

DUFU

Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von

Patrícia Kertes

Tünde Sárvári

DUFU – Deutschunterricht für Ungarn

Jahrgang 34

2024 Budapest

DUfU – Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von

Patrícia Kertes, Tünde Sárvári

Lektoriert von

Tímea Berényi-Nagy, Katalin Boócz-Barna, Erzsébet Drahota-Szabó,
Patrícia Kertes, Herta Márki, Gabriella Perge, Tünde Sárvári, Claudia Ulbrich

ISSN 2786-1627

Budapest 2024

© 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
Erzsébet Pintye-Lukács:	
Wie lässt sich der Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert planen? Überlegungen zum aufgabenorientierten Lernen im DaF-Unterricht	8
Tünde Sárvári:	
Wortschatzerweiterung mit Chunks im DaF-Unterricht.....	34
Gabriella Perge:	
Zu den Potenzialen textlinguistischer Analysen beim Ausbau der sprachlichen Basis in mehreren Sprachen	65
Gábor Nagy:	
Synthetische und analytische Formen. Ein Vergleich des Deutschen und des Ungarischen im Spiegel des Fremdsprachenunterrichts	88
Tünde Sárvári:	
DACH-Fortbildung für DaF-Multiplikator:innen.....	108
Györgyi Germán:	
Deutsch. Deine Eintrittskarte. Reflexionen über das <i>Wunderbar fesztivál 2024</i> ...	115
Autorinnen und Autoren des Bandes	124

Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren 125

Aufruf zur Mitarbeit an der Zeitschrift *Deutschunterricht für Ungarn*..... 126

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

es ist bereits der 34. Band der Zeitschrift *DUFU*. Es gibt ein Jubiläum, das nach 34 Jahren gefeiert wird: die sogenannte Bernsteinhochzeit. Bernstein zählt zu den ältesten Schmuck- und Heilsteinen der Welt. Ihm wird eine schmerzstillende und beruhigende Wirkung nachgesagt. Er wird über Jahre hinweg immer wieder geformt und geschliffen bis daraus ein wundervoller, kostbarer und strahlender Edelstein wird. In diesem Band bieten wir Ihnen Beiträge und Berichte, die sich mit Themen befassen, die im Wandel der Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts über Jahre hinweg immer wieder genauso geformt und geschliffen wurden wie der Bernstein. Im Fokus des vorliegenden Bandes stehen die Unterrichtsplanung und Teilbereiche des Fremdsprachenerwerbs: Wortschatz, Grammatik und Landeskunde.

Zuerst können Sie zusammen mit *Erzsébet Pintye-Lukács* darüber nachdenken, wie sich der Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert planen lässt. Für praktizierende Sprachlehrende muss nicht ausführlich untermauert werden, warum die Unterrichtsplanung von großer Bedeutung ist. Auch in diesem Fall gilt das volkstümliche Sprichwort: „Gut geplant ist halb gewonnen“. Im modernen Fremdsprachenunterricht dienen didaktisch-methodische Prinzipien den Lehrenden als Basis für Entscheidungen der Unterrichtsplanung und -durchführung. Eines dieser Prinzipien ist die Aufgabenorientierung, die der Gestaltung von Aufgaben und Übungen zugrunde liegt. Die Autorin erörtert in ihrem Beitrag die Merkmale des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts und führt diesbezügliche Praxisbeispiele aus dem DaF-Unterricht an.

Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden zu fördern. Dabei spielt die Erweiterung des Wortschatzes eine zentrale Rolle. Es bieten sich mehrere Wege der Wortschatzerweiterung an. Einer davon ist das sog. „Chunk learning“, das eine Form der Lexikogrammatik, d. h. der integrativen Vermittlung von Wortschatz und Grammatik ist. *Tünde Sárvári* zeigt in ihrem Aufsatz nach einer theoretischen

Fundierung der Lexikogrammatik an konkreten Beispielen, wie „Chunk learning“ im DaF-Unterricht von Anfang an auf unterschiedlichen Sprachniveaus verwirklicht werden kann.

Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit bedeutet auch für den institutionellen Fremdsprachenunterricht große Aufgaben und zugleich große Herausforderungen. Im Beitrag von *Gabriella Perge* werden die Potenziale textlinguistischer Analysen beim Ausbau der sprachlichen Basis in mehreren Sprachen untersucht, die Ergebnisse einer fremdsprachendidaktisch angelegten qualitativen Forschung aufgegriffen, sowie den Fragen nachgegangen, welche spezifischen Merkmale die sprachliche Handlungsfähigkeit von Lernenden in den Sprachen Ungarisch, Deutsch und Englisch hat, und inwiefern sich die rezeptive Mehrsprachigkeit der Lernenden äußert.

Das Prinzip der Kontrastivität gilt als ein wirksamer methodischer Ansatz in Teilbereichen des Fremdsprachenerwerbs. *Gábor Nagy* geht der Frage nach, warum es die ungarischen Deutschlernenden von Niveau A1 bis B2 schwierig finden, die Korrelation und Differenz der synthetischen und analytischen Formen im Deutschen und Ungarischen zu verstehen und sich diese einzuprägen. Nach der Erklärung der Termini ‚Synthese‘ und ‚Analyse‘ werden acht Fälle mit acht Übungen vorgestellt, wo diese Bildungsweise für Deutschlernende mit Ungarisch als L1 problematisch ist und zu Fehlern führen kann.

Den aktuellen Band bereichern im Weiteren zwei Berichte. Im ersten können Sie über eine DACH-Fortbildung für DaF-Multiplikator:innen lesen, die darauf abzielt, Lehrkräfte aus dem DaF-Bereich dazu auszubilden, in ihren Ländern hochwertige, adressatenspezifische und für die lokalen Kontexte angemessene Fortbildungen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren, die die explizite und implizite Integration des DACH-Prinzips in den DaF-Unterricht ermöglichen.

Der andere Bericht beinhaltet Reflexionen über das *Wunderbar fesztivál 2024*. Seit Jahren ist weltweit zu beobachten, dass die deutsche Sprache nicht ihren wohlverdienten Stellenwert hat, wenn es um das Fremdsprachenlernen geht. Deshalb wurde im Jahre 2018 die Kampagne *Deutsch.Karriere.Erfolg.* ins Leben gerufen, aus der in der

Zwischenzeit sogar drei wunderbare ‚Wunderbar fesztiváls‘ wurden. Vielleicht machten Sie auch mit und den Bericht lesend erinnern Sie sich an Ihre Erlebnisse.

Als Abschluss des Vorwortes kehren wir zu unserer Bernstein-Metapher zurück. Die Geschichte des Bernsteins inspiriert die Menschheit seit Jahrtausenden. Wir hoffen, dass die Beiträge des vorliegenden Bandes eine ähnliche Inspiration für Sie bedeuten werden.

Budapest, Herbst 2024

Tünde Sárvári

stellvertretende Chefredakteurin des DUfU

Wie lässt sich der Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert planen?

Überlegungen zum aufgabenorientierten Lernen im DaF-Unterricht

Erzsébet Pintye-Lukács

1. Einleitung

Seit der kommunikativen Wende ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, dass Lernende fähig sind, die Fremdsprache für Alltagskommunikation zu verwenden. Damit diese Zielsetzung erfüllt werden kann, sollten die einzelnen Arbeitsschritte und die eingesetzten Aufgaben gründlich durchdacht und geplant werden. Eines der wichtigsten didaktisch-methodischen Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts ist die Aufgabenorientierung, die hervorhebt, dass Aufgaben eine bedeutende Rolle dabei spielen, dass Lernende lernen, die Fremdsprache in authentischen Situationen zu gebrauchen und kommunikativ zu handeln. In dem vorliegenden Beitrag wird der Schwerpunkt auf die Merkmale des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts gelegt. In dem theoretischen Teil des Beitrags werden die wichtigsten Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts thematisiert und es wird großer Wert daraufgelegt, wie es möglich ist, einen aufgabenorientierten Unterricht zu planen. In dem zweiten Teil des Beitrags werden Praxisbeispiele aus dem DaF-Unterricht (Deutsch für Anfänger und Fortgeschrittene) angeführt, was ermöglicht, dass die Frage beantwortet werden kann, welche Rolle Aufgaben beim Erfüllen der genannten Zielsetzungen spielen können.

2. Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht

Bevor auf die Merkmale des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts eingegangen wird, ist es empfehlenswert, die Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu bestimmen. Bei der Beschreibung der Zielsetzungen lohnt es sich, einen Blick auf die

Zielsetzungen des neusprachlichen Fremdsprachenunterrichts und des modernen Fremdsprachenunterrichts zu werfen.

Das Ziel des neusprachlichen Fremdsprachenunterrichts im 19. Jahrhundert bestand vor allem in der Beherrschung der Grammatik bzw. in der korrekten Übersetzung von Sätzen aus der Erstsprache in die Zweitsprache, denn man glaubte und dachte damals, wer die Grammatik beherrscht und Sätze korrekt übersetzen kann, zeigt, dass er die Fremdsprache beherrscht (Neuner/Hunfeld 1993: 19). Im Unterricht wurde eine einheitliche Ausgangssprache, d. h. die Muttersprache verwendet, und bei der Planung des Unterrichts wurden vor allem die folgenden Phasen berücksichtigt.

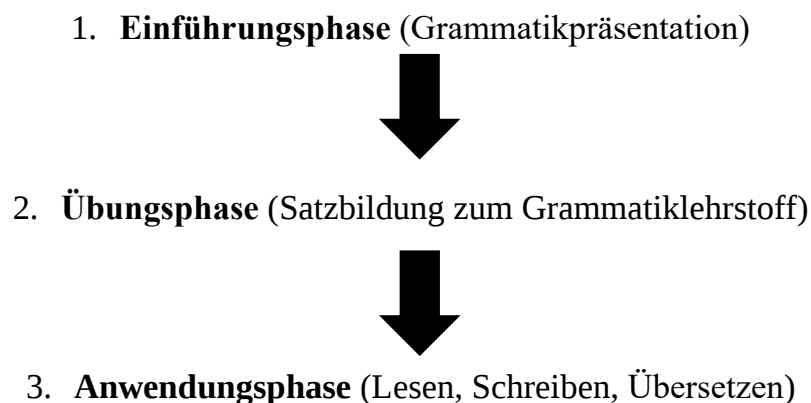


Abbildung 1: Ablauf der Unterrichtsphasen bei der Grammatik-Übersetzungsmethode

Wichtig war, dass in der ersten Phase der Unterrichtseinheit ein neues grammatisches Phänomen präsentiert wird, das in der nächsten Phase eingeübt werden konnte. In der dritten Phase, in der Anwendungsphase, hatten Lernende die Möglichkeit, einen Text zu lesen, selbst einen Text zu schreiben oder Sätze bzw. Texte zu übersetzen. Der Unterricht verfolgte also keinen kommunikativen Zweck, sondern legte den Fokus auf die Vermittlung von Strukturen und Wortschatzlisten. Der Unterricht verzichtete auf die Förderung der Fertigkeiten Sprechen und Hören. Da das Ziel vor allem darin bestand, dass Lernende Texte verstehen und übersetzen können, standen im Mittelpunkt nur die zwei Fertigkeiten: Lesen und Schreiben.

Im 21. Jahrhundert verfolgt der Fremdsprachenunterricht andere Zielsetzungen. Seit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, dass Lernende die Fremdsprache für Alltagskommunikation

verwenden können. Die wichtigsten Prinzipien, auf denen die kommunikative Didaktik beruht, beziehen sich vor allem auf

- Situativität
- Authentizität
- Einbettung des neuen Lehrstoffes in Alltagsgespräche
- Üben im Kontext

Entscheidend für die Entfaltung der kommunikativen Didaktik war, dass „ein sinnvolles Unterrichtskonzept nicht nur vom Lehrstoff her entwickelt werden kann, sondern dass es nötig ist, auf die Zielvorstellungen und Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe einzugehen“ (Neuner/Hunfeld 2013: 87). Neuner und Hunfeld (ebd.) schlagen aus diesem Grund vor, bei der Planung des Fremdsprachenunterrichts sich vor allem die zwei Fragen vor Augen zu halten:

- Was bringt der Lernende mit?
- Was braucht der Lernende, um in der Fremdsprache kommunikationsfähig zu werden?

Faistauer (1997) argumentiert in ihrer Studie dafür,

dass es in der Fremdsprachendidaktik ratsamer wäre, statt Methoden, Prinzipien vor Augen zu halten und beschreibt, dass Methoden in der Vergangenheit vor allem als normsetzendes und handlungsleitendes Planungskriterium für den Fremdsprachenunterricht verstanden worden [sind]. [...] Der Versuch, durch Methodenvergleiche besonders effektive Methoden zu entwickeln oder zu beweisen, dass die eine Methode besser ist als die andere, hat zu keinem Ergebnis geführt, denn er stieß und stößt auf grundsätzliche Probleme: Lehr- und Lernvorgänge sind immer durch einen Komplex von Faktoren bestimmt. Unterrichtsrealität kann sich durch Methoden weder hinreichend abbilden noch strukturieren lassen. [...] Entscheidungen für den Unterricht können daher nur auf der Basis bestimmter Prinzipien, die auf linguistischen, pädagogischen, lerntheoretischen Grundlagen basieren, im Lichte des gegenwärtigen Standes der Forschung getroffen werden. (Faistauer 1997: 21)

Auch Ende et al. (2013: 26) weisen darauf hin, dass „man nicht belegen kann, dass bestimmte Lernziele ausschließlich mit bestimmten Methoden zu erreichen sind oder dass bestimmte methodische Ansätze bei allen Lernenden die gleichen Resultate zeigen (Funk 2010)“ (Ende et al. 2013: 26), weshalb es empfehlenswert ist, in der Fremdsprachendidaktik statt Methoden die Relevanz von didaktisch-methodischen Prinzipien hervorzuheben, die „den Lehrenden als Basis für Entscheidungen der Unterrichtsplanung und -durchführung [dienen]“ (Funk et al. 2014: 17). Prinzipien, die bei der Gestaltung des Unterrichts bzw. bei der Auswahl und dem Einsatz von Aufgaben und Übungen berücksichtigt werden müssen, sind nach Funk et al. (2014: 17):

- Kompetenzorientierung
- Erfolgsorientierung
- Handlungsorientierung
- Aufgabenorientierung
- Interaktionsorientierung
- Kontextualisierung
- Personalisierung
- Lerneraktivierung

Mit der Berücksichtigung der genannten Prinzipien verfolgt der moderne Fremdspracheunterricht das Ziel, dass Lernende befähigt werden, ihre Fremdsprachenkenntnisse im Alltag anzuwenden. Damit diese Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht erfüllt werden können, plädiert der GER (Europarat 2001; 2020) für den handlungsorientierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht und beschreibt, dass es von großer Relevanz wäre, den Schwerpunkt darauf zu legen, dass Lernende die Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht so verwenden wie in außerschulischen Situationen. Der Fremdsprachenunterricht hat dementsprechend die Aufgabe, Lernenden Situationen anzubieten, die sie darauf vorbereiten können, die Fremdsprache zur Ausführung von sprachlichen Handlungen zu verwenden. Dabei spielen vor allem die Aufgaben, die Kernelemente des Fremdsprachenunterrichts, eine wichtige Rolle, da sie eine Interaktion zwischen den Beteiligten des Lernprozesses (Lehrkraft und Lernende) und dem Lerngegenstand ermöglichen (Feld-Knapp 2016: 248).

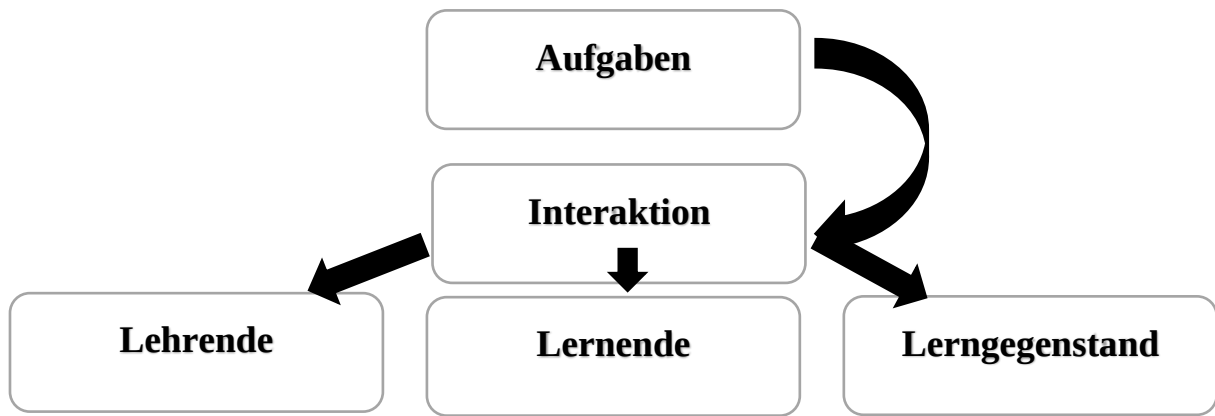


Abbildung 2: Aufgaben und ihre Funktionen im Fremdsprachenunterricht

3. Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht

Bevor auf die Planung des aufgabenorientierten Unterrichts eingegangen wird, soll der Schwerpunkt auf die Unterschiede zwischen Übungen und Aufgaben gelegt werden. Übungen und Aufgaben spielen eine große Rolle bei der Planung und Gestaltung der jeweiligen Unterrichtseinheit. Welche Übungen und Aufgaben ausgewählt und eingesetzt werden sollten, hängt vor allem vom jeweiligen Ziel der Unterrichtseinheit ab. Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Grammatik, Aussprache oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. In Übungen wird das Ziel verfolgt, dass Wortschatz, Formulierungen, Strukturen, die beim Thema nützlich sein können, aktiviert und trainiert werden. Durch Übungen besteht also die Möglichkeit dafür, dass solche sprachlichen Mittel trainiert werden, die Lernende brauchen, um eine Aufgabe bewältigen zu können. Im Gegensatz zu Übungen können Aufgaben nach Funk et al. (2014: 11) als sprachliche Aktivitäten betrachtet werden, die „einen Sitz im Leben haben, d. h. in dieser Form nicht nur im Klassenraum stattfinden“. Das Ziel einer Aufgabe ist der Gebrauch der Fremdsprache in einer realitätsnahen Situation. Durch Aufgaben haben Lernende die Möglichkeit, ihre sprachlichen und allgemeinen Kompetenzen im Verlauf eines bedeutungsvollen Interaktionsprozesses zu entwickeln, z. B. in Form einer Partner- oder Gruppenarbeit. Bei der Lösung einer Aufgabe werden verschiedene kommunikative Ziele verwirklicht, wobei Lernende in der Fremdsprache

sprachliche Handlungen durchführen können. Als zentrales Unterscheidungsmerkmal gilt nach Caspari (2006: 35) der Inhalt der Aufgabe, denn

während bei ‚Übungen‘ (exercises) der Schwerpunkt auf der sprachlichen Form einer Äußerung liegt und somit der formal korrekte Sprachgebrauch im Vordergrund steht, liegt bei einer Aufgabe (task) der Schwerpunkt auf dem Inhalt einer Äußerung und somit auf dem pragmatischen Sprachgebrauch (Caspari 2006: 35).

Der GER (Europarat 2001: 22) beschreibt Aufgaben als zielgerichtete Handlungen, „die eine Person für notwendig hält, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Dies kann ein Problem sein, das es zu lösen gilt, aber auch eine Verpflichtung, der man nachkommen muss“. Wichtig ist hervorzuheben, dass der GER (Europarat 2001: 153) Aufgaben aber nur in dem Maße kommunikativ betrachtet,

in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren.

Die wichtigsten Leitlinien für den Unterricht, die beim Einsatz von Übungen und Aufgaben im Blick behalten werden sollten, beschreiben Funk et al. (2014: 12) folgenderweise:

- Kommunikative Aufgaben spiegeln die reale Sprachverwendung. In jedem Fall stehen die Inhalte im Mittelpunkt, nicht die Strukturen der Sprache.
- Auch dann, wenn es um sprachliche Formen, also um Grammatik, geht, muss man immer im Auge behalten, dass die Grammatik nur nützlich ist, wenn sie einem kommunikativen Zweck dient. Mit anderen Worten: Die Formen müssen nützlich bei der Bewältigung der Aufgaben sein.
- Die Balance zwischen Übungen und Aufgaben muss beachtet werden, das heißt, dass die Zuordnung der Übungen zu den Aufgaben klar sein muss. Und dass die Übungen so verteilt sind, dass es keinen einseitigen Unterricht nur in Bezug auf Formen oder bestimmte Fertigkeiten gibt.

Es kann festgestellt werden, dass sowohl Übungen als auch Aufgaben eine wichtige Funktion im Unterricht erfüllen. Da im vorliegenden Beitrag vor allem die Relevanz von Aufgaben hervorgehoben wird, werden im Folgenden die wichtigsten Charakteristika von Aufgaben berücksichtigt, die nach Thonhauser (2016: 182–183) folgenderweise zusammengefasst werden können:

1. Aufgaben führen zu einem **Resultat**, haben eine **klare Zielsetzung**.
2. Aufgaben sind **inhaltsorientiert**.
3. Aufgaben haben einen Bezug zu den **Lebenswelten der Lernenden**.
4. Aufgaben stellen **Lernende in den Mittelpunkt** des Lernprozesses.
5. Aufgaben ermöglichen ein **authentisches sprachliches Handeln** im Unterricht.
6. Aufgaben ermöglichen **die Entwicklung von Sprachkompetenz**.

Neben der Beschreibung der Charakteristika von Aufgaben lohnt es sich, auch einen Blick darauf zu werfen, welchen Kriterien Aufgaben im Fremdsprachenunterricht gerecht werden sollten. Feld-Knapp (2016: 249) fasst die wichtigsten Kriterien nach Portmann-Tselikas (2006: 183) mit den folgenden Punkten zusammen:

- Aufgaben müssen dem Kenntnisstand der Lernenden und den Rahmenbedingungen des Unterrichts entsprechen.
- Die angestrebten Lernziele müssen durch die Aufgabe auch wirklich thematisiert bzw. erarbeitet werden können.
- Die Aufgabe soll dem Wissen über das Lernen im Allgemeinen und über das Lernen in den thematisierten Bereichen im Besonderen Rechnung tragen. Sie soll adressatengerecht angelegt und formuliert sein.

Im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht geht es also vor allem um die Bewältigung lebensnaher und kommunikativer Aufgaben. Bei der Bewältigung einer Aufgabe ist immer ein Ergebnis zu erzielen. Lernende werden mit einer Problemsituation konfrontiert, die bewältigt werden muss. Der Schwerpunkt liegt also nicht darauf, dass ein bestimmtes Phänomen eingeübt wird, sondern darauf, dass eine konkrete Aufgabe bewältigt wird. Caspari (2006: 36) versteht unter dem aufgabenorientierten Sprachenlernen einen Ansatz, „der die starke Version des

kommunikativen Ansatzes zu realisieren sucht, indem von Beginn des Sprachlernprozesses an authentische Kommunikation bzw. realitätsnahe zielsprachliche Sprachverwendung gefordert wird“.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass für einen aufgabenorientierten Unterricht vor allem die folgenden Prinzipien zu berücksichtigen sind:

- Entwicklung fremdsprachiger Kommunikationsfähigkeit durch Interaktion in der Zielsprache
- Bearbeitung von Aufgaben, die einen realitätsnahen Gebrauch der Fremdsprache ermöglichen
- Verwendung authentischer Texte
- Lernprozess-/Lernproduktorientierung¹

Die genannten Prinzipien können nach Ellis (2003: 213; Finkbeiner 2008: 154–155) mit dem Einsatz folgender Aufgabenformate verdeutlicht werden:

– **Information gap tasks**

In diesen Aufgaben haben Lernende unterschiedliche Informationen zur Verfügung. Sie tauschen sich aus, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen (z. B. Rekonstruktion einer Bildergeschichte).

– **Reasoning gap tasks**

Diese Aufgaben verlangen von den Lernenden die Anwendung der ihnen vorliegenden Informationen (z. B. Erstellung eines Reiseplans auf der Grundlage von Flugverbindungen).

– **Opinion gap tasks**

Sie ermöglichen den Lernenden, die eigenen Präferenzen, Ideen, Meinungen in die Lösung des Problems einzubringen (z. B. in Form einer Diskussion).

– **Problem-solving/ decision-making**

Diese Aufgaben sind oft eine Kombination der drei vorher erwähnten Aufgabentypen. Sie verlangen eine komplexe Verarbeitung der Informationen, um das Problem zu lösen.

¹ Für eine ausführliche Beschreibung der weiteren Prinzipien s. Finkbeiner (2008: 153).

Welche Aufgabenformate im jeweiligen Unterricht eingesetzt werden, hängt vor allem vom Ziel der jeweiligen Unterrichtseinheit ab. Im nächsten Kapitel der Arbeit soll daher der Schwerpunkt auf die Prinzipien der Planung des Fremdsprachenunterrichts gelegt werden.

4. Planung des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts

Im Fall der Unterrichtsplanung können verschiedene Aspekte berücksichtigt werden. Die Unterrichtsplanung kann sich sowohl auf die Planung einer Unterrichtseinheit als auch auf die Planung einer Woche oder einer thematischen Einheit beziehen. In diesem Kapitel wird vor allem auf die Planung und Gestaltung einer Unterrichtseinheit ausführlich eingegangen.

Bei der Unterrichtsplanung können sich Lehrende von dem GER (Europarat 2001; 2020) ausgehend an den Lehrplänen/Curricula und den Lehrwerken orientieren. Wie in Kapitel 2 bereits erörtert, plädiert der GER (Europarat 2001; 2020) für den handlungsorientierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht, der eine kompetenzorientierte Perspektive fördert, „die von den Kann-Beschreibungen gesteuert wird“ (Europarat 2020: 31). Dementsprechend sind Curricula und Kurse zu planen, „die auf der Lebenswirklichkeit mit ihren kommunikativen Bedarfen basieren, um lebensechte Aufgaben herum organisiert sind und begleitet werden von ‚Kann-Beschreibungen‘, die den Lernenden die Ziele verständlich machen“ (Europarat 2020: 31).

Bei der Planung der Unterrichtseinheit ist es empfehlenswert, von dem von Klafki (1962) entwickelten, von Westhof (1981, 1987) bearbeiteten und von Ende et al. (2013) erweiterten Modell *Didaktische Analyse* auszugehen und die folgenden Fragen zu beantworten:



Abbildung 3: Die acht Leitfragen der Unterrichtsplanung
(nach Ende et al. 2013 in einer Darstellung von Brash und Pfeil (2017))

Das Modell beschreibt die wichtigsten Kriterien, die bei der Planung der jeweiligen Unterrichtseinheit unbedingt berücksichtigt werden sollten. Den Ausgangspunkt der Planung sollte die Bestimmung eines oder mehrerer Lernziele bilden. Dabei ist es wichtig, die Frage zu beantworten, was Lernende am Ende der Unterrichtseinheit können sollten. Nach der Formulierung des Lernziels oder der Lernziele müssen weitere Aspekte berücksichtigt werden, die sich vor allem auf die Vorkenntnisse der Lernenden, Lernaktivitäten, Sozialformen, Lehr- und Lernmaterialien, Medien und Hilfsmittel, Aufgaben der Lehrkraft und die Evaluation beziehen. Wichtig ist bei der Evaluation, dass Lernende nach der Durchführung einer Aufgabe ein Feedback über das Ergebnis ihrer Arbeit bekommen. Aber nicht nur Lehrpersonen, sondern auch die Lernenden sollten ihre eigene Leistung reflektieren. In der Reflexionsphase können Lernende verschiedene Fragen beantworten:

- Wie sind wir mit der Aufgabe zurechtgekommen?
- Was ist unsere Lösung/unsere Ergebnis?
- Womit hatten wir Schwierigkeiten?

Diese Reflexionsphase kann nach Finkbeiner (2008: 155) „der Bewusstmachung der eigenen Lernprozesse,- erfolge und -schwierigkeiten dienen und nimmt zugleich eine ergebnissichernde Funktion ein“, da sie ermöglicht, dass nicht nur Lösungen der Aufgabe, sondern auch Ergebnisse besprochen werden können.

Die Beantwortung der genannten Fragen kann dabei helfen, dass der Unterricht gründlich vorbereitet und die einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit dem Ziel entsprechend geplant werden.

Bei der Planung der Unterrichtseinheit können Lehrpersonen direkt von der Zielaufgabe ausgehen. Zuvor sollten aber die Aktivitäten überlegt werden, die ermöglichen, dass die notwendigen sprachlichen Mittel und Strukturen zur Ausführung der Zielaufgabe aktiviert werden. Dadurch kann die sog. Rückwärtsplanung verwirklicht werden.

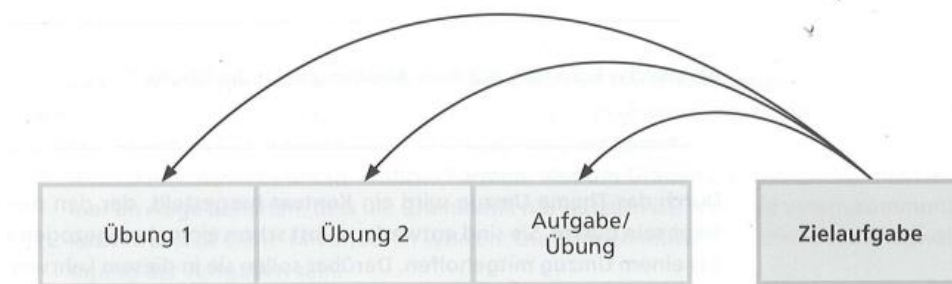


Abbildung 4: Rückwärtsplanung (Funk et al. (2014: 14))

Der erste Schritt bei der Planung ist die Bestimmung der Zielaufgabe. Die Lehrkraft prüft, welche Fertigkeiten trainiert, geübt werden müssen, damit die Lernenden die Zielaufgabe durchführen können.

Eine weitere Frage, die beantwortet werden muss, bezieht sich darauf, ob Lernende mit ihrem Vorwissen die Zielaufgabe bewältigen können oder eventuell noch zusätzliches Wissen benötigen. Nach der Beantwortung dieser Fragen können die weiteren Arbeitsschritte der Zielaufgabe geplant werden, die Lernende auf die Zielaufgabe vorbereiten. Die Zielaufgabe hat eine wichtige Funktion. Von der Zielaufgabe ausgehend, kann die Frage beantwortet werden, ob die Übungen wirklich auf die Zielaufgabe vorbereiten, denn das Ziel eines aufgabenorientierten Unterrichts kann nur in dem Fall erreicht werden, wenn Übungen wirklich zu Aufgaben führen und

Aufgaben den Lernenden die Möglichkeit bieten, das Gelernte kommunikativ zu gebrauchen und in der Fremdsprache handlungsfähig zu werden.

