

DUfU

Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von

Patrícia Kertes

Tünde Sárvári

DUfU – Deutschunterricht für Ungarn

Jahrgang 35

2025 Budapest

DUFU – Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von

Patrícia Kertes und Tünde Sárvári

Lektoriert von

Tímea Berényi-Nagy, Constantina Budi, Erzsébet Drahota-Szabó, Iris Etter,
Ilona Feld-Knapp, Patrícia Kertes, Herta Márki, Gabriella Perge,
Tünde Sárvári, Claudia Ulbrich

ISSN 2786-1627

Budapest 2025

© 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	6
Bernhard Offenhauser	
Kulturelles Lernen: Förderung der Diskursfähigkeit, Eigenermächtigung zur Teilhabe	10
Ilona Feld-Knapp / Gabriella Perge / Mónika Jász-Kajmádi / Natalie Delazer	
Praxisorientierung in der DaF-Lehrer:innenausbildung an der Eötvös-Loránd- Universität am Beispiel einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung	32
György Scheibl	
Vier Aspekte der Integration am Beispiel der Konzeption einer Übungsgrammatik des Deutschen	61
Erzsébet Pintye-Lukács	
Zielsetzungen des ungarischen DaF-Unterrichts. Eine empirische Untersuchung unter DaF-Lehrkräften	87
Angelika Sasvári	
Mehr als nur Spaß: Gamification und Game-based Learning im DaF-Unterricht	108
Fruzsina Kárpáti	
Unterrichtsplanung mit dem Makro-Scaffolding im deutschsprachigen Geografie- unterricht	140

Petra Reviczki	
Emotionen im DaF-Unterricht:	
Erfahrungen und Perspektiven von DaF-Lehrkräften	161
 Éva Szabó	
Moin! Tagungsbericht der IDT 2025	183
 Tünde Sárvári	
DACH-Fortbildung für DaF-Multiplikator:innen: Rund ums PEP	186
 Eszter Kránicz	
Ungarn hören	192
 Autorinnen und Autoren des Bandes	199
 Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren	200
 Aufruf zur Mitarbeit an der Zeitschrift <i>Deutschunterricht für Ungarn</i>	201

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

die Zeitschrift *Deutschunterricht für Ungarn (DUfU)* versteht sich seit 35 Jahren als ein wissenschaftliches Organ für Deutschlehrende in Ungarn. Von den Anfängen bis zur Gegenwart – früher als Vierteljahreszeitschrift heute als Jahreszeitschrift – informiert sie die Deutschlehrenden über neue Erkenntnisse in Schule, Fach und Forschung. Wie das auch der Homepage der Zeitschrift¹ zu entnehmen ist, wurde die Zielgruppe in den vergangenen Jahrzehnten erweitert. *DUfU* richtet sich einerseits weiterhin an Deutschlehrende in allen Schultypen und Schulstufen, andererseits aber auch an Dozent:innen im Hochschulbereich sowie Studierende in der DaF-Lehrerbildung. Unser erklärtes Ziel ist die Publikation wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Umsetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.

In 35 Jahren sind mehrere *DUfU*-Redaktionsgenerationen groß geworden. Die neuen Redaktionen bauten aber immer auf die guten Traditionen der früheren *DUfU*-Redaktionen auf und setzten sich zugleich, den gegenwärtigen Herausforderungen entsprechend, neue Ziele, so dass sich die jeweilige Redaktion ständig bemüht, aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung oder aus der Praxis zur Diskussion zu stellen. Wie 2011 die damalige Chefredakteurin, Katalin Boócz-Barna (2011: 7)² in ihrem Vorwort formulierte:

Wir möchten unsere Leserinnen und Leser über Neuigkeiten, Tendenzen und Brennpunkte des Deutschunterrichts und der DaF-Didaktik informieren, den Deutschlehrenden für die Entfaltung ihrer Reflexionskompetenz Raum schaffen, über erfolgreiche, lokale

¹ https://dufu.hu/de/uber_uns

² Boócz-Barna, Katalin (2012): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Welches Lehrerwissen erfordern unterrichtliche Interaktionen? In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 1). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium. S. 107–125.

Erprobungen und Experimente berichten, also gute Praxis verbreiten, unser Publikum zum Austausch anregen, und dadurch die Synergie von Praxis und Theorie bewirken.

In diesem Sinne stehen unseren Autor:innen nach wie vor vier Rubriken zur Verfügung: *Theorie für die Praxis – reflektierte Theorie, Praxis für die Praxis – reflektierte Praxis, Netzwerk und Rezensionen*. Diese Rubriken bieten den DUFU-Leser:innen umfassende Darstellungen von Untersuchungsergebnissen verschiedener Aspekte der DaF-Didaktik sowie der Referenzwissenschaften mit konkreten Umsetzungsvorschlägen in die Praxis; vielfältige Berichte über lokale, erfolgreiche Experimente und Projekte; Projektberichte / Werkstätten aus dem Grund-, Mittel- und Hochschulbereich; Berichte deutschsprachiger Institute und Institutionen, die in Ungarn das Deutschlehren und -lernen unterstützen; informative Tagungsberichte und anspruchsvolle Rezensionen von Lehrwerken für den Deutschunterricht und von Neuerscheinungen im Bereich der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur sowie auf dem Gebiet der Referenzwissenschaften.

Da stellt sich die Frage, welche aktuellen Erkenntnisse aus der Forschung bzw. aus der Praxis im 35. DUFU-Band zur Diskussion gestellt wurden? Der neue Band bietet den Leser:innen sieben Artikel, zwei Berichte und eine Überraschung. Die Artikel widerspiegeln die Vielfalt der aktuellen Forschung und Praxis. Denjenigen, die im Frühling an unserer UDV-Tagung in Szeged teilnehmen konnten, wird der Name des Autors des ersten Artikels bekannt vorkommen. *Bernhard Offenhauser* setzt sich zum Ziel, aktuelle Entwicklungen im Bereich der Landeskundevermittlung in Richtung einer Kulturvermittlung darzustellen. Er präsentiert eine laufende Forschung und zeigt an Beispielen, die in Richtung Kulturelles Lernen gehen, wie die Diskurskompetenz der Lernenden gefördert werden kann, damit sie in globalisierten Gesellschaften spezifische Diskurse nicht nur verstehen und deuten, sondern auch voranbringen können.

Der zweite Beitrag des vorliegenden Bandes fasst die Erkenntnisse eines Autorenteams zusammen. *Ilona Feld-Knapp, Gabriella Perge, Mónika Jász-Kajmádi und Natalie Delazer* gehen davon aus, dass die Verbindung von Theorie und Praxis einen zentralen Bestandteil der universitären Lehrer:innenbildung bildet, und sie zeigen uns Möglichkeiten für die Umsetzung von Praxisorientierung in der universitären DaF-

Lehrer:innenausbildung am Beispiel einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung an der Eötvös-Loránd-Universität.

György Scheibl lädt uns in die Welt der Grammatik ein, indem er vier praktische Aspekte der Grammatikschreibung in Übungsgrammatiken des Deutschen thematisiert und untersucht die Integrierbarkeit der Niveaustufen, der grammatischen Terminologie, der explizierenden Vermittlungssprache(n) und anderer Sprachkompetenzen (wie Hören, Lesen, Schreiben oder Sprechen) in die Struktur eines Werkes, das zur Grammatikvermittlung des Deutschen (oder einer anderen Fremdsprache) dient.

In der Fachdidaktik wird die Bedeutung der Ziele immer betont. *Erzsébet Pintye-Lukács* geht mithilfe ihrer empirischen Untersuchung unter DaF-Lehrkräften der Frage nach, welche Zielsetzungen im ungarischen DaF-Unterricht verfolgt werden. Anhand der Ergebnisse unternimmt sie den Versuch, solche didaktisch-methodischen Konsequenzen zu ziehen, die zur Entwicklung des DaF-Unterrichts beitragen können.

Wir legen großen Wert auf die Nachwuchsförderung, deshalb ist es besonders erfreulich, dass in diesem Band drei Beiträge die Erkenntnisse von jungen Wissenschaftlerinnen darstellen. *Angelika Sasvári* verspricht uns mehr als nur Spaß, wenn wir im DaF-Unterricht Gamification und Game-based Learning einsetzen. Viele sind der Meinung, dass Spiel nur ein für Kinder geeigneter Lernweg ist. In dieser Arbeit wird nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen der o. g. Konzepte anhand von zwölf praxisorientierten Beispielen aus der eigenen Unterrichtspraxis der Autorin illustriert, wie spielerische Ansätze im DaF-Unterricht auf der Niveaustufe B2 eingesetzt werden können.

Unterrichtsplanung gilt als Kernanforderung im Lehrer:innenberuf und somit nimmt die Planungskompetenz eine zentrale Rolle in der Professionalisierung einer Lehrkraft ein. *Fruzsina Kárpáti* erörtert in ihrem Beitrag, wie die sog. Makro-Scaffolding-Methode zur erfolgreichen Planung und Durchführung des deutschsprachigen Geografieunterrichts beitragen kann. An konkreten Beispielen wird der Einsatz des sog. Konkretisierungsrasters gezeigt, das die Erwartungen und Herausforderungen einer gegebenen Aufgabe oder eines Themas veranschaulicht.

Obwohl im heutigen Deutschunterricht überwiegend die kognitiven Fähigkeiten im Vordergrund stehen, darf nicht vergessen werden, dass Emotionen auch wichtige

Einflussfaktoren beim Lernen sind. *Petra Reviczki* widmet sich anhand ihrer Untersuchung den Fragen, welche mentalen und emotionalen Herausforderungen DaF-Lehrkräfte erleben, bzw. wie die Gefühlsausdrücke von Lernenden aus der Perspektive der Lehrkräfte wahrgenommen werden.

Dieser Band beinhaltet zwei Berichte. Im ersten informiert *Éva Szabó* die Leser:innen über die 18. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT), die unter dem Motto „*Vielfalt wagen – mit Deutsch*“ vom 28. Juli bis 1. August 2025 in der Hansestadt Lübeck stattfand. Im zweiten Bericht erfahren wir von *Tünde Sárvári*, wie die erste DACH-Fortbildung für DaF-Multiplikator:innen, über die Sie im vorangehenden DUfU-Band bereits lesen konnten, fortgesetzt und abgeschlossen wurde, bzw. wie es weitergeht, weil wie bekannt: Landeskunde ist eine unendliche Geschichte. Die Überraschung passt auch zur landeskundlichen Thematik und rundet in diesem Sinne den vorliegenden Band ab. Mit dem vierseitigen Informationsblatt von *Eszter Kráncz* können wir Ungarn *hören*. Dieses Material wurde für die IDT 2025 zusammengestellt. An der IDT hatten nämlich die Mitgliedsorganisationen des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes (IDV) die Möglichkeit, sich im Rahmen der IDV-Verbandsfenster vorzustellen. Der Ungarische Deutschlehrerverband (UDV) gestaltete diese Präsentation unter dem Motto „Ungarn mit allen Sinnen erleben“. Und die auditive Wahrnehmung von Ungarn wurde mithilfe dieser QR-Codes ermöglicht.

Wir hoffen, dass Ihnen der 35. *DUfU*-Band viele Anregungen und Inspirationen bietet, und Sie zum Mitdenken und Mitmachen motiviert.

Budapest, Herbst 2025

Tünde Sárvári
Chefredakteurin des *DUfU*

Kulturelles Lernen: Förderung der Diskursfähigkeit, Eigenermächtigung zur Teilhabe

Bernhard Offenhauser

1. Einleitung

Landeskunde wird im DaF-Unterricht tendenziell als Stiefkind behandelt, da sie, zumindest älteren Definitionen der Landeskundendidaktik nach, der Vermittlung von Informationen aus einem anderen Land dient. Die Herausforderung besteht folglich darin, herauszufinden, mit welchen Inhalten die Lernenden zu versorgen sind, die den Ansprüchen genügen, im Zielland in den verschiedensten kommunikativen Situationen zu bestehen. Ist es nun wichtig, geografische Fakten über das Zielland nach Wikipedia auswendig zu können, das politische System bis ins kleinste Detail beschreiben zu können, oder in der einen Region Mozart und in der anderen Region Beethoven verorten zu können? Wichtig ist es zweifelsohne, aber kennen diese Informationen auch die Personen vor Ort?

Im vorliegenden Artikel werden die oben angeführten Überlegungen weitergeführt und aktuelle Entwicklungen im Bereich der Landeskunde Vermittlung in Richtung einer Kulturvermittlung versucht darzustellen. Dabei gilt es, einen tragbaren Kultur- und Diskursbegriff abzugrenzen, der den Anforderungen einer zeitgemäßen Didaktik entspricht, curriculare Rahmenbedingungen dahingehend anzupassen und didaktische Ableitungen zu reflektieren. Daraus resultierend werden Forschungsfragen abgeleitet, eine laufende Forschung präsentiert und Beispiele herausgenommen, die in Richtung Kulturelles Lernen gehen, mit dem Ziel, die Diskurskompetenz der Lernenden zu fördern, um in globalisierten Gesellschaften partizipieren zu können und letztlich spezifische Diskurse nicht nur verstehen und deuten, sondern auch weiterbringen zu können.

2. Ausgangslage, Grundüberlegungen

Die Welt ist zunehmend von der Globalisierung gekennzeichnet, was sich auf gesellschaftlicher Ebene nicht zuletzt in den diversen Unterrichtssettings zeigt. Wissen bzw. Faktenwissen ist durch die Möglichkeit des permanenten Zugriffs auf diverse Online-Quellen nahezu immer und überall möglich, und es ist davon auszugehen, dass Kurse bzw. Unterricht von wachsender Heterogenität der Teilnehmer:innen gekennzeichnet ist. Hierzu lässt sich z. B. der 2025 veröffentlichte Bericht der Statistik Austria anführen, dem zu entnehmen ist, dass v. a. in Zentralräumen Personen aus den verschiedensten Nationen zusammentreffen (Radinger/Sommer-Binder 2025). Oft, das sei hier vorweggenommen, wird angeführt, dass verschiedene *Kulturen* aufeinandertreffen und dies eine vermeintliche Quelle von Lernschwierigkeiten sei, wobei diese Betrachtung in ihrer Monokausalität zu stark simplifiziert. Vielmehr scheint es die defizitäre Herangehensweise zu sein, wie mit dieser Vielfalt umgegangen wird. Näheres dazu, siehe unter dem Abschnitt „Kultur“.

Dementsprechend ist auch die Didaktik in der Vermittlung der Landeskunde, ferner der gesamte Zugang zu kulturellen Themen anzupassen. Es ist zu hinterfragen, Fakten zu vermitteln, die jederzeit und überall online abgerufen werden können, genauso scheint ein Vergleich der Kulturen gemäß dem Motto „bei uns ist es so und bei euch ist es anders“ nicht mehr zeitgemäß. Viel bedeutsamer ist es, dass Lernende befähigt werden, an den themenrelevanten Diskursen teilhaben zu können, wobei es nicht nur darum geht, diese passiv zu verstehen, sondern vielmehr darum, diese aktiv auch mitgestalten zu können. Somit gilt, dass es im Landeskundeunterricht bzw. vielmehr im Fremdsprachenunterricht ferner in jedem Unterrichtsfach ein übergeordnetes Ziel ist, die Diskurskompetenz weiterzubringen.

Im gegebenen Kontext ist folglich kritisch zu hinterfragen, ob es noch eines Landeskundeunterrichts bedarf, sondern vielmehr eines Kulturunterrichts, in dem immer wiederkehrende diskursive Muster erkannt, reflektiert und produziert werden. Auch an dieser Stelle ist die Frage nicht eindeutig zu beantworten, sondern, wie sich herausstellen wird, ist von einem Ansatz auszugehen, der verschiedene Vermittlungstraditionen miteinbezieht. Dementsprechend gilt es, im nächsten Abschnitt

kurz auf grundlegende Landeskundevermittlungsansätze einzugehen und deren Vor- und Nachteile zu hinterfragen.

3. Landeskunde

Mit dem folgenden Abschnitt wird nicht das Ziel verfolgt, einen detaillierten Überblick über die verschiedensten Vermittlungsansätze der Landeskunde und deren dahinterstehende Paradigmen ausführlich zu präsentieren, Näheres dazu befindet sich beispielsweise in Zabel (2024) oder Sárvári (2025), sondern den Bedarf für einen neueren Ansatz herauszuarbeiten.

Wie der Name „Landeskunde“ erkennen lässt, handelt es sich dabei um die „Kunde“ bzw. das „Kennen“ eines Landes und dessen Vermittlung im Unterricht. In der kognitiven bzw. faktischen Landeskunde steht dies im Mittelpunkt. Pauldrach (1992: 6) beschreibt bezüglich der Lerninhalte, dass „Realien, Institutionenkunde, Geschichte und Kultur im Vordergrund stehen, „also sogenanntes enzyklopädisches Wissen“, das sich der/die Lernende aneignen müsse. Mit der kommunikativen Landeskunde wird die Vermittlung der Inhalte zunehmend in den Sprachunterricht integriert. Themen rücken ins Zentrum, von denen man annimmt, dass Lernende sie im Zielland brauchen. Neuner (1994: 23) spricht hier von jenen Themen, die die „Grundseinerfahrungen“ abdecken. Ein lebensweltliches Hintergrundwissen wird als Vorrat angesammelt, um einen Verständigungsprozess zu ermöglichen (Zabel 2024: 14–16).

Der interkulturelle Ansatz der Landeskunde versteht sich als Weiterentwicklung der kommunikativen Fremdsprachendidaktik. Es wird dabei angenommen, dass Kommunikation zwischen Repräsentanten unterschiedlicher *Kulturen* zu bekannten ‚Missverständnissen‘ führe und man Lernende vorbeugend vorbereiten müsse. Durch Aneignung von Wissen im Sinne einer interkulturellen Sensibilisierung, also einer präventiven Kulturvermittlung versucht man, dass Lernende nicht in die Falle der interkulturellen Missverständnisse tappen (Zabel 2024: 17). Die Kritik ergibt sich aus der theoretischen Fundierung. Zurecht stellt Zabel (2024: 18) die Möglichkeit eines Abbaus von „Vorurteilen, Stereotypen und ethnozentrischen Sichtweisen“ in Frage,

wenn vermeintlich homogene ‚Nationalkulturen‘ bzw. deren Repräsentanten im interkulturellen Ansatz gegenübergestellt werden. Dies fördere eher das Denken in pauschalisierenden Kategorien und Stereotypen (Altmayer 2008: 30–32).

Zusammenfassend sei an dieser Stelle vorweggeschickt, wie bereits Pauldrach (1992: 6) hervorhebt, dass die diversen landeskundlichen Ansätze nicht „in Reinform“ vorkommen, und auch in einem zeitgemäßen Unterricht, das ist an dieser Stelle zu ergänzen, abhängig von den individuellen Bedürfnissen der Zielgruppe ihre Berechtigung haben. Dennoch ist von einem zu „einfachen Zusammenhang von (National-)Sprache und (National-)Kultur“ (Zabel 2024: 22) im Sinne eines Kulturcontainers, dessen Abgrenzungen den nationalstaatlichen Grenzen gleichgesetzt werden, abzusehen, da diese Betrachtungsweise den realweltlichen Gegebenheiten nur minder entsprechen kann. In Zabel (2024: 23) wird der Ansatz der Kulturstudien bevorzugt, wobei weiter ausgeführt wird, dass „Kulturstudien [...] nicht mehr nur als Teil der Landeskunde konzeptualisiert“ werden. Dementsprechend fordert Altmayer (2023: 27) eine „Verabschiedung der ‚Landeskunde‘ durch einen grundlegenden Paradigmenwechsel“ im Sinne eines kulturwissenschaftlichen Unterrichts. Ziel ist es, die Lernenden selbst zu ermächtigen, im Sinne, dass sie nicht nur relevante Diskurse verstehen, sondern diese auch mitproduzieren und weiterentwickeln können, um an der Gesellschaft teilhaben zu können. Um diese Gedanken weiterzuspinnen, bedarf es einer tragfähigen Definition von Kultur und Diskurs, auf denen kulturelles Lernen aufbaut.

4. Kultur

Kultur ist ein dynamischer, sozial konstruierter Prozess, in dem Deutungsmuster, also immer wiederkehrende Struktureinheiten, und symbolische Bedeutungen nicht als starre Normen, sondern als Produkte fortwährender sozialer Interaktionen entstehen. Durch Aushandlungsprozesse und soziale Praktiken werden hybride, vielschichtige Räume erschaffen – Materialisierungen in Symbolsystemen –, die einerseits Orientierung bieten und andererseits das Verständnis von Gemeinschaft und Differenz maßgeblich prägen (Hormel/Jording 2016: 222; Nünning/Nünning 2003: 6; Bhabha 1994: 2; Hall 1997: 15).

Darüber hinaus ist diese Auffassung stets von den spezifischen Perspektiven, Erfahrungen und historischen Kontexten der Beobachtenden geprägt – sie ist weder neutral noch universell. Als symbolisches Ordnungsgefüge verleiht Kultur der Welt Struktur und Sinn, indem sie Normen, Werte und Symbole hervorbringt, die gesellschaftliches Handeln leiten (Geertz 1973: 5). Gleichzeitig eröffnet sie Räume der Reflexion und Transformation, in denen Bedeutungen kontinuierlich ausgehandelt, hinterfragt und neu interpretiert werden können (Clifford 1986: 10; Hall 1996: 442).

Kultur ist somit weniger als konkreter Forschungsgegenstand, denn als spezifische Perspektive auf soziale Phänomene – insbesondere auf die Produktion und Reproduktion von Identitäten und Machtverhältnissen – zu verstehen. Sie fungiert als ein vager „Horizont“, vor dem soziale Zugehörigkeiten sowie Macht- und Unterordnungsverhältnisse ausgehandelt werden (Marchart 2018: 21).

Ein zentraler Aspekt liegt in der performativen Dimension von Kultur: Über die Vermittlung von geteiltem Wissen hinaus manifestiert sie sich als praktische, kommunikative Handlung, die im alltäglichen „*doing culture*“ aktiv gestaltet wird (Zhu/Kramsch 2016: 6–8). In diesen Interaktionen, in denen auch „*acts of distinction*“ zur situativen Bildung von Identitäten beitragen (Zhu u. a. 2022: 5–6), wird ersichtlich, dass kulturelle Deutungsmuster nicht als unveränderliche Gebilde existieren, sondern kontinuierlich aushandlungs- und transformierbar sind. Diese Dynamik ermöglicht es, bestehende soziale Ordnungen zu plausibilisieren und zu legitimieren, ohne deren Wandelbarkeit auszuschließen (Hormel/Jording 2016: 222), und schafft zugleich einen Raum, in dem gesellschaftliche Strukturen reflektiert und aktiv mitgestaltet werden. In dieser Funktion leistet Kultur einen wesentlichen Beitrag, symbolische Grenzziehungen zu erkennen und Räume für Verständigung sowie Teilhabe zu eröffnen (Mecheril u. a. 2010: 27).

Neben diesen performativen Aspekten rückt auch die sprachliche Dimension in den Fokus der Kulturdebatte. Seit dem „linguistischen Turn“ gilt Sprache nicht als bloßes Abbild der Wirklichkeit, sondern als ein konstitutives Medium ihrer Produktion (Zabel 2024: 49). Die kommunikative Alltagspraxis, in der sich symbolisches Wissen manifestiert, bildet den Raum, in dem Kultur reproduziert und weiterentwickelt wird – ganz im Sinne von Habermas’ Konzept der Lebenswelt, in der der „Wissensvorrat“ den

kooperativen Deutungsprozessen zugrunde liegt (Schütz/Lückmann 1994: 29). Auch Geertz greift diesen Gedanken auf, indem er Kultur als ein „Bedeutungsgewebe“ beschreibt, in das der Mensch untrennbar eingebunden ist (Geertz 1994: 9).

Aus pädagogischer Perspektive dient Kultur als Ressource und Reflexionsfeld, das Lernprozesse anregt, welche über die bloße Reproduktion hegemonialer Muster hinausgehen. Sie fördert die kritische Auseinandersetzung mit Deutungsmustern, die Reflexion über die eigene Verortung in sozialen Gefügen und die Entwicklung kulturell-partizipatorischer Kompetenzen (Mecheril et al. 2013: 59). Indem sie als Diskursort fungiert – wobei Sprache als gemeinsame Wissensressource den Ausgangspunkt der Kulturanalyse bildet (Altmayer 2013: 19) – schafft Kultur offene Räume, in denen machtführte Strukturen hinterfragt, Perspektiven erweitert und Verständigungsprozesse angestoßen werden. Dies trägt zu einer umfassenderen gesellschaftlichen Teilhabe bei.

5. Diskurs

Im Anschluss an eine erste Eingrenzung eines Kulturbegriffs im gegebenen Kontext wird das Konzept von Kultur und Sprache als Diskurs differenziert untersucht. Diskurse werden dabei nicht nur als abstrakte, geteilte und routinisierte Ordnungen des Wissens verstanden, sondern als lebendige Praktiken, in denen Wissen hergestellt, geformt und reproduziert wird – und wiederum Diskurse durch Wissen bzw. soziale Praktiken hergestellt werden (Wodak/Weiss 2004: 67–70). Somit wird ein Diskurs „durch die Gesellschaft [geprägt], die ihn führt, und wirkt auf diese zurück“ (Bendel Larcher 2015: 13). Diese Diskurse umfassen sowohl die normativ geltenden Wissensordnungen als auch die konkreten Prozesse des Erlebens, Bildens, Hinterfragens und Erinnerns. Dabei rückt insbesondere der Aspekt der Macht in den Fokus, der in der Infragestellung und gleichzeitigen Reproduktion bestehender Wissensordnungen verankert ist (Zabel 2024: 144). Nicht alle sozialen Akteur:innen verfügen über dieselbe (Macht-) Position im Diskurs, wodurch sie einen unterschiedlichen Zugang zum Diskurs und seine

Produktionsmittel besitzen, woraus sich unterschiedliche Möglichkeiten der Teilhabe ergeben (de Cillia/Wodak/Rheindorf/Lehner 2020: 4).

Foucault hebt hervor, dass die Möglichkeit von Wissen und Wahrheit stets in ihrer historischen Formiertheit liegt. Die grundlegenden kulturellen Codes – etwa Sprache, Wahrnehmungsschemata, Austauschformen, Techniken und Werte – legen von Beginn an den Rahmen fest, in dem sich jedes Individuum wiederfindet (Foucault 1974: 22). Diese Codes schaffen empirische Ordnungen, die nicht nur als Ausgangspunkt für das Denken und Handeln dienen, sondern auch die diskursive Herstellung von Wahrheit und Wissen ermöglichen (Foucault 1981: 74). So wird deutlich, dass Ereignisse, Verhältnisse und Strukturen ihre volle Bedeutung erst innerhalb des Diskursiven erlangen, auch wenn ihre Existenzbedingungen darüber hinaus liegen (Zabel 2024: 144).

Die Weiterentwicklung der foucaultschen Diskurstheorie hat dazu geführt, dass Diskurse heute nicht mehr ausschließlich als deterministische, kulturalistische Epistemologien verstanden werden, sondern vielmehr als dynamische Praktiken, in denen Wiederholungen und Regelmäßigkeiten wesentlich zur Konstitution von Wissen und Wahrheit beitragen (Zabel 2024: 147; Bendel Larcher 2015: 16). Diskurse sind demnach nicht lediglich regelhafte Verkettungen von Zeichen, sondern Praktiken, die aktiv Gegenstände und Bedeutungen „musterhaft“ (Bubenhofer 2009: 30) hervorbringen. Durch die Festlegung spezifischer Wissens- und Sagbarkeitsräume – etwa jene, die institutionalisierte Redeweisen definieren – werden die Handlungsmöglichkeiten und Sprechersubjektivitäten der Individuen gleichermaßen begrenzt und eröffnet (Link 2016: 121, 123). Dieser Zusammenhang zwischen Wiederholung, normativen Vorgaben und der Entstehung von gesellschaftlichem Konsens ist für das Verständnis diskursiver Prozesse zentral, in denen sich auch Machtverhältnisse manifestieren.

Besonders im Sprachunterricht wird ersichtlich, dass der Erwerb sprachlicher Kompetenzen nicht isoliert von den zugrunde liegenden diskursiven Strukturen betrachtet werden kann. Lernende müssen neben der Vermittlung grammatischer und lexikalischer Regeln auch das diskursive Hintergrundwissen erlangen, das ihnen ermöglicht, aktiv und kritisch am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen. Traditionelle Lehrmaterialien, wie etwa Wörterbücher, reichen häufig nicht aus, um die komplexen

weltanschaulichen und diskursiven Dimensionen von Sprache adäquat abzubilden (Zabel 2024: 148). Daher besteht die didaktische Herausforderung darin, diese diskursiven Bedeutungsaspekte sichtbar und erlernbar zu machen, sodass Lernende in die Lage versetzt werden, ihre eigene Sprechersubjektivität zu reflektieren und auch gegebenenfalls zu transformieren.

Die Übernahme üblicher diskursiver Praktiken – wie sie Hall im Sinne von Althusser beschreibt – ist dabei eine zentrale Voraussetzung, um Subjektpositionen einzunehmen und als handlungsfähige Sprecher:innen agieren zu können (Zabel 2024: 157). Durch das bewusste Benennen und Ansprechen von Gruppen, beispielsweise in der Differenzierung zwischen „Lernenden“ und „Lehrenden“, werden gesellschaftliche Zugehörigkeiten diskursiv verankert und reproduziert (Zabel 2024: 159). Zugleich ermöglicht die kritische Auseinandersetzung mit diesen Prozessen den Lernenden, die Machtmechanismen hinter den etablierten Wissensordnungen zu erkennen und zu hinterfragen. Die wiederholte Praxis von Diskursaussagen trägt dazu bei, dass bestehende Machtverhältnisse sichtbar werden und alternative Bedeutungsordnungen entstehen können – ein Prozess, der maßgeblich zur Eigenermächtigung der lernenden Subjekte beiträgt.

Indem Lernende befähigt werden und sich selbst befähigen, die historischen und sozialen Bedingungen von Wissen zu erkennen und kritisch zu reflektieren, entwickelt sich ein Bildungsverständnis, das den Lernprozess als einen dynamischen und partizipativen Akt begreift. Dieser Ansatz erweitert den traditionellen Wahrheitsanspruch, indem er die diskursiven Voraussetzungen und die damit einhergehende Macht des Sprechens in den Blick nimmt (Zabel 2024: 151; Link 2016: 121). So wird Bildung nicht nur als Aneignung vorgegebener Inhalte verstanden, sondern als ein Prozess, in dem die Subjektwerdung und die aktive gesellschaftliche Teilhabe im Zentrum stehen. Die kontinuierliche Verhandlung von Sinn und Macht ermöglicht es den Lernenden, ihre eigenen diskursiven Praktiken zu hinterfragen, zu bestätigen oder neu zu gestalten, was letztlich zu einer Transformation gesellschaftlicher Ordnungsstrukturen führen kann (Angermüller 2014: 75; Keller 2003: 62).

6. Didaktische Ableitungen

Kernthesen der oben angeführten Überlegungen sind, dass „Landeskunde“ nicht als bloße Faktensammlung, sondern als kulturelles Lernen zu verstehen ist, das auf Diskursfähigkeit, Partizipation und Eigenermächtigung abzielt. Statt reinen Faktenbesitz zu fördern, sollen Lernende befähigt werden, kulturelle Deutungsmuster zu erkennen, kritisch zu reflektieren und aktiv an gesellschaftlichen Diskursen teilzunehmen. Daraus ergeben sich auf allen Ebenen – von der Lehrperson über Lernende bis hin zu Curricula und institutionellen Vorgaben – weitreichende Konsequenzen: Weg von monologischen „Kulturcontainern“, hin zu dialogischen, reflexiven und partizipativen Lernarrangements, um die Diskurs- und Teilhabekompetenz der Lernenden zu stärken.

Aus Sicht der Lehrkräfte sind, ersten Überlegungen zufolge, die folgenden **Ziele** hierbei von Bedeutung:

- **Rollenwandel:** vom Wissens- zum Moderations- und Reflexionspartner: Lehrkräfte verstehen sich weniger als reine „Kulturvermittler“, sondern als Begleiter:innen im Lernprozess, die Diskursräume eröffnen und moderieren. Sie fördern dabei vor allem die metakommunikative Reflexion über kulturelle Deutungsmuster.
- **Methodische Vielfalt und Heterogenität:** Einsatz verschiedenster interaktiver Formate, um vielfältige Perspektiven auf Thematiken sichtbar zu machen. Diese Formate beziehen die Heterogenität der Lernenden durch Differenzierung mit ein.
- **Förderung diskursiver Kompetenzen:** systematische Integration von Diskursanalysen bzw. deren Ansätze durch Untersuchung von Texten auf zugrundeliegende Macht- und Sinnstrukturen.
- **Reflexions- und Evaluationskultur:** kontinuierliche Selbstevaluation und kollegiale Hospitation im Team, um das eigene Handeln zu hinterfragen.

Aus Sicht der Lernenden ergeben sich, ersten Überlegungen zufolge, die folgenden **Ziele**:

- **Aktive Teilhabe und Eigenermächtigung:** Lernende übernehmen dabei in wechselnden Rollen Verantwortung für Lernsituationen, vorzugsweise sind diese Bestandteile von Projekten, in denen die Lernenden ihre eigenen Diskurse und kulturellen Hintergründe einbringen und sichtbar machen.
- **Entwicklung metakultureller Sensibilität:** Bewusstmachung eigener Deutungsmuster durch Reflexionsaufgaben, ggf. auf Basis von Austausch und kritischen Rückmeldungen zu verschiedensten Deutungsansätzen.
- **Diskurskompetenz aufbauen:** Training von Strukturen in der (Re-)Produktion von Diskursen auf der Grundlage von Analysen authentischer Diskursbeiträge auf Macht- und Teilhabemöglichkeiten.

Für Curricula und Rahmenpläne ergeben sich daher die folgenden **Ziele**:

- Verstärkter Fokus auf die Verschiebung weg von der Inhaltsorientierung hin zu einer **Kompetenzorientierung** mit dezidierten Formulierungen wie „Lernende können zentrale Deutungsmuster identifizieren und in eigenen Beiträgen weiterentwickeln.“
- **Fächerübergreifende Integration:** Kultur und Diskurskompetenz werden nicht isoliert in einzelnen Unterrichtsfächern, sondern fächerübergreifend etabliert, beispielsweise in gemeinsamen Lernmodul-Clustern („Kulturwerkstätten“), in denen Sprache, Medien und Gesellschaft thematisch verschränkt werden.
- **Offenheit für lokale und digitale Lernorte**, wobei auch außerschulische Lernorte miteinzubeziehen sind.

Für die Unterrichtsmaterialien und -medien sind somit die folgenden **Ziele** wichtig:

- **Authentizität und Vielstimmigkeit:** Materialien kommen zum Einsatz, die heterogene Stimmen repräsentieren und möglichst aus verschiedensten Communities stammen.
- **Diskursanalytische Werkzeuge:** Arbeitsblätter mit Fragestellungen zur Analyse von Argumentationsstrukturen, sprachlichen Mitteln und impliziten Machtverhältnissen sind in Verwendung, zudem sind Visualisierungsmedien

(Mindmaps, Diskurslandkarten) heranzuziehen, um Zusammenhänge von Themen, Akteuren und Macht sichtbar zu machen.

- **Reflexions- und Portfoliomaterialien:** Vorlagen, in denen Lernende ihre Deutungsprozesse dokumentieren und kommentieren.

Die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sollten sich in die folgenden Richtungen entwickeln:

- **Qualitative und zielgerichtete Fort- und Weiterbildung** zu den Themen kulturwissenschaftliche und diskurstheoretische Grundlagen, Kooperationen mit Forschungseinrichtungen für kulturelle Pädagogik.
- **Qualitätssicherung und Evaluation:** Entwicklung von Indikatoren zur Messung der Diskurs- und Partizipationskompetenz und regelmäßige Evaluation der Lehr-Lern-Arrangements auf Basis von Lernergebnissen und Feedback der Beteiligten.
- **Zeitliche und räumliche Ressourcen:** Einrichtung von „Kulturwerkstätten“ bzw. „Diskurslaboren“ vor Ort oder digital, die dauerhaft zugänglich sind und Stundentafeln, die ausreichend Zeitkontingente für projekt- und diskursorientiertes Lernen vorsehen.

Angemerkt werden muss abschließend, dass es sich bei den Zielsetzungen bzw. Entwicklungsrichtungen um eine Liste handelt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat und noch zu evaluieren und zu ergänzen ist. Dennoch bietet sie einen ersten Schritt bzw. einen ersten Rahmen, auf Basis dessen kulturelles Lernen beforscht werden kann. Im nächsten Abschnitt wird die Möglichkeit einer derartigen empirischen Forschung vorgestellt.

7. Forschungsdesign

Die ersten Überlegungen für ein Forschungsdesign entstammen einer Forschungsarbeit, die im Bereich der Schnittstelle zwischen den Disziplinen DaM (Deutsch als

Muttersprache), DaF (Deutsch als Fremdsprache), DaZ (Deutsch als Zweitsprache) und Geografie anzusiedeln ist und, der Theorie zufolge, anderen Fächern ebenfalls zuordenbar ist, da Kulturelles Lernen bzw. Kulturelle Kompetenz als übergeordnetes Ziel in den Lehrplänen zu verstehen ist.

Zunächst, in der ersten Phase der Literaturrecherche und Erhebung, werden diskursanalytisch kulturelle Aspekte wie Identitätsbildung, Symbolverständnis und die Fähigkeit ermittelt, kulturelle Vielfalt zu reflektieren, wobei hier Methoden zu bevorzugen sind, welche sich am Material selbst entwickeln (Caspari u. a. 2022: 310). Diese sind in Einklang mit den gegebenen curricularen Vorgaben zu setzen.

In den didaktischen Zieldefinitionen, basierend auf den operationalisierten Indikatoren, sind konkrete Lernziele für den jeweiligen Unterricht zu definieren. Besonders hervorzuheben ist, dass diese Lernziele sowohl sprachliche als auch kulturelle und diskursive Kompetenzen adressieren müssen.

Im konkreten Bereich der Methodenentwicklung könnte eine Unterrichtseinheit, die den theoretischen Ansprüchen gerecht wird, folgendermaßen aufgebaut sein:

- Textanalysen: Schüler:innen analysieren Texte unter besonderer Berücksichtigung kultureller Symbole und Diskursmuster. In Caspari u. a. (2022: 228–229) sind dafür Schritte angeführt, die aus Sicht des Forschenden durchzuführen sind, wobei sie auch von den Lernenden selbst angewandt werden können. Unter anderem führt Altmayer (2023) in diesem Kontext den Begriff „Irritationsmoment“ ein.
- Diskussionsrunden, in denen die Schüler:innen eigene kulturelle Perspektiven reflektieren und in den Diskurs einbringen (Settinieri u. a. 2014: 117–119).
- Schreibaufgaben: Aufgaben, die das Schreiben als Mittel zur Reflexion der eigenen kulturellen Identität und zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen nutzen.

Im Sinne eines Design-Based-Research-Ansatzes sind die Unterrichtsmaterialien in einem fortlaufenden Prozess weiterzuentwickeln bzw. zu adaptieren und ggf. Vergleichsgruppen, die keine Intervention erfahren, gegenüberzustellen (Caspari u. a. 2022: 77). Der gesamte Prozess in und um das Klassenzimmer ist möglichst von

Dokumentation und Beobachtung zu begleiten. Qualitative Daten (z. B. durch Beobachtungen, Interviews mit Lehrkräften und Schüler:innen, Feedback, Audioaufzeichnungen) werden erhoben und ausgewertet, um die Wirksamkeit der didaktischen Ansätze zu evaluieren (Caspari u. a. 2022: 147–148; 155–156).

8. Beispiele

Im Folgenden werden Beispiele präsentiert, die den angeführten Forderungen entsprechen, aber vielmehr eine Anregung sein sollen als ein fertiger Unterrichtsentwurf. Wichtig ist dabei zu betonen, dass die im letzten Abschnitt im Anriss angeführte empirische Forschung nicht weiter ausgeführt wird, da diese für das jeweilige individuelle Setting zu adaptieren ist, und, letztendlich, nicht jede Unterrichtssequenz Labor der eigenen Forschung ist. Zu bemerken ist, wie oben bereits angedeutet, dass man sich schon weit von einem etablierten Länder- und Landeskundebegriff entfernt hat.

8.1. Schön, dass du da bist! – Momente, A2, L13



Abbildung 1: *Schön, dass du da bist!*

Arbeitsgrundlage: Dengler u. a. (2012: 9)

Das erste Beispiel stammt aus dem Lehrwerk Momente A2 (L13) von Dengler u. a. (2012: 9) und stellt eine nicht unübliche Situation im Fremdsprachenunterricht dar. Es kommt zu einer privaten Einladung und verschiedene Menschen mit vielleicht verschiedenen kulturellen Erfahrungen kommen zusammen. Wenn man selbst an Einladungen denkt, können Fragen aufkommen, wie man sich als Gastgebende/r bzw. als eingeladene Person am besten zu verhalten habe. Hervorzuheben ist, dass es weniger auf länderspezifische Traditionen ankommt, sondern vielmehr auf individuelle Gepflogenheiten. Stereotype werden wohl in derartigen Situationen reflektiert werden, wie z. B. ob man zu früh kommen sollte, exakt zum vereinbarten Termin oder etwas später. Genauer betrachtet liegen diese Fragestellungen eher in der individuellen Auffassung der beteiligten Personen als in landestypischen Konventionen. Weitere Fragestellungen richten sich nach der Rollenverteilung Mann – Frau, z. B. wer begrüßt die Gäste zuerst, wer bereitet das Essen vor, ob alkoholische Getränke mitgebracht werden u. dgl. Wenn man hier nun auf den Punkt kommt, gilt es, im Unterricht zuerst diese und weitere mögliche Fragestellungen zu extrahieren bzw. mit sogenannten Irritationsmomenten sichtbar zu machen. Einfache Fragestellungen, um die Reflexion anzuregen, wären z. B., wenn anstatt beider, wie im ersten Bild, nur Natascha oder nur Erik den Tisch decken würde, und zu überlegen, was der Unterschied wäre. Man könnte auch ansprechen, warum oder warum nicht z. B. Wein getrunken wird.

An diesen ersten Schritt, die Erhebungs- und Reflexionsphase, schließt eine Produktionsphase an. Es werden z. B. Dialoge in dieser Situation erstellt, die genau mit diesen Irritationsmomenten arbeiten, die, in anderen Worten, eine vermeintlich andere Welt darstellen. Wichtig ist, dass es während der Erstellung der Dialoge zu weiteren Reflexionen kommt, indem die Teilnehmenden miteinander sprechen und auch die Lehrkraft sich an diesen Gesprächen beteiligt. Nach der Produktpräsentation, z. B. der Aufführung der Dialoge, ist im Plenum oder auch individuell eine Zusammenfassung bzw. ein Überblick über die gewonnenen kulturellen Erkenntnisse zu erstellen. Wenn weitere Zeit vorhanden sein sollte, ließen sich die Ergebnisse schriftlich festhalten.

Die Lernenden werden mit Unterstützung der Fragestellungen bzw. mit Hilfe der Betrachtung von anderen Perspektiven somit dazu angehalten, Situationen, die

vermeintlich für gegeben angenommen und ggf. unveränderlich sind, zu hinterfragen und auch zu verändern, wodurch Kulturelles Lernen stattfindet.

8.2. Kulturelles Wissen in Österreich – Politik

Bei der folgenden Abbildung, veröffentlicht unter „meinbezirk.at“, handelt es sich um ein Wahlplakat, das durch eine sogenannte Schmieraktion in Jennersdorf (Burgenland, Österreich) verunstaltet wurde. Auf der rechten Seite ist der FPÖ-Politiker Herbert Kickl zu sehen. Es wird gefordert, die Grenzen Österreichs im Sinne der „Festung Österreich“ zu schließen und somit die Sicherheit durch „Asylstopp“ im Land zu garantieren. Das Plakat wurde mutmaßlich von Gegner:innen umgestaltet bzw. verunstaltet: „Festung“ wurde gestrichen, es bleibt aber dennoch lesbar, Kickl wurde ein sogenannter Hitlerbart aufgemalt und unter seinem Kopf befindet sich die Aufschrift „PIPI MANN“.



Abbildung 2: FPÖ-Plakat in Jennersdorf (Wurglits 2023, online)

Diese Abbildung liefert per se einen Irritationsmoment. Es ist ein Plakat zu sehen, ggf. mit einem provokanten Thema und mit Veränderungen. In einem ersten Schritt gilt es, das Plakat zu beschreiben, vielleicht mit und ohne Graffitis, und die jeweilige

Kernaussage festzuhalten. Auf Basis der Beschreibungen lassen sich die kulturellen Themen herausarbeiten, welche diskursiven Muster bei den Teilnehmenden als hegemonial bzw. marginalisiert empfunden werden. Im unterrichtlichen Geschehen fehlt zumeist die Zeit bzw. fehlen auch die Ressourcen, eine größer angelegte diskursanalytische Untersuchung der Texte von Lernenden durchzuführen, viel wichtiger ist aber, diese diskursiven Muster zu thematisieren und zu reflektieren und, letztendlich, zu hinterfragen. Dazu wären z. B. ähnliche Plakate, vielleicht aus anderen Ländern und/oder von anderen Parteien, heranzuziehen. Während die Lernenden die weiteren Plakate oder vielleicht auch Textquellen analysieren, sollte die Lehrkraft wiederum Fragen zu den Erkenntnissen stellen – wohlgemerkt nicht wertende, sondern offene Fragen, die zum Ziel haben zu reflektieren, warum und wie etwas, hier die Migration, zum Thema gemacht wird, was eine Gegenposition sein könnte und warum diese (nicht) im Diskurs vorkommt.

Somit werden die Lernenden angeregt, kulturelle Muster, die im Diskurs verankert sind, zu hinterfragen bzw. zu reflektieren und zu kommunizieren.

8.3. Anrede und Grußformeln – formelles E-Mail

Das dritte Beispiel hat das Ausverhandeln und die Reflexion von Konventionen in E-Mails zum Thema. Im Speziellen geht es um Anrede und Grußformeln in formellen E-Mails. Man könnte den Lernenden ein Set an verschiedenen Redemitteln zur Verfügung stellen, ohne deren Reflexion anzuregen, aber im gegebenen Fall ist ein Ausverhandeln der situationsadäquaten Redemittel von Vorteil, da auch diese kein fixer und unveränderbarer Bestandteil der Kommunikation sind, und zudem auch z. B. regional abweichen können. Ziel ist somit, dass die Lernenden sich darüber bewusstwerden, welche Redemittel im jeweiligen Kontext zu einem Gelingen bzw. ggf. Misslingen der Kommunikation führen können. Es wird von der Lehrkraft eine Situation vorgegeben, abhängig von den curricularen Anforderungen, ein formelles E-Mail zu verfassen. Die Lernenden kennen bereits die verschiedensten Redemittel und müssen diese situationsadäquat einsetzen. Wenn z. B. das E-Mail mit „lg“ enden würde, wäre das sprachliche Register nicht getroffen, ebenso vielleicht auch bei „Herzliche Grüße“.

Dieses angeführte „vielleicht“ deutet bereits an, dass es viele Situationen gibt, in denen zahlreiche sprachliche Mittel zum Ziel führen. Auch unterliegen die Anrede und die Grußformel nach eigenen Beobachtungen derzeit einem starken Wandel. Wäre es vor einigen Jahren als unhöflich zu betrachten gewesen, dass Eltern der Lehrkraft „LG“ schreiben, ist es heute durchaus als üblich zu sehen. Dieses Phänomen genauer zu betrachten und v. a. die Lernenden anzuhalten, das jeweils situationsadäquate sprachliche Mittel anzuwenden, ist Ziel der Schreibaufgabe. Die Teilnehmenden verfassen z. B. in Partnerarbeit das E-Mail und verhandeln während des Schreibprozesses über die jeweils „passende“ Anrede und Grußformel. Danach könnte angedacht werden, dass die Lernenden Texte ihrer Kolleg:innen korrigieren und besprechen. Dabei unterstützt sie die Lehrkraft und stellt immer wieder offene Fragen, um den Reflexionsprozess in Gang zu halten. Hierbei bietet sich auch an, zu fragen, wie Anrede und Grußformel in anderen Situationen und Sprachen realisiert werden können.

Was hier in Kürze beschrieben ist, lässt sich in den Regelunterricht integrieren, und den Lernenden wird dadurch der Raum eröffnet, über vermeintlich gegebene Strukturen nachzudenken und sie zu hinterfragen. Ziel ist nicht zwangsweise, dass Lernende in allen Situationen passende Anreden und Grußformeln verwenden, sondern über ihre Bedeutung im gegebenen Kontext Bescheid wissen, letztendlich, dass es sich um Strukturen handelt, die im Diskurs verankert sind und sich verändern werden.

Zusammenfassend für diesen Abschnitt lässt sich festhalten, dass Lernende durch geringfügige Adaptionen von Aufgaben aus Lehrbüchern, bzw. von sogenannten Artefakten aus dem täglichen Leben zum Kulturellen Lernen angeregt werden können und somit eine höhere Diskurskompetenz erwerben können. Dadurch sind sie im jeweiligen diskursiven Feld nachhaltig kompetenter, d. h. sie sind dazu befähigt, auch den Wandel und dessen Ursachen besser bestimmen und hinterfragen zu können, wodurch ihnen eine langfristige Teilhabe am Diskurs ermöglicht wird.

9. Zusammenschau und Fazit

Im vorliegenden Artikel wurden Ansätze von Kulturellem Lernen mit dem speziellen Fokus auf Landeskunde vorgestellt, wobei auch an dieser Stelle zu betonen ist, dass es sich um eine übergeordnete Betrachtungsweise handelt. Ausgehend von einer Diskussion über Landeskunde und eine Eingrenzung der theoretischen Grundlagen über Kultur und Diskurs wurden Ziele angeführt, die im Sinne des Kulturellen Lernens mit zahlreichen Curricula in Einklang stehen. Aus einer laufenden Forschung wurde das Forschungsdesign in Auszügen angeführt, um die Relevanz dieses Themas zu betonen und im Anschluss konkrete durchgeführte Unterrichtssequenzen angerissen, um den Ansatz des Kulturellen Lernens für Lehrpersonen sowie Lernende angreifbarer zu machen. In diesem Sinne wird an dieser Stelle eine Gegenüberstellung zwischen dem Interkulturellen und dem Kulturellen Paradigma angeführt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit hegt, um auf einen Blick eventuelle Unterschiede und somit die Relevanz aufzeigen zu können.

Interkulturelles Lernen	Kulturelles Lernen
– Fokus auf Begegnung zwischen Kulturen – Ziel: Verständnis und Toleranz gegenüber anderen Kulturen fördern – Kultur als nationale oder ethnische Einheit betrachtet – Kulturelle Unterschiede als potenzielle Konfliktquellen, die überwunden werden sollen – kulturelles Wissen auf Vorrat – Methoden: vergleichende Ansätze, Sensibilisierung, Perspektivwechsel	– Fokus auf Deutungsmuster und kulturelle Praktiken – Ziel: Reflexion über kulturelle Ordnungen und deren Konstruiertheit – Kultur als diskursive Praxis, nicht als feste Einheit – Thematisiert nicht nur Differenz, sondern auch Machtverhältnisse und Normen – Methoden: Analyse von Diskursen, Symbolen, sozialen Praktiken

Tabelle 1: Unterschiede zwischen Interkulturellem und Kulturellem Lernen (eigene Darstellung)

Abschließend sei noch ein Satz angeführt, der den Unterschied zwischen beiden Ansätzen aufzeigen sollte, wobei auch hier wiederum hervorzuheben ist, dass es sich um keine Wertung handelt, sondern, im Falle des Kulturellen Ansatzes, eine Weiterentwicklung. Interkulturelles Lernen will Brücken bauen, kulturelles/diskursives Lernen will hinterfragen, wie diese Brücken überhaupt konstruiert wurden, wie sie sich verändern und wie man sie verändern kann.

In diesem Sinne ist zu erhoffen, dass möglichst viele Themen in den verschiedensten Unterrichtsbegebenheiten auch unter den Blickwinkel des Kulturellen Lernens fallen und berücksichtigt werden können.

Literatur

- Altmayer, Claus (2008): *Kulturrkunde / Landeskunde: Kulturwissenschaftliche Fundierung und Methodologie einer fremdsprachendidaktischen Teildisziplin*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2013): *Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven*. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012 (= Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur; Bd. 1)*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 10–29.
- Altmayer, Claus (2023): *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin / Heidelberg: J.B. Metzler (Lehrbuch).
- Angermüller, Johannes (Hrsg.) (2014): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: Transcript.
- Bendel Larcher, Sylvia (2015): *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The location of culture*. London: Routledge.
- Bubenhofer, Noah (2009): *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse (= Sprache und Wissen 4)*. Berlin: de Gruyter.

- Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.) (2022): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Cillia, Rudolf de / Wodak, Ruth / Rheindorf, Markus / Lehner, Sabine (2020): Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015. Wiesbaden: Springer VS.
- Clifford, James (Hrsg.) (1986): Writing culture. The poetics and politics of ethnography; a School of American Research Advanced Seminar. Berkely: Univ. of California Press.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 96). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 356). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geertz, Clifford (1973): The interpretation of cultures. Selected essays. New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (1994): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 696). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (1996): Questions of Cultural Identity. London: Sage Publications.
- Hall, Stuart (1997): Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage Publications.
- Hormel, Ulrike / Jording, Judith (2016): Kultur / Nation. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 211–225.
- Keller, Reiner (2003): Diskursforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Link, Jürgen (2016): Sprache und Kultur in der foucaultschen Diskurstheorie. In: Jäger, Ludwig / Holly, Werner / Krapp, Peter / Weber, Samuel / Heekeren, Simone (Hrsg.): Sprache – Kultur – Kommunikation / Language – Culture – Communication: Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft / An International Handbook of Linguistics as a Cultural Discipline (= Handbücher zur Sprach- und

- Kommunikationswissenschaft; Bd. 43). Berlin / Boston: De Gruyter Mouton. S. 117–126.
- Marchart, Oliver (2018): Cultural studies (= UTB Kulturwissenschaft, Politikwissenschaft; 2883). München / Konstanz: UVK Verlag.
- Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz (Bachelor | Master).
- Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.) (2013): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Neuner, Gerhard (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel. S. 14–39.
- Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hrsg.) (2003): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler (Springer eBook Collection).
- Pauldrach, Andreas (1992): Landeskunde Österreich. München: Oldenbourg.
- Radinger, Regina / Sommer-Binder, Guide (Hrsg.) (2025): Statistik Austria, Bildung in Zahlen 2023/24 – Schlüsselindikatoren und Analysen. <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2023-24.pdf>. (gesehen am 08.11.2025)
- Sárvári, Tünde (2025): Sprache – Kultur – Diskurs. Szeged: JGYFK.
- Schütz, Jörg / Lückmann, Angelika (1994): Methodik des Deutschunterrichts – Fremdsprachlicher Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen / Feldmeier García, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung (= utb-studi-e-book; 8541). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wodak, Ruth / Weiss, Gerhard (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Diskursanalyse. In: Panagl, Oswald / Wodak, Ruth (Hrsg.): Text und Kontext: Theoriemodelle und

methodische Verfahren im transdisziplinären Vergleich. Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 67–85.

Zabel, Rebecca (2024): Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen, Forschungs- und Vermittlungspraxis (= Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Bd. 6). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Zhu, Hua / Kramsch, Claire (2016): The Multilingual Subject. Oxford: Oxford University Press.

Zhu, Hua / Jones, Rodney / Jaworska, Sylvia (2022): Acts of distinction at times of crisis: an epistemological challenge to intercultural communication research. In: Language and Intercultural Communication 22. S. 1–12. DOI: 10.1080/14708477.2021.2024563.

Quellen der analysierten Materialien:

Dengler, Stefanie / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja (2012): Momente A2: Lehrbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CDs und DVD. Ismaning: Hueber.

Wurglits, Martin (2023): FPÖ-Plakate in Jennersdorf mit Hitlerbärtchen beschmiert. In: MeinBezirk, 20. Januar 2023. https://www.meinbezirk.at/jennersdorf/c-politik/fpoe-plakate-in-jennersdorf-mit-hitlerbaertchen-beschmiert_a5826397#gallery=null. (gesehen am 08.11.2025)

Praxisorientierung in der DaF-Lehrer:innenausbildung an der Eötvös-Loránd-Universität am Beispiel einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung

Ilona Feld-Knapp / Gabriella Perge / Mónika Jász-Kajmádi / Natalie Delazer

1. Einleitung

Die Verbindung von Theorie und Praxis bildet einen zentralen Bestandteil der universitären Lehrer:innenbildung, die nicht nur auf die Vermittlung theoretischer Grundlagen, sondern ebenso auf den Erwerb berufspraktischer Kompetenzen ausgerichtet ist. Praxisphasen, wie sie etwa in Form von Schulpraktika oder projektorientierten Lehrveranstaltungen stattfinden, sind in diesem Zusammenhang von besonderer Relevanz, da sie wesentlich zur Ausbildung professioneller Handlungskompetenz beitragen. Studierenden wird die Möglichkeit geboten, ihr theoretisches Wissen mit Praxiserfahrungen zu verknüpfen und diese Erfahrungen im Anschluss kritisch zu reflektieren. Das Sammeln eigener Unterrichtserfahrungen führt somit zur Vertiefung bereits vorhandener Wissensbestände sowie zur Weiterentwicklung der eigenen Handlungskompetenz. Auf diese Weise tragen Praxiserfahrungen wesentlich zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte bei (Feld-Knapp 2011, 2014; Funk 2003; Hallet 2006; Hattie 2009; Krumm 2012, 2016a, 2016b; Legutke/Schart 2016).

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, Möglichkeiten für die Umsetzung von Praxisorientierung in der universitären DaF-Lehrer:innenausbildung aufzuzeigen. Im Mittelpunkt steht eine fachdidaktische Lehrveranstaltung an der Eötvös-Loránd-Universität (ELTE) in Budapest, die exemplarisch aufzeigt, wie die inhaltliche Reform der Lehrer:innenbildung in Ungarn mit einer stärkeren Verknüpfung von Theorie und Praxis einhergehen kann. Zentrales Anliegen ist dabei eine Hinwendung zur Berufsorientierung, die eine kompetenzorientierte Bildung zum Ziel hat (Feld-Knapp 2011, 2014; Krumm 2012, 2016a). In diesem Zusammenhang wird von angehenden

Lehrkräften erwartet, „Gegenstände aus der Perspektive der Lernenden zu behandeln und im Unterricht an ihre Lebenswelt anzuknüpfen“ (Feld-Knapp 2014: 120). Dazu gehört insbesondere die Fähigkeit, „den Gegenstand der Fachwissenschaften in eine Lehr- und Lernsituation zu übertragen und ihn als Lerngegenstand zu betrachten, sowie Lehr- und Lernziele zu bestimmen“ (Feld-Knapp 2018: 26). Diese Fähigkeit wird als fachdidaktische Kompetenz bezeichnet. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil professionellen Lehrer:innenwissens und übernimmt eine Brückenfunktion zwischen den Fachwissenschaften und der konkreten Lehr- und Lernsituation (Caspari/Grünwald 2022, 2024; Feld-Knapp 2018). Fachdidaktische Lehrveranstaltungen wie die vorliegende nehmen in diesem Kontext eine vermittelnde Funktion ein, da sie es den Studierenden ermöglichen, die Relevanz theoretischer Inhalte für ihren zukünftigen Berufsalltag zu erkennen und diese zur Förderung der Lernenden einzusetzen.

Ein zentrales Element der vorliegenden fachdidaktischen Lehrveranstaltung war ein schulpraktisches Projekt, in dessen Rahmen die Studierenden die Möglichkeit erhielten, eigenverantwortlich Unterrichtseinheiten zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Die Unterrichtseinheiten wurden mit einer realen Lerngruppe des ELTE Trefort Ágoston Gymnasiums in Budapest umgesetzt.¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf den im Rahmen der Konzeption, Durchführung und Reflexion gewonnenen Erfahrungen und Einsichten und versteht sich als Beitrag zur Weiterentwicklung praxisorientierter Lehrformate in der DaF-Lehrer:innenausbildung.

Im Anschluss an die einleitenden Überlegungen gibt Kapitel 2 zunächst einen Überblick über die fachdidaktische Bildung im Fach Deutsch als Fremdsprache an der ELTE. Kapitel 3 widmet sich der Rolle und dem Stellenwert eines schulpraktischen Projektes, das im Rahmen der letzten fachdidaktischen Lehrveranstaltung vor dem

¹ Die dem Beitrag zugrundeliegende Lehrveranstaltung stand unter der Leitung von Prof. Dr. Ilona Feld-Knapp und Dr. Gabriella Perge, die für die fachdidaktische Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Eötvös-Loránd-Universität verantwortlich sind. Unterstützt wurde das Vorhaben durch Natalie Delazer, DaF-Auslandspraktikantin der Universität Innsbruck, die an der Planung und Durchführung der Projektaktivitäten beteiligt war. Eine zentrale Rolle nahm zudem Mónika Jász-Kajmádi ein, die als Deutsch- und Ausbildungslehrerin am ELTE Trefort Ágoston Gymnasium tätig und Klassenlehrerin der am Projekt beteiligten Schüler:innengruppe ist. Sie begleitete die Vorbereitung der Studierenden und übernahm eine zentrale Rolle bei der schulischen Anbindung des Projektes. Der vorliegende Beitrag wurde von den genannten Personen verfasst.

Schulpraktikum durchgeführt wurde. In Kapitel 3.1 werden zunächst die Ziele und die Funktion dieser Lehrveranstaltung im Kontext der universitären Ausbildung dargestellt. Kapitel 3.2 beschreibt das Projektvorhaben und seine institutionelle Einbettung. Daran anschließend befasst sich Kapitel 3.3 mit der Durchführung des Projektes und gibt Einblicke in die einzelnen Phasen der Planung, Umsetzung und Reflexion. Im Zentrum von Kapitel 3.4 steht die Auswertung des Projektes aus Sicht der teilnehmenden Studierenden und Schüler:innen. Der Beitrag endet mit einem Fazit, in dem zentrale Erkenntnisse zusammengeführt und Perspektiven für die Weiterentwicklung praxisnaher Formate in der DaF-Lehrer:innenbildung aufgezeigt werden.

2. Fachdidaktische Bildung im Überblick

Die fachdidaktische Ausbildung an der ELTE beginnt im dritten Semester mit einem Projektseminar, das den Studierenden eine erste Annäherung an das schulische Praxisfeld ermöglicht. Die Studierenden erhalten dabei die Gelegenheit, Unterricht aus einer neuen Perspektive zu betrachten, erste Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen und sich mit der Analyse von Unterrichtssituationen auseinanderzusetzen (Legutke/Schart 2016).

Im darauffolgenden Semester schließt sich die Vorlesung „Einführung in die Fremdsprachendidaktik DaF“ an, die die theoretischen Grundlagen des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache vermittelt. Hierbei steht die Vermittlung zentraler Modelle und Prinzipien im Mittelpunkt. Aufbauend auf dieser Vorlesung besuchen die Studierenden zwei themenspezifische Fachseminare. In diesen Seminaren werden sowohl Fragen zur Förderung kommunikativer Sprachhandlungen im mündlichen und schriftlichen Bereich als auch die sprachlichen Voraussetzungen für diese Sprachhandlungen behandelt (Feld-Knapp/Perge 2023; Hirschfeld 2022; Kertes 2018, 2022; Perge 2018, 2022, 2023; Sárvári 2024b; Varga-Mónok 2020). Schulbesuche sind dabei ein fester Bestandteil. Im Rahmen dieser Praxisphasen beobachten und analysieren die Studierenden den Unterricht im Hinblick auf die jeweiligen Seminarschwerpunkte. Dabei erwerben sie neues Wissen, das sie in der Planung und

Durchführung eigener thematischer Unterrichtseinheiten anwenden. Besonders leistungsstarke Studierende sind an dieser Stelle bereits in der Lage, unterschiedliche methodische Ansätze zu vergleichen und kritisch zu bewerten (Feld-Knapp 2011).

Den Abschluss der fachdidaktischen Ausbildung bildet die Lehrveranstaltung, die im vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt steht. Sie knüpft unmittelbar an die vorangegangenen Ausbildungsphasen an und fungiert als Brücke zur schulpraktischen Phase des Studiums. Im Rahmen dieses Projektseminars planen und realisieren die Studierenden eigenständig Unterrichtseinheiten für reale Lerngruppen, die in enger Kooperation mit den Übungsschulen der Eötvös-Loránd-Universität sowie den beteiligten Ausbildungslehrpersonen umgesetzt werden (Feld-Knapp 2019: 19–20). Das Studium schließt mit einer Diplomarbeit im Bereich der Fremdsprachendidaktik oder mit Praxisbezug in einer anderen fachwissenschaftlichen Disziplin ab (Feld-Knapp/Hahn 2020).

Das Curriculum des Studiums wurde in den vergangenen Jahren mehrfach überarbeitet, um den veränderten Anforderungen an die Lehrer:innenbildung gerecht zu werden. Das gegenwärtige Modell der DaF-Lehrer:innenausbildung an der ELTE basiert auf dem Anspruch, eine berufs- und praxisorientierte Bildung zu verwirklichen. Es ist insbesondere zwei zentralen Reformbestrebungen zu verdanken: Zum einen wurde im Sinne einer stärkeren Berufsorientierung das Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis neu festgelegt (Bredella 2003; Funk 2003). Zum anderen zielt die inhaltliche Erneuerung darauf ab, die Verbindung von Theorie und Praxis neu zu gestalten. Diesbezüglich besteht das Risiko, „dass in der gegenwärtigen Diskussion um die Reformen das Verhältnis von Theorie und Praxis zu sehr unter organisatorischem Aspekt und zu wenig im Hinblick auf die Frage der Berufsorientierung und entsprechende Kompetenzen diskutiert wird“ (Feld-Knapp 2014: 120). An dieser Stelle setzt das im vorliegenden Beitrag beschriebene Projekt an und demonstriert, wie diese Gefahr vermieden werden kann.

3. Rolle und Stellenwert eines Projektes im Rahmen der letzten fachdidaktischen Lehrveranstaltung vor dem Praktikum

Im Zentrum der letzten fachdidaktischen Lehrveranstaltung steht ein schulpraktisches Projekt, das gezielt auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht vorbereitet. Im Sommersemester 2025 entwickelten die Studierenden der ELTE im Rahmen dieses Projektes eigenständig Unterrichtseinheiten, die sie mit einer Lerngruppe des ELTE Trefort Ágoston Gymnasiums durchführten. Im Anschluss an die Durchführung reflektierten sie ihr didaktisches Vorgehen unter Rückbezug auf zuvor behandelte theoretische Inhalte (Bechtel/Rudolph 2022; Riemer 2023). Das Projekt diente jedoch nicht nur der Anwendung fachdidaktischer Inhalte, sondern ermöglichte es den Studierenden, zentrale Anforderungen des Unterrichtens im konkreten schulischen Kontext zu erproben. Damit markierte die Projektarbeit einen bedeutsamen Übergang zwischen der universitären Ausbildung und dem nachfolgenden Praxissemester im Rahmen des Lehramtsstudiums. Im Folgenden werden zunächst die Ziele und die Funktion der fachdidaktischen Lehrveranstaltung dargestellt, bevor das Projekt in seinen Rahmenbedingungen, seiner Durchführung sowie aus Sicht der beteiligten Studierenden und Schüler:innen näher vorgestellt wird.

3.1. Ziele und Funktion der fachdidaktischen Lehrveranstaltung vor dem Beginn des Praktikums

Die fachdidaktische Lehrveranstaltung ist Bestandteil des Lehramtsstudiums im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Eötvös-Loránd-Universität in Budapest. Sie richtet sich an fortgeschrittene Studierende, die bereits über ein fundiertes, theoretisches Grundwissen verfügen. Im Studienverlauf übernimmt die Lehrveranstaltung eine zentrale Brückenfunktion zwischen der theoretischen Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Inhalten und deren Umsetzung in der schulischen Praxis. Sie stellt zudem die letzte fachdidaktische Lehrveranstaltung der universitären Ausbildung dar, bevor die Studierenden ihr Schulpraktikum absolvieren (Feld-Knapp/Hahn 2020).

Ziel der Lehrveranstaltung ist es, die Studierenden auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkräfte vorzubereiten. Sie sollen dazu befähigt werden, zentrale Anforderungen des Lehrberufs zu erkennen und kompetent damit umzugehen. Darüber hinaus zielt die Lehrveranstaltung auf den Ausbau unterrichtsbezogener Lehrendenkompetenzen im Fach Deutsch als Fremdsprache – insbesondere im Hinblick auf die Planung von Unterrichtsphasen und den Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Ein weiteres Lernziel besteht darin, eigene Unterrichtserfahrungen zu sammeln und im Anschluss kritisch zu reflektieren.

Im Laufe der Lehrveranstaltung setzten sich die Studierenden mit zentralen Aspekten des DaF-Unterrichts auseinander. Ein erster thematischer Schwerpunkt lag auf der Auseinandersetzung mit relevanten Prüfungsformaten. Ziel war es, die Studierenden für die Relevanz von Prüfungen im schulischen Kontext zu sensibilisieren, deren Einfluss auf die Bildungsbiografie der Lernenden herauszuarbeiten und mögliche Implikationen für die individuelle Förderung aufzuzeigen. Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt galt der Heterogenität von Lerngruppen (Márki 2022). In einem Workshop zum Thema Binnendifferenzierung wurden theoretische Grundlagen vermittelt und mit konkreten methodischen Umsetzungsmöglichkeiten verknüpft. Die Studierenden wurden dabei für den Umgang mit Unterschieden innerhalb von Lerngruppen sensibilisiert und erarbeiteten Strategien, wie diese Unterschiede berücksichtigt werden können.

Auch das Thema Feedback wurde sowohl theoriegeleitet als auch praxisnah behandelt. Ausgehend von subjektiven Theorien der Studierenden zum Geben und Erhalten von Rückmeldungen wurde eine videografierte Unterrichtssequenz analysiert, um konkrete Formen von Feedback im Unterricht kennenzulernen (Feld-Knapp 2019; Sárvári 2024a). Im weiteren Verlauf verfassten die Studierenden lernförderliche Rückmeldungen zu authentischen Schüler:innentexten.

Ergänzend zu diesen thematischen Schwerpunkten wurden zentrale Vorkenntnisse der Studierenden aktiviert, die für die Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit von Bedeutung waren. Hierzu zählten unter anderem die Unterscheidung zwischen Aufgaben und Übungen, Prinzipien der Aufgabenorientierung, Kriterien für die Auswahl geeigneter Texte sowie grundlegende Aspekte der themenorientierten

Materialentwicklung (Hallet 2016; Müller-Hartmann/Schocker 2016). Diese Vorbereitung bildete die Grundlage dafür, dass die Studierenden ihre Unterrichtsvorhaben theoriegeleitet planen und adressatengerecht umsetzen konnten.

3.2. Vorstellung des Projektes

Ein zentrales Element der Lehrveranstaltung im Sommersemester 2025 bildete ein Projekt, bei dem die Studierenden die Gelegenheit erhielten, eine Unterrichtseinheit mit einer Schüler:innengruppe des ELTE Trefort Ágoston Gymnasiums zu planen und durchzuführen. Die Planung erfolgte schrittweise im Laufe des Semesters, während die Durchführung der Unterrichtseinheit mit den Lernenden in der vorletzten Sitzung der Lehrveranstaltung stattfand.

Die Entscheidung, im Rahmen der Lehrveranstaltung ein Projekt mit einer Schüler:innengruppe durchzuführen, beruhte auf dem Anspruch, das im Verlauf des gesamten Studiums erworbene fachdidaktische und fachwissenschaftliche Wissen in einem schulischen Kontext zur Anwendung zu bringen. Die enge Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule war eine entscheidende Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung des Projektes. Eine zentrale Rolle kam dabei der Lehrperson der Schüler:innengruppe zu, die die Vorbereitung der Studierenden begleitete und eine gezielte Abstimmung der Projektinhalte auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden ermöglichte. Für die Studierenden war dies insbesondere mit Blick auf die Planung ihrer Unterrichtseinheiten von großer Bedeutung.

Zur Umsetzung des Projektes wurden die Studierenden in fünf Arbeitsgruppen eingeteilt, wobei jede Gruppe für eine Phase der Gesamtunterrichtseinheit verantwortlich war: die Vor-Phase, den Leseunterricht, die textbasierte Grammatikarbeit, die textbasierte Wortschatzarbeit sowie die Nach-Phase. Im Unterschied zum nachfolgenden Schulpraktikum, in dem Unterricht häufig in Einzelverantwortung durchgeführt wird, hatten die Studierenden hier die Möglichkeit, im Team zu arbeiten und sich gegenseitig bei der Planung und Durchführung der jeweiligen Unterrichtsabschnitte zu unterstützen. Die kollektive Verantwortung für die Gestaltung der Unterrichtseinheiten bot einerseits eine Entlastung für erste

unterrichtspraktische Erfahrungen, erforderte andererseits jedoch auch eine Teamarbeit innerhalb der Gruppen sowie Offenheit für eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Herangehensweisen – Kompetenzen, die auch im künftigen Berufsalltag der Studierenden von zentraler Bedeutung sein werden.

3.3. Durchführung des Projektes

Die Durchführung des Projektes war das Ergebnis eines mehrwöchigen Vorbereitungsprozesses, in dem die Studierenden schrittweise an die Planung, Umsetzung und Reflexion eigener Unterrichtsphasen herangeführt wurden. Die Projektarbeit war fest in den Verlauf der fachdidaktischen Lehrveranstaltung eingebettet und wurde schrittweise vorbereitet.

3.3.1. Kennenlernen der Lerngruppe

Zunächst erhielten die Studierenden im Rahmen eines Schulbesuchs am ELTE Trefort Ágoston Gymnasium die Gelegenheit, die Schüler:innen im Deutschunterricht zu erleben. Die von der Klassenlehrerin durchgeführte Unterrichtsstunde bot nicht nur einen ersten Einblick in die Zusammensetzung der Klasse, sondern diente zugleich als Ausgangspunkt für die weitere Unterrichtsplanung. Ziel dieser Hospitation war, die Klasse als Bezugsgruppe kennenzulernen. Dabei sollten erste Einschätzungen über das sprachliche Niveau, das Arbeitsverhalten und die sozialen Interaktionen der Schüler:innen gewonnen werden, um diese in der späteren Planung angemessen berücksichtigen zu können.

Während der Hospitation fertigten die Studierenden Beobachtungsnotizen an. Sie wurden dazu angeleitet, nicht nur die äußeren Abläufe der Stunde festzuhalten, sondern die zugrunde liegende didaktische Planung zu erkennen: Welche inhaltlichen und methodischen Entscheidungen waren von der Lehrperson getroffen worden? Welche Phasen ließen sich identifizieren? Die Beobachtungen sollten so zur Grundlage einer theoriegeleiteten Analyse von Unterricht werden, die zu einer Auseinandersetzung mit wichtigen Entscheidungsprozessen führte.

Im Anschluss an die Hospitation wurde die Stunde gemeinsam mit der Klassenlehrerin im Rahmen der Lehrveranstaltung reflektiert. Die Lehrperson stellte die Klasse sowie einzelne Schüler:innen ausführlicher vor und erläuterte ihre didaktischen Entscheidungen. Dabei standen insbesondere der Aufbau der Stunde, die Gestaltung einzelner Phasen sowie die zugrundeliegenden Zielsetzungen mit Blick auf Schüler:innen- und Aufgabenorientierung im Fokus.

Im weiteren Verlauf des Semesters hatten die Studierenden zudem die Möglichkeit, die Schüler:innen im Rahmen des regulären Unterrichts in einem anderen Fach zu beobachten. Jede Arbeitsgruppe hospitierte hierbei in einer anderen Unterrichtsstunde, sodass die Lernenden aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen werden konnten. Diese zweite Beobachtungsphase ergänzte die zuvor erfolgte Hospitation im Deutschunterricht um zusätzliche Eindrücke zum Verhalten der Schüler:innen. Durch die Beobachtung konnten die Studierenden ein umfassenderes Bild von den Arbeitsweisen der Schüler:innen gewinnen. Insbesondere ließen sich Unterschiede im Verhalten je nach Fachinhalt, Unterrichtsmethodik und Lehrer:innenrolle erkennen.

3.3.2 Planung und Gestaltung der Unterrichtseinheiten

Im Anschluss an die beiden Hospitationen begann die thematische Konzeption der geplanten Unterrichtseinheit. Aufbauend auf ihren eigenen Beobachtungen sowie den von der Lehrperson bereitgestellten Hintergrundinformationen entwickelten die Studierenden erste Themenvorschläge, die sich an den wahrgenommenen Interessen und dem sprachlichen Niveau der Lerngruppe orientierten. Genannt wurden unter anderem Themenbereiche wie Hobbys, Freizeit, Sport, Medien, Nachrichten sowie Fragen zur Zukunft junger Menschen. Im Rahmen einer gemeinsamen Diskussion wurde schließlich das Thema *Sorgen um die Zukunft der Kinder* als inhaltlicher Rahmen für das Projekt ausgewählt. Das Thema bot sowohl persönliche Anknüpfungspunkte für die Schüler:innen als auch Anschlussmöglichkeiten an literarische und sachbezogene Texte, die im weiteren Verlauf der Planung als zentrale Materialien eingesetzt wurden. Durch den gemeinsamen Entscheidungsprozess wurde zudem die Fähigkeit der Studierenden

gestärkt, ein geeignetes Thema unter Berücksichtigung von Relevanz, Zielgruppenbezug und sprachlicher Angemessenheit zu wählen.

In der darauffolgenden Sitzung der Lehrveranstaltung richtete sich der Fokus auf die gezielte Materialrecherche. Aufbauend auf dem zuvor gemeinsam gewählten Thema arbeiteten die Studierenden mit verschiedenen Lehrwerken für den DaF-Unterricht, um geeignete Aufgabenformate und Materialien zu finden. Die Arbeit mit Lehrwerken erfolgte in den jeweiligen Arbeitsgruppen, wobei die Studierenden den Auftrag erhielten, Materialien zu sichten und kritisch zu bewerten. Zudem erhielten die Studierenden eine Auswahl von Texten der Schüler:innen, die von der Lehrperson zur Verfügung gestellt wurden. Die Studierenden sollten mithilfe der Texte das sprachliche Niveau der Lernenden einschätzen und die Stärken sowie Schwächen der Schüler:innen identifizieren.

Auf Grundlage des gewählten Themas wurden im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung zwei zentrale Texte für die Unterrichtseinheit ausgewählt: der Roman *Die Konferenz der Tiere* von Erich Kästner sowie ein thematisch anschlussfähiger Sachtext aus dem Jugendmagazin *Lingo Global*. Beide Texte dienten als Basis für die Arbeit innerhalb der verschiedenen Unterrichtsphasen.

Hinsichtlich der Arbeit mit dem literarischen Text war es von zentraler Bedeutung, dass die Studierenden zunächst selbst ein tiefes Textverständnis entwickelten, bevor sie didaktische Entscheidungen trafen. Zu diesem Zweck erarbeiteten sie in Gruppenarbeit ein Raster zur Analyse des Romans *Die Konferenz der Tiere* (s. Anhang 1). Ziel dieser Aufgabe war es, zentrale Handlungsstrukturen und Figurenkonstellationen im Roman herauszuarbeiten und so eine Grundlage für die nachfolgende Planung zu schaffen.

Auch der ausgewählte Sachtext aus dem Jugendmagazin *Lingo Global* wurde von den Studierenden zunächst selbst erschlossen. Im Zentrum stand dabei die Formulierung gezielter Fragen an den Text (s. Anhang 2), die einerseits das eigene Textverständnis sichern und vertiefen, andererseits mögliche Impulse für die spätere Unterrichtsplanung liefern sollten. Diese Vorgehensweise diente nicht nur der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Sachtext, sondern förderte zugleich den reflektierten Umgang mit Texterschließungsstrategien im DaF-Unterricht.

Anschließend begannen die Studierenden mit der Ausarbeitung konkreter Unterrichtsentwürfe für ihre jeweilige Phase der Gesamtunterrichtseinheit. Die Planung erfolgte in Gruppenarbeit und erforderte eine intensive Auseinandersetzung mit den zuvor ausgewählten Texten. Dabei war es erforderlich, das im Studium erworbene fachdidaktische Wissen gezielt anzuwenden wie etwa bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen und der Auswahl geeigneter Sozialformen. Die erarbeiteten Entwürfe wurden im Rahmen einer Seminarsitzung präsentiert und im Plenum diskutiert. Die Studierenden erhielten dabei ein Feedback von den beiden Lehrveranstaltungsleiterinnen sowie von ihren Kommiliton:innen. Die konstruktiven Rückmeldungen dienten den Studierenden als Grundlage für die Überarbeitung ihrer Entwürfe in einem weiteren Arbeitsschritt.

3.3.3 Umsetzung und Reflexion des Projektes

Nach intensiver Vorbereitung war schließlich der Zeitpunkt der praktischen Umsetzung erreicht: Die Unterrichtseinheit wurde an einem Vormittag im Eötvös-József-Collegium in Budapest durchgeführt. Im Zeitraum von 10:00 bis 13:00 Uhr durchliefen die Schüler:innen die fünf vorbereiteten Unterrichtsphasen: die Vor-Phase, die drei währendbezogenen Phasen (Leseunterricht, textbasierte Grammatikarbeit und Wortschatzarbeit) sowie die Nach-Phase. Alle Abschnitte zielten auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema *Sorgen um die Zukunft der Kinder*. Grundlage bildeten die zwei Textauszüge aus Kästners *Die Konferenz der Tiere* sowie der ergänzende Sachtext aus dem Magazin *Lingo Global*, die jeweils in verschiedenen Phasen herangezogen wurden.

Die Durchführung erfolgte in Gruppenarbeit durch die Studierenden, die ihre vorbereiteten Unterrichtskonzepte selbstständig umsetzten. Die betreuenden Dozent:innen und die Lehrperson der Schüler:innengruppe begleiteten den Unterricht beobachtend und unterstützend.

Im unmittelbaren Anschluss an die Durchführung der Unterrichtseinheit fand eine gemeinsame Reflexionsrunde mit allen Beteiligten statt. Die Studierenden erhielten dabei die Gelegenheit, sich über ihre Erfahrungen und Eindrücke auszutauschen. Im

Zentrum der Reflexion stand die gemeinsame Besprechung der fünf Unterrichtsphasen. Die Rückmeldungen der betreuenden Lehrperson sowie der Lehrveranstaltungsleiter:innen trugen dazu bei, den Unterricht aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Ergänzt wurde die Auswertung durch kollegiales Feedback von Kommiliton:innen.

3.4. Auswertung des Projektes aus Sicht der teilnehmenden Studierenden und Schüler:innen

Die Auswertung der Projektarbeit aus Sicht der teilnehmenden Studierenden und Schüler:innen bildet einen zentralen Bestandteil zur Einschätzung ihres Potenzials im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung. Im Folgenden werden zentrale Rückmeldungen und Erfahrungswerte aus beiden Perspektiven aufgearbeitet, um den Mehrwert des Projektes für die fachdidaktische Ausbildung darzustellen. Beispiele für Rückmeldungen, die von den Autor:innen aus dem Ungarischen ins Deutsche übersetzt wurden, finden sich im Anhang 3.

3.4.1. Einschätzungen der Studierenden zur Projektarbeit

Die Auswertung der studentischen Perspektive basiert auf den schriftlichen Rückmeldungen von 21 am Projekt beteiligten Studierenden. Die Befragung wurde anonym in der letzten Sitzung der Lehrveranstaltung durchgeführt. Die Antworten wurden anschließend zusammengefasst und inhaltlich ausgewertet. Dabei wurden zentrale Aussagen und wiederkehrende Meinungen identifiziert, um Tendenzen und Schwerpunkte der Rückmeldungen sichtbar zu machen.

Die Rückmeldungen der Studierenden bezogen sich auf die Einbettung des Projektes in ihr Studium sowie auf die Nützlichkeit und Relevanz des Projektes hinsichtlich ihrer professionellen Entwicklung. Insgesamt wurde das Projekt von den Studierenden als ein wichtiger und sinnvoller Baustein innerhalb der fachdidaktischen Ausbildung bewertet, der den Übergang von der theoretischen Ausbildung zur schulpraktischen Tätigkeit vorbereitet.

Hinsichtlich der Einbettung des Projektes in den Studienverlauf betonten zahlreiche Rückmeldungen dessen Sinnhaftigkeit. Die Studierenden hoben hervor, dass sie im Rahmen des Projektseminars die in den vorangegangenen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen erworbenen theoretischen Kenntnisse erstmals in einer realen Unterrichtssituation praktisch umsetzen konnten. Das Projekt ergänzte aus Sicht der Studierenden in geeigneter Weise die zuvor besuchten Lehrveranstaltungen, ermöglichte die Anwendung fremdsprachendidaktischer Kenntnisse und diente der praktischen Umsetzung zuvor erarbeiteter theoretischer Inhalte. Durch die im Studium vermittelten Grundlagen fühlten sich die Studierenden ausreichend vorbereitet, eigenständig eine Unterrichtseinheit mit einer realen Lerngruppe durchzuführen. Gleichzeitig berichteten sie, dass sie sich durch das Projekt besser auf das bevorstehende Schulpraktikum vorbereitet fühlen. Mehrfach wurde zudem der Wunsch geäußert, vergleichbare Praxisprojekte bereits in einer früheren Phase des Studiums zu integrieren.

Hinsichtlich der Relevanz und Nützlichkeit des Projektes für die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen betonten die Studierenden, dass sie im Rahmen des Projektes ihre ersten Unterrichtserfahrungen unter realen Bedingungen sammeln konnten. Sie beschrieben das Projekt vielfach als „Hauptprobe“ vor dem anstehenden Schulpraktikum sowie als „Höhepunkt“ und „Meilenstein“ ihres Studiums. Das Projekt habe ihnen dabei geholfen, eigene Stärken und Entwicklungsfelder bewusst zu erkennen, die Fähigkeit zur Reflexion zu stärken, ein Gefühl für das Zeitmanagement zu entwickeln und realistische Anforderungen an die Planung und Durchführung von Unterricht kennenzulernen. Sie fühlen sich nun sicherer im Unterrichten einer Lerngruppe und haben einen besseren Überblick über Planungsprozesse gewonnen. Zudem hätten sie gelernt, eigenständig Aufgabenstellungen zu entwickeln, thematische Unterrichtseinheiten zu konzipieren und diese auf die Bedürfnisse einer Lerngruppe abzustimmen. Insbesondere die Gruppenarbeit wurde dabei positiv hervorgehoben, da sich die Studierenden gegenseitig bei der Planung und Durchführung der Unterrichtsphasen unterstützen und voneinander lernen konnten. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass die gemeinsame Planung ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft erforderte, was von einigen als zusätzliche Herausforderung beschrieben wurde. Einige Studierende hoben darüber hinaus hervor, dass die

Erfahrung, während des eigenen Unterrichts beobachtet zu werden, zwar herausfordernd war, zugleich jedoch eine wichtige Vorbereitung auf ähnliche Situationen im Schulpraktikum darstellte. Besonders positiv bewertet wurden außerdem die differenzierten Rückmeldungen durch Lehrende und Kommiliton:innen während der Reflexionsphase, die den Lernprozess maßgeblich unterstützt hätten. Insgesamt habe das Projekt wichtige Grundlagen für die künftige Berufspraxis geschaffen.

Die Studierenden formulierten abschließend eine Reihe von konkreten Anregungen für zukünftige Durchführungen des Projektes. Sehr häufig wurde der Wunsch geäußert, mit der Planungsphase der Unterrichtseinheiten früher im Semester zu beginnen, um mehr Zeit für die Erarbeitung der Materialien, die Abstimmung innerhalb und zwischen den Gruppen sowie die Vorbereitung auf die Durchführung zu gewinnen. Einige Studierende schlugen vor, den Projektunterricht auf zwei Tage zu verteilen, um eine intensivere Arbeit innerhalb der Unterrichtsphasen zu ermöglichen und den gesamten Unterricht für die Schüler:innen weniger belastend zu gestalten.

Darüber hinaus wurde angeregt, den Austausch zwischen den Gruppen während der Planungsphase zu intensivieren, um eine bessere Abstimmung der einzelnen Unterrichtsphasen zu gewährleisten und den Gesamtverlauf der Einheit noch besser zu koordinieren. Auch eine Reduktion der Gruppengröße wurde mehrfach vorgeschlagen, um eine aktivere Beteiligung aller Gruppenmitglieder zu ermöglichen und individuelle Verantwortungsbereiche klarer zu definieren. Außerdem wurde empfohlen, eine Simulation der geplanten Unterrichtseinheiten im Rahmen der Lehrveranstaltung vor der eigentlichen Durchführung einzuplanen, um eine erste Erprobung der Abläufe zu ermöglichen. Ebenso wurde der Wunsch formuliert, das Projekt zu einem späteren Zeitpunkt im Studium erneut – idealerweise mit derselben Lerngruppe – durchzuführen. Vereinzelt Rückmeldungen sprachen zudem den organisatorischen Aufwand am Semesterende an und plädierten für eine frühere Durchführung des Projektes, um Überschneidungen mit Prüfungsphasen zu vermeiden.

Insgesamt bewerteten die Studierenden das Projekt als einen zentralen Bestandteil ihrer fachdidaktischen Ausbildung, der es ihnen ermöglichte, ihr theoretisches Wissen praxisnah anzuwenden und sich gezielt auf die Anforderungen der bevorstehenden schulpraktischen Phase vorzubereiten.

3.4.2. Einschätzung der Schüler:innen zur Projektarbeit

Ergänzend zur Auswertung der Studierendenperspektive wurden auch die am Projekt beteiligten Schüler:innen in den Evaluationsprozess einbezogen. Insgesamt 19 Schüler:innen verfassten im Anschluss an das Projekt schriftliche Reflexionen. In ihren Rückmeldungen schilderten sie, wie sie den Projektunterricht erlebt haben, welche Lerngewinne sie aus der Teilnahme mitnehmen konnten und wie sie das Thema des Projektes, *Sorgen um die Zukunft der Kinder*, fanden.

Die Rückmeldungen zeichnen insgesamt ein positives Bild des Projektes. Die Schüler:innen hoben insbesondere die gute Atmosphäre hervor, die von der Freude und positiven Art der Studierenden geprägt war. Die Studierenden traten aus Sicht der Lernenden kompetent, hilfsbereit und motivierend auf. Auch die Vielfalt der behandelten Themen und Aufgabenformate wurde positiv bewertet. Die Schüler:innen betonten, dass die interaktiven Aufgaben ihnen die Möglichkeit gaben, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Zudem wurde positiv hervorgehoben, dass bei Verständnisproblemen jederzeit Rückfragen möglich waren.

Hinsichtlich des Lernzuwachses berichteten die Schüler:innen von einer Vielzahl an Aspekten, die sie im Rahmen des Projektes gelernt haben. Im Vordergrund stand dabei die Erweiterung des themenspezifischen Wortschatzes, insbesondere im Bereich der Globalisierung, des Umweltschutzes sowie angrenzender gesellschaftlicher und ökologischer Themen. Darüber hinaus berichteten die Lernenden von einer Vertiefung grammatischer Kenntnisse, unter anderem in Bezug auf Satzbauphänomene wie die Wortfolge im Nebensatz oder den Gebrauch von Relativsätzen. Auch die mündliche Kompetenz konnte im Rahmen des Projektes gezielt trainiert werden. Ein weiterer Aspekt war die Verbesserung der Aussprache, die aus Sicht der Schüler:innen durch das sprachliche Vorbild der Studierenden positiv beeinflusst wurde.

Im Hinblick auf das gewählte Thema *Sorgen um die Zukunft der Kinder* zeigen die Rückmeldungen der Schüler:innen, dass es insgesamt auf großes Interesse gestoßen ist. Besonders positiv hervorgehoben wurden die Aktualität und gesellschaftliche Relevanz der behandelten Inhalte, insbesondere im Hinblick auf Umweltprobleme und die

Erderwärmung. Die Lernenden erkannten darin eine wichtige Thematik, die sowohl gegenwärtig als auch für ihre Zukunft von Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang wurde auch der eingesetzte Sachtext aus dem Magazin *Lingo Global* als besonders ansprechend empfunden, da er inhaltlich näher an der Lebenswelt der Schüler:innen lag. Der literarische Textauszug aus *Die Konferenz der Tiere* wurde hingegen als weniger zugänglich wahrgenommen, da er für einige Lernende vermutlich schwerer zu entschlüsseln war.

Vereinzelt wurde angemerkt, dass die Komplexität des Themas sowie die hohe Informationsdichte, insbesondere zum Ende des Projektes, zu einer gewissen kognitiven Belastung führten. In Verbindung mit der Dauer der Veranstaltung ergab sich hier eine zusätzliche Herausforderung für die Konzentration der Lernenden. Insgesamt wurde das Thema jedoch als interessant, abwechslungsreich und lernförderlich eingeschätzt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Projekt neue Dimensionen für den Unterricht in dieser Klasse eröffnet hat. Die Auseinandersetzung mit den beiden Texten diente nicht nur dem Ausbau sprachlicher Handlungsfähigkeiten, sondern eröffnete zugleich eine erzieherische Dimension: Die behandelten Inhalte regten zu einer vertieften Reflexion über gesellschaftliche Verantwortung und Zukunftsfragen an. Der Erfolg des Projektes ist maßgeblich darauf zurückzuführen, dass sowohl den Schüler:innen als auch den Studierenden bewusst wurde, dass sie den Schlüssel zum Erfolg selbst in der Hand haben, und sie diese Verantwortung aktiv übernommen haben.

4. Fazit

Das im Rahmen der fachdidaktischen Lehrveranstaltung durchgeführte Projekt stellt ein gelungenes Beispiel für die Verzahnung von Theorie und Praxis in der universitären Lehrer:innenbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache dar. Die Konzeption der Lehrveranstaltung ermöglichte es, die im Laufe des Studiums erworbenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse gezielt in einem schulischen Kontext anzuwenden, praktisch zu erproben und theoriegeleitet zu reflektieren (Feld-Knapp 2014). Damit erfüllt die Lehrveranstaltung eine zentrale Funktion innerhalb der

universitären Lehrer:innenbildung: Sie bereitet die Studierenden unmittelbar auf das Schulpraktikum vor und markiert den Übergang von der universitären Ausbildung zur professionellen Praxis.

Im Verlauf der Lehrveranstaltung wurden die Studierenden schrittweise an die Planung und Durchführung von Unterricht herangeführt. Aufbauend auf Hospitationen, der Analyse von Schüler:innentexten sowie der Auseinandersetzung mit Themen wie Prüfungsformaten, Binnendifferenzierung und Feedback wurden die Studierenden gezielt auf die Unterrichtsgestaltung vorbereitet. Die Aktivierung und Anwendung des in den vorangegangenen Seminaren erworbenen Wissens ermöglichte eine theoriegeleitete Unterrichtsplanung, die sich an den Lernvoraussetzungen und Interessen der realen Lerngruppe orientierte. Die Koordination zwischen den Lehrveranstaltungsleiterinnen der Universität und der Klassenlehrperson des Trefort Ágoston Gymnasiums erwies sich dabei als entscheidende Gelingensbedingung für die erfolgreiche Organisation und Durchführung des Projektes.

Der Projektunterricht am Ende des Semesters ermöglichte es den Studierenden schließlich, erstmals die Rolle der Lehrperson in einem schulischen Kontext zu übernehmen, eigene Planungen zu realisieren und den gesamten Ablauf einer Unterrichtseinheit aktiv zu steuern. Die im Anschluss an den Unterricht durchgeführte Reflexionsphase bot den Studierenden die Gelegenheit, ihre eigenen didaktischen Entscheidungen kritisch zu hinterfragen, Erfolge und Herausforderungen offen zu thematisieren und Feedback zu erhalten.

Die Auswertung der studentischen Rückmeldungen unterstreicht die hohe Relevanz und Nützlichkeit des Projektes für die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen. Die Studierenden bewerteten das Projekt als sinnvolle Ergänzung ihrer fachdidaktischen Ausbildung, die ihnen ermöglichte, theoretisches Wissen praxisnah anzuwenden und sich gezielt auf die Herausforderungen der bevorstehenden schulpraktischen Phase vorzubereiten. Die Erfahrungen im realen Unterricht, die Auseinandersetzung mit der Unterrichtsplanung, die Entwicklung von Materialien sowie die Reflexion des eigenen Handelns wurden als zentrale Lernfelder benannt. Auch aus Sicht der Schüler:innen wurde das Projekt insgesamt positiv bewertet. Die Schüler:innen hoben hervor, dass der Unterricht abwechslungsreich gestaltet war und

ihnen die Möglichkeit bot, ihren Wortschatz, grammatische Strukturen und kommunikative Fähigkeiten zu erweitern und zu festigen. Das Thema erlebten sie als interessant und relevant, was sich positiv auf ihre Lernbereitschaft und Motivation auswirkte.

Insgesamt zeigt sich, dass das vorgestellte Projektseminar einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung einer praxisorientierten sowie kompetenzbasierten Lehrer:innenbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache leistet. Es greift zentrale Zielsetzungen der gegenwärtigen Ausbildungsreform auf, die eine stärkere Berufsorientierung und eine neue Verbindung von Theorie und Praxis anstrebt. Innerhalb des Projektes erhielten die Studierenden die Möglichkeit, die im Studium erworbenen theoretischen Kenntnisse aus der Perspektive der Lernenden zu behandeln, auf konkrete Lehr-Lernsituationen zu übertragen und darauf aufbauend Lehr- und Lernziele zu formulieren (Feld-Knapp 2014: 120; Feld-Knapp 2018: 26). Sie stellten damit ihre fachdidaktische Kompetenz unter Beweis, die im Zentrum einer professionellen Lehrtätigkeit steht. Die vorliegende Lehrveranstaltung ermöglichte es den Studierenden somit, die Relevanz theoretischer Inhalte für ihren zukünftigen Berufsalltag zu erkennen, diese in professionsbezogene Handlungskompetenz zu überführen und gezielt zur Förderung der Lernenden einzusetzen.

Literatur

- Bechtel, Mark / Rudolph, Tom (Hrsg.) (2022): Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung. Theorien – Konzepte – Empirie. Konferenzband. Berlin: Peter Lang.
- Bredella, Lothar (2003): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 43–51.

- Caspari, Daniela / Grünewald, Andreas (2022): Auf dem Weg zur Bestimmung fachdidaktischen Wissens angehender Lehrkräfte – Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 33. 1/2022. S. 97–122.
- Caspari, Daniela / Grünewald, Andreas (2024): „Konkrete Unterrichtsplanung spielt noch keine Rolle (auch wenn das häufig der Wunsch der Studierenden ist).“ – Zur Funktion fachdidaktischen Basiswissens im Kontext der Fremdsprachendidaktik als Wissenschafts- und Ausbildungsdisziplin. In: Gerlach, David (Hrsg.): Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen. Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken. Lausanne: Lang. S. 15–30.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Erich Kästner: Das fliegende Klassenzimmer. Ergebnisse eines Projekts. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapest Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache; Bd. 1). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband / ELTE Germanistisches Institut. S. 303–326.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck: Studien Verlag. S. 143–154.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen II. Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.
- Feld-Knapp, Ilona (2019): Note und Feedback: Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 13–26.
- Feld-Knapp, Ilona / Hahn, Verena (2020): Unterricht verstehen lernen: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender DaF-Lehrender in

- fachdidaktischen Seminaren an der Budapester Eötvös Loránd Universität (ELTE).
In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 63/2020. S. 111–124.
- Feld-Knapp, Ilona / Perge, Gabriella (2023): Lehrersprache und unterrichtliche Kommunikation im DaF-Unterricht: Eine Studie zur fachspezifischen sprachlichen Bildung von DaF-Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität (ELTE).
In: Kovács, Kálmán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2022. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten. S. 54–72.
- Funk, Hermann (2003): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 68–79.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2016): Fokus: Texte – Medien – Literatur – Kultur. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 39–43.
- Hattie, John (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Hirschfeld, Ursula (2022): Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen bei ungarischen Deutschlernenden. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 6). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 194–214.
- Kertes, Patrícia (2018): Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema Über mich selbst. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 103–109.

- Kertes, Patrícia (2022): Prozessorientierung bei der Förderung der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Márki, Herta / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 32. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 88–106.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 1). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium. S. 53–73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016a): Balanceakt zwischen Theorie und Praxis. Der Stellenwert von Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung in der DaF-Lehrerbildung. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium. S. 29–41.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016b): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 311–314.
- Legutke, Michael / Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael / Schart, Michael (Hrsg.). Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 9–46.
- 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. Jg. 32. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 27–46.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2016): Aufgabenorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 325–330.

- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung – Sonderreihe B; Bd. 1). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium.
- Perge, Gabriella (2022): Sprachmittlungskompetenz angehender mehrsprachiger Englisch-Deutsch-Lehrpersonen mit L1 Ungarisch. In: Auteri, Laura et. al. (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG). Berlin: Peter Lang. S. 201–216.
- Perge, Gabriella (2023): Sprachliche Ressourcen nutzen im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen: Chancen für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Bedingungen. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 67. S. 72–90.
- Riemer, Claudia (2023): „Elfenbeinturm“ und Praxis: Forschung, Lehrer*innenbildung, Unterrichtsrealität. In: Boeckmann, Klaus-Börge / Schweiger, Hannes / Reitbrecht, Sandra / Sorger, Brigitte (Hrsg.): Mit Sprache handeln. Partizipativ Deutsch lernen und lehren. Publikation zur XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT 2022). Band 1. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 383–389.
- Sárvári, Tünde (2024a): Evaluation im Fremdsprachenunterricht. Szeged: JGYFK.
- Sárvári, Tünde (2024b): Wortschatzerweiterung mit Chunks im DaF-Unterricht. In: Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 34. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 34–64.
- Varga-Mónok, Eszter (2020): Texte der klassischen deutschen Literatur im DaF-Unterricht: Vorstellung einer thematischen Unterrichtseinheit mit zwei Balladen von Johann Wolfgang von Goethe. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 417–443.

Quelle für den literarischen Text

- Kästner, Erich (1962): Die Konferenz der Tiere: ergänzt um einige Beiträge aus der Zeit der „Kleinen Freiheit“. Berlin: Ullstein.

Quelle für den Sachtext

o. A. (2024): Ein besseres Leben für alle. In: LINGO Global 01/2024. S. 1–2.

Anhang 1

Raster zur Analyse des Romans *Die Konferenz der Tiere* von Erich Kästner²

Seitenzahl	Hauptpersonen	Schauplätze	Konflikte/ Wendepunkte	Folge für die weiteren Geschehnisse
9–12	Löwe Alois, Elefant Oskar, Giraffenmännchen Leopold	„Tsadsee“ (Nordafrika)	- Die Verhandlungen bei der Konferenz in London bleiben ohne Ergebnis. - Die drei Tiere beschwerten sich über die Menschen und nennen folgende Aspekte: Kriege, Revolutionen, Streiks, Hungersnöte, Krankheiten. - Die Kinder der Menschen tun ihnen leid.	- Die drei Tiere sind betrübt.
12–17	Oskar, Leopold, Alois, Oskars Frau	Bei den Tieren zuhause	- Die Tiere wollen ihren Kindern aus den Zeitungen über die Missstände vorlesen, ihre Frauen halten sie davon ab. - Oskar zählt vor seiner Frau alle Missstände auf.	- Bewusstwerdung der Missstände: Oskar will handeln.
18–21	Oskar und sechs weitere Tiere	Ferngespräch	- Ferngespräch von Oskar mit sechs Tieren auf der ganzen Welt	- Idee, in vier Wochen eine eigene Konferenz im Hochhaus der Tiere abzuhalten

² Die Vorlage für das Raster wurde dem Beitrag von Feld-Knapp (2006: 303–326) entnommen. Die im Raster angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die im Literaturverzeichnis aufgeführte Ausgabe des Romans.

21–35	Tiere weltweit, Delegierte der Tiere, Oskar, Alois und Leopold	Auf der ganzen Welt	- Die Nachricht wird von den Tieren verbreitet. - Delegierte für jede Art und Gattung werden gewählt und bereiten sich vor. - Die Delegierten reisen an: Schnellzüge, Flugzeuge, fliegende Teppiche, Schiffe, Walfische, Rentierschlitten und Eisberge als Transportmittel. - Problem der Eisenbahn: Landesgrenzen	- Alle Tiere wissen weltweit Bescheid und vereinen ihre Kräfte.
35–45	Alois, Oskar, Reinhold (Stier), Reporter, Delegierte, Delegierte des Polarkreises	Hochhaus der Tiere Meer	- Die Reporter der Menschen erscheinen und interviewen die Tiere: Was ist ihre Absicht? - Zeitungsartikel erscheinen - Sonderwünsche der Tiere - Vorbereitungen für die Konferenz (Eröffnungshymne wird eingeübt, Spruchbänder werden gewoben, Inhalte werden besprochen) - Missliche Lage der Delegierten des Polarkreises: schrumpfender Eisberg - Die Delegierten des Polarkreises werden gerettet.	- Mediale Aufmerksamkeit - Die Konferenz ist vorbereitet. - Die Delegierten sind vollständig.
45–49	Tiere (Eisbär Paul, Elefant Oskar, Königstiger, Maus Max, Shetland Pony), Kinder	Hochhaus der Tiere	- Die Tiere stellen ihre mitgebrachten Kinder vor.	- Die Kinder werden auf der Konferenz die Ehrengäste sein.

49–56	Eisbär Paul	Kapstadt/ Hochhaus der Tiere	- Konferenz der Menschen - Konferenz der Tiere - Eisbär Paul fordert: nie wieder Krieg, Not und Revolution, das Hindernis der Ländergrenzen muss „übersprungen“ werden	- Die Tiere setzen klare Forderungen. Staatshäupter protestieren.
56–58	General Zornmüller, Oskar, Paul, Alois, Leopold	Hochhaus der Tiere	- Protestnote der Kapstadter Konferenz: Tiere sollen sich nicht einmischen.	- Die Tiere suchen nach Möglichkeiten.
58–59	Paul, Alois, Oskar, Max	Kinderzimmer im Hochhaus der Tiere	- Die Tiere sehen nach den Kindern. - Max hat eine Idee.	- Die Tiere greifen zu härteren Maßnahmen.
59–67	Mäuse, Alois, Paul, Oskar, Leopold, Gustav, General/Feldmarschall Zornmüller, Motten	Kapstadt/auf der ganzen Welt	- Aktenmaterial wird durch Mäuse vernichtet. - Ersatzakten werden besorgt. - Motten fressen alle Uniformen.	- Auch diese Maßnahmen führen bei der Kapstadter Konferenz zu keiner Lösung.
68	Zornmüller	Kapstadt	- Zornmüller hält eine Rede: Die Tiere können die Menschen nicht zur Einigkeit zwingen.	- Die Tiere greifen zu drastischen Maßnahmen.
69–74	Oskar	Auf der ganzen Welt/Hochhaus der Tiere	- Alle Kinder sind verschwunden. - Rede von Oskar: Die Tiere haben die Regierungen entmündigt und die Verantwortung für die Kinder übernommen.	- Die Tierdelegation wird nach Kapstadt gebracht.
75–79	Tiere, Delegierte, Staatshäupter	Kapstadt	- lange Verhandlungen zwischen den Delegierten der Tiere und den Menschen - Tiere auf der ganzen Welt kümmern sich in der Zwischenzeit um die Kinder.	- Der Vertrag wird unterzeichnet.
79–82	Staatshäupter, Menschen weltweit	Auf der ganzen Welt	- Der ewige Friedensvertrag wird unterzeichnet.	- Die Tiere haben gesiegt.

			- Grenzen werden beseitigt und die Kinder kommen zurück. - Jubel und Freude	
82–85	Oskar, Alois, Leopold, (Fridolin)	Tsadsee, Nordafrika	- Die Tiere sind stolz und glücklich.	/

Anhang 2: Inhaltliche Fragen zum Sachtext

- Wofür muss Infrastruktur gut funktionieren?
- Was gehört alles zur Infrastruktur?
- Was unterscheidet heutige Industrieländer vom Globalen Süden?
- Was war ein Problem vieler Entwicklungen in den Industrieländern?
- Welche zentrale Frage stellt der Text?
- Warum verändert sich unsere Welt?
- Was sind Innovationen?
- Welches Beispiel für Innovation wird genannt? Was hat sich dadurch verändert?
- Warum ist Innovation nicht immer die beste Lösung?
- Wie versucht man heute, nachhaltiger zu kommunizieren?
- Welches Beispiel nennt der Text, um Papier zu sparen?
- Warum sind auch E-Mails und Videoanrufe nicht vollkommen nachhaltig?
- Wie viele Ziele haben Länder gemeinsam formuliert?
- Welches Ziel wird im Text genannt?

Anhang 3: Beispiele für die schriftlichen Rückmeldungen der Teilnehmenden

Rückmeldungen der Studierenden:

- **Wie ordnen Sie dieses Projekt im Gesamtkontext Ihrer Ausbildung ein?**
 „Dieses Projekt war ein wichtiger Meilenstein in der Ausbildung. Ich unterstütze die Ideen, bei denen neben der Theorie auch die Praxis eine wichtige Rolle spielt. Dieses Projekt war eine Hauptprobe vor dem kurzen Unterrichtspraktikum.“

„Ich meine, dass dieses Projekt den ‚Höhepunkt‘ der bisherigen Ausbildung darstellte, weil wir die bisher gelernten theoretischen Kenntnisse und die während der Microteachings gesammelten Erfahrungen in der Wirklichkeit ausprobieren konnten.“

„Das Projekt fügt sich in die ganze Ausbildung ein. Es war aus der Hinsicht der praktischen Umsetzung der fremdsprachendidaktischen Kenntnisse besonders relevant. Während des Unterrichts hatten wir die Möglichkeit, die gelernten methodischen Prinzipien auszuprobieren und zu reflektieren. Dadurch haben sich die theoretischen Kenntnisse auch vertieft. Während der Gruppenarbeit entwickelten sich die Kooperation und unsere Planungskompetenz, die im Lehrerberuf unerlässlich sind.“

- **Wie bewerten Sie die Relevanz und Nützlichkeit des Projektes?**

„Dieses Projekt dient als eine Art Schwelle, bevor wir mit dem kurzen Praktikum anfangen. Einerseits war der Unterricht in Gruppen eine sehr gute Erfahrung (sowohl fachlich als auch menschlich). Andererseits war das Projekt eine perfekte Möglichkeit, uns in einer echten Unterrichtssituation auszuprobieren. Ich meine, dass die erste Stunde ein wichtiger Meilenstein ist, und dank des Projektes konnten wir diese Erfahrung in einer ‚sicheren, vertrauten‘ Umgebung sammeln. In diesem Zusammenhang ist das Projekt sehr nützlich.“

„Dass wir die unterschiedlichen Phasen einer Stunde bzw. einer thematischen Einheit so ausführlich besprochen haben, das hat einen Einblick in die Komplexität der Planungsaufgaben einer Lehrperson gewährt. Das Projekt war auch aus der Hinsicht nützlich, dass wir in der Gruppe intensiv zusammenarbeiten sollten. Diese Erfahrung wird in der Zukunft sicherlich nützlich sein, wenn wir mit anderen Kolleg:innen zusammenarbeiten müssen.“

„Der wichtigste Ertrag des Projektes war, dass wir uns noch vor dem kurzen Praktikum im Unterricht, aber im unterstützenden und kontrollierten Rahmen ausprobieren konnten.“

- **Welche Vorschläge haben Sie in Bezug auf die Organisation und Durchführung ähnlicher Projekte in der Zukunft?**

„Insgesamt halte ich dieses Projekt für sehr nützlich und ich war auch mit der Organisation vollständig zufrieden. Ich würde vielleicht nur hinzufügen, wenn die Möglichkeit besteht, in kleineren Gruppen zu arbeiten. Dann hätten die Studierenden mehr Anteil am Unterricht und könnten noch mehr Erfahrungen sammeln.“

„Es wäre sinnvoll, mit der Planung der Aufgaben früher zu beginnen. Jetzt hatte ich das Gefühl, dass wir zu spät damit angefangen haben. Es wäre besser, wenn die Gruppen die Arbeit der anderen besser kennen würden, weil das die Vorbereitung erleichtert.“

„Ich würde für die Vorbereitung und die Besprechung der Aufgaben mehr Zeit vorschlagen. Bei der Planung der Stunde wäre es gut, im Voraus zu sehen, was die anderen Gruppen genau geplant haben, weil diese auch unsere Aufgaben deutlich beeinflussen können.“

Rückmeldungen der Schüler:innen:

- **Wie hast du das Projekt erlebt?**

„Mir hat das Projekt gefallen, wir haben interessante und besondere Aufgaben gemacht. Die Studierenden waren auch sehr nett, hilfsbereit und gut vorbereitet. Es hätte ein bisschen kürzer sein können, aber so war es auch gut.“

„Ich habe mich gut gefühlt, die Aufgaben waren interessant. Mir hat die Begeisterung der Studierenden gefallen. Das hatte eine Wirkung auch auf uns.“

„Es war gut, aber sehr lang. Die Themen waren interessant, die Studierenden haben sie gut (geschickt) weitergegeben/ vermittelt. Es wären mehr Pausen gut gewesen.“

- **Was hast du gelernt?**

„Themenