verändert, um gendergerecht zu formulieren. Im GER 2001 heißt das „Als Zuschauer / Zuhörer im Publikum verstehen“.

9. Mehr dazu im Begleitband (Europarat 2020: 117).

10. Anhang 1 des Begleitbandes findet sich auch unter dem Link <https://www.klett-sprachen.de/ger-begleitband-downloads/c-3339> (gesehen am 30.05.2020).

11. Im GER 2001 heißt das „Notizen machen (in Vorträgen, Seminaren etc.)“. Das ist die andere Skala neben „Verarbeitung von Texten“, die Beispiele für Aktivitäten wie etwa die Reaktion auf einen mündlichen oder schriftlichen Input gibt. In dieser Skala gab es Deskriptoren ab B1.

12. Im GER 2001 heißt das „Beherrschung der Aussprache und Intonation“.

13. Dieser Parameter heißt im GER 2001 „Genauigkeit (des Ausdrucks)“.

14. Ausführlicher zu diesem Thema in ungarischer Sprache s. Sárvári (2017a) und Sárvári (2017b).

15. Zur Bedeutung der Entwicklung der Planungskompetenz in der Lehrerbildung s. auch Sárvári (2017c).

16. Nähere Beschreibung der genannten Modelle s. bei Ende u. a. 2013: 103 ff.

17. Ausführlicher dazu, wie es im Falle des Frühbeginns abläuft s. Sárvári (2015a).

18. Ausführlicher zu diesem Thema s. Sárvári (2002a) und Sárvári (2002b).

19. Die Module, die Bildkarten, Aufgabenblätter, Bastelvorlagen und einen kleinschrittig erarbeiteten Unterrichtsentwurf (Modulbeschreibung) enthalten, sind mit weiteren, für Kinder geeignete Materialien, die in anderen Ländern (in der Slowakei, in Polen, in Litauen) entwickelt und erprobt wurden, kostenlos von der Homepage des Goethe-Instituts herunterzuladen (<https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin.html>) (gesehen am 30.05.2020).

20. Zur möglichen Anwendung der Module s. Sárvári (2015b).

Zu Möglichkeiten der Wortschatzarbeit mit Chunks.

Ideen und Beispiele aus DaF-Lehrwerken

Eszter Kránicz

1. Einleitung

Seit der kommunikativen Wende setzt sich der Fremdsprachenunterricht die Förderung der kommunikativen Kompetenz zu seinem Hauptziel. Die kommunikative Kompetenz umfasst eine spezifische sprachliche Handlungsfähigkeit, die in schriftlichen und mündlichen Bereichen sowohl rezeptiv als auch produktiv durchgeführt wird. Der Ausbau der sprachlichen Basis für diese Handlungen ist eine wichtige Aufgabe für jede Fremdsprachenlehrperson (Feld-Knapp 2012: 20 ff.).

Die Sprachbasis setzt sich grundsätzlich aus lexikalischen und grammatischen Kenntnissen zusammen. Lange Zeit wurden diese Bereiche voneinander getrennt behandelt. Diese Trennung zwischen Grammatik und Wortschatz (bzw. zwischen allen anderen Aspekten der Sprache wie z. B. der Aussprache) entspringt der griechisch-römischen Grammatiktradition: Es wurde erstrebt, die „Sprache fein säuberlich in einzelne Bestandteile aufzuspalten“ (Bornkessel-Schlesewsky/Schlesewsky 2011: 68 f.) und zwischen der Lehre vom Satzbau (d. h. Syntax) bzw. von sprachlicher Bedeutung (d. h. Semantik) zu differenzieren.

Ferner hatte die Theorie des amerikanischen Sprachwissenschaftlers, Noam Chomsky großen Einfluss auf die Linguistik und dadurch auch auf die Fremdsprachendidaktik. Diese besagt, dass sich der Sinn eines Satzes ausschließlich aus der Grammatik des jeweiligen Satzes ergibt. Bornkessel-Schlesewsky und Schlewsky (2011) erklären die Theorie mit dem Beispielsatz „Der Junge jagt den Grizzly“: Diesen Satz hörend wissen alle Deutschsprechenden sofort, dass hier der Junge die handelnde Person ist. Nach Chomsky liegt der Grund dafür darin, dass der Junge das grammatische Subjekt ist. Diese Ansicht hat die Trennung zwischen Grammatik und Lexik bestätigt und weiter verstärkt.

Auch die Lehrwerke wurden für die Vermittlung von Fremdsprachen in diesem Sinne entwickelt. Grammatik wurde als „Herzstück der Sprache“ (Rohde 2014: 7) aufgefasst. Fremdsprachenunterricht wurde als Lehrgang betrachtet, der sich an der

grammatischen Progression, also an einer Abfolge immer komplexer werdender grammatischer Phänomene orientiert (Rohde 2014: 7).

Im modernen fremdsprachendidaktischen Diskurs wird der Auflösung dieser linguistischen Dichotomie immer größere Aufmerksamkeit geschenkt (z. B. Fandrych 2010; Köster 2010). Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, sich diesem Diskurs anzuschließen. Durch Darstellung neuer neurowissenschaftlicher Erkenntnisse wird im Folgenden für die Verwirklichung der integrierten Behandlung von Grammatik und Wortschatz eine Alternative durch Chunks aufgewiesen, der besonders für Lernende im Anfängerunterricht von großer Relevanz ist. Um zu der praktischen Umsetzung der Theorie Anregungen zu geben, werden im letzten Teil des Beitrags Beispiele aus aktuellen DaF-Lehrwerken vorgestellt, die auch dann einsetzbar sind, wenn man mit einem anderen Lehrwerk im DaF-Unterricht arbeitet.

2. Erkenntnisse der Neurowissenschaften aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik

Die Neurowissenschaften entstanden aus dem Interesse und der Neugier der Menschheit, die unsichtbaren Prozesse im menschlichen Gehirn zu erfassen und zu modellieren. Die Neurowissenschaften umfassen zahlreiche Disziplinen (z. B. Biologie, Psychologie, Medizin usw.), die das Gehirn mit verschiedenen Methoden untersuchen. Ihr Ziel ist es, den Aufbau und die Funktionsweisen von Nervensystemen zu erforschen und zu beschreiben. Mit der Entwicklung der Technologie wurden bildgebende Verfahren entwickelt, z. B. Elektroenzephalografie (EEG), Computertomografie (CT), funktionelle Magnetresonanztomografie (fMRI/fMRT), mit deren Hilfe man immer mehr über das Funktionieren des Gehirns erfährt (Barkowski/Zippel 2010). Dank dieser Verfahren konnten wichtige Erkenntnisse gewonnen werden. Aus der Sicht dieses Beitrags ist eine besonders relevant: Das Gehirn verarbeitet die Informationen nicht isoliert, es arbeitet „nicht nach dem Schubladenprinzip, [wie es früher angenommen wurde][...], es zieht seine Leistung aus der hochdynamischen Vernetzung von rund 100 Milliarden Nervenzellen, die permanent miteinander interagieren“ (Schnabel 2014). Das heißt, dass das Gehirn ein komplexes Netzwerk ist, in dem alles miteinander verbunden und vernetzt ist (Navracsics 2007). In den folgenden zwei Unterkapiteln wird diese Vernetzung durch zwei relevante Bereiche, aus der Sicht der vier Fertigkeiten und der Sprachverarbeitung vorgestellt.

2. 1 Schritte zur optimalen Förderung der sprachlichen Fertigkeiten

Die Erkenntnisse über die Vernetzungen im Gehirn haben im großen Maße dazu beigetragen, dass in der Betrachtung und Förderung der Fertigkeiten zu einer Veränderung gekommen ist. Den vier Fertigkeiten wurde in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik nämlich unterschiedlicher Wert beigemessen, dementsprechend erfolgte auch ihre Förderung unterschiedlich (Feld-Knapp 2016: 246). Lange Zeit wurde angenommen, dass für die Aktivierung der Fertigkeiten isolierte Sprachzentren mit verschiedenen Arealen im Gehirn zuständig sind, deshalb wurde für ihre Förderung das Konzept des Fertigkeitstrainings erarbeitet. Die Fertigkeiten wurden nach den unterschiedlichen Modalitäten des Sprachgebrauchs (mündlich-schriftlich, rezeptiv-produktiv) aufgeteilt und jeweils für sich betrachtet. Ihre Förderung erfolgte isoliert, meist durch Wiederholung. Isolierung bedeutete auch, dass einige Fertigkeiten als leichter als die anderen betrachtet wurden, so wurde eine Progression nach der angenommenen Schwierigkeit aufgestellt (Feld-Knapp 2016: 246 f.). Da die neurowissenschaftlichen Untersuchungen gezeigt haben, dass im Gehirn alle Bereiche miteinander vernetzt sind, wurde die isolierte Förderung der Fertigkeiten bezweifelt. Im Fremdsprachenunterricht kann eine Fertigkeit nicht alleine gefördert werden, da durch eine vielfältige Beschäftigung mit der Sprache die Sprachkompetenz der Lernenden komplex gefördert wird.

Die Betrachtung der Sprache in der Fremdsprachendidaktik wird durch die pragmatische Wende der 1970er Jahre geprägt. Demnach wird die Sprache nicht mehr als bloßes Zeichensystem aufgefasst, sondern Sprachverwendende (inklusive Sprachlernende) werden als „sozial Handelnde“ angesehen, die mithilfe der Sprache kommunikative Aufgaben im alltäglichen gesellschaftlichen Leben bewältigen können. In diesem Sinne wird also Sprache als soziales Handeln aufgefasst. Dieser handlungsorientierte Ansatz bildet die Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) (2001), der „versucht relevante fachliche Konzepte in systematischen Zusammenhängen darzustellen“ (Quetz 2010: 101), um bei dem Vergleich von Curricula, Lehrwerken und Tests Hilfe leisten zu können.

Der GER kehrt vom linearen Fertigkeitskonzept ab, und führt ein neues Modell kommunikativer Funktionen ein, nach dem Rezeption und Produktion die zentralen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht sind, und Interaktion und Mediation diesen zu- und nachgeordnet werden (Feld-Knapp 2016: 246). Die kommunikative Sprachkompetenz wird im GER in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten beschrieben, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung umfassen.

Diese Aktivitäten können mündlich, schriftlich oder in beiden Formen vorkommen, die Fertigkeiten werden also als Sprachhandlungen betrachtet. Diese Erkenntnis trägt zwar zur Optimierung der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit bei, jedoch wurde die isolierte Förderung der Fertigkeiten noch nicht ganz aufgehoben (Feld-Knapp 2016).

Für die Verwirklichung der integrierten Förderung der vier Fertigkeiten bzw. für die Umsetzung einer ausgeglicheneren Kompetenzentwicklung schlagen Funk u. a. (2014: 22 ff.) das Einsetzen des Lernfeldermodells von Nation (2009) vor. Demnach gibt es vier Lernfelder:

- Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten = Lernen durch Hören und Lesen,
- Produktion von bedeutungsvollem Output = Lernen durch Anwendung: Sprechen, Schreiben und Produktion digitaler Inhalte,
- Training von Flüssigkeit in allen Fertigkeiten,
- sprachbezogenes Lernen = punktuelle Konzentration auf sprachliche Strukturen (z. B. Grammatik, Wortschatz, Aussprache).

Im Sinne dieses Modells kann die Sprachkompetenz der Lernenden durch die Förderung der vier Lernfelder komplex gefördert werden.

2. 2 Sprachverarbeitung aus neurowissenschaftlicher Sicht

Dank der neurowissenschaftlichen Untersuchungen hat sich nicht nur die Betrachtung und Behandlung der Fertigkeiten verändert, sondern auch das Verständnis über die Sprache und Sprachverarbeitung im Gehirn. Moderne neurowissenschaftliche Verfahren haben gezeigt, dass voneinander weit entfernt liegende Bereiche des Gehirns an sprachlichen Leistungen beteiligt sind. Das bedeutet, dass Sprache im Allgemeinen nicht zu einem bestimmten Bereich des Gehirns gehört, wie das früher angenommen wurde (Barkowski/Zippel 2010: 98 f.), sondern sie ein Prozess ist, der an verschiedene neurologische Zentren gebunden ist (Neville 2001: 4 ff.). So kann gesagt werden, dass das Gehirn als Ganzes als das Sprachorgan des Menschen zu betrachten ist (Boeckmann 2005: 7). Die Speicherung der Sprache im mentalen Lexikon wird als ein Spinnweben vorgestellt, in dem die gespeicherten Elemente auf verschiedenen sprachlichen und assoziativen Ebenen über weitverzweigte Beziehungen verfügen (Navracsics 2007).

Der Frage, wie die neurologische Verarbeitung von grammatischen und bedeutungstragenden Informationen erfolgt, wird ständig nachgegangen. Dabei leisten Forschungen, deren Forschungsgegenstand fehlerhafte Äußerungen sind, einen wichtigen Beitrag.

In den 1980er Jahren hat noch die syntaxdominierte Theorie von Chomsky großen Einfluss ausgeübt, deshalb wurde erstrebt, auch neurowissenschaftlich zu bestätigen, dass Grammatik und Bedeutung voneinander getrennt verarbeitet werden. Wie darüber Bornkessel-Schlesewsky und Schlewsky (2011: 69 f.) berichten, haben das die Forscher mit fehlerhaften Sätzen getestet, z. B. **Der Junge laufen jeden Morgen zur Schule.* oder **Er bestrich das warme Brot mit Socken.* Im ersten Satz liegt ein grammatischer, im zweiten ein semantischer Fehler vor, und auf diese Fehler reagiert das Gehirn mit unterschiedlichen Signalen. Diese Erkenntnis schien nun neurowissenschaftlich zu bestätigen, dass Grammatik und Bedeutung im Gehirn anders wahrgenommen werden, wodurch ihre isolierte Behandlung wissenschaftlich fundiert wurde.

Am Anfang des 21. Jahrhunderts wird jedoch diese Annahme in Frage gestellt, indem die in ähnlichen Forschungen benutzten fehlerhaften Äußerungen modifiziert, „verfeinert“ wurden. Forscher (z. B. Kolk (2003); Kuperberg (2003) zitiert in Bornkessel-Schlesewsky/Schlewsky 2011) haben die Hirnreaktionen auf Sätze untersucht, wie z. B. *Der Kuchen backt den Konditor.* Der Unterschied in diesem Satz zu den früher genannten liegt darin, dass es hier um einen Satz geht, in dem die Handlungsteilnehmer plausibel sind, also aus den Komponenten „Kuchen“, „backen“ und „Konditor“ ein grammatisch richtiger, Sinn ergebender Satz konstruiert werden kann (Bornkessel-Schlesewsky/Schlewsky 2011: 70). Im zuletzt zitierten Satz liegt ein Sinnesbruch, also ein semantischer Fehler vor, das Gehirn reagiert somit auf den Fehler jedoch mit dem Signal, das früher den grammatischen Fehlern vorbehalten war. Die Erklärung dafür sei, dass das Gehirn bei der Sprachverarbeitung zuerst immer die wahrscheinlichsten Kombinationen der Elemente wahrnehme, in diesem Fall also *Der Konditor backt den Kuchen.* oder *Der Kuchen wird von dem Konditor gebacken.* Es wurde festgestellt, dass das Gehirn erst in einem zweiten Schritt erkennt, dass die vorliegende Form diesen Bedeutungserwartungen nicht entspricht, und deshalb signalisiert es einen grammatischen Fehler (ausführlich in Bornkessel-Schlewsky/Schlewsky 2011).

Diese Erkenntnis bedeutet also, dass das Gehirn bei der Sprachverarbeitung nicht ausschließlich aus der Form ausgeht, wie das früher angenommen wurde, sondern sowohl aus der Bedeutung als auch aus der Grammatik der jeweiligen sprachlichen Äußerung. Die Sprachverarbeitung erfolgt demnach in Einheiten, in denen „Bedeutung und Funktion sprachlicher Äußerungen mit Morphologie und Syntax zusammen[spielen]“ (Götze 2013: 40). Damit wird nicht gesagt, dass die Unterscheidung zwischen Grammatik und Bedeutung aufgegeben werden soll, aber

ihre strikte Trennung scheint überholt zu sein (Bornkessel-Schlesewsky/Schlesewsky 2011: 72; Götze 2013: 40).

Diese Erkenntnisse hat die Fremdsprachendidaktik in Bezug auf die Optimierung der fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesse gedeutet. Da das Gehirn die Sprache in Einheiten verarbeitet, wird von mehreren FachdidaktikerInnen vorgeschlagen, die Sprache im Fremdsprachenunterricht in Einheiten zu vermitteln. Zu diesem Zweck sollen diejenigen Bausteine der Sprache gefunden werden, mit deren Hilfe der Fremdsprachenerwerbsprozess am besten gesteuert werden kann. Diese Rolle können m. E. Chunks einnehmen.

3. Chunks als Sprachbausteine

3. 1 Definition und Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht

Der Begriff „Chunk“ hat sich im Bereich der kognitiven Psychologie etabliert: George A. Miller (1956) hat ihn in einem Artikel verwendet, in dem er sich mit der magischen Bedeutung der Zahl 7 befasst hat. Er hat festgestellt, dass die Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses¹ 7 ± 2 Einheiten beträgt, aber seine Kapazität durch die Bündelung der Informationen erweitert werden kann. Dieser Prozess der Bündelung heißt Chunking, das Bündel selbst Chunk (Ellis 2003).

In die Fremdsprachendidaktik hat der Begriff Chunk „im Sinne einer Einheit der Gedächtnisorganisation“ (Handwerker 2008: 51) Eingang gefunden. Darunter werden diejenigen rekurrenten, mehrteiligen, mehr oder weniger feste Formulierungen verstanden, die beim Sprachgebrauch nicht jedes Mal aus ihren Komponenten gebildet werden, sondern bei der Rezeption als Ganzes wahrgenommen bzw. memoriert, und bei der Produktion als Ganzes abgerufen werden, ohne ihre innere Struktur zu analysieren (Aguado 2014: 6). Es ist also einfacher und energie- bzw. kapazitätsspeichernder, sie als Ganzes zu behandeln, als sie aufgrund von grammatischen Regeln zu konstituieren. Zu dieser rekurrenten, mehrteiligen Formulierungen gehören z. B. Kollokationen, Idiome, Doppelbenennungen, Funktionsverbgefüge, Routineformeln (Siyanova-Chanturia/Martinez 2014) usw.; alle diese Bezeichnungen subsumiere ich in meinem Beitrag unter dem Sammelbegriff Chunk².

Der Anteil dieser mehr oder weniger festen Ausdrücke ist im Sprachgebrauch relativ hoch, er liegt zwischen 20–60%. Die Ergebnisse der unterschiedlichen Forschungen hängen davon ab, welche Elemente der Sprache untersucht wurden, d. h.

was in der jeweiligen Forschung als Chunk aufgefasst wurde (Siyanova-Chanturia/Martinez 2014; Ermann/Warren 2000). Dementsprechend ist ihre kommunikative Funktion bedeutend (Handwerker 2008; Ellis 2003).

Chunking heißt, wie oben festgestellt wurde, der Prozess der Bündelung der Informationen (oder Wörter) zu einer Einheit. Es wird als grundlegendes Prinzip beim Erwerb neuen Wissens angesehen, aus diesem Grund ist es auch im Fremdsprachenlernprozess ein wichtiger Lernmechanismus (Aguado 2002; Ellis 2003). Dementsprechend können im Fremdsprachenunterricht m. E. nicht nur die oben genannten rekurrenten, relativ festen Wortverbindungen als Chunk erworben werden, sondern praktisch alles, was ohne Strukturanalyse als eine Einheit internalisiert wird: z. B. Liedtexte, Sprüche, Kinderreime, oder häufig vorkommende Lehreräußerungen wie „Was war die Hausaufgabe?“.

3. 2 Funktionen von Chunks

Chunks weisen eine zweifache Funktion im Sprachlernprozess auf (Westhoff 2011: 244 f.). Ihre primäre Funktion liegt in ihrer Speicherung als Ganzheit: Da auf sie in der Sprachproduktion als Ganzes zugegriffen wird, kann auf die Regelanwendung verzichtet werden. Dadurch wird das Arbeitsgedächtnis entlastet, und die entstandene Zusatzkapazität kann für parallel ablaufende kognitive Prozesse bereitgestellt werden. Das ist besonders bei Lernenden im Anfängerunterricht von großer Relevanz: Für sie bedeutet die Betätigung des Gedächtnisses, d. h. gleichzeitig lexikalisch *und* grammatisch korrekte Äußerungen zu produzieren, große Herausforderung. Forschungen haben gezeigt, „dass ihre Gehirne, um einen Zusammenbruch des Systems vorzubeugen, in diesem Dilemma immer für Bedeutung optieren und wenig Energie auf die Anwendung von Grammatikregeln verwenden“ (Westhoff 2011: 244). Am Anfang des Fremdsprachenlernens wollen die Lernenden in erster Linie Bedeutung produzieren und verstehen, deshalb ist es besonders vorteilhaft, ihnen häufig vorkommende, hohen kommunikativen Wert aufweisende Ausdrücke (Chunks) beizubringen. Dadurch können sie sich schnell ein Repertoire kurzer, leicht memorisierbarer, kommunikativer Äußerungen (z. B. *Guten Tag!*, *Wie geht's dir?*, *ins Kino gehen*, *Ich liebe dich.*) aufbauen, für deren Verwendung wenig kognitive Kapazität gebraucht wird.

Die sekundäre Funktion von Chunks liegt in der Analyse ihrer Struktur: Bei der späteren expliziten Grammatikarbeit kann auf sie zugegriffen werden, d. h. sie können als Beispiel für die später zu behandelnde grammatische Struktur (z. B. *Guten Tag!* bei der Adjektivdeklinaton) fungieren (Westhoff 2011: 245).

3. 3 Chunks im aufgabenorientierten DaF-Unterricht

Bevor auf die konkreten Beispiele eingegangen wird, soll der aufgabenorientierte Kontext kurz dargestellt werden, in welchem die Arbeit mit Chunks zu integrieren ist. Es hat sich zwar noch keine einheitliche Auffassung der Aufgabenorientierung in den fremdsprachendidaktischen Diskurs etabliert (Legutke 2010: 17), aber die meisten ihrer VertreterInnen sind einig darin, dass ein aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht im Gegensatz zu einem formorientierten steht (Feld-Knapp 2016: 249).

Wie es auch in der Benennung „Aufgabenorientierung“ steckt, wird in diesem Ansatz den Aufgaben eine wichtige Rolle beigemessen. Aufgaben werden von Übungen unterschieden: Übungen sind solche Aktivitäten, die dazu dienen, dass sprachliche Teilfertigkeiten gefördert werden, bzw. dass neue Kenntnisse im Bereich Phonologie, Grammatik, Lexik oder Syntax eingeprägt werden (Legutke 2010: 17). Durch die systematische Reihenfolge von Übungen kann eine komplexe Aufgabe vorbereitet werden: In den Übungen werden z. B. Wortschatz, Aussprache oder Strukturen erworben oder aktiviert, um dann diese in der darauffolgenden Aufgabe anwenden zu können (Feld-Knapp 2016: 248 f.; Funk u. a. 2014: 9 ff.).

Die Aufgaben setzen immer ein kommunikatives Vorhaben voraus, bei ihrer Lösung werden verschiedene kommunikative Ziele verwirklicht. Sie setzen also einen „realen“ kommunikativen Sprachgebrauch zum Ziel (Feld-Knapp 2016: 249). Lernende sollen Aufgaben bewältigen können, die einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt haben und die sie auch auf Situationen, d. h. auf sprachliche Handlungen vorbereiten, die außerhalb des Klassenzimmers vorkommen können (Funk u. a. 2014: 16).

Aufgaben sind dementsprechend Kernelemente des Fremdsprachenunterrichts, weil durch sie eine Interaktion zwischen den Beteiligten des Lernprozesses zustande kommt: Die Lehrkraft, Lernende und der Lerngegenstand interagieren miteinander. Aufgaben werden als eine Arbeitsform betrachtet, in der nicht die Lehrenden, sondern die Lernenden aktiv handeln. Sie mobilisieren ihre sprachlichen Ressourcen, durch z. B. erproben von Kooperation und entwickeln auch soziale Kompetenzen, und idealerweise erhalten bei Lösung der Aufgabe eine konstruktive und fördernde Kritik im Sinne eines positiven Feedbacks. Aufgabenorientierung ist also mit Handlungs- und Lernendenorientierung eng verbunden (Feld-Knapp 2016: 249).

4. Beispiele aus DaF-Lehrwerken

Im letzten Abschnitt des Beitrags werden konkrete Beispiele aus DaF-Lehrwerken dargestellt, um zu veranschaulichen, wie in ihnen mit Chunks gearbeitet wird. Ein systematischer Vergleich der Lehrwerke³ wird nicht erstrebt, vielmehr wird sich darauf konzentriert, für die Arbeit mit Chunks typische Aktivitäten darzustellen, bzw. durch die Beispiele Anregungen für die Implementierung in die eigene Praxis zu geben. Dabei wird den folgenden Fragen nachgegangen:

- (1) Durch welche Aufgaben- bzw. Übungstypen wird mit Chunks gearbeitet?
- (2) Welche Funktion kann die Arbeit mit Chunks im aufgabenorientierten DaF-Unterricht einnehmen?
- (3) Werden sie als Ganzheit bewusst gemacht und automatisiert? Falls ja, wie?

Zur Analyse wurden vier im ungarischen DaF-Unterricht gängige Lehrwerke ausgewählt: *studio* [21], *DaF leicht*, *Kon-Takt* und *Direkt*. Da Chunks besonders bei AnfängerInnen eine signifikante Rolle spielen, unterliegt der Analyse jeweils der erste Band der Lehrwerkreihen, die auf die Niveaustufe A1⁴ abzielen.

4. 1 Beispiel 1 – Redemittel- und andere Tabellen

Das erste Beispiel bezieht sich darauf, wie die Kommunikation durch Chunks in verschiedenen Lehrbuchkästen gesteuert werden kann. Das Beispiel stammt aus *studio* [21], das Thema ist Sehenswürdigkeiten.

Nach ein paar einführenden Übungen, in welchen das Kennenlernen von europäischen Sehenswürdigkeiten fokussiert wird, folgt eine Hörverstehensübung (Übung 4) mit dem Ziel, Satzakzente zu markieren. Hier erscheint z. B. die Frage: „Aha, und in welchem Land ist das?“, welche die Lernenden als Chunk erwerben, da sie sie aufgrund ihrer grammatischen Kenntnisse noch nicht konstruieren könnten:

The image shows a page from a DaF textbook with two main exercises. Exercise 4, 'Satzakzent', involves listening and marking sentence stress. It includes a list of questions and answers about the Red Square in Moscow. Exercise 5, 'Sehenswürdigkeiten', involves showing photos and speaking about them. It includes a table of redemptive phrases (Redemittel) for asking and answering questions about sightseeing.

4 Satzakzent

a) Hören Sie und markieren Sie die Satzakzente.

1. Was ist das? Das ist der Rote Platz.
2. Und wo ist das? Der Rote Platz ist in Moskau.
3. Aha, und in welchem Land ist das? Moskau ist in Russland.

b) Hören Sie noch einmal und sprechen Sie nach.

5 Sehenswürdigkeiten. Zeigen Sie Fotos und sprechen Sie über die Fotos.

Redemittel	so kann man fragen	so kann man antworten
	Was ist das?	Das ist ...
	Wo ist denn das?	Das ist in ...
	In welchem Land ist das?	... ist in ...
		Das weiß ich nicht./ Keine Ahnung.

Minimemo

Ländernamen mit Artikel
die Schweiz / in der Schweiz
die USA / in den USA
die Türkei / in der Türkei
die Slowakei / in der Slowakei
der Iran / im Iran

Abbildung 1: *studio* [21] (2017: 49)

Die Lernenden wiederholen zuerst die Ausdrücke, indem sie sich den Hörtext noch einmal anhören, dann kommt die sogenannte kommunikative Zielaufgabe⁵, deren lockere Lösung mit den einführenden Übungen vorbereitet wird, und in welcher die schon als Chunks eingeübten Ausdrücke (den Zielsetzungen des aufgabenorientierten DaF-Unterrichtes entsprechend) in einer realen Sprachhandlung angewendet werden sollen: Die Lernenden sollen Fotos sammeln und sich darüber austauschen. Zur Erleichterung des Ausdrucks des kommunikativen Inhaltes bekommen sie Hilfe aus zwei Tabellen: Einerseits steht ein Redemittelkasten zur Verfügung, andererseits gibt es einen sog. Minimemo-Kasten, in welchem Hilfe zur Grammatik zur richtigen Bildung der Ländernamen mit Artikel zu finden ist. Diese Infos werden ebenso als Chunk erworben, ohne den Dativ behandeln zu sollen. Ziel dieser Kästen ist, die Lernenden mit allen wichtigen und benötigten Informationen zur Lösung der Aufgabe zu versorgen, damit sie sich statt der grammatischen Strukturen ausschließlich auf den kommunikativen Inhalt konzentrieren können. Sie dienen der Bewusstmachung der Chunks und steuern zugleich ihre Automatisierung.

Die Arbeit mit Redemitteltabellen erscheint auch in den anderen Lehrwerken. In *Kon-Takt* wird das zum Beispiel in Bezug auf eine Situation im Restaurant behandelt. Sie ist in vier Teile gegliedert. Alle Teile sollen angehört und mitgelesen werden, und anschließend soll zu den angegebenen Fragen die jeweils passende Textstelle gefunden werden. Nach dem Hören sollen die Lernenden verschiedene Aufgaben lösen, die der Verständniskontrolle und der Bewusstmachung der Grammatik (des Modalverbs *wollen*) dienen.

Die Bewusstmachung der Chunks erfolgt in Form von Einführung von Redemitteln. Nach den oben genannten Aktivitäten werden die Äußerungen des Kellners und des Gastes in einem Redemittelkasten aufgelistet. Unter diesen gibt es auch Chunks, die noch nicht vorgekommen sind (z. B. *Ich hätte gern...*), aber es gibt auch welche, die früher schon behandelt wurden (z. B. *Was möchten Sie?*).

4. Bilden Sie Dialoge.

Im Restaurant	
Kellner	Gast
Was möchten/nehmen Sie?	Ich hätte gern... /möchte... /will... /nehme...
Was möchten Sie essen/trinken?	Der/Die/Das ... schmeckt mir nicht.
Schmeckt es Ihnen?	Er/Sie/Es ist zu salzig/süß/ist nicht frisch.
Getrennt oder zusammen?	Das ist lecker/schmeckt (mir) gut/prima.
Das macht ...	Zahlen bitte!

Abbildung 2: *Kon-Takt* 1. LB⁵ (2016: 77)

Die Redemittel sollen dann in einen Dialog eingesetzt werden: Die Lernenden sollen mit dem Partner ähnliche Gespräche führen, zu denen sie keine weiteren Anweisungen bekommen, nur die Redemittel sollen verwendet werden.

Die Herangehensweise soll hervorgehoben werden: Aufgrund dieses Beispiels wird in diesem Lehrwerk zuerst Grammatik fokussiert, erst dann wird zur Kommunikation angeregt.

Im Lehrwerk *Direkt* werden Äußerungen oft als positiv / negativ gruppiert. Im folgenden Beispiel ist die Tabelle nur mit der darauf beziehenden Aufgabe zu deuten, da das Subjekt aus der Tabelle fehlt:



Abbildung 3: *Direkt* LB (2016: 30)

Im Lehrwerk *DaF leicht* gibt es am Ende jeder Lektion eine zusammenfassende Doppelseite über das Gelernte, wie über die Aussprache, Strukturen und auch über die Redemittel, die nur hier angeführt sind. Früher in der Lektion gibt es keine andere systematisierende bzw. zur Kommunikation anregende Tabelle. Die Redemittel erscheinen in den Lektionstexten und einige mit hoher kommunikativer Relevanz werden auffällig, in Großschrift hervorgehoben:

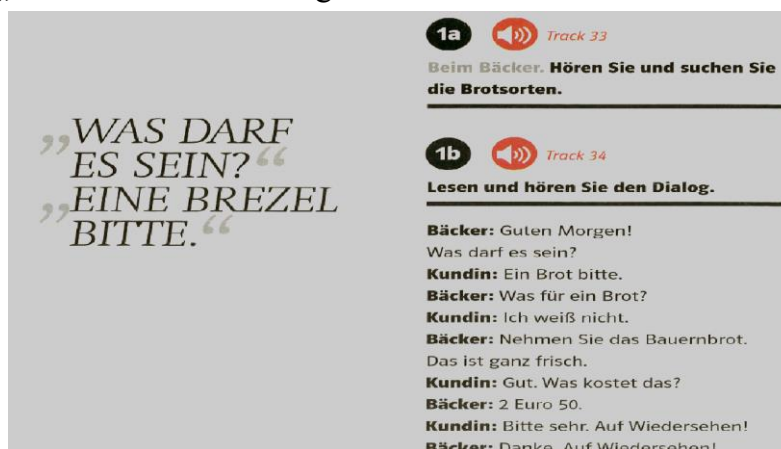


Abbildung 4: *DaF leicht* LB (2017: 38)

Redemittel werden also erst nach der vollständigen Behandlung der Lektion systematisiert, eher mit einer zusammenfassenden als mit einer zur Kommunikation anregenden Funktion.

4. 2 Beispiel 2 – Sprachschattenübung

Das zweite Beispiel stammt aus *studio* [21] und bezieht sich auf die Vermittlung der temporalen Präpositionen *um*, *am*, *von* und *bis* durch das Thema Tagesablauf. Für die Förderung der Automatisierung von Chunks (in diesem Fall mit den erwähnten

Präpositionen) ist die sogenannte Sprachschattenübung besonders geeignet. Die Lernenden sollen mit einem Partner arbeiten. Die von dem einen Partner geäußerte Information wird vom Lernenden wiederholt. Als Beispiele werden drei Minidialoge angegeben:

5 Sprachschatten

a) Ihre Partnerin / Ihr Partner erzählt. Spielen Sie Echo.

☞ Morgens stehe ich um sechs Uhr dreißig auf. ⚡ Aha, du stehst um sechs Uhr dreißig auf.
 ☞ Ich arbeite von neun bis fünf. ⚡ Ach so, du arbeitest von neun bis fünf.
 ☞ Am Samstag arbeite ich auch. ⚡ Oh, du arbeitest auch am Samstag.

b) Berichten Sie.

*Sie steht um sechs Uhr dreißig auf.
 Sie arbeitet von neun bis ...*

Abbildung 5: *studio* [21] (2017: 93)

Die Lernenden können diese Chunks mit den temporalen Präpositionen schnell aufnehmen und durch das Produzieren von Informationen über ihren Tagesablauf mit eigenen Inhalten ergänzen. Besondere Beachtung soll der umgangssprachlichen Färbung (z. B. *Ach so...*) der Sprachschattenübung geschenkt werden, die den Lernenden die Alltagssprache näherbringt. Durch das Wiederholen gelangen Chunks zugleich ins Gedächtnis. Dies kann noch weiter gefördert werden, wenn, wie hier, sie über das Besprochene berichten sollen.

4. 3 Beispiel 3 – grafische Steuerung

Dieses Beispiel ist auch dem Lehrwerk *studio* [21] entnommen. Das Thema bezieht sich auf Termine und Verabredungen. Die dazugehörenden Dialoge werden mit grafischen Hilfsmitteln gesteuert:

6 Anja ruft Hannah an

a) Führen Sie den Dialog.

☞ Hallo, Anja! Gehen wir zusammen ins Kino?
 ⚡ Ja gern, wann denn?
 ☞ Morgen Abend? Der Film fängt um 20 Uhr an.
 ⚡ Ja, das geht. ⚡ Nein, das geht nicht. Morgen kann ich nicht. Und am Freitag?
 ☞ Um wie viel Uhr treffen wir uns?
 ⚡ Um sieben?
 ☞ O.k., tschüss, bis dann!

b) Üben Sie zu zweit: andere Wochentage, andere Orte und Zeiten.

Minimemo
 in die Disko · in den Zoo
 ins Fitness-Studio · ins Café
 in die Stadt · ins Stadion

Abbildung 6: *studio* [21] (2017: 95)

Aufgrund dieses Beispieldialogs können die Lernenden weitere bilden. Dabei werden sie durch einen Minimemo-Kasten unterstützt, in welchem Beispiele zu finden ist,

wohin man gehen kann. Die Lernenden müssen sich mit Grammatik in diesem Schritt folglich noch nicht explizit beschäftigen. Später unter den Übungen, die der Festigung des Gelernten dienen, gibt es eine ähnliche Übung, aber hier ist die Grafik vereinfacht und stark ergänzungsbedürftig:

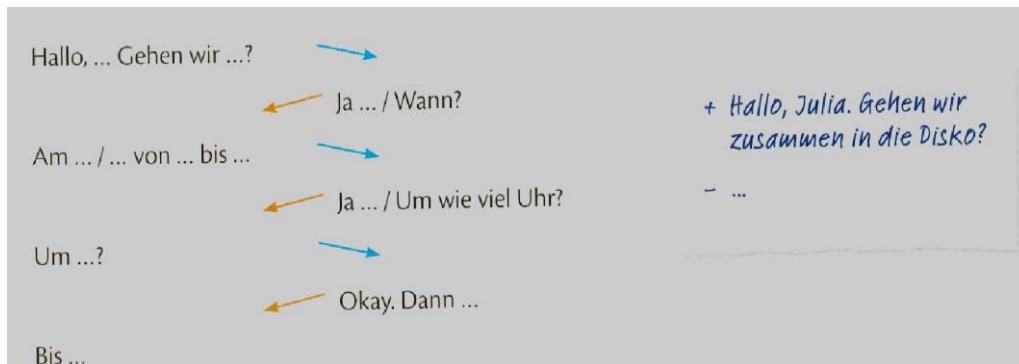


Abbildung 7: *studio [21]* (2017: 102)

Hier sollen die Lernenden mithilfe der erworbenen Chunks kommunikative Situationen bewältigen, indem ihnen die schon bekannte grafische Steuerung hilft.

4. 4 Beispiel 4 – Chunks durch Rhythmus festigen

Im Lehrwerk *DaF leicht* werden – zumindest an einer Stelle der Lektion, aber im Allgemeinen mehrmals – kurze Reime angeboten, die wesentliche Informationen angesichts der Lexik und der Grammatik enthalten, und die angehört und rhythmisch wiederholt werden müssen. Dadurch gelangen die Informationen besser ins Gehirn und es kann leichter auf sie zugegriffen werden:

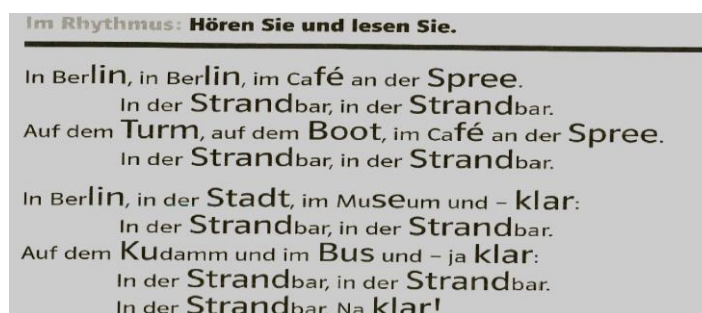


Abbildung 8: *DaF leicht LB* (2017: 79)

In diesem Fall geht es um Lokalpräpositionen im Dativ: Die Ausdrücke können leicht als Chunk erworben werden. Durch die unterschiedlichen Buchstabengrößen wird die richtige Betonung optisch gesteuert. Auch im Lehrwerk *studio [21]* gibt es einen Text, und zwar ein Gedicht von Hans Manz, welches zum Zweck der Festigung von Lokalpräpositionen im Dativ gut eingesetzt werden kann:

Ich denke

Ich bleibe in der Früh immer gern
noch ein paar Minuten liegen.
Du nicht?
Dann denke ich ein bisschen nach.
Ich denke:
Ich bin ein Mensch.
Ich bin im Bett,
und das Bett ist im Zimmer,
und das Zimmer ist im Haus,
und das Haus ist am Weg,
und der Weg ist in der Stadt,
und die Stadt ist im Land,
und das Land ist auf der Erde.
Und auf der Erde ist ein anderes Land,
und im anderen Land ist eine andere Stadt,
und in der Stadt ist ein anderer Weg,
und am Weg ist ein anderes Haus,
und im Haus ist ein anderes Zimmer,
und im Zimmer ist ein anderes Bett,
und im anderen Bett
ist auch ein Mensch.

Hans Manz

Abbildung 9: *studio [21]* (2017: 128)

Dieses Gedicht ist nicht im Kerncurriculum des Lehrwerks zu finden, sondern in der so genannten *Station*, in welcher einerseits das in den vorigen Lektionen Gelernte zusammengefasst wird, andererseits Texte zu finden sind, die zum Weiterdenken anregen. Dieses Gedicht könnte m. E. gut für die Vermittlung von Lokalpräpositionen im Dativ eingesetzt werden, die zuerst als Chunk gelernt werden, ihre Strukturanalyse erfolgt erst später.

Zum Bereich des Rhythmus gehört auch der folgende Übungstyp. Durch diesen rekurrenten Übungstyp im Lehrwerk *studio [21]* wird die selbstsichere, lockere Flüssigkeit gefördert. Das Ziel der Übung ist, einen Satz immer mit einem Chunk zu erweitern, somit werden immer längere Äußerungen nachgesprochen. Durch die schrittweise Erweiterung werden Lernende für Chunks als Einheiten sensibilisiert:

Flüssig sprechen. Hören Sie und sprechen Sie nach.

1. Kristina muss aufstehen. – Kristina muss um 7.30 Uhr aufstehen. – Kristina muss jeden Morgen um 7.30 Uhr aufstehen.
2. Sie kann gehen. – Sie kann zur Arbeit gehen. – Sie kann zu Fuß zur Arbeit gehen.
3. Sie muss arbeiten. – Sie muss bis 17 Uhr arbeiten. – Sie muss jeden Tag bis 17 Uhr arbeiten.
4. Sie kann lesen. – Sie kann ein Buch lesen. – Sie kann am Abend ein Buch lesen.

Abbildung 10: *studio [21]* (2017: 144)

Am Ende können die Lernenden komplexe Inhalte flüssig sagen bzw. sie können diese Sätze mit Informationen in Bezug auf ihr Leben ergänzen.

4. 5 Beispiel 5 – Textkaraoke

Dieses Beispiel ist auch eine typische Übung im Lehrwerk *studio* [21]. Das ist eine Übung, in welcher Rezeption und Produktion zugleich gefördert werden: Die Lernenden können die Sätze des einen Gesprächsgegners lesen, während die Sätze des anderen nicht abgedruckt sind, sondern von der Audio-CD abgespielt werden. Es entsteht ein situationstypischer Dialog, indem die Lernenden in den Sprechpausen die vorgegebenen Sätze laut lesen:

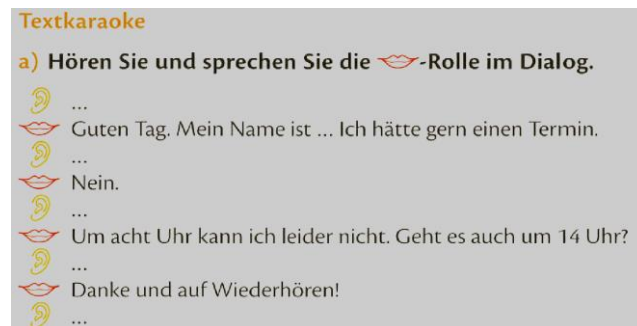


Abbildung 11: *studio* [21] (2017: 101)

Die Informationen bezüglich der Person sollen die Lernenden immer mit ihren Angaben (wie in diesem Beispiel mit dem Namen) und persönlichen Charakterzügen ergänzen.

4. 6. Beispiel 6 – Wortverbindungen

Das letzte Beispiel bezieht sich auf die Vermittlung des Perfekts und stammt wieder aus *studio* [21]. Dieses Tempus wird mithilfe von Auszügen aus dem Urlaubstagebuch einer Familie eingeführt. Die Auszüge sind zuerst mit dem passenden Bild zu verbinden. Durch die Bilder wird nicht nur das Verstehen gesteuert, sondern auch Landeskundekenntnisse vermittelt.

Als erster Arbeitsschritt werden die in Auszügen vorkommenden Chunks thematisiert, wobei es sich um Substantiv-Verb-Kombinationen handelt: Die Lernenden sollen den angegebenen Substantiven das passende Verb mithilfe des Textes zuordnen:

Ferienwörter. Finden Sie zwölf Kombinationen.			
eine Pause		1. eine Pause machen	7.
eine Radtour		2.	8.
ein Picknick	besichtigen	3.	9.
ein Schloss	kaufen	4.	10.
einen Reiseführer	machen	5.	11.
Fotos	planen	6.	12.
Ferien			
eine Stadt			

Abbildung 12: *studio* [21] (2017: 165)

Damit werden die Lernenden auf mehrteilige Einheiten der Sprache, also auf Chunks aufmerksam gemacht, und sie werden für das Erkennen solcher zusammengehörigen Kombinationen sensibilisiert. In der darauffolgenden Automatisierungsübung werden diese Chunks nun lexikalisch gefüllt, d. h. statt der unbestimmten Form „eine Stadt besichtigen“ wird „Budapest besichtigen“ benutzt. Die Einübung dieser Chunks wird mit der Automatisierung eines weiteren Chunks verbunden. Die Lernenden sind nämlich aufgefordert, einander mit dem Satzanfang „Haben Sie schon mal...“ Fragen zu stellen, die dann mit einfachen Strukturen (z. B. *Ja, na klar!*) beantwortet werden sollen:

Haben Sie schon mal ...? Fragen und antworten Sie.

Haben Sie schon mal	eine Radtour gemacht?	Ja, das habe ich schon gemacht.
	in der Ostsee gebadet?	
Haben Sie schon mal Urlaub in Deutschland gemacht?	am Meer gezeltet?	Ja, na klar!
	Budapest besucht?	Nein, noch nie.
	eine Städtereise geplant?	
	eine Wanderung in den Bergen gemacht?	

Abbildung 13: *studio [21]* (2017: 165)

Die klare optische Strukturierung der Äußerung hilft auch, Lernende zu sensibilisieren bzw. zu befähigen, Chunks in Sätzen zu erkennen. Von besonders großer Relevanz ist, dass das Perfekt an dieser Stelle noch nicht behandelt wurde (dies folgt im nächsten Schritt mithilfe der Textauszüge), aber die Lernenden schon in die Lage versetzt werden, komplexe sprachliche Äußerungen mit Vergangenheitsbezug ausdrücken zu können. Das Erkennen des Vergangenheitsbezugs wird durch den Chunk „schon mal“ gesteuert. Dieses wurde in einer früheren Lektion behandelt, als Inhalte mit der Präteritumform von *sein* produziert wurden – z. B. „Warst du schon mal in Italien?“ (*studio [21]*, S. 46). Das könnte ein gutes Beispiel für die Verwirklichung des vernetzten Lernens sein, im Lehrwerk werden die Lernenden jedoch darauf nicht aufmerksam gemacht.

Die Arbeit mit ähnlichen Substantiv-Verb-Verbindungen lässt sich auch in anderen Lehrwerken finden. Sowohl in *Kon-Takt*, als auch in *DaF leicht* sollen die Lernenden die in der Lektion behandelten Ausdrücke rekonstruieren:

Was passt nicht? (*Melyik szó nem illik a sorba?*)

spielen:	Computer • Blues • Gitarre • Blume
machen:	Torte • Kamera • Foto • Kaffee
hören:	Sonne • Rap • Information • Konzert
wohnen:	im Zimmer • im Restaurant • im Hotel • in der Schweiz
komponieren:	Song • Casting • Oper • Musik
trinken:	Tee • Zitrone • Kaffee • Cola
fotografieren:	Hotel • Grüezi • Dom • Oktoberfest

Abbildung 14: *Kon-Takt* AB 2016: 11

8 Seite 26-27 KB, 1-4

Was passt? Kreuzen Sie an.

	machen	gehen	spielen	hören
Sport				
ins Kino				
Musik				
Fußball				
ins Restaurant				
shoppen				
tanzen				
Pause				

Abbildung 15: DaF leicht AB 2017: 16

Im Beispiel aus dem Lehrwerk *Kon-Takt* wird nicht nur aktueller Wortschatz behandelt, sondern auch früher gelernte Wörter und Wortkombinationen wiederholt. Die Aufgabenstellung könnte m. E. optimiert werden, indem die Verben hinter die Substantive gestellt würden; so wäre auch die Wortfolge der Chunks repräsentiert. Diese zwei Beispiele befinden sich im Arbeitsbuch des jeweiligen Lehrwerks. Im Gegensatz zu *studio* [21] wird die Bewusstmachung der Chunks nicht in eine größere Sequenz eingebettet.

4. 7 Zusammenfassung der Funktionen von Chunks in den angegebenen Beispielen

Chunks werden in den untersuchten Lehrwerken teilweise unterschiedlich behandelt. Aufgrund der Beispiele ist klar, dass Chunks auf vielfältiger Weise bewusst gemacht und automatisiert werden können und zahlreiche Funktionen erfüllen, z. B.:

- Mit Chunks wird die Kommunikation gesteuert.
- Die Flüssigkeit und die produktiven Fertigkeiten (besonders das Sprechen) werden gefördert.
- Chunks sind auch Mittel zur Optimierung der Grammatikvermittlung.
- Durch Wiederaufnahme von früher behandelten Chunks wird das alte Wissen mit dem neuen verbunden, dadurch wird das Prinzip des vernetzten Lernens verwirklicht.
- Die Umgangs- und Jugendsprache bzw. die Idiomatizität der Zielsprache kann den Lernenden nähergebracht werden.
- Im Sinne des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts kann eine kommunikative Zielaufgabe mit einer chunkbasierten Übungssequenz vorbereitet werden.
- Chunks haben eine hohe Relevanz sowohl in Übungen als auch in Aufgaben.
- Chunks sind Mittel zur Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit.

5. Fazit

Als Ergebnis neuer neurowissenschaftlicher Untersuchungen wird die strikte Trennung zwischen lexikalischen und grammatischen Informationen bei der Sprachverarbeitung in Frage gestellt. Die Sprachverarbeitung erfolgt in sprachlichen Einheiten, die gleichzeitig grammatische und lexikalische Informationen beinhalten. Um den Erwerbsprozess im DaF-Unterricht zu optimieren, werden diejenigen Bausteine der Sprache gesucht, die dieser Erwartung entsprechen. Chunks weisen dafür eine Alternative auf.

Um Anregungen über die Arbeit mit Chunks zu geben, wurde durch Beispiele aus aktuellen DaF-Lehrwerken gezeigt, wie dies zu einem integrierten Bestandteil des DaF-Unterrichts gemacht werden kann. Aufgrund der Analyse lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

1. Chunks tragen zur Verwirklichung der Ziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts bei.
2. Sie spielen eine wichtige Rolle bei der Ausbildung der sprachlichen Basis, die zur Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit unerlässlich ist.
3. Die Bedeutung von Chunks im Fremdsprachenerwerbsprozess haben LehrwerkautorInnen erkannt, da die Arbeit mit Chunks in jedem analysierten Lehrwerk erscheint. Viele der vorgestellten Übungstypen eignen sich dazu, im eigenen Unterricht zu integrieren, auch wenn sie im behandelten Lehrwerk nicht vorkommen.
4. Chunks werden jedoch in den Lehrwerken verschieden behandelt und zu einem unterschiedlichen Grad thematisiert: In den meisten werden sie wenig thematisiert, aber in einigen Lehrwerken finden sie systematische Beachtung. Diese systematische Beachtung lässt sich im Lehrwerk *studio* [21] finden: In diesem Lehrwerk haben sich die AutorInnen dem Thema Chunks mit einem breiten methodischen Repertoire angenähert, sie haben nämlich bei ihrer Arbeit Erkenntnisse der Gehirnforschung berücksichtigt. Ihr Ziel ist, neurowissenschaftlich begründete Verfahren zu entwickeln, um die Lehr- und Lernprozesse zu optimieren und die Lernenden zum sprachlichen Handeln vor der expliziten Grammatikarbeit zu befähigen⁶.
5. Der Fremdsprachenunterricht kann als ein ständiger Versuch betrachtet werden, die optimalen Bausteine der Sprache für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu finden. Bei diesen Versuchen spielen Chunks eine wichtige

Rolle. Durch ihren Einsatz können Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht optimiert werden.

Literatur

- Aguado, Karin (2002): Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld.
- Aguado, Karin (2014): Kannst du mal eben...? In: Magazin / Extra 1, S. 5–9.
- Baddeley, Alan (2006): Working Memory. An Overview. In: Pickering, Susan J. (Hrsg.): Working Memory and Education. Amsterdam / Boston: Academic Press, S. 1–31.
- Barkowski, Hans / Zippel, Wolfgang (2010): Gehirnforschung. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag, S. 98–99.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: Fremdsprache Deutsch 38, S. 5–11.
- Bornkessel-Schlesewsky, Ina / Schlesewsky, Matthias (2011): Abschied vom Baukastenprinzip. In: Gehirn und Geist 9, S. 68–72.
- Döpel, Martin G. (2010): Kurzzeitgedächtnis. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag, S. 179.
- Ellis, Nick C. (2003): Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In: Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (Hrsg.): The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell, S. 63–103.
- Ermann, Britt / Warren, Beatrice (2000): The idiom principle and the open-choice principle. In: Text & Talk 20/1, S. 29–62.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm> (gesehen am 05.07.2020)
- Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. 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. 1008–1021.

- Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung: Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 1). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium, S. 17–52.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Hildesheim: Georg Olms Verlag, S. 245–256.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion (= DLL. Deutsch lehren lernen Bd. 4). München: Klett-Langenscheidt.
- Götze, Lutz (2013): Was sagen uns die bunten Bilder wirklich? Anmerkungen zum Stand der Hirnforschung und ihrer Bedeutung für den Erwerb von Fremdsprachen. In: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 36–41.
- Handwerker, Brigitte (2008): Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: Estudios Filológicos Alemanes 15, S. 49–64.
- 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. 1021–1033.
- Kránicz, Eszter (2014): Grammatik- und Wortschatzarbeit verbinden können. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 251–267.
- Kránicz, Eszter (2016): Zur Relevanz von Chunks im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 348–367.
- Legutke, Michael (2010): Aufgabe/Aufgabenorientierung. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag, S. 17.
- Miller, George A. (1956): The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. In: The Psychological Review 63, S. 81–97.
- Navracsics, Judit (2007): A kétnyelvű mentális lexikon. Budapest: Balassi.
- Neville, Helen (2001): Brain-based Design of Educational Programs. In: Preliminary Synthesis of the First High Level Forum on Learning Sciences and Brain Research: Potential Implications for Educational Policies and Practices. Brain Mechanisms

- and Early Learning. New York: Sackler Institute. <http://www.oecd.org/education/ceri/15300896.pdf> (gesehen am 05.07.2020)
- Quetz, Jürgen (2010): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag, S. 101.
- Rohde, Andreas (2014): Chunks and Chunking. Die wesentlichen Merkmale des Lexical Approach. In: Grundschulmagazin Englisch. 3/2014, S. 7–9.
- Schnabel, Ulrich (2014): Die große Neuro-Show. In: DIE ZEIT 9/2014. <https://www.zeit.de/2014/09/hirnforschung-memorandum-reflexible-neurowissenschaft> (gesehen am 04.07.2020)
- Siyanova-Chanturia, Anna / Martinez, Ron (2015): The Idiom Principle Revisited. In: Applied Linguistics 35/5, S. 549–569.
- Westhoff, Gerard J. (2011): Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 243–248.

Zitierte Lehrwerke

- Funk, Hermann / Kuhn, Christina (2017): studio [21] A1. Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch. Szeged / Berlin: Maxim; Cornelsen.
- Jentges, Sabine (2017): DaF leicht: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Budapest: Klett.
- Jentges, Sabine (2017): DaF leicht: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. Budapest: Klett.
- Maros, Judit (2016): Kon-Takt 1. Lehrbuch. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Maros, Judit (2016): Kon-Takt 1. Arbeitsbuch. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Motta, Giorgio / Ćwikowska, Beata (2016): Direkt 1: Lehrwerk für Jugendliche. Kursbuch. Budapest: Klett.
- Motta, Giorgio / Ćwikowska, Beata (2016): Direkt 1: Lehrwerk für Jugendliche. Arbeitsbuch. Budapest: Klett.

Anmerkungen

1. Das Kurzzeitgedächtnis (KZG) ist nach der kognitiven Psychologie derjenige Teil des Gedächtnisses, der Reize, Informationen aufnimmt. Aus dem KZG können Informationen ins Langzeitgedächtnis (LZG) gelangen, wo sie dauerhaft gespeichert werden. Baddeleys *Arbeitsgedächtnismodell* hat die strikte Dichotomie zwischen KZG und LZG aufgehoben und unser Verständnis über das Gedächtnis präzisiert (Döpel 2010; Baddeley 2006).
2. Eine ausführliche Begriffserklärung s. Kráncz (2014).
3. In Kráncz (2016) wurde die Behandlung von Chunks in zwei Lehrwerken, *Kon-Takt 1*. und *studio d A1*, anhand drei Kriterien (Kontext des Vorkommens der Chunks, ihre Bewusstmachung und Automatisierung, bzw. ihre eingenommene Funktion) ausführlich analysiert und die Herangehensweise der Lehrwerke zu Chunks miteinander verglichen. Manche der dort erschienenen Beispiele werden in diesem Beitrag neu aufgegriffen und aus der Sicht der Zielsetzungen vorliegender Analyse gedeutet.
4. *Kon-Takt 1* wird der Niveaustufe A1–A2 zugeordnet, was die Analyse nicht beeinflusst.
5. Des Weiteren steht LB für Lehrbuch/Kursbuch, AB für Arbeitsbuch.
6. Diese Tatsache war auf der Webseite des Cornelsen Verlags zu dem Vorgängerband *studio d* zu lesen (<https://www.cornelsen.de/reihen/studio-d-deutsch-als-fremdsprache-120000010000/grundstufe-120000010004> gesehen am 05.07.2020), lässt sich aber nicht mehr finden. *Studio [21]* basiert auf diesem Lehrwerk.

Erweiterte Lernumgebungen durch Plattformen

Ágnes Klein / Claudia Mewald

1. Einleitung

Smartphones, Tablets und andere mobile Endgeräte gehören heutzutage zu Alltagsgegenständen. Kinder können mit ihnen sehr gut umgehen, sie sind Teil ihres Lebens und werden zu vielen Zwecken verwendet: um soziale Kontakte aufrecht zu erhalten, Musik zu hören, aber auch um Informationen zu erhalten oder Kenntnisse dazuzugewinnen. Mit den mobilen Geräten ist der Zugriff auf im Netz verbreitete Informationen schnell, einfach und jederzeit möglich. Dieser Umstand veränderte den Wissenserwerb radikal, denn Jugendliche generieren ihr Wissen im außerschulischen Bereich überwiegend über Suchmaschinen (Sparrow u. a. 2011:777). Eine digital veränderte Lernwelt verlangt nicht nur privat, sondern auch in den Schulen alternative Lernwege – wodurch auch neue Herausforderungen für das Unterrichtssystem entstehen.

Als Reaktion auf diese Situation wurden in die meisten Curricula der EU Staaten die Forderung zum Einsatz digitaler Mittel im Unterricht integriert, wie auch im ungarischen Nationalen Grundlehrplan: „Nach Möglichkeit die Sicherung der Verwendung von IKT-Mitteln und digitalen Geräten, den Zugriff von Internetverbindung und Präsentationstools auf traditionelle wie elektronische Bibliotheken.“ (Magyar Közlöny, 31. Januar 2020, *eigene Übersetzung*).

Der Umgang mit den in den Lehrplänen angesprochenen digitalen Mitteln ist zwar ein obligatorischer Teil der Ausbildung von Lehrkräften, doch wird eher die technische Seite in den Vordergrund gerückt und methodisch-didaktische Kenntnisse bekommen eher wenig Raum. Will man jedoch moderne Medien im Unterricht lernwirksam einsetzen, ist ein Umdenken und Planen mit digitalen Mitteln und fachspezifischen Methoden nötig. Um die Integration der Informations- und Kommunikationstechnik (IKT)-Medien in den Unterrichtsprozess zu erleichtern, existieren Seiten und Plattformen, die mit fertigen Aufgaben, Ideen und Texten nicht nur beim Einstieg in die Welt der modernen Medien die Lehrkräfte unterstützen, sondern auch die professionelle Entwicklung ihrer digitalen Literalität fördern. Die

vorliegende Studie dient der Vorstellung einer dieser Plattformen, ihrer Lernangebote, sowie verschiedener Einsatzmöglichkeiten im Sprachunterricht.

2. Verzahnung der Lernwelten mithilfe von digitalen Medien

Digitale Medien wirken auf Kinder motivierend, weshalb ihre positiven Eigenschaften auch als wichtige Gründe für ihre Verwendung im Unterricht angeführt werden müssen. Doch wollen wir das wichtigste Ziel des Fremdsprachunterrichts zu Beginn in den Fokus stellen, welches die Nachhaltigkeit des Erwerbs kommunikativer Fertigkeiten mithilfe von Lerninhalten mit thematisch-didaktisch für die Altersgruppe entsprechend aufbereiteten Texten und Aufgaben ist. Digitale Medien können den Unterricht für Lernende und Lehrende gewinnbringend ergänzen, indem sie Lernszenen, die bislang als getrennt erachtet wurden, bestenfalls durch Hausaufgaben miteinander verknüpft waren, miteinander verzahnen. Dies kann durch das Ineinandergreifen von Präsenz- und Online-Aufgaben erreicht werden. Online-Plattformen können sowohl in Unterrichtsstunden als auch unterwegs und zuhause eingesetzt werden. Sie entwickeln aus dem expliziten, bewussten Lernen ein implizites, unbewusstes Erwerben der Sprache. Wissenslücken zu füllen und Informationen für den eigenen Bedarf zum geeigneten Zeitpunkt autonom besorgen zu können bedeutet, dass aus der Lernaufgabe eine Freizeittätigkeit wird. Gerade die IKT des Online-Zeitalters macht möglich, dass man in vielen Situationen wichtige Informationen besorgen kann, seien es nur Rezepte oder Vorschläge für Hundeerziehung oder aber Spiele in der neuen Sprache. Diese Art von digitaler Literalität als Lernstrategie nutzbar zu machen kann zufällig passieren, doch man kann den Prozess auch unterstützen und den Lernerfolg intensivieren.

3. Grundlagen des Fremdsprachenerlernens

In der kommunikativen Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts steht, von der Altersgruppe unabhängig, die Befähigung zu kommunikativen Handlungen im Mittelpunkt des Prozesses. Das bedeutet auf der einen Seite die Entwicklung von Teilkompetenzen, auf der anderen steht deren kumulative Anwendung in integrativen sprachlichen Situationen. Unter dem Begriff Kompetenz verstehen wir eine allgemeine Einsatzbereitschaft, die auf Wissen, Erfahrung, Werten und Einstellungen basiert, die einerseits angeboren sind (Fähigkeiten, Veranlagung, Persönlichkeit) andererseits in

diversen Lernprozessen angeeignet werden können (Erfahrungen, Kenntnisse, Wissen, Fertigkeiten). Verfügt man zudem über sprachliche Mittel, wie z. B. einen entsprechenden Wortschatz und grammatische Strukturen, kann man in einer fremden Sprache in altersgemäß angepassten Situationen erfolgreich agieren. Lexikalische Ausdrücke haben eine phonetische und eine orthographische Form, sowie grammatische- und Gebrauchseigenschaften. Unterrichtet man Wortschatz, sei es zur Erweiterung, zum Wiedererkennen oder Aktivieren, muss man diese Komplexität vor Augen halten, damit der Prozess erfolgreich ablaufen kann. Auf jeden Fall brauchen Lernende einen Mindestwortschatz von etwa 2000 passiven und ca. 800 aktiven Wörtern (Bohn 2000: 16), um in einer neuen Sprache interagieren zu können. Lehrkräfte wissen, dass die Zahl der Wörter, die man den Kindern in einer Unterrichtseinheit beibringen kann, begrenzt ist. Vom Alter und vom Kenntnisstand abhängig können zwischen 5 und 10 Wörter pro Stunde erworben werden. So gesehen dauert es lange, bis ein wünschenswertes Ergebnis erzielt werden kann.

Das Gehirn speichert den Wortschatz nicht ohne Struktur. Wörter sind vielmehr miteinander engmaschig und vielfältig verbunden, wie zum Beispiel nach der Bedeutung (Antonyme oder Synonyme), durch Subordination (Ober- und Unterbegriffe), Koordination (Nebenordnung), aber auch strukturell (Kollokationen: *Sonne scheint*) (Aitchinson 1987: 135). Die didaktische Konsequenz aus den eben erwähnten Erkenntnissen ist, dass Vokabel in Zusammenhang mit ihren Kollokationen unterrichtet werden sollten (Lewis 1993; Hoey 2005: 7). Über Wortfamilien hinausgehend, sollen auch kognitive Vernetzungen der jeweiligen Wörter berücksichtigt werden. Kinder erlernen auch noch nach der Pubertät Wörter durch Zuhören, Verstehen oder Handeln und wenden ihren aktiven Wortschatz in unterschiedlichen Kommunikationssituationen an. Im Unterricht stützen sich Lehrkräfte bei der Erarbeitung neuer lexikaler Elemente auf bereits bekannte Inhalte, die mit dem neuen Sprachmaterial ergänzt werden (spiralige Progression, „thematic webbing“ oder „lexical priming“). Beim Aushandeln der Bedeutung von Begriffen – Wie funktioniert ein Wort oder eine Struktur in einem Kontext und wie in einem anderen? – und bei der Konstruktion der Wortbedeutung für den eigenen Bedarf, unterstützen die Zusammenarbeit von Kindern sowie technische Mittel (z. B. Bilder, Audios, Filme) den Prozess. Um die Wörter, deren Bedeutung für die Kinder verständlich geworden ist, speichern zu können, müssen diese wiederholt werden. Je jünger die Kinder, umso mehr Wiederholungen sind erforderlich, damit Wörter tatsächlich im Langzeitgedächtnis verankert werden können. Wiederholungen können langweilig sein und Kinder werden sich ohne Motivation und positive Erlebnisse nicht optimal konzentriert am Prozess beteiligen. Weil Kreativität und Vielfältigkeit der

sprachlichen Förderung signifikant mit dem Wortschatzwachstum der Kinder korreliert (Jeuk 2003: 270; Klein 2013: 12), sind ein breites Methodenrepertoire, sowie die Kenntnis der Lernenden als Grundlage für die effektive Gestaltung von Unterricht und Lernen unverzichtbar. Wichtig sind dabei eine hohe Motivation und handlungsorientierte Aktivität der Lernenden während des Fremdsprachenerwerbs. In frühen Phasen können alle Sinnesorgane mit in den Lernprozess miteinbezogen werden, denn die Lehrkraft kann fast alle Wörter durch verschiedene Medien visualisieren oder zeigen, noch besser durch das Ausführen von Handlungen verständlich machen. Durch solche Impulse können Kinder mit sich selbst die Bedeutung der neuen Vokabel aushandeln, denn die Bezeichnung neuer Gegenstände oder Handlungen werden verständlich, wenn die Kinder Dinge oder Personen gleichzeitig wahrnehmen können. Dadurch erlernen Kinder auch, dass Wörter sowohl eine schriftliche als auch eine mündliche Form haben und dass sie in verschiedenen Strukturen und in anderen Formen mit derselben Bedeutung erscheinen können. Daher ist ein reicher, möglichst authentischer sprachlicher Input von herausragender Wichtigkeit. Sind wir konsequent, dann muss dieser Input die Sprache in ihrer altersgemäßen Vollständigkeit repräsentieren. Das bedeutet, dass die rezeptiven, mündlichen (Hörverstehen) und schriftlichen (Leseverstehen) Teilkompetenzen in authentischen Situationen für die Zielgruppe erreichbar sein sollten. Der Input, der auf Schriftlichkeit basiert und in Form von Lesetexten mit abschließenden Aufgaben erscheint, ist seit Jahrhunderten eine traditionelle Form des Fremdsprachenunterrichts. Heutzutage bieten manche Lehrbücher interessante und aktuelle Texte, die auch Interkulturalität – einen Einblick in die Kultur der zu erlernenden Sprache – anbieten. Sehr oft werden Lehrbücher mit Tonträgern ergänzt, die neben der Schriftform der Sprache auch Texte, von Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen gesprochen, anbieten, welche unterschiedliche Standardvarietäten der Aussprache repräsentieren.

Kommunikative Aufgaben sichern die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben). Sie sollen Kinder motivieren und anleiten, sich mündlich oder schriftlich zu äußern. Diese Aufgaben können kurze Antworten fordern, aber auch längere Texte als Ergebnis produzieren. In solchen Situationen werden sprachliche Mittel geübt, wodurch eine selbstverstärkende Wechselwirkung zwischen Input, Wortschatzarbeit und Output entsteht.

Die didaktischen Phasen am Anfang des Wortschatzerwerbs sind mit modernen Medien noch einfacher zu gestalten, denn die Präsentation von Wortschatz kann damit multimedial und interessant geplant werden. Danach kommen die Semantisierung und Verständnissicherung mittels digitaler Lernspiele (z. B. Quizlet, LearningApps), welche die passiven Vokabelkenntnisse sichern. Durch Übung, Wiederholung und

vorerst gelenkte Anwendung werden erlernte Wörter und Phrasen in den aktiven Bereich transferiert. Um die Erarbeitung von Wortschatz abwechslungsreich und motivierend zu gestalten, braucht es auch seitens der Lehrkraft Übung und methodische sowie didaktische Kenntnisse.

4. Aufgaben und Texte im mediengestützten Unterricht

Eine Plattform ist eine Hard- oder Softwareumgebung, im Sinne einer Basis für Computerprogramme, die vielen Zwecken, unter anderem auch dem Fremdsprachenerlernen, dienen kann. Heutzutage existieren viele Plattformen für diesen Zweck: Duolingo, Memrise, Livemocha usw. Plattformen werden von vielen Benutzern/Benutzerinnen in verschiedenen Lernszenarien verwendet. Man sieht unterwegs oft Leute, die beim Reisen oder Warten versuchen, ihre Zeit sinnvoll zu nutzen, indem sie Fremdsprachen spielerisch lernen bzw. ihre Kenntnisse auffrischen. Lernmodule, die Texte mit abwechslungsreichen Aufgaben beinhalten, geben die Möglichkeit, Präsenzunterricht zum Teil in Online-Phasen oder ganz in den virtuellen Lernraum auslagern zu können.

Der Einsatz digitaler Medien ermöglicht den Zugriff auf eine Fülle von Aufgaben bzw. Materialien, die von Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen verfasst oder gesprochen werden, aber auch diverse vorbereitete Aufgabentypen, die für Lehrkräfte leicht zugänglich sind und die man gewinnbringend im Unterrichtsfluss einsetzen kann. Dadurch kann sich ihre Rolle von Wissensvermittlern/Wissensvermittlerinnen zu jener von Moderatoren/Moderatorinnen oder Beratern/Beraterinnen verändern und eine Verzahnung zwischen schulischem und außerschulischem Lernen geschaffen werden.

Für die Festigung und Wiederholung von Wortschatz sind LearningApps oder Quizlet gute spielerische Mittel, die Wörter, Strukturen (auch grammatische) oder Kollokationen einzuprägen. Traditionelle Wortkarten werden aufgefrischt und digital oder mündlich in verschiedenen spielerischen Formen (Scatter: Zuordnungsspiel oder Space Race: hier muss man das richtige Wort selbst schreiben) angeboten. Es gibt eine Zeitmessung, die dem Feedback dient, und man kann auch Rekorde aufstellen. Neben der schriftlichen Festigung und Wiederholung von Wörtern, die von Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen vorgesprochen werden, kann auch die eigene Aussprache oder das Hörverstehen entwickelt werden. Das Verbinden der schriftlichen Form des Wortes mit der akustischen Entsprechung fördert sowohl das Hören als auch das Lesen. Da die App für mobile Geräte (wie Smartphone, Tablet) verfügbar ist, kann

das Üben von Wortschatz auch zwischendurch in nicht klassischen Lernumgebungen erfolgen. Das bedeutet, dass ein „seamless learning“ (nahtloses Lernen) (Sharpes u. a. 2013: 17) entstehen kann.

LearningApps sind ein digitales Mittel für die Wortschatzarbeit, das in Ungarn in vielen Fächern großen Einklang findet, denn man kann, ähnlich wie mit Quizlets, Wörter und Definitionen über eine sehr breite Übungstypologie üben lassen.

Wie Suits treffend formulierte: „Playing of a game is the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles“ (Suits 2005: 55). Was als Spiel erachtet wird, ist Lernen ohne Zwang und aus eigenem Antrieb.

Eine Mindmap (Gedankenkarte) beinhaltet Begriffe, Gedanken, Erscheinungen, Prozesse und die Art der Darstellung ihrer Verbindung. Sie fördert das logische Denken beim Erkennen der Verbindung der Elemente zueinander und mit vorhandenen Kenntnissen durch ihre visuellen Impulse. Kinder können Mindmaps auch kollaborativ entwickeln und sie dann als Sprech Anlass im Unterricht verwenden. Dadurch wird die Wortschatzarbeit einen Schritt weiter in Richtung produktiver Fertigkeiten sowie Kreativitäts-, Sprech- oder Schreibförderung entwickelt. Mit Mindmaps kann auch der Umgang mit Fachtexten erfolgreich organisiert werden. Fachtexte in den Bereichen Biologie, Umweltkunde, Geschichte usw. bieten meist einen anspruchsvollen Fachwortschatz an, der durch Mindmaps in einen engen Bezug zum Alltagswortschatz der Schüler/innen gebracht werden kann, was dessen Verständnis und Verankerung fördert.

Das Anbieten möglichst authentischer Materialien im Fremdsprachenunterricht ist ein wichtiger Teil des Erfolgs, doch häufig ein Bereich, dem nicht viel Aufmerksamkeit beigemessen wird oder werden kann. Authentisch ist ein Material für Kinder, wenn es von Kindern erstellt wurde, wodurch Themen, Inhalte sowie der Wortschatz altersgemäß sind. Auf jeden Fall lernen Kinder durch authentische Texte, dass sie Kinder ihrer Altersgruppe auch in einer anderen Sprache verstehen können, dass diese Kinder ähnliche Interessen, Probleme usw. haben, die auch für sie interessant sind. Im Umgang mit geeigneten authentischen Texten lernen Kinder fast unbewusst neue Strukturen und Wörter, sowie auch eine Ausdrucksweise über die Wörter hinaus: in Videos werden Gestik und Mimik der Muttersprachler/innen sichtbar und Input dadurch besser begreifbar. Durch digitale Medien existiert auch die Möglichkeit, schriftlich verfasste Texte durch Videos und Audios zu ergänzen. Das Sehen-Hören-Lesen Trio, welches das Spracherlernen – vor allem das Aushandeln von Bedeutungen – sichtbar und besser verständlich macht, kann durch digitale Medien verstärkt werden.

Das Verwenden von Plattformen bedeutet die Möglichkeit zur Optimierung der Lernprozesse, und es dient der Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts. Man möchte jedoch auf keinen Fall das Kind mit dem Badewasser ausschütten und den herkömmlichen Sprachunterricht vollkommen ersetzen. Den Merkmalen eines effektiven Unterrichts folgend (Meyer 2016: 15) können wir behaupten, dass die echte Lernzeit im Unterricht auch durch die Auslagerung in virtuelle Lernräume außerhalb der traditionellen Unterrichtszeit erhöht werden kann. Eine Plattform kann strukturierte Lerninhalte im Voraus vorbereiten und aufeinander abstimmen. Hör- und Lesetexte sowie Aufgaben, welche die Lernenden im Inverted Classroom Modell¹ vorbereitet haben, können Verständnis für den Lernstoff anbahnen und die Lernprogression erhöhen, weil im Unterricht mehr Zeit für produktives Üben und Anwenden bleibt.

Plattformen können eine Methoden- und Aufgabenvielfalt bieten, die einerseits im Einklang mit dem Lehrstoff steht, andererseits die Möglichkeit der Differenzierung für verschiedene Lernertypen eröffnet. Plattformen geben unterschiedlichen Lernergebnissen und Bedürfnissen der Kinder Raum und erhöhen dadurch die Motivation und Partizipation der Kinder. Motivation und Begabung sind die wichtigsten Faktoren, die spätere Sprachkompetenz garantieren. Begabung wird als eine Eigenschaft betrachtet, die sich während des Spracherwerbs entwickelt (Edelenbos u. a. 2006: 4), unter anderem auch durch Partizipation am Unterrichtsgeschehen.

5. Die interaktive Plattform PALM

Die interaktive Plattform PALM (Promoting Authentic Language Acquisition in Multilingual Contexts) ist das Ergebnis eines ERASMUS+ Projekts, in dem sechs Universitäten und Pädagogische Hochschulen mit 12 Schulen den authentischen, kommunikativen Austausch zwischen mehrsprachigen Lernenden durch Texte in schriftlicher und aufgezeichneter Audio- oder Video-Form entwickelten. Die Texte entstanden in authentischen Situationen in der Freizeit oder in realitätsnahen Unterrichtsszenarien. Sie wurden nach einem möglichst wirklichkeitsnahen und minimal invasiven Prozess des gemeinsamen Editierens zwischen Lernenden und Lehrenden auf der Plattform präsentiert, wo sie Sprachlernende durch sofortiges Feedback und spielerische Aktivitäten zur Förderung ihrer sprachlichen Entwicklung lernwirksam nutzen können.

Die Produktion der Lernmaterialien und -aktivitäten für die Plattform PALM erfolgte durch die Zusammenarbeit von LektorInnen, erfahrenen Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. Alle Lernangebote wurden auf der Grundlage eines mehrsprachigen Lernkorpus entwickelt, welcher aus den authentischen Texten generiert wurde, und durch Lesson Study (Mewald/Rauscher 2019: 12) einer Qualitätssicherung unterzogen, welche das erfolgreiche Lernen der Anwendenden als Maßstab für deren Wirksamkeit in den Mittelpunkt stellte.

5. 1 Texte auf der Plattform PALM

Die interaktive Plattform PALM präsentiert 1543 Texte, welche als schriftliche Texte, Audios und Videos in acht Sprachen und zu 8 Themenbereichen verfügbar und mit den Lehrplänen der Partnerstaaten kompatibel sind. Diese Texte decken folgende Themenbereiche ab (Tabelle 1):

Themenbereiche	Anzahl alle Texte	Anzahl Texte deutsch
Kreativität und Fantasie	335	120
Bildung und Arbeit	190	8
Freizeit	252	40
Gesundheit & Wohlbefinden	80	16
Natur	223	37
Menschen	290	44
Das Jahr	65	11
Die Welt	46	2
andere	62	0

Tabelle 1: Themenbereiche auf der Plattform PALM

Zusätzlich zu den Themen, die in den Bereichen Kreativität und Fantasie (335/120), Menschen (290/44), Freizeit (250/40) und Natur (223/37) die meisten Texte aufzuweisen haben, wurde auch eine induktive Strukturierung vorgenommen, welche jene Inhalte ergab, die von den Lernenden autonom gewählt wurden (Tabelle 2).

Inhalte	Anzahl alle Texte	Anzahl Texte deutsch
Tiere	109	26
Lebensmittel	24	1

Freundschaft	46	9
Bücher	33	11
Einkaufen	21	0
Zeit	31	12
Sport	44	7
Familie	27	7
Tägliches Leben	68	22
Gefühle	31	1
Kunsth Handwerk	20	1
Kultur	63	17
Aktivitäten in der Schule	71	4
Musik	19	1
Umweltverschmutzung	17	0
Unterwegs	34	12
Erfundene Geschichten	139	43
Wahre Geschichten	28	6
Aktivitäten in der Freizeit	75	21
Gedichte, Lieder	44	11
Menschlicher Körper	13	0
Jobs, Karrieren	27	10
Fernsehsendungen, Filme	4	0
Flora, Fauna	34	3
Orte zum Leben	60	30
Mathematik, Wissenschaft	12	0
Wetter, Klima	9	2
Natürliche Phänomene	2	1
Sprachen	2	0
Fantasie	23	15
IT, Computer	1	0
andere/keine Kategorisierung	412	3

Tabelle 2: Inhalte zu den Texten auf der Plattform PALM

Betrachtet man diese Inhalte, ist zu erkennen, dass die Lernenden vor allem jene wählten, die auch im traditionellen Unterricht häufig vorkommen: erfundene Geschichten (139/43), Tiere (109/26), Aktivitäten in der Freizeit (74/21), tägliches Leben (68/22) und Orte zum Leben (60/30). Inhaltlich orientieren sich die Inputtexte auf der Plattform PALM somit stark an den Domänen und Inhalten der Niveaus A1–B1 laut GER (Europarat 2001) und gängiger Lehrpläne, was für den Unterricht in einer neuen Sprache eine gute Ausgangslage darstellt. Gleichzeitig ergibt die Wahl der Inhalte auch ein Bild über die Textproduktion im Unterricht in den jeweiligen Unterrichtssprachen. Blickt man auf die Textsorten, die sich auf der Plattform nach möglichst unbeeinflusster Schreibproduktion durch Vorgaben der Lehrkräfte befinden, stellt sich ein „Déjà-vu“ zu Lehrplänen und Schulbüchern dar (Tabelle 3).

Textsorten	Anzahl alle Texte	Anzahl Texte deutsch
Bewerbungsschreiben, CV	2	2
Anzeige	11	3
Artikel	13	8
Argumentativer Diskurs	13	1
Biographie	15	0
Karte, e-card	8	1
E-Mail	2	0
Aufsatz	36	9
sachliche Beschreibung	113	22
Tatsachenbericht	46	15
Formular	3	0
Expositorischer Diskurs	15	1
funktionaler Diskurs	14	0
informelles Gespräch	16	0
informelle Diskussion	6	0
informelle Beschreibung	214	44
informeller Bericht	103	2
Brief	20	7
Hinweis	6	0
Rezension (Buch, Film, ...)	18	2

persönliche Stellungnahme	60	5
Gedicht, Rap, Lied	96	32
Postkarte	8	6
Prozessbeschreibung	43	2
Geschichte, Erzählung	188	76
Umfrage - Gliederung	1	0
Umfrage - Bericht	2	0
Textnachricht	4	0
Comics	6	1
Diskurs über neue Medien	0	0
Mindmap	18	3
Diagramm	3	2
Bildwörterbuch	21	0
Video-Wörterbuch	14	7
Poster	32	4
Präsentation	39	16
gekennzeichnete Fotos	10	0
andere/keine Kategorisierung	324	7

Tabelle 3: Textsorten auf der Plattform PALM

Neben dem „Klassiker“ Geschichten und Erzählungen (188/76) wurden vor allem Beschreibungen (370/68), Gedichte und Raps (96/32) sowie Berichte (105/2) verfasst, wobei sich bei den Berichten in der deutschen Sprache ein quantitativer Unterschied zu den anderen Sprachen findet.

Textquellen	Anzahl alle Texte	Anzahl Texte deutsch
Audio	66	10
Bild mit Text	69	16
Video	247	71
geschriebener Text	916	180
keine Kategorisierung	245	10
Audio	66	16

Tabelle 4: Quellen der Texte auf der Plattform PALM

Betrachtet man die Textquellen (Tabelle 4), zeigt sich eine Schwerpunktsetzung auf geschriebene Textproduktion. Im Korpus stehen 985/196 geschriebene Texte nur 313/81 aus der mündlichen Textproduktion gegenüber. Diese Tatsache verwundert einerseits, weil Kinder und Jugendliche ihre scheinbare Affinität für Videos nur geringfügig in die Projektarbeit übernahmen. Aus der Berichterstattung zum Projekt ergab sich jedoch die Bestätigung, dass mündliche Textproduktion, insbesondere jene mit modernen Medien, im Bereich der Unterrichtssprache und der Fächer scheinbar nur spärlich zum Einsatz kommt. Ein positiver Effekt der Projektarbeit war somit die Innovation in der Unterrichtsgestaltung mit digitalen Hilfsmitteln im mündlichen Bereich, wie aus dem folgenden Zitat geschlossen werden kann:

Bei vielen Lehrkräften an unserer Schule gab es einen Wandel in der Wahrnehmung zu den Lernmöglichkeiten, die von Schülern/Schülerinnen produzierte Texte bieten können. Das Projekt hob die Bedeutung eines echten Publikums und authentischer Texte hervor, die insbesondere von Fachlehrkräften, die keine (Fremd-)Sprachen unterrichten, oft als nicht sehr wichtig angesehen wurden.

Darüber hinaus führte der Schwerpunkt auf Video- und Audiomaterialien dazu, dass viele Lehrerinnen und Lehrer zum ersten Mal mit ihren Schülerinnen und Schülern Video- oder Audioaufnahmen ausprobierten. Im Zusammenhang mit dieser Veränderung ist die Verwendung von Smartphones und anderen Aufnahmegeräten im Unterricht inzwischen viel weniger exotisch geworden, weil viele Lehrkräfte nun aus erster Hand erkannt haben, wie sehr die Schülerinnen und Schüler von solchen produktiven Aktivitäten profitieren können. (Kaplan 2018: 1) (Übersetzung der Autorinnen)

Positive Auswirkungen der Projektarbeit auf das Verständnis für die Unterrichtssprache ergeben sich auch aus der Analyse der sprachlichen Einschätzung der kategorisierten Performanzen nach dem GER (Tabelle 5).

Textniveaus nach GER	alle Texte	Texte deutsch
A1	216	11
A2	527	161
B1	349	67
B2	115	30
C1	37	7
C2	36	0

Tabelle 5: Niveau der Texte auf der Plattform PALM nach GER

Diese zeigt, dass 68 % (alle Sprachen) bzw. 82 % (deutsche Sprache) der Texte den Niveaus A2 bis B1 zugeordnet werden können und daher nicht nur für den Anfangsunterricht in Fremdsprachen geeignet sind, sondern dass auch dem natürlichen

Sprachniveau von Kindern ähnlichen Niveaubereichen entspricht; dies gilt insbesondere dann, wenn sie für eine mehrsprachige Zielgruppe schreiben oder sprechen.

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass die Texte auf der interaktiven Plattform PALM im Anfangsunterricht mit jungen Lernenden sinnvoll eingesetzt werden können, weil sie durch ihre Authentizität und lexikalische sowie syntaktische Gestaltung für die Zielgruppe verständlich sind, sich inhaltlich gut in die meisten Lehrpläne einfügen und dadurch eine nützliche Ergänzung zu den gängigen analogen Unterrichtsmaterialien darstellen.

Obwohl das Projekt PALM darauf abzielte, möglichst unbeeinflusste und authentische Textproduktion zu initiieren, sind die Texte dennoch an den schulischen Erfahrungen der Lernenden orientiert. Sowohl in der Auswahl der Themen als auch bei den Textsorten finden wir eine auffällige Übereinstimmung mit gängiger Unterrichtspraxis, insbesondere im Bereich der Mündlichkeit. Wo die authentische Sprachproduktion jedoch ihre Wirksamkeit zeigte, liegt auch die Stärke der Texte auf PALM: Sie verwenden eine Sprache, die jener der Zielgruppe entspricht und nicht vom Duktus Erwachsener beeinflusst ist. Weil junge Lerner/innen auch in ihrer Erstsprache Fehler machen, werden für die meisten Texte auf der Plattform PALM korrigierte Transkripte zur Verfügung gestellt, die durch minimale Veränderungen sprachrichtige Varianten der authentischen Texte darstellen.

5. 2 Aufgaben auf der Plattform PALM

PALM bietet zu den meisten authentischen Texten Aufgabenpakete, die in ihrer Gesamtheit das autonome Lernen mit der Plattform fördern wollen. Dazu ist ein gewisses Ausmaß an digitaler Literalität (Beetham/Sharpe 2007: 9) erforderlich, welches über die alltägliche Anwendung digitaler Medien hinaus geht und strategische Aktivitäten erfordert, die mit bewusstem Lernen in Zusammenhang stehen. Letzteres ist nur möglich, wenn die Lernenden auch wissen, was sie lernen wollen und welche Strategien sie effektiv ans Ziel führen. Die metakognitiven Kompetenzen (Harris 2003: par.3), die zu strategischen Entscheidungen beim Lernen mit digitalen Medien führen, sind Grundlage für gelingendes Arbeiten mit einer digitalen Plattform.

Das theoretische Konstrukt für die Entwicklung der Plattform PALM, das Framework for Intercomprehension Methodology (FRINCOM) (Mewald 2018: 3), berücksichtigt daher die Grundlagen digitaler Literalität und alle Aufgaben folgen den Prinzipien des kommunikativen und kompetenzorientierten Spracherwerbs (Mewald

2014: 1) sowie den Erkenntnissen der personalisierten Wortschatzentwicklung (Wallner/Mewald 2016: 61).

Um den Anwendenden der Plattform erfolgreiche Lernerlebnisse zu erleichtern, wurde ein Scaffolding-Konzept im Rahmen des FRINCOM angewandt, welches fünf Unterstützungsschwerpunkte umfasst:

a) Auswahl der Lernaktivitäten

Digitaler Input (Texte) und Aufgaben sollen die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden gezielt entwickeln. Dies erfordert, dass der Input und die Aufgaben dem aktuellen Lernstand entsprechen oder diesen leicht überschreiten. Aufgaben müssen außerdem ansprechend, interessant und lernrelevant sein, damit die Motivation der Lernenden nicht verloren geht. Als optische Hilfe für die Auswahl sind die Rahmen für die Texte in Abstufungen gelb bis dunkelviolett, wobei mit der Intensität der Farben auch das GERS Niveau der Inputtexte und der Aufgaben steigt (A1=gelb, C1=violett)². Die Aufgaben zu den Inputtexten sind im Anspruch dem Inputniveau angepasst³. Innerhalb der geschlossenen Formate im „Quiz“ wird durch eine Progression von einfachen zu komplexeren Fragen darauf abgezielt, das Textverständnis mit jeder Antwort und dem Feedback dazu weiter zu entwickeln. Sowohl „Lexis“ als auch „Aktivitäten“ dienen der Entwicklung und Übung der lexikalischen Elemente. Sie folgen dem sprachlichen Anspruch im Input, indem der Wortschatz für Mindmaps, Bilderwörterbücher, Quizlets oder LearningApps das Niveau der Sprache im Text als Ausgangspunkt wählen und eine gezielte Progression anbieten. Sogenannte progressive Mindmaps⁴, die mit geringer sprachlicher Komplexität beginnen und über längere Zeit entwickelt und zur personalisierten Festigung des Wortschatzes genutzt werden sollen, sind für die aktive Sprachproduktion von Bedeutung. Lehrende finden zur Gestaltung dieser Prozesse im PALM4TEACHERS Bereich der Plattform, wo auch Tutorials angeboten werden⁵.

b) Antizipation von Barrieren

Lernende, die ihren Lernstand und ihre Lernziele kennen, können bei der Auswahl der Aufgaben mögliche Barrieren bereits antizipieren und Scaffolding Maßnahmen proaktiv wählen. Wenn sie z. B. durch die gezielte Wahl von Wortschatzübungen Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgaben vermeiden, wird kaum Frustration aufkommen und das Lernen dadurch nicht behindert.

Bei der Erstellung der Aufgaben für die interaktive Plattform PALM wurden durch Lesson Studies (Mewald/Rauscher 2019: 13) Lernerfahrungen mit der Zielgruppe beobachtet, weshalb Scaffolding Aufgaben auf einen Abbau von Barrieren beim Lernen abzielen. Eine solche Maßnahme ist z. B. die Verwendung der Schriftart

ABeezee, die von der ADA (Austrian Dyslexia Association) empfohlen wird oder die bereits erwähnte Vorentlastung durch Quizlet oder LearningApp⁶.

c) Die Anwendung von Scaffolding während des Lernens

Scaffolding Maßnahmen wurden in den Lernprozess der Aufgabenpakete zu den Inputtexten theoriegeitet eingeplant, damit ein antizipierter Kompetenzerwerb, der einem strategischen Konzept folgt, ermöglicht wird. Dazu kam bei der Entwicklung der Aufgaben ein Kompetenzmodell (Tabelle 6) zum Einsatz, welches unmittelbares Feedback ermöglicht.

Strategie	Feedback
Rasches Lesen Selektive Aufmerksamkeit (Hören und/oder beobachten)	Du kannst einzelne Wörter verstehen. Du kannst Phrasen verstehen.
Rasches Lesen Selektive Aufmerksamkeit (Hören und/oder beobachten)	Du kannst die Hauptidee verstehen. Du kannst den richtigen Titel erkennen/nennen. Du kannst das Thema erkennen/nennen. Du verstehst, worum es geht.
Rasches Lesen Selektive Aufmerksamkeit (Hören und/oder beobachten)	Du kannst Informationen verstehen, die im Text vorkommen.
Sorgfältiges Lesen Sorgfältiges Zuhören	Du kannst bestimmte Informationen aus dem Text herausfiltern.
Sorgfältiges Lesen Sorgfältiges Zuhören	Du kannst verstehen, was gemeint ist, auch wenn es nicht direkt im Text vorkommt. Du kannst zwischen den Zeilen lesen/hören. Du kannst Informationen aufnehmen, die im Text nicht direkt erwähnt werden. Du kannst Wörter durch den Zusammenhang verstehen.

Tabelle 6: Feedbackmodell auf der Plattform PALM (adaptiert nach Mewald/Wallner 2018: 9)

Durch Rückmeldungen über die Korrektheit der Antworten sollen der Lernprozess unterstützt und sprachliche Lösungen dem Kompetenzmodell zugeordnet werden. Bei falschen Antworten führt ein Hinweis zu den richtigen Lösungen.

Im besten Fall nutzen Lernende ihre digitale Literalität während des Lernens auch dahingehend, dass sie *neue* Technologien für den Spracherwerb, z. B. digitale Wörterbücher, Suchmaschinen, spezifische Foren oder Netzwerke nutzen. Letzteres erfordert jedoch, dass die autonome und lernförderliche Anwendung moderner Medien im Unterricht in schulischen Lernszenarien vorbereitet wurden.

d) Berücksichtigung von emotionalen und affektiven Faktoren

Wenngleich Unterstützungsmaßnahmen vornehmlich kognitive Aspekte des Lernens betreffen, darf effektives Scaffolding emotionale und affektive Faktoren nicht vernachlässigen. Um den Aufbau eines „affektiven Filters“ (Krashen 2003: 30) und einer möglichen Abwendung von der Aktivität entgegen zu wirken, müssen positive emotionale Reaktionen (Zull 2004: 71) gefördert und mögliche Ängste, Frustrationen verhindert werden. Letztere führen zum Interessenverlust, was während der autonomen Arbeit antizipiert werden sollte. Geeignete Scaffolding Aktivitäten müssen daher auf der Plattform leicht und rasch gefunden werden. Feedback, das auch bei falscher Aufgabenbewältigung ermutigt, ist dabei eine zusätzliche wirksame Maßnahme zur Förderung der Resilienz. Ebenso sollten das Erreichen von Zwischenschritten entsprechend belohnt und eine Abwendung aufgrund zu langer Lösungswege verhindert werden.

e) Direktives Scaffolding

Direktives Scaffolding bezieht sich auf eine Abfolge von Initiation, Reaktion und Feedback (IRF) (Sinclair/Coulthard 1975: 423–424). Im IRF-Muster wird auf PALM in geschlossenen Aufgabenformate im Aufgabentyp „Quiz“ Lese- oder Hörkompetenz überprüft und anschließend bewertet (richtig/falsch). Beim „Quiz“ gibt die Plattform unmittelbares Feedback auf die Antworten der Lernenden. Somit können durch PALM allen rezeptiven Aufgaben zum Lese- und Hörverständnis autonom bearbeitet werden.

6. Output mit der Plattform PALM

Während der Begriff „Output“ im Spracherwerb vornehmlich mit mündlicher oder schriftlicher Textproduktion verbunden wird, können Reaktionen zu Inputs in digitalen Lernräumen auch durch die Auswahl verschiedener Antwortmöglichkeiten in geschlossenen Formaten erfolgen. Nonverbale Reaktionen sind dann eine Form von Output, wenn sie, wie Mimik oder Gestik, Verstehen oder Nicht-Verstehen anzeigen.

Neben digitalen Scaffolding Maßnahmen in geschlossenen Formaten (PALM Quiz, Quizlets, LearningApps) stellt die Plattform auch analoge Medien zur Verfügung, die mündliche oder schriftliche Sprachproduktion fördern. Hier kommen vor allem Mindmaps zum Einsatz, die bereits in der Vorbereitung mündliche oder schriftliche Performanzen anbahnen können.

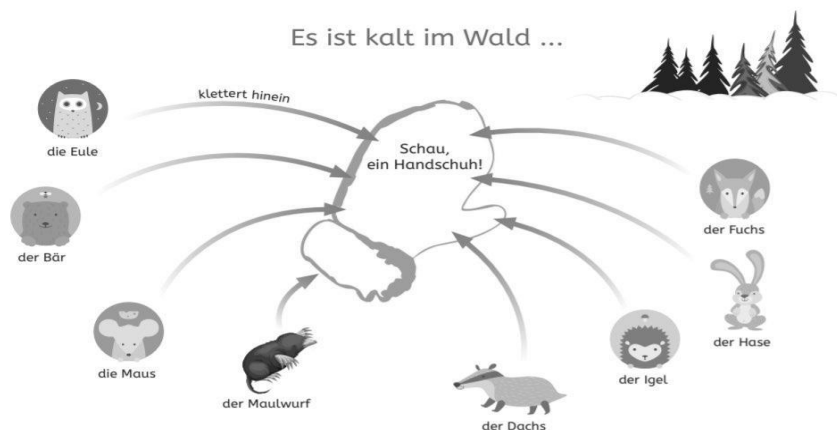


Abbildung 1: Mindmap als Scaffolding für mündlichen Output

Die Mindmap in Abbildung 1 stellt die Zusammenfassung der Geschichte „The Mitten“ dar, die im Unterricht vorgestellt wurde⁸. Als Hausübung sollten die Lernenden einer österreichischen Volksschule eine Mindmap in der Unterrichtssprache erstellen, welche für die szenische Darstellung in der nächsten Deutschstunde verwendet werden sollte.

Eine Schülerin mit Erstsprache Russisch gestaltete eine mehrsprachige Mindmap, auf der Basis der ukrainischen Geschichte, die ihre Mutter erzählte. Weil in dieser Version der Geschichte andere Tiere in den Fäustling klettern, entstand bei der szenischen Darstellung in der Schule nicht nur eine interkulturelle Auseinandersetzung mit beiden Varianten der Geschichte, sondern auch eine interessante Dynamik: alle Lernenden wollten personalisierte Geschichten erzählen und darstellen, was kreative Lösungen zutage brachte (Abbildung 2).

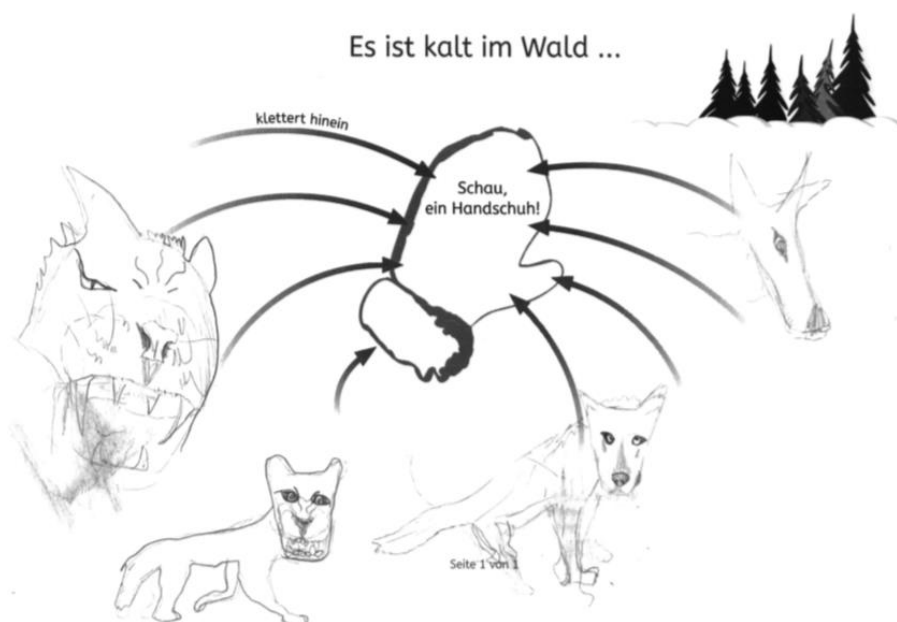


Abbildung 2: Mindmap in kreativer Abwandlung zur vorgestellten Geschichte

7. Zusammenfassung

PALM ist eine digitale Plattform, die zum Spracherwerb mit authentischen Texten anregt. Sie operiert vor allem im rezeptiven Bereich, kann aber mit den Scaffolding Aktivitäten zur Wortschatzarbeit auch gezielt mündliche oder schriftliche Produktion anbahnen. Erfolgreiche Vorbereitung, vor allem im Bereich der Wortschatzerweiterung, sollte in schulischen face-to-face Formaten stattfinden. Dies kann effizient und zeitsparend erfolgen, wenn bereits erworbene oder gefestigte Inhalte die „konstruktive Kraft“ (Saxena 2010: 166) des Inputs nutzen können. Anstatt Zeit für das Lesen oder Zuhören/Zusehen und die Beantwortung geschlossener Aufgaben im Unterricht zu verwenden, entsteht Gelegenheit zur gemeinsamen Erkundung der Lernergebnisse. Mehr verfügbare Zeit für den Output bedeutet, dass Gespräche im Klassenzimmer dialogisch und sinngelbend (Nystrand 1997: 12) genutzt werden können. Eine kommunikative Ausrichtung von Sprachunterricht schafft „Partizipationsorientierung“ im Anschluss an die „Frage/Antwortorientierung“ (van Lier 1996: 175), die in der digitalen Vorarbeit erledigt wurde. Kommunikative Interaktionsmuster der dialogischen „Nachbereitung“ führen gelenkte Diskurse aus der Vorbereitung in einen Dialog der „Gleichheit und Symmetrie“ (van Lier 1996: 175) über. In der schulischen Aufbereitung der digitalen Vorarbeit werden Lernende zu „primär Wissenden“ und zu „Initiatoren“ ihrer eigenen Lernprozesse (Nassaji und Wells 2000: 401). Durch eine gemeinsame „Ko-Konstruktion“ des Outputs in einer kollaborativen Lernumgebung verschiebt sich auch die Rolle der Lehrpersonen von Wissensvermittlern zu Wissenspartnern, die Lernergebnisse moderieren und kommentieren, anstatt sie zu orchestrieren. Mit dem Wissen, das sie aus digitalen Lernumgebungen generieren können, werden Lernende nicht nur in sprachlichen Bereichen kompetenter, sie akademisieren auch ihre digitale Literalität und professionalisieren laienhafte Kompetenzen durch Lernen mit und über moderne Medien.

Literatur

- Aitchinson, Jean (1987): Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon. Blackwell: Oxford.
- Beetham, Helen / Sharpe, Rhona. (2007): Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and delivering e-learning. New York: Routledge.

- Bohn, Rainer (2000): Probleme der Wortschatzarbeit (= Fernstudieneinheit 22). München: Langenscheidt.
- Edelenbos, Peter / Johnstone, Richard / Kubanek, Angelika (2006): Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (lot 1). Brüssel: Europäische Kommission. http://www.ms-piratenclub.de/download/bilingualekita/doc427_de.pdf (gesehen am 05.10.2020).
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Harris, Vee (2003): Adapting Classroom-based Strategy Instruction to a Distance Learning Context. In: The Electronic Journal for English as a Second Language, 7(2). <https://www.tesl-ej.org/ej26/a1.html> (gesehen am 01. 04. 2020).
- Hoey, Michael (2005): Lexical Priming. A new theory of words and language. London & New York: Routledge.
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Fillibach.
- Kaplan, Andreas (2018): Final Report – ERASMUS+ Project PALM. Stainach: unveröffentlichter Bericht.
- Klein, Ágnes (2013): Wege zur Zweisprachigkeit. Spracherwerb vor dem Schulalter. Pécs: Pro Pannonia.
- Krashen, Stephen D. (2003): Explorations in Language Acquisition and Use. Portsmouth NH: Heinemann.
- Lewis, Michael (1993): The Lexical Approach. Hove: LTP.
- Meyer, Hilbert (2016): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Mewald, Claudia (2014): Competency based foreign language education: Training tips and tools 1. Salzburg: o. A.
- Mewald, Claudia (2018): Framing a Methodology for Intercomprehension. In: R&E Source, Open Online Journal for Education and Research, Volume International Week 2018. https://www.researchgate.net/publication/327417244_Framing_a_Methodology_for_Intercomprehension_in_RE-SOURCE (gesehen am 12. 11. 2020)
- Mewald, Claudia / Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2019): Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung (= Pädagogik für Niederösterreich; Bd 7). Innsbruck: Studien Verlag.

- Mewald, Claudia / Wallner, Sabine (2018): PALM, eine interaktive Webseite für das Erlernen von acht Sprachen. In: R&E Source Open Online Journal for Education and Research, Volume Grundkompetenzen und Bildungsstandards in Theorie und Praxis. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/495/552> (gesehen am 12. 11. 2020)
- Nassaji, Hossein / Wells, Gordon. (2000): What's the use of "triadic dialogue"? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics* 21(3), S. 376–406.
- Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2020). In: Magyar Közlöny 17/2020, S. 290–446.
- Nystrand, Martin (1997): *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Sárvári, Tünde (2015): „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: UDV, S. 121–134.
- Saxena, Mukul (2010): Reconceptualising teachers' directive and supportive scaffolding in bilingual classrooms within the neo-Vygotskian approach. In: *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 7(2), S. 163–184.
- Sharples, Mike / McAndrew, Patrick / Weller, Martin / Ferguson, Rebecca / FitzGerald, Elizabeth / Hirs, Tony / Gaved, Mark (2013): *Innovating Pedagogy 2013: Open University Innovation Report 2*. Milton Keynes: The Open University.
- Sinclair, John McHardy / Coulthard, Richard Malcolm (1975): *Toward an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sparrow, Betsy / Liu, Jenny / Wegner, Daniel M. (2011): Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. In: *Science* 5. Vol. 333, S. 776–778.
- Suits, Bernard (2005): *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Peterborough: Broadview Press.
- van Lier, Leo (1996): *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity (Applied Linguistics and Language Study)*. London: Longman.
- Wallner, Sabine / Mewald, Claudia (2016): Personalized Lexical Recording, Recycling, Retention and Recall for Lower Secondary Learners. *TEYL WorldWide*, Issue 1, S. 60–63.
- Zull, James E. (2004): The Art of Changing the Brain. *Educational Leadership*, 62(1), S. 68–72.

Anmerkungen

1. Inverted Classroom wird auch Flipped Classroom oder umgedrehten Unterricht genannt. Dabei handelt es sich um eine Unterrichtsmethode, in der die üblichen Aktivitäten innerhalb und außerhalb Klassenzimmers „umgedreht“ werden. Die Lernenden eignen sich die neuen Lerninhalte, die von den Lehrenden digital zur Verfügung gestellt sind, meist zuhause an und im Präsenzunterricht wird das Gelernte gemeinsam vertieft.
2. Lehrende und Lernende finden eine Anleitung unter <https://www.palm-edu.eu/de/uber-palm/plattform-nutzen/> oder <https://palm-edu.eu/hu/palmrol/hogyan-kell-hasznalni/>
3. Zur Bedeutung der Anpassung an das Sprachniveau der Lernenden s. Sárvári (2015).
4. Beispiel: <https://palm-edu.eu/content/meine-beste-freundin/#tab-id-1>
5. <https://www.palm-edu.eu/en/palm4teachers/tutorials/>
6. Beispiel: <https://www.palm-edu.eu/content/meine-mutter/#tab-id-2>
7. <https://www.palm-edu.eu/content/der-handschuh-1/#tab-id-1>
8. <https://www.palm-edu.eu/content/the-mitten/>

Schreiben im Anfängerunterricht des Deutschen als L3¹

Katalin Deé-Kovács

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Frage der Förderung der Schreibfähigkeit im Anfängerunterricht des Deutschen als L3, wobei auf die Divergenzen und Analogien zwischen digitalem und traditionellem Schreiben näher eingegangen wird. Die aktuelle Situation mit dem Online-Lernen hat zum Thema gute Ansätze geboten. Als Grundlage meiner empirischen Untersuchungen dienten meine fünfjährigen Erfahrungen in der Vorbereitungsklasse an der Audi Hungaria Schule (im Weiteren AHS) in Győr. Die Empirie wurde auch durch eine Online-Befragung unter Deutschlernenden in vier Gymnasien mit demselben Unterrichtscharakter unterstützt. Die Gemeinsamkeit unter den befragten Personen ist ihr Alter, und dass sie Deutsch als L3 lernen.

Der Beitrag ist in drei größere Abschnitte gegliedert: nach einer theoretischen Grundlegung des Themas folgt die Klärung der in der Empirie abgefragten Begriffe. Im dritten Abschnitt erfolgt die Auswertung des Fragebogens.

2. Vom Wort zum Satz zum Text

Den Anlass zum Schreiben vorliegenden Beitrags haben meine Erfahrungen gegeben. „Keine Fertigkeit wurde und wird zum Teil noch immer in der Fachliteratur und unter Lehrerinnen und Lehrern so kontrovers diskutiert, wie die Fertigkeit Schreiben“ behauptet Kast (1999: 5). Bezugnehmend auf diese Aussage sind auch meine Festlegungen, dass im kommunikativen Fremdsprachenunterricht die Fertigkeiten Hören, Sprechen und Lesen viel mehr im Vordergrund stehen als die Fertigkeit Schreiben. Zur Förderung der drei erstgenannten stehen mehr Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung und für die Struktur sowie die einzelnen Schritte zum sinnvollen Aufbau der einzelnen Kompetenzen gelten mehr allgemeine und gut anwendbare geschriebene oder auch ungeschriebene Regeln als fürs Schreiben. Es wird über Hören, Lesen, Sprechen viel mehr diskutiert. Seit Mitte der Achtziger, Anfang der Neunziger Jahre findet man zwar in den Lehrwerken zahlreiche Schreibübungen und auch die Erscheinung der kooperativen Lernformen hat für die

Entwicklung der Kompetenzen einen Beitrag geleistet, trotzdem wird meiner Ansicht nach der Wichtigkeit des Schreibens nicht genug Aufmerksamkeit gewidmet. In der Schule wird nicht nur gesprochen, sondern auch geschrieben. Zu adäquaten Sprachkenntnissen gehört auch die Aneignung der Schreibkompetenzen. Es ist beachtenswert, wie sich die Beurteilung von Schreiben änderte. Vor der Einführung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts waren nur ganz wenige Lehrbücher (Kursbuch und Arbeitsbuch in einem) zugänglich. Der Aufbau war einfach, ein kurzer Dialog zum aktuellen Thema, Grammatiktheorie und schriftliche Übungen. Nach Einführung des kommunikativen Ansatzes erschienen immer mehr Lehrwerke, und sie bestanden schon aus zwei Teilen, einem Kursbuch und einem Arbeitsbuch. Das Kursbuch war größtenteils für die Förderung der Lese-, Hör- und Sprechkompetenzen vorgesehen, und das Arbeitsbuch enthielt Übungen zur Vertiefung des Wortschatzes und der Grammatik. Diese Tendenz ist weiterhin festzustellen, mit dem Unterschied, dass es für die Lehrenden mittlerweile schwierig ist, sich wegen der Vielzahl der Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht auszukennen. Zu den Unterschieden gehört die Tatsache, dass in den neueren Generationen der Arbeitsbücher auch zusätzliche Aufgaben zum Hör- und Leseverstehen bzw. Portfolioaufgaben angeboten werden.

Im Werk von Kast (1999) „Fertigkeit Schreiben“, das als Basis meiner Überlegungen dient, werden drei weiterführende Fragen gestellt: (1) Ist Schreiben als Zielfertigkeit überhaupt ein legitimes Ziel des Fremdsprachenunterrichts? (2) Wozu sollen wir denn das Schreiben lehren? (3) Wann haben unsere Lernenden nach Abschluss ihrer Schulzeit noch Gelegenheit, in der fremden Sprache zu schreiben? Ich werde im vorliegenden Beitrag auf alle drei Fragen ausführlich eingehen.

Fremdsprachenlehrende müssen bei der Planung bzw. dem Aufbau des Schreibprozesses vor Augen halten, dass beim Schreiben zwischen Ziel und Mittel ein Unterschied gemacht werden soll. Ein Ziel kann das Schreiben eines Berichtes oder die Ausfüllung eines Lückentextes etc. sein. Demgegenüber kann das Schreiben als Mittel funktionieren, wie beim Einüben grammatischer Phänomene oder der Orthographie. Wichtig ist, dass das Schreiben schon im ersten Lernjahr des Deutschals-L3-Unterrichts eine grundsätzliche Rolle spielt. In den 80-er und 90-er Jahren gab es nach dem Schulabgang beinahe kein fremdsprachliches Umfeld, wo man die zu heutigen Zeiten vergleichsmäßig geringen Fremdsprachenkenntnisse hätte üben können, weder die gesprochene noch die geschriebene Sprache. Durch die Globalisierung und die Einströmung von ausländischen Firmen wie zum Beispiel Mercedes, Volkswagen, Bosch etc. hat sich die Situation verändert. Man musste sich in allen Lebensbereichen an die neuen Verhältnisse anpassen, so auch im

Bildungswesen. Das machte die Umstrukturierung des Fremdsprachenerwerbs notwendig. Die Anzahl der Schulen mit bilinguaem, hauptsächlich deutschem Unterricht ist rasch gewachsen. Neue Lernformen wurden eingeführt, der Erwerb von L2 und L3 ist auf immer früher verschoben worden. Durch die Ausbreitung der Wirtschaft wurde die Nachfrage nach deutschsprachigen Arbeitskräften immer größer. Die Verhandlungen und Besprechungen fanden in persönlichen Begegnungen statt. Da rückte die gesprochene Sprache in den Vordergrund. Verträge, Korrespondenz, Abstimmungen, Stellenbeschreibungen und noch viele Unterlagen und Dokumentationen mussten jedoch schriftlich festgehalten werden. Es bedeutete in der Praxis, der Bedarf bestand, adäquate, richtig formulierte Schriftstücke zu verfassen. Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht hieß es, dass die Lernenden sowohl schriftlich als auch mündlich marktfähige Kenntnisse erwerben mussten.

2. 1 Anforderungen im Bereich „Schriftliche Produktion“

Der 2020 aktualisierte Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2020) enthält alle Anliegen, die sich auf die mündliche und schriftliche Produktion im Fremdsprachenerwerbsprozess beziehen.

Der unten stehenden Tabelle sind die einzelnen Niveaustufen mit den Anforderungen in Bezug auf die schriftliche Produktion zu entnehmen (Europarat 2020: 81). C2 ist nicht mehr aufgeführt, da die Erwartung an den als Grundlage für diesen Dialog dienenden Referenzschulen Niveau C1 ist.

Vor A1	Kann schriftlich grundlegende persönliche Informationen geben (z.B. Name, Adresse, Nationalität), gegebenenfalls mithilfe eines Wörterbuchs.
A1	Kann Informationen über Angelegenheiten von persönlicher Relevanz geben (z.B. Vorlieben und Abneigungen, Familie, Haustiere) und dabei einfache Wörter/Gebärden und elementare Ausdrücke verwenden. Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze verfassen.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze verfassen und mit Konnektoren wie „und“, „aber“, oder „weil“ verbinden.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch

	einen angemessenen Schluss abrunden. Kann die Struktur und die Konventionen verschiedener Genres verwenden und dabei Ton, Stil und Register adressatenbezogen, textsorten- und themengerecht variieren.
--	--

Diese Kriterien und Anforderungen sollen im Aufbauunterricht vor Augen gehalten werden.

2. 2 Warum wird das Schreiben im Deutschunterricht beigebracht?

Im Prozess des Fremdsprachenerwerbs dürfen aus didaktischer Sicht die gesprochene und die geschriebene Sprache nicht völlig getrennt unterrichtet werden, denken wir an die Phonem-Graphem-Korrespondenz, die als eine Synergie (bis auf einige Ausnahmen z. B. x-chs), die bei einer Äquivalenzbeziehung (Graphem l und Phonem l) sehr gut genutzt werden können. Im L3-Unterricht wird die gesprochene Sprache parallel mit der geschriebenen unterrichtet, während im L2-Unterricht, vor allem im Frühbeginn die sekundären Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) meist später, auf die mündliche Rezeption und Produktion aufbauend, schrittweise eingeführt werden (Sárvári 2019, 2014). Die Notwendigkeit von Schreiben ist aus kommunikativen, unterrichtspraktischen und lernpsychologischen Überlegungen bzw. zur Unterstützung der Strukturierung geistiger Handlungen unumstritten. Im Weiteren werden diese Gründe gesichtet.

a) Kommunikative Bedeutung des Schreibens

Die kommunikative Bedeutung des Schreibens ist seit der Erscheinung der modernen technischen Errungenschaften wie Handy, Laptop, iPad usw. und der Ausbreitung der sozialen Medien enorm gewachsen. Sie zeigt sich in formellen und informellen, elektronischen und traditionellen Textsorten wie Briefen, Formularen, Kurzmitteilungen. Das Schreiben hat im Leben der Menschen, insbesondere der Jugendlichen, einen anderen Stellenwert bekommen. Als Teil des Sprachentwicklungsprozesses sind eine Reihe neuer Wörter erschienen (s. Abbildungen 1–4), die aus dem Wörterbuch der jüngeren Generationen nicht mehr fehlen (dürfen), aber für die älteren Generationen in ihrem Gebrauch eine Herausforderung bedeuten, denn ihre Verwendung ist mit dem Aufschwung der Digitalisierung zu verbinden. Unten stehende Beispiele haben seit 1996 an Wichtigkeit gewonnen.

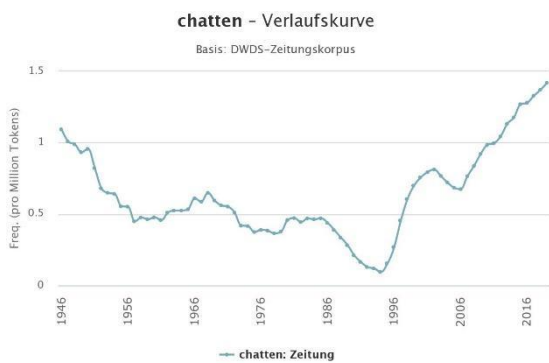


Abbildung 1: Verlaufskurve von "chatten" in DWDS²

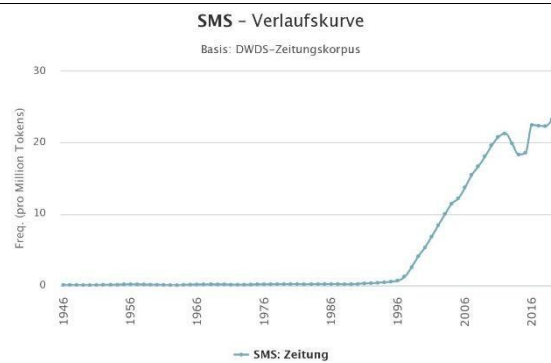


Abbildung 2: Verlaufskurve von "SMS" in DWDS³

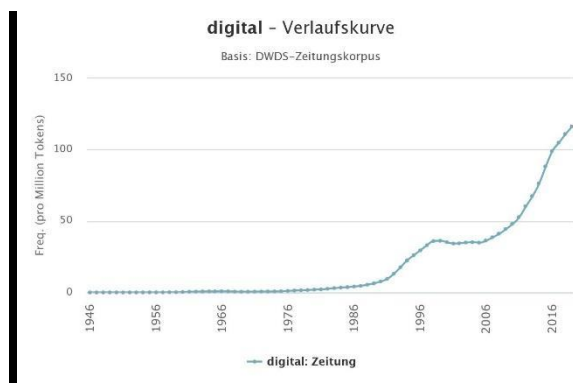


Abbildung 3: Verlaufskurve von "digital" in DWDS⁴

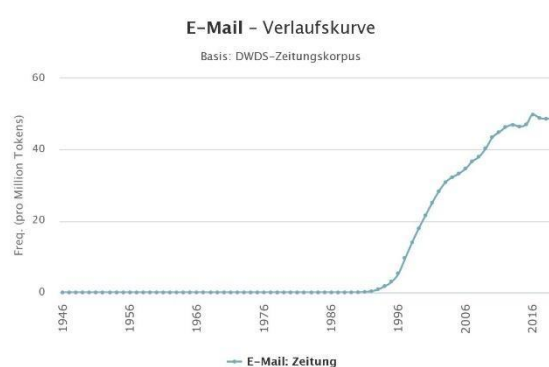


Abbildung 4: Verlaufskurve von "E-Mail" in DWDS⁵

Die Menschen gewöhnten sich immer mehr an die neue Form der schriftlichen Kommunikation. Zum Versenden von E-Mails waren diese noch nicht geeignet, aber kurze schriftliche Mitteilungen konnte man mit diesen schreiben. Damit begann schon eine Veränderung in der Denkweise über die Rolle und Wichtigkeit des Schreibens. In der durchgeführten Umfrage wird auf die Rolle des Schreibens im Leben der Jugendlichen noch näher eingegangen.

b) Unterrichtspraktische Bedeutung des Schreibens

Die Wichtigkeit des Schreibens im Fremdsprachenunterricht ist durch seine vielfältige Anwendung unumstritten. Allgemeine Aufgaben, zu denen die Lernenden ihre Schreibfertigkeit brauchen, sind unter anderem die Hausaufgaben, Tests, Notizen, Übungen zu Wortschatz und Grammatik, einen Essay oder Bericht schreiben etc. Aufgrund meiner Unterrichtserfahrungen ist Schreiben aus beiden Perspektiven gesehen die zeitaufwendigste Fertigkeit. Aus der Perspektive des Lehrenden, weil er viel zu korrigieren, aus den Fehlern Schlüsse zu ziehen und schließlich weiterführende Aufgaben zu erstellen hat. Aus der Perspektive des Lernenden bedeutet Schreiben eine kognitive Aufgabe, eine Reflexionstätigkeit, viel mehr Nachdenken, Mühe, Arbeit und

sogar physische „Belastung“ (Feinmotorik) für die Finger und Hände. Die Fehlerkorrektur wird in der gesprochenen und der geschriebenen Sprache unterschiedlich vorgenommen. Fehlerkorrektur ist das Thema des nächsten Abschnittes.

Durch den Einsatz der kooperativen Lernformen (im Weiteren KL) gewann die Fertigkeit Schreiben eine neue Bedeutung. Jeder der drei Schritte (Think, Pair, Share) bietet die Möglichkeit den Lernenden außer den sprachlichen auch ihre schriftlichen Kompetenzen zu erweitern. In Zeiten, wo mit KL noch nicht gearbeitet wurde, kontrollierte man die schriftlichen Aufgaben in der ganzen Gruppe. Partner- und Gruppenarbeit waren überhaupt nicht verbreitet. Die Essenz der KL besteht darin, dass die Lernenden voneinander lernen können, indem sie die Aufgaben entweder in Partner- oder Gruppenarbeit bearbeiten. Vor der Pair-Phase wird der Einzelne dazu motiviert, dass er über die eventuelle Lösung der Aufgabe alleine nachdenkt. Schließlich muss nicht jeder die Ergebnisse der Gruppe präsentieren, sondern ein Gruppensprecher / eine Gruppensprecherin vertritt die Meinung der Gruppe (spielt das „Sprachrohr“). Insbesondere im Anfängerunterricht, sei es die L2 oder L3, sind in einer Lernergruppe Lernende zu finden, die sich durch ihre Unsicherheit in der neuen Sprache nicht gerne zeigen.

Die Einschätzung von Schreiben hat sich durch die Einführung des digitalen Unterrichts gewandelt. Lernende wie Lehrende mussten sich daran gewöhnen, dass im Online-Unterricht die Fertigkeit Schreiben die drei bisher meistgeübten Kompetenzen wie Hören, Sprechen, Lesen verdrängen wird. Obwohl in den meisten Schulen verhältnismäßig viele Videochats stattfanden, und unter den Aufgaben oft Hör- und Leseverstehen geübt wurde, hat Schreiben die Priorität übernommen. Die Lernenden mussten Essays und Berichte schreiben, übersetzen, Lückentexte und Aufgabenblätter durch Online-Applikationen ausfüllen usw., aber es muss schriftlich gemacht werden. Vor allem in Anfängergruppen stellte das Online-Lernen die Betroffenen, das heißt Lehrende und Lernende, vor große Herausforderungen.

Auf die Frage, ob man als Anfänger/in schreiben lernen muss, bekommen wir wieder eine Antwort in der Umfrage aus der Sicht der Jugendlichen.

c) Lernpsychologische Überlegungen

Der dritte Aspekt, warum wir den Lernenden das Schreiben beibringen sollen, beruht auf der Lernpsychologie. Beim Schreiben werden gleichzeitig mehrere Sinneskanäle aktiviert, wie optische, akustische, sprechmotorische und wie bereits erwähnt motorische. Die Synergie zwischen den Sinneskanälen wird durch die schriftliche Fixation des neu Gelernten weiter verstärkt, unabhängig davon, ob das L2 oder L3 ist. Bei den meisten Fremdsprachenlernern helfen im Erwerbsprozess einer neuen Sprache

die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse. Die bereits erlernten diversen Lerntechniken, Methoden zum Wortschatzlernen oder Lese- und Hörverstehen etc. unterstützen den Erwerbsprozess in weiteren Sprachen. Es muss festgehalten werden, dass jede Sprache hinsichtlich der Grammatik, der Aussprache, der Schrift, des Wortschatzes etc. anders ist. Wenn man eine Fremdsprache richtig erlernen will, gehört dazu auch die Aneignung der Schreibkompetenz. Bei der Betrachtung des lernpsychologischen Aspektes ist am meisten hervorzuheben, dass die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben einander gegenseitig beeinflussen und unterstützen. Daraus ergibt sich der Zusammenhang zwischen Sprechen und Schreiben. Wie das auch Kast (1999: 21) zum Ausdruck bringt:

Bei beiden Tätigkeiten wird ein Inhalt konzipiert, werden sprachliche Mittel ausgewählt und Wörter zu Sätzen verknüpft. Beim Schreiben wird dem Schreibenden auch die Lautform bewusst, da das Schreiben, vor allem im Anfangsstadium, von einem inneren Sprechen begleitet wird.

Neuropsychologische Forschungsergebnisse zeigen, „dass es keine isoliert ‚arbeitenden‘ Fertikeitszentren in unserer Hirnrinde gibt, sondern dass zwischen diesen Zentren eine intensive Kommunikation stattfindet“ (Kast 1999: 21). Die Wichtigkeit der Gestaltung des eigenen Schriftbildes ist nicht zu unterschätzen. „Durch das Schreiben eingeübte Schriftbilder werden beim Lesen schneller erfasst und Schriftbilder prägen sich beim Lesen ein“ (Kast 1999: 21). Für beide Teilnehmer des Schreibprozesses ist die Bewertung viel exakter und transparenter. Die Korrektur einer schriftlichen Aufgabe ist ein Spiegel. Sowohl für den Lehrenden als auch den Lernenden ist sie eine Rückmeldung darüber, was bereits gelernt ist und gut gemeistert wird, und wo es noch Mängel gibt und Übungs- bzw. Förderungsbedarf besteht.

d) Strukturierung geistiger Handlungen

„Cogito, ergo sum“. Denken ist einer der grundsätzlichen Prozesse im Leben eines Menschen. Das Niederschreiben der Gedanken ist eine der besten Methoden der Strukturierung. Während des Fremdsprachenlernens wird das Gehirn in außergewöhnlichem Maße beansprucht. Insbesondere im Anfängerunterricht, wo sich die Lernenden anfangs an das neue Sprachsystem gewöhnen sollen, ist es selten der Fall, dass gut durchdachte, bewusste Äußerungen von den Lernenden vermittelt werden. Schreiben ist mit der Entwicklung des Denkens eng verbunden. „Schreiben hilft uns, unsere noch unsystematischen „chaotischen“ Gedanken zu ordnen und zu strukturieren“ (Kast 1999: 21).

3. Fehlerkorrektur und die Normfrage

Jeder macht Fehler. Nach Kleppin (1998: 14) sind Fehler natürliche Phänomene sowohl im Mutterspracherwerb als auch im Fremdsprachenlernen:

Dass aber auch Muttersprachler häufig Fehler machen, wird nicht als so selbstverständlich gesehen. (...) Manchmal kann man bei Kindern sogar die gleichen Fehler wie bei den Fremdsprachenlernenden beobachten.

Kleppin (ebd.) betont auch, dass die fehlende Überprüfung der Hypothesen auch eine Fehlerquelle sein kann:

Dadurch, dass der Lernende seine möglicherweise falschen Hypothesen über Sprache nicht überprüft, können sich diese Fehler ein Leben lang festsetzen. Man spricht dann von Fossilisierung der Fehler.

Aus diesem Grund ist es in der Förderung der Schreibkompetenz äußerst wichtig, wie die Lehrperson mit den Fehlern umgeht.

Der Begriff der Norm als relationaler Begriff ist aufs Engste mit den aus der Didaktik bekannten Begriffen von Fehler, Fehlerkorrektur, Fehleranalyse zu betrachten. Ein Fehler kann nämlich als Verstoß gegen die Norm betrachtet werden. Die Norm ist ein Regelsystem, das zu einem adäquaten Schrift- und Sprechsprachgebrauch notwendig ist und dessen Einhaltung zur erfolgreichen Kommunikation dient. Sie legt Regeln und Formen des angemessenen und zu erwartenden Sprachgebrauchs fest. Ich teile die Meinung von Knipf-Komlósi (2018: 200):

Im alltäglichen Sprachgebrauch macht man sich selten Gedanken über die Normen der Sprache, die man eben gebraucht, höchstens tun dies Fremdsprachenlerner, die sich noch unsicher in ihrem Sprachgebrauch fühlen. Mit sprachlichen Normen kommt man eigentlich in Berührung, wenn man gegen diese verstößt, wenn sie verletzt werden. (...) Im Lehrerberuf gehört es zum Unterrichtsalltag, dass im Kontext im Mündlichen und Schriftlichen der Lernenden häufig Ungereimtheiten, Normverstöße, d. h. Fehler, auftreten. Im glücklichen Fall werden diese vor Ort geklärt, mit dem Lehrenden und/oder der Gruppe besprochen, meistens auch korrigiert, oder in letzter Instanz werden Sanktionsmittel eingesetzt, die den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stehen.

Die Wichtigkeit der Fehlerkorrektur im Fremdsprachenerwerb ist unumstritten. In der Praxis gibt es jedoch einen Unterschied in der Korrektur von schriftlichen und mündlichen Fehlern. Bei den mündlichen Fehlern stellt sich immer die Frage, wann und wie sie situationsbedingt verbessert werden sollen, damit das Erlernen des freien Sprechens nicht negativ beeinflusst wird. Die Korrektur von schriftlichen Fehlern ist immer transparenter und meiner Meinung nach auch nachhaltiger. Es ist äußerst

wichtig dabei, Standards festzulegen, um die Korrektur sowohl hinsichtlich der Lernenden als auch der Lehrenden einheitlich und eindeutig vornehmen zu können.

4. Zur Typologie von Schreibübungen

In jeder Lernstufe steht zur Förderung der Schreibkompetenz eine Vielfalt von Übungen zur Verfügung. Dabei werden fünf Übungsbereiche unterschieden, die sich gegenseitig ergänzen (Kast 1999: 34):

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

Ich werde mich mit den ersten drei Kategorien aus dem Grunde detaillierter befassen, weil meiner Erfahrung nach im Anfängerunterricht die Lehrperson einen großen Wert auf die Entwicklung der Kompetenz legen soll, wie man mit diesen Übungen umgeht und dass sich diese Übungstypen verankern. Nur vertiefte, eingeübte Mechanismen können eine stabile Grundlage für freies und kreatives bzw. kommunikatives Schreiben bilden.

4. 1 Vorbereitende Übungen

Das Ziel dieser Übungen ist vor allem den Wortschatz bzw. die Vorkenntnisse durch Brainstorming zu aktivieren, und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Thema zu ziehen, um die Textproduktion vorbereiten zu können. Zum größten Teil finden diese Übungen in Partner- oder Gruppenarbeit statt und die Schreib- bzw. Sprechkompetenzen werden gleichzeitig gefördert. Dabei ist ein wichtiger Aspekt, die Hemmungen der Lernenden abzubauen. Dank den kooperativen Lerntechniken (im Weiteren KLT) (Think-Pair-Share) werden neben den leistungsstärkeren auch die leistungsschwächeren Lernenden in die Aufgaben involviert. Die KLT Mindmapping und Placemat sind gut einsetzbar. In der Denkphase kann jeder für sich, in seinem eigenen Tempo Gedanken sammeln, Vorwissen aktivieren, in der „Pair-Phase“ wird innerhalb der Gruppe / zwischen den Partnern diskutiert und in der „Share-Phase“ werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert.

Bei Placemat hat man als Lehrperson Freiraum, die Anzahl der Felder ist nicht vorgeschrieben, und Fragen können auch als Anlenkung angegeben werden.

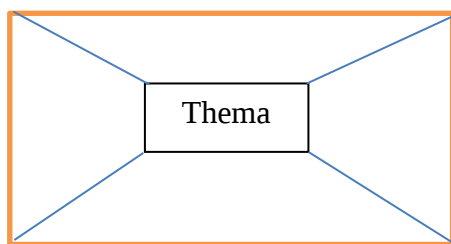


Abbildung 1: Placemat

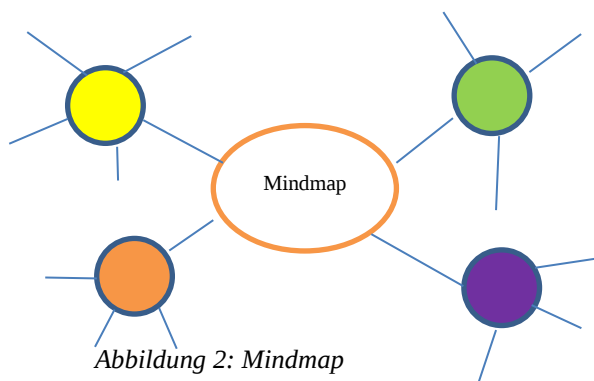


Abbildung 2: Mindmap

Außerdem können als vorbereitende Übungen unter anderem Wortschlange, Satzschlange, Wortkette, Wortsätze, Assoziogramme eingesetzt werden.

Zur Übung der Grammatik oder Fixierung von Regeln der Rechtschreibung können vielfältige Diktate als vorbereitende Übungen eingesetzt werden. Unter anderem sind Laufdiktate mit wenigen Ausnahmen unter den Lernenden, unabhängig vom Alter, beliebt. Die Aufgabe bedarf keiner großen Vorbereitung und fordert bzw. fördert alle vier Kompetenzen, Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören, und zusätzlich noch das Gedächtnis. Normalerweise ist es empfohlen, bereits behandelte Texte, Textabschnitte als Diktattexte zu nehmen. So können sich die Lernenden besser vorbereiten, und es gibt weniger Fehler. Wenn die Lernenden zu viel Korrekturfarbe in ihren schriftlichen Beiträgen sehen, wirkt das demotivierend.

4. 2 Aufbauende Übungen, d. h. Wörter werden Sätze, werden Texte

Ich stimme Kast (1999: 54) zu, indem er behauptet: „Einzelsätze kommen in der geschriebenen Sprache eher selten vor [...]. Meist stehen Sätze neben anderen Sätzen und bilden gemeinsam einen Text“. Um Sätze miteinander zu verbinden, und einen inhaltlich verständlichen und kohärenten Text zu bekommen, sind Konnektoren nötig.

Lückentexte sind gut einsetzbare Aufbauübungen, bei denen auch abstraktes Denken verlangt wird, vor allem bei unbekannten Texten. Für manche Lernende ist es eine Hilfe, wenn die Ergänzungswörter in einem Schüttelkasten angegeben werden. Auch hinsichtlich der Binnendifferenzierung sind Lückentexte relevant. „Eine Verknüpfung von Lesen und Schreiben liegt vielen Schreibaufgaben zugrunde. Die einfachste Form ist das Schreiben von Paralleltexten“ (Kast 1999: 66). Solche Schreibaufgaben sind aufgrund meiner Erfahrungen in jeder Lernstufe beliebt, genauso wie die Aufgaben, in denen die Erzählperspektive gewechselt wird. Solche Aufgaben mit den heutzutage benutzten Lehrwerken zu üben, ist dank dem Aufbau der

Lektionen einfach. Meines Erachtens nach gilt hier als Ergänzung, dass die Lernenden alt und reif genug sein sollen, um Paralleltexte erstellen zu können. In der fünften Jahrgangsstufe sind die meisten Kinder noch nicht fähig, eine längere Geschichte aus der Perspektive einer anderen Person zu erzählen.

Personenbeschreibungen in Form von Steckbriefen bilden auch die Grundlage der Textproduktion.

4.3 Strukturierende Übungen

Unter diesem Begriff sind solche Übungen zu verstehen, die dazu beitragen, sprachliche Komplexität bei der Produktion von Texten Schritt für Schritt aufzubauen, sowie das produktive Schreiben zu erlernen. Eine häufig angewandte und beliebte Methode in der Steuerung des Denk- und Schreibprozesses ist der Perspektivenwechsel. Ein Märchen mit mehreren Figuren ist zum Einüben des Perspektivenwechsels gut geeignet. Der Perspektivenwechsel ist nicht nur hinsichtlich des Weges zur schriftlichen Textproduktion von großer Bedeutung, sondern es hilft grammatische Phänomene zu vertiefen.

Die Übungen, in denen Texte mit eigenen Worten oder anhand von Fragen zusammengefasst werden sollen, kommen bei Lernenden unabhängig von der Lernstufe gut an, außerdem sind sie „kooperativfähig“. Das heißt, dass sich diese mit kooperativen Lerntechniken noch bunter und spannender gestalten lassen.

Bildergeschichten und Comics genießen in meinem Unterricht unter den strukturierenden Übungen Priorität. Obwohl der Handlungsablauf durch Bilder vorgegeben wird, werden die Lernenden so zum Schreiben bewegt, dass sie es kaum merken. Sie können die Bilder subjektiv interpretieren, das heißt, sie haben einen gedanklichen Spielraum, können individuelle Lösungen hervorbringen, und sie merken kaum dabei, dass der Schreibprozess gesteuert war⁶.

Bildergeschichten sind so aufgebaut, dass sie eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss haben. Die Handlungskurve kann mit Hilfe einer Erzählmaus (Abbildung 7) erklärt werden.

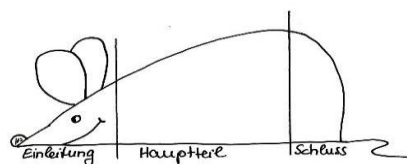


Abbildung 7: Erzählmaus⁷

Das ist für die Lernenden eine „Krücke“, mit der sie zur Textproduktion hingeführt werden.

5. Auswertung der Umfrage

Die Umfrage wurde zum Thema „Schreiben“ unter Lernenden an vier ungarischen Gymnasien⁸, insgesamt unter 53 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Bei der Befragung habe ich mich aus dem Grund für die Durchführung der Erhebung in drei weiteren Schulen entschieden, weil ich heterogene Antworten einsammeln wollte, um das ganze Thema objektiver beurteilen zu können. Die Probanden sind 15–16 Jahre alt, sie besuchen eine Vorbereitungsklasse, d. h., sie haben wöchentlich 20 DaF-Stunden. Das allgemeine Ziel in diesem Klassentyp ist bis zum Ende der 12. Klasse das Erreichen des Niveaus C1. Die Muttersprache der Lernenden ist Ungarisch, Deutsch ist die zweite Fremdsprache für alle Befragten, und alle sind Anfänger. Der Fragebogen ist methodisch gesehen symptomatisch und nicht repräsentativ angelegt. Meine Absicht war, einen allgemeinen Überblick über die Einstellung von Lernenden zum Thema „Schreibkompetenz“ zu gewinnen und zu untersuchen, ob die Lernenden zwischen dem traditionellen und dem digitalen Schreiben einen Unterschied erkennen können.

Von den 53 Befragten war für 50 Englisch die L2. Für die restlichen 3 war entweder Italienisch oder Französisch die erste Fremdsprache. Aus diesem Grund kann in dieser Umfrage Englisch als Vergleichssprache betrachtet werden. Auf die Frage, ob die Kenntnisse in der ersten Fremdsprache das Lernen von L3 beeinflusst haben, wurden folgende Antworten gegeben.

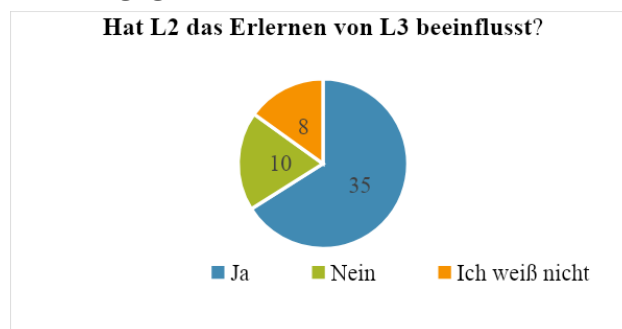


Abbildung 8: Einfluss von L2 auf L3

Es wurde danach gefragt, welchen Einfluss die L2 auf die L3 ausübte. Einige waren der Meinung, dass die Lernersprachen miteinander nicht in Wechselwirkung stehen, und sie hätten keine Vorteile oder Nachteile eines früheren Fremdspracherwerbs gespürt. Dadurch, dass die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler Englisch als L2 hatten, stellten sie überwiegend ähnliche Aspekte fest. Sie entdeckten viele ähnliche Wörter, und Analogien zwischen der Grammatik beider Sprachen. Sie lernten

bereits Lerntechniken und Methoden kennen, mit deren Hilfe sie ihren eigenen Fremdspracherwerb unterstützen konnten. Viele sagten, dass sie sich durch die L2 daran gewöhnen konnten, nicht in ihrer Muttersprache zu kommunizieren. Aufgrund meiner Erfahrungen kann ich behaupten, dass die meisten Menschen Angst vor dem Sprechen in einer Fremdsprache haben, selbst die Situation in einem fremdsprachlichen Umfeld wirkt auf sie frustrierend. Eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts sollte – noch im schulischen Alter – der Abbau dieser Frustration sein, dass die Lernenden hemmungsfrei kommunizieren lernen.

Eine Frage richtete sich darauf, ob es wichtig ist, in der Fremdsprache schreiben zu lernen. Der größte Teil der Befragten sieht die Grundlagen für eine hemmungsfreie Kommunikation im Lernen aus Fehlern beim Schreiben.

Es ist nachvollziehbar, dass es zuerst schwierig ist, sich während der Sprachproduktion von einer Sprache auf eine andere umzustellen, vor allem dann, wenn die neue Fremdsprache in erhöhter Stundenzahl (20 Stunden pro Woche) gelernt wird. Daher kommt es in der Praxis oft vor, dass Wörter, Satzbau, Wortfolge, Tempusformen etc. verwechselt werden, und das haben auch die Befragten zugegeben. Viele befürchten, L2 wegen L3 zu verlernen. Dieses Phänomen ist tatsächlich eine äußerst interessante Fragestellung. Beim Lernen der L3 funktioniert das Gehirn der Schüler in der Anfängergruppe in den ersten zwei Monaten wie ein Schwamm, indem es die Kenntnisse aufnimmt. Sprachproduktion bedeutet auf diesem Niveau Steckbriefe schreiben, 2-3 Wörter-Sätze (Prädikat, Subjekt+1 Satzglied) sowohl schriftlich als auch mündlich, kurze Lückentexte und oft nehmen die Lernenden nicht wahr, dass sie etwas in der L2 formuliert haben. Erst später, wo mehr Inhalt, längere Lesetexte, immer kompliziertere Grammatik beigebracht wird, kann man feststellen, dass die Lernenden anfangen, sich an das Neue zu gewöhnen bzw. sich umzustellen.

Dadurch, dass im Englischen keine Artikel nach Genus verwendet werden, finden die meisten Lernenden Englisch leichter als Deutsch. Ohne Ausnahme haben alle Befragten die drei Genusformen im Deutschen als größte Schwierigkeit erwähnt. Die nächsten Plätze haben dann die Rechtschreibung und die Aussprache belegt. In der Orthographie ist die Großschreibung von Nomen eine häufige Fehlerquelle für Anfänger.

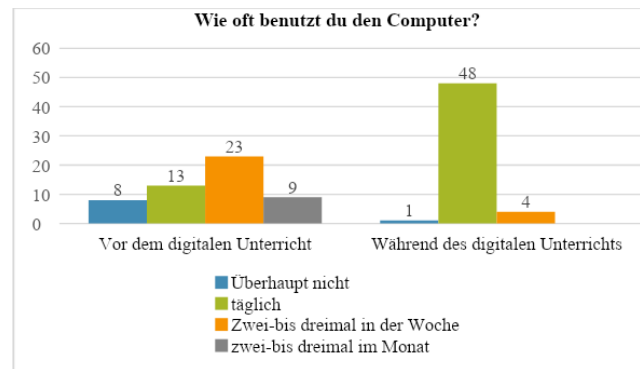


Abbildung 9: Wie oft benutzt du den Computer?

Der Abbildung ist zu entnehmen, dass die Benutzung eines digitalen Mediums enorm zugewachsen ist.

Seit Beginn des Online-Lernens nimmt das digitale Schreiben im Leben der meisten Menschen eine wichtigere Rolle ein. Die durchgeführte Umfrage bezieht sich auf die Schreibgewohnheiten von Jugendlichen an Gymnasien. Es stellt sich aus der Umfrage eindeutig heraus, dass die Lernenden den Computer vor der Einführung des digitalen Unterrichts fast ausschließlich für Freizeittätigkeiten wie Benutzung von sozialen Medien, Spielen, Filme und Serien sehen benutzt haben und sie verbrachten verhältnismäßig wenig Zeit am Computer. Zu Lernzwecken haben sie den Computer ganz selten gebraucht, vor allem zur Info- und Ideensammlung vor dem Erstellen von Power Point Präsentationen oder anderen Dokumentationen, zur Wortschatzarbeit mit dem Wörterbuch und zur selbstständigen Suche von Erklärmaterialien, wenn sie etwas in der Schule nicht verstanden haben. Die traditionelle Handschrift war eher bevorzugt, vor allem für Hausaufgaben, Notizen machen, Essays oder Berichte schreiben, und nicht zuletzt das Vokabelheft zu führen. Die meisten sind zwar der Meinung, dass das traditionelle Schreiben die Hände viel mehr belastet, als das digitale, trotzdem ist die Mehrheit eher für die Handschrift. Dürscheid und Frick (2016: 7) meinen dazu wie folgt:

Die Kulturtechnik des Schreibens ist über lange Zeit eine Kulturtechnik der Hand, nicht eine des Fingers. Mit diesen Worten kommentiert Henning Lobin in seinem Buch die Entwicklung vom Handschreiben zum Tastaturschreiben.

Seit Beginn des Online-Unterrichts wird das digitale Schreiben von den Lernenden anders interpretiert. Sie können nur mit digitalen Geräten am Unterricht teilnehmen, da er online durchgeführt wird. Die gesprochene Sprache wird mangels des Präsenzunterrichts in den Hintergrund gedrängt und den größten Teil der Aufgaben macht die Schreibtätigkeit aus, weil alles, das heißt Tests, Aufgabenblätter, Hausaufgaben, Projektarbeiten, PPT-s, Lückentexte, Online-Aufgaben, Wortschatzarbeit, Notizen etc. schriftlich festgehalten und an den Lehrenden zurückgeschickt werden sollen. Die Umstellung auf den digitalen Unterricht stellte alle

Teilnehmenden vor große Herausforderungen. Die Lernenden waren gezwungen, neue PC-Programme, Applikationen zu erlernen, um die schriftliche Arbeit für sich selber zu erleichtern. Das ungarische Unterrichtssystem ist noch weitaus nicht vorbereitet, von einem System auf das andere zu wechseln, ohne dass es die Förderung der vier Grundkompetenzen beeinträchtigen würde.

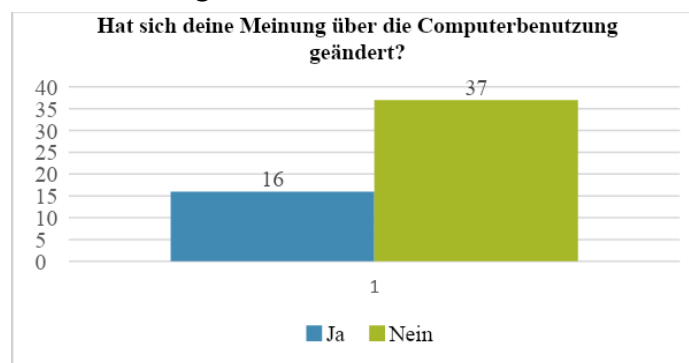


Abbildung 10: Meinung über Computerbenutzung

Die Frage „Hat sich deine Meinung über Computerbenutzung geändert?“ wurde divers beantwortet. Manche halten den Computer für viel nützlicher als zuvor, weil sie während des digitalen Unterrichts seine Vorteile entdeckt haben. Die digitale Arbeit ist für sie einfacher, schriftliche Einträge können leichter korrigiert und gespeichert werden und sie können aus digitalen Notizen besser lernen. Eine andere Hälfte der Lernenden meint, dass sie alles lieber mit der Handschrift schreiben, weil das viel persönlicher ist, und sie aus selbstgeschriebenen Notizen besser lernen können. Es gibt noch einen anderen Aspekt, der eigentlich als Nachteil des digitalen Lernens gilt, dass man zu viel Zeit vor dem Computer verbringt und das ist weder für die Augen noch für die Hände gut. Viele bekommen davon Kopfschmerzen, was beim traditionellen Schreiben nicht der Fall ist.

Die Pro- und Kontra-Meinungen werden tabellarisch veranschaulicht.

Digitales Schreiben	Traditionelles Schreiben
–Belastet die Hände weniger –Weniger Fehlerquellen –Einfacher und schneller –Schöneres Schriftbild –Häufiges Vertippen –Transparenter und ordentlicher –Für jeden lesbar –Schneller, wenn man gut tippen kann. –Erleichtert die Arbeit der Lehrenden dadurch, dass sie nicht unlesbare Schriften zu lesen brauchen. –Fehlerkorrektur ist ästhetischer	–Mit der Hand zu schreiben ist leichter, als alles einzutippen –Persönlicher, eleganter, verrät viel mehr über das Individuum –Dauert nicht so lange –Bei der Handschrift merkt man die Fehler sofort und das ist ein Teil des Lernprozesses –Schneller –Im Präsenzunterricht sind die Fehler in der Handschrift schneller und prompt zu korrigieren –Die Buchstaben jedes Einzelnen sind einzigartig, gegenüber den Buchstaben am Computer –Anspruchsvoller und hilft beim Lernen

–Durch die Verwendung von weniger Papier ist es umweltfreundlicher –Einfachere Korrektur –Kann nachhaltig gespeichert werden –Weniger Hefte –Gedanken können nachträglich eingefügt werden –Man kann in wenigen Sekunden eine SMS schreiben (die Entfernung zwischen Sender und Empfänger ist kleiner) –Das ist die Zukunft –Alle Dokumente verfolgbar –Tägliche Sachverwaltung ist einfacher –Die Welt geht in Richtung Digitalisierung	–Mehr Konzentration wird verlangt –Man kann für sich jederzeit etwas notieren (nicht immer hat man den Computer dabei) –Man muss sich länger überlegen, was man schreibt –Gehört zur Intelligenz –Alle offiziellen Unterlagen werden mit der Hand unterschrieben –In alten Zeiten existierte nur die Handschrift –Fördert die Feinmotorik und die Handgeschicklichkeit –Man kann Gefühle vermitteln –Man hat nicht immer einen Drucker dabei –Elektrische Geräte können kaputtgehen –Es ist wichtig orthographisch korrekt zu schreiben –Für kleine Kinder ist es besonders wichtig, schreiben zu lernen, weil sie dadurch Selbstbeherrschung lernen –Bessere Auge-Hand-Koordination –Man kann seine Gedanken frei äußern, ohne zu befürchten, dass das Handy oder der Computer gehackt wird –Fördert die Kreativität –Der leichteste Weg zur Informationsvermittlung –Schon beim Schreiben lernt man das Lernmaterial –Für mich ist es unvorstellbar, dass ich nicht schreiben kann
---	---

Aus den Antworten lässt sich darauf schließen, dass die Befragten die Unterschiede zwischen den beiden Formen des Schreibens erkennen und für beide Pro- und Kontra-Argumente aufzählen können.

Die Meinungen ergänzend kann man in der folgenden Abbildung sehen, welche Rolle die beiden Formen im Leben der Befragten einnehmen.

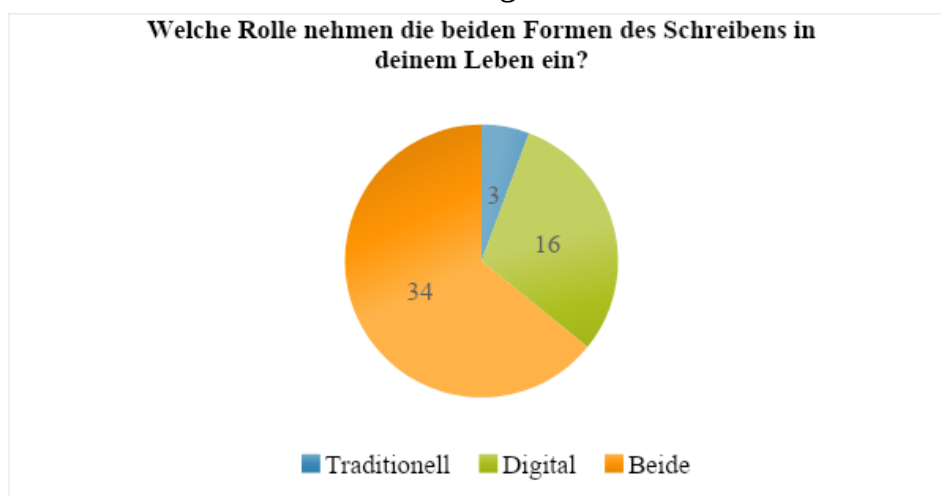


Abbildung 11: Rolle des Schreibens im Leben

Aus den Umfragen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die befragten Lernenden sowohl das traditionelle als auch das digitale Schreiben für unentbehrlich halten. 100% der Befragten halten das Erlernen der deutschen Schrift für wichtig.

Die Einstellung der Lernenden zum Briefeschreiben ist unterschiedlich. Für den traditionellen, mit der Hand geschriebenen Brief spricht, dass er viel persönlicher ist, und man kann auf diesem Wege durch die individuelle Schrift Gefühle vermitteln. Ein Pro-Argument für den digitalen Brief ist, dass es schneller ankommt, wodurch er gleich gelesen werden kann. Laut der Meinung der Befragten werden digitale Briefe mehr für offizielle Korrespondenz und weniger für persönliche Briefe verwendet und auch das Schriftbild ist transparenter bzw. ordentlicher.

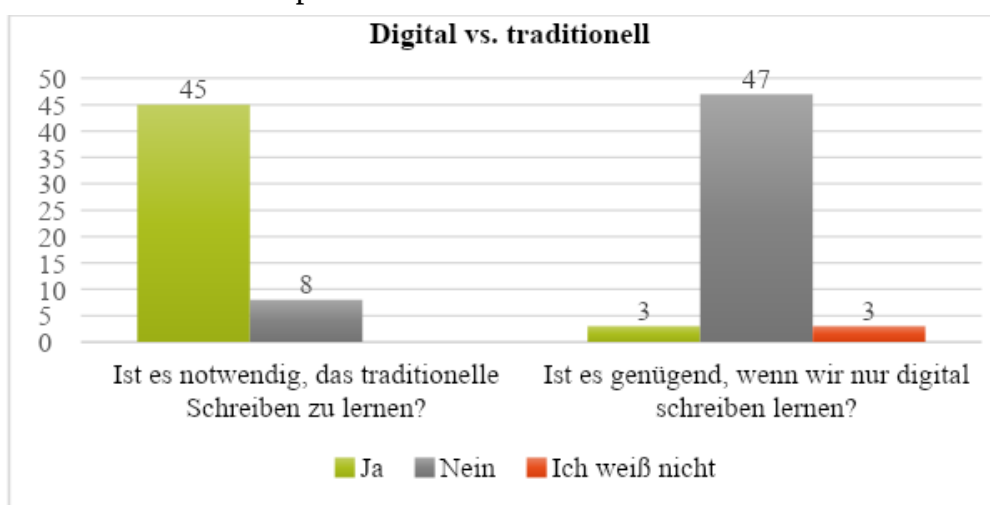


Abbildung 12: Digital vs. traditionell

Die Zeit des Online-Lernens hat zur authentischen Durchführung der Befragung wesentlich beigetragen. Die Fragestellung war für die Lernenden aktuell, sie waren in das Thema vollkommen involviert. Es wird wiederum in einer Tabelle zusammengefasst, welche Aufgaben von den Lernenden digital und welche mit der Handschrift geschrieben bzw. verfasst werden.

Digital	Mit der Handschrift
– Alle Aufgaben im digitalen Unterricht – Während des Präsenzunterrichts Infosuche, PPT-s erstellen, kurze Berichte – Lückentexte – Online Aufgaben (Redmenta, Learning Apps, Wordwall, Quizlet etc.) – E-Mail	– Führung des Vokabelheftes – Führung des Regelheftes⁹ – Notizen, Skizzen – Übungen im Arbeitsbuch – Hausaufgaben – Aufsätze – Essays, Meinungsäußerungen – Bildergeschichten – Briefe schreiben – Diktate

Ich erachte es als sehr wichtig, vor allem im Anfängerunterricht, die Lernenden so viel schreiben zu lassen, wie möglich. Vokabeln ins Vokabelheft übertragen, Hausaufgaben schreiben und die Regeln im Regelheft festhalten. Seitens des Lehrenden ist dabei das Schwierigste, die Schülerinnen und Schüler von der Wichtigkeit dieser Aufgaben zu überzeugen. Sie nehmen bloß die vielen Schreibübungen wahr. Hervorzuheben ist dabei ihre Rolle in der Rechtschreibung und im Wortschatz. Unabhängig von der Unterrichtsweise, egal ob es digital oder traditionell läuft, ist es wichtig, die Notwendigkeit der o. g. Aufgaben den Lernenden bewusst zu machen. Im Rahmen des digitalen Unterrichts ist es komplizierter und schwieriger zu überprüfen, ob das Gelernte im Heft erfasst wird und außerdem ist es auch zeitaufwendiger, solche Erklärmaterialien (Videoaufnahme, PPT etc.) zu erstellen.

Zu den am meisten bevorzugten schriftlichen Aufgaben gehören Lückentexte, Leseverstehen, Ergänzungsaufgaben, Erstellen von PPT-s. Was ganz überraschend war, sogar für mich als seit langer Zeit unterrichtende Lehrerin, dass es mehr als der Hälfte der befragten Lernenden den größten Spaß macht, lange Berichte, Essays und Aufsätze zu schreiben.

Das ist aus dem Grund merkwürdig, weil im Lernverhalten die Tendenz zu beobachten ist, dass die jungen Generationen mit wenigen Ausnahmen nicht gerne längere schriftliche Beiträge schreiben. Die Smartphones erleichtern in vielen Fällen das Leben und in manchen Situationen ersetzen bzw. vereinfachen sie auch das Denken. Dementsprechend wollen sich viele Lernende nicht anstrengen, sich über einen Sachverhalt Gedanken zu machen und das länger schriftlich zu analysieren.

Auf die Frage, welche Vorteile das Schreiben gegenüber Sprechen aufweisen kann, sind von den Lernenden einstimmige Antworten gegeben worden. Sie können gründlicher und länger ihre Gedanken sammeln und besser formulieren. Orthographie und Grammatik werden eingeübt. Schriftlich können sie etwas leichter erzählen, erklären oder beschreiben, was sie in Face-to-Face-Gesprächen vielleicht nicht so einfach tun. Während des Sprechens kann man den Gedankenfaden verlieren, dadurch, dass man schnell denken soll, demgegenüber ist schriftlich alles festgehalten. Im Deutschen heißt es schließlich auch, „Worte sind Schall und Rauch“.

Aus den Antworten geht hervor, dass meine Erfahrungen mit denen der Befragten übereinstimmen. Die größten Schwierigkeiten bereiten den Anfängern die drei Genusformen, die Divergenz zwischen Schrift und Aussprache, d. h. die Wörter werden zum Teil anders geschrieben und anders gesprochen, die Großschreibung von Nomen, die Umlaute, die neuen Vokale, Konsonanten und Diphthonge, vor allem „ß“, „sch“, „ch“, „tz“, „ä“, „ei“, „eu“, „ai“. Der deutsche Satzbau ist ebenfalls eine große

Herausforderung für die meisten Befragten. Eine Begründung dafür könnte man beim Vergleich der ungarischen und der deutschen Grammatik finden. Obwohl der ungarische Satzbau mit den Satzgliedern lernplanmäßig in dem siebten Jahrgang gelernt wird, ist es im Anfängerunterricht in der neunten Jahrgangsstufe noch für viele (50/53 Befragte) schwierig, den Satzbau der deutschen Sprache zu verstehen und adäquat anzuwenden. Welche Übungen zur Förderung des Satzbaus, der Aussprache sowie der Rechtschreibung gemacht werden können, wird in einem nächsten Abschnitt detailliert beschrieben.

Die Wichtigkeit der Fehlerkorrektur und Fehleranalyse ist unumstritten, auch unter den befragten Lernenden. Sowohl Lehrende als auch Lernende sind der Meinung, dass unter guten Sprachkenntnissen weit nicht bloß die Sprechkompetenzen zu verstehen sind, sondern die Aneignung der Schreibkompetenzen ist auch ein wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbsprozesses. Unabhängig davon, ob man im Ausland oder in Ungarn arbeiten will oder die Sprache zum Studium oder zum Leben braucht, darf man auf die sprachliche Vollständigkeit nicht verzichten. Das Streben danach, dass man immer besser wird, ist ein wichtiger Schritt zum Abbau der sprachlichen Hemmungen. Laut der Aussage der meisten an der Umfrage Teilnehmenden kann jemand erst dann behaupten, er beherrsche eine Sprache, wenn er außer der Sprach- und Schreibkultur auch die Lebenskultur der Zielsprache kennengelernt hat.

Die Befragten sind der Meinung, und das kann auch als Allgemeingültigkeit betrachtet werden, dass mündliche Fehler nicht so explizit korrigiert werden (können) wie die schriftlichen, die zu lesen sind. Bei der Korrektur von mündlichen Fehlern sind jedoch der Typ und das Ziel der jeweiligen Aufgabe zu berücksichtigen. Bei freiem Sprechen ist es nicht ratsam, den Sprechenden (bei Anfängern muss darauf noch mehr geachtet werden) ständig zu unterbrechen, weil das den Gedankengang beeinträchtigen kann. Bei Aufgaben, deren Ziel es ist, die Grammatik zu vertiefen oder die Aussprache zu üben, kann der Sprechende gleich während des Sprechens unterbrochen werden, damit sich der Fehler nicht festsetzt.

Die häufigsten genannten Schreibfehler werden hier aufgelistet:

- Rechtschreibung (Großschreibung von Substantiven, Getrennt- oder Zusammenschreibung, Vokale und Konsonanten)
- Schriftbild
- Zeichensetzung, Kommasetzung
- Textkohäsion
- Satzbau.

In den folgenden zwei Diagrammen haben die Befragten ihre größten Schwierigkeiten beim Schreiben auf Deutsch zusammengefasst. Die Zeitpunkte sind unterschiedlich, da sich eine Frage auf die Zeit bezog, wo sie angefangen haben Deutsch als L3 zu lernen und die andere auf den aktuellen Stand, das heißt nach 9 Monaten Deutschlernen.

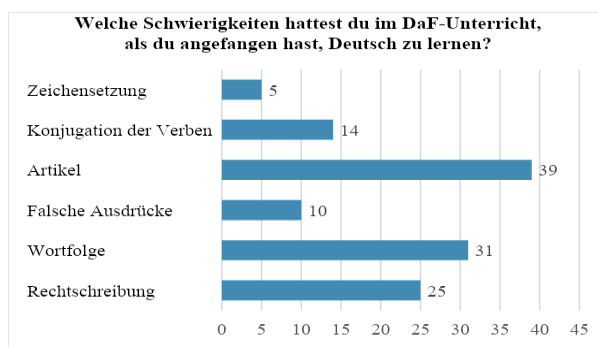


Abbildung 13. Schwierigkeiten am Anfang



Abbildung 14: Schwierigkeiten aktuell

Die abschließenden Fragen der Umfrage bezogen sich auf die negativen und positiven Auswirkungen des digitalen Unterrichts auf die Schreibkompetenz der Lernenden. Die Ergebnisse werden tabellarisch dargestellt.

Negative Auswirkungen	Positive Auswirkungen
– Mehr Zeit am Computer verbringen – Langsamer – Unpersönlich – Traditionelles Schreiben wurde und wird vernachlässigt¹⁰ – Rechtschreibfehler werden automatisch korrigiert, und deswegen wird das richtige Schreiben mit der Hand verlernt bzw. nicht gefördert – Schlecht für die Augen – Belastet mehr die Hände	– Alles kann genau überlegt werden – Digitales Schreiben wird auf der Stelle korrigiert und ich kann aus den Fehlern lernen (prompte Korrektur)¹¹ – Aktive Tippübung – Man muss besser aufpassen, was man schreibt – Förderung des digitalen Schreibens – Wortschatz wird besser erweitert – Digitales Schreiben ist die Zukunft – Vorbereitung auf das Studium

- Weniger Freiheit im Notizenschriften
- Die Umstellung vom traditionellen zum digitalen Unterricht war schwierig, da früher zu wenig digitale Aufgaben aufgegeben worden sind
- Die Person des Lehrenden fehlt

Der folgenden Abbildung ist die Veränderung der digitalen Schreibkompetenz zu entnehmen. Die Ergebnisse sprechen für sich.

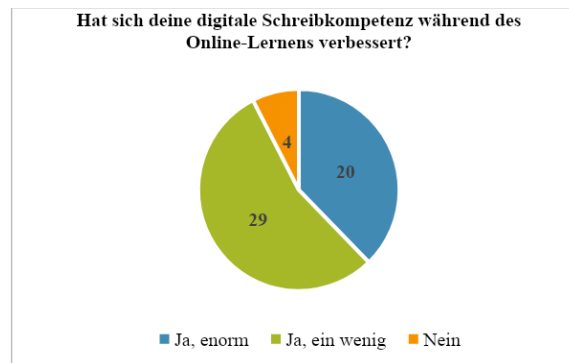


Abbildung 15: Verbesserung der digitalen Schreibkompetenz

Am Ende wollte ich noch erfahren, was die Lernenden zur Zukunft des traditionellen Schreibens meinen. Der Anteil der Ja-Antworten (Abbildung 16) ist merkwürdig, weil die meisten befragten Lernenden der Meinung sind, dass beide Formen von Schreiben wichtig sind.

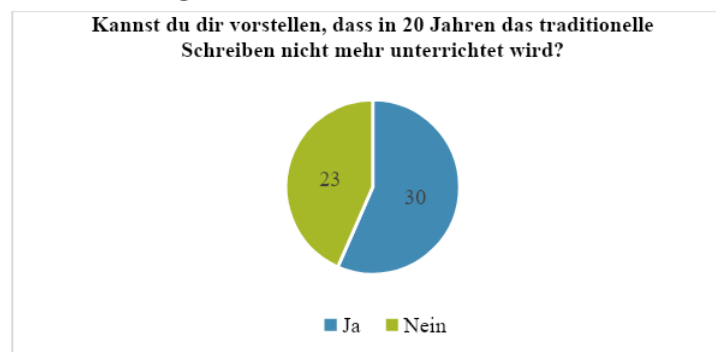


Abbildung 16: Traditionelles Schreiben in 20 Jahren

Als DaF-Lehrerin bin ich auch der Ansicht, dass das Erlernen der Handschrift nicht nur aus dem Grunde unentbehrlich ist, um schreiben zu können, sondern weil das Schreiben als Kompetenz ein wichtiger Bestandteil eines komplizierten Systems ist. Alle vier Fertigkeiten stehen in gegenseitiger Wechselwirkung zueinander, und beeinflussen einander. Sie können im DaF-Unterricht voneinander nicht getrennt werden.

6. Abschluss

Der vorliegende Aufsatz setzte sich zum Ziel, der Frage nachzugehen, welche Rolle der Fertigkeit Schreiben im Anfängerunterricht des Deutschen als L3 zukommen kann. Meines Erachtens ist es gleichgültig, ob wir über digitales oder traditionelles Schreiben bzw. digitalen oder traditionellen Unterricht sprechen, sind die Aspekte wie Verständlichkeit, Schülerorientierung, Unterstützung, Kommunikation, Motivation, Hemmungsfreiheit vor Augen zu halten.

Im Bildungssystem begann mit der Umstellung aufs Online-Lernen eine neue Zeitrechnung. Es wird ein langwieriger und schwieriger Prozess sein, die vorhandenen Unterrichtssysteme und Strukturen umzudenken, und an die neuen Anforderungen anzupassen. Und davon bleibt auch das Lehren der vier Fertigkeiten nicht unberührt.

Quelle

Erich Ohser / e.o. plauen (2015): Vater und Sohn. 150 Bildgeschichten. Stuttgart: Reclam.

Literatur

Dürscheid, Christa / Frick, Karina (2016): Schreiben digital. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Europarat: (2020): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.

Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben (= Fernstudieneinheit 12). München: Langenscheidt.

Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur (= Fernstudieneinheit 19). Berlin: Langenscheidt.

Knipf-Komlósi, Elisabeth (2018): Das Dilemma zwischen Norm und Variation im Deutschunterricht in Ungarn, und wie Lehrende darüber denken. In: Lenz, Alexandra N. / Plewnia, Albrecht (Hrsg): Variation – Normen – Identitäten (= Germanistische Sprachwissenschaft um 2020; Bd. 4). Mannheim: De Gruyter, S. 197–218.

Sárvári, Tünde (2014): Zum Schreiben verführen. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im frühen DaF-Unterricht. 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. 89–102.

Sárvári, Tünde (2019): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik. 11 (2), Banská Bystrica, S. 42–51.

Anmerkungen

1. Mit Unterricht des Deutschen als L3 bezeichne ich den Deutschunterricht, in dem Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird.
2. Online verfügbar im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): <https://www.dwds.de/r/plot?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2019&q1=chatten> (gesehen am 13. Juni 2020).
3. Online verfügbar im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): <https://www.dwds.de/r/plot?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2019&q1=sms> (gesehen am 13. Juni 2020).
4. Online verfügbar im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): <https://www.dwds.de/r/plot?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2019&q1=digital> (gesehen am 13. Juni 2020).
5. Online verfügbar im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): <https://www.dwds.de/r/plot?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2019&q1=E-Mail> (gesehen am 13. Juni 2020).
6. Als Einstieg können „Vater und Sohn“ Bildergeschichten (Ohser/e.o. plauen 2015) gut verwendet werden.
7. <https://www.4teachers.de/?action=material&id=39235> (gesehen am 13.06.2020)
8. Teleki Blanka Gymnasium Budapest, Schiller Gymnasium Pilisvörösvár, Krúdy Gyula Gymnasium Győr, Audi Hungaria Schule Győr.
9. Ins Regelheft kommen die Regeln zur Grammatik und Lexik.
10. 50 von 53 Befragten haben diese Antwort gegeben.
11. Demgegenüber wurde die schulische Fehlerkorrektur gesetzt, weil die Verbesserung von Fehlern (allgemein) oft dadurch vernachlässigt wird, dass die Aufgaben nicht einzeln, sondern gruppenweise/klassenweise korrigiert werden.

Eine Umfrage zur Wörterbuchbenutzung

Bernadett Földi

1. Vorwort

In der Unterrichtspraxis lässt sich beobachten, dass die Lernenden kaum Nachschlagewerke verwenden. Obwohl das Wörterbuch nicht nur ein mögliches Mittel zum Erlernen einer Fremdsprache ist, sondern auch eine bedeutende Unterstützung, um zum einen selbstständig, zum anderen sprachlich korrekt zu arbeiten, gehören Nachschlagewerke nicht unbedingt zum schulischen Alltag. Meine Erfahrungen bezüglich sporadischer Wörterbuchbenutzung im Deutschunterricht führten dazu, mich intensiv mit Wörterbuchdidaktik und Wörterbuchbenutzung auseinanderzusetzen. Der vorliegende Text hat das Ziel zu zeigen, dass Wörterbücher einen wichtigen Bestandteil des fremdsprachlichen Lernprozesses bilden. Eine effektive Wörterbuchdidaktik setzt voraus, dass Lehrende wissen, wie ihre Lernenden Wörterbücher nutzen. Deshalb setzt sich dieser Aufsatz des Weiteren zum Ziel, ein umfassendes Bild davon zu zeichnen, welche Gewohnheiten Gymnasiasten bei der Verwendung von Nachschlagewerken haben. Dazu wurde eine elektronische Fragebogenuntersuchung durchgeführt.

2. Ausgewählte Untersuchungen in der Benutzungsforschung

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand anhand von einigen empirischen Forschungen der Online-Wörterbuchverwendung und Printwörterbuchverwendung gegeben. Dringó-Horváth (2017: 22) fasst in ihrer Studie die wichtigsten Untersuchungen tabellarisch zusammen, wodurch man ein Bild darüber bekommt, welche Ergebnisse zur Verfügung stehen. Mit Blick auf diese Zahlen ist eine eindeutige Tendenz in der Wörterbuchbenutzung zu erkennen: die immer breitere Verwendung von Online-Wörterbüchern und digitalen Tools. Diese Feststellung wird bei Dringó-Horváth (2017), bei Gaál (2016, 2017) und bei Reder (2016) sowie in der IDS-Untersuchung (Müller-Spitzer 2014) explizit getroffen und empirisch unterstützt. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse aber auch, dass die Printwörterbücher ihre Funktionen noch nicht ganz verloren haben, obwohl die

Online-Wörterbücher und digitalen Hilfsmittel eine signifikante Zunahme in der Benutzungshäufigkeit zeigen.

3. Über die Befragung

Die vorliegende Befragung basiert auf den Erfahrungen der vorher aufgelisteten Forschungen. Insgesamt wurden 85 Lernende in elektronischer Form, mit einem Google-Formular, befragt (siehe Fragebogen im Anhang). Um Fehler aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten zu vermeiden, wurde die Umfrage auf Ungarisch gestaltet und die wichtigsten Begriffe (einsprachiges Wörterbuch, zweisprachiges Wörterbuch) ebenfalls auf Ungarisch erklärt (Ruth/Koster 2002). Die Befragung fand zwischen dem 30. Juli 2019 und dem 16. September 2019 statt. Die Befragten sind zwischen 14 und 18 Jahre alt und lernen Deutsch als erste oder als zweite Fremdsprache.

Obwohl wegen der Zahl der untersuchten Teilnehmenden die Befragung nicht als repräsentativ bezeichnet werden kann, liefern die Ergebnisse der Umfrage interessante Erkenntnisse bezüglich der Nachschlagegewohnheiten von Gymnasiasten. Die Daten wurden mit Hilfe der Auswertungsfunktion des Google-Formulars analysiert und bewertet. In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse nach den Hypothesen in thematischen Gruppen ausgewertet. Die Hypothesen der Untersuchung lauten:

- H1: Online-Wörterbücher und Übersetzungsprogramme werden bevorzugt, und zwar hauptsächlich mit dem Ziel, ein Wort oder einen Ausdruck zu finden.
- H2: Printwörterbücher werden kaum konsultiert.

4. Datenanalyse

4. 1 Die Einstellung der Lernenden zu Wörterbüchern

Vor dem Blick auf die Ergebnisse, wie die Einstellung der Befragten zu Print-beziehungsweise Online-Wörterbüchern ist, lohnt es sich, einen Blick auf die allgemeine Beziehung der Lernenden zu den Wörterbüchern zu werfen. Dafür müssen einige Ergebnisse aus der sechsten und siebten Einheit ausgewertet werden (siehe Frage 6 und 7 im Anhang).

Die relevanten Aussagen aus der siebten Einheit lauten: a) Wenn ich unsicher bin oder etwas nicht weiß, benutze ich ein Wörterbuch; b) Obwohl ich unsicher bin oder

etwas nicht weiß, benutze ich kein Wörterbuch (siehe Frage 7a, und 7b im Anhang). Die Aussage a) fanden 16 Lernende für sich sehr charakteristisch, 26 fanden sie charakteristisch. Das heißt: 42 der Befragten haben eine definitiv gute Einstellung zu Wörterbüchern und wenden sich vertrauensvoll an Nachschlagewerke. Diese Beobachtung wurde durch die gewählten Antworten in Aussage b) gestützt, hier markierten 23 Lernende die Option „überhaupt nicht charakteristisch“ und 40 „nicht charakteristisch“. Das heißt: 63 Personen sind zur Verwendung eines Wörterbuches bereit. Welche Wörterbücher die Befragten bevorzugen, wie oft diese verwendet werden und in welchen Situationen die Nachschlagewerke zur Hand genommen werden, soll in den folgenden Abschnitten ausgewertet werden.

4. 2 Die Einstellung der Lernenden zu Printwörterbüchern

In diesem Abschnitt wird die Einstellung der befragten Lernenden zu Printwörterbüchern untersucht. Die Informationen zu dieser Frage wurden mithilfe der siebten Einheit der Untersuchung gesammelt (siehe Frage 7 im Anhang 1). Durch die Aussagen und die angegebenen Antworten bekommt man ein Bild von der Einstellung der Befragten zu Printwörterbüchern. An dieser Stelle werden die Aussagen aus der Frage 7 tabellarisch zusammengefasst, die im Zusammenhang mit den Printwörterbüchern stehen (siehe Tabelle 1).

	sehr charakteristisch	charakteristisch	kaum charakteristisch	nicht charakteristisch	überhaupt nicht charakteristisch
Ich bevorzuge gedruckte, zweisprachige Wörterbücher.	12	10	13	25	24
Ich bevorzuge gedruckte, einsprachige Wörterbücher.	1	5	10	29	38
Ich bekomme schneller ein Suchergebnis, wenn ich im gedruckten Wörterbuch suche.	2	6	14	21	39
Ich bekomme ein genaueres Suchergebnis, wenn ich in einem gedruckten Wörterbuch suche.	23	25	17	5	14
Ich denke, dass Online-Wörterbücher die gedruckten Wörterbücher völlig ersetzen können.	17	16	21	17	13

Tabelle 1: Die Einstellung der Befragten zu Printwörterbüchern (n = 84)

Anhand der Daten können die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden:

- a) Die Befragten verwenden zwar zweisprachige Printwörterbücher, aber nicht überwiegend.
- b) Nur eine geringe Zahl der Befragten bevorzugt einsprachige Printwörterbücher.
- c) Eine bedeutende Zahl der Befragten denkt nicht, dass sie schneller ein Suchergebnis bekommt, wenn sie im gedruckten Wörterbuch sucht.
- d) Die Mehrzahl der befragten Lernenden ist der Auffassung, dass sie ein genaueres Suchergebnis bekommen, wenn sie in einem gedruckten Wörterbuch suchen.
- e) Die befragten Lernenden scheinen unsicher in der Frage zu sein, ob die Online-Wörterbücher die gedruckten Wörterbücher völlig ersetzen können.

Die Zahlen zeigen, dass die Gymnasiasten eine klare Vorstellung von den Vorteilen und Eigenschaften der zweisprachigen Wörterbücher haben. Obwohl die Befragten die zweisprachigen Printwörterbücher nicht immer verwenden, sind sie doch der Meinung, dass die Printwörterbücher genauere Suchergebnisse liefern, obwohl der Suchprozess mehr Zeit kostet – implizit ist dadurch auch ausgesagt, dass die Befragten die Online-Wörterbücher nicht vertrauensvoll genug finden, diese jedoch für schneller halten¹.

4. 3 Datenanalyse zur zweiten Hypothese

In diesem Abschnitt werden die Untersuchungsergebnisse der zweiten Hypothese gezeigt. In meinem eigenen Unterricht habe ich festgestellt, dass die Gymnasiasten weder zweisprachige Printwörterbücher noch einsprachige Printwörterbücher regelmäßig verwenden. Um diese Annahme zu überprüfen, wurde abgefragt, welche ein- und zweisprachigen Wörterbücher die Schüler kennen, welche sie verwenden und welche sie in welchen Situationen wählen.

4. 3. 1 Der Besitz und die Verwendung von zweisprachigen Printwörterbüchern

Welche zweisprachigen Printwörterbücher die Lernenden besitzen und welche sie tatsächlich verwenden, wurde mit offenen Fragen abgefragt (siehe Frage 1, beziehungsweise 1.1. im Anhang). Dies führte dazu, dass die Lernenden nicht in jedem Fall präzise antworteten – meistens gibt es keinen Hinweis auf den Verlag oder das Erscheinungsjahr – oder die Frage blieb unbeantwortet. Von den 85 Befragten antworteten insgesamt nur 76 auf die Fragen. Anhand der Antworten kann jedoch festgestellt werden, dass eine bedeutende Zahl der Befragten kein zweisprachiges Printwörterbuch besitzt (24) oder nicht weiß, welche zweisprachigen

Printwörterbücher zu Hause vorhanden sind (8). Hinsichtlich des Besitzes erreichten die Wörterbücher vom Grimm Verlag² (20) und das Wörterbuch von Előd Halász (13) die ersten zwei Plätze. Obwohl bei Előd Halász in vielen Fällen kein Erscheinungsjahr angegeben wurde, gehe ich davon aus, dass es sich bei diesen Wörterbüchern um die älteren Ausgaben handelt, weil die Namen Földes und Uzonyi nicht erwähnt wurden. Bei der Verwendung der zweisprachigen Printwörterbücher ist eine eindeutige Tendenz zu erkennen: die Lernenden, die laut eigener Angabe kein zweisprachiges Printwörterbuch besitzen, verwenden ein solches auch nicht, und andererseits verwenden diejenigen Befragten ein zweisprachiges Printwörterbuch, die eines besitzen. Das heißt vermutlich, dass das bloße Vorhandensein zweisprachiger Printwörterbücher zu Hause eine große Wirkung auf die Nachschlagegewohnheiten hat. Die Daten zur Häufigkeit der Verwendung von zweisprachigen Printwörterbüchern wurden mit einer geschlossenen Frage erhoben (siehe Frage 1.2 im Angang 1), wobei die Lernenden vier Antwortmöglichkeiten hatten (oft, manchmal, selten, nie). 40% der Befragten würden nie (34), 36,5% selten (31), 14,1% manchmal (12) und 9,4% oft (8) ein zweisprachiges Printwörterbuch verwenden (siehe Abb. 1).

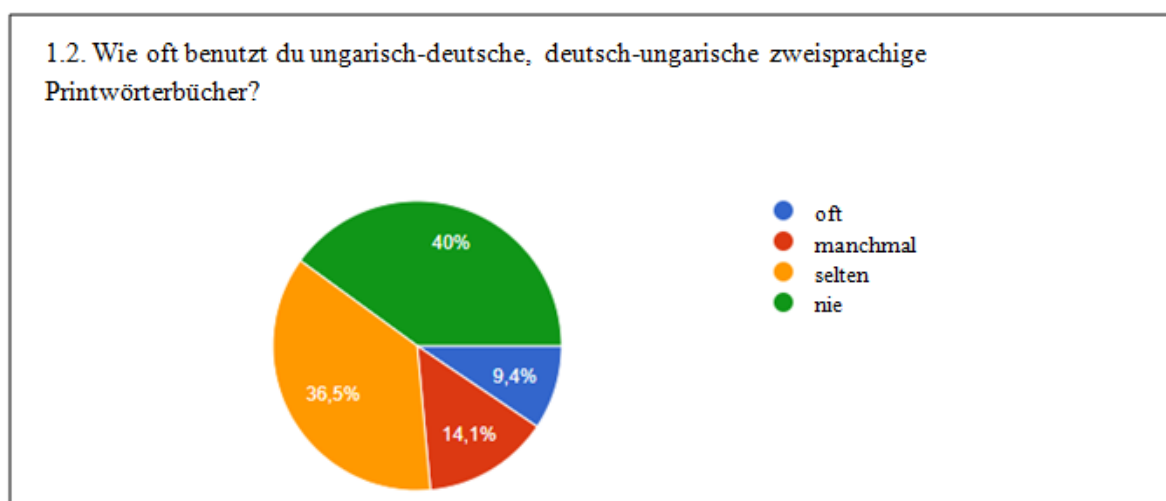


Abbildung 1: Die Häufigkeit der Benutzung zweisprachiger Printwörterbücher (n = 85)

Das bedeutet, dass fast die Hälfte der Lernenden kein zweisprachiges Wörterbuch benutzt. Dazu kommt noch die Zahl derer, die ein zweisprachiges Wörterbuch nur selten konsultieren. Zusammengezählt bedeutet dies, dass 76,5% der Befragten nie oder fast nie ein zweisprachiges Printwörterbuch benutzen.

4. 3. 2 Der Besitz und die Verwendung von einsprachigen Printwörterbüchern

Um die zweite Hypothese belegen zu können, müssen die Antworten auf die Fragen zu Besitz und Verwendung von einsprachigen Wörterbüchern analysiert werden. Welche

einsprachigen Printwörterbücher die Lernenden besitzen und was sie tatsächlich verwenden, wurde wieder mit offenen Fragen³ abgefragt (siehe Frage 3, beziehungsweise 3.1. im Anhang 1). Von den 85 Befragten antworteten 76 Lernende auf Frage 3 und 77 auf Frage 3.1. Anhand der Antworten kann festgestellt werden, dass eine bedeutende Zahl der Befragten kein einsprachiges Printwörterbuch besitzt (55) oder nicht weiß, welche einsprachigen Printwörterbücher zu Hause vorhanden sind (5).

Beim Besitz kommen die Namen einiger bekannter Wörterbücher vor, wie Dudens Deutsches Universalwörterbuch (5), Langenscheidts Großwörterbuch – Deutsch als Fremdsprache (2) oder Wahrigs Deutsches Wörterbuch (1). Bei der Verwendung einsprachiger Printwörterbücher ist wieder zu sehen, dass die Befragten, die ein einsprachiges Printwörterbuch zu Hause haben, dieses auch verwenden. Die Häufigkeit der Verwendung von einsprachigen Printwörterbüchern wurde mit einer geschlossenen Frage untersucht (siehe Frage 3.2 im Anhang) 85,5% der Befragten benutzen nie (71), 8,4% (7) selten, 3,6% (3) oft und 2,4% (2) manchmal ein einsprachiges Printwörterbuch (siehe Abb. 2).

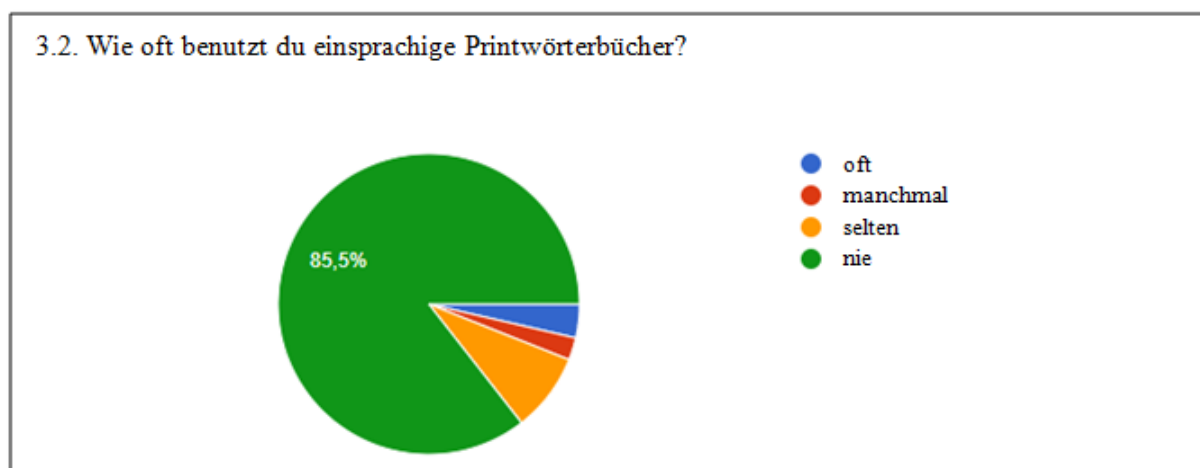


Abbildung 2: Die Häufigkeit der Benutzung einsprachiger Printwörterbücher (n = 83)

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die einsprachigen Printwörterbücher im Kreis der befragten Jugendlichen noch weniger populär sind als die zweisprachigen Printwörterbücher. Aus den 83 eingegangenen Antworten zeigen 5 Befragte eine Bereitschaft zur Verwendung eines einsprachigen Wörterbuches.

4. 3. 3 Die Überprüfung der zweiten Hypothese

In der sechsten Einheit der Befragung wurde danach gefragt, welches Wörterbuch in welchen Situationen bevorzugt wird (siehe Frage 6 im Anhang 1). Die sechste Einheit wurde insgesamt von 84 Befragten ausgefüllt. In dieser Einheit hatten die Lernenden

die Möglichkeit, mehrere Möglichkeiten anzukreuzen. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der sechsten Einheit zusammengefasst, zuerst bezüglich zweisprachiger, dann einsprachiger Printwörterbücher. Hierdurch wird die zweite Hypothese („Printwörterbücher werden kaum konsultiert“) verifiziert.

4. 3. 3. 1 Zweisprachige Printwörterbücher in Situationen

Wie bereits in den vorigen Abschnitten beschrieben wurde, werden die zweisprachigen Printwörterbücher im Vergleich zu den einsprachigen – laut der empirischen Daten – häufiger verwendet. In welchen Situationen die Befragten zweisprachige Wörterbücher verwenden, wird in Tabelle 2⁴ zusammengefasst.

	%	<i>n</i>
Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck nicht verstehe.	48%	40
Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck verwenden möchte.	31%	26
Wenn ich ein Synonym suche.	17%	14
Wenn ich grammatische Informationen einholen möchte: Artikel, Rektion, Konjugation usw.	20%	17
Wenn ich meinen Wortschatz erweitern möchte.	7%	6
Wenn ich mir nicht sicher bin, wie man ein Wort oder einen Ausdruck schreibt.	24%	20
Es gibt keine Situation, in der ich nach einem ungarisch-deutschen, deutsch-ungarischen zweisprachigen gedruckten Wörterbuch greife.	25%	22

Tabelle 2: Situationen, in denen zweisprachige Printwörterbücher verwendet werden (n = 84)

Laut der Daten werden zweisprachige Printwörterbücher am häufigsten zum Nachschlagen unbekannter Wörter und Ausdrücke verwendet. Beim Nachschlagen deutscher Äquivalente für ungarische Wörter und Ausdrücke bleibt der Wert immer noch hoch. Schwierigkeiten bei Grammatik und Rechtschreibung scheinen für die Lernenden eine große Herausforderung zu sein, denn 17 von ihnen greifen nach einem zweisprachigen Printwörterbuch, wenn sie einen Artikel oder eine Rektion erfahren möchten; und 20 von ihnen verwenden das Hilfsmittel, wenn sie unsicher sind, wie man das Wort oder den Ausdruck schreibt. Mehr als ein Viertel der Befragten kann sich aber keine Situation vorstellen, in der ein zweisprachiges Printwörterbuch notwendig wäre (siehe Tabelle 2).

Bei der Möglichkeit „Sonstiges“ wurden drei interessante Antworten angeführt. Zwei von diesen beziehen sich auf Prüfungssituationen (wie Sprachprüfungen), bei denen ein- und zweisprachige Wörterbücher verwendet werden können. Diese

Äußerungen zeigen, dass einige Lernende wahrscheinlich doch davon ausgehen, dass Printwörterbücher in einer Prüfungssituation eine wichtige Unterstützung bedeuten können. Trotzdem kann nach den bisherigen Ergebnissen festgehalten werden, dass zweisprachige Printwörterbücher von den Befragten nicht in hohem Maße und nur selten, vor allem bei rezeptiven Aufgaben, konsultiert werden.

4. 3. 3. 2 Einsprachige Printwörterbücher in Situationen

Im Folgenden fasse ich die Ergebnisse bezüglich der Situationen, in denen einsprachige Printwörterbücher benutzt werden, tabellarisch zusammen.

	%	<i>n</i>
Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck nicht verstehe.	5%	4
Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck verwenden möchte.	6%	5
Wenn ich ein Synonym suche.	8%	6
Wenn ich grammatische Informationen einholen möchte: Artikel, Rektion, Konjugation usw.	4%	3
Wenn ich meinen Wortschatz erweitern möchte.	6%	5
Wenn ich mir nicht sicher bin, wie man ein Wort oder einen Ausdruck schreibt.	3%	2
Es gibt keine Situation, in der ich nach einem gedruckten einsprachigen Wörterbuch greife.	79%	62

Tabelle 3: Situationen in denen einsprachige Printwörterbücher verwendet werden (n = 79)

Die Ergebnisse können paradoxerweise als überraschend und gleichzeitig als erwartbar bezeichnet werden. Überraschend ist – zumindest auf den ersten Blick – der hervorstechende Wert in der letzten Zeile der Tabelle 3. Aus den Antworten geht hervor, dass einsprachige Printwörterbücher kaum, fast nie verwendet werden. Diese Ergebnisse sind aber mit den Angaben der Frage 3.2 in vollem Einklang (siehe Abbildung 2) und damit doch wie erwartet, weil mehr als 90% der Befragten nie oder selten ein einsprachiges Wörterbuch in die Hand nehmen. Das heißt auch: Bei der Mehrzahl der Befragten gibt es keine Situation während des Lernens, in der einsprachige Printwörterbücher verwendet werden.

4. 4 Die Einstellung der Lernenden zu Online-Wörterbüchern

Nach der Datenanalyse zur Verwendung von Printwörterbüchern geht es weiter mit der Analyse der Angaben in Bezug auf den Umgang mit Online-Wörterbüchern. Die

hier aufgeführten Ergebnisse basieren auf den Daten der sechsten Einheit der Untersuchung (siehe Frage 7 im Anhang). Ob die Lernenden – wie in der ersten Hypothese angenommen – eine positive Einstellung zu Online-Wörterbüchern haben, wird sich in diesem Abschnitt herausstellen. In der folgenden Tabelle werden die Angaben der Befragten zu ihrer Einstellung gegenüber Online-Wörterbüchern dargestellt:

	sehr charakteristisch	charakteristisch	kaum charakteristisch	nicht charakteristisch	überhaupt nicht charakteristisch
Wenn ich die Möglichkeit habe, benutze ich ein zweisprachiges Online-Wörterbuch.	46	20	12	5	1
Wenn ich die Möglichkeit habe, benutze ich ein einsprachiges Online-Wörterbuch.	5	2	17	32	28
Ich bekomme schneller ein Suchergebnis, wenn ich online suche.	59	17	3	3	1
Ich bekomme ein genaueres Suchergebnis, wenn ich online suche.	19	8	32	16	7
Ich denke, dass die Online-Wörterbücher die gedruckten Wörterbücher völlig ersetzen können.	17	16	21	17	13

Tabelle 4: Die Einstellung der Befragten zu Online-Wörterbüchern (n = 84)

Anhand der Antworten können die folgenden Erkenntnisse gewonnen werden:

- a) Die bedeutende Mehrzahl der Lernenden verwendet gern zweisprachige Online-Wörterbücher.
- b) Die einsprachigen Online-Wörterbücher sind im Kreis der Befragten nicht besonders populär.
- c) Eine bedeutende Zahl der Schüler denkt, dass man online schneller ein Suchergebnis bekommt.
- d) Viele Lernende denken, dass die Informationen nicht zuverlässig sind.

Die Präferenz für Online-Wörterbücher ist anhand der Tabellen eindeutig festzustellen. Während 46 Lernende die Online-Wörterbuch-Verwendung für sehr charakteristisch für sich halten, ist diese Zahl bei der Verwendung von zweisprachigen Printwörterbüchern 12 und bei den einsprachigen Printwörterbüchern nur 1. Der Unterschied in der Präferenz der Verwendung zugunsten der zweisprachigen Online-Wörterbücher gegenüber den einsprachigen Wörterbüchern ist auch gut zu erkennen.

Wie im Abschnitt 4.2 ausgeführt, denkt die Mehrzahl der Befragten, dass der Suchprozess online schneller ist, als es eine Suche im Printwörterbuch wäre. Die Schüler scheinen unsicher zu sein, ob mit den Online-Wörterbüchern bessere Suchergebnisse erlangt werden, beziehungsweise wie die Zukunft der Online-Wörterbücher aussieht.

Es wurde bereits oben angesprochen, dass die einsprachigen Wörterbücher nicht besonders beliebt bei den Gymnasiasten sind. Ob eine Veränderung der Nachschlagegewohnheiten durch einen Medienwechsel zu erreichen wäre, ist in den folgenden Zeilen zu sehen:

	sehr cha- rakteristisch	charakteris- tisch	kaum cha- rakteristisch	nicht cha- rakteristisch	überhaupt nicht charak-
Wenn ich die Möglichkeit habe, benutze ich ein zweisprachiges Online-Wörterbuch.	46	20	12	5	1
Ich bevorzuge gedruckte, zweisprachige Wörterbücher.	12	10	13	25	24
Wenn ich die Möglichkeit habe, benutze ich ein einsprachiges Online-Wörterbuch.	5	2	17	32	28
Ich bevorzuge die gedruckten, einsprachigen Wörterbücher.	1	5	10	29	38

Tabelle 5: Vergleich: die Einstellung zu ein- und zweisprachigen Online- und Printwörterbüchern (n = 84)

Die Daten belegen, dass der Medienwechsel hinsichtlich der zweisprachigen Wörterbücher eine bedeutende, und in Bezug auf die einsprachigen Wörterbücher eine weniger bedeutende Rolle spielt. Während im Falle von gedruckten, zweisprachigen Wörterbüchern 12 Lernende die Option „sehr charakteristisch“ wählten, ist diese Zahl im Falle von zweisprachigen Online-Wörterbüchern 46. Der signifikante Unterschied bestärkt die Verifizierung der ersten Hypothese, dass die Lernenden eine große Präferenz für Online-Suchaktivitäten und -Tätigkeiten haben. Dass der Unterschied in der Verwendung von einsprachigen Wörterbüchern nicht so enorm ist, liegt wahrscheinlich nicht an der Art des Mediums, sondern an der allgemein fehlenden Erfahrung im Umgang mit einsprachigen Wörterbüchern.

4. 5 Überprüfung der ersten Hypothese

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse im Zusammenhang mit dem Umgang von Online-Wörterbüchern erläutert und dadurch die erste Hypothese (Online-Wörterbücher und Übersetzungsprogramme werden bevorzugt und zwar hauptsächlich mit dem Ziel, ein Wort oder einen Ausdruck zu finden) verifiziert. Die im Abschnitt 3 beschriebenen Ergebnisse lassen vorwegnehmen, dass die Vorliebe für Online-Wörterbücher auch bei der Auswertung der anderen Abschnitte eine wesentliche Rolle spielt. Weil ein Besitz von Online-Wörterbüchern nicht möglich ist, beginnt der Abschnitt direkt mit den Fragen nach den Verwendungsgewohnheiten.

4. 5. 1 Die Verwendung von zweisprachigen Online-Wörterbüchern

Die Datensammlung bezüglich der verwendeten Online-Wörterbücher wurde mit einer offenen Frage durchgeführt, wobei die Befragten die genauen Links der betroffenen Webseiten angaben (siehe Frage 2 im Angang 1). Weil die Befragung online lief, hatten die Lernenden hier keine Schwierigkeiten, genaue Angaben zu machen. Es gibt insgesamt 78 Antworten, aus denen einige nicht ausgewertet werden konnten⁵, diese wurden in die Tabelle nicht aufgenommen. Die Daten sind der Tabelle 6 zu entnehmen.

	<i>Zahl der Angaben</i>
Google translate	24
nemet-magyar-szotar.hu	17
szotar.sztaki.hu	15
topszótár	9
Magyar Német Online	4
bab.la	4
DictZone	2
Applikation	2

Tabelle 6: Die meistverwendeten zweisprachigen Online-Wörterbücher (n = 78)

In den Antworten, in denen ein Link oder Angaben einzutragen waren, wurde 24-mal das Übersetzungsprogramm „Google translate“ als zweisprachiges Online-Wörterbuch genannt. Das heißt vermutlich, dass eine Vielzahl von Lernenden ein Übersetzungsprogramm als Online-Wörterbuch verwendet. Die betreffenden Personen

sehen wahrscheinlich keinen oder wenig Unterschied zwischen einem Online-Wörterbuch und einem Übersetzungsprogramm⁶. Auf diese Thematik geht die offene Frage 5 näher ein, in der die Befragten ihre eigene Meinung formulieren (siehe Frage 5 im Anhang). Die Antworten der Befragten zum Unterschied zwischen Online-Wörterbüchern und Übersetzungsprogrammen können wie folgt gruppiert werden.

Es gibt Lernende, die die Übersetzungsprogramme positiv bewerten. Eine Gruppe der Befragten hob die Schnelligkeit und die Einfachheit der Programme hervor: „Die Verwendung eines Übersetzungsprogrammes ist einfacher.“ (Befragte 75); „Das Übersetzungsprogramm ist schneller.“ (Befragte 65). Eine andere Gruppe der Befragten lobte, dass Übersetzungsprogramme größere lexikalische Einheiten betrachten und übersetzen können: „Man kann in ein Übersetzungsprogramm Sätze, längere Texte eintragen, in ein Online-Wörterbuch nur Wörter und Ausdrücke“ (Befragte 3); „Ein Übersetzungsprogramm kann längere Texte übersetzen“ (Befragte 22); „Das Übersetzungsprogramm kann nicht nur Wörter und Ausdrücke, sondern längere Texte übersetzen. Im Gegensatz zu den Online-Wörterbüchern“ (Befragte 71).

Einige Befragte sind ein wenig skeptisch bezüglich der Übersetzungsprogramme, sie betonen sowohl Vorteile als auch Nachteile der Übersetzungsprogramme. „Wenn ich einen Satz übersetzen möchte, benutze ich ein Übersetzungsprogramm. Diese Programme übersetzen aber nicht richtig“ (Befragte 16); „Das Übersetzungsprogramm weiß mehr, aber enthält weniger grammatische Informationen“ (Befragte 67); „Das Übersetzungsprogramm kann auch Sätze übersetzen, aber nicht immer richtig“ (Befragte 84); „Es ist einfacher, ein Übersetzungsprogramm zu verwenden, aber es ist nicht so genau wie ein Online-Wörterbuch“ (Befragte 9).

Eine dritte Gruppe der Lernenden hat eine ziemlich negative Meinung zu Übersetzungsprogrammen und findet die zweisprachigen Online-Wörterbücher zuverlässiger. „Das zweisprachige Online-Wörterbuch übersetzt richtig, im Gegensatz zu den Übersetzungsprogrammen“ (Befragte 49); „Das zweisprachige Online-Wörterbuch liefert genauere Informationen als das Übersetzungsprogramm“ (Befragte 85); „Ich halte die Wörterbücher für genauer, sie stellen auch die Artikel und die Pluralform dar“ (Befragte 23).

Die ausgewerteten Daten in den obigen Abschnitten in Bezug auf ein- und zweisprachige Printwörterbücher lassen bestimmte Annahmen zur Häufigkeit der Verwendung von zweisprachigen Online-Wörterbüchern vermuten. Die Formel scheint ganz logisch zu sein: Jene Lernenden, die ein- und zweisprachige Wörterbücher eigentlich nicht verwenden möchten, aber eine Vorliebe für Online-Aktivitäten haben, verwenden doch ein- und zweisprachige Wörterbücher online. Im

nächstes Diagramm (siehe Abbildung 3) wird gezeigt, wie oft die 85 Befragten zweisprachige Online-Wörterbücher verwenden.

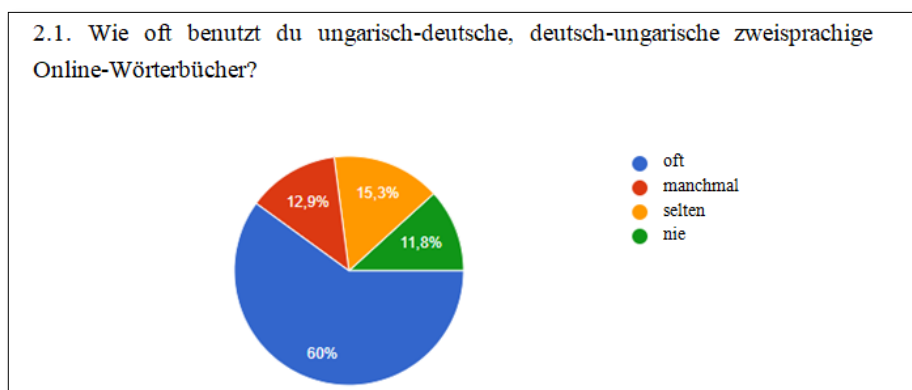


Abbildung 3: Die Häufigkeit der Benutzung zweisprachiger Online-Wörterbücher (n = 85)

60% der Befragten verwenden oft (51), 15, 3% selten (13), 12,9% manchmal (11) und 11,8% (10) ein zweisprachiges Online-Wörterbuch. Im Vergleich zu der Verwendung von zweisprachigen Printwörterbüchern, wonach 40% der Befragten nie (34) und 36,5% selten (31) ein gedrucktes zweisprachiges Wörterbuch verwenden, scheint der Unterschied und die Sympathie für zweisprachige Online-Wörterbücher groß zu sein. Anhand dieser Ergebnisse und der Daten aus dem Abschnitt 4.4 kann festgestellt werden, dass zweisprachige Online-Wörterbücher mit Vorliebe verwendet werden.

Diese Vorliebe wird noch deutlicher durch die Ergebnisse der siebten Einheit (siehe Frage 7 im Anhang). Bei allen Aussagen dieser Einheit gewinnen die zweisprachigen Online-Wörterbücher den ersten Platz – und sogar mit großer Überlegenheit. Es scheint keinen Unterschied bei der Frage zu geben, ob man Schwierigkeiten beim Verstehen eines Wortes beziehungsweise Ausdrucks während der Hausaufgabe oder bei einem längeren Text hat. Bei der Produktion eines kürzeren oder längeren Textes gibt es wieder keinen Unterschied, in beiden Fällen werden zweisprachige Online-Wörterbücher verwendet. Bei den grammatischen Schwierigkeiten oder bei der Rezeption von Filmen und literarischen Texten kommt man wieder auf ein ähnliches Ergebnis: Überwiegend zweisprachige Online-Wörterbücher werden im Gegensatz zu anderen Hilfsmitteln verwendet.

4. 5. 2 Die Verwendung von einsprachigen Online-Wörterbüchern

Bezüglich der Printwörterbücher hat sich ergeben, dass die Gymnasiasten nicht vertraut mit einsprachigen Printwörterbüchern sind, aber Online-Wörterbücher als Hilfsmittel heranziehen. Vielleicht entsteht mit einem Wechsel des Mediums auch eine

Bereitschaft für den Gebrauch einsprachiger Online-Wörterbücher. In der Frage 4 geht es darum, welche einsprachigen Online-Wörterbücher die Schüler verwenden (siehe Frage 4 im Anhang). In der Tabelle 7 wird das Ergebnis dargestellt.

	<i>Zahl der Angaben</i>
Keine Antwort	48
duden.de	5
Google translate	3

Tabelle 7: Die meistverwendeten einsprachigen Online-Wörterbücher (n = 71)

In den Antworten wurde 48-mal erwähnt, dass die Befragten keine einsprachigen Online-Wörterbücher verwenden. Die Webseite „duden.de“ kommt 5-mal in den Daten vor und die Übersetzungsfunktion von Google lässt sich auch hier wiederfinden. Viele von den Lernenden (48) gaben keine Antwort. Es gibt auch einige Befragte, die zweisprachige Online-Wörterbücher oder andere Webseiten als einsprachig eintrugen, wie zum Beispiel die Seite „szotar.sztaki.hu“ oder die Online-Grammatik „die-konjugation.de“⁷. Dies zeigt auch, dass den Schülern nicht immer klar ist, was man unter einsprachigen (Online-)Wörterbüchern versteht.

Das Diagramm über die Häufigkeit der Verwendung von einsprachigen Online-Wörterbüchern (Abbildung 4) liefert weitere unterstützende Ergebnisse und Informationen für die Vernachlässigung einsprachiger Online-Wörterbücher.

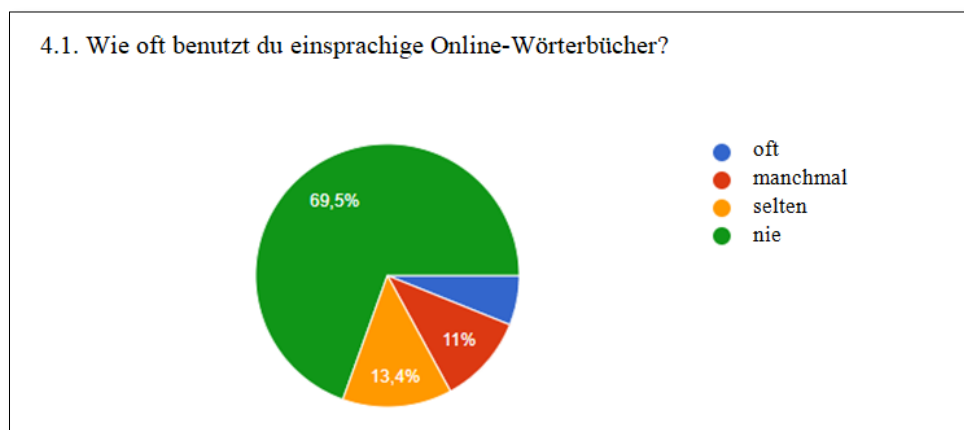


Abbildung 4: Die Häufigkeit der Benutzung einsprachiger Online-Wörterbücher (n = 83)

69,5% der Befragten verwenden nie (57), 13,4% selten (11), 11% manchmal (9) und 6,1% oft (5) ein einsprachiges Online-Wörterbuch. Ein wenig besser sind diese Ergebnisse im Falle einsprachiger Printwörterbücher. In Bezug auf einsprachige Printwörterbücher sind die Daten wie folgt: 85,5% der Gymnasiasten verwenden nie (71) und 8,4% selten (7) ein einsprachiges Online-Wörterbuch (siehe Abbildung 4).

Es muss hinzugefügt werden, dass die Antworten auf die offene Frage „Welche einsprachigen Online-Wörterbücher benutzt du?“ Folgendes zeigen: Einer bedeutenden Zahl der Lernenden ist nicht klar, was sie unter einsprachigen Online-Wörterbüchern verstehen sollen.

Dies könnte auch dazu geführt haben, dass die Probanden eine Webseite falsch als einsprachiges Online-Wörterbuch einstufen und in dieser Überzeugung auswählen. Aufgrund dieser Beobachtung ist zu vermuten, dass die Zahlen bei den Optionen „nie“ und „selten“ noch höher wären.

4. 5. 3 Online-Wörterbücher in Situationen

Dieser Abschnitt setzt sich zum Ziel, zu zeigen, in welchen Situationen ein- und zweisprachige Online-Wörterbücher verwendet werden. Die sechste Einheit der Befragung richtet sich nach Situationen, in denen Online-Wörterbücher benutzt werden (siehe Frage 6 im Anhang). Die Ergebnisse werden in der Tabelle 8 dargestellt.

	<i>Zweisprachige online-Wörterbücher</i>		<i>Einsprachige Online-Wörterbücher</i>	
	<i>Prozent</i>	<i>Zahl der Angaben</i>	<i>Prozent</i>	<i>Zahl der Angaben</i>
Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck nicht verstehe.	80%	68	15%	12
Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck verwenden möchte.	54%	46	6%	5
Wenn ich ein Synonym suche.	27%	23	12%	10
Wenn ich grammatische Informationen einholen möchte: Artikel, Rektion, Konjugation usw.	37%	31	12%	10
Wenn ich meinen Wortschatz erweitern möchte.	21%	18	4%	3
Wenn ich mir nicht sicher bin, wie man ein Wort oder einen Ausdruck schreibt.	57%	48	6%	5
Es gibt keine Situation, in der ich nach einem ungarisch-deutschen, deutsch-ungarischen zweisprachigen Online-Wörterbuch greife.	12%	10	69%	56

Tabelle 8: Situationen, in denen zweisprachige und einsprachige Online-Wörterbücher verwendet werden (n = 85; 81)

Bezüglich der Benutzung einsprachiger Online-Wörterbücher bleibt die Zahl der Lernenden immer noch ziemlich hoch, die ein monolinguales Online-Wörterbuch in fast keiner Situation verwendet. Nur wenige Befragte verwenden ein monolinguales Online-Wörterbuch bei der Suche grammatischer Informationen oder Synonyme, beziehungsweise wenn sie auf der Suche nach einer Bedeutung sind.

80% der Befragten würden bei rezeptiven Schwierigkeiten ein zweisprachiges Online-Wörterbuch benutzen. Das zeigt deutlich, dass die Lernenden ähnlich wie bei gedruckten zweisprachigen Wörterbüchern das Bedürfnis haben, ein muttersprachliches Äquivalent zum Verstehen von Vokabeln heranzuziehen.

Überraschend ist aber der Wert bei Rechtschreibfragen. Während dieser bei den zweisprachigen Printwörterbüchern bei 24% liegt, ist es bei den zweisprachigen Online-Wörterbüchern bei 57%. Dass die Befragten in einer vernetzten Welt leben und per Handy alles sehr schnell erreichen und erfahren können, scheint bedeutend zu sein. Wahrscheinlich tippen sie das gesuchte Wort oder den gesuchten Ausdruck in die Suchmaske ein und erfahren das Ergebnis durch ein zweisprachiges Online-Wörterbuch am schnellsten. Bei den grammatischen Informationen scheint die Schnelligkeit wieder ein wichtiger Aspekt zu sein, weil 20% der Befragten bei grammatischen Unsicherheiten ein zweisprachiges Printwörterbuch und 36% ein zweisprachiges Online-Wörterbuch verwenden.

5. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Bei den Interaktionen mit Lernenden im Deutschunterricht habe ich festgestellt, dass viele von ihnen überhaupt keine Erfahrung mit Nachschlagewerken haben. Die vorgestellte Untersuchung setzte sich deshalb zum Ziel, eine Befragung zu Gewohnheiten bei der Wörterbuchbenutzung von Gymnasiasten durchzuführen – also in der Altersgruppe, die vermutlich viel Zeit online verbringt. Die Befragung hatte zwei Hypothesen:

H1: Online-Wörterbücher und Übersetzungsprogramme werden bevorzugt, und zwar hauptsächlich mit dem Ziel, ein Wort oder einen Ausdruck zu finden.

H2: Printwörterbücher werden kaum konsultiert.

In der Untersuchung wurden Daten dazu gesammelt, ob die Lernenden eher Online- oder Printwörterbücher verwenden, außerdem was das häufigste Hauptziel der Suche ist. Anhand der Daten von 85 Gymnasiasten stellte sich heraus, dass die Befragten überwiegend zweisprachige Online-Wörterbücher verwenden, vor allem mit dem Wunsch, die Bedeutung eines Wortes oder eines Ausdrucks herauszufinden.

Überraschend sind die Ergebnisse bezüglich der Daten zu einsprachigen Wörterbüchern. Die Untersuchung belegt, dass die Mehrheit der Lernenden keine einsprachigen Wörterbücher kennt, weder in Print- noch in Onlineformat. Die Ergebnisse der Befragung zeigen auch, dass die Lernenden sich stark an Online-Wörterbüchern orientierten und eher zweisprachige Wörterbücher verwenden. Es ist auch gut zu erkennen, dass die Gymnasiasten die Verwendung von Printwörterbüchern oft vermeiden oder durch elektronische Hilfsmittel ersetzen. Trotz der Vorliebe für Online-Wörterbücher erkennen sie aber die Vorteile der Printwörterbücher und sind sich bewusst, dass die elektronisch zugänglichen Online-Wörterbücher oft nicht zuverlässig genug sind. Die Ausrichtung hin zu Online-Wörterbüchern bedeutet also nicht gleichzeitig, dass die Lernenden die Wörterbücher negieren würden, sie sind vermutlich bloß daran gewöhnt, dass das Nachschlagen möglichst schnell sein sollte und die Informationsquellen auch per Mausklick oder per Touch erreichbar sind. Anhand dieser Ergebnisse konnte sowohl H1 als auch H2 bewiesen werden.

Die im zweiten Abschnitt angesprochenen Untersuchungen zeigen, dass Online-Plattformen in der Wörterbuchverwendung eine immer größere Bedeutung bekommen und dass die Benutzung gedruckter Nachschlagewerke zurückgeht. Das heißt noch lange nicht den völligen Verzicht auf Printwörterbücher, weist aber auf einen zunehmenden Wunsch nach Wörterbüchern im digitalen Raum hin. Die verbreitete Verwendung und die signifikante Zunahme der Benutzung von Online-Wörterbüchern und digitalen Tools sind auch bei der vorgestellten Untersuchung eindeutig zu erkennen.

Literatur

- Dringó-Horváth, Ida (2017): Digitális szótárak – szótárdidaktika és szótárhasználati szokások In: Alkalmazott Nyelvtudomány. Különszám 2017. <http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/DringoHorvath.pdf> (gesehen am 11.10.2019)
- Gaál, Péter (2016): Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM) – egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei I. In: Alkalmazott Nyelvtudomány. 2/XVI. <http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/GaalP.pdf> (gesehen am 11. 10. 2019)
- Gaál, Péter (2017): Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM) – egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei II. In: Alkalmazott Nyelvtudomány. 1/XVII. http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/Gaal_P.pdf (gesehen am 11.10.2019)

- Müller-Spitzer, Carolin (2014): Benutzungsforschung. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. <http://www1.ids-mannheim.de/lexik/BZVelexiko/benutzungsforschung/> (gesehen am 11.10. 2019)
- Reder, Anna (2016): Wörterbücher und digitale Tools als Ratgeber bei der Kollokatorsuche. In: Zeitschrift zur Fremdsprachenvermittlung. 58/2016, S. 18–31.
- Ruth, Albert / Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodisches Arbeitsbuch. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Anmerkungen

1. Darüber mehr im Abschnitt 2. 4.
2. Aus den 13 Antworten erwähnten 7 ganz konkret das Lernwörterbuch von Hessky und Iker. Die weiteren Lernenden gaben „Grimm“ an.
3. Typische Schwierigkeiten der offenen Fragen kommen auch hier zum Vorschein.
4. In den Tabellen wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf volle Zahlen gerundet.
5. Einige Lernende trugen hier als Antwort ein, dass sie keine Online-Wörterbücher verwenden. Manche Befragten trugen keine (zu wertende) Antwort ein.
6. Es gibt insgesamt 6 Lernende, die keinen Unterschied zwischen einem Übersetzungsprogramm oder einem zweisprachigen Wörterbuch sehen oder den Unterschied nicht formulieren können (Befragte 44, 56, 58, 62, 69,73)
7. Die Webseite „die-konjugation.de“ hat nur die Funktion darüber zu informieren, wie man das eingetragene Verb konjugiert. Über das Verb *machen* bekommt man zum Beispiel die Informationen: „Das Verb *machen* ist ein regelmäßiges Verb. Das Verb *machen* wird mit dem Hilfsverb *haben* konjugiert.“ Es gibt aber keinen Hinweis auf die Rektion oder auf weitere grammatische Informationen.

Anhang

1. Welche ungarisch-deutschen, deutsch-ungarischen zweisprachigen Printwörterbücher hast du, welche befinden sich bei euch zu Hause?
 - 1.1. Welche ungarisch-deutschen, deutsch-ungarischen zweisprachigen Printwörterbücher benutzt du?
 - 1.2. Wie oft benutzt du ungarisch-deutsche, deutsch-ungarische zweisprachige Printwörterbücher? (Optionen: oft, manchmal, selten, nie)

1.3. In welchen Situationen greifst du nach einem ungarisch-deutschen, deutsch-ungarischen zweisprachigen Printwörterbuch?

- a) Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck nicht verstehe.
- b) Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck verwenden möchte.
- c) Wenn ich ein Synonym suche.
- d) Wenn ich grammatische Informationen einholen möchte: Artikel, Rektion, Konjugation usw.
- e) Wenn ich meinen Wortschatz erweitern möchte.
- f) Wenn ich mir nicht sicher bin, wie man ein Wort oder einen Ausdruck schreibt.
- g) Es gibt keine Situation, in der ich nach einem ungarisch-deutschen, deutsch-ungarischen zweisprachigen gedruckten Wörterbuch greife.
- j) Sonstiges

2. Welche ungarisch-deutschen, deutsch-ungarischen zweisprachigen Online-Wörterbücher benutzt du? Gib mir den genauen Link der Webseiten an!

2.1. Wie oft benutzt du ungarisch-deutsche, deutsch-ungarische zweisprachige Online-Wörterbücher? (Optionen: oft, manchmal, selten, nie)

2.2. In welchen Situationen greifst du nach einem ungarisch-deutschen, deutsch-ungarischen zweisprachigen Online-Wörterbuch?

- a) Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck nicht verstehe.
- b) Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck verwenden möchte.
- c) Wenn ich ein Synonym suche.
- d) Wenn ich grammatische Informationen einholen möchte: Artikel, Rektion, Konjugation usw.
- e) Wenn ich meinen Wortschatz erweitern möchte.
- f) Wenn ich mir nicht sicher bin, wie man ein Wort oder einen Ausdruck schreibt.
- g) Es gibt keine Situation, in der ich nach einem ungarisch-deutschen, deutsch-ungarischen zweisprachigen Online-Wörterbuch greife.
- j) Sonstiges

3. Welche einsprachigen Printwörterbücher hast du, welche befinden sich bei euch?

3.1. Welche einsprachigen Printwörterbücher benutzt du?

3.2. Wie oft benutzt du einsprachige Printwörterbücher? (Optionen: oft, manchmal, selten, nie)

3.3. In welchen Situationen greifst du nach einem einsprachigen Printwörterbuch?

- a) Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck nicht verstehe.
- b) Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck verwenden möchte.
- c) Wenn ich ein Synonym suche.
- d) Wenn ich grammatische Informationen einholen möchte: Artikel, Rektion, Konjugation usw.
- e) Wenn ich meinen Wortschatz erweitern möchte.
- f) Wenn ich mir nicht sicher bin, wie man ein Wort oder einen Ausdruck schreibt.
- g) Es gibt keine Situation, in der ich nach einem ungarisch-deutschen, deutsch-ungarischen zweisprachigen gedruckten Wörterbuch greife.
- j) Sonstiges

4. Welche einsprachigen Online-Wörterbücher benutzt du? Gib mir den genauen Link der Webseiten an!

4.1. Wie oft benutzt du einsprachige Online-Wörterbücher? (Optionen: oft, manchmal, selten, nie)

4.2. In welchen Situationen greifst du nach einem einsprachigen Online-Wörterbuch?

- a) Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck nicht verstehe.
- b) Wenn ich ein Wort oder einen Ausdruck verwenden möchte.

- c) Wenn ich ein Synonym suche.
 - d) Wenn ich grammatische Informationen einholen möchte: Artikel, Rektion, Konjugation usw.
 - e) Wenn ich meinen Wortschatz erweitern möchte.
 - f) Wenn ich mir nicht sicher bin, wie man ein Wort oder einen Ausdruck schreibt.
 - g) Es gibt keine Situation, in der ich nach einem ungarisch-deutschen, deutsch-ungarischen zweisprachigen Online-Wörterbuch greife.
 - j) Sonstiges
5. Welche Unterschiede siehst du zwischen Übersetzungsprogrammen und zweisprachigen Online-Wörterbüchern?
6. Überlege bitte, in welchen Situationen du welches Wörterbuch bevorzugst!
- a) Bei meiner Hausaufgabe verstehe ich nicht in der Anweisung oder in der Aufgabe ein Wort.
 - b) Bei meiner Hausaufgabe verstehe ich nicht in der Anweisung oder in der Aufgabe einen Ausdruck.
 - c) Beim Lesen von einem längeren Text (länger als fünf gedruckte A4 Seiten) verstehe ich ein Wort nicht.
 - d) Beim Lesen von einem längeren Text (länger als fünf gedruckte A4 Seiten) verstehe ich einen Ausdruck nicht.
 - e) Ich soll drei Sätze als Hausaufgabe schreiben und dazu muss ich ein Wort suchen.
 - f) Ich soll drei Sätze als Hausaufgabe schreiben und dazu muss ich einen Ausdruck suchen.
 - g) Zum Schreiben eines zusammenhängenden Textes suche ich ein Wort.
 - h) Zum Schreiben eines zusammenhängenden Textes suche ich einen Ausdruck.
 - i) Wenn ich mir nur bei dem Artikel eines Wortes unsicher bin.
 - j) Wenn ich mir nur bei der Rechtschreibung eines Wortes unsicher bin.
 - k) Wenn ich mir einen Film oder ein Video anschau, und ein Wort nicht verstehe.
 - l) Wenn ich literarische Texte lese.
7. Entscheide dich, inwiefern die folgenden Aussagen dich charakterisieren! (sehr charakteristisch, charakteristisch, kaum charakteristisch, nicht charakteristisch, überhaupt nicht charakteristisch)
- a) Wenn ich unsicher bin oder etwas nicht weiß, benutze ich ein Wörterbuch.
 - b) Obwohl ich unsicher bin oder etwas nicht weiß, benutze ich kein Wörterbuch.
 - c) Ich bevorzuge die gedruckten, zweisprachigen Wörterbücher.
 - d) Ich bevorzuge die gedruckten, einsprachigen Wörterbücher.
 - e) Wenn ich die Möglichkeit habe, benutze ich ein online zweisprachiges Wörterbuch.
 - f) Wenn ich die Möglichkeit habe, benutze ich ein online einsprachiges Wörterbuch.
 - g) Ich gewinne schneller ein Suchergebnis, wenn ich online suche.
 - h) Ich gewinne schneller ein Suchergebnis, wenn ich im gedruckten Wörterbuch suche.
 - i) Ich gewinne ein genaueres Suchergebnis, wenn ich online suche.
 - j) Ich gewinne ein genaueres Suchergebnis, wenn ich in einem gedruckten Wörterbuch suche.
 - k) Ich verlasse mich auf ein Suchergebnis (ich vergleiche es nicht mit den Ergebnissen anderer Suchmöglichkeiten).
 - l) Ich denke, dass die Online-Wörterbücher die gedruckten Wörterbücher völlig ersetzen können.

Zum Unterricht des Deutschen als L3 in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged

Anita Pap / Nóra Nádas

1. Einleitung

Die Europäische Kommission plädiert schon seit Jahren dafür, dass jeder/jede mindestens zwei Fremdsprachen im Laufe der Schulzeit erwerben sollte (Europäische Kommission 1995: 19). Mehrsprachigkeit als Ziel wird auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beschrieben (Europarat 2001 zit. nach Feld-Knapp 2014: 19). Das Englische wird fast überall als erste Fremdsprache gelernt, deshalb wird das Deutsche meistens als zweite oder weitere Fremdsprache erlernt (Kursiša/Neuner 2010: 4).

Der Ungarische Nationale Grundlehrplan (Nemzeti alaptanterv – Nat 2012: 17) deklariert, dass die zweite Fremdsprache von der 7. Klasse an unterrichtet werden kann. Die Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged machte von dieser Möglichkeit Gebrauch und ermöglichte im akademischen Jahr 2015/16 die Einführung der zweiten Fremdsprache, der Tertiärsprache (L3). Einerseits wurde damit der Bitte der Eltern nachgegeben, andererseits ist es für die Schüler und Schülerinnen vorteilhaft, am Anfang des Gymnasiums über Sprachkenntnisse in der zweiten Fremdsprache, die sie lernen sollen, zu verfügen.

Dieser Beitrag ist thematisch in zwei Hauptteile gegliedert. Der erste Teil hat das Ziel, eine theoretische Grundlage zu geben. Zunächst gehen wir vom Begriff der Mehrsprachigkeit aus, dann befassen wir uns mit der Tertiärsprachendidaktik, mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik und mit dem sog. DaFmE-Konzept¹. Der zweite Teil konzentriert sich auf unsere Erfahrungen, wie das Deutsche als zweite Fremdsprache (L3) in unserer Schule eingeführt wurde. Wir beschreiben, wie die spezielle Unterrichtsmethode der zweiten Fremdsprache verwirklicht wurde. Dabei legen wir nicht nur auf die Ähnlichkeiten Wert, sondern auch auf die Unterschiede zwischen der Theorie und der Praxis.

2. Theoretische Grundlagen

2. 1 Mehrsprachigkeit

Der Begriff Mehrsprachigkeit wird unter verschiedenen Kontexten erforscht und unterschiedlich definiert. Mehrsprachigkeit weist auf einen Umstand hin, „[...] in dem den Sprachverwendern für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht“ (Feld-Knapp 2014: 15).

Nach der Kategorisierung von Königs (zit. nach Neuner 2003: 15) gibt es drei Arten von Mehrsprachigkeit: (1) retrospektive, (2) retrospektiv-prospektive und (3) prospektive. Retrospektive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass die bilingualen Lernenden bereits zweisprachig sind. Zur retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit zählt, wenn die bereits zweisprachigen Lernenden eine dritte Sprache lernen. Prospektive Mehrsprachigkeit ist die typische Lernsituation, wenn der Sprachverwender seine Mehrsprachigkeit durch den Fremdsprachenunterricht aufbaut.

Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff, in Anlehnung an Feld-Knapp, im engeren Sinne verwendet: Zu unterscheiden sind die Erstsprache (L1) und die weiteren Sprachen (L2, L3), die Erstsprache wird in natürlicher Umgebung erlernt (als Muttersprache), die weiteren Sprachen werden unter institutionellen Rahmenbedingungen unterrichtet (Feld-Knapp 2014: 15). Für uns ist die Beschreibung der Mehrsprachigkeit im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen richtunggebend:

Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren (Europarat 2001: 17).

2. 2 Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachendidaktik

Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein aktueller didaktischer Ansatz. Sie basiert auf die früheren Erfahrungen beim Sprachlernen und versucht auch die vorhandenen Sprachkenntnisse zu nutzen. Mehrsprachigkeitsdidaktik fördert lebenslanges Sprachlernen, aus diesem Grund werden die metakognitive Sprachreflexion, das prozedurale und das lernstrategische Wissen in den Mittelpunkt gerückt (Feld-Knapp 2014: 23). Die Entfaltung der Mehrsprachigkeitsdidaktik hängt mit der Hinwendung

zur Lernerperspektive in den Forschungen der Fremdsprachendidaktik zusammen. Diese Forschungen beschäftigen sich mit den Vorkenntnissen (Erfahrungen und Sprachkenntnissen), mit den Sprachbedürfnissen und mit den Sprachprofilen (Neuner 2003: 14).

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik entfaltete sich parallel zur Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen 2011, zit. nach Feld-Knapp 2014: 22). Trotzdem wird Tertiärsprachendidaktik oft als Synonym für Mehrsprachigkeitsdidaktik oder für DaFnE-Didaktik verwendet. Es ist auch zu beobachten, dass der Begriff Mehrsprachigkeit vom Begriff Tertiärsprachendidaktik zunehmend abgelöst wird (Berényi-Nagy 2017: 52). Britta Hufeisen weist auch auf dieses Problem hin. Sie beschreibt Tertiärsprachendidaktik als

[...] Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- und Lernforschung, die sich mit spezifischen Fragen beschäftigt, die sich aus dem Umstand ergeben, dass Deutsch i[n] d[er] R[egel] als eine zweite oder weitere Fremdsprache gelehrt und gelernt wird [...] (Hufeisen 2010, zit. nach Berényi-Nagy 2017: 52).

Aus den vier Richtlinien der Mehrsprachigkeitsdidaktik geht deutlich hervor, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik die Ergebnisse der Tertiärspracherwerbsforschung berücksichtigt. Mehrsprachigkeitsdidaktik nimmt an, dass die Sprachlernenden effektiver lernen können, weil sie die Sprachen vergleichen und analysieren können (Richtlinie 1). Mit Hilfe von Vermittlung der Lernstrategien (Richtlinie 2) wird Lernautonomie (Richtlinie 3) unterstützt. Mit der vierten Richtlinie (Inhalts- und Textorientierung) ist gemeint, dass die rezeptiven Fertigkeiten schnell entwickelt werden können, weil die Lernenden ihre Vorerfahrungen und sprachliches Wissen transferieren können (Berényi-Nagy 2017: 53).

Mit der Neudeutung der Mehrsprachigkeit änderten sich die Ziele des Sprachunterrichts. Mehrsprachigkeit wird nicht nur als „[...] Beherrschung von mehreren Sprachen interpretiert, sondern auch als eine Kompetenz, die den Lernenden ermöglicht, in für sie relevanten Situationen erfolgreich zu handeln“ (Boócz-Barna 2014: 33). Entfaltung des Sprachbewusstseins spielt also eine wichtige Rolle für die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Neuner 2003: 19).

2. 3 Das DaFnE-Konzept

Tertiärsprachendidaktik geht auf das in den 90er Jahren entwickelte Projekt DaFnE zurück (Feld-Knapp 2014: 22). Dabei ging es darum,

[...] Lehr- und Lernmaterialien für die Zielgruppen zu entwickeln, die Deutsch (beginnen zu) lernen und vorher bereits Englisch gelernt haben. Das Deutschlernen sollte nicht wieder bei imaginären Null beginnen, sondern auf den vorhandenen Englischkenntnissen aufbauen, die

vorhandenen Fremdsprachenlernstrategien mit einbeziehen und so Deutsch als einfacher und schneller zu lernen darstellen, weil Synergien genutzt wurden (Hufeisen 2011 zit. nach Łyp-Bielecka 2016: 180).

Der globalen Tendenz zufolge wird Englisch auch in Ungarn häufiger als Deutsch als erste Fremdsprache (L2) gewählt und gelernt (Berényi-Nagy 2017: 50). Englisch ist eine Lingua franca, aber das Verstehen über eine Lingua franca bedeutet die Verständigung zwischen den Menschen wegen des Mehrwertes der Mehrsprachigkeit nicht (Krumm/Portmann 2011 zit. nach Feld-Knapp 2014: 18). Der Tertiärsprachendidaktik liegt das DaFnE-Konzept zugrunde, weil es auf andere gelernte Sprachen Bezug nimmt, die miteinander nicht unbedingt verwandt sind (Feld-Knapp 2014: 22). Die ungarische Sprache unterscheidet sich von den meisten europäischen Sprachen, deshalb haben die entsprechenden Fremdsprachenkenntnisse besondere Bedeutung beim Vermeiden einer sprachlichen Isolationssituation (Feld-Knapp 2014: 27).

Am Anfang setzte das DaFnE-Konzept darauf, dass das Lernen von Deutsch nach dem Lernen von Englisch einfacher ist. Später wurde aber festgestellt, dass den Lernenden vielmehr die sprachenunabhängigen fremdsprachenspezifischen Faktoren helfen, mit größerer Routine an die neuen Sprachen heranzugehen (Hufeisen/Riemer 2010: 748). Die Lernvorteile liegen nicht nur in sprachlichen Merkmalen, sondern in bereits erworbenen Lernstrategien und Lerntechniken (Marx 2018: 1).

Die Sprachenreihenfolge kann in Lehrwerken sowohl curricular als auch didaktisch-methodisch berücksichtigt werden (Hufeisen / Riemer 2010: 747). Nicht nur regionale, sondern auch überregionale Lehrwerke wurden anhand von Prinzipien entwickelt, die bei der Vermittlung von Deutsch als Tertiärsprache (DaT), bzw. Deutsch nach dem Englischen (DaFnE) helfen sollen (Berényi-Nagy 2017: 50). Zu diesen Lehrwerken zählen z. B. *deutsch.com*, *Kekse*, *Deutsch ist IN*, *DACHfenster*, *geni@l A1* und *Planet A1* (Berényi-Nagy 2017: 50; Marx 2008: 22 ff.).

Nach Marx (2018: 2) besteht ein guter DaFnE-Unterricht aus zwei Teilen:

Zum einen sollen Lernende dazu befähigt werden, selbstständig über Sprachen und über das Erschließen und Systematisieren interlingualer Parallelen zu reflektieren. Zum anderen sollen sie sich den Prozess des Sprachenlernens immer wieder bewusst machen, um sich so weitere Strategien anzueignen und diese sinnvoll einzusetzen.

Um diese Ziele zu erreichen, ist es wichtig, sich über die früheren Unterrichtsmethoden im Klaren zu sein, daraus Folgerungen abzuleiten und neue Hypothesen und Modelle für den L3-Unterricht zu bilden.

2. 4 Hypothesen und Modelle

Anhand von den kontrastiven und den nativistischen Hypothesen bzw. der Interlanguage-Hypothese gibt es keinen Unterschied zwischen dem Lernen der ersten Fremdsprache und dem der weiteren Fremdsprachen (Hufeisen 2003: 7 f.). In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde festgestellt, dass zweite und weitere Fremdsprachen anders unterrichtet werden könnten als die erste Fremdsprache (ebd.).

In den 60er Jahren waren viele Wissenschaftler der Auffassung, dass die erste Fremdsprache auf negative Art und Weise die weiteren zu erlernenden Fremdsprachen beeinflussen kann. Erst in den 80er und 90er Jahren wurde die Bedeutung des positiven Transfers zwischen den Fremdsprachen in den Vordergrund gerückt (Wypusz 2015: 82). Neue Ansätze und Konzepte wurden in der Fremdsprachendidaktik erarbeitet, um die sprachliche Handlungsfähigkeit zu erweitern. Unter diesen Ansätzen können z. B. language awareness, Interkomprehension und das DaFmE-Konzept erwähnt werden (Feld-Knapp 2014: 22).

Die Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung bestätigen, „[...] dass es nicht nur unter den Elementen derselben Sprache, sondern auch zwischen den Elementen der verschiedenen Sprachen der Sprachverwendenden Verknüpfungen gibt“ (Raupach 1994 zit. nach Boócz-Barna 2014: 36). In diesem Sinne haben sowohl die bereits erworbenen Sprachkompetenzen als auch die Muttersprache L1-Ungarisch und die erste Fremdsprache L2-Englisch eine besondere Funktion im L3-Deutschunterricht (Boócz-Barna 2014: 36 ff.).

Aus den Analysen der Unterschiede können die folgenden Modelle abgeleitet werden: Dynamic Model of Multilingualismus, Rollen-Funktions-Modell, Faktorenmodell, Ecological Model of Multilinguality, Foreign Language Acquisition Model (Hufeisen 2003: 7). Die Mehrheit der Spracherwerbsmodelle konnte nicht erklären, dass sich das Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache vom Lernen derselben Sprache als erste Fremdsprache unterscheidet. Der Grund dafür ist, dass immer eine einzige Ausgangssprache L1 und eine einzige Zielsprache L2 untersucht und weitere Fremdsprachen nicht berücksichtigt wurden. Daraus folgt, dass das Extra außer Acht gelassen wurde, das erst durch die dritte Sprache entsteht (Hufeisen/Riemer 2010: 747).

Unter den Spracherwerbsmodellen ist das Faktorenmodell von Britta Hufeisen (2010) das relevanteste aus der Perspektive der Fremdsprachenforschung. In diesem Modell wird der Sprachlernprozess chronologisch beschrieben und werden die den Erwerb einer Sprache beeinflussenden Umstände und Elemente in Faktorenbündeln

zusammengefasst. Auf den Erwerb der Muttersprache wird durch neurophysiologische und externe Faktoren eine große Wirkung ausgeübt. Zum Erlernen einer L2 kommen außer diesen Faktoren auch die emotionalen, kognitiven und linguistischen Faktoren hinzu (Berényi-Nagy 2017: 51f). Dadurch entsteht eine spezifische Fremdsprachenlernkompetenz, die das weitere Fremdsprachenlernen erleichtern kann (Hufeisen/Riemer 2010: 747). Beim L3-Lernen spielen die vorher erwähnten Aspekte eine wichtige Rolle, aber der Lernprozess wird durch fremdsprachespezifische Faktoren (z. B. bisherige Fremdsprachenlernerfahrung, Transferfähigkeit) bestimmt (Berényi-Nagy 2017: 52). Es ist wichtig hervorzuheben, dass dieses Modell sowohl die Lebens- und Lernerfahrungen sowie -strategien als auch die Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien betont (Boócz-Barna 2014: 40).

3. Unterricht des Deutschen als L3 in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged

Es gibt zahlreiche übergreifende didaktische Prinzipien und viele Faktoren, die die konkreten Lernmethoden und Lernverfahren bestimmen (Neuner 2003: 27). Anhand der Erfahrungen der letzten fünf Jahre überprüfen wir in diesem Teil, wie die wichtigsten Faktoren den Lehr- und Lernprozess in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ beeinflussen: die Zielsetzungen, die Lerninhalte, die Lernenden und die Lehrsituation.

3. 1 Zielsetzungen

Wir nehmen die Beschreibung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens über das Sprachniveau A1 zum Ausgangspunkt, weil die Lernenden hinsichtlich der zweiten Fremdsprache anhand des Nationalen Grundlehrplans (2012: 50) und des Rahmenlehrplans (Kerettanterv 2012: 2) bis zur zehnten Klasse das Sprachniveau A1 erreichen sollen. In der siebten und achten Klasse legen wir dieses Sprachniveau zugrunde.

Unsere Ziele stehen im Einklang mit den wichtigsten Zielsetzungen der Tertiärsprachendidaktik. Einerseits haben wir kommunikative, andererseits interkulturelle Ziele. Wir möchten in Anlehnung an Neuner (2003: 27) die Lernenden zur Benutzung der deutschen Sprache für kommunikatives Handeln befähigen und das Verständnis der Kultur des Zielsprachenraums ermöglichen. Dabei müssen wir auch

weitere Faktoren berücksichtigen (z. B. das Alter und die Kompetenzen der Lernenden, die Stundenzahl).

Wir konzentrieren uns hauptsächlich auf die Alltagsthemen und die grundlegenden Kenntnisse. Durch entdeckendes Lernen und durch Besprechungen versuchen wir das effiziente und autonome Sprachlernen auszubauen. Wir möchten die Lernenden zu einem Erfolgserlebnis bringen, dadurch eine positive Einstellung zum Deutschlernen gestalten und auf diese Weise möchten wir das Sprachlernen im Gymnasium vorbereiten und die deutsche Sprache populärer machen.

3. 2 Die Lerninhalte

Unsere Ziele bestimmen die angewandten Lerninhalte. Zur elementaren Sprachanwendung gehört, dass die Sprachlernenden alltägliche Ausdrücke, einfache Sätze verstehen und auch verwenden können (Europarat 2001: 35).

Als Ausgangspunkt im L3-Unterricht werden Lese- und Hörtexte benutzt. In den Stunden beschäftigen sich die Lernenden mit alltäglichen Situationen, die sich auf die wichtigsten Informationen zur Person beziehen (z. B. die Vorstellung, die Familie, die Freizeit, die Schule usw.) Längere Texte werden relativ früh präsentiert, die durch internationale Begriffe und bekannte Wörter aus der L2 erleichtert werden. Nach den rezeptiven Fertigkeiten werden auch die produktiven Fertigkeiten entwickelt. Das Sprechen wird meistens durch Partnerübungen (dialogisch) entfaltet. Beim Schreibtraining werden einfache Aufgaben und Übungen gewählt, die mit kleinem Zeitaufwand verbunden sind.

Wir machen gerne Gebrauch von den Möglichkeiten der Visualisierung, um den Lernprozess zu unterstützen. Die Lehrwerke sind uns behilflich, neue Strukturen und Satzmuster darzustellen und hervorzuheben. Die Lernstrategien werden auch zielorientiert präsentiert.

Wir legen Wert auf die Zusammenstellung abwechslungsreicher Lerninhalte. Die Vielfalt der Lernmedien und Lernkanäle ist motivierend und fördert die unterschiedlichen Lerntypen. Mit der Anwendung von Liedern, Videos, interaktiven Zusatzübungen und verschiedenen Sprachlernspielen möchten wir die Lernenden zum Deutschlernen anregen.

3. 3 Die Lernenden

Die angepassten Lehrmethoden werden auch durch die Lernenden geprägt. Man nimmt nicht nur die gruppenspezifischen Merkmale (Alter, die vorhandene Sprache

und Vorkenntnisse) in Betracht, sondern auch die individuellen Merkmale z. B. Motivation, Lerntyp, Interesse (Neuner 2003: 27).

Die Lernenden in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ werden nach objektiven Kriterien in Gruppen eingeordnet: Sie sind im gleichen Alter (7. Klasse: 12–13 Jahre alt), wenn sie mit dem Lernen des Deutschen als L3 anfangen und lernen Englisch als erste Fremdsprache (L2). Die Zahl der Lernenden in einer Gruppe ist geregelt, deshalb kommt es vor, dass die Gruppen aus zwei oder drei verschiedenen Klassen entstehen. Daraus ergibt sich der entscheidende Unterschied, dass die Lernenden unterschiedliche Vorkenntnisse und Erfahrungen beim Sprachlernen haben.

In unserer Schule gibt es vier Parallelklassen in jedem Jahrgang: Klasse „A“ ist eine Spezialklasse für Englisch, Klasse „B“ eine Spezialklasse für Deutsch, Klasse „C“ eine Spezialklasse für Musik und Klasse „D“ eine Spezialklasse für Kunst. Für die Lernenden der Klasse „A“ und „B“ beginnt der Fremdsprachenunterricht in der ersten Klasse mit zwei Stunden pro Woche². In der dritten Klasse haben sie fünf, dann sechs Stunden Englisch oder Deutsch. In diesen Klassen findet dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht statt. Der Einsatz von Methoden der Dramapädagogik führt zu einer veränderten Lehrer- und Schülerrolle und zu anderen Arten von Erfahrungen (Sárvári 2013a, 2013b, 2015). Die Lernenden der Klasse „C“ und Klasse „D“ lernen Englisch von der dritten Klasse an, aber sie haben nur drei Stunden pro Woche. Jede Klasse hat die Möglichkeit, ab der siebten Klasse Deutsch oder Englisch als L3 zu lernen.

Die erwähnten individuellen Merkmale sind extrem unterschiedlich. Ein Teil der Lernenden ist gar nicht motiviert. Für sie ist das Sprachlernen eine Pflicht, sie lernen Deutsch, weil sie die Erwartungen der Eltern erfüllen möchten. Einige Lernenden haben ein bestimmtes Ziel mit Deutschlernen (z. B. sie möchten eine Sprachprüfung ablegen, im Gymnasium Deutsch lernen, später in einem deutschsprachigen Land studieren oder arbeiten). Nach den Erfahrungen der letzten Jahre war das Sprachlernen in unserer Schule für die Mehrheit der Lernenden ein gutes Erlebnis, infolgedessen möchten sie weitere Fremdsprachen lernen, sie haben also eine intrinsische Motivation.

Die Tatsache, dass die Lernenden zu unterschiedlichen Lerntypen gehören, kann im Unterricht zu Schwierigkeiten führen. Wir teilen die Meinung von Berényi-Nagy (2017: 55), die behauptet, wenn man die Lernenden als Individuen betrachtet, kann man ihre Unter- bzw. Überforderung vermeiden. Um dies zu verwirklichen, benutzen wir verschiedene Formen der Differenzierung.

3. 4 Die Lehrsituation

Anschließend hängt das Lernverfahren von der Lehrsituation ab. Die Sprachenpolitik, die Lehrenden, die Traditionen der eigenen Kultur, die zur Verfügung stehende Zeit, Lernmedien und auch die Distanz zum Spielsprachenraum gestalten den Lernprozess (Neuner 2003: 27).

Deutsch als L3 zu unterrichten, bedeutet eine komplexe Aufgabe für die Lehrenden. Sie müssen didaktisch und methodisch gut vorbereitet werden. Die Ausbildung für diese spezielle Aufgabe wurde – wie auch Feld-Knapp (2014: 26) darauf hinweist – im heutigen System nicht integriert. Dieses Defizit haben wir durch Selbststudium und Teamwork ersetzt. Die Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen mit den Lernenden im L2-Unterricht und der Austausch unserer praxisbezogenen Probleme und Erfolge im L3-Unterricht haben unsere Arbeit erleichtert.

Die Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ erkennt immer die Chance auf die Erneuerung und auf die Innovationen. Wir hatten also die Möglichkeit, unser Lehrdenken, unsere Methodik und Praxis ohne Einschränkungen zu konstruieren.

Der Entwicklung der Lernenden sind aber zeitliche Grenzen gesetzt: Zwei Unterrichtsstunden wöchentlich, zwei Jahre lang. Deutsch als L3 ist ein fakultatives Fach in der Grundschule, deswegen können diese Stunden in den Stundenplan nicht integriert werden. Diese Extrastunden werden vor den ersten Stunden oder nach den sechsten Stunden hinzugefügt. Das ist anstrengend für die Lernenden. Schulbeginn um 7:10 Uhr führt dazu, dass sie nicht richtig wach und konzentriert sind. Es kommt manchmal vor, dass die Lernenden verspätet ankommen. Deutsch als L3 in der siebten oder achten Stunde zu unterrichten ist auch problematisch, weil die Lernenden am Ende des Schultages sehr müde sind. Diese Situation verlangt auf der einen Seite Verständnis und Toleranz, auf der anderen Seite klare Regeln und Anforderungen.

Im L3-Unterricht können wir eine Reihe von Lernmedien benutzen: Traditionelle Lernmittel (wie z. B. Lehrbücher, Arbeitsbücher, Hefte, Wörterhefte und Wortkarten) und auch neue, digitale Medien, deren Einsatzmöglichkeit vielfältig ist. Am Anfang haben wir das Lehrwerk *Planet A1* verwendet, im Schuljahr 2019/2020 haben wir die ungarische Ausgabe des Lehrwerks *Beste Freunde 1* ausprobiert. Diese Lehrwerke sind für Jugendliche geschrieben und haben natürlich sowohl Vor- als auch Nachteile. In beiden Fällen werden die Kursbücher durch Arbeitsbücher und durch CD-s ergänzt. Sie enthalten kurze, strukturierte Lektionen, jugendnahe Themen und Sprache. Sie unterstützen kommunikatives Lernen und orientieren sich an den Vorgaben des

Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Sie führen in kleinen Schritten in die deutsche Sprache ein und fördern autonomes Lernen durch Lerntipps/Lernstrategien. Die Wiederholungsseiten ermöglichen die Vertiefung des Lernstoffs.

Das Lehrwerk *Beste Freunde 1* verfügt über ein komplexes Zusatzmaterial. Jedes Modul enthält Informationen zur Landeskunde, Projektseiten für die Portfolio-Arbeit und eine Grammatikübersicht. Eine Start-Lektion hilft den Lernenden beim Deutschlernen, mit grundlegendem Wortschatz, Redemitteln und mit Regeln und Übungen zur Aussprache. Die Aufgaben des Arbeitsbuches bieten Gelegenheit zur Binnendifferenzierung (Grein 2014). Dieses Lehrwerk hat größere Auswahl an Zusatzmaterialien als *Planet A1*. Auf der Webseite des Hueber Verlags findet man die Audio-Dateien, Unterrichtspläne, Transkriptionen, Lösungsschlüssel, Tests, verschiedene Kopiervorlagen und Arbeitsblätter, Wortschatzkarten, Stoffverteilungspläne, Videos und Online-Übungen. Um unsere speziellen Ziele zu erreichen, verwenden wir auch selbst erstellte, gedruckte und digitale Aufgaben und Übungen.

3. 5 Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik in der Theorie und Praxis

In diesem Teil werden fünf didaktische Prinzipien (kognitives Lernen, Verstehen als Ausgangspunkt, Inhaltsorientierung, Textorientierung, Ökonomisierung des Lernprozesses) erläutert, die die lerngruppenspezifischen Gegebenheiten des Tertiärsprachenunterrichts aus dem Aspekt der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ vorstellen. Obwohl es ein empirischer Teil ist, werden wir aus der Theorie ausgehen und die Prinzipien mit unseren Unterrichtserfahrungen verbinden und vergleichen. Dabei werden die im letzten Teil behandelten Faktoren in Betracht gezogen, die die konkrete Ausgestaltung der Lehrmethoden und Lernverfahren beeinflussen (Neuner 2003: 27 f.).

3. 5. 1 Kognitives Lernen

Einerseits geht es bei diesem Prinzip um Vergleichen und Besprechen, welche Beziehungen unter der eigenen Sprache, der ersten Fremdsprache und der zweiten Fremdsprache erkannt werden können. Damit wird das Wissen über Sprachen bewusst erweitert (deklaratives Wissen) (Neuner 2003: 28).

Andererseits bedeutet kognitives Lernen, dass das Sprachwissen und die Sprachlernerfahrungen, die die Lernenden „im Kopf“ haben, bewusst aktiviert werden.

Das Wissen über den eigenen Fremdsprachenlernprozess (prozedurales Wissen) wird dadurch erweitert, dass Lerntechniken und Lernstrategien besprochen werden, um den eigenen Lernprozess effizienter gestalten zu können. Mit dem Besprechen von Sprach- und Lernwahrnehmungen im Unterricht werden die metakognitiven Kompetenzen entfaltet. Beim Diskutieren, Anstellen von Vermutungen und Aufstellen von Hypothesen entdecken die Lernenden die eigene Sprachwelt und den eigenen Sprachlernprozess, was höchst motivierend sein kann (Neuner 2003: 28).

Unseren Erfahrungen nach verlangen die 12- bis 13-Jährigen nach einer sprachenvergleichenden Vorgehensweise, weil sie aus kognitivem Aspekt reif genug sind, analytisch zu denken. Unsere Aufgabe besteht darin, die Lernenden dabei zu unterstützen und entsprechende Lernsituationen herzustellen. Wegen der gemeinsamen Sprachwurzel können sie zwischen dem Deutschen und dem Englischen mehrere Ähnlichkeiten als zwischen dem Deutschen und dem Ungarischen finden.

Aus unserer Unterrichtspraxis stellt sich heraus, dass beim Erlernen der ersten Fremdsprache viele Lerntechniken und -strategien im Zusammenhang mit dem Wortschatz- und Grammatiklernen und dem Umgang mit Hör- und Lesetexten eher unbewusst entwickelt werden können. Die Lernenden, die aus einer Spezialklasse für Englisch kommen, kennen und nutzen verschiedene Lerntechniken und -strategien. Außerdem haben sie keine Angst davor, ihre Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Einige Lernende, die aus einer Spezialklasse für Musik oder Kunst kommen, wissen aber oft nicht, zu welchem Lerntyp sie gehören. Aus diesem Grund ist es für sie sehr hilfreich, wenn ihre Mitschülerinnen und Mitschüler im Unterricht über ihre vorhandenen Lerntechniken sprechen. Die Lehrwerke bieten eine gute Möglichkeit, neue Lernstrategien kennenzulernen und bewusst einzusetzen. Dadurch können die Lernenden über das eigene Lernverhalten reflektieren, was ein zeitaufwändiger, aber aus dem Aspekt des bewussten und effektiven Fremdsprachenlernens sehr wichtiger Prozess ist.

3. 5. 2 Verstehen als Ausgangspunkt

Die Grundlage des Fremdsprachenlernens ist das Verstehen, wobei es um Fragen der Informationsverarbeitung, der Wahrnehmung, Integration und Verankerung des Neuen im Gedächtnis geht. Verstehen bedeutet nicht nur die ähnlichen oder gegensätzlichen sprachlichen Phänomene wahrzunehmen und im Gedächtnis zu verankern, sondern sich auch mit dem eigenen Lernverhalten auseinander zu setzen. Verstehen ist oft ein stummer Prozess, und die Aufgabe des Unterrichts besteht darin, die Verstehensprozesse zu besprechen. Im Unterricht kann das Verstehen durch

ausgewählte, transferierbare und integrierbare Texte bzw. durch redundantes sprachliches Material entfaltet werden (Neuner 2003: 29).

Wir halten es für wichtig, den Lernenden bewusst zu machen, dass beim Erlernen der zweiten Fremdsprache sowohl auf die Erstsprache als auch auf die erste Fremdsprache zurückgegriffen wird. Meistens finden sie es leicht, nach dem Englischen Deutsch zu lernen, weil sie wegen ihres vorhandenen sprachlichen Wissens die Bedeutung der Wörter ohne Schwierigkeiten erkennen können. In diesem Fall müssen sie verstehen, dass das Erkennen der Bedeutung der deutschen Wörter nicht genug ist, sondern sie sollen diese auch schriftlich oder mündlich benutzen. Die Lernenden müssen sich mit der Aussprache und der Rechtschreibung der deutschen Sprache intensiv befassen.

Die Methode des kommunikativen Ansatzes erleichtert den Lernenden die Hör- und Lesetexte zu verstehen. Dabei geht man von dem Titel oder dem Bild aus, und die Lernenden bilden Hypothesen über den möglichen Inhalt des Textes. Das Textverständnis wird untermauert, wenn die Lernenden über ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Thema sprechen oder sie ihr sachliches Wissen über das Thema mitteilen. Das geschieht in der Regel in der Muttersprache. Vor und nach der Textarbeit bzw. während der Textarbeit setzen die Lernenden verschiedene Verstehensstrategien ein und die Bedeutungen der unbekannten Wörter werden aus dem Kontext erschlossen.

3. 5. 3 Inhaltsorientierung

Im L3-Unterricht sind die Lernenden Jugendliche, die mit anderen Lernerfahrungen, verändertem Lernverhalten, anderen Interessen und Verarbeitungsweisen ausgestattet sind als beim Erlernen der ersten Fremdsprache. Viel motivierender ist es, wenn sie durch altersgemäße Themen angeregt werden, mit denen sie Erfahrungen haben oder für die sie sich interessieren. Sie finden es interessant, die fremde Welt zu erkunden und dadurch die eigene Welt unter einer neuen Perspektive zu sehen. Wenn die Sachen selbst erarbeitet werden und die Brauchbarkeit des Gelernten eindeutig ist, kann man die Lernenden für das Erlernen einer Fremdsprache leichter gewinnen (Neuner 2003: 29 f.).

Unserer Meinung nach spielen die Themen eine sehr wichtige Rolle beim L3-Unterricht, was aus dem Alter und den Sprachlernerfahrungen der Lernenden folgt. Die benutzten Lehrwerke bieten einen guten Orientierungspunkt in Bezug auf Lerninhalte. Die im fremdsprachlichen Anfangsunterricht üblichen Alltagssituationen und Dialoge sind kreativ und auf einer bewussten Weise eingebettet. Auf die

Lernenden übt es eine große Wirkung aus, dass sie z. B. die Vorstellung am Eingang eines Rockkonzertes, das Kaufen als kommunikatives Ziel auf einem Flohmarkt im Lehrwerk *Planet A1* lernen und üben können.

Unseren Erfahrungen nach können die Lernenden auch längere Texte wegen eines schon bekannten Wortschatzes aus L2 global leicht verstehen, deshalb können sowohl Interesse erregende als auch sachbezogene Themen bearbeitet werden. Die Motivation kann dadurch erhöht werden, dass die Lernenden die Themen in Partner- oder Gruppenarbeit selbständig mit Hilfe von verschiedenen Hilfsmitteln (z. B. Internet, Wörterbüchern oder Landkarten) erarbeiten.

3. 5. 4 Textorientierung

Dieses Prinzip folgt aus den vorher erwähnten Prinzipien Verstehen und Inhaltsorientierung. Im Unterricht kommt eine Vielfalt von Texten vor, deshalb hat die Textarbeit auch eine besondere Bedeutung. Charakteristisch sind für die spezifische L3-Textdidaktik die induktive Erarbeitung von Sprachsystemen in der neuen Sprache aus der vergleichenden Analyse von L1–L2–L3-Texten und die Entwicklung von globalen Verstehensstrategien an authentischen Texten (Neuner 2003: 30 f.).

In den Lehrwerken, die wir benutzen, kommen verschiedene Textsorten (z. B. E-Mail, SMS, Tagebuch, Veranstaltungskalender, Schülerzeitung) vor, die spezifische Merkmale haben. Die Lernenden können leichter und schneller in den Texten nach bestimmten Informationen suchen, wenn sie den Texttyp erkennen. Texte sind auch Ausgangspunkte, neue grammatische Strukturen auf induktive Weise einzuführen. Um diesen Prozess viel effektiver zu gestalten, legen wir viel Wert auf die vergleichende Analyse von ungarischen, englischen und deutschen Texten. Außerdem ergänzen wir die Textvielfalt mit authentischen Texten auch im Tertiärsprachenunterricht.

3. 5. 5 Ökonomisierung des Lernprozesses

Die ähnlichen Sprachsysteme ermöglichen einen schnelleren Einstieg in die deutsche Sprache, wenn man sich auf die Transferbrücken konzentriert. Mit Hilfe von einem zwei- oder dreisprachig beschrifteten Bildlexikon können die relevanten Themenbereiche bzw. Wortfelder schneller erarbeitet werden. Mit dem Besprechen der Unterschiede, der interferenzanfälligen Bereichen und der effizienter Lernstrategien und Lerntechniken kann man bewusst Zeit sparen. Die Lernenden sollen zur selbstständigen Arbeit mit Hilfsmitteln angeleitet werden. Das wesentliche Ziel des L3-Unterrichts ist, die Lernenden in das Lehren und Lernen aktiv mit einzubeziehen (Neuner 2003: 31 f.).

Unsere Lernenden finden schon in den ersten Deutschstunden heraus, dass es bestimmte Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Deutschen gibt. Wenn die Fähigkeit des Sprachvergleiches den Lernenden schon am Anfang des Deutschunterrichts bewusst beigebracht wird, kann der Lernprozess beschleunigt werden. Wir können am besten Zeit sparen, wenn wir die Aufmerksamkeit der Lernenden sowohl auf den positiven als auch auf den negativen Transfer lenken. Die Vorteile, die im Bereich der Grammatik (z. B. die Nutzung der Verben *sein* – *to be* und *haben* – *to have*; die Bildung der der Kardinalzahlen z. B. *vierzehn* – *fourteen*, *vierzig* – *forty*) und des Wortschatzes (z. B. *Gitarre* – *guitar*, *Fußball* – *football*) vorkommen, können auf den positiven Einfluss des Englischen zurückgeführt werden. Die Lernenden sind besonders froh, wenn sie Internationalismen (z. B. *Computer*, *Sport*) oder Anglizismen (z. B. *Internet*, *Laptop*) zur Kenntnis nehmen können.

Wenn die Lernenden die zwei Fremdsprachen bewusst vergleichen, können sie nicht nur aus dem positiven Transfer, sondern auch aus dem negativen Transfer Nutzen ziehen. Die meisten Schwierigkeiten kommen im Bereich der Aussprache, besonders beim Wortakzent (z. B. *Musik* – *music*) und im Zusammenhang mit der Rechtschreibung (z. B. *Vater* – *father*) vor. Der Artikel und der große Anfangsbuchstabe der deutschen Substantive können zurückkehrende Schwierigkeiten bereiten. Außerdem machen wir die Lernenden auf das Problem der sogenannten „falschen Freunde“ (z. B. *Mappe* – *map*, *Rock* – *rock*, *bekommen* – *become*) aufmerksam. In den vorher erwähnten Bereichen kann man aber einen Fortschritt bemerken, weil wir den Lernenden diese Probleme mit Hilfe von Besprechungen und Übungen oft bewusst machen. Dabei gehen wir auf die Strategien der Wörterbuchbenutzung bzw. andere Lernstrategien ein, die vom Aspekt der Ökonomisierung des Lernprozesses aus auch zu den zeitsparenden Faktoren gehören.

4. Fazit

Deutsch als L3 zu unterrichten, ist ein spezieller Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Das bedeutet eine interessante Herausforderung für die Lehrenden und zugleich eine gute Möglichkeit für die Lernenden, und das bereits in der Grundschule.

In unserem Beitrag haben wir die theoretischen Grundlagen ausführlich erläutert, weil diese Begriffe, Forschungen und Hypothesen eine hohe Relevanz für unsere Praxis haben. Daneben setzte sich unser Beitrag zum Ziel, die Verwirklichung der

Theorie in der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged als ein bewährtes Verfahren zu präsentieren. Wir haben uns bemüht, sowohl die Vorteile als auch die Hindernisse des L3-Unterrichts vorzuführen. Selbstverständlich erkannten wir solche Bereiche, wo wir uns noch entwickeln können. Wir sehen ein, wie wichtig es ist, auf die Erstsprache und die erste Fremdsprache Rücksicht zu nehmen. Unsere Erfahrungen haben die Bedeutung des positiven Transfers zwischen den Fremdsprachen bewiesen. Es ist auch wichtig zu betonen, dass die Sprachlernstrategien beim Erlernen der ersten Fremdsprache den Erfolg des Erlernens der zweiten Fremdsprache weitgehend beeinflussen. Aus diesem Grund ist es unsere größte Aufgabe, die vorhandenen Lernstrategien zu entwickeln und neue beizubringen. Wir werden auch die Lehrwerke viel bewusster betrachten, um sie so gut wie möglich einsetzen zu können.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass wir trotz der Schwierigkeiten mit dem L3-Unterricht gute Erfahrungen gesammelt haben. Deutschlernen macht unseren Lernenden Spaß, hilft ihnen, das autonome Sprachlernen zu entfalten und das Sprachlernen im Gymnasium vorzubereiten. Deutsch als L3 in der Grundschule bietet eine Gelegenheit, die deutsche Sprache im weiteren Kreis zu verbreiten. Wenn sich die Lehrenden und die Lernenden auf die Transferbrücken konzentrieren, können sie den Lernprozess schneller, effektiver und motivierender machen. Wir finden das höchst bedauerlich, dass der neue Nationale Grundlehrplan (2020) die Möglichkeit des Unterrichts einer zweiten Fremdsprache in den Grundschulen widerrufen hat.

Literatur

- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 28, S. 50–68.
- 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. 33–58.
- Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:DE:PDF> (gesehen am 18.06.2020)
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

- 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.
- Grein, Marion (2014): Das Lehrwerk *Beste Freunde* aus neurodidaktischer Sicht. <https://www.hueber.de/media/36/bfr-neurodidakt-grein.pdf> (gesehen am 25.06.2020)
- Hufeisen, Britta (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 7–12.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin / New York: de Gruyter, S. 738–753.
- Kerettanterv (2012): 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (gesehen am 18.06.2020)
- Kursiša, Anta / Neuner, Gerhard (2010): Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Lyp-Bielecka, Aleksandra (2016): Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht. In: Glottodidaktika. XLIII/2, S. 177–191.
- Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 38, S. 19–25.
- Marx, Nicole (2018): Deutsch nach Englisch. Wenn mehr doch besser ist. In: Magazin Sprache Januar/2018. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21161178.html> (gesehen am 23.06.2020)
- NAT (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (gesehen am 18.06.2020)
- NAT (2020): 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: Magyar Közlöny. 17, S. 290–446.
- 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.
- Sárvári, Tünde (2013a): Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht. In: 25 Jahre DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 25, S. 168–178.
- Sárvári, Tünde (2013b): Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule. In: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 22 (28), S. 50–53.
- Sárvári, Tünde (2015): A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In: Márkus, Éva / Trentinné Benkő, Éva (Hrsg.): A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, S. 286–306.
- Sárvári, Tünde (2019a): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik. 11/2, S. 42–51.
- Sárvári, Tünde (2019b): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30, S. 79–102.
- Wypusz, Joanna (2015): Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. In: Glottodidaktika. XLII/1, S. 81–91.

Anmerkungen

1. DaFnE ist die Abkürzung für das Konzept des Fremdsprachenerwerbs, das sich mit den Bedingungen von Lehren und Lernen des Deutschen als Folgefremdsprache nach der ersten Fremdsprache Englisch befasst.
2. Über Besonderheiten des Frühbeginns schreibt Sárvári (Sárvári 2019a, 2019b) ausführlich.

Rezension



Ágnes Klein, Éva Márkus und Jörg Meier (Hrsg.) (2020): “Auf die Lehrenden kommt es an“ Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn. Wien: Praesens Verlag. 224 Seiten.

Reihe: Beiträge zur Fachdidaktik 5, herausgegeben von Christa Juen-Kretschmer, Jörg Meier und Irmgard Plattner.

Gizella Balogh-Nagy

Das vielfältige Bereiche umreißende Werk enthält 14 Studien, die die schriftlichen Überarbeitungen von Beiträgen zu der im November 2020 in Budapest organisierten *Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn* sind. Der Tagungsband gliedert sich in drei Kapitel, den wichtigsten Schwerpunkten der Beiträge entsprechend: (1) Geschichte der PrimarschullehrerInnenbildung; (2) Methodik des Unterrichts und (3) Ungarndeutsches Unterrichtswesen.

Die Studie von Éva Márkus eröffnet das erste Kapitel mit historisch ausgerichteten Themen und behandelt die Wendepunkte der deutschen PrimarschullehrerInnenbildung in Ungarn: die zwei Schwerpunkte bilden die Geschichte der Bildungsanstalt in der Zips und die heutige Ausbildung in Budapest. Es ist spannend zu erfahren, wie aus einem unbenutzten Saal im Gebäude des Zipser Kapitels die allererste deutschsprachige Bildungsanstalt auf (damals) ungarischem Boden unter Bischof J. L. Pyrker (1772–1847) entstand, wie sich solche Institutionen im 19. Jh. vermehrten und nach dem II. Weltkrieg vom ungarischen Gebiet verschwanden. Darauf folgend öffnete der Vorgänger der Budapester Anstalt 1939 seine Tore. Außer der geschichtlichen Ereignisse werden die Studiengänge und aktuellen Lehrpläne an der Fakultät für GrundschullehrerInnen- und ErzieherInnenbildung der Eötvös Loránd Universität zu Budapest dargestellt.

Márta Juhász berichtet über die Geschichte der GrundschullehrerInnenbildung in Gran/Esztergom, die im Jahre 1842 mit der Eröffnung der Bildungsanstalt der

Erzdiözese für Elementarpädagogik begonnen hat. Neben dem aktuellen Stand der Lehrveranstaltungen in der Nationalitätenfachrichtung an der Katholischen Universität Péter Pázmány stellt sie auch dar, wie gesellschaftliche und politische Verhältnisse das ungarndeutsche Bildungswesen beeinflusst haben und deutet auf die aktuelle Aufgabe des Minderheitenunterrichts, die Rolle des identitätsbildenden Mediums zu übernehmen, hin.

Von dem nächsten Beitrag erfährt der Leser, dass in der Donaustadt Baja 1871 – nur ein Jahr später als die Lehrerbildungsanstalt in Ofen/Buda – eine ähnliche Bildungsanstalt mit Praxisschule gegründet wurde. Neben der Darstellung der geschichtlichen Grundlagen und der reformpädagogischen Maßnahmen von József Eötvös spricht Adelheid Manz eines der ungelösten Probleme der Nationalitäten-Pädagoginnen-Ausbildung an, nämlich dass die Ausbildungssprache in Baja Ungarisch ist. Erwünscht wäre eine zweisprachige Hochschulausbildung für NationalitätenpädagogInnen. Die Gründung einer zweisprachigen Nationalitäten-Fachrichtung für KrippenerzieherInnen sollte auch in Betracht gezogen werden.

Die Geschichte der deutschsprachigen LehrerInnenausbildung in Südtransdanubien – in Fünfkirchen und Sepsárd – hat mit den Normschulen im 18. Jh. angefangen, die den Lernenden schon methodische Kenntnisse vermittelten und reicht bis zur heutigen Gyula Illyés Fakultät der Universität Pécs. Ágnes Klein zeigt in ihrer Studie auch, wie die verschiedenen Ebenen des Schulsystems miteinander verknüpft interagieren und wie es zu der heutigen Regelung des Bildungswesens der Minderheiten gekommen ist.

Tünde Sárvári berichtet über die jüngste Lehrerbildungsanstalt mit Fachrichtung Nationalitätensprache und Fremdsprache Deutsch in Szeged und geht auf die Frage ein, welche Kompetenzen für künftige SprachlehrerInnen maßgebend erscheinen. Besonders im frühen Deutschunterricht sind auch Beziehungs- und Gesprächskompetenz von Wichtigkeit, da die Lehrperson als (einzige) deutschsprechende Bezugsperson für junge Lernende agiert. Die Autorin schildert, wie diese Kompetenzen in den deutschsprachigen Bildungsgängen an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged ausgebildet und gefördert werden.

Der zweite Themenblock beschäftigt sich damit, wie aktuelle Forschungsergebnisse in die Methodik des ungarndeutschen Unterrichts einbezogen werden können. Der Schlüsselbegriff von Jörg Meiers Beitrag ist „Medienkompetenz“ in der Schule. Er macht darauf aufmerksam, dass digitale Medien nicht an und für sich motivierend erscheinen, ihr Einsatz benötigt auch fähige Lehrkräfte, um neuartige Arbeitsprozesse im (Sprachen-)Unterricht verwirklichen zu

können. Ein Bündel von Vorschlägen wird angeboten, basierend auf der Erkenntnis, dass sowohl Studierende als auch fertige AbsolventInnen in Zukunft mit tiefergehenden digitalen Kompetenzen als bisher ausgerüstet werden sollten.

Die nächste Studie von Réka Miskei-Szabó liefert einleuchtende Beispiele für den oben genannten sinnvollen Einsatz von digitalen Medien: Sie weist auf eine durchdachte Einführung von IKT-Mitteln im Unterricht hin und bringt auch praktische Beispiele zu dem Lehrwerk *Schatztruhe* für den Volkskundeunterricht. Eine Vielfalt von methodischen Ideen, wie z.B. die Arbeit mit Bildern, Wortwolken, Präsentationen oder das Erstellen von Comics zu Unterrichtszwecken ermuntern den Leser/die Leserin zum weiteren Experimentieren.

Vernetztes Lernen und Multidisziplinarität sind aktuelle Tendenzen, die Möglichkeiten darstellen, wie der Unterricht auf die Herausforderungen der Gegenwart reagieren kann. Teréz Radvai betont die Wichtigkeit des fächerübergreifenden Lernens und zeigt, dass Deutsch als Minderheitensprache (DaMi) wegen seiner Charakteristika sowohl ein disziplinäres als auch integriertes Fach ist. Es wird noch darauf hingewiesen, dass die Unterstufe besonders geeignet für die Einführung integrierender Methoden wie Projektunterricht oder Miniprojekte ist.

Sabine Zelger plädiert in ihrer Studie über Geschichten in der Grundschule für eine forschungsgeleitete Lehre. Durch das Integrieren neuester Forschungsergebnisse in den Unterricht können neue Perspektiven auf Methoden eröffnet werden, wie z.B. mehrsprachige Geschichtenprojekte, Einbeziehung der identitätsbildenden Kraft von Geschichten, Entdeckung von Intertextualität und mündliches Erzählen von Medienerlebnissen.

Der Beitrag von Eszter Gombocz geht der Frage nach, wie die frühe Neugierde nach Buchstaben und Schriftlichkeit bei Kindergartenkindern befriedigt bzw. gefördert werden sollte. Die Autorin spricht sich dafür aus, dass Kinder bereits im Kindergarten Literacy-Erfahrungen erleben sollten, wozu der Kindergarten auch beitragen kann, z. B. durch das Einrichten einer Lesecke, gezielte Entwicklung der Feinmotorik, Namensaufschriften der Kinder und im Allgemeinen durch das Angebot einer schriftfördernden Umgebung.

Den dritten großen thematischen Schwerpunkt bilden Darstellungen und Fragen des ungarndeutschen Unterrichtswesens. Der erste Beitrag von Ibolya Englender-Hock bietet ein umfassendes Bild über die Lage des ungarndeutschen Bildungswesens, beschreibt die vorhandenen Unterrichtstypen, welche positiven Veränderungen die Wende mit sich brachte und das Projekt „Wurzeln und Flügel“, das 2010 seinen Anfang nahm. Des Weiteren wird die Bedeutung von qualifizierten PädagogInnen betont, die fähig sind, nicht nur die Aufgabe der Spracherziehung, sondern auch die

der Traditionspflege zu übernehmen. Als Ziel und Perspektive für die Zukunft gilt die Steigerung der inhaltlichen Qualität des Unterrichts und die Aufgabe, außer der Vermittlung kognitiven Wissens auch auf Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz zu achten.

Nach einem geschichtlichen Überblick schildert Krisztina Kemény-Gömbkötő die Rahmenbedingungen und Tendenzen des ungarndeutschen Nationalitätenunterrichts, dessen Hauptziel im Ausbau eines durchgehenden Bildungsangebots auf allen kindlichen Entwicklungsstufen besteht. Herausforderungen für die Zukunft sind die Sicherung der hohen Sprachkompetenz der künftigen NationalitätenpädagogInnen und dadurch der Qualität des deutschsprachigen Unterrichts. Dem Mangel an NationalitätenpädagogInnen versucht das von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) initiierte Stipendienprogramm entgegenzuwirken.

Der Beitrag von Mira Gölcz behandelt einen der wichtigsten Aspekte des Nationalitätenunterrichts, nämlich die Traditionspflege in den Schulen der ungarndeutschen Minderheit, da Sprache und Kultur als unverzichtbare Voraussetzungen für die Stärkung der ungarndeutschen Identität gelten. Als gutes Beispiel werden die Programme der Schaumarer Hunyadi Mátyás Grundschule vorgestellt; weiterhin präsentiert die Autorin die Ergebnisse ihrer Umfrage zum Thema.

Die tiefgreifende literarische Studie von Helmut Herman Bechtel verspricht einen würdigen Abschluss für den Sammelband. Es wird untersucht, wie die Verarbeitung von Themen wie der donauschwäbische Ursprung und die Ansiedlung in literarischen Werken geschieht. Dabei muss vor Augen geführt werden, dass bestimmte historische Ereignisse im kollektiven Gedächtnis hervorgehoben werden können, wie auch in Verbindung mit dem donauschwäbischen Anfang: Obwohl die erste deutsche Ansiedlung im 11. Jh. stattgefunden hat, spielen die Schwabenzüge im 18. Jh. eine viel bedeutendere Rolle in der Identitätsbildung der Ungarndeutschen. Sowohl das Ethos der deutschen Gemeinschaften (wie Fleiß, Religiosität, Strebsamkeit, Sparsamkeit u. a.) als auch die Realität der Vertreibung und der Assimilation werden in den analysierten Werken angesprochen.

Wie es die vorliegende Rezension zu zeigen versuchte, spannen die Beiträge des Bandes einen umfassenden Bogen von historischen Grundlagen der deutschsprachigen PrimarschullehrerInnenbildung bis zur praktischen Umsetzung modernster methodischer Ansätze im Minderheitenunterricht. Sie spiegeln die Mannigfaltigkeit des ungarndeutschen Schul- und Hochschulwesens wider und zeigen, wie Altes/Traditionelles und Modernes miteinander verknüpft den Schlüssel für die

Zukunft der ungarndeutschen Bildung und Methodik bedeuten. Der Tagungsband ist jedem empfohlen, der einen historischen Überblick der deutschsprachigen PrimarschullehrerInnenbildung in Ungarn sucht oder sich für die aktuelle methodische Diskussion und für die ungarndeutsche Unterrichtspraxis interessiert.

Autorinnen und Autoren des Bandes

Gizella Balogh-Nagy	Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen der Fakultät für Grundschul- und Kindergarten- pädagogik der Eötvös-Loránd-Universität zu Budapest
Katalin Deé-Kovács	Audi Hungaria Schule Győr
Bernadett Földi	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Ágnes Klein	Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und Regionalförderung der Universität Pécs
Eszter Kráncz	Szent-Györgyi Albert Grundschule und Gymnasium Budapest
Claudia Mewald	Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Nóra Nádas	Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ der Universität Szeged
Anita Pap	Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ der Universität Szeged
Tünde Sárvári	Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungs- wissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged

Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren

Tímea Berényi-Nagy	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Katalin Boócz-Barna	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Ilona Feld-Knapp	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Patrícia Kertes	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Stephan Kitzberger	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Herta Márki	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Bernhard Offenhauser	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Anna Reder	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Tünde Sárvári	Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungs- wissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged

**Aufruf zur Mitarbeit
an der Zeitschrift *Deutschunterricht für Ungarn* (DUfU)**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

***Deutschunterricht für Ungarn* lädt Sie zur Mitarbeit ein. Herzlich willkommen sind Aufsätze zur Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts.**

Die Beiträge sollen bitte als Anhang zu einer E-Mail-Nachricht eingereicht werden. Bitte berücksichtigen Sie bei der Erstellung Ihres Manuskripts unsere Richtlinien zur Manuskriptgestaltung (siehe: www.dufu.hu/einreichungen). Der *Deutschunterricht für Ungarn* ist eine referierte Fachzeitschrift. Alle Manuskripte werden begutachtet.

Die Redaktion freut sich auf Ihre Manuskriptangebote.

Mit freundlichen Grüßen

die Redaktion
Tímea Berényi-Nagy
Patrícia Kertes
Herta Márki
Tünde Sárvári

DUfU-Redaktion
Anschrift: 1088 Budapest Rákóczi út 5.
E-Mail: dufu.redaktion@gmail.com

Kurz zu unserer Zeitschrift:

DUFU versteht sich als ein wissenschaftliches Organ für Deutschlehrende in Ungarn. Sie möchte Deutschlehrende in allen Schultypen, Schulstufen, Dozenten und Dozentinnen im Hochschulbereich sowie Studierende in der DaF-Lehrerbildung ansprechen. Ihr erklärtes Ziel ist die Publikation wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Umsetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Die Zeitschrift stellt gern Ihre Erkenntnisse aus der Forschung oder aus der Praxis zur Diskussion. Dabei stehen Ihnen folgende Rubriken zur Verfügung:

1) Theorie für die Praxis – reflektierte Theorie

Darstellung von Untersuchungsergebnissen verschiedener Aspekte der DaF-Didaktik sowie der Referenzwissenschaften mit konkreten Umsetzungsvorschlägen in die Praxis; Tagungsberichte

2) Praxis für die Praxis – reflektierte Praxis

Berichte über lokale, erfolgreiche Experimente und Projekte; Projektberichte / Werkstätte aus dem Grund-, Mittel- und Hochschulbereich

3) Netzwerk

Bericht deutschsprachiger Institute und Institutionen, die das Deutschlernen und -lernen unterstützen (Institute, Kulturvertreter, Verlage, Bühnen, etc.) – Vorstellung der Arbeitsfelder

4) Rezensionen

Lehrbuchbesprechungen; Darstellung digitaler Materialien; Neuerscheinungen im Bereich der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur sowie auf dem Gebiet der Referenzwissenschaften.