5. Praxisbeispiele aus dem universitären DaF-Unterricht

In dem letzten Teil des Beitrags werden Beispiele aus der Unterrichtspraxis angeführt, wobei vor allem der Frage nachgegangen wird, wie es möglich ist, einen aufgabenorientierten Unterricht zu planen. Die Unterrichtseinheiten sind auf den Sprachniveaus B2 und A1 durchgeführt worden. Die Praxisbeispiele verfolgen das Ziel, auf die im theoretischen Teil dargestellten Prinzipien der Unterrichtsplanung Bezug zu nehmen.

5.1. Aufgabenorientierter DaF-Unterricht für Fortgeschrittene (Sprachniveau B2)

5.1.1. Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht – erste Annäherung

Die Unterrichtseinheiten, die im Folgenden ausführlich beschrieben werden, sind für Germanistikstudierende und Lehramtsstudierende an der Universität Debrecen konzipiert worden, die sich im ersten Studienjahr befinden und über das Sprachniveau B2 verfügen. Das Ziel des DaF-Seminars, dessen Unterrichtseinheiten dargestellt werden, ist vor allem die Förderung der produktiven Fertigkeiten, sowohl das Schreiben als auch das Sprechen. In den 4 Unterrichtseinheiten wurde das Thema *Reisen* behandelt.

Ziele der ersten zwei Unterrichtseinheiten:

- Wortschatz vermitteln (vor allem feste Wortverbindungen)
- Leseverstehen entwickeln
- die eigene Meinung äußern
- mündliche Kompetenzen entwickeln
- kooperative Fertigkeiten entwickeln

Materialien:

- PowerPoint-Folien zur Wortschatzvermittlung
- Lesetext
- Arbeitsblätter
- Handys und Laptops zum Podcast und zur Videoaufnahme

Das Ziel der ersten zwei Unterrichtseinheiten bestand darin, dass Studierende am Ende der Unterrichtseinheit fähig sind:

- über ihren letzten Urlaub zu berichten
- die wichtigsten Reisevorbereitungen zu beschreiben
- gemeinsam einen Urlaub zu planen.

Beschreibung der Unterrichtseinheiten

Damit die genannten Zielsetzungen im Unterricht erfüllt werden können, sind die folgenden Schritte geplant worden. Nachdem die Zielaufgabe (gemeinsam einen Urlaub planen) bestimmt worden war, wurden die einzelnen Übungen ausgewählt, die den Weg zur Zielaufgabe vorbereiten konnten.

In der ersten Phase der Unterrichtseinheit war es wichtig, den Wortschatz zu aktivieren bzw. neue lexikalische Elemente zum Thema (*Reisen, Reisevorbereitungen*), vor allem feste Wortverbindungen (z. B. *Geld wechseln, eine Versicherung abschließen, eine Liste erstellen*) mithilfe von Powerpoint-Folien zu vermitteln (siehe Anhang). Gemeinsam mit den Studierenden sind die wichtigsten Reisevorbereitungen besprochen und Urlaubsaktivitäten gesammelt worden. Die Antworten der Studierenden sind mit den Ideen der Lehrperson ergänzt worden, was ermöglichte, dass neue lexikalische Elemente vermittelt werden. In der nächsten Phase der Unterrichtseinheit ist ein Lesetext mit dem Ziel eingesetzt worden, dass Studierende den gelernten Wortschatz einüben können. Sie bekamen nämlich die Arbeitsanweisung, den Text zu lesen und im Text Tipps zur Reisevorbereitung zu markieren (inhaltorientiertes Lesen), beim zweiten Lesen die gelernten Wortverbindungen zu suchen (formorientiertes Lesen). In der nächsten Phase sind die vermittelten Wortverbindungen mit weiteren Übungen trainiert worden (siehe Anhang: Übungen zur Einübungsphase). Nach der Einübungsphase

hatten Studierende die Möglichkeit, das Gelernte kommunikativ zu gebrauchen, d. h. in der Fremdsprache sprachliche Handlungen durchzuführen. In Form einer Partnerarbeit hatten Studierende die Aufgabe, über ihren letzten Urlaub zu berichten und dabei die gelernten Wortverbindungen zu gebrauchen (siehe Anhang). Nach dem Bericht über den letzten Urlaub ist eine Gruppenarbeit eingesetzt worden, die ermöglichte, dass Lernende gemeinsam einen Urlaub planen und die Einzelheiten des Urlaubs besprechen (siehe Anhang). Nach der Planung des gemeinsamen Urlaubs hatten sie die Möglichkeit, ihre Ideen zu präsentieren. Wichtig war dabei, dass sie auf keinen Fall ohne Feedback bleiben. Sowohl von den Mitstudierenden als auch von der Lehrperson bekamen die Gruppen konstruktive Kritik.

Da ich die produktive Fertigkeit Sprechen nicht nur im Seminar trainieren wollte, entschied ich mich für den Einsatz einer Projektarbeit, die ermöglichte, dass Studierende auch außerhalb des Unterrichts eine sprachliche Handlung mit dem Gebrauch der Fremdsprache durchführen. In Form einer Gruppenarbeit hatten Studierende die Aufgabe, einen Podcast aufzunehmen, in dem sie über ihre Reisepräferenzen, Reisevorbereitungen, Tipps zu Reisevorbereitungen und über ihren Traumurlaub berichten konnten. Mit dieser Aufgabe hatten Studierende die Möglichkeit, ihre Gedanken, Ideen und Meinungen auf eine kreative Art und Weise zum Ausdruck zu bringen und die Erfahrung zu machen, wie sie mit digitalen Medien ihre Fremdsprachenkenntnisse erweitern können. Für die Aufgabe hatten sie insgesamt 10 Tage zur Verfügung. Bei der Bewertung sind vor allem die folgenden Kriterien berücksichtigt worden:

- inhaltliche Aspekte,
- Kreativität,
- sprachliche Qualität.

Mit den zwei Unterrichtseinheiten wurde das Ziel verfolgt, dass im Seminar lebensnahe und kommunikative Aufgaben bewältigt werden. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, wurden die wichtigsten Prinzipien des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts in den Mittelpunkt gestellt. Im Zeitalter der Digitalisierung ist es eine Aufgabe, dass die Medienkompetenz der Lernenden entwickelt wird. Durch

den Einsatz der Projektarbeit konnte das Ziel erreicht werden, dass sowohl die kommunikative Kompetenz als auch die Medienkompetenz der Lernenden gefördert wird.

5.1.2. Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht – zweite Annäherung

In den nächsten zwei Unterrichtseinheiten wurde immer noch das Thema *Reisen* behandelt. Die Unterrichtseinheiten, die dargestellt werden, sind für die vorher vorgestellte Zielgruppe (Germanistikstudierende, Lehramtsstudierende) konzipiert worden.

Ziele der Unterrichtseinheiten:

- Wortschatz wiederholen, aktivieren
- Leseverstehen entwickeln
- die eigene Meinung äußern
- schriftliche Kompetenzen entwickeln
- kooperative Fertigkeiten entwickeln

Materialien:

- Lesetext
- Arbeitsblätter
- Digitale Tools
- Handys und Laptops zur Videoaufnahme

Das Ziel der Unterrichtseinheiten war, dass Lernende fähig sind:

- den gelernten Wortschatz zu vertiefen
- Argumente zu formulieren
- ihre Meinung schriftlich zum Ausdruck zu bringen.

Beschreibung der Unterrichtseinheiten

In der ersten Phase der Unterrichtseinheit wurde der gelernte Wortschatz mithilfe von Übungen aktiviert (siehe Anhang). In der zweiten Phase wurde der Schwerpunkt auf die Besprechung von verschiedenen Reiseformen gelegt. Nach der Auflistung der

Reiseformen mussten Studierende einen Text lesen, in dem es um zwei Reiseformen (Einzelreisen vs. Gruppenreisen) ging. Studierende suchten Argumente sowohl für als auch gegen beide Reiseformen, die sie dann in der Zielaufgabe verwenden konnten. In Form einer Partnerarbeit hatten sie die Aufgabe, eine Stellungnahme zu verfassen und dabei neben den Argumenten persönliche Erfahrungen mit dem Thema zu beschreiben (siehe Anhang). Bei dieser Zielaufgabe bestand das Ziel darin, dass die schriftliche Kompetenz der Studierenden gefördert wird. Die Unterrichtseinheiten ergänzten sich wieder mit einer Projektarbeit, die wieder außerhalb des Seminars durchgeführt werden musste. Studierende hatten die Aufgabe, in Gruppen ein Video zu drehen, in dem sie ein Reiseangebot präsentieren. Die Aufgabe bestand darin, eine einwöchige Reise von Debrecen in eine deutschsprachige Stadt (z. B. München, Berlin oder Wien) zu planen. Sie mussten sich dabei vorstellen, dass sie als Angestellte bei einem Reisebüro arbeiten und die Aufgabe haben, ein Video über ein aktuelles Reiseangebot zu drehen. Sie mussten im Internet recherchieren, Flugverbindungen, Zugverbindungen suchen, die Unterkunft in einem Hotel bzw. die Programme auswählen und diese Ideen im Video präsentieren. Durch die Projektarbeit konnte das Ziel erreicht werden, dass die Fremdsprache in einer authentischen, realitätsnahen Situation gebraucht wird und Studierende ihre kommunikative Kompetenz verbessern.

5.2. Aufgabenorientierter Unterricht für Anfänger (Sprachniveau A1)

5.2.1. Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht – dritte Annäherung

Die zwei Unterrichtseinheiten, die im Folgenden dargestellt werden, sind für Studierende der Universität Debrecen konzipiert worden, die ihre Deutschkenntnisse im Rahmen eines DaF-Unterrichts für Anfänger (Sprachniveau A1) verbessern wollten. Das Thema der zwei Unterrichtseinheiten war *das Wetter und die Jahreszeiten*.

Ziele:

- Wortschatz vermitteln (zum Thema Wetter und Jahreszeiten)
- kommunikative Kompetenz entwickeln
- kooperative Fertigkeiten trainieren

Materialien:

- Arbeitsblätter
- Bilder zur Wortschatzvermittlung

Das Ziel der Unterrichtseinheiten bestand darin, dass Studierende fähig sind:

- das Wetter in den vier Jahreszeiten zu beschreiben,
- über das aktuelle Wetter in Ungarn zu berichten.

Beschreibung der Unterrichtseinheiten

Zu diesem Zweck sind die folgenden Arbeitsschritte geplant bzw. eingesetzt worden. Der erste Schritt begann mit der Kontextualisierung (mithilfe von Bildern), durch die das Thema eingeführt werden konnte. Nach der Einführung des Themas wurde der Schwerpunkt auf die Beschreibung des Wetters in den vier Jahreszeiten gelegt. Die Beschreibung des Wetters ergänzte sich mit der Vermittlung von Winter- und Sommeraktivitäten, die mithilfe von Bildern präsentiert wurden. In der nächsten Phase der Unterrichtseinheit wurden die vermittelten lexikalischen Elemente mithilfe von verschiedenen Übungen eingeübt und gefestigt (siehe Anhang). Nach der Übungsphase war es eine wichtige Zielsetzung, dass das Gelernte produktiv verwendet werden kann. In Form einer Partnerarbeit hatten Studierende die Aufgabe, miteinander ein Interview durchzuführen, in dem sie über drei Fragen diskutieren mussten. In dem Interview beschrieben sie ihre Lieblingsjahreszeit bzw. was sie im Winter und Sommer gerne machen. In der nächsten Aufgabe, d. h. in der Zielaufgabe, hatten Studierende die Aufgabe, in Form einer Gruppenarbeit einen Wetterbericht für das Wochenende zu schreiben. Jede Gruppe musste das Wetter in einer ausgewählten ungarischen Stadt (Debrecen, Budapest, Szeged, Pécs) beschreiben. Die Gruppen hatten dabei die Möglichkeit, im Internet zu recherchieren und anhand der Informationen das Wetter zu beschreiben. Das Ziel der Unterrichtseinheit konnte erreicht werden. Die Übungen konnten die Zielaufgabe vorbereiten und ermöglichen, dass Studierende kommunikativ handeln können.

5.2.2. Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht – vierte Annäherung

In den zwei Unterrichtseinheiten, die im Folgenden ausführlich beschrieben werden, wurde das Thema *Kleidung* behandelt. Die Zielgruppe bilden Studierende, die im vorherigen Unterkapitel vorgestellt wurden.

Ziele:

- Redemittel vermitteln (zum Dialog im Einkaufszentrum)
- kommunikative Kompetenz entwickeln
- kooperative Fertigkeiten trainieren

Materialien:

- Arbeitsblätter
- Bilder zur Aktivierung des Wortschatzes
- Zettel

Das Ziel der Unterrichtseinheiten bestand darin, dass Studierende fähig sind einen Dialog vorzuführen.

Beschreibung der Unterrichtseinheiten

In der ersten Phase der Unterrichtseinheit wurde der in den vorherigen Unterrichtseinheiten vermittelte Wortschatz mithilfe von Übungen (Zuordnungsübungen) wiederholt und aktiviert. Studierende mussten entscheiden, welche von den gelernten Kleidungsstücken im Winter und im Sommer getragen werden und auch die Frage beantworten, was sie im Winter und im Sommer gerne anziehen. In der nächsten Phase wurde das aktuelle Thema *Shoppen im Einkaufszentrum* durch die Frage *Wo kann man Kleidungsstücke kaufen?* eingeführt. Da das Ziel darin bestand, dass Studierende einen Dialog im Einkaufszentrum vorspielen können, mussten in der nächsten Phase zur Ausführung der kommunikativen Aufgabe die sprachlichen Mittel vermittelt und trainiert werden. Die Studierenden bekamen einen (eventuell zwei) Zettel von der Lehrperson, auf dem ein Satz zu lesen war. Sie hatten die Aufgabe, den Satz vorzulesen und zu entscheiden, von wem der Satz gesagt werden kann (von dem

Verkäufer oder von dem Käufer, siehe Anhang). Die Zettel wurden an die Tafel geklebt, die Redemittel konnten voneinander abgegrenzt werden. Nach der Zuordnung der Redemittel hatten Studierende die Aufgabe, einen Dialog zu rekonstruieren (siehe Anhang). Nachdem sie die richtige Reihenfolge gefunden hatten, bekamen sie die Zielaufgabe. In Form einer Partnerarbeit sollten Studierende einen Dialog verfassen, den sie nach der Vorbereitungszeit im Plenum präsentierten. Sie sollten mindestens zwei Kleidungsstücke kaufen und bei der Vorbereitung die Webseiten von Kleidergeschäften mit aktuellen Angeboten besuchen. Durch den Einsatz der Aufgabe konnte erreicht werden, dass Studierende in einer lebensnahen Situation die Fremdsprache gebrauchen und mithilfe von den gelernten sprachlichen Mitteln eine kommunikative Aufgabe bewältigen.

6. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die im Unterricht eingesetzten Aufgaben eine große Rolle dabei spielen können, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts auf dem jeweiligen Sprachniveau verwirklicht werden kann. Der aufgabenorientierte Fremdsprachenunterricht kennzeichnet sich nämlich dadurch, dass die Fremdsprache im Unterricht für Alltagskommunikation und zur Ausführung von kommunikativen Aufgaben verwendet wird. Lernenden sollten dementsprechend Situationen angeboten werden, die ermöglichen, dass sie ihrem Sprachniveau entsprechend sprachliche Handlungen durchführen können. Bei der Planung der jeweiligen Unterrichtseinheit ist es wichtig, sich vor Augen zu halten, dass zuerst das Ziel der Unterrichtseinheit, dementsprechend die Zielaufgabe bestimmt und die dazu notwendigen sprachlichen Mittel und Strukturen aktiviert werden sollten, die den Weg zur Zielaufgabe vorbereiten können. Der Unterricht sollte also immer von der Zielaufgabe ausgehen. Die einzelnen Phasen sind dem Ziel entsprechend zu planen und aufzubauen. Die im Unterricht eingesetzten Aufgaben sollten vor allem eine klare Zielsetzung haben, inhaltsorientiert sein, ein authentisches sprachliches Handeln ermöglichen und den Schwerpunkt auf den realitätsnahen Gebrauch der Fremdsprache legen, wobei es am wichtigsten wäre, dass

Lernende in den Mittelpunkt des Lernprozesses gestellt werden, aktiv am Unterricht teilnehmen und ihre eigene Leistung reflektieren können.

Literatur

- Brash, Bärbel / Pfeil, Andrea (2017): Unterrichten mit digitalen Medien. [= Deutsch Lehren Lernen 9]. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Caspari, Daniela (2006): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. S. 33–42.
- Ellis, Rod (2003): Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. [= Deutsch Lehren Lernen 6]. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Berlin / München: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Faistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 88/1997. S. 21–29.
- 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.
- Finkbeiner, Claudia / Knieriem, Markus (2008): Aufgabenorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht: Beispiele zur Förderung kognitiver, metakognitiver und sozioaffektiver Lernprozesse. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Münster: Waxmann. S.149–167.

- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 940–952.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. [= Deutsch Lehren Lernen 4]. München: Klett-Langenscheidt.
- Klafki, Wolfgang (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Klafki, Wolfgang et al. (Hrsg.): Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel.
- Neuner Gerhard / Hunfeld Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts [= Fernstudieneinheit 4]. Berlin: Langenscheidt.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2006): Was müssen Lehrende über Aufgaben wissen? In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts [= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 182–192.
- Thonhauser, Ingo (2016): Was macht gute Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht aus? Charakteristik guter Aufgaben und Einsichten aus der Unterrichtsbeobachtung. In: Keller, Stephan / Reintjes, Christian (Hrsg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster: Waxmann. S. 179–196.
- Westhoff, Gerhard (1981): Inleiding en model didaktische analyse. Utrecht: Pedagogisch didaktisch institutt voor de leraarsopleiding.
- Westhoff, Gerhard (1987): Didaktik des Leseverstehens. Ismaning: Hueber.

Anhang

1. Powerpoint-Folien zur Wortschatzvermittlung (Reisen – erste Annäherung)



2. Übungen zur Einübungsphase (Reisen – erste Annäherung)

Was passt zusammen? Ordnen Sie zu.

antreten	wechseln	gucken	besichtigen
liegen	schreiben	erweitern	

- a. eine Reise _____
- b. den Wetterbericht _____
- c. Geld _____
- d. Sehenswürdigkeiten _____
- e. den Horizont _____
- f. in der Sonne _____
- g. einen Reisebericht _____

Beantworten Sie die folgenden Fragen.

- a. Was kann man mit einem Formular machen?

- b. Was kann man mit den Sehenswürdigkeiten machen?

- c. Was kann man mit einer Liste machen?

- d. Was kann man mit einer Versicherung machen?

- e. Was kann man mit den Spezialitäten machen?

3. Bericht über den letzten Urlaub (Reisen – erste Annäherung)

Berichten Sie über Ihren letzten Urlaub. Gehen Sie auf die folgenden Punkte ein:

Wo waren Sie?

- Mit wem haben Sie diesen Urlaub verbracht?
- Wie haben Sie sich auf den Urlaub vorbereitet?
- Wie haben Sie die Unterkunft gebucht?
- Was haben Sie dort gemacht?

4. Zielaufgabe (Reisen – erste Annäherung)

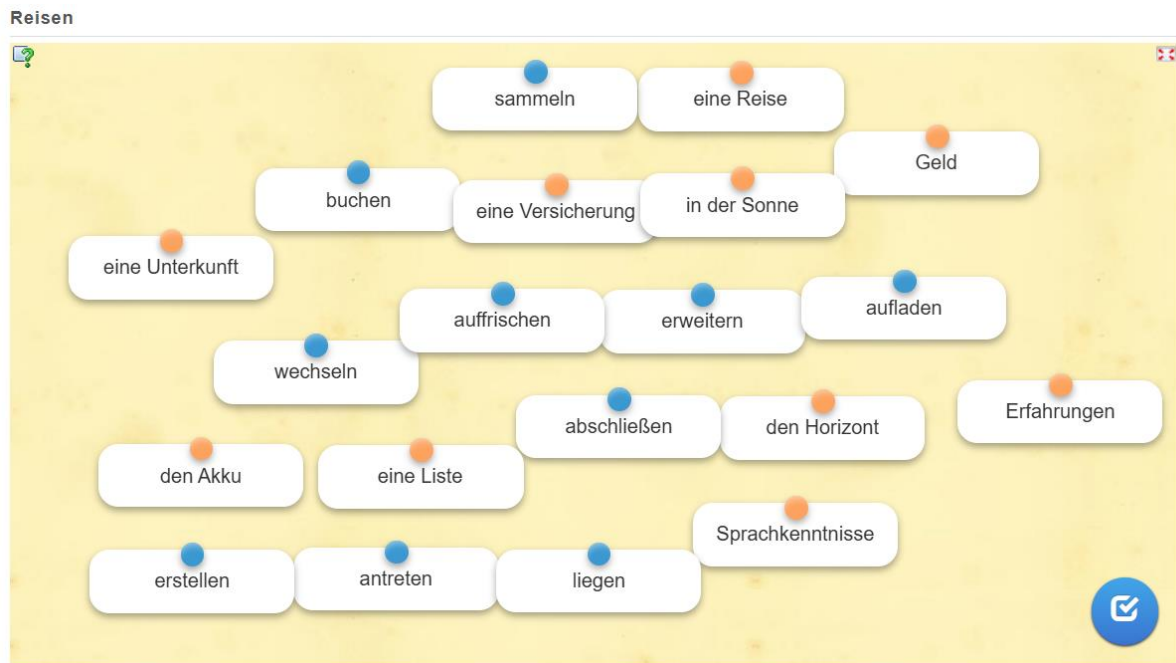
Sie planen mit Ihrem Freund/Ihrer Freundin einen gemeinsamen Urlaub.

Besprechen Sie die folgenden Einzelheiten:

- Reiseziel
- Unterkunft
- Verkehrsmittel
- Programm

Reisevorbereitungen: wer macht was?

5. Übungen zur Aktivierung des Wortschatzes (Reisen – zweite Annäherung)



Link: <https://learningapps.org/display?v=pj7ga77un24>

6. Zielaufgabe (Reisen – zweite Annäherung)

Sie haben in der letzten *Brigitte* einen Artikel über das Thema „Einzelreise statt Gruppenreise“ gelesen. In diesem kamen verschiedene Äußerungen vor. Schreiben Sie nun eine Stellungnahme (ca. 180 - 200 Wörter) zu diesem Thema. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein.

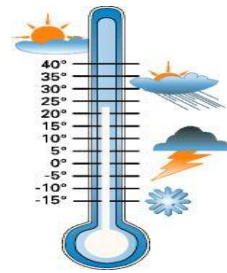
- Was denken Sie über Einzelreisen?
- Begründen Sie Ihre Meinung und nennen Sie dabei sowohl Pro- als auch Contra-Argumente.
- Beschreiben Sie eigene Erfahrungen (oder Erfahrungen von Freunden) zum Thema.

Die Äußerungen unten sollen Ihnen dabei als Anregung, nicht aber als Vorlage zum Abschreiben dienen. Beziehen Sie diese also nur mit eigenen Worten ein.

„Jeder sollte mindestens einmal im Leben eine Alleinreise unternehmen.“

7. Einübungsphase (Wetter und Jahreszeiten – dritte Annäherung)

Wie ist das Wetter?



8. Einübungsphase (Wetter und Jahreszeiten – dritte Annäherung)

Wie ist das Wetter...?

1. In Berlin?

_____.

2. In Hamburg?

_____.

3. In München?

_____.

4. In Kassel?

_____.

5. In Dresden?

_____.



9. Redemittel zum Dialog (Kleidung – vierte Annäherung)

Ich suche ein Kleid in Größe 38.

Passt Ihnen die Hose?

Ich nehme den Rock.

Der Rock steht Ihnen super.

Welche Größe haben Sie?

Ich finde es toll.

Wie gefällt Ihnen die Hose?

Wo finde ich die Umkleidekabine?

Kann ich Ihnen helfen?

Kann ich die Hose anprobieren?

10. Rekonstruktion eines Dialogs

1 Welche Größe haben Sie?

2 Super, ich nehme ihn.

3 Ich finde ihn super.

4 Ich suche einen Pullover.

5 Guten Tag.

6 Größe 40.

7

Link: <https://learningapps.org/display?v=p92ub3mi220>

Wortschatzerweiterung mit Chunks im DaF-Unterricht

Tünde Sárvári

*Die Wörter, wo kommen die Wörter denn her?
Aus dem Wörtersee, ja, aus dem Wörtermeer.
Wirf deine Netze aus,
Fang dir die Wörter raus,
Beutel's am Ufer aus,
Nimm sie zu dir nach Haus!
Und was machen die Wörter dann bei mir?
Die Wörter, sie spielen, sie spielen mit dir!*

(Hugo Ramnek¹)

1. Einleitung

Der Wortschatz (oder auch mit anderen Namen Vokabular, Lexik bzw. Lexikon), gehört zu den wichtigsten Mitteln, um sprachlich handeln zu können. Er umfasst die Gesamtheit der Lexeme einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt (Glück 2016; Heyd 1991; Köster 2010a; Sárvári 2023; Tschirner 2010). Umfang, Spektrum und Beherrschung des Wortschatzes sind wichtige Parameter sowohl des Spracherwerbs als auch der Beurteilung der Sprachkompetenz der Lernenden. Trotzdem wurde diesem Bereich bei vielen älteren Methoden des Fremdsprachenunterrichts, wie etwa in der Grammatik-Übersetzungsmethode oder in der audiolingualen und audiovisuellen Methode keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Wortschatzkenntnisse wurden als Selbstzweck betrachtet. Am Anfang der 1970er Jahre brachte die kommunikative Wende, wobei die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts galt, auch keine Veränderung mit sich. Es wurde dabei von dem sog. inzidentellen (beiläufigen) Wortschatzerwerb ausgegangen, der besagt, dass der Wortschatz durch die Förderung der sprachlichen Aktivitäten (z. B. in Gesprächen, beim Lesen/Hören eines Textes, beim Sehen eines

¹ Hugo Ramnek ist ein österreichischer Schriftsteller, Schauspieler und Theaterpädagoge. Sein Gedicht „Die Wörter“ ist im Jahre 2011 in dem von Hans-Joachim Gelberg herausgegebenen Gedichtband „Wo kommen die Worte her?“ erschienen.

Filmes) beiläufig erworben wird. Erst in den 1990er Jahren wurde den Fragen des unterrichtlich gesteuerten Wortschatzerwerbs mehr Aufmerksamkeit geschenkt (Köster 2010b; Neveling 2016, 2017b; Sárvári 2023; Stork 2013). Wortschatzerwerb dieser Art wird auch als Wortschatzarbeit, Wortschatzvermittlung (aus der Sicht der Lehrperson) oder Wortschatzlernen (aus der Sicht der Lernenden) bezeichnet (Stork 2013: 105).

Das Wortschatzlernen gilt im Fremdsprachenunterricht als ein großes Lernproblem (Bohn 1999; Sárvári 2023). Als Grund dafür werden sowohl subjektive als auch objektive Faktoren genannt. Subjektive Faktoren sind solche, die bei den Lernenden liegen wie beispielsweise subjektive Lernhemmnisse, d. h. für das Lernen nicht gewünschte, störende Zustände: Angst, Müdigkeit, Desinteresse. Subjektive Lernhemmnisse sollten reflektiert werden, um die Ursachen bzw. die geeigneten Lernstrategien herauszufinden. Objektive Faktoren beziehen sich einerseits auf objektive Lernhemmnisse wie die Ausstattung des Lernraumes oder die Sitzordnung; andererseits auf bestimmte objektive Merkmale des Wortschatzes wie der Umfang des Wortschatzes oder die Mehrdeutigkeit von Wörtern (Bohn 1999; Sárvári 2023).

Das neue Wort, das man eben lernt, wird in das vorhandene Netzwerk des mentalen Lexikons² aufgenommen. Wenn ein Wort mit mehreren anderen vernetzt ist, kann es schneller abgerufen und gebraucht werden. Um dies zu erleichtern, sollten die neuen Vokabeln an den bereits vorhandenen Wissensvorrat aus L1 (Mutter-/Erstsprache der Lernenden) oder L2 (die erste gelernte Fremdsprache der Lernenden) angedockt werden. Diesem Ziel dient die Vorentlastung, wofür im Unterricht immer genügend Zeit eingeplant werden sollte, um Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren und die neuen Inhalte an das bereits Vorhandene anzuknüpfen.

Im mentalen Lexikon sind aber nicht nur Wörter, sondern zugleich auch kleinere sprachliche Einheiten miteinander verknüpft. Das beweisen die Erkenntnisse der sog.

² Das mentale Lexikon kann als ein Teil des Langzeitgedächtnisses bezeichnet und mit einem Wörterbuch verglichen werden. Im mentalen Lexikon sind alle Wörter mit ihrer phonologischen, semantischen, morphologischen, syntaktischen und orthografischen Beschreibung eingetragen. Die Einträge werden aber im mentalen Lexikon nicht alphabetisch geordnet, sondern organisiert und systematisch strukturiert. Sie sind inhaltlich unbegrenzt und dynamisch (Gósy 2005; Schwarz 2008; Ballweg u. a. 2013; Neveling 2017a; Sárvári 2023).

Versprecherforschung³. Jede sprachliche Einheit steht im Schnittpunkt zweier Arten von Relationen, deshalb bestehen paradigmatische (vertikale) und syntagmatische (horizontale) Beziehungen im mentalen Lexikon zwischen den Einträgen. Paradigmen können untereinander, Syntagmen miteinander ausgetauscht werden. Für jede Art von Syntagma gibt es Kombinationsregeln, die bestimmen, wie die Einheiten im Syntagma zusammengefasst werden können. Aus diesem Grund sollten Vokabeln nie isoliert und wenn es möglich ist, in Syntagmen gelernt werden. In den Syntagmen sind die Verbindungen zwischen den Wörtern stärker. Aus diesem Grund plädiere ich für den Einsatz des lexikogrammatischen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht, nach dem Wortschatz und Grammatik integrativ vermittelt wird. Eine mögliche Form dieser integrativen Vermittlung ist das sog. „Chunk learning“ (Müller-Hartmann/Schocker 2017: 34).

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, nach einer theoretischen Fundierung der Lexikogrammatik an konkreten Beispielen zu zeigen, wie „Chunk learning“ im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (DaF-Unterricht) von Anfang an auf unterschiedlichen Sprachniveaus verwirklicht werden kann. Sprachlernende brauchen Übungen, Aufgaben und Strategien, um ihr mentales Lexikon zu organisieren. Im Beitrag werden im Weiteren diesbezügliche Beispiele aufgeführt und reflektiert, die meiner eigenen Lehr- und Forschungstätigkeit entnommen sind.

2. Überlegungen zur Lexikogrammatik

Ohne Wortschatzlernen kommt man mit dem Lernen einer Fremdsprache nicht weit. Trotzdem spielte die Wortschatzarbeit (wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde) im Vergleich zur Grammatikvermittlung in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik am Anfang eine untergeordnete Rolle. Erst aufgrund von Forschungsergebnissen aus Bereichen der lexikalischen Semantik, der korpusbasierten Lexikographie, der Psycholinguistik, der Kognitiven Linguistik und der Kognitiven Psychologie nahm das

³ Die Versprecherforschung ist eine psycholinguistische Disziplin und widmet sich der Erforschung von Versprechern. Ausführlicher zum Thema s. u. a. Schwarz (2008: 221–229).

Interesse an Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung zu (Köster 2010b; Neveling 2016, 2017b; Stork 2013).

Da stellt sich aber die Frage, was unter dem Begriff „Wortschatz“ zu verstehen ist. Der Wortschatz einer Sprache besteht aus lexikalischen und grammatischen Elementen, deren Kenntnis, sowie die Fähigkeit, sie zu verwenden, laut des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) (Europarat 2001: 111) die sog. lexikalische Kompetenz der Sprachbenutzer:innen ausmachen. Im GER (ebd.) zählen zu den lexikalischen Elementen einerseits feste Wendungen, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als ein Ganzes gelernt und verwendet werden; andererseits Einzelwörter. Diese Lexeme können offenen Wortklassen angehören und Nomen, Verb, Adjektiv, Adverb sein. Es wird zugleich angedeutet, dass es für bestimmte grammatische oder semantische Sachverhalte andere lexikalische Gruppen gibt (Europarat 2001: 112). Zu den grammatischen Elementen, die zu den geschlossenen Wortklassen gehören, zählen im Deutschen

- Artikel (ein, einer, eine, der, die, das)
- Indefinitpronomen (einige, alle, viele usw.)
- Demonstrativpronomen (dieser, diese, dieses; jener ...)
- Personalpronomen (ich, du, er, sie, es, wir ...; mir, dir usw.)
- Interrogativ- und Relativpronomen (wer, was, welche, wo, wie usw.)
- Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihr usw.)
- Präpositionen (in, an, bei, mit, von usw.)
- Hilfsverben / Modalverben (sein, haben, werden / können, sollen usw.)
- Konjunktionen (und, aber, wenn, obwohl)
- Modalpartikeln (ja, wohl, aber, doch usw.). (ebd.)

In Bezug auf die lexikalische Kompetenz werden meistens die von Nation (2001: 27) aufgeführten drei Kategorien erwähnt:

- Form (Phonetik/Graphemik)
- Inhalt (Semantik) und
- Verwendung (Grammatik/Pragmatik).

Innerhalb dieser Bereiche wird zwischen Produktion und Rezeption ein Unterschied gemacht. Hinsichtlich der Form sollen Sprachbenutzer:innen rezeptiv wissen, wie sich ein Wort anhört, und wie es schriftlich festgehalten wird. Für die Produktion brauchen sie zugleich Kenntnisse darüber, wie ein Wort ausgesprochen oder geschrieben wird. Wortbildungskenntnisse zählen ebenfalls zu diesem Wissensbereich.

In Bezug auf den Inhalt sollen Sprachbenutzer:innen bei der Rezeption zum einen die allgemeine Bedeutung des Wortes, zum anderen die Bedeutung des Wortes in einem konkreten Kontext sowie Konnotationen und Assoziationen kennen, die dieses Wort hervorruft. Im Hinblick auf die produktive Seite sollen sie Kenntnisse darüber haben, welches Wort sie allgemein oder in einem konkreten Kontext benutzen sowie welche Assoziationen sie bei einer bestimmten Sprechintention auswählen sollen.

Mit Blick auf Verwendung sollen Sprachbenutzer:innen einerseits rezeptiv wissen, welche konjugierten oder deklinierten Wortformen in welcher Reihenfolge in einer Äußerung welche grammatischen Zusammenhänge bewirken. Andererseits sollen sie ebenso die pragmatischen Wirkungen der Sprache (z. B. Textsorten, Register) kennen. Auf der produktiven Seite brauchen sie sowohl Wissen darüber, welche Wörter in welchen Kontexten bzw. mit welchen anderen Wörtern verwendet werden können/müssen, als auch Grammatikkenntnisse, die helfen, Wortformen in Satzzusammenhängen richtig zu verwenden. Darüber hinaus sollen Sprachbenutzer:innen sich auch dessen bewusst sein, welche Wörter welche Assoziationen bei den Gesprächspartner:innen hervorrufen werden.

Aufgrund dieser Überlegungen bin ich der Auffassung, dass kein Unterschied zwischen lexikalischer und grammatischer Kompetenz gemacht werden sollte, sondern in diesem Bereich als Ziel des Fremdsprachenlernens die Entwicklung und Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz gesetzt werden sollte, wobei Wortschatz und Grammatik nicht voneinander getrennt, sondern holistisch betrachtet, gelehrt und gelernt werden sollten.

3. Zur holistischen Wortschatzerweiterung

Der unterrichtlich gesteuerte Wortschatzerwerb zielt im Fremdsprachenunterricht darauf ab, dass die Sprachlernenden einen umfangreichen, differenzierten Wortschatz in der Fremdsprache beherrschen, der es ihnen ermöglicht, zum einen die jeweilige Sprache in unterschiedlichen Kontexten zu rezipieren (Rezeption), zum anderen sich in dieser Sprache besser auszudrücken (Produktion) und erfolgreich mit anderen zu kommunizieren (Interaktion). Der Wortschatzerwerb ist erfahrungsgemäß ein sehr komplexer Lernprozess. Dabei nehmen die Lernenden nicht nur semantische Informationen auf, sondern sie sollen auch die grammatisch-syntaktischen Funktionen, die korrekte Aussprache, die orthographische Form sowie den Verwendungsradius der zu lernenden Wörter erfassen. All das spricht auch dafür, dass es sich um eine lexikogrammatische Kompetenz handelt, die lexikalische und grammatische Kompetenzen vernetzt.

Die Sprachlernenden sollen sich einen Wortschatz aneignen, der

- sicher und schnell abrufbar und
- je nach Absicht und Situation verfügbar ist sowie
- variabel und korrekt angewandt werden kann (Löschmann 1993: 29).

Sie sollten imstande sein,

- Wörter in der Fremdsprache zu verstehen
- Wörter in der Fremdsprache korrekt auszusprechen und zu schreiben
- Wortbedeutungen zu differenzieren
- Wörter in der Fremdsprache morphologisch und syntaktisch korrekt zu verwenden
- Wörter in der Fremdsprache situativ angemessen zu gebrauchen (Sárvári 2023: 38).

Daraus ergibt sich aber die Frage, welcher Wortschatz für Lernzwecke ausgewählt werden sollte?

3.1. Zur Auswahl des Wortschatzes für Lernzwecke⁴

Der Wortschatz einer Sprache lässt sich in einen Allgemeinwortschatz und eine Vielfalt von varietätentypischen Wortschätzen unterteilen. Als Allgemeinwortschatz wird derjenige Wortschatz bezeichnet, der einer ganzen Sprachgemeinschaft zur Verfügung steht und nicht auf bestimmte Sprechergruppen begrenzt ist. Varietätentypische Wortschätze sind im Gegenteil dazu auf bestimmte Sprechergruppen begrenzt. Sie können regional (Schwäbisch, Bairisch, Österreichisch, Schweizerisch u. a.), diachron (Sprache der Reformation, der Aufklärung u. a.), sozial- und gruppenbezogen (Sprache der Wissenschaft, der Technik, Berufswortschätze u. a.) geprägt sein.

Ich bin mit Bohn (1999: 9) einverstanden, indem er feststellt, dass die Übergänge zwischen diesen Kategorien fließend sind. Demzufolge schwanken die geschätzten Zahlen für die deutsche Standardsprache zwischen 300 000 und 500 000 Lexemen. Da die deutsche Sprache eine lebende Sprache ist, verändert sich der Wortschatz kontinuierlich. Jährlich kommen etwa 4000 neue Wörter bzw. Wortbedeutungen hinzu (ebd.). Es muss festgestellt werden, dass nicht einmal Muttersprachler:innen diese Wortmenge beherrschen. Im Durchschnitt benutzt ein Muttersprachler oder eine Muttersprachlerin etwa 12 000 bis 16 000 Wörter. Verstanden wird aber viel mehr. Sowohl bei ihnen als auch bei Fremdsprachenlernenden wird deshalb ein Unterschied zwischen Verstehenswortschatz und Mitteilungswortschatz gemacht.

Zum Verstehenswortschatz gehören Lexeme, die Sprachbenutzer:innen in einem gesprochenen oder geschriebenen Text wiedererkennen und verstehen, aber nicht ohne Weiteres selbstständig in der eigenen Sprachproduktion verwenden (können). Dieser Wortschatz wird aus diesem Grund auch rezeptiver Wortschatz genannt. Zum Mitteilungswortschatz zählen Wörter, die Sprachbenutzer:innen aus dem Gedächtnis abrufen können, um sich mündlich oder schriftlich zu äußern. Da dieser Wortschatz in der Sprachproduktion zum Einsatz kommt, wird er auch als produktiver Wortschatz bezeichnet. Früher wurden auch die Bezeichnungen aktiv und passiv verwendet, aber sie waren nicht ganz zutreffend, weil auch das Verstehen ein aktiver Prozess ist.

⁴ Dieses Thema behandelte ich bereits in einer früheren Publikation (Sárvári 2023), deshalb können gewisse Überschneidungen vorkommen.

Zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz gibt es keine starren Grenzen. Der produktive Wortschatz kommt aus dem rezeptiven, aber wenn er nicht gebraucht wird, geht er in den rezeptiven zurück. In der Sprachdidaktik wird auch eine dritte Gruppe unterschieden, der sog. potenzielle Wortschatz. Dazu gehören alle zusammengesetzten und abgeleiteten Wörter, die Sprachlernende als solche nicht kennen, aber ohne Erklärung verstehen können, weil

- ihnen die Bedeutung der Bestandteile klar ist;
- sie entsprechende Wortbildungsregeln kennen;
- sie ihr Sach- und Sprachwissen einsetzen;
- sie Hypothesen bilden.

Die meisten deutschen Wörter sind mehrdeutig, deshalb soll zugleich das Phänomen der Mehrdeutigkeit (Ambiguität) aufgegriffen werden. Wenn ein Zeichen zwei Bedeutungen hat, wird von Doppeldeutigkeit oder Zweideutigkeit gesprochen. Wenn Wörter mehrere, miteinander zusammenhängende Bedeutungen haben, werden sie Polyseme genannt. Sie können aus einer Grundbedeutung heraus in ganz verschiedenen Kontexten verwendet werden. Die Mehrdeutigkeit entsteht dabei häufig durch eine bildliche Übertragung. Bei dem Wort ‚*Nagel*‘ liegt beispielsweise Polysemie vor: das Wort bezeichnet einen Metallstift, der in etwas hineingetrieben wird und zum Befestigen von etwas dient und ebenso ein Finger- bzw. Zehenglied. Die ähnliche Form der gemeinten Objekte (der ‚*Nagel*‘ als Metallstift ähnelt einer spitzen Krallen) ist die Verbindung zwischen diesen Bedeutungen. Wörter, die dieselbe Form, aber eine andere Bedeutung haben, werden Homonyme genannt. Ein Beispiel ist dafür das deutsche Wort ‚*Strauß*‘, das einerseits einen Blumenstrauß, andererseits einen Laufvogel bedeutet. Homonyme können weiter in Homographie und Homophone unterteilt werden. Homographie sind Wörter, die zwar unterschiedliche Bedeutungen haben, gleich geschrieben, aber unterschiedlich betont oder ausgesprochen werden, wie z. B. das deutsche Substantiv *Konstanz*: *Konstanz* (Stadt am Bodensee) – *Konstanz* (Beständigkeit) oder das deutsche Verb *übersetzen*: *übersetzen* (in eine andere Sprache übertragen) – *übersetzen* (ans andere Ufer gelangen). Homophone sind Wörter, die

gleich ausgesprochen, aber unterschiedlich geschrieben werden, z. B. *lehren* (Kenntnisse vermitteln, unterrichten) – *leeren* (leer machen).

Der Wortschatz einer Sprache muss für Lernzwecke reduziert werden. Eine derartige Reduzierung ist jedoch nie willkürlich, sondern orientiert sich an didaktischen und sprachpsychologischen Überlegungen. Neuner (1991: 79) schlug drei Auswahlkriterien vor, die eine lernorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung ermöglichen: die Brauchbarkeit, die Verstehbarkeit und die Lernbarkeit. Mit Brauchbarkeit meint er die Berücksichtigung der sprachlich-pragmatischen Bedürfnisse der Lernenden. Er hält die Bestimmung der für den fremdsprachlichen Gebrauch der jeweiligen Zielgruppe wichtigen Inhaltswörter für äußerst relevant. Modellhaft dafür findet er die Bedürfnisanalyse von Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache (Baldegger u. a. 1980). In diesem Buch wurde der Fremdsprachenbedarf von Erwachsenen in nichtberuflichen Kontaktsituationen im europäischen Kontext dargestellt. Das Autorenteam bestimmte übergreifende inhaltlich-thematische Kategorien, die aufgegliedert und mit sprachlichen Exponenten versehen wurden.

Für eine lernorientierte Wortschatzauswahl ist auch die Berücksichtigung der spezifischen Kontaktbereiche der Lerngruppe hinsichtlich der Zielsprache und -kultur wichtig. Damit meint Neuner, dass die Verstehbarkeit der neuen Lexik auch davon abhängt, wie das Verhältnis von Erstsprache(n) der Lernenden und Zielsprache ist bzw. welche Kontakte die Lernenden zur Kultur der Zielsprache haben (z. B. Nähe/Distanz/Attraktivität/Tabuzonen).

Aus der Perspektive der Lernenden scheint das dritte von Neuner vorgeschlagene Kriterium besonders wichtig zu sein. Bei Lernbarkeit wird überprüft, welche Wörter leicht und welche schwierig zu lernen sind.

Sprachlehrenden, die Deutsch als Fremdsprache (DaF) und / oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unterrichten, bietet die CD-ROM zu „Profile deutsch“⁵ (Glaboniat

⁵ „Profile deutsch“ ist auf Initiative des Europarates in trinationaler Kooperation von Österreich, Deutschland und der Schweiz entwickelt worden. Es ist ein Hilfsmittel für Entwickler:innen von Curricula, Leiter:innen von Institutionen, Lehrbuchautor:innen, Prüfungsspezialist:innen, Lehrende und Lernende. Es besteht aus einer CD-ROM und einem dazu gehörenden Begleitbuch. Es bezieht sich auf zwei vom Europarat vorgelegte Grundsatzpapiere, den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und das Europäische Sprachenportfolio (ESP). Die erste Fassung von „Profile deutsch“ wurde auf der Internationalen

u. a. 2005) bezüglich der Auswahl des Wortschatzes eine weitere Hilfe an, weil sie u. a. einen thematischen Wortschatzinventar enthält, der von den 15 Themen der spezifischen Begriffe der Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache (Baldegger u. a. 1980) ausgeht und den Niveaustufen des GER zugeordnet ist. Zu den einzelnen Beiträgen gehören

- zusätzliche Detailangaben (z. B. Informationen zur Wortart, zu Artikel und Pluralformen bei Substantiven oder Präteritum und Partizip bei unregelmäßigen Verben);
- ein oder mehrere Beispielsätze, die verschiedene Verwendungsmöglichkeiten des Eintrags illustrieren;
- Verweise auf andere Kapitel, die mit dem Eintrag in Zusammenhang stehen (Galboniat u. a. 2005: 34).

Die Benutzer:innen von „Profile deutsch“ können je nach Bedarf

- sprachliche Mittel nach Niveaus auswählen,
- produktive oder rezeptive Einträge auswählen,
- sprachliche Mittel nach Wortarten auswählen,
- Einträge sortieren (z. B. alphabetisch) (ebd.).

3.2. Phasen der Wortschatzarbeit⁶

Die Wortschatzarbeit sollte im Unterricht nicht isoliert, sondern als integrierter Teil der Textarbeit behandelt werden. Die Fremdsprachendidaktiker:innen sind sich darin einig, dass die Wortschatzarbeit aus mehreren Phasen besteht, es ist aber nicht einheitlich, wie viele Phasen sie voneinander unterscheiden. Doyé (1971) teilt die Wortschatzarbeit in drei große Phasen ein (Darbietung, Übung, Integrierung), Neveling (2017b) spricht von vier Phasen (Semantisierung, Festigung, Sprachanwendung, Kontrolle), Lundquist-Mog/Widlok (2015) gliedern die Vorgehensweise bei der Wortschatzarbeit in fünf

Deutschlehrertagung (IDT) 2001 in Luzern einem größeren Kreis des Fachpublikums vorgestellt. Eine um die Niveaus C1 und C2 erweiterte neue Version erschien 2005. „Profile deutsch“ ist die Umsetzung des GER für DaF und DaZ.

⁶ Die einzelnen Phasen sind u. a. bei Sárvári (2023: 39–54) detaillierter beschrieben.

Phasen (Präsentation, Semantisierung, Verständnissicherung, Üben, Anwendung) auf. Aufgrund meiner langjährigen Lehr- und Forschungserfahrung bin ich zu folgender Schlussfolgerung gekommen (Sárvári 2023: 40–41):

[...] [D]ie Wortschatzarbeit [beginnt] immer mit der Darbietung [...]. Sie dient der Wortschatzpräsentation und der Bedeutungsvermittlung. Neue Lexik kann vor der Behandlung des Textes (Vorentlastung) oder während der Arbeit am Text eingeführt und erklärt werden. Aus diesem Grund zähle ich zur Darbietung die möglichen Formen der Wortschatzpräsentation und der Vorentlastung, wobei die Bedeutungsvermittlung der Schlüsselwörter eine zentrale Rolle spielt. Um zu betonen, dass neue Lexik auch während der Arbeit am Text eingeführt und semantisiert wird, betrachte ich Semantisierung als eigenständige Phase. Dieser Phase folgt die Verständnissicherung. Die letzte Phase der Wortschatzarbeit ist die Übungsphase, die teilweise im Unterricht, teilweise außerhalb des Unterrichts erfolgt.

Neue Informationen sollten immer an das bereits vorhandene Wissen der Lernenden angedockt werden. Dies gilt auch für die Wortschatzerweiterung. Es stehen zahlreiche Vorentlastungsübungen den Sprachlehrenden zur Verfügung, die helfen, das aktivierte Vorwissen der Lernenden um neue Lerninhalte zu erweitern. Brainstorming, Assoziogramm, Spekulieren anhand von Bildern / Wörtern über Inhalte oder ein einführendes Klassengespräch gehören beispielsweise zu den bewährten Verfahren der Vorentlastung.

Im Fremdsprachenunterricht wird der neue Wortschatz oft in Lehrwerktexten präsentiert. Die modernen Lehrwerke bieten unterschiedliche Formen der Wortschatzpräsentation. Im Anfangsunterricht werden die neuen lexikalischen Einheiten überwiegend visuell, mit Hilfe von Bildern, Fotos, Zeichnungen und Gegenständen eingeführt; bei Fortgeschrittenen gewinnen eher die Hör- und Lesetexte an Bedeutung. Zur Darbietung neuen Wortschatzes gehört ebenso die Bedeutungsvermittlung, die oft Semantisierung genannt wird. Die neue Bedeutung kann sprachlich (ein- oder zweisprachig) bzw. (teilweise) nichtsprachlich vermittelt werden. Die Wahl eines oder mehrerer Verfahren ist durchgehend von den Eigenschaften der lexikalischen Einheit und den konkreten Lernvoraussetzungen abhängig. Dieser Phase folgt die Verständnissicherung, die eigentlich die Umkehrung der

Bedeutungsvermittlung ist. Die möglichen Kontrollverfahren dieser Phase lassen sich deswegen in die drei gleichen Gruppen einteilen wie im Falle der Bedeutungsvermittlung: (1) nonverbale, (2) einsprachige und (3) zweisprachige Kontrollverfahren.

Anschließend soll der neue Wortschatz mündlich und schriftlich geübt werden. Die Arbeits- und Übungsbücher sowie die Online-Plattformen bieten eine Vielfalt an Übungen. Im Idealfall beziehen sich die Wortschatzübungen nicht nur auf die Wort-, Satz-, sondern auch auf die Textebene. Da zwischen den Einträgen im mentalen Lexikon sowohl paradigmatische als auch syntagmatische Beziehungen bestehen (vgl. Kapitel 2), sollten die Übungen nicht nur paradigmatisch, sondern auch syntagmatisch angelegt sein. Das systematische, thematische und situative Üben trägt zum effektiven Wortschatzlernen bei, das im Weiteren mit Hilfe von Lerntechniken (wie z. B. Wortschatzkartei, Mindmapping, Mnemotechniken⁷⁾ erhöht werden kann⁸.

Im Hinblick auf das Wortschatzlernen muss außerdem die entscheidende Rolle des Vergessens erwähnt werden. Sprachlernende, die nicht stets von der Fremdsprache umgeben sind, kämpfen durchgehend gegen das Vergessen von Vokabeln. In keinem anderen Bereich des Fremdsprachenlernens hat das Vergessen eine so zentrale Bedeutung, denn Kommunikation scheitert vorwiegend an fehlendem Wortschatz (und nur selten an fehlender Grammatik). Deshalb sollte der Wortschatzarbeit ein hoher Stellenwert beim Fremdsprachenlernen beigemessen werden.

In einer früheren Publikation (Sárvári 2023: 53–54) erläuterte ich bereits,

dass moderne Wortschatzarbeit die Prinzipien der Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*) und der Sprachaufmerksamkeit/Formfokussierung (*focus on form*) nutzt. Die Entwicklung von **Sprachbewusstheit** fördert die Sensibilität für Sprachen in Bezug auf ihre Form, Struktur, Funktion und ihren Gebrauch. Auf der kognitiven Ebene erkennen die Lernenden Bezüge zwischen ihrer Erstsprache und der Fremdsprache, experimentieren mit Sprache und erschließen sich dadurch Regelmäßigkeiten. Die Sensibilisierung für grammatische Phänomene ist jedoch nicht gleichzusetzen mit

⁷ Über die einzelnen Lerntechniken kann u. a. bei Sárvári (2023: 63–70) ausführlicher nachgelesen werden.

⁸ Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit behandelt Kertes (2019: 139–166).

systematischem Regellernen und -anwenden. **Sprachaufmerksamkeit/Formfokussierung** bedeutet, dass Inhalte bzw. Funktionen der sprachlichen Formen nicht isoliert behandelt werden sollen, sondern es wird der Form-Inhalts-Bezug in der Sprache thematisiert. In diesem Sinne soll die Wortschatzarbeit Lexik und Grammatiklernen verbinden. (Hervorhebung im Original)

Um die o. g. Ziele zu erreichen, bedarf es nicht nur Fleiß und Ausdauer auf der Lernerseite, sondern auch geeignete Hilfsmittel und Verfahren auf der Lehrerseite.

3.3. Chunk learning – Lernen mit Chunks

Der GER (Europarat 2001: 147) schlägt folgende Aktivitäten vor, die den Umfang des Wortschatzes der Lernenden erweitern können:

- a) durch bloßen Kontakt mit Wörtern und feststehenden Wendungen, die in authentischen gesprochenen und schriftlichen Texten verwendet werden;
- b) indem der Lernende Fragen stellt oder im Wörterbuch usw. nachschlägt, wenn dies für bestimmte kommunikative Aufgaben und Aktivitäten erforderlich ist;
- c) durch Einbettung in bestimmte Kontexte, z. B. in Texte in Lehrbüchern mit nachfolgender Verwendung in Übungen und Anwendungen;
- d) durch Einführung von Wörtern begleitet von visuellen Stützen (Bildern, Gesten und Mimik, Handlungen oder Gegenständen);
- e) durch das Auswendiglernen von zweisprachigen Wortlisten usw.;
- f) durch das Erkunden von Wortfeldern und das Erstellen „mentaler Landkarten“ (*mind maps*) usw.;
- g) durch Arbeit mit ein- und zweisprachigen Wörterbüchern, Thesauri und anderen Nachschlagewerken;
- h) durch Erklärung und Einübung lexikalischer Strukturen (z. B. Wortbildung, Komposita, Kollokationen, Partikelverben (*phrasal verbs*), idiomatische Wendungen usw.);
- i) durch mehr oder weniger systematische Auseinandersetzung mit der unterschiedlichen Verteilung der semantischen Merkmale in der L1 und der L2 (kontrastive Semantik) (Hervorhebungen im Original).

Einigen o. g. Vorschlägen ist zu entnehmen, dass Wortschatz grundsätzlich im Kontext, in Konstruktionen, d. h. in Einheiten oberhalb der Wortebene gelehrt werden

sollten. Diese Art und Weise ermöglicht, dass Wortschatz und Grammatik – die meiner Auffassung nach miteinander untrennbar verbunden sind – holistisch vermittelt werden. Eine Möglichkeit der Wortschatzerweiterung dieser Art bietet das Lernen mit Chunks. Hatami (2014: 114) belegte, dass im Durchschnitt mehr als die Hälfte der gesprochenen und geschriebenen Texte aus Chunks, d. h. aus Kollokationen, Präpositionalphrasen, idiomatischen Komposita, Verben mit Partikeln oder Sprichwörtern bestehen. Durch Verwendung von Chunks wird die Sprache der Lernenden flüssiger und idiomatischer. Die Spracherwerbsforschung bewies, dass auch Kinder beim Erwerb ihrer Erstsprache holistisch umgehen und Chunks als Lernstrategie einsetzen. Erst mit der Zeit erkennen die Kinder die grammatischen Strukturen, die sich hinter den jeweiligen Chunks verbergen. De Knop/Roche (o. J.)⁹ machen uns auf die Wichtigkeit des Zerteilungsprozesses von Chunks, aufs sog. De-Chunking aufmerksam. Dieser Prozess ist zum Erwerb der grammatischen Zusammenhänge und zur Förderung der sprachlichen Bewusstheit der Sprachlernenden nötig.

Der Begriff ‚Chunk‘ kommt aus dem Englischen und bedeutet Batzen, Brocken oder Klumpen. Er wurde zuerst von George A. Miller (1956) geprägt. In seiner für die empirische Gedächtnisforschung sehr einflussreiche Arbeit wies er nach, dass die Gedächtnisspanne, d. h. die maximale Zahl der Informationseinheiten, die behalten werden kann, im Kurzzeitgedächtnis (KZG) nicht mehr als 7 plus / minus 2 Einheiten umfassen kann. Diese Tatsache wird seitdem als „Magical Number Seven“ oder „Millersche Zahl“ bezeichnet¹⁰. Durch Organisationsprozesse, die Miller Chunking nennt, kann die Kapazität des KZG erweitert werden, indem die Informationen in kleinere, leichter zu merkende Einheiten gebündelt werden. Obwohl die Anzahl der Chunks begrenzt ist, kann die Anzahl der Einheiten pro Chunks variiert werden: Es können 5 bis 9 Buchstaben, 5 bis 9 Wörter oder 5 bis 9 Phrasen verarbeitet und behalten werden. Bessere KZG-Leistungen beruhen auf der Aktivierbarkeit von

⁹ <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/dechunking/> (zuletzt gesehen am 13. 04. 2024)

¹⁰ Die Millersche Zahl lässt sich gleichzeitig in der Kommunikation, im Projektmanagement und im Webdesign im Internet erfolgreich anwenden. Sie ist eine gute Orientierung für alle Lehrenden, Präsentator:innen oder Trainer:innen, immer wieder darauf zu achten, das eigene Publikum nicht zu überfordern. Besteht das Ziel darin, dass sich die Zuhörer:innen etwas merken, darf es sieben Chunks nicht überschreiten.

Langzeitgedächtniseinheiten, die in das KZG transferiert werden können. Wie Schwarz (2008:103–104) feststellt: „Je strukturierter und umfassender ein Wissensbereich im LZG [Langzeitgedächtnis] ist, desto leichter lassen sich neue Informationen zu diesem Bereich lernen, da sie in die vorhandenen Strukturen integriert werden können.“

Der Chunk-Begriff wird seitdem in der Fachliteratur ausführlicher definiert. Müller-Hartmann / Schocker (2016) verstehen unter Chunks häufige Wortverbindungen bzw. quasi-lexikalisierte grammatische Formen. Aguado (2016: 30) hebt hervor, dass Chunks „den Status von Wahrnehmungs- und Gedächtniseinheiten haben und nicht bei jedem Gebrauch von Neuem gebildet, sondern wie ein einzelnes Element verarbeitet werden“. Reder (2017) betrachtet Chunks zugleich als automatisierte größere sprachliche Fertigteile im Gedächtnis, die im mentalen Lexikon als Ganzes, eben als „Klumpen“ gespeichert sind. Nach Roche/De Knop (o. J.)¹¹ werden im Spracherwerb mit Chunks

[...] unanalysierte Phrasen unterschiedlicher Länge bezeichnet, die Lerner wie einen wortartigen Eintrag in ihre Sprache übernehmen, ohne unbedingt die exakte Bedeutung oder die grammatischen Bedingungen dieser Formeln zu kennen oder zu verstehen (*mir geht's gut, ich hätte gern...*). (Hervorhebung im Original).

Feld-Knapp (2020: 27) betrachtet Chunks als „Oberbegriff für lexikalische Einheiten“ und versteht darunter

diejenigen rekurrenten, mehrteiligen Formulierungen (Kollokationen, Idiome, Doppelbenennungen, Funktionsverbgefüge, Routineformeln) [...], die beim Sprachgebrauch nicht jedes Mal aus ihren Komponenten gebildet werden, sondern bei der Rezeption als Ganzes wahrgenommen bzw. memorisiert und bei der Produktion ebenfalls als Ganzes abgerufen werden. (ebd.)

Aus den o. g. Definitionen resultiert, dass Chunks formelhafte, situationsgebundene Wendungen sind, die sich nicht frei kombinieren lassen. Sie werden als Ganzes wahrgenommen und (zumindest am Anfang) nicht analysiert. In sie

¹¹ <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/chunkschunking/> (zuletzt gesehen am 13. 04. 2024)

sind Informationen über Wortschatz, Grammatik, Aussprache sowie Prosodie implizit eingebettet. Den Chunks gehören neben festen / formelhaften Ausdrücken zugleich Kollokationen, also Wortverbindungen an, die typischerweise gemeinsam vorkommen sowie typische Satzanfänge und Redewendungen.

Chunks sind in erster Linie im Anfangsunterricht von großer Bedeutung, wo es sinnvoll ist, grammatische Strukturen besser ohne Regelformulierung als lexikalische Einheiten zu vermitteln. Der Gebrauch von Chunks gibt den Lernenden die „Inseln der Zuverlässigkeit“ d. h. „ein Gefühl der Sicherheit und Souveränität im Umgang mit der Zielsprache“ (Aguado 2016: 31). Mit Hilfe von Chunks können Lernende allgemeine Sprechakte, d. h. sprachliche Handlungen umsetzen, die in Alltagssituationen gebräuchlich sind wie z. B. sich begrüßen, einen Wunsch äußern, sich entschuldigen. Die Lernenden könn(t)en die nötigen formalhaften Ausdrücke grammatikalisch noch nicht konstruieren, aber sie können sie als Chunks erfolgreich anwenden. Diese Phrasen sollen konsequent gleich zu Beginn der Sprachförderung in unterschiedlichen Settings gezeigt und wiederholt verwendet werden. Ihr genaues Verstehen wird sich erst allmählich einstellen, denn Chunks, welche die Lernenden wiederholt hören, prägen sich ganzheitlich ein, und über das imitierende Verhalten werden sie gelernt.

Die Spracharbeit sollte die Sprachlernenden für die heterogenen Verwendungskontexte sensibilisieren. Ich teile die Auffassung von Müller-Hartmann / Schocker (2017: 35), indem sie formulieren, dass sich Chunks im Unterricht am besten „im Rahmen von lebensweltlich relevanten Aufgaben fokussieren [lassen], bei denen die auszuwählenden *chunks* je nach Mitteilungsabsicht verschieden, genre-spezifisch und kontextabhängig sind“ (Hervorhebung im Original). Aguado (2016: 31) empfiehlt in Bezug auf den Erwerb von Chunks die „partielle oder vollständige Imitation“, weil Chunks „durch ihre ganzheitliche Wahrnehmung, Memorisierung und Anwendung“ erworben werden. Sie sollten „von vornherein holistisch vermittelt, eingeübt und dann durch wiederholten Gebrauch automatisiert werden“ (ebd.). Im Weiteren werden konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis angeführt, die ganzheitliche Wahrnehmung, Memorisierung und Anwendung von Chunks in lebensweltlich relevanten Aufgaben ermöglichen.

4. „Chunk learning“ im DaF-Unterricht

Die folgenden repräsentativen Beispiele sind einerseits modernen, für Kinder konzipierten DaF-Lehrwerken entnommen, weil bereits im theoretischen Teil erörtert wurde, wie wichtig Chunks für den Spracherwerb von Sprachanfänger:innen sind¹². Andererseits werden lehrbuchunabhängige Beispiele angeführt, die sich für Lernende auf höheren Sprachniveaus eignen und sich teilweise an den in den DaF-Lehrwerken üblichen Themen orientieren, teilweise Redemittel für Präsentation und wissenschaftliche Arbeit einführen, um zu zeigen, dass „Chunk learning“ für jedes Sprachniveau relevant sein kann.

Bei der Beschreibung der einzelnen Beispiele werden zuerst immer die Lernziele formuliert, die mit der jeweiligen Aktivität erreicht werden sollten und das Sprachniveau angegeben, das für die erfolgreiche Durchführung der Aktivität erforderlich ist. Anschließend werden die Aktivitäten dargestellt. Dabei orientiere ich mich an den in Teil 3.2. thematisierten, für die Wortschatzarbeit charakteristischen Phasen (Vorentlastung / Präsentation, Bedeutungsvermittlung- und -kontrolle, Übung / Anwendung).

Die ersten zwei Beispiele stammen aus modernen, für Kinder entwickelten DaF-Lehrwerken. Das frühe Fremdsprachenlernen (auch Frühbeginn genannt) verfügt über eigenständige Ziele und Methoden. Der Spracherwerb dieser Zielgruppe weicht in vielen Aspekten von dem späteren Sprachenlernen ab und weist gleichzeitig viele Ähnlichkeiten mit dem Erstspracherwerb auf (Sárvári 2019, 2022). Das erreichbare Sprachniveau kann nach dem GER (Europarat 2001) nicht eindeutig definiert werden, weil sich die Deskriptoren des GER nicht auf diese Zielgruppe beziehen. Die für Kinder konzipierte DaF-Lehrwerke führen meistens in mehreren Bänden zu A1, aber meiner Meinung nach wäre das im Begleitband zu GER (Europarat 2020) neu eingeführte vor

¹² Chunks und ihre Funktion in für Jugendliche auf A1 konzipierten und in Ungarn weitverbreiteten DaF-Lehrwerken untersuchte Kráncz (2016).

A1 Niveau, d. h. „auf dem halben Weg zu A1“ (Europarat 2020: 27) besser geeignet für das angestrebte Sprachniveau, obwohl dieses Sprachniveau auch nicht für Kinder gilt¹³.

Das erste Beispiel (Abbildung 1) ist im Lehrbuch *Hallo Anna 1* aufzufinden. Diese Lehrwerkreihe besteht aus 3 Bänden und ist für Kinder konzipiert. Kinder, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, entdecken mit Hilfe von Anna und ihrem Freund Benno diese neue Sprache. Band 1 wurde für sechsjährige Kinder entwickelt, die in der ersten Klasse das Lesen und das Schreiben in ihrer Erstsprache lernen. Deswegen verzichtet dieser Band im ersten Lernjahr auf den Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten in Deutsch.



Abbildung 1: *Chunks in Begrüßung* (Swerlowa/Sárvári/Gyuris 2014b: 6)

In der Einstiegslektion sollen die Kinder u. a. erlernen, wie sie andere begrüßen können. Sie wissen bereits, dass sie einander beim Treffen auf Deutsch mit „*Hallo!*“ begrüßen können. Im Lehrerhandbuch (Swerlowa/Sárvári/Gyuris 2014a: 15) wird als Einstieg angegeben, dass die Kinder das Bild betrachten und die Hauptpersonen Anna und Benno erkennen. Die Lehrperson erzählt den Lernenden, dass auf dem Bild die Schule von Anna und Benno zu sehen ist und die dritte Person auf dem Bild Annas und

¹³ Aus diesem Grund unternahm ich in meiner Dissertation einen Standardisierungsversuch für diese Zielgruppe. Die Erkenntnisse meiner empirischen Untersuchung sind in Sárvári (2022) zu lesen.

Bennos Lehrerin ist. Vor dem Hören raten die Kinder, wie die Lehrerin heißt. Nach dem Hören erfahren die Kinder, dass die Lehrerin Frau Kamm heißt. Die Lehrperson macht die Kinder evtl. in ihrer Erstsprache darauf aufmerksam, dass Kinder in den deutschsprachigen Ländern ältere Personen nicht mit „*Hallo!*“, sondern am Morgen mit „*Guten Morgen!*“ begrüßen. Es kann auch besprochen werden, wie das in Ungarn ist. Die Lernenden wiederholen die neue Begrüßungsformel, die die Lehrperson vorsagt: „*Guten Morgen!*“ Das Nachsprechen kann auf verschiedene Arten durchgeführt werden, um nicht zu monoton zu werden: „z. B. wie ein Opernsänger, wie eine Oma, langsam wie eine Schnecke oder schnell wie ein Puma“ (ebd.). Anschließend spielen die Kinder eine ähnliche Szene im Klassenzimmer nach. Die Einheit „*Guten Morgen!*“ wird aber nicht in die Elemente „*guten*“ und „*Morgen*“ zerlegt und analysiert. Es wird großer Wert auf die richtige Aussprache und Intonation gelegt. Dieses Verfahren eignet sich aber nicht nur für Kinder. In jedem Anfangsunterricht können nach diesem Schema z. B. Begrüßungsformeln eingeführt und verankert werden.

Das zweite Beispiel ist ebenso einem Lehrwerk entnommen, das für Kinder in Vorschule und Primarstufe verfasst ist. Das Lehrwerk *Jana und Dino* besteht aus Modulen. In jedem Modul ist eine Bildgeschichte von den zwei Protagonist:innen Jana und Dino zu finden. Diese Geschichten dienen als zentrales Element des Lehrwerks und sind auch filmisch animiert. In den Geschichten werden wichtige Themenfelder wie z. B. Familie, Tiere, Lebensmittel, Farben, Zahlen mit einfachen Chunks verknüpft.

In dieser Lektion lernen die Kinder Tätigkeiten kennen, die sie in ihrer Freizeit machen können (*schaukeln, wippen, rutschen, klettern, malen, hüpfen, rennen*). Sie erlernen mit den Chunks in der Bildgeschichte (Abbildung 2), wie sie mit Hilfe der Struktur „*Ich ... gern.*“ ihre Vorlieben, bzw. mit der Struktur „*Ich ... nicht gern.*“ ihre Abneigung ausdrücken können.

Als Einstieg kann die Lehrperson erzählen, dass Jana und Dino heute auf dem Spielplatz sind. Die Kinder hören zuerst zu und schauen sich die Bilder an. Dadurch wird ihr Hör-Sehverstehen entwickelt. Die Bilder unterstützen das Verstehen der Geschichte.



Abbildung 2: Vorlieben mit Chunks (Georgiakaki/Priesteroth 2019: 31)

Beim nächsten Hören sollten die Kinder in Aufgabe 2 ankreuzen, was Dino mag. Dann hören sie sich die Geschichte noch einmal an und zeigen in Aufgabe 1 mit. Anschließend sprechen sie noch das Gehörte nach, machen es pantomimisch mit; erlernen ein Lied, in dem diese Strukturen mit neuen Tätigkeiten erweitert sind und spielen „Dinokette“¹⁴, um neuen Wortschatz und neue Redemittel zu festigen. In den abwechslungsreichen Aktivitäten werden Sprache und Bewegung miteinander

¹⁴ Das Lehrwerk *Jana und Dino* bietet zahlreiche sog. „Dinospiele“ an, die mehrfach einsetzbar sind, um Wortschatz und Redemittel zu festigen. Sie werden in einem Methodenanhang detailliert für die Lehrenden beschrieben. Dinokette ist eines von diesen Dinospielen. Die Kinder und die Lehrperson stellen sich in einen Kreis. Die Lehrperson beginnt das Spiel und gibt die zu verwendende Struktur (in unserem Beispiel „Ich ... gern.“ vor, indem sie sich an ihr Nachbarkind wendet. Die Lehrperson gibt eine Tätigkeit an, die sie gern macht z. B. „Ich hüpfе gern.“, und spielt sie pantomimisch vor. Das angesprochene Kind soll darauf angemessen reagieren: „Ich auch. / Ich nicht.“ Dann wendet es sich an das nächste Kind und gibt einen ähnlichen Satz weiter. (nach Georgiakaki/Priesteroth 2019: 63)

kombiniert. Dadurch lernen die Kinder viele Wörter kennen, die Tätigkeiten ausdrücken und eignen sich implizit an, wie schwache Verben im Präsens Indikativ, 1. Person Singular konjugiert werden. Die neue grammatische Struktur wird ohne Regelformulierung als lexikalische Einheiten vermittelt. Die neuen Strukturen werden holistisch vermittelt, eingeübt und dann durch wiederholten Gebrauch automatisiert.

Das dritte Beispiel ist der Spielsammlung von Schwarz (2020) entnommen. Es ist eine adaptierte Version des Kinderspiels „*Stille Post*“ (auch bekannt als Flüsterpost oder Telefonspiel), das zugleich ein beliebtes Spiel des Fremdsprachenunterrichts ist. Mit diesem Spiel wird das genaue Hören und Sprechen geübt und in einer entspannten Atmosphäre erlebt, zu welchen Fehlern es beim Sprechen und Hören kommen kann. In der klassischen Version stehen oder sitzen die Spieler:innen in einem Kreis. Meistens beginnt die Lehrperson das Spiel, indem sie sich ein Wort ausdenkt und es dem / der Spieler:in neben ihr ins Ohr flüstert. Er / Sie flüstert das verstandene Wort seinem / ihrem nächsten Nachbarn / seiner / ihrer nächsten Nachbarin ins Ohr. Das geht so lange, bis das Wort den letzten Spieler / die letzte Spielerin der Runde erreicht. Diese:r muss das Wort dann laut sagen. In der von Schwarz (2020: 31) dargestellten Version, die für das Sprachniveau A1 geeignet ist, sollten die Lernenden auf Gesagtes schnell reagieren können. Laut GER (Europarat 2001: 42) sollten die Sprachlernenden ab A1 instande sein, auf einfache Feststellungen zu reagieren. Der klassischen Version ähnlich stehen oder sitzen die Lernenden auch diesmal in einem Kreis. Als Vorbereitung soll die Lehrperson die Redemittel an die Tafel schreiben oder projizieren. Schwarz (ebd.) schlägt folgende Redemittel vor:

Wie bitte? Noch einmal. (Der Satz wird noch einmal ins Ohr geflüstert.)

Wirklich? – Ja, sicher!

Stimmt das? – Natürlich!

Das kann nicht sein! – Doch, ist aber so.

Im Ernst? – Ja, klar.

Das ist interessant. – Finde ich auch!

Es lohnt sich, vor dem Spiel die Situation einzuführen und die Redemittel im Chor zu üben, um sich die korrekte Aussprache und Intonation anzueignen. Die Lehrperson oder ein Lernender / eine Lernende flüstert der benachbarten Person einen Satz ins Ohr.¹⁵ Diese Person muss reagieren, indem sie laut eine Phrase von den Redemitteln sagt, auf die der / die Sprecher:in reagiert. Abbildung 3 zeigt ein mögliches Beispiel:

Beispiel:

A: „*Jan hat heute verschlafen.*“

B: „*Wirklich?*“

A: „*Ja, sicher!*“

Abbildung 3: Ein Beispieldialog im Spiel „*Stille Post*“ (Schwarz 2020: 31)

Dann flüstert dieselbe Person (B) der nächsten Person den Satz, so wie sie ihn verstanden hat, ins Ohr. Dies wird fortgesetzt, bis alle Lernenden an der Reihe waren. Der / Die letzte Lernende sagt den Satz, so wie er / sie ihn verstanden hat, laut.

Das nächste Spiel heißt *Schnelle Ergänzung* und stammt aus der Spielsammlung von Daum (2019: 40–42). Mit diesem Spiel lassen sich bereits gelernte Chunks am Ende A1 wiederholen oder testen. In der Spielsammlung sind Kopiervorlagen zum Thema „Alltag und Beruf“ angegeben, aber es können nach diesem Muster auch eigene Karten zu anderen Themen angefertigt und benutzt werden. Die Lernenden stehen in zwei gleich langen Reihen hintereinander, mit dem Gesicht zur Lehrperson¹⁶. Die Lehrperson liest den Einleitungssatz der ersten Karte (Abbildung 4) vor. Sie dreht die Karte dann um, sodass die beiden vorderen Lernenden die Ergänzungen sehen können. Wer zuerst – schön laut! – die korrekte Ergänzung vorliest, darf ans Ende der Reihe gehen (wenn beide Lernenden gleich schnell sind, gehen beide nach hinten). Dann geht es mit der nächsten Karte weiter. Wer schon dreimal stehen bleiben musste, darf auch nach hinten

¹⁵ Es können beliebige Sätze oder Sätze aus der aktuellen Lektion verwendet werden. Damit sich der Sprecher / die Sprecherin an den Satz erinnern kann, der geflüstert wird, kann dieser Satz an die Rückseite der Tafel oder auf ein Blatt Papier geschrieben werden.

¹⁶ Falls die Gruppe eine ungerade Zahl hat, gibt es zwei Möglichkeiten: eine Person kommt zweimal dran oder ein Lernender / eine Lernende übernimmt das Vorlesen der Karten.

gehen. Wenn einer / eine der beiden Lernenden, die den Anfang gemacht hatten, wieder vorn angekommen ist, gewinnt das entsprechende Team.

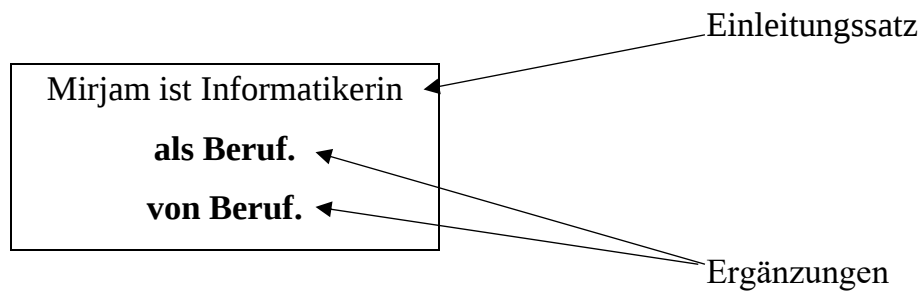


Abbildung 4: Die erste Karte im Spiel „Schnelle Ergänzung“
(erstellt von mir in Anlehnung an Daum (2019: 41) T. S.)

Lernen mit Chunks ist vor allem auf Niveau A1 und A2 relevant. Um zu beweisen, dass diese Art der Wortschatzerweiterung auch auf höheren Sprachniveaus effektiv sein kann, werden noch zwei Beispiele aufgeführt, die ein Sprachniveau auf B2 benötigen. Beide Ideen sind der vorher erwähnten Spielsammlung von Daum (2019) entnommen und zielen darauf ab, mit Hilfe von Chunks auf B2 Wortschatz und Grammatik holistisch zu verankern.

Im Spiel *Zweierpacks* (Daum 2019: 127–130) werden Zwillingsformeln wie z. B. *fix und fertig* verankert. Zwillingsformeln (auch als Paarformeln, Wortpaare, Binomiale bekannt) sind Ausdrücke, die als Phraseologismen auftreten. Sie sind feste sprachliche Verbindungen, die aus zwei mit *und* oder *oder* miteinander verbundenen Wörtern bestehen. Es kann in Paaren oder Kleingruppen (3–4 Personen pro Gruppe) gespielt werden. Als Vorbereitung soll die Lehrperson die in der Spielsammlung angegebenen Kopiervorlagen für jedes Paar / jede Kleingruppe kopieren. Zuerst werden die Paare / die Kleingruppen gebildet. Dazu könnten als Einstieg / Wiederholung die Zwillingsformeln verwendet werden, mit denen später gespielt wird. In den Gruppen wird vereinbart, wer Spieler:in / Team A und wer Spieler:in / Team B ist. Jedes Team bekommt das passende Aufgabenblatt 1 (Abbildung 5) und fünf Minuten Zeit, um die Lücken zu ergänzen. Dabei ist die Benutzung von Wörterbüchern nicht erlaubt.

Team A / Arbeitsblatt 1: Ergänzungen raten

In den Sätzen fehlt

- entweder zweimal der gleiche Buchstabe Beispiel: Komm, wir spielen eine Runde **P**ing**p**ong.
- oder zweimal zwei Buchstaben Beispiel: Wir sind über **S**tock und **S**tein gelaufen.
- oder zweimal das gleiche Wortende Beispiel: **Doppelt** gem**oppelt** hält besser.

1. Die Kinder sind heute mal wieder außer R___ und B___.
2. Ich gehe mit dir durch ___ ick und ___ ünn.
3. Er hat ___ ift und ___ alle gespuckt, als er die Wahrheit erfahren hat.
4. ...

Abbildung 5: Teil des Arbeitsblatts 1 / Team A im Spiel „Zweierpacks“
(erstellt von mir in Anlehnung an Daum (2019: 128) T. S.)

Dann bekommen die Teams das passende Arbeitsblatt 2 (Abbildung 6) und ca. 20 Minuten Zeit, um die Zwillingsformeln und die korrekten Erklärungen zu lesen und jeweils eine falsche Erklärung hinzuzuerfinden. Damit soll das gegnerische Team möglichst geschickt in die Irre geführt werden.

Team B / Aufgabenblatt 2: Falsche Erklärungen finden

Punkte Team A:

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. außer Rand und Band sein | ☐ |
| 2. heißt so viel wie „laut, wild und außer Kontrolle“ | ☐ |
| 3. bedeutet, dass jemand unordentlich angezogen,
ungewaschen und ungekämmt ist | ☐ |

Abbildung 6: Teil des Arbeitsblatts 2 / Team B im Spiel „Zweierpacks“ (Daum 2019: 130)

Die Teams kommen wieder zusammen. Team A beginnt und liest den ersten Satz von seinem Arbeitsblatt 1 vor. Wenn die Zwillingsformel richtig ergänzt ist, vergibt

Team B dafür einen Punkt auf seinem Aufgabenblatt 2. Falls nicht, nennt Team B die korrekte Formel (Abbildung 7).

Beispiel:

Team A: „Satz 1 könnte heißen: Die Kinder sind heute mal außer Rock und Bock.“

Team B: „Nein, leider falsch, das heißt außer Rand und Band“.

Abbildung 7: Ein möglicher Beispieldialog im Spiel „Zweierpacks“ (Daum 2019: 127)

Als Nächstes liest Team B die beiden Erklärungen zur ersten Zwillingsformel vor. Team A muss sich entscheiden, welche korrekt ist (Abbildung 8). Für die richtige Lösung gibt es ebenfalls einen Punkt.

Beispiel:

Team B: „Was bedeutet ‚*außer Rand und Band*‘? Heißt es:

a. laut, wild, außer Kontrolle oder b. unordentlich angezogen, ungewaschen und ungekämmt?“

Team A: „Wir tippen auf a.“

Abbildung 8: Ein möglicher Beispieldialog im Spiel „Zweierpacks“ (Daum 2019: 127)

Am Ende können die Lernenden noch darüber nachdenken, welche Zwillingsformeln ihnen am besten gefallen, und in welchem Kontext sie sie benutzen würden.

Das letzte Beispiel ist das Spiel *Floskeln werfen* (Daum 2019: 112–113), das Redemittel zum Präsentieren verankern lässt. Als Floskel wird eine oft verwendete, aber nichtssagende, formelhafte Redewendung bezeichnet. Eine Präsentation vorzutragen ist laut GER (Europarat 2001: 63) ein Teil der Sprechaktivität „Vor Publikum sprechen“. Ab A2 wird erwartet, dass der / die Sprachlernende „[...] eine eingeübte, kurze, einfache Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen [kann]“ (Europarat 2001: 66). Anfang B2 soll der / die Sprachlernende imstande sein, „eine klare, vorbereitete Präsentation vor[zutragen] und dabei Gründe für oder gegen einen Standpunkt an[zuführen] und die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen an[zugeben]“

(ebd.). Ende B2 soll der / die Sprachlernende darüber hinaus „eine klare und systematisch angelegte Präsentation vortragen und dabei wesentliche Punkte und relevante unterstützende Details hervorheben“ können (ebd.). Dabei können Floskeln wie beispielsweise *Ich möchte Ihnen zunächst einen kurzen Überblick über... geben.* oder *Damit bin ich am Ende meines Vortrags / meiner Präsentation angelangt.* eine Hilfe leisten.

Das Spiel *Floskeln werfen* (Daum 2019: 112–113) lässt eben solche Redewendungen üben. Die Lehrperson soll als Vorbereitung die in der Spielsammlung angegebene Kopiervorlage kopieren und zerschneiden sowie einen Ball mitnehmen. Jeder / Jede Lernende bekommt ein Kärtchen, ergänzt es (falls nötig) mit eigenen Ideen und lernt den Satz auswendig. Wer sicher ist, seinen Satz zu beherrschen, steht auf und geht in die Mitte des Raumes. Wenn alle Lernenden in die Mitte gekommen sind, stellen sie sich in einem Kreis auf und das Spiel beginnt. Die Lernenden werfen sich den Ball zu. Die Person, die den Ball wirft, sagt dabei ihren Satz. Alle sollen genau zuhören. Es wird so lange gespielt, bis alle ihren Satz mindestens fünfmal gesagt haben. Dann ändert sich die Spielregel: Man sagt jeweils den Satz der Person, der man den Ball zuwirft. Wer den Ball zugeworfen bekommt, ohne dass der Satz korrekt gesagt wurde, wirft den Ball kommentarlos zurück. Als Abschlussaktivität stellen sich die Lernenden in der Reihenfolge auf, in der ihre Sätze in einer Präsentation vorkommen könnten und sagen die Sätze noch einmal laut. Mit diesem Spiel lassen sich aber nicht nur diese Floskeln festigen, sondern beliebige Chunks ab A1 wie *Könn(t)en Sie das bitte wiederholen?* oder *Ich brauche einen Kuli.* sowie Chunks aus der Wissenschaftssprache wie z. B. *Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit / thematisiert...* oder *Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass....*

5. Fazit

Nach einer langen Phase der Grammatikdominanz hat die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht seit den 1980er Jahren an Bedeutung gewonnen, und es wurde immer öfters betont, dass die Sprachbenutzenden einen großen Wortschatz brauchen,

um sprachlich erfolgreich handeln zu können. Je größer der Wortschatz ist, desto attraktiver, interessanter und intelligenter wirkt der / die Sprachbenutzende. Das Wortschatzlernen ist aber ein komplexer und mühsamer Prozess. Anhand von neurodidaktischen Erkenntnissen kann behauptet werden, dass Vokabeln etwa hundert Mal wiederholt werden müssen, bevor sie fest im mentalen Lexikon verankert sind (Grein 2013: 78). Im mentalen Lexikon werden die lexikalischen und grammatischen Informationen zusammen gespeichert, z. B. deutsche Substantive mit Artikel (*der Tisch, die Blume, das Fenster*). Es ist aber noch effektiver und ökonomischer, wenn sie als Kollokationen gelernt werden: *den Tisch decken, die rote Blume, das Fenster aufmachen*. Die sog. Millersche Zahl (7 plus / minus 2) gibt an, wie viele Informationseinheiten / Chunks der Mensch gleichzeitig im KZG bewahren kann. Die Speicherkapazität ist zwar begrenzt, jedoch macht das KZG keinen Unterschied, ob ein Element aus einem Wort oder aus mehreren Wörtern besteht. Deshalb sollten statt Einzelwörter Wortbündel / Chunks gelernt werden. Diese Vorgehensweise ermöglicht außerdem die holistische Vermittlung von Wortschatz und Grammatik auf jedem Sprachniveau.

Im vorliegenden Aufsatz wurden in diesem Sinne nach einem kurzen theoretischen Überblick über Lexikogrammatik ausgewählte Beispiele aus der Praxis angeführt, die zeigten, wie von Anfang an mit Chunks Deutsch erfolgreich gelernt werden kann. Bei der Auswahl des Wortschatzes für Lernzwecke sollten sich die Lehrenden an den von Neuner (1991: 79) vorgeschlagenen drei Kriterien orientieren: an Brauchbarkeit, Verstehbarkeit und Lernbarkeit. In Bezug auf die Aufgabenstellung soll darauf geachtet werden, dass die Aufgaben lebensweltlich relevant sind und die ganzheitliche Wahrnehmung, Memorisierung und Anwendung von Chunks ermöglichen. Die analysierten Beispiele bewiesen, dass Chunks eine frühzeitige Beteiligung an Interaktionen ermöglichen, denn wer eine Sprache mit Chunks lernt, spricht flüssiger, idiomatischer, situationsangemessen und versteht schneller. Nutzen wir die Kapazität des KGZ voll aus und kombinieren wir bei Wortschatzarbeit und Wortschatzlernen einzelne Wörter zu Chunks.

Literatur

- Aguado, Karin (2016): Deutsch lernen mit Chunks. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis. Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund. S. 30–33.
- Baldegger, Markus / Müller, Martin / Schneider, Günther (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache (= Europarat – Rat für europäische Zusammenarbeit). Berlin / München / Wien / Zürich: Langenscheidt.
- Ballweg, Sandra / Drumm, Sandra/Hufeisen, Britta / Klippel, Johanna / Pilypaityte, Lina (2013): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? dll [= Deutsch lehren lernen 2]. München: Klett-Langenscheidt.
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit [= Fernstudieneinheit 22]. Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- De Knop, Sabine/Roche, Jörg (o. J.): De-Chunking. [online] <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/dechunking/> (zuletzt gesehen am 13. 04. 2024)
- Doyé, Peter (1971): Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht. Hannover: Schroedel.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik. [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 21–58.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2005): Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Glück, Helmut (2019): Wortschatz. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 775–776.
- Gósy, Mária (2005): Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris.
- Grein, Marion (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber.
- Hatami, Sarvenaz (2014): Teaching Formulaic Sequences in the ESL Classroom. In: TESOL Journal 6/1. S. 112–124.
- Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Kertes, Patrícia (2019): Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft [= DUfU – Deutschunterricht für Ungarn 30]. Budapest: UDV. S. 139–166.
- Köster, Lutz (2010a): 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 35.1]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1021–1032.
- Köster, Lutz: (2010b): Wortschatz. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Franke Verlag. S. 360.
- Kránicz, Eszter (2016): Zur Relevanz von Chunks im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 348–366.
- Löschmann, Martin (1993): Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder. dll [= Deutsch lehren lernen 8]. München: Klett-Langenscheidt.

- Miller, George A. (1956): The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63/2. S. 81–97.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2016): Let's Chunk It! Wortschatz und Grammatik integriert entwickeln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 50/140. S. 2–8.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2017): Chunk learning. In: Surkamp, Carola: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* Stuttgart: J. B. Metzler. S. 34–35.
- Nation, Paul (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner, Gerhard (1991): Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Heft 2. S. 76–83.
- Neveling, Christiane (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. S. 116–121.
- Neveling, Christiane (2017a): Mentales Lexikon. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler. S. 250–251.
- Neveling, Christiane (2017b): Wortschatz und Wortschatzvermittlung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler. S. 378–381.
- Ramnek, Hugo (2011): Die Wörter. In: Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.): *Wo kommen die Worte her? Neue Gedichte für Kinder und Erwachsene*. Weinheim / Basel: Beltz & Gelberg. S. 23.
- Reder, Anna (2017): Formelhafte Wendungen. Lernen in großen Stücken. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/nid/i17/21021903.html> (zuletzt gesehen am 13. 04. 2024)
- Roche, Jörg / De Knop, Sabine (o. J.): Chunks/Chunking. <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/chunkschunking/> (zuletzt gesehen am 13. 04. 2024)

- Sárvári, Tünde (2019): Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. Slowakische Zeitschrift für Germanistik. 11/2. S. 42–51.
- Sárvári, Tünde (2022): Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Sárvári, Tünde (2023): Lexikogrammatik. Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Szeged: JGYFK.
- Schwarz, Monika (2008): Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.
- Stork, Antje (2013): Wortschatzerwerb. In: Hallet, Wolfgang / Königs Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer / Klett. S. 104–107.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2014a): Hallo Anna 1. Tanári kézikönyv. Budapest: Klett.
- Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. 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. 236–245.

Zitierte Lehrwerke und Spielsammlungen

- Daum, Susanne (2019): 55 Wortspiele für Gruppen- und Plenumsarbeit. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Georgiakaki, Manuela / Priesterroth, Michael (2019): Jana und Dino. Deutsch für Kinder. Kursbuch 1. München: Hueber.
- Schwarz, Eveline (2020): 55 Spiele mit Chunks für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2014b): Hallo Anna 1. Tankönyv. Budapest: Klett.

Zu den Potenzialen textlinguistischer Analysen beim Ausbau der sprachlichen Basis in mehreren Sprachen

Gabriella Perge

1. Einleitung

Im Zeitalter der Globalisierung, der Mobilität und der Internationalisierung kommt der Mehrsprachigkeit und ihrer Förderung eine immer größere Bedeutung zu. Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit ist auf sprachpolitischer und bildungspolitischer Ebene eine der wichtigsten Zielsetzungen (Bausch/Königs/Krumm 2004; Feld-Knapp 2014a; Hufeisen 2019; Krumm 2021; Reich/Krumm 2013). Die Förderung bedeutet auch für den institutionellen Fremdsprachenunterricht große Aufgaben und zugleich große Herausforderungen (Feld-Knapp 2014a; Márki 2022; Perge 2018). Im Kontext der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen spielt die rezeptive Mehrsprachigkeit eine besonders wichtige Rolle. In der Wissensgesellschaft ist es nämlich von erstrangiger Bedeutung, sich in Texten in mehreren Sprachen orientieren und das neue Wissen anhand von Texten erwerben zu können (Feld-Knapp 2014b; Kertes 2015; Perge 2014a; Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). Bei der Förderung spielen die wissenschaftlich fundierten fremdsprachendidaktisch angelegten empirischen Forschungen und deren Ergebnisse eine Schlüsselrolle.

Im vorliegenden Beitrag werden auch die Ergebnisse einer fremdsprachendidaktisch angelegten qualitativen Forschung aufgegriffen, in der die spezifischen Merkmale der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch in mehreren Sprachen im rezeptiven Bereich untersucht wurden. Dabei wurde den Fragen nachgegangen, welche spezifischen Merkmale die sprachliche Handlungsfähigkeit von Lernenden in den Sprachen Ungarisch, Deutsch und Englisch hat, und inwiefern sich die rezeptive Mehrsprachigkeit der Lernenden äußert (Perge 2018). An dieser Stelle ist anzumerken, dass die mehrsprachige Handlungsfähigkeit für Lernende mit L1 Ungarisch besonders wichtig ist, da ihre Muttersprache, die der finno-

ugrischen Sprachfamilie angehört (Brdar-Szabó 2010), nur von einem engen Kreis beherrscht wird und die Durchsetzung in einer mehrsprachigen Welt von den Lernenden mit L1 Ungarisch die Fähigkeit verlangt, in mehreren Sprachen handlungsfähig zu sein.

Die empirische Forschung, deren Gegenstand der Text darstellte, umfasste die folgenden vier Schritte: erstens die textlinguistische Analyse der Texte aus der Forscherperspektive, zweitens die Befragung zur Sprachhandlung der ProbandInnen, drittens die Textverständniskontrolle und viertens die Reflexion des Verstehensprozesses der ProbandInnen¹. Im Rahmen des ersten Schrittes wurde die Analyse von insgesamt 60 Textbeispielen (20 ungarische, 20 deutsche und 20 englische Textbeispiele) durchgeführt. Die Analyse, der der kommunikative Textbegriff von Brinker (Brinker/Cölfen/Pappert 2014) zugrunde lag, setzte sich zum Ziel, zum einen die exemplarischen Textbeispiele transparent zu machen, zum anderen die kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel zu ermitteln und ihre textuelle Funktion zu erfassen. Durch die Analyse der Textbeispiele entstand eine Datenbank, über die ich als Forscherin verfüge. Diese Datenbank hat viele Potenziale inne, die für vielfältige Zwecke genutzt werden können.

Für den vorliegenden Beitrag wurden aus der Datenbank drei Texte, die das Thema „Begabtenförderung“ thematisieren, in drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch und Englisch) und ihre textlinguistischen Analysen ausgewählt. Der Beitrag setzt sich zum Ziel, anhand der Ergebnisse der durchgeführten textlinguistischen Analysen Potenziale und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie diese Analyseergebnisse beim Ausbau der sprachlichen Basis im grammatischen Bereich in mehreren Sprachen im institutionellen Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Der Ausbau und die Erweiterung der sprachlichen Basis als einer wichtigen Komponente der kommunikativen Kompetenz, die das phonetisch-phonologische, lexikalische und grammatische Wissen über die sprachlichen Mittel bzw. die Strukturen umfasst, sind nämlich für die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit besonders wichtig (Feld-Knapp 2014b; Feld-Knapp 2018; Jakus 2016; Sárvári 2023). Der Ausbau der sprachlichen Basis erfolgt im traditionellen Fremdsprachenunterricht einsprachig (Feld-Knapp 2014a; Perge 2019;

¹ Die Forschung wird in Perge (2018) ausführlich dargestellt.

2023). Dazu, dass der Fremdsprachenunterricht den neuen Herausforderungen und Erwartungen entsprechen kann und die Zielsetzung, d. h. die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen, verwirklichen kann, ist auch ein Paradigmenwechsel bei der Arbeit mit der sprachlichen Basis vonnöten². Der vorliegende Aufsatz möchte zu diesem Paradigmenwechsel einen Beitrag leisten.

Nach diesen einleitenden Worten werden im zweiten Kapitel die Textanalysen vorgestellt, anschließend werden konkrete Möglichkeiten zum Ausbau der sprachlichen Basis im grammatischen Bereich in mehreren Sprachen formuliert. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2. Textanalysen

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Vorstellung der Vorgehensweise bzw. der Ergebnisse der textlinguistischen Analysen in drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch). Die Analyse erstreckte sich einerseits auf die Erfassung der Wiederaufnahmestruktur in den Texten, andererseits auf die Konnexion (Gansel/Jürgens 2002; Gross 1990).

Die Analyse umfasste vier Schritte, erstens die Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur in dem jeweiligen Textbeispiel. Diese Veranschaulichung erfolgt in jedem Fall im exemplarischen Textbeispiel mit unterschiedlicher Symbolik. Die sprachlichen Mittel, die sich auf die erfassten Themawörter des Textes beziehen, werden mit unterschiedlichen Buchstabentypen markiert (z. B. kursiv, fett, unterstrichen). Um die Markierung nachvollziehen zu können, werden dabei die Sätze des Textes nummeriert. Zweitens werden die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die einzelnen Themawörter in dem jeweiligen Textbeispiel in tabellarischer Form dargestellt. Die Tabellen ermöglichen einen besseren Überblick über die im ersten Schritt erfassten Themawörter und über die Vielfalt der sprachlichen Mittel, mit denen

² Zur Förderung des Wortschatzes in mehreren Sprachen s. Perge (2019) und zum Umgang mit dem Tempus in mehreren Sprachen s. Perge (2023).

auf diese Themawörter Bezug genommen wird. Die sprachlichen Mittel werden bei jedem Element in Klammern angegeben (z. B. Wiederholung oder Personalpronomen). Drittens wird die Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter im jeweiligen Textbeispiel vorgestellt. Viertens vollzieht sich die Analyse der Konnexion im jeweiligen Textbeispiel.

Jeder Text behandelt das Thema der Begabtenförderung aus einer bestimmten Perspektive. Die Texte stellen nicht die Übersetzung voneinander dar, gehören aber zum selben Themenbereich, damit Lernende bei der Arbeit mit den Texten vor die gleiche kognitive Herausforderung gestellt werden. Die Texte gehören der Textsorte „Zeitungsbericht“ an und eignen sich für Lernende auf dem Sprachniveau B2 in der 11. bzw. 12. Klasse der Sekundarstufe II. Bei der Arbeit wird vorausgesetzt, dass Lernende, die L1 Ungarisch haben, über ausgeprägte Deutsch- und Englischkenntnisse verfügen. Über die Sprachkenntnisse hinaus sollen Lernende auch eine bestimmte kognitive Reife und thematische Vorkenntnisse besitzen.

2.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Új irányok az iskolai tehetséggondozásban”

Im ungarischen Textbeispiel geht es um neue Wege der Begabtenförderung in den Schulen. Der Text befasst sich damit, wie, aufgrund welcher Kriterien begabte Schüler in den Schulen zu identifizieren und zu finden sind.

2.1.1. Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur im ungarischen Textbeispiel

[1-3] Hosszú időn keresztül az a nézet volt domináns, hogy „a [1a] **tehetség** utat [1b] **tör** [1c] **magának**”, csak [1d] **hagyni kell kibontakozni**... Ezt ma már minden kutató, hozzáértő gyakorlati szakember téveszmének tartja, s csak arra jó, hogy letegyük a saját vállunkról a felelősséget, s áthárítsuk a „[2a] **tehetségígéretekre**”, megengedve azt a következtetést is: „ha nem [2b] **tört** utat [2c] **magának**, minden bizonnyal nem is [2d] **volt** eléggé [2e] **tehetséges** a [2f] **diák**”. Ma már világszerte egyértelműen megfogalmazódik az a követelmény, amit Czeizel professzor már évekkel ezelőtt meghirdetett: „A [3a] **tehetséget** keresni kell”!

[4-6] Sokan az ^[4a] *iskolai tehetséggondozó munka* legkritikusabb ^[4b] *pontjának* tartják ezt a ^[4c] *területet*. Nem véletlenül, hiszen ha nem találjuk meg az igazi ^[5a] **tehetségeket**, a leggondosabban összeállított ^[5b] **program** sem ^[5c] **lehet** hatékony. Másrészt azért is kritikus elem ^[6a] *ez*, mert ugyanakkor nagyon nehéz korrekt módon ^[6b] *azonosítani* a ^[6c] **tehetséget**.

[7-9] Az iskolák többsége próbál kapaszkodókat keresni a ^[7a] **tehetségesek** ^[7b] *azonosításához*. Ezek a támpontok azonban elsősorban a pedagógusoknak a ^[8a] gyerekekre vonatkozó, nemritkán felszínes ismereteiből fogalmazódnak meg, s többnyire általános szempontokat jelölnek meg. Ilyen lehet például, hogy „jól ^[9a] dolgozik a ^[9b] gyerek”, „^[9c] motivált a ^[9d] tanuló”, „a szülők aktívak az iskolai életben” stb.

[10-12] Ezek utalhatnak ugyan a ^[10a] gyerek ^[10b] **tehetségére**, de csak ezek figyelembevételével többnyire inadekvát ^[10c] *azonosítási szempontok* alapján válogatják be a ^[10d] gyerekeket a ^[10e] **tehetségprogramokba** - az ^[10f] *azonosítás* nem a ^[10g] gyerek által felmutatott kognitív és egyéb jellemzőket ^[10h] *célozza meg*, inkább az iskola és a tanár által megfogalmazott elvárások teljesítését. Az ilyen típusú ^[11a] *azonosítás* ^[11b] *jóindulatú* ugyan, de gyakran ^[11c] *pontatlan*, ^[11d] *elfogult*, s ^[11e] *nem is hatékony*. Még veszélyes is ^[12a] *lehet*, ha ^[12b] *ennek következtében* nem ^[12c] azok ^[12d] kerülnek be a ^[12e] **tehetségprogramokba**, ^[12f] akiknek ^[12g] **ott** a ^[12h] helyük, így a ^[12i] **tehetséges** ^[12j] gyerekek ^[12k] el is kallódhatnak.

[13-14] Ma már a ^[13a] **tehetségigérete** korrekt felkutatásához alapvető követelmény a rendszer-jellegű ^[13b] *azonosítás* ^[13c] *kialakítása* az iskolában. ^[14a] *Ennek alapja*, hogy a hatékony ^[14b] *tehetség-azonosítás* ^[14c] *érdekében* a pedagógusnak többfajta módszert kell alkalmaznia, amelyek mindegyike másfajta információval gazdagítja majd a palettát. [...]

2.1.2. Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter im ungarischen Textbeispiel

tehetség	gyerek	azonosítás	tehetségprogram
tehetség (Wiederholung)	volt (Verbalkonjugation)	iskolai [...] munka (Hyperonymie- Hyponymie-Beziehung)	program (Ellipse)
tör (Verbalkonjugation)	diák (Synonymie)	pontjának (Possessivsuffix)	lehet (Verbalkonjugation)
magának (Reflexivpronomen)	gyerekekre (Wiederholung)	területet (Hyperonymie- Hyponymie-Beziehung)	tehetségprogramokba (Verbalkonjugation)
hagyni kell kibontakozni (öt) (bestimmte Verbalkonjugation)	dolgozik (Verbalkonjugation)	azonosítani (Wortbildungsmittel)	tehetségprogramokba (Wiederholung)

tehetségigéretetekre (Wortbildungsmittel)	gyerek (Wiederholung)	azonosításhoz (Wiederholung)	
tört (Verbalkonjugation)	motivált (Ellipse)	azonosítási szempontok (Wortbildungsmittel)	ott (Deixis - lokal)
magának (Reflexivpronomen)	tanuló (Synonymie)	azonosítás (Wiederholung)	
tehetséges (Wortbildungsmittel)	gyerek (Wiederholung)	célozza meg (Verbalkonjugation)	
tehetséget (Wiederholung)	gyerekeket (Wiederholung)	azonosítás (Wiederholung)	
tehetségeket (Wiederholung)	gyerek (Wiederholung)	jóindulatú (Ellipse)	
tehetséget (Wiederholung)	azok (Demonstrativpronomen)	pontatlan (Ellipse)	
tehetségesek (Wortbildungsmittel)	kerülnek be (Verbalkonjugation)	elfogult (Ellipse)	
tehetségére (Wiederholung)	akiknek (Relativpronomen)	nem hatékony (Ellipse)	
tehetséges (Wortbildungsmittel)	helyük (Possessivsuffix)	lehet (Verbalkonjugation)	
tehetségigéretetek (Wortbildungsmittel)	gyerekek (Wiederholung)	ennek következtében (Demonstrativpronomen)	
	el is kallódhatnak (Verbalkonjugation)	azonosítás (Wiederholung)	
		kialakítása (Possessivsuffix)	
		ennek alapja (Demonstrativpronomen)	
		tehetség-azonosítás (Wortbildungsmittel)	
		érdekében (Possessivsuffix)	
		ez (Demonstrativpronomen)	

2.1.3. Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter im ungarischen Textbeispiel

Im vorliegenden ungarischen Textbeispiel befinden sich vier Topikketten (TK1: tehetség ‚Begabte‘, TK2: gyerek ‚Kind‘, TK3: azonosítás ‚Identifizierung‘, TK4: tehetségprogram ‚Begabtenprogramm‘). Auf die Elemente der Topikketten wird vor allem durch die Wiederholung der jeweiligen Lexeme [1a, 3a, 5a, 6c, 10b für TK1], [8a, 9b, 10a, 10d, 10g, 12j für TK2], [7b, 10f, 11a, 13b für TK3] bzw. [12e für TK4] und die Suffixe der Verbkonjugation [1b, 1d, 2b für TK1], [2d, 9a, 12d, 12k für TK2], [10h, 12a für TK3] bzw. [5c, 10e für TK4] Bezug genommen. Außerdem finden sich Beispiele für

Pronomen [1c, 2c für TK1], [12c, 12f für TK2] bzw. [12b, 14a für TK3], Wortbildungsmittel [2a, 2e, 7a, 12i, 13a für TK1] bzw. [6b, 10c, 14b für TK3], Synonymie [2f, 9d, für TK2] Possessivsuffixe [12h für TK2] bzw. [4b, 13c, 14c für TK3] Ellipse [9c für TK2] bzw. [11b, 11c, 11d, 11e für TK3] bzw. [5b für TK4] und Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [4a, 4c für TK3]. Auf das Themawort ‚Begabtenprogramm‘ wird einmal durch ein Pronominaladverb ‚ott‘ (‚dort‘) Bezug genommen [12g], das sich als Deixis betrachten lässt.

2.1.4. Analyse der Konnexion im ungarischen Textbeispiel³

(1) Hosszú időn keresztül az a nézet volt domináns, **hogy** „a tehetség utat tör magának”, csak hagyni kell kibontakozni...

‚**Hogy**‘ (‚dass‘) leitet einen Subjektsatz ein und fungiert als eine neutrale Subjunktion. Auf den Subjektsatz verweist u.a. das velare Demonstrativpronomen (‚az‘).

(2) Ma már világszerte egyértelműen megfogalmazódik **az** a követelmény, **amit** Czeizel professzor már évekkel ezelőtt meghirdetett: „A tehetséget keresni kell”!

‚**Az**‘ (‚die‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das das Nomen „követelmény“ (‚Anforderung‘) begleitet und kataphorisch vorverweist. Auf dieses Nomen verweist anaphorisch das Relativpronomen ‚**amit**‘ (‚die‘) im Nebensatz.

(3) Nem véletlenül, **hiszen ha** nem találjuk meg az igazi tehetségeket, a leggondosabban összeállított a program sem lehet hatékony.

‚**Hiszen**‘ (‚nämlich‘) ist ein Konjunktionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Damit wird begründet, warum die Suche bzw. die Identifizierung

³ Die den Texten entnommenen Sätze, in denen die Konnektoren analysiert werden, werden in den drei Sprachen fortlaufend nummeriert.

begabter Schüler einer der schwierigsten Bereiche der schulischen Begabtenförderung ist. **Ha** (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz wird die Bedingung dafür angegeben, in welchem Fall die Programme für die Begabten nicht wirksam sind.

(4) Másrészt **azért** is kritikus elem ez, **mert** ugyanakkor nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget.

Azért (,darum‘) ist ein Konjunkionaladverb, das kataphorisch auf den Nebensatz vorverweist und mit der kausalen Subjunktion **mert** (,weil‘) im Nebensatz zusammenhängt. **Mert** gibt eine Begründung dafür an, warum die Suche nach den Begabten kritisch ist.

(5) **Ilyen** lehet például, hogy „jól dolgozik a gyerek”, „motivált a tanuló”, „a szülők aktívak az iskolai életben” stb.

Ilyen (,solche‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das sich auf die im vorigen Satz erwähnten Stützpunkte bezieht. Das Nomen „támpont“ (,Stützpunkt“) erscheint neben **ilyen** nicht, diese Ellipse kann aber aufgrund des Textes erschlossen werden. Nach **ilyen** werden mögliche Stützpunkte als Beispiele aufgezählt.

(6) Ezek utalhatnak ugyan a gyerek tehetségére, **de** csak ezek figyelembevételével többnyire inadekvát azonosítási szempontok alapján válogatják be a gyerekeket a tehetség-programokba [...]

De (,aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Fall werden die Vor- und Nachteile bestimmter Aspekte, nach denen begabte Kinder identifiziert werden, einander gegenübergestellt.

(7) Az ilyen típusú azonosítás jóindulatú **ugyan**, de gyakran pontatlan, elfogult, s nem is hatékony.

‚**Ugyan**‘ (‚zwar‘) ist ein Adverb, das eine Feststellung einleitet, der eine Einschränkung folgt. Die Form der Identifizierung der begabten Kinder wird als gutmütig, zugleich aber als ungenau und unwirksam bezeichnet. Bei dieser Einschränkung spielt das Adverb ‚ugyan‘ eine Rolle. ‚Ugyan‘ verbindet sich mit ‚de‘ (‚aber‘) im Nebensatz und damit wird die erwähnte Einschränkung ausgedrückt.

(8) Még veszélyes is lehet, **ha** ennek következtében nem azok kerülnek be a tehetség-programokba, akiknek ott a helyük, **így** a tehetséges gyerekek el is kallódhatnak.

‚**Ha**‘ (‚wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. ‚**Így**‘ (‚so‘) ist eine konsekutive Konjunktion, die eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von ‚so‘ lässt sich mit dem vorangehenden Textteil zusammen ermitteln. Dort wird erläutert, dass es vorkommen kann, dass nicht die richtigen Kinder in Begabtenprogramme gelangen und mit ‚így‘ wird die Folge dieser Tatsache zum Ausdruck gebracht.

2.2. Textbeispiel für Deutsch: „Hochbegabt – zu gut für die Schule“

Im deutschen Textbeispiel geht es darum, wie hochbegabte Kinder in der Schule gefördert werden sollten, und inwiefern sich Schulen in dieser Hinsicht ändern und einem Paradigmenwechsel unterzogen werden sollten.

2.2.1. Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur im deutschen Textbeispiel

[1-3] Mehrere hunderttausend ^[1a] Kinder gelten in Deutschland als ^[1b] **hochbegabt** – doch ^[1c] sie sind damit keineswegs automatisch ^[1d] schulische Überflieger. Das ^[2a] *Bildungssystem* macht es den ^[2b] **Hochbegabten** oft unnötig schwer. [...] Für ^[3a] **hoch- und höchstbegabte** ^[3b] Kinder ist es also meist Glückssache, ob ^[3c] sie ^[3d] *im schulischen Umfeld* ausreichend gefördert werden.

[4-6] Ein Zustand, der sich nach Meinung vieler Experten so schnell wie möglich ändern sollte. „Denn ^[5a] Jugendliche, ^[5b] deren ^[5c] *Lernpotenzial* in der ^[5d] *Schule* unentdeckt bleibt, erhalten beim Übergang in die Arbeitswelt keine zweite Chance“, verweist Elke Völmicke auf eine Untersuchung des Wissenschaftszentrums Berlin zum Verlauf von Bildungskarrieren. ^[6a] *Schule* muss sich also ändern – ein Befund, den auch der Wiener Trendforscher und Strategieberater Franz Kühmeyer unterstreicht.

[7-9] „Es gibt nur drei Systeme, in denen Menschen nach Anwesenheitszeit beurteilt werden: Fabriken, Gefängnisse und ^[7a] *Schulen*“, sagt Kühmayer und schiebt süffisant nach: „Die Wirtschaft beginnt, sich davon bereits zu verabschieden.“ Anwesenheitszeit als Messgröße, also „^[8a] *Bildung* nach der Stechuhr“, sei denkbar ungeeignet, um ^[8b] *pädagogische Prozesse* sinnvoll und vor allem der ^[8c] **Begabung** entsprechend zu organisieren. Für ^[9a] *Lehrkräfte* und ^[9b] *Bildungsforscher* ist die Frage, wie ^[9c] *Schulen* das ^[9d] *Lernen* für ^[9e] **Hochbegabte** organisieren können, eine der derzeit größten Herausforderungen.

[10-13] So plädiert Jutta Billhardt, Vorsitzende von Hochbegabtenförderung e. V.: „Wir brauchen eigentlich ^[10a] *Sonderklassen* für ^[10b] **hochbegabte** ^[10c] Kinder, damit ^[10d] sie ^[10e] ihr geistiges Potenzial in einer Gemeinschaft umsetzen können in Leistung.“ Das sei der falsche Weg, widerspricht dagegen Stephan Hußmann, Erziehungswissenschaftler an der TU Dortmund: Wichtiger als die Aussonderung besonders ^[11a] **begabter** ^[11b] Kinder sei das Eingehen auf die unterschiedlichsten persönlichen Voraussetzungen innerhalb einer ^[11c] *Lerngruppe*. „^[12a] Kinder stärken heißt, ^[12b] ihren je eigenen Standpunkt ernst nehmen und ^[12c] sich einladen lassen, ^[12d] sie ein Stück des Weges zu begleiten. Und das gilt gleichermaßen für jede ^[13a] *Schülerin* und jeden ^[13b] *Schüler*, egal ob klein oder groß, langsam oder schnell, dick oder dünn“, so Hußmann. [...]

2.2.2. Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter deutschen Textbeispiel

Hochbegabte	Kinder	Schule
hochbegabt (Wortbildungsmittel)	Kinder (Wiederholung)	Bildungssystem (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
Hochbegabten (Wiederholung)	schulische Überflieger (bedeutungsähnlicher Ausdruck)	im schulischen Umfeld (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
hoch- und höchstbegabte (Wortbildungsmittel)	Kinder (Wiederholung)	Lernpotenzial (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)

Begabung (Wortbildungsmittel)	sie (Personalpronomen)	Schule (Wiederholung)
Hochbegabte (Wiederholung)	Jugendliche (bedeutungsähnlicher Ausdruck)	Schule (Wiederholung)
hochbegabte (Wortbildungsmittel)	deren (Relativpronomen)	Schulen (Wiederholung)
begabter (Wortbildungsmittel)	Kinder (Wiederholung)	Bildung (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	sie (Personalpronomen)	pädagogische Prozesse (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	ihr (Possessivpronomen)	Lehrkräfte (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	Kinder (Wiederholung)	Bildungsforscher (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	Kinder (Wiederholung)	Schulen (Wiederholung)
	ihren (Possessivpronomen)	Lernen (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	sich (Reflexivpronomen)	Sonderklassen (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	sie (Personalpronomen)	Lerngruppe (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	sie (Personalpronomen)	Schülerin (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
		Schüler (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)

2.2.3. Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter im deutschen Textbeispiel

Der deutsche Text enthält drei Topikketten (TK1: Hochbegabte, TK2: Kinder, TK3: Schule), auf deren Elemente erstens durch die Wiederholung [2b, 9e für TK1], [1a, 3b, 10c, 11b, 12a für TK2] bzw. [5d, 6a, 7a, 9c für TK3], zweitens durch die Mittel der Wortbildung [1b, 3a, 8c, 10b, 11a für TK1], drittens durch Pronomen [1c, 2c, 5b, 10d, 10e, 12b, 12c, 12d für TK2] und viertens durch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [2a, 3d, 5c, 8a, 8b, 9a, 9b, 9d, 10a, 11c, 13a, 13b für TK4] Bezug genommen wird. Das Themawort ‚Kinder‘ wird in einem einzigen Fall durch das bedeutungsähnliche Substantiv ‚Jugendliche‘ [5a] wiederaufgenommen. Ebenso wird dieses Themawort einmal durch den Ausdruck ‚schulische Überflieger‘ [1d] identifiziert. In Bezug auf die Wortbildungsmittel lässt sich feststellen, dass das Themawort ‚Hochbegabte‘ in den meisten Fällen durch das daraus gebildete Adjektiv wiederaufgenommen wird. Hinsichtlich der Pronomen kann behauptet werden, dass die Personalpronomen dominieren. Auffallend oft werden auf Elemente der dritten

Topikkette ‚Schule‘ durch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen Bezug genommen. Das Themawort ‚Schule‘ ist ein Oberbegriff bzw. ein umfassender Begriff und im Text kommen zahlreiche Begriffe vor, die inhaltlich zu diesem Oberbegriff gehören. Von Lesenden wird es beim Lesen verlangt, diese Zusammenhänge zu entdecken und den inhaltlichen Leitfaden zu erkennen.

2.2.4. Analyse der Konnexion im deutschen Textbeispiel

(9) Mehrere hunderttausend Kinder gelten in Deutschland als hochbegabt – **doch** sie sind damit keineswegs automatisch schulische Überflieger.

‚**Doch**‘ ist ein Konjunkionaladverb, das eine entgegensetzende Relation im Satz ausdrückt. Der zwischen den Propositionen bestehende Gegensatz (hier: hohe Anzahl an hochbegabten Kindern in Deutschland vs. nicht automatisch schulische Überflieger) wird damit betont.

(10) Für hoch- und höchstbegabte Kinder ist es also meist Glückssache, **ob** sie im schulischen Umfeld ausreichend gefördert werden.

‚**Ob**‘ ist eine neutrale Subjunktion, die einen Subjektsatz einleitet. Damit wird eine Art Zweifel bzw. Unsicherheit ausgedrückt. Es ist in diesem Fall nämlich nicht sicher, dass hochbegabte Kinder auch in der Schule gefördert werden.

(11) Schule muss sich **also** ändern – ein Befund, den auch der Wiener Trendforscher und Strategieberater Franz Kühmeyer unterstreicht.

‚**Also**‘ ist ein Konjunkionaladverb, das eine konsekutive Relation ausdrückt. Im vorangehenden Textteil wird über Probleme der Identifizierung von begabten Schülern gesprochen und daher muss sich die Schule ändern. Dieser Änderungswunsch bzw. diese Folgerung als Schlussfolgerung wird durch ‚also‘ zum Ausdruck gebracht.

(12) Anwesenheitszeit als Messgröße, also „Bildung nach der Stechuhr“, sei denkbar ungeeignet, **um** pädagogische Prozesse sinnvoll und vor allem der Begabung entsprechend **zu** organisieren.

„**Um...zu**“ drücken finale Relationen im Falle identischer Subjekte im Haupt- und Nebensatz aus. Im Falle finaler Relationen wird ein Sachverhalt als Ziel eines anderen Sachverhaltes benannt.

(13) Für Lehrkräfte und Bildungsforscher ist die Frage, **wie** Schulen das Lernen für Hochbegabte organisieren können, eine der derzeit größten Herausforderungen.

„**Wie**“ ist ein modales Interrogativadverb, das kataphorisch auf die Proposition im Nebensatz verweist.

(14) **So** plädiert Jutta Billhardt, Vorsitzende von Hochbegabtenförderung e. V.: „Wir brauchen eigentlich Sonderklassen für hochbegabte Kinder, **damit** sie ihr geistiges Potenzial in einer Gemeinschaft umsetzen können in Leistung.“

„**So**“ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von „so“ lässt sich mit dem vorangehenden Textteil zusammen ermitteln. Dort wird die Herausforderung der Zeit in Bezug auf die Organisation des Lernens für Hochbegabte für Lehrer und Bildungsforscher erläutert. Mit „so“ wird die sich daraus ergebende Folge zum Ausdruck gebracht. „**Damit**“ drückt eine finale Relation im Falle unterschiedlicher Subjekte im Haupt- und Nebensatz aus. Im Falle finaler Relationen wird ein Sachverhalt als Ziel eines anderen Sachverhaltes benannt. Das Ziel der Sonderklassen für hochbegabte Kinder wird mit „damit“ angegeben.

(15) **Das** sei der falsche Weg, widerspricht dagegen Stephan Hußmann, Erziehungswissenschaftler an der TU Dortmund: [...]

„Das“ ist ein Demonstrativpronomen, das anaphorisch auf die vorher geäußerte Proposition verweist. „Das“ bezieht sich auf die Idee von Jutta Billhardt im vorigen Satz, dass hochbegabte Kinder in Sonderklassen lernen sollten.

(16) „Kinder stärken heißt, ihren je eigenen Standpunkt ernst nehmen **und** sich einladen lassen, sie ein Stück des Weges zu begleiten.

„Und“ ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „den eigenen Standpunkt ernst nehmen“ und „sich einladen lassen“ miteinander verbindet.

2.3. Textbeispiel für Englisch: „Colour-coded children: School puts bright children in different uniforms”

Im vorliegenden englischen Textbeispiel geht es um eine Schule, in der Lernende aufgrund ihrer geistigen Fähigkeiten in unterschiedlichen Gebäuden mit unterschiedlichen Farben lernen. Es gibt drei Minischulen, wohin die Lernenden nach der Grundschule verteilt werden. Diese Verteilung bekommt auch Kritik, sie wird aber vom Direktor verteidigt und es wird von ihm dafür argumentiert.

2.3.1. Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur im englischen Textbeispiel

[1-3] [1a] A secondary school is ‘streaming’ [1b] **pupils** based on ability in an attempt to attract [1c] **those** from well-off families. From the age of 11 all [2a] **pupils** are segregated – taught in separate colour-coordinated buildings, play in fenced-off areas and eat lunch at separate times. [3a] **Pupils** are ranked as [3b] **they** leave [3c] primary school and placed into one of three mini [3d] schools at Crown Woods College, Greenwich.

[4-6] [4a] **The gifted and talented** go to Delamere and wear purple ties and purple badges. [5a] **The rest** go to Ashwood, [5b] **which** wears blue, or Sherwood, [5c] **which** wears red. These two [6a] schools are more mixed ability but are still streamed into three tiers.

[7-9] Critics yesterday warned the move is demoralising for [7a] **pupils** and would merely increase competition and animosity between [7b] **them** rather than raise standards. But [8a]

headteacher ^[8b] *Michael Murphy* insists the measure is the only way to attract ^[8c] **pupils** of well-off parents. ^[9a] *Mr Murphy* is ^[9b] *one of the highest-paid headteachers* in England, last year earning £171,483.

[10-12] When ^[10a] *he* took over Crown Woods it was in special measures and ^[10b] *he* claims was ‘losing out’ to ^[10c] grammar schools in nearby Bexley and the ^[10d] selective schools in Bromley. Now ^[11a] *Mr Murphy* claims the ^[11b] school is oversubscribed for the first time and bright ^[11c] **pupils** no longer have ^[11d] **their** lessons disrupted by badly behaved ^[11e] **youths**. ^[12a] *Mr Murphy* said the ^[12b] school would not have survived without streaming.

[13-15] ^[13a] *He* said: ‘^[13b] *I* felt if ^[13c] we made explicit the provision for high-ability ^[13d] **children** ^[13e] we would be able to attract those ^[13f] **children** and ^[13g] **their** parents who would rather not put ^[13h] **them** in to a ^[13i] grammar,’ ^[13j] *he* said. ‘Mrs Thatcher said you can’t ignore the market, you have to respond to it.’ Streaming existed on the ^[15a] schools’ previous site but was less rigorous.

[16-19] And ^[16a] **pupils** did not wear different uniforms and were not taught in separate buildings. Kevin Courtney, deputy secretary of the National Union of Teachers has condemned the practice. He said: ‘The idea of taking a large ^[18a] school and turning ^[18b] it into three mini ^[18c] schools is likely to be good for [the ^[18d] school’s] relationships, but streaming is a step backwards. It leads to competition for ^[19a] **children** rather than improvement in ^[19b] teaching.’

2.3.2. Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter im englischen Textbeispiel

pupils	school	Michael Murphy
pupils (Wiederholung)	a secondary school (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	headteacher (bedeutungsähnlicher Ausdruck)
those (Demonstrativpronomen)	primary school (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	Michael Murphy (Wiederholung)
pupils (Wiederholung)	schools (Wiederholung)	Mr Murphy (Wiederholung)
pupils (Wiederholung)	schools (Wiederholung)	one of the [...] headteachers (bedeutungsähnlicher Ausdruck)
they (Personalpronomen)	grammar schools (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	he (Personalpronomen)

the gifted and talented (Ellipse)	selective schools (Hyperonymie-Hyponymie- Beziehung)	he (Personalpronomen)
the rest (Ellipse)	school (Wiederholung)	Mr Murphy (Wiederholung)
which (Relativpronomen)	school (Wiederholung)	Mr Murphy (Wiederholung)
which (Relativpronomen)	we (Hyperonymie-Hyponymie- Beziehung)	he (Personalpronomen)
pupils (Wiederholung)	we (Hyperonymie-Hyponymie- Beziehung)	I (Personalpronomen)
them (Personalpronomen)	grammar (Hyperonymie- Hyponymie-Beziehung, Ellipse)	he (Personalpronomen)
pupils (Wiederholung)	schools' (Wiederholung)	
pupils (Wiederholung)	school (Wiederholung)	
their (Possessivpronomen)	it (Personalpronomen)	
youths (Synonymie)	schools (Wiederholung)	
children (Synonymie)	school's (Wiederholung)	
children (Synonymie)	teaching (Hyperonymie- Hyponymie-Beziehung)	
their (Possessivpronomen)		
them (Personalpronomen)		
pupils (Wiederholung)		
children (Synonymie)		

2.3.3. Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter im englischen Textbeispiel

Der englische Text enthält drei Topikketten (TK1: pupils ‚Schüler‘, TK2: school ‚Schule, TK3: Michael Murphy). In diesem Textbeispiel sind die dominantesten Mittel der Wiederaufnahme die Wiederholung [1b, 2a, 3a, 7a, 8c, 11c, 16a für TK1], [3d, 6a, 11b, 12b, 15a, 18a, 18c, 18d für TK2] bzw. [8b, 9a, 11a, 12a für TK3], die Pronominalisierung [1c, 3b, 5b, 5c, 7b, 11d, 13g, 13h für TK1], [18b für TK2] bzw. [10a, 10b, 13a, 13b, 13j für TK3] und die Synonymie [11e, 13d, 13f, 19a für TK1] . Darüber hinaus finden sich auch Bezugnahmen durch die Ellipse [4a, 5a für TK1] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [1a, 3c, 10c, 10d, 13c, 13e, 13i, 19b für TK2]. Mr. Murphy wird in zwei Fällen durch seinen Job ‚headteacher‘ als Direktor identifiziert [8a, 9b].

2.3.4. Analyse der Konnexion im englischen Textbeispiel

(17) A secondary school is ‘streaming’ pupils based on ability in an attempt to attract **those** from well-off families.

„**Those**“ (,jene‘) ist ein Demonstrativpronomen, das kataphorisch auf Kinder von wohlhabenden Familien vorverweist.

(18) Pupils are ranked **as** they leave primary school and placed into one of three mini schools at Crown Woods College, Greenwich.

„**As**“ (,sobald‘) ist eine temporale Subjunktion, die zwischen Ereignissen besteht, die sofort aufeinander folgen. Die Verteilung der Kinder in die Schulen folgt am Ende der Grundschule.

(19) These two schools are more mixed ability **but** are still streamed into three tiers.

„**But**“ (,aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Fall werden zwei Eigenschaften der genannten Schulen einander gegenübergestellt.

(20) Critics yesterday warned the move is demoralising for pupils and would merely increase competition **and** animosity between them rather than raise standards.

„**And**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „Wettbewerb“ und „Hass bzw. Feindseligkeit“ miteinander verbindet.

(21) **When** he took over Crown Woods it was in special measures and he claims was 'losing out' to grammar schools in nearby Bexley and the selective schools in Bromley.

,**When**' (,als') ist eine temporale Subjunktion, mit der eine zeitliche Relation zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausgedrückt wird.

(22) He said: 'I felt **if** we made explicit the provision for high-ability children we would be able to attract those children and their parents who would rather not put them in to a grammar,' he said.

,**If**' (,wenn') ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz wird die Bedingung dafür angegeben, in welchem Fall die Schule die wohlhabenden Kinder hätte gewinnen können.

3. Impulse zum Ausbau der sprachlichen Basis im grammatischen Bereich in mehreren Sprachen

Im Folgenden werden einige Impulse gegeben, wie sich die Ergebnisse der Textanalysen in den drei Sprachen (Kapitel 2) beim Ausbau der sprachlichen Basis im grammatischen Bereich in mehreren Sprachen nutzen bzw. einsetzen lassen.

- Wiederaufnahmestruktur in den Texten erfassen: Lernende können die Aufgabe bekommen, nach dem Lesen der drei Texte die wichtigsten Informationen tragenden Wörter (die Themawörter) in jedem Text zu suchen und zu markieren. Damit können die Topikketten in den einzelnen Texten erfasst werden. Im nächsten Schritt können die erfassten Themawörter in den drei Sprachen miteinander verglichen werden. Der Vergleich kann sich sowohl auf die Form als auch auf die textuelle Funktion beziehen. Der bewusste Vergleich der sprachlichen Form in den drei Sprachen bzw. dessen Reflexion tragen zur Bewusstmachung der

Gemeinsamkeiten und der Unterschiede zwischen den Sprachen auch im Wortschatzbereich bei. Auf diese Weise lassen sich die Grammatik und der Wortschatz miteinander verbinden und werden nicht getrennt behandelt. Bei dieser Arbeit werden die Sprachen im ersten Schritt nacheinander, aber aufeinander bezogen, integriert behandelt.

- Die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter analysieren: Bei der Bewusstmachung der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede zwischen den Sprachen spielt auch die Analyse der sprachlichen Mittel, mit denen auf die bereits erfassten Themawörter Bezug genommen wird, eine Rolle. Dabei können in Bezug auf die sprachübergreifenden und sprachspezifischen Elemente des Verweises wichtige Schlussfolgerungen gezogen werden. In jedem Fall ist es wichtig, den Lernenden das entdeckende Lernen zu ermöglichen, wobei sie ihre vorhandenen Sprachkenntnisse nutzen können. Durch die Analyse können Lernende auch dafür sensibilisiert werden, die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel, wie der Pronomina, als wichtige textgrammatische Mittel wahrzunehmen.
- Verweismittel in den Texten ergänzen: Lernende können auch zur bewussten Auseinandersetzung mit sprachlichen Mitteln der Bezugnahme auf die Themawörter auch dadurch angeregt werden, indem sie lückenhafte Texte in mehreren Sprachen mit den fehlenden Verweismitteln (z. B. Pronomina, Synonyme) ergänzen. Diese Aufgabe verlangt eine gründliche Beschäftigung mit jedem Text. Es ist von großer Bedeutung, dass bei dieser Aufgabe auch auf der Textebene gearbeitet wird und über die mehrsprachige Arbeit hinaus das satzübergreifende Lesen in verschiedenen Sprachen gefördert werden kann. Dies lässt sich auch mit der Förderung des strategischen Leseverhaltens verbinden (Ehlers 1998; Perge 2014b). An dieser Stelle ist anzumerken, dass diese Aufgabe (so wie die vorigen Vorschläge) auch einen differenzierten Umgang mit sprachlichen Mitteln voraussetzt. Bei Pronomina beispielsweise reicht es nicht aus, sie ausschließlich aus der systemlinguistischen Perspektive zu behandeln, sondern die funktionale Betrachtung ist auch von hoher Relevanz. Lernende müssen dafür

befähigt werden, die textuelle Funktion der Pronomina in mehreren Sprachen zu erfassen und beim Lesen identifizieren zu können (Feld-Knapp 2018; Perge 2018).

- Konnektoren einsetzen und vergleichen: Lernende können darum gebeten werden, Texte in den drei Sprachen mit fehlenden Konnektoren zu ergänzen und dann die textuelle Funktion der Konnektoren in den drei Sprachen zu analysieren und zu vergleichen. Diese Fähigkeit ist auch beim Lesen wichtig, die textuelle Funktion von Verbindungselementen zu erfassen. Es ist natürlich auch möglich, über die funktionale Perspektive hinaus, zu prüfen, wie sich die Verbindungswörter als Wortart verhalten (z. B. inwiefern sie die Wortfolge beeinflussen).

4. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde ein für den institutionellen Fremdsprachenunterricht wichtiges und aktuelles Thema aufgegriffen. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Mehrsprachigkeit, die im Kontext des Ausbaus bzw. der Erweiterung der sprachlichen Basis behandelt wird, wobei der Fokus auf dem grammatischen Bereich liegt. Der Artikel setzte sich zum Ziel, anhand von durchgeführten Textanalysen in drei Sprachen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie der Ausbau der sprachlichen Basis im grammatischen Bereich im Fremdsprachenunterricht im Sinne der Mehrsprachigkeit durchgeführt werden kann. Aufgrund der Ergebnisse kann festgestellt werden, dass es möglich ist, beim Ausbau der sprachlichen Basis sich von der traditionell monolingualen Einstellung zu entfernen und mehrere Sprachen aufeinander bezogen, integriert zu involvieren. Dies verlangt aber von den Fremdsprachenlehrenden vor allem ein differenziertes, gut ausgebautes und solides Lehrerwissen, eine neue Denkweise und auch Offenheit.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (2004) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts [= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. 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. 732–737.
- Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann / Pappert, Steffen (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–33.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Éva / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen von DaF–Lehrenden II.: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF–Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.
- Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gross, Harro (1990): Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF. In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.): Grammatikarbeit im DaF-Unterricht. München: Iudicium Verlag. S. 105–121.

- Hufeisen, Britta (2019): Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Ammon, Ulrich / Schmidt, Gabriele (Hrsg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin / Boston: De Gruyter. S. 337–350.
- Jakus, Enikő (2016): Zur Rolle des Transfers grammatischer Strukturen in der Textproduktion des Deutschen als Fremdsprache. Eine Analyse von Abiturtexten ungarischer Fremdsprachenlernender. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 328–347.
- Kertes, Patrícia (2015): Textarbeit im DaF–Unterricht. Ein Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 108–134.
- Krumm, Hans-Jürgen (2021): Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Márki, Herta (2022): Lehrendenkompetenzen für den Umgang mit neuen Lernendengruppen an ungarischen Schulen. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Márki, Herta / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: UDV. S. 27–46.
- Perge, Gabriella (2014a): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös József Collegium. S. 267–310.
- Perge, Gabriella (2014b): Idegen nyelvű olvasási stratégiák. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE / Tinta Könyvkiadó. S. 457–462.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. Budapest: Eötvös-József-Collegium.

- Perge, Gabriella (2019): Wortschatzförderung in mehreren Sprachen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft [= DUfU – Deutschunterricht für Ungarn 30]. Budapest: UDV. S. 27–46.
- Perge, Gabriella (2023): Tempusgebrauch in mehreren Sprachen. In: Demmig, Silvia / Reitbrecht, Sandra / Sorger, Brigitta (Hrsg.): IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 281–291.
- Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Ebinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 39. S. 5–17.
- Reich, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Berlin: Waxmann.
- Sárvári, Tünde (2023): Lexikogrammatik: Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Quellen für die Textbeispiele:

- Balogh, László (o. J.): Új irányok az iskolai tehetséggondozásban. <http://www.mindennapipszichologia.hu/cikk/100817-uj-iranyok-iskolai-tehetseggondozasban> (zuletzt gesehen am 23. 02. 2016)
- Loveys, Kate (2011): Colour-coded children: School puts bright children in different uniforms. <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2019131/Colour-coded-children-School-puts-bright-children-different-uniforms.html> (zuletzt gesehen am 23. 02. 2016)
- o. A. (O. J.): Hochbegabt – zu gut für die Schule. <http://www.pasch.net/de/pas/cls/leh/unt/dst/sch/de3357990.htm> (zuletzt gesehen am 23. 02. 2016)

Synthetische und analytische Formen.
Ein Vergleich des Deutschen und des Ungarischen im Spiegel des
Fremdsprachenunterrichts

Gábor Nagy

1. Einleitung – Die Termini *Analyse* und *Synthese*

In der folgenden kontrastiv-grammatischen Arbeit wird erklärt, warum die ungarischen Deutschlernenden (von Niveau A1 bis B2 – siehe noch konkreter bei den kommenden Übungen) es schwierig finden, die Korrelation und Differenz der synthetischen und analytischen Formen im Deutschen und Ungarischen zu verstehen und sich einzuprägen. Anhand verschiedener Grammatikübungen wird auch erläutert, wie man diese Schwierigkeiten potenziell ausschließen und das Erlernen vereinfachen könnte. Bei allen Übungen wird auch die konkrete Gruppe der Deutschlernenden angegeben, um deutlich zu machen, welche Übung welches Niveau betreffen könnte. Zuerst wird erklärt, was der Unterschied zwischen *Analyse* (analytischer Bildung) und *Synthese* (synthetischer Bildung) ist. Danach werden acht Fälle mit acht Übungen vorgestellt, wo diese Bildungsweise problematisch ist und zu Fehlern führen kann.

In den ungarischen Grammatikbüchern, die Deutsch unterrichten, wird diese Problematik meines Erachtens nicht ausreichend genug erörtert. In dieser Arbeit wird das Thema *Synthese* und *Analyse* aus einer Perspektive betrachtet, die meiner Meinung nach noch nicht wirklich erforscht und präsentiert wurde. Deswegen denke ich, dass dieses Thema aus dieser Sichtweise neu und relevant ist.

In meiner Arbeit wird also die kontrastive Grammatik eine große Rolle spielen. Der Vergleich von zwei Sprachen (in diesem Fall der der Muttersprache und des Deutschen) kann beim Fremdsprachenlernen äußerst hilfreich sein. Wenn man eine Fremdsprache lernt, sucht man immer Ähnlichkeiten und Unterschiede (manchmal auch unbewusst), die beim Erlernen behilflich sein können. Falls wir die Schüler darauf aufmerksam machen (durch Übungen, wo beide Sprachen gebraucht werden, und mit

Hilfe der Erklärungen des Lehrers), können sie all das zu ihrem Vorteil nutzen: Sie entwickeln ein größeres Bewusstsein für das Sprachenlernen, können Fremdwörter leichter erwerben und grammatische Erscheinungen einfacher verstehen.

Bevor wir fortfahren, ist es wichtig, gleich am Anfang klarzustellen, dass es in dieser Arbeit um Übungen und nicht um Aufgaben geht. Die zwei Wörter werden oft austauschbar als Äquivalente gebraucht, obwohl sie nicht genau das Gleiche bedeuten. Bei *Aufgaben* verwendet der Sprachlerner die Sprache als Mittel und nicht als ein System, im Mittelpunkt steht der Kontext und der Inhalt. *Übungen* dagegen sind formbezogen, sie trainieren Teilbereiche der Sprache (Wortschatz, Aussprache, Grammatik usw.) (Sárvári 2023: 77–78). Die Übungen in dieser Arbeit dienen hauptsächlich der Kontrolle, da sie komplexere Sprachkenntnisse erfordern.

Eine einheitliche und übereinstimmende Definition der linguistischen Termini *Synthese* und *Analyse* gibt es in der heutigen deutschen Sprachwissenschaft nicht. Der Begriff *Synthese* bezeichnet in der Linguistik die Verknüpfung von Elementen, während der Termin *Analyse* die Zergliederung in Bestandteile bedeutet. In seinem Werk *Analyse und Synthese – ein Diskussionsbeitrag* präsentiert Vilmos Ágel unterschiedliche Auffassungen der zwei Termini. Unter *Synthese* kann man die Verschmelzung von verschiedenen Elementen zu einer Form verstehen – bei den Tempora beispielsweise das Präsens: *lobe* (die Verschmelzung des Stammes *lob-* und der Endung *-e*). Im Falle des Perfekts sprechen wir aber von *Analyse*, wobei die verschiedenen grammatischen Elemente (bei den Tempora: Hilfsverb und Hauptverb) getrennt und nicht verschmolzen sind: *hat gelobt* (Öhl 2009: 265–267; Ágel 2011: 408–410).

Wenn man sich die deutschen Substantive anschaut, sieht man, dass sie analytisch gebildet werden. Die Substantive werden mit Hilfe ihrer Artikel dekliniert. Bei der Deklination sind also zwei Elemente anwesend: das Substantiv selbst und dessen Artikel. Wenn wir als Beispiel den Kasus Akkusativ (*der Vater – den Vater*) nehmen, sehen wir, dass beim Wort *Vater* der Akkusativ vom Artikel angezeigt wird. Im Ungarischen dekliniert man dagegen das Substantiv: aus *az apa* wird *az apát*, der Artikel *az* ändert sich also nicht. Dementsprechend können wir sagen, dass diese Bildungsweise im Ungarischen synthetisch ist.

Wenn wir bei den Tempora bleiben, können wir sie angesichts ihrer Bildung in zwei Gruppen aufteilen: synthetische und analytische Tempora. „Synthetische Tempora betrachten wir als ‚echte‘ Tempora, weil das Tempus durch die Veränderung am Verb gewonnen wird und nicht durch die Zusammenstellung eines Hilfsverbs und des Partizip II oder Infinitiv des Hauptverbs – das letztere ist ein analytisches Tempus“ (Nagy 2024: 184). Analytische Tempora finden wir auch im Ungarischen: Das ungarische Futur (ung. *jövő idő*) wird mit dem Hilfsverb *fog* und einem Hauptverb gebildet – ähnlich wie das deutsche Futur, wo man *werden* als Hilfsverb verwendet (Kessel/Reimann 2008: 77–80).

Die Begriffe *Synthese* und *Analyse* können wir aber auch mit den Adjektiven *einfach* und *komplex* voneinander unterscheiden. Im Gegensatz zur *Synthese*, die man als einfach bezeichnen kann, sind die analytischen Formen komplexe (mehrteilige) Einheiten, die man als Ganzes betrachtet. Anders gesagt: Da das Perfekt (vgl. *hat gelobt*) mit zwei Wörtern gebildet wird, betrachtet man diese als eine komplexe grammatische Einheit (Ágel 2011: 409–410).

Synthetische und analytische Formen umfassen den gesamten Spracherwerbsprozess, sie gehören nicht zu einem spezifischen Sprachniveau, sondern betreffen verschiedene und mehrere Stufen – daher wird jede vorgestellte Übung mit verschiedenen Sprachebenen verbunden sein. Mit anderen Worten, der Ausgangspunkt wird nicht das sprachliche Niveau sein, sondern das grammatische Phänomen (siehe später die acht Fälle), dem das Niveau untergeordnet wurde.

Das Sprachniveau wurde bei allen Fällen anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens mit Hilfe von Übungsgrammatiken bestimmt. In manchen Fällen kann der Schüler einige Teile der Übung bereits auf einem niedrigen Niveau (A1 oder A2) verstehen, aber um die gesamte Übung lösen zu können, benötigt er höhere und komplexere Sprachkenntnisse (B1 oder B2) (Rusch/Schmitz 2007: 5–7; Scheibl 2006, 2010, 2016).

Die folgende Tabelle dient als eine Zusammenfassung, damit man die zwei Termini *Synthese* und *Analyse* nachvollziehbar voneinander unterscheiden kann:

	Synthese	Analyse
Definition 1	Verknüpfung von Elementen	Zergliederung in Bestandteile
Definition 2	Verschmelzung von Elementen	Trennung von Elementen
Bezeichnung	einfach	komplex (mehrteilig)
Beispiel:	Präsens (vgl. <i>lobe</i>)	Perfekt (vgl. <i>hat gelobt</i>)
Konjugation	Jelen idő (<i>dicsér</i>)	Jövő idő (<i>dicsérni fog</i>)
Beispiel:		
Deklination	<i>az apát</i>	Substantiv (vgl. <i>den Vater</i>)

Tabelle 1: Die Bedeutung der Termini *Synthese* und *Analyse*

2. Analytische und synthetische Flexion

In der deutschen Sprache werden nominale (Deklination bzw. Komparation) und verbale (Konjugation) Ausdrücke flektiert. Wir können dementsprechend von analytischer und synthetischer Flexion sprechen (Maaß 2014: 24–26).

Im Falle der analytischen Flexion wird die grammatische Information von der lexikalischen getrennt; man drückt die grammatische Information mit einem freien Morphem aus – zum Beispiel mit *haben/sein* im Perfekt (vgl. *hat gelobt*). Bei der synthetischen Flexion dagegen „ist die grammatische Information an die lexikalische angebunden“ (Maaß 2014: 24) – beispielsweise verknüpft sich die Endung *-te* im Präteritum mit dem Stamm des Verbs (*lobte*) (Kuhlmann 2008: 6).

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die analytisch gebildeten Formen und die aus der Analyse stammenden Probleme. Im Folgenden werden die oben schon angedeuteten acht Fälle präsentiert, wo die analytische (bzw. manchmal auch die synthetische) Bildung zu Fehlern, also zu grammatisch inkorrekten, von der Standardsprache abweichenden Formen, führen könnte. Unter sprachlichem Fehler versteht man eine Abweichung zwischen der Lernersprache und der Zielsprache (hier das Deutsche). Die Lernersprache ist ein spezifisches Sprachsystem, „welches sich während des Lernprozesses herausbildet und sowohl über Kennzeichen der Zielsprache als auch über Kennzeichen der Muttersprache des Lerners verfügen kann“ (Beeh et al. 2021: 12).

Es gibt zwei Gruppen oder Fehlerquellen, in die man die acht Untergruppen oder Fälle einordnen kann. Die erste Fehlerquelle ist, wenn ein bestimmtes grammatisches Phänomen im Deutschen analytisch, im Ungarischen aber nicht-analytisch geformt wird. Mit nicht-analytisch ist gemeint, wenn dieses Phänomen synthetisch ist oder wenn es im Ungarischen keine Entsprechung gibt. Im Mittelpunkt der zweiten Fehlerquelle werden die externen (also die Hilfswörter wie z. B. der Artikel bei der Deklination oder das Hilfsverb bei der Konjugation) und internen (z. B. die Deklination des gegebenen Substantivs – und nicht dessen Artikel) Glieder der deutschen analytischen Bildung stehen. Hier kann es vorkommen, dass entweder das interne oder das externe Glied falsch gebildet, oder die beiden falsch kombiniert werden.

Wie schon oben darauf hingewiesen wurde, werden alle Fälle mit einer passenden Übung präsentiert. Da das grammatische Phänomen schon gegeben war, habe ich in den aktuell verwendeten deutschen Grammatiken nachgeschaut, ob es Übungen gibt, die sich zu den Phänomenen eignen. Die Tatsache, dass ich keine finden konnte, brachte mich dazu, eigene – zum gegebenen Fall passende – Übungen auszudenken, die im dritten Kapitel vorgestellt werden (Buscha/Szita 2010; Scheibl 2012; Maklári 2015; Jin/Voss 2015 und 2022).

In Tabelle 2 werden die acht untersuchten Fälle aufgezählt und mit Beispielen verdeutlicht. Diese Fälle werden wir im nächsten Teil betrachten:

1. Fehlerquelle		
Beschreibung des Falles		Beispiel zum Fall
1.	Das Phänomen ist synthetisch im Ungarischen	Vergangenheitstempora
2.	Es gibt im heutigen Sprachgebrauch keine Entsprechung im Ungarischen	Vorgangspassiv

2. Fehlerquelle		
Beschreibung des Falles		Beispiel zum Fall
3.	Das externe Glied ist fehlerhaft	Hilfsverben
4.	Das interne Glied ist fehlerhaft	Genitiv -s
5.	Es gibt eine Inkompatibilität zwischen externem und internem Glied	Doppelinfinitiv
6.	Das externe Glied ist multifunktional	Hilfsverb <i>werden</i>
7.	Die analytische Regel wird übergeneriert	<i>würde</i> + Infinitiv
8.	Die Reihenfolge der Elemente ist fehlerhaft	Nebensatzwortstellung

Tabelle 2: Die zwei Fehlerquellen und acht Fälle

3 Die acht Fälle anhand von acht Übungen

3.1 Analyse im Deutschen, Synthese im Ungarischen

Dieser Fall ist Teil der ersten Fehlerquelle, hier betrachten wir sowohl die deutsche als auch die ungarische Sprache. Die Differenz besteht darin, dass das gegebene Phänomen im Deutschen analytisch, im Ungarischen aber synthetisch gebildet wird. Ein gutes Beispiel dafür sind die Vergangenheitstempora der beiden Sprachen, genauer gesagt das Perfekt¹ und das ungarische Vergangenheitstempus (ung. *múlt idő*).

Das deutsche Perfekt ist zweiteilig: Es wird durch die Zusammenstellung der Hilfsverben *haben* oder *sein* und des im Partizip Perfekt stehenden Hauptverbs gebildet (Helbig/Buscha 1992: 18). Das ungarische synthetische Vergangenheitstempus wird durch das Suffix *-t* oder *-tt* markiert. Wenn man davon ausgeht, dass die erste Vergangenheitsform, die die Sprachlerner kennenlernen, das Perfekt ist, könnte es für sie vielleicht ungewöhnlich sein, dass ein Phänomen mit mehreren Wörtern ausgedrückt

¹ Das Plusquamperfekt wird im Deutschen ebenfalls analytisch gebildet, aber da dieser Fall hauptsächlich für Anfänger problematisch ist, und das Plusquamperfekt erst später unterrichtet wird, werden wir uns damit nicht beschäftigen. Das Präteritum ist hier auch nicht relevant, da es im Deutschen synthetisch gebildet wird.

wird. Dies ist natürlich bei denen problematisch, die Deutsch als erste Fremdsprache haben, es sollte aber noch erwähnt werden, dass dieses Ungewöhnlichkeitsgefühl bei Schülern, die schon Englisch gelernt haben, weniger typisch ist. In diesem Fall konzentrieren wir uns aber nicht auf solche Schüler.

Durch eine Übung, bei der die Schüler den quantitativen Unterschied zwischen der ungarischen und der deutschen Verbform deutlich wahrnehmen können, kann dieses Problem gelöst werden. Unter quantitativem Unterschied versteht man, dass das Perfekt im Deutschen mehrteilig ist (ein Hilfsverb, ein Hauptverb und das gegebene Personalpronomen), das ungarische Vergangenheitstempus aber nur einteilig (ein Hauptverb mit einer Endung, normalerweise ohne Personalpronomen). Übersetzungsübungen sind zwar nicht immer von Vorteil, es gibt aber einige grammatische Phänomene (wie in diesem Beispiel oder bei Übung 7 – siehe später), bei denen der Unterschied zwischen den beiden Sprachen besonders gut veranschaulicht werden kann.

Übung 1: Übersetze die folgenden Verben ins Deutsche! Die Verben sollen im Perfekt stehen.
(Niveau A1)

Ungarisch		Deutsch
láttam	→	
futottunk?	→	
láttunk	→	
maradtatok?	→	
ettek	→	
ettetek?	→	
megérkeztél	→	

3.2 Analyse im Deutschen, keine Entsprechung im Ungarischen

Der zweite Fall gehört auch zur ersten Fehlerquelle, beide Sprachen werden beobachtet. Hier reden wir nicht darüber, dass das gegebene Phänomen im Ungarischen synthetisch ist, sondern dass es überhaupt keine Entsprechung für das Deutsche gibt. Solch ein Phänomen ist das Vorgangspassiv.

Die Bildung und das Verstehen des Passivs ist für die Mehrheit der ungarischen Deutschlernenden schon per se eine Herausforderung, weil es im heutigen Ungarisch keine eigenständige grammatische Passivkonstruktion gibt – zumindest ist ihre Existenz umstritten. Ausgehend davon, dass das Passiv im Ungarischen nicht greifbar ist, ist es schwierig, nicht nur seine Bedeutung, sondern auch seine Bildung zu verstehen (H. Varga 2015: 293–295).

Sowohl das Zustandspassiv als auch das Vorgangspassiv werden im Deutschen analytisch gebildet. Von beiden können wir aber eine im Zustandspassiv stehende Form am leichtesten ins Ungarische übersetzen. Gebildet wird es mit der Zusammensetzung des Kopulaverbs und des Vollverbs im Partizip Perfekt (z. B. *ist geöffnet*). Ins Ungarische kann man dies ebenfalls mit dem Kopulaverb und einer im Deutschen selbstständigen und morphologisch unterscheidbaren infiniten Verbform (ung. *határozói igenév*) übersetzen (z. B. *nyitva van*) (H. Varga 2015: 303).

Das Vorgangspassiv unterscheidet sich nur dadurch, dass – anstelle des Kopulaverbs – das Hilfsverb *werden* gebraucht wird (z. B. *wird geöffnet*). Eine potenzielle ungarische Übersetzung wäre *kinyitják*. Das Verb *öffnen* steht hier im Präsens, 3. Person Plural, es ist aktiv und unpersönlich – diese Unpersönlichkeit drückt das Passiv aus. Es gibt aber viele unterschiedliche Übersetzungsmöglichkeiten, diese sind jedoch auch nicht passivisch (H. Varga 2015: 300–301).

Die Tatsache, dass man bei der Bildung des Futurs das gleiche Hilfsverb verwendet wie bei der des Vorgangspassivs, könnte das Erlernen noch schwieriger machen und zur Vermischung führen. Dies wird in den nachfolgenden Kapiteln ausführlicher erörtert.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, das Passiv zu üben, einfachere Übungen können auch hilfreich sein (z. B. die Übertragung von aktiven Sätzen ins Passiv). Wenn man aber die Mehrteiligkeit oder die Reihenfolge der grammatischen Elemente (Hilfsverb, Hauptverb, Modalverb) üben möchte, wäre die folgende Übung eine gute Hilfe.

Übung 2: Unterstreiche in den Passivsätzen die richtige Form! (Niveau B1)

1. Das Auto musste schnell	werden repariert.
	reparieren werden.
	repariert werden.
	repariert worden.

2. Die Aufgabe hat nicht	können werden lösen.
	gelöst werden können.
	werden gelöst können.
	lösen können worden.

3. Das Haus wird neu	erbaut worden.
	erbauen werden.
	erbaut werden.
	erbauen geworden.

4. Das Auto	hat	repariert worden.
	ist	
	muss	
	zu	

3.3 Fehlerhaftigkeit des externen Gliedes

Dieser und die nachfolgenden Fälle sind alle Teile der zweiten Fehlerquelle. Das heißt, dass wir die aus der Analyse stammenden externen und internen Glieder bzw. ihre Kombination betrachten werden. Beim dritten Fall ist das externe Glied (also das Hilfswort) fehlerhaft – bei der Konjugation kann es passieren, dass man beispielsweise die Hilfsverben des Perfekts verwechselt oder die des Passivs bzw. wenn man ein Modalverb irrtümlich oder unnötig benutzt.

Das externe Glied bei der Deklination ist der Artikel. Da für die verschiedenen Kasusformen – mit Rücksicht auf Genus und Numerus – dieselben Artikel verwendet werden können (vgl. z. B. *den* bei Maskulinum Singular Akkusativ und bei Plural Dativ), könnte es vorkommen, dass diese verwechselt werden.

Nach einer Weile – falls die Schüler, die sprachlich auf Niveau B1 stehen, schon mehrere Tempora, Modalverben und die zwei Passivformen bzw. die vier Kasusformen kennengelernt haben – kann es sein, dass sie die Hilfsörter der Konjugation und Deklination miteinander vertauschen. Eine Übung, in der die große Anzahl von Hilfsverben bzw. Artikeln geübt wird, kann den Schülern helfen, den Gebrauch dieser Hilfsörter zu verstehen und die Unterschiede zwischen ihnen zu erkennen.

Übung 3: Entscheide, welches Hilfswort/welche Hilfsörter zum gegebenen Satz passt/passen!
(Niveau A2–B1)

3/a Konjugation:	
Hans _____	ein neues Auto für seine Tochter gekauft. (ist, hat, wird, will, muss)
Hans _____	ein neues Auto für seine Tochter kaufen. (ist, hat, wird, will, muss)
Das Auto _____	neu lackiert. (ist, hat, wird, will, muss)
Das Auto _____	neu lackiert werden. (ist, hat, wird, will, muss)

3/b Deklination:	
Hans möchte _____	Lehrern helfen. (die, der, dem, des, den)
_____	Schüler sind schon nach Hause gegangen. (die, der, dem, des, den)
_____	Schüler ist schon nach Hause gegangen. (die, der, dem, des, den)
_____ Mutter _____	Kindes hat mit _____ Kindern gespielt. (die, der, dem, des, den)

3.4 Fehlerhaftigkeit des internen Gliedes

Hier betrachten wir das Gegenteil des Vorigen, das interne Glied, was bei der Konjugation das Vollverb und bei der Deklination das Substantiv ist. Bei der Konjugation werden in dieser Arbeit nur die analytisch gebildeten Tempora und deren Vollverben betrachtet, die entweder im Infinitiv oder im Partizip Perfekt stehen.² Bei dem vierten Fall interessieren uns eigentlich die Präfixe und Suffixe des Vollverbs – sollte.

² Da das Präsens und das Präteritum synthetisch sind, werden sie nur dann untersucht, falls sie im Passiv stehen (denn dann werden sie ebenfalls analytisch gebildet).

Bei der Deklination betrachten wir die Suffixe des Substantivs bzw. ob es überhaupt ein Suffix braucht. Obwohl die Deklination des Deutschen hauptsächlich durch Artikel realisiert wird (und dementsprechend analytisch ist), müssen wir die Schüler, die das Niveau B1 erreichen wollen, daran erinnern, dass es Fälle gibt, wo auch das Substantiv eine Endung bekommt, also dekliniert werden muss. Diese Fälle sind der Singular Genitiv im Maskulinum und Neutrum, der Plural Dativ und die schwachen Substantive (Lipavic Oštir 1998: 87–92).

In der folgenden Übung konzentrieren wir uns auf die Suffixe (beim Partizip Perfekt auch auf die Präfixe) der gegebenen Vollverben und Substantive.

Übung 4: Ergänze, wo nötig, die Suffixe und Präfixe der gegebenen Vollverben und Substantive! (Niveau B1)

4/a Konjugation:	
Johannes hat ein neues Auto ____kauf____. (kaufen)	
Ein neues Auto wird ____kauf____. (kaufen)	
Johannes wird ein neues Auto ____kauf____. (kaufen)	
Johannes hat die Aufgabe nicht ____stand____. (verstehen)	
Johannes hat eine neue Geschichte ____dach____. (ausdenken)	

4/b Deklination:	
den Junge____	von seinem Vater____
mit meinen Freund____	des Vater____
der Mutter____	des Name____
dem Löwe____	meinen Kuchen____
unter dem Tisch____	dieses Student____

3.5 Inkompatibilität zwischen externem und internem Glied

Im fünften Fall untersuchen wir die Korrelation zwischen dem externen und internen Glied. Inkompatibilität bedeutet hier, dass die zwei Glieder nicht zusammenpassen oder falsch kombiniert wurden. Ein Beispiel dafür wäre, wenn man im Perfekt das falsche Hilfsverb gebraucht (z. B. man verwendet *sein* statt *haben* oder umgekehrt). Beim Perfekt müssen wir noch den Doppelinfinitiv erwähnen: In einem Satz, der im Perfekt

steht, und wo neben dem Vollverb auch ein Modalverb erscheint, werden sowohl das Vollverb als auch das Modalverb im Infinitiv stehen (obwohl man unterrichtet, dass das Vollverb des Perfekts im Partizip Perfekt sein muss). Daraus stammt auch der Fehler: Entweder das Modalverb oder das Vollverb wird fälschlicherweise im Partizip Perfekt stehen.

Zu diesem Fall gehören noch weitere Phänomene und bevor wir zur entsprechenden Übung kommen, wollen wir diese näher betrachten. Zuerst schauen wir uns den sog. analytischen Komparativ an. Im Normalfall wird der deutsche Komparativ synthetisch gebildet: Zur Grundform (Positiv) wird die Endung *-er* hinzugefügt (z. B. *schön – schöner*).

Es scheint, dass sich im heutigen Deutsch eine analytische Form des Komparativs herauszubilden beginnt. Es ist möglich, dass diese Form aus dem Englischen stammt, dies ist aber umstritten (Hahn 2022: 1–4 und 266). Das Hilfswort in dieser analytischen Bildung ist *mehr*, der Komparativ von *viel* (vgl. englisches *more*). Beim vorigen Beispiel bleibend, wäre der analytische Komparativ von *schön* *mehr schön* (statt der synthetischen Form *schöner*). Die Frage ist aber, ob diese analytische Form bei Muttersprachlern tatsächlich als falsch bezeichnet werden sollte oder nur als Teil der Sprachveränderung. Sollten Deutschlehrer diese Bildungsweise korrigieren oder eher nicht, und auf der anderen Seite: Sollten Muttersprachler sich selbst korrigieren oder nicht (Stefanowitsch 2008)?

Dies zu beantworten, ist zwar nicht das Ziel der Arbeit, aber eines ist sicher: Nach den geltenden grammatischen Regeln wird der Komparativ im Deutschen synthetisch gebildet; die analytische Bildung wird dementsprechend – zurzeit – als Fehler betrachtet und sollte korrigiert werden. Für uns ist es wichtig zu erkennen, dass sich die Mehrheit der ungarischen Deutschlernenden schon Englisch – zumindest auf mittlerem Niveau – angeeignet hat. Wir müssen also davon ausgehen, dass während des Sprachenlernens Fehler auftreten können, die auf die Englischkenntnisse zurückzuführen sind. Die Schüler werden also Deutsch oft durch Vermittlung ihrer Englischkenntnisse lernen.³ Da das Deutsche dem Englischen ähnlich ist, werden sie die deutsche Grammatik (z. B.

³ Diese Kenntnisse sind natürlich oftmals nützlich, aber der Fokus liegt hier eher auf den möglichen negativen Konsequenzen, die sich aus ihnen ergeben können.

in unserem Fall die Komparation) anhand des Englischen lernen – so entstand auch statt der synthetischen Form *teurer* die analytische Form *mehr teuer* (vgl. *expensive – more expensive*).

Eine potenzielle Lösung für dieses Problem wäre, dass man den Schülern bewusst macht, dass dieses Phänomen existiert – es mag auch sein, dass es aus dem Englischen stammt. Infolgedessen würden die Schüler mehr darauf achten, diesen Fehler zu vermeiden bzw. sich selbst zu korrigieren. Eigentlich wäre dies ähnlich, wenn man das Modalverb *mögen* mit *zu* verwendet, da dieser Fehler auch auf das Englische zurückgeführt werden kann (vgl. *like to*). Diese *mögen-zu*-Infinitiv-Konstruktion gehört ebenfalls zu diesem fünften Fall – das externe Glied (das Modalverb *mögen*) und das interne Glied (der Infinitiv) werden falsch (d. h. mit *zu*) kombiniert.

Falls wir weiterhin davon ausgehen, dass die Schüler schon Englischkenntnisse haben, müssen wir darauf achten, dass sie falsche Ähnlichkeiten finden werden. Das Hilfsverb des englischen Futurs ist *will*, was im Deutschen ebenfalls anwesend ist, aber nicht als Hilfsverb, sondern als ein Modalverb. Natürlich könnte man sagen, dass *wollen* zwar eine zukünftige Bedeutung haben kann (z. B. *Ich will in der Zukunft bessere Noten bekommen.*) und dementsprechend etwas mit dem englischen Hilfsverb zu tun hat, aber wir verwenden es trotzdem nicht als das Hilfsverb des Futurs. Es wird fälschlich die Konsequenz gezogen, dass man mit der Kombination des externen Gliedes (des Modalverbs *wollen*) und des internen Gliedes (des Infinitivs) das Futur zum Ausdruck bringt.

In der folgenden Übung sollen die Schüler elf Fehler erkennen und korrigieren. Diese sind Fehler, die wir in diesem Kapitel bereits angesprochen haben – der Doppelinfinitiv, die analytische Komparation, die *mögen-zu*-Infinitiv-Konstruktion und das Futur mit *wollen*. Aus Gründen der Klarheit werden die Fehler in diesem Text unterstrichen.

Übung 5: In dem vorliegenden Text gibt es 11 Fehler. Finde diese Fehler und korrigiere sie, ohne das Tempus zu ändern! (Niveau A2–B2)

	Korrektur
Jonas ist 15 Jahre alt und lebt in Deutschland. Er mag neue Sprachen <u>zu</u> lernen und er scheint auch das richtige Talent dafür zu haben. Er mag sogar die Idee, in verschiedenen Ländern zu leben und zu arbeiten – er hat sowieso nie lange an einem Ort <u>geblieben</u> können. Jonas hat nicht <u>können schlafen</u> , weil er sich ständig über seine Reiseziele Gedanken macht.	
Was das Lernen betrifft, hat er nie viel Zeit damit verbringen <u>gemusst</u> , neue Wörter zu lernen. Jonas möchte in der Zukunft auch an Sprachkursen teilnehmen, weil er dort die Möglichkeit haben <u>will</u> , viel zu sprechen.	
Über Jonas können wir sagen, dass er <u>mehr fleißig</u> ist als seine Kommilitonen. Er sagt, dass er neue Wörter <u>zu</u> lernen mag, die Grammatikaufgaben mag er aber nicht. Dennoch falls er fleißig und hart lernt, <u>will</u> er die Grammatik einfach beherrschen. Er hat diese Woche schon eine Party <u>abgesagt gemusst</u> , weil er noch viele Hausaufgaben gehabt hat.	
Er möchte auch Sprachapplikationen im Internet <u>zu</u> suchen, die ihm beim Sprachenlernen helfen können, weil er denkt, dass solche Applikationen <u>mehr hilfreich</u> sind als die Lehrbücher. Sein Freund hat nämlich mit einer Applikation Englisch leicht in den Griff bekommen.	

3.6 Multifunktionalität des externen Gliedes

Bei der Bildung des Futurs und bei der des Vorgangspassiv Präsens verwenden wir das gleiche Hilfsverb: *werden*, dementsprechend ist dieses Hilfsverb multifunktional. Den Unterschied zeigt das Vollverb: Im Falle des Futurs steht es im Infinitiv, beim Passiv im Partizip Perfekt. Es ist also möglich, dass die Schüler, die das Passiv und Futur schon gelernt haben, die beiden miteinander verwechseln. Das Bewusstmachen dieser Tatsache (d. h. zu betonen, dass der Unterschied im Vollverb liegt) könnte die Vermischung vermeiden. Ausgehend davon, dass *werden* multifunktional ist, sollte es auch nicht merkwürdig sein, dass es im Passiv Futur zweimal erscheint.

Diese Übung besteht aus zwei Teilen: Einerseits müssen die Schüler erkennen, ob *werden* das Hilfsverb des Futurs oder des Passivs ist, andererseits müssen sie

entscheiden, ob das Vollverb im Infinitiv oder im Partizip Perfekt stehen muss – so lernen die Schüler auch über die Differenz zwischen den beiden Konstruktionen.

Übung 6: Markiere das Hilfsverb „werden“ mit **rot**, wenn es um das **Futur**, und mit **blau**, wenn es um das **Passiv** geht! Ergänze auch die Sätze mit dem Partizip Perfekt oder Infinitiv des Verbs! (Niveau B1)

1. Es wird in meinem Unterricht nicht _____ (**essen**)!
2. Sie wird in seinem Haus nicht _____ (**rauchen**).
3. Peter wird heute früh ins Bett _____ (**gehen**), weil er morgen von seiner Großmutter _____ (**besuchen**) wird.
4. Die Diplomarbeit wird von Hans _____ (**schreiben**) werden.

3.7. Übergenerierung der analytischen Regel

Wenn wir uns den Konjunktiv II anschauen, können wir sehen, dass er sowohl analytisch als auch synthetisch gebildet werden kann. Beim Unterrichten betonen wir aber, dass die synthetische Form immer seltener erscheint, und man stattdessen eher die analytische Variante verwendet. Ein Beispiel für die synthetische Form wäre *käme* (aus dem Verb *kommen*), die analytische Form bilden wir mit dem Hilfsverb *werden* im Konjunktiv Präteritum und dem Vollverb im Infinitiv (vgl. *würde kommen*).

Obwohl heute eher die *würde*-Form präferiert wird, sollten wir nicht sagen, dass die synthetische Form völlig ausgestorben sei: Bei den Modalverben (*können*, *müssen* usw.) und bei *sein*, *haben* und *werden* benutzen wir immer noch die synthetische Variante. Das heißt, dass man statt *würde sein*, *würde haben*, *würde können* eher *wäre*, *hätte*, *könnte* gebraucht. Falls man hier trotzdem die *würde*-Form gebraucht, liegt die Übergenerierung der analytischen Regel vor.

In der nächsten Übung sollen die Schüler Sätze aus dem Ungarischen ins Deutsche übersetzen, die Wünsche und Möglichkeiten ausdrücken. Die Schüler müssen darauf aufpassen, dass sie die *würde*-Form nicht übergenerieren – in den Sätzen müssen sie entweder *wäre*, *hätte*, *würde* oder ein Modalverb im Konjunktiv II verwenden.

Übung 7: Übersetze die folgenden Sätze ins Deutsche, indem du den Konjunktiv II verwendest!
(Niveau A2–B1)

Ungarisch		Deutsch
Hans tudna sietni, de nem akar.	→	
Hans úrhajós szeretne lenni.	→	
Hans úrhajós lenne.	→	
Hans szeretne egy háziállatot.	→	
Hans venne háziállatot, ha tudna.	→	

3.8 Fehlerhaftigkeit in der Reihenfolge der Glieder

Im letzten Fall sehen wir uns die Reihenfolge des externen und internen Gliedes in der Nebensatzwortstellung an. Problematisch könnte hier z. B. das Perfekt eines Vollverbs oder einer Vollverb-Modalverb-Verbindung sein. Beim Perfekt muss das im Partizip Perfekt stehende Vollverb in der Nebensatzwortstellung an vorletzter Stelle und das konjugierte Hilfsverb an letzter Stelle sein. Bei der Vollverb-Modalverb-Verbindung steht das Modalverb an letzter Stelle, das Vollverb an vorletzter Stelle (beide im Infinitiv) und das konjugierte Hilfsverb an drittletzter Stelle. Es kommt aber öfters vor, dass die Reihenfolge nicht korrekt ist – entweder sind sie zu weit voneinander entfernt oder sie stehen zwar nebeneinander, aber in der falschen Reihenfolge.

Die achte Übung fokussiert auf die Reihenfolge der Elemente des Nebensatzes. Die Schüler müssen die Wörter in der richtigen Reihenfolge im Perfekt zusammenfügen, und dabei auf die richtige Position von Vollverb und Hilfsverb achten.

Übung 8: Setze die im Nebensatz stehenden Wörter in die richtige Reihenfolge und konjugiere das Verb im Perfekt! (Niveau B1)

1. Gestern bin ich nach Hause gefahren, **meine** / **weil** / **Familie** / **vermissen** / **ich**.
2. Wir haben einen Schneemann gebaut, **draußen** / **kalt** / **sehr** / **es** / **sein** / **obwohl**.
3. Ich musste meine Hausaufgaben machen, **mich** / **mit** / **Freunden** / **ich** / **bevor** / **meinen** / **treffen**.
4. **ich** / **essen** / **nachdem**, gehe ich schlafen.
5. Seine Frau weiß, **gestern** / **arbeiten** / **er** / **dass** / **müssen**.

4. Schlussbemerkungen

Abschließend werden die wichtigsten Punkte der Arbeit zusammengefasst. Am Anfang wurden die zentralen Begriffe des Themas – die Termini *Synthese* und *Analyse* – vorgestellt und mit Beispielen verdeutlicht. Wenn verschiedene grammatische Elemente miteinander verschmelzen, sprechen wir von *Synthese*. Als Beispiel dafür können wir das Präsens nennen, wo der Stamm des Verbes mit der gegebenen Flexionsendung verschmilzt. Bei der *Analyse* dagegen trennen sich die grammatischen Elemente voneinander wie z. B. die Trennung des Hilfsverbs und Vollverbs beim Perfekt.

Die deutsche Flexion können wir in zwei Gruppen aufteilen: analytische und synthetische Flexionsformen. Die deutschen Substantive werden beispielsweise analytisch flektiert (dekliniert). Auch in der Konjugation können wir über analytisch flektierte Verbformen sprechen, z. B. das Passiv. Ein Beispiel für die synthetische Flexion wäre der Komparativ.

Im Mittelpunkt der Arbeit standen acht Fälle, bei denen die analytische bzw. synthetische Bildungsweise der deutschen Sprache für ungarische Sprachlernende Probleme verursachen kann. Die ersten zwei zeigen grammatische Phänomene, die im Deutschen zwar analytisch, im Ungarischen aber synthetisch gebildet werden, oder es kann auch vorkommen, dass es im Ungarischen dafür keine entsprechende Form gibt. In den anderen sechs wurden die externen und internen Glieder der analytischen Flexion betrachtet: Es gibt Fälle, wo Probleme mit dem externen Glied auftreten können, oder

wo das interne Glied fehlerhaft gebildet wird bzw. die zwei Glieder falsch kombiniert werden. Für die einzelnen Fälle wurden auch Übungen vorgestellt.

Das Ziel war, diese genannten Fälle nachvollziehbar zu präsentieren und mit Hilfe von Grammatikübungen Lösungen anzubieten, wie man die oben genannten Schwierigkeiten vermeiden könnte. Diese Übungen können im Unterricht eingesetzt werden, um den Schülern zu helfen, ihre Schwächen zu erkennen und ihnen zu zeigen, wie sie diese verbessern können. Sie können auch beim Brainstorming helfen und zu weiteren Ideen führen – sie sollen also nur als Ausgangspunkt dienen. Die Kreativität der Lehrer ist – wie auch überall sonst – hier ebenso notwendig und unverzichtbar.

Literatur

- Ágel, Vilmos (2011): Analyse und Synthese – ein Diskussionsbeitrag. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Berlin: de Gruyter. Vol. 39, Nr. 3, S. 405–421.
- Beeh, Christoph / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kappel, Péter / Modrián-Horváth, Bernadett / Nolda, Andreas / Rauzs, Orsolya / Scheibl, György (2021): Dulko-Handbuch. Aufbau und Annotationsverfahren des deutsch-ungarischen Lernerkorpus. Version 1.0. Szeged: Institut für Germanistik.
- Hahn, Susanne (2022): Weniger ist mehr? Der analytische Komparativ im Deutschen. FAU Studien aus der Philosophischen Fakultät 24. Erlangen: FAU University Press.
- H. Varga, Márta (2015): A 'passzív' jelentés és nyelvi kifejezőeszközei a magyarban. In: Matácsik, Sándor / Keresztes, László (Hg.): Folia Uralica Debreceniensia 22. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. S. 293–310.
- Kessel, Katja / Reimann, Sandra (2008): Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.
- Kuhlmann, Peter Alois (2008): Die Bedeutung des Lateinischen für die Herausbildung der deutschen Sprache. Vortrag bei der DAV-Tagung in Göttingen 2008. Universität Göttingen.

- Lipavac Oštir, Alja (1998): Analytischer und synthetischer Genitiv im Deutschen – ein diachroner Vergleich. In: *Linguistica. Ljubljana*. Vol. 38, Nr. 2, S. 87–113.
- Maaß, Christiane (2014): Morphologie. In: Maaß, Christiane / Rink, Isabel / Zehrer, Christiane: Forschungsstelle Leichte Sprache: Forschungsfelder im Überblick. https://www.uni.hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publikationen/Antworten_zu_Leichter_Sprache__Forschungsstand/Forschung_gesamt.pdf (zuletzt gesehen am 04.03.2024).
- Nagy, Gábor (2024): Vergleich der Tempora des Deutschen und des Lateinischen. In: Katona, Tünde (Hrsg.): *Acta Germanica Iuvenum*. Szeged: Institut für Germanistik. Universität Szeged.
- Öhl, Peter (2009): Die Entstehung des periphrastischen Perfekts mit *haben* und *sein* im Deutschen – eine längst beantwortete Frage? In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28. Berlin: de Gruyter. S. 265–306.
- Sárvári, Tünde (2023): Kreative Förderung der lexikogrammatischen Kompetenz im DaF-Unterricht. In: Kovács, Kálmán (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2022*. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten. S. 73–93.
- Scheibl, György (2006): Zwei Senatoren bestechen drei Vestalinnen. Nominalphrasen mit Numeralien und die referenziell-strukturelle Ambiguität im Deutschen (= *Philosophiae doctores* 51). Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/303/> (zuletzt gesehen am 04. 03. 2024)
- Scheibl, György (2010): *Gemerus*. Eine kategorien-komparative Studie des deutschen Genus- und Numerussystems. In: *Deutsche Sprache* 3/2010. S. 234–256.

Weitere Quellen

- Buscha, Anne / Szita, Szilvia (2010): *A-Grammatik – Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache, Sprachniveau A1/A2*. Leipzig: Schubert Verlag GmbH & Co.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1992): *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

- Jin, Friderike / Voss, Ute (2015): Grammatik aktiv B1 – Német nyelvtani gyakorlókönyv. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Jin, Friderike / Voss, Ute (2022): Grammatik aktiv A1–A2 – Német nyelvtani gyakorlókönyv. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Maklári, Tamás (2015): Német nyelvtani ABC gyakorlatokkal. Budapest: Studium Bt.
- Rusch, Paul / Schmitz, Helen (2007): Einfach Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1. Berlin / München: Langenscheidt KG.
- Scheibl, György (2012): 444 német nyelvtani gyakorlat. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Scheibl, György (2016): Einfach Grammatik. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Stefanowitsch, Anatol (2008): Grammatik ist mehr faszinierend als alles andere. Bremer Sprachblog. <https://www.sprachlog.de/2008/09/04/grammatik-ist-mehr-faszinierend-als-alles-andere/> (zuletzt gesehen am 04. 03. 2024).

DACH-Fortbildung für DaF-Multiplikator:innen

Tünde Sárvári



Die Abkürzung DACH ist für Deutschlehrende ein wohlbekannter Begriff, der eng mit der Vermittlung von landeskundlichen Informationen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (DaF-Unterricht) verbunden ist und besagt, dass die sprachliche und kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache explizit und implizit widergespiegelt werden soll. Darüber herrscht auch Konsens, dass Landeskunde ein wichtiger und fester Bestandteil des heutigen Fremdsprachenunterrichts sein soll. Aufgrund dieser Überlegungen ist im Auftrag des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes (IDV) 2023 ein Fortbildungsprogramm für DACH-Multiplikator:innen von Expert:innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz entwickelt worden. Das Angebot zielt darauf ab, Lehrkräfte aus dem DaF-Bereich dazu auszubilden, „in ihren Ländern hochwertige, adressatenspezifische und für die lokalen Kontexte angemessene Fortbildungen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren“ (IDV 2023a), die die explizite und implizite Integration des DACH-Prinzips in den DaF-Unterricht ermöglichen.

Das Programm besteht aus fünf Modulen, die über zwei Jahre verteilt sind und einen circa 2-wöchigen Seminaraufenthalt in Deutschland, Österreich und der Schweiz inkludieren. Die Fortbildung ist handlungs- und teilnehmerorientiert, fördert die

Autonomie der Lehrpersonen und regt sie zu Reflexionen eigener Unterrichts- und Fortbildungserfahrungen an. Im Weiteren erhalten die Teilnehmenden ein individuelles Coaching für die Pilotierung des eigenen Weiterbildungsprojekts. Die Fortbildung ist nach dem Prinzip eines „didaktischen Doppeldeckers“ gestaltet:

Die vermittelten Inhalte werden auf der Handlungsebene erlebbar und mit einer anschließenden Reflexion und Anwendung im Rahmen einer von den zukünftigen Multiplikator:innen eigens geplanten Weiterbildungsveranstaltung kombiniert, wodurch eine nachhaltige Lernerfahrung entsteht. (IDV 2023b)

Um die Teilnahme an der DACH-Fortbildung konnten sich DaF-Lehrkräfte bewerben, die bereits über Vorerfahrungen, d. h. über nachweisbare Kenntnisse über das DACH-Prinzip und Prinzipien der Landeskundedidaktik sowie nachgewiesene Deutsch-Kenntnisse auf B2 / C1-Niveau verfügen, regelmäßig Fortbildungen besuchen und Erfahrungen als Fortbildner:in haben. Die Bewerber:innen sollten als Mitglied des lokalen Deutschlehrerverbandes bildungspolitisch aktiv sein und sich bereit erklären, Kenntnisse und Fähigkeiten vor Ort in Zusammenarbeit mit dem lokalen Deutschlehrerverband weiterzugeben. Sie sollten darüber hinaus sowohl selbstständig als auch im Team arbeiten können, über ein hohes Reflexionsvermögen verfügen und Dokumente wie Lebenslauf, Portfolio eigener Fortbildungstätigkeit, Portfolio besuchter Fortbildungen, Empfehlungsschreiben vom Vorsitz des lokalen Deutschlehrerverbandes oder einer lokalen Fort- / Weiterbildungsinstitution sowie weitere Unterlagen (Zeugnisse / Nachweise) auf Nachfrage einreichen (ebd.). Es fand anschließend ein Auswahlgespräch statt und so wurden letztendlich 15 Teilnehmende aus aller Welt für die DACH-Fortbildung ausgewählt. Als eine der ausgewählten Teilnehmenden kann ich im vorliegenden Beitrag über Inhalte und Erkenntnisse der ersten drei Module der DACH-Fortbildung berichten.

Die Fortbildung wurde im Dezember 2023 auf der Moodle-Plattform des Goethe Instituts nach einer Einstiegs- und Gruppenbildungsphase mit dem ersten Modul gestartet. Die ersten zwei Module wurden der Vermittlung theoretischer und praktischer Aspekte des kulturbasierten Lernens im weltweiten DaF-Unterricht mit besonderem Fokus auf das DACH-Prinzip gewidmet. Anhand der Aufgaben lernten wir theoretische

und unterrichtspraktische Aspekte der diskursiven Landeskunde, des kulturbasierten Lehrens und Lernens im Kontext des DACH-Prinzips kennen. Anschließend reflektierten wir über das DACH-Prinzip in unserem Arbeitskontext, indem wir in einem kurzen Beitrag erörterten, was für uns DACH bedeutet, welche Rolle DACH in unserer DaF-Ausbildung spielte bzw. ob DACH eine Rolle in unserem Unterricht spielt. In diesem Modul setzten wir uns auch mit dem Begriff ‚Plurizentrik‘ und demzufolge mit den sprachlichen Variationen in unseren eigenen Sprachen sowie mit denen der deutschen Sprache auseinander. In der deutschen Sprache entwickelten sich – wie bei anderen Sprachen auch – verschiedene standardsprachliche Varietäten (deutsche Standardsprache, österreichische Standardsprache und Schweizer Standardsprachen), sowie auch Umgangs-, Alltags-, Regionalsprachen und Dialekte.

Anschließend befassten wir uns mit dem Landeskunde-Begriff. Er umfasst verschiedene Aspekte, beginnend mit dem kognitiven Ansatz, bei dem es um die Vermittlung von Faktenwissen über Land, Kultur und Gesellschaft geht. In den 1970er Jahren entstand zusammen mit dem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht auch der kommunikative Ansatz. Hier stehen die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden im Vordergrund. Diese Methode setzt sich zum Ziel, die Lernenden zu befähigen, mit Hilfe von Kontextwissen Alltagssprachliche Situationen zu bewältigen. Ab den 1980er Jahren entwickelte sich der interkulturelle Ansatz, bei dem es auch um Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit der anderen Kultur ging. Dabei spielten der Perspektivenwechsel als Methodik, die Vermittlung von Empathiefähigkeit und der Vergleich zwischen der „eigenen“ und der „fremden“ Kultur eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang wurde Kultur als ein relativ geschlossenes System betrachtet. Anders ist dies beim aktuellen kulturwissenschaftlichen Ansatz, der den Kulturbegriff öffnet und ein komplexeres Verständnis des Begriffs Kultur für die Landeskundedidaktik fordert. Im Fokus der Fortbildung steht der letztere Ansatz. Um zu wissen, worum es sich bei der diskursiven Landeskunde handelt, und um den Begriff ‚Diskursfähigkeit‘ zu verstehen, sollten wir die Einführung der Materialsammlung *Mitreden: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* von Altmayer (2016) lesen und eine Mindmap zum Begriff ‚Diskursfähigkeit‘ erstellen. Diskursfähigkeit ist nach Altmayer (2016: 10) „das übergreifende Lernziel des

Fremdsprachen- wie des Landeskundeunterrichts“. Im Rahmen einer diskursiven Landeskunde sollten die Lernenden befähigt werden,

- an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können;
- das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs anzuerkennen und auszuhalten sowie
- die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen (ebd.).

Bei diesem Zugang zur Landeskunde

soll zum einen deutlich gemacht werden, dass ‚Landeskunde‘ im Fach Deutsch als Fremdsprache nichts ist, was ein für alle Mal feststeht, dass vielmehr die Ziele und Inhalte des landeskundlichen Lernens sich immer wieder verändern und daher auch immer wieder neu bestimmt, eben ‚diskursiv‘ ausgehandelt werden müssen. Damit ist aber zum zweiten auch und vor allem gemeint, dass ‚Landeskunde‘ nicht unabhängig vom sprachlichen Lernen stattfindet, sondern ganz eng mit der Sprache zusammenhängt, dass ‚Landeskunde‘ eigentlich sogar erst mit und in der Sprache, genauer gesagt mit dem und im Sprachgebrauch, in ‚Diskursen‘, zustande kommt. (Altmayer 2016: 7)

Die erste Phase endete mit einer Reflexion, in der wir darüber berichteten, wie sich unser Verständnis bezüglich des DACH-Prinzips, der Landeskunde und des plurizentrischen Ansatzes im Laufe des Modul 1 veränderte.

In Modul 2 konnten wir anhand von Videopräsentationen und eigener Recherche folgende plurizentrische, online zugängliche Nachschlagewerke kennenlernen:

- Duden Online-Wörterbuch (<https://www.duden.de/> (zuletzt gesehen am 30. 03. 2024))
- Österreichisches Wörterbuch (<https://www.oewb.at/oebv/oewb/start.xav> (zuletzt gesehen am 30. 03. 2024))
- Variantengrammatik (www.variantengrammatik.net (zuletzt gesehen am 30. 03. 2024))
- Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA) (<https://www.atlas-alltagssprache.de/> (zuletzt gesehen am 30. 03. 2024)) und

- Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG) (<https://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/> (zuletzt gesehen am 30. 03. 2024)).

Im Weiteren sollten wir einerseits Vor- und Nachteile sowie Einsatzmöglichkeiten im Unterrichtsalltag (also nicht unbedingt nur im Unterricht, sondern auch für die Vorbereitung, Korrektur etc.) für die plurizentrischen Nachschlagewerke sammeln. Andererseits sollten wir Standardvarietäten und -varianten der deutschen Sprache¹ zu einem konkreten Thema in unserem Unterricht integrieren, ohne dass es eine Extra-Aufgabe wird. Dabei unterstützte uns der Artikel *Das Ziel zum Weg erklären* von Claudio Conidi (2022).

Anschließend gingen wir zugleich auf einige Kritikpunkte aus dem wahren Leben ein, die gegen die Thematisierung von Plurizentrik im DaF-Unterricht sprechen (z. B. „Plurizentrik ist verwirrend für die Lernenden.“ / „Das Deutsch aus Deutschland ist das korrekte.“ / „Ich bin kein/e Expert*in.“) und überlegten uns, wie wir auf sie reagieren würden. Im Weiteren befassten wir uns mit Klischees und Stereotypen über deutschsprachige Länder im DaF-Kontext. Wir sollten uns überlegen, welche Fragen man stellen kann, um diese Stereotypen diskursiv zu hinterfragen sowie in Lerngruppen eine Unterrichtseinheit mit Fokus auf kulturbasiertem Lernen vorbereiten.

An diese Module schloss sich eine zweiwöchige Präsenzphase von 27. Juli bis 11. August 2024 im DACH-Raum an (Modul 3). In München, in Winterthur/Zürich und in Wien nahmen wir Recherchen im Sinne der erlebten Landeskunde vor, besuchten wir relevante Institutionen und vertieften in Workshops mit unseren Referentinnen Anna Pilaski, Sandra Albrecht und Carola Schedel sowie mit Expert:innen wie Claus

¹ Deutsch gilt als eine plurizentrische Sprache. „Die plurizentrische Auffassung der deutschen Sprache bedeutet, dass sprachliche Besonderheiten der Zentren des Deutschen nicht als Abweichungen von einer übergreifenden deutschen Standardsprache gelten, sondern als gleichberechtigt nebeneinander bestehende sprachliche Ausprägungen des Deutschen“ (Ammon u. a. 2018: XLI). In der Wissenschaft wird von Varietäten des Deutschen gesprochen. Die Varietäten unterscheiden sich durch bestimmte Merkmale wie Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Satzbau (z. B. deutschländisches, schweizerisches, österreichisches Standarddeutsch). „Vor allem an diesen Besonderheiten (Varianten) in Wortschatz und Aussprache können die Sprecher einer Variante erkannt werden“ (ebd.).

Altmayer, Naomi Shafer, Jutta Ransmayr, Brigitte Mitteregger, Lukas Mayrhofer, und Barbara Kovar unsere Kenntnisse in Bezug auf diskursive Landeskunde, Dialekt, Umgangssprache, Standarddeutsch, Plurizentrik, DACH-Varietäten in aktuellen Lehrwerken sowie kulturreflexives Lernen mit Literatur.

In der anschließenden Phase warten auf uns noch zwei Module. In Modul 4 von September 2024 bis Februar 2025 liegt der Fokus auf Seminar- und Weiterbildungsdidaktik. In Modul 5 werden wir von März bis Juni 2025 ein Praxiserkundungsprojekt durchführen, indem wir eine Weiterbildung in unserem regionalen Kontext zum kulturbasierten Lehren und Lernen im Kontext des DACH-Prinzips planen und durchführen.

Die Fortbildung ist von den drei DACH-Ländern finanziert und wird mit einem Hochschulzertifikat abgeschlossen (10 ECTS). Neben den Sponsor:innen gilt ein spezieller Dank an unsere sowohl fachlich als auch menschlich hervorragenden Referentinnen Anna Pilaski, Carola Schedel und Sandra Albrecht, die uns durch ihr eigenes Beispiel zeigen, wie eine erlebnisvolle und erfolgreiche DACH-Fortbildung im Sinne der diskursiven Landeskunde geplant und durchgeführt werden kann.

Literatur

Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): Mitreden: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Lenz, Alexandra N. (Hrsg.) (2018): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin / Boston: de Gruyter.

Conidi, Claudio (2022): Plurizentrische Landeskunde im DaF-Unterricht. Das Ziel zum Weg erklären. In: Magazin Sprache 1/2022.
<https://www.goethe.de/prj/dlp/de/magazin-sprache/22674328.html> (zuletzt gesehen am 30. 03. 2024)

Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (2023a): Fortbildung für DACH-Multiplikator:innen. <https://idvnetz.org/aktuelles/fortbildung-fur-dach-multiplikatorinnen> (zuletzt gesehen am 30. 08. 2023)

Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (2023b): Fortbildung für DACH-Multiplikator:innen. Teilnehmenden-Profil. https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2023/07/Anhang-Fortbildung-f%C3%BCr-DACH-Multiplikator_innen-1.pdf (zuletzt gesehen am 30. 08. 2023)

Deutsch. Deine Eintrittskarte

Reflexionen über das *Wunderbar fesztivál* 2024

Györgyi Germán



Prolog

„...es gab in Ungarn noch keine andere Initiative, die Deutschlernende und -lehrende mit so vielfältigen und kreativen Impulsen inspiriert hätte. So muss ich sagen: Hut ab!“ (Diana Bari, Euroexam)

„Das Wunderbar Fesztivál ist nicht nur eine Veranstaltungsreihe, sondern auch eine großartige Initiative, die Menschen zusammenbringt. So etwas ist in der heutigen Welt besonders gefragt!“ (Szilvia Dömök, Lehrwerkautorin)

„Die teilnehmenden Organisationen bekommen die Möglichkeit, sich in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Lernenden macht es Spaß, die deutsche Sprache nicht nur im Unterricht, sondern auch in vielfältigen Kontexten zu erleben!“ (Noémi Gyöngyössi, Prüfungszentrum Origó)

„...fantastisch, absolut erforderlich und WUNDERBAR!“ (Emese Horváth, Verlagsrepräsentantin, Hueber Verlag)

1. Es war einmal...

eine Kampagne: *Deutsch.Karriere.Erfolg*. Die Geschichte des Wunderbar Fesztiváls geht auf diese landesweite Aktion aus dem Jahr 2018 zurück, die auf Initiative von ausgewählten Akteur:innen der Kultur- und Bildungsszene in Ungarn ins Leben gerufen wurde. Mit der Unterstützung der deutschen, österreichischen und schweizerischen Botschaften wurde vor allem in den sozialen Medien eine groß angelegte Kampagne lanciert.

Seit Jahren ist weltweit zu beobachten, dass die deutsche Sprache nicht ihren wohlverdienten Stellenwert hat, wenn es um Fremdsprachenlernen geht. Gemeint ist damit nicht nur, dass Deutsch als Fremdsprache an Schulen durch Englisch immer mehr verdrängt wird. Englisch entwickelte sich auch in vielen Bereichen zu einem universellen Kommunikationsmittel, das als selbstverständlich und nahezu unerlässlich gilt, wenn wir mit der Welt Schritt halten wollen.

Ziel der Kampagne war es, ein verstärktes Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Deutschkenntnisse in Ungarn als Wettbewerbsvorteil gelten. Mit Deutsch eröffnen sich Stipendien-, Studien- und Arbeitsmöglichkeiten, die zu einer erfolgreichen Karriere beitragen können. Das Motto der Kampagne spiegelte dies wider: „Mit soliden Deutschkenntnissen in Ungarn: Gute Karrierechancen und persönlicher Erfolg!“

Der Initiator der Kampagne war das von der Deutschen Botschaft ins Leben gerufene Netzwerk deutschsprachiger Kultur- und Bildungsträger in Ungarn. In ihren regelmäßigen Treffen erarbeiteten die Netzwerkpartner:innen Lösungsvorschläge zur Förderung der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Kulturen in Ungarn. Sie waren sich einig, dass die Bedeutung der deutschen Sprache in Ungarn unumstritten ist. Als Handelspartner steht Deutschland für Ungarn an erster Stelle, Österreich an der zweiten. Deutsche Unternehmen beschäftigen in Ungarn über 300.000 Arbeitnehmer:innen. In Europa ist Deutsch nach Englisch die meistgesprochene Sprache. In Branchen wie dem Tourismus, Außenhandel, der Autoindustrie oder Telekommunikation besteht ein kontinuierlicher Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften mit guten Deutschkenntnissen.

Die deutschsprachige Kultur und Bildung bereichern traditionell die ungarische kulturelle Vielfalt. Die Nachfrage nach Arbeitskräften mit Deutschkenntnissen und der Zugang zur deutschsprachigen Kultur- und Bildungslandschaft können als Anregung und Motivation zum Erlernen oder Weiterentwickeln von Deutschkenntnissen beitragen.

Die beteiligten Organisationen erwarteten von der Kampagne ein größeres Interesse an der deutschen Sprache und den deutschsprachigen Kulturen. Je nach Art der Institution war kurz- oder mittelfristig eine Erhöhung der Anzahl von Sprachkurs-,

Studien- und Stipendieninteressierten und von Stellenbewerbungen, sowie eine größere Bekanntheit und ein stärkeres positives Image zu erwarten.

Als Zielgruppe wurde eine breite Palette potenzieller Deutschlernender identifiziert:

- Lernende und Auszubildende, die vor der Wahl der ersten oder zweiten Fremdsprache stehen
- Studierende, die Auslandsstipendien oder gute Karrieremöglichkeiten in Ungarn suchen
- Berufstätige, die ihre oft verstaubten Deutschkenntnisse wieder auf Vordermann bringen müssten, um einen besseren Job auf dem ungarischen Arbeitsmarkt zu finden
- Eltern, die die Berufswahl ihrer Kinder mit überzeugenden Argumenten untermauern wollen (was kann man mit der deutschen Sprache erreichen?)

Die Kampagne wurde 2018 in Zusammenarbeit mit der Deutschen, Österreichischen und Schweizerischen Botschaft, dem Goethe-Institut, dem Österreich Institut, dem Österreichischen Kulturforum, der Andrassy Universität, dem Fernstudienzentrum Budapest der FernUniversität in Hagen und dem DAAD-Informationszentrum Budapest gestartet.

In der Informationskampagne in den sozialen Netzwerken (Facebook, Instagram, Webseite) wurden nützliche Informationen zu den folgenden Themen bereitgestellt:

- **Deutsch:** Tipps zur Verbesserung von Deutschkenntnissen. Informationen über deutschsprachige Studiengänge, Sprachkurse, Sprachprüfungen und kulturelle Veranstaltungen, in denen die deutsche Sprache eine wichtige Rolle spielt.
- **Karriere:** Bildungsmaßnahmen, Stipendienmöglichkeiten von deutschen, österreichischen und schweizerischen Organisationen, Stellenanzeigen und Praktikumsmöglichkeiten von Firmen mit Sitz in Ungarn, bei denen die deutsche Sprache Einstellungsvoraussetzung ist.
- **Erfolg:** Kurze Videoreportagen mit Personen, die aufgrund ihrer Deutschkenntnisse oder Erfahrungen im deutschsprachigen Raum eine erfolgreiche Karriere in Ungarn vorweisen können. Die Kurzfilme wurden durch

einzelne Firmen und Institutionen gefördert (DAAD, Deutsche Botschaft, FernUni in Hagen, Audi, IT-System, Andrassy Uni, Goethe-Institut, Österreich Institut).

Das Projekt erwies sich als erfolgreich, und es wurden weitere Schritte beschlossen, wie die Aufrechterhaltung der Präsenz in den sozialen Netzwerken, die Analyse der erfolbringenden Aktivitäten, die Festlegung der fortsetzungswürdigen Inhalte und Formate, das Einbeziehen weiterer Teilnehmender sowie die Anregung zur Erforschung der Motivationen für das Erlernen der deutschen Sprache.

2. Aus einer Kampagne wurde ein wunderbares Wunderbar fesztivál – sogar schon drei

Um die Sichtbarkeit zu erhöhen, wurde beschlossen, ein Festival, eine Aktionswoche der deutschen Sprache, zu organisieren. In dieser Woche sollten landesweit alle Aktivitäten auf einer gemeinsamen Plattform präsentiert werden, um zu zeigen, was man alles mit der deutschen Sprache in Ungarn erleben und bewirken kann. Die Initiator:innen haben es sich zur Mission gemacht, diese Vielfalt vorzustellen und noch mehr Menschen in Ungarn für das Deutschlernen zu begeistern. Bewusst wurde im Namen des Festivals zum Ausdruck gebracht, dass es in dieser Woche sowohl auf Deutsch als auch auf Ungarisch um die deutsche Sprache geht: Wo und wie kann man in Ungarn Deutsch lernen und studieren? Was kann man alles mit der deutschen Sprache erreichen? Angefangen von Kunst, Literatur und Theater bis hin zu Auslandsstipendien und hervorragenden Arbeitsmöglichkeiten. Von Anfang an gab es zahlreiche Veranstaltungen, die auf Ungarisch stattfanden oder nur mit geringen Deutschkenntnissen verständlich waren, denn die Netzwerkpartner:innen wollten auch Personen ohne Deutschkenntnisse ansprechen und bei ihnen mit diesen Möglichkeiten einen Motivationsschub auslösen. Wegen Covid konnte das erste Festival im Jahr 2022 als Woche der deutschen Sprache stattfinden. Aber dann war es nicht mehr aufzuhalten!

Im Laufe der Zeit hat sich auch das Ziel des Festivals geändert: Neben der Werbung für die deutsche Sprache und die Kulturen der deutschsprachigen Länder steht

die Unterstützung der Akteur:innen im Vordergrund, die mit der deutschen Sprache verbunden sind und die sich Tag für Tag mit vielfältigen Argumenten für das Deutschlernen begeistern. Ihnen Best-Practice-Beispiele vorzustellen und sie in ein Netzwerk „Deutsch“ zu integrieren, ist ein wichtiges Vorhaben für die Initiator:innen. Dass dies erfolgversprechend war, zeigt das folgende Diagramm über die Erhöhung der Zahl der teilnehmenden Organisationen von 97 auf 197 zwischen 2022 und 2024 sowie die Zunahme der Zahl der Veranstaltungen von 110 auf 213 (Abbildung 1).

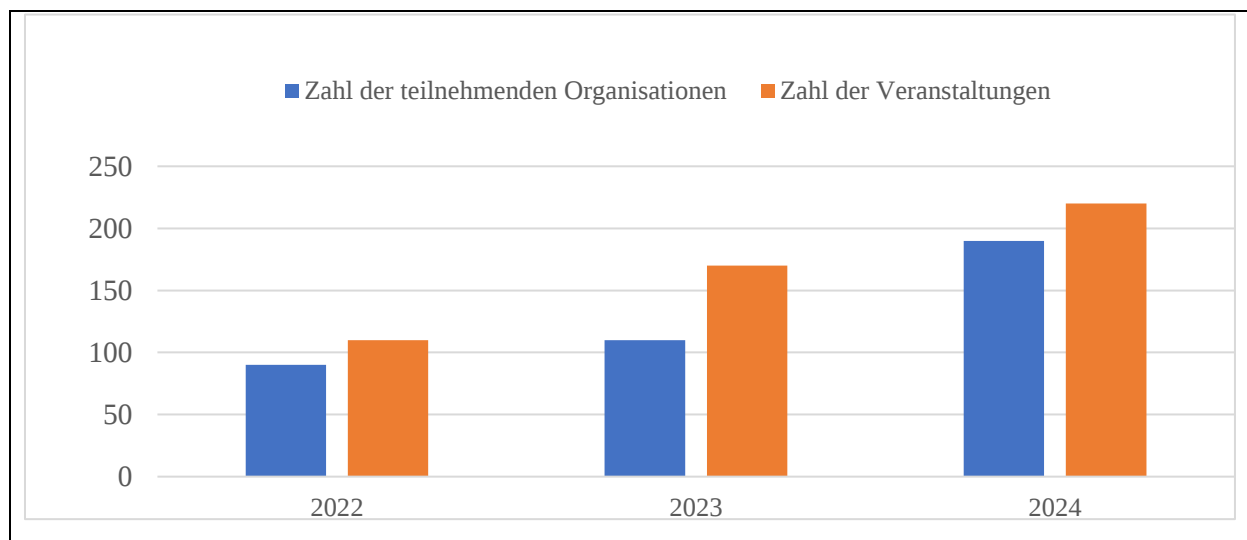


Abbildung 1: *Entwicklung der Teilnahmen*

Den teilnehmenden Organisationen wurden nicht nur Designelemente, Logos und Visuals zentral zur Verfügung gestellt, sondern auch Textvorlagen mit Fakten und Daten, um ihnen Argumentationshilfen für Deutsch als Fremdsprache an die Hand zu geben.

3. Ziele des Festivals bestätigt

Laut der Umfrage nach dem Abschluss des Festivals im Jahr 2024 wurde die Richtigkeit der Ziele bestätigt. Auf die Frage, warum sie teilgenommen haben, nannten die meisten teilnehmenden Organisationen die Motivation für das Deutschlernen. Auch ihre erhöhte Sichtbarkeit und die Mitgliedschaft in einem Netzwerk waren wichtige Gründe für die

Teilnahme. Eine größere Öffentlichkeit zu erreichen, spielte eine ebenso wichtige Rolle wie die Absicht, die eigene gute Praxis vorzustellen (Abbildung 2).

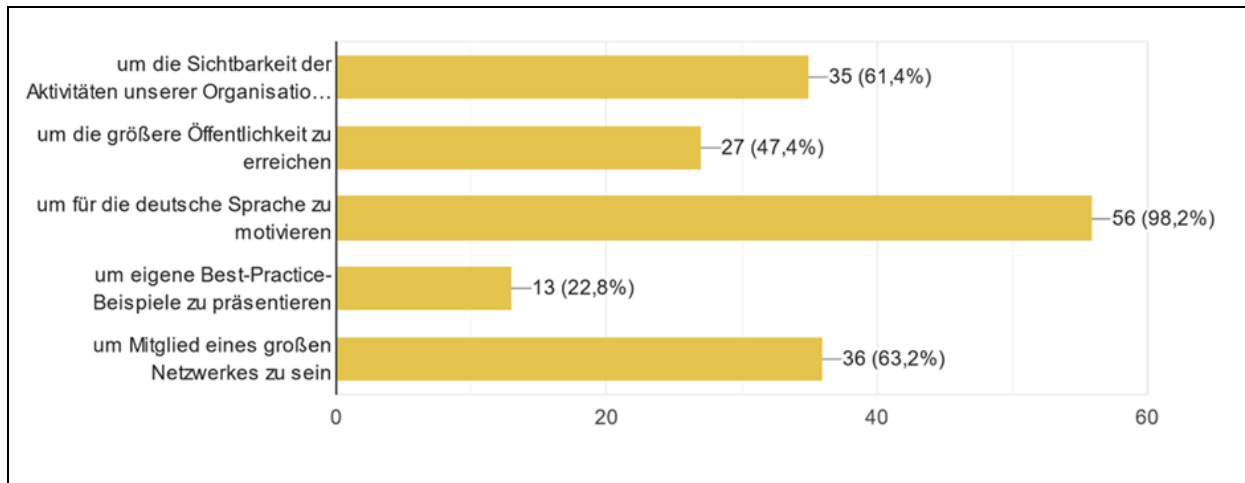


Abbildung 2: Ergebnisse der Umfrage „Warum haben Sie mitgemacht?“

Die Vielfalt der teilnehmenden Organisationen ist der Flexibilität der Organisation zu verdanken. Alle, die ihren Beitrag zum Ziel eigenständig leisten möchten, die bereit sind, die gemeinsamen Designelemente des Festivals zu nutzen und Teil eines attraktiven landesweiten Netzwerkes werden möchten, können sich dem Festival anschließen. So bietet das Festival wirklich von Jahr zu Jahr ein buntes Potpourri aus interessanten Veranstaltungen der verschiedensten Organisationen, angefangen von Kindergärten über Grund- und Mittelschulen, Universitäten, Theater und Kulturinstitute bis hin zu Museen (Abbildung 3).

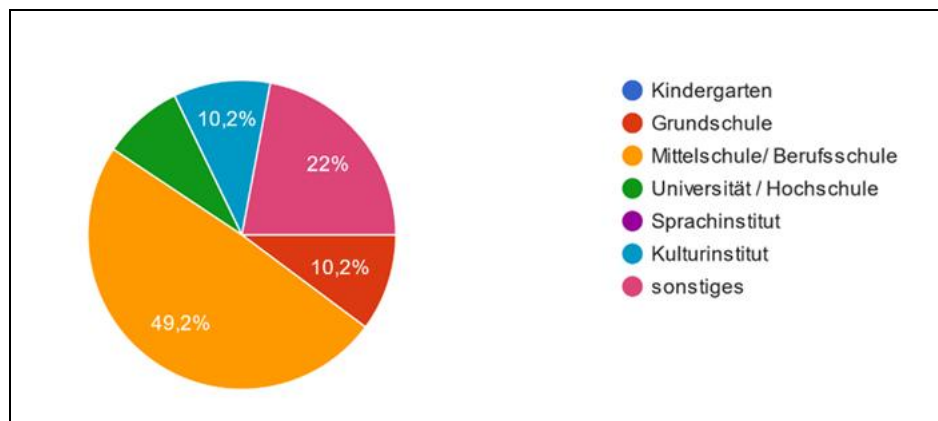


Abbildung 3: Art der teilnehmenden Organisationen

4. Vielfalt und Kreativität

Eine umfassende Darstellung des breitgefächerten Festivalprogramms würde den Rahmen dieses Berichts sprengen. Um einen Überblick zu gewinnen, lohnt es sich, auf der Webseite des Festivals (www.wunderbarfesztival.hu) zu stöbern. Sowohl im Jahr 2023 als auch im Jahr 2024 gab es zahlreiche Angebote unter dem Namen „Entdeckungstour im Dschungel der deutschen Sprache“. Hier wurden die öffentlichen Veranstaltungen angekündigt, die sowohl für Einzelpersonen als auch für andere Institutionen zugänglich waren. Ein Highlight war in beiden Jahren die Besuchsmöglichkeit mehrerer Veranstalter:innen, die im letzten Jahr unter dem Namen „Stadtrallye“ zusammengefasst wurden: Schulklassen hatten an einem Tag die Chance, das DAAD-Informationszentrum, das Fernstudienzentrum Budapest der FernUniversität in Hagen inklusive des Büros der Zentralstelle für Auslandsschulwesen, das Goethe-Institut, das Österreichische Kulturforum inklusive Österreichischer Botschaft, die Andrassy Universität und die Schweizer Botschaft zu besuchen.

Auch andere Institutionen – die Prüfungszentren Origo und Euroexam, das Österreich Institut, die Germanistik der Károli Gáspár Universität, der Pázmány Péter Universität, der Pannon Universität, der Universität Szeged und der Universität Pécs – haben im Rahmen eines Tages der offenen Tür spannende Programme angeboten, um das Interesse für die deutsche Sprache und natürlich für ihr eigenes Institut zu wecken. In den Schulen fanden spielerische Deutschstunden und ideenreiche Wettbewerbe statt. Im Jahr 2024 wurde eine Vielzahl von Events von Bibliotheken organisiert, was die Einbeziehung neuer Zielgruppen – wie die der Kinder zwischen 3 und 7 Jahren sowie der älteren Generationen – ermöglichte. Die Grimm-Märchen in beiden Sprachen, Diafilmaufführungen, Basteln und Gesellschaftsspiele in zwei Sprachen boten eine gute Einführung in die Welt der deutschen Sprache. Programme wie „Nagymama aus Ungarn“ motivierten die Großeltern, Deutsch zu lernen, um mit ihren Enkelkindern in einem deutschsprachigen Land eine gemeinsame Sprache sprechen zu können.

Im letzten Jahr hat die Flashmob-Aktion mit viel Emotion einen neuen Schwung für das Festival gebracht: An 23 Standorten haben Schulen, Universitäten und Bibliotheken die Aufmerksamkeit auf das Festival gelenkt. Die fantastische Stimmung

ist wiederum auf der Webseite des Festivals nachzuvollziehen (https://wunderbarfesztival.hu/?page_id=4512).

Laut Rückmeldungen haben die Organisationen ihr Ziel erreicht. 43% gaben an, dass sie mehr Motivation für das Deutschlernen erreicht haben. 29% beurteilten die Zusammenarbeit im Netzwerk als positiv, und rund 40% schätzten die größere Sichtbarkeit ihrer Organisation. Besonders erfreulich war die Antwort auf die Frage „Würden Sie in Zukunft an einer ähnlichen Veranstaltung teilnehmen?“ (Abbildung 4):

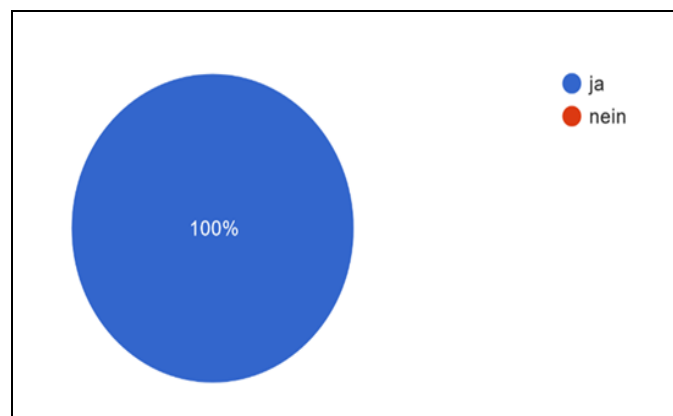


Abbildung 4: Ergebnisse der Umfrage
„Würden Sie in Zukunft an einer ähnlichen Veranstaltung teilnehmen?“

5. Schlüssel für den Erfolg

Aufgrund unserer Erfahrungen gibt es auch in anderen Ländern ähnliche Initiativen. Es scheint jedoch beispiellos zu sein, dass sie in Ungarn in einer konstruktiven Zusammenarbeit der Botschaften der drei deutschsprachigen Länder – Deutschland, Österreich und Schweiz – und ihrer Partnerorganisationen wie dem Goethe-Institut und dem Österreich Institut gefördert und unter Einbeziehung von Organisationen wie dem DAAD, der ZfA und dem Fernstudienzentrum der FernUniversität in Hagen sowie der Andrassy Universität durchgeführt werden. Dass dieses Festival zum zweiten und dritten Mal veranstaltet wurde, und dass bereits entschieden wurde, die Aktion auch 2025 stattfinden zu lassen, ist dem Engagement aller Akteur:innen für die deutsche Sprache und Kultur zu verdanken. Die Initiator:innen drücken auch hiermit ihren Dank

den mitwirkenden Lehrkräften, Hochschuldozent:innen, Theaterleuten und Bibliothekar:innen aus und hoffen auf weitere gemeinsame Erfolge.

Autorinnen und Autoren des Bandes

Györgyi Germán	Projektkoordinierung <i>Wunderbar fesztivál</i>
Gábor Nagy	Universität Szeged, Linguistische Doktorschule, Programm Germanistische Linguistik
Gabriella Perge	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Erzsébet Pintye-Lukács	Germanistisches Institut der Universität Debrecen
Tünde Sárvári	Universität Szeged, Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Pädagogischen Fakultät „Gyula Juhász“

Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren

Tímea Berényi-Nagy	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Katalin Boócz-Barna	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Erzsébet Drahota-Szabó	Universität Szeged, Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Pädagogischen Fakultät „Gyula Juhász“
Patrícia Kertes	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Herta Márki	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Gabriella Perge	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Tünde Sárvári	Universität Szeged, Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Pädagogischen Fakultät „Gyula Juhász“
Claudia Ulbrich	Germanistisches Institut der Universität Pécs

**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 Deutschlehren und -lernen unterstützen (Institute, Kulturvertreter, Verlage, Bühnen, etc.) – Vorstellung der Arbeitsfelder

4) Rezensionen

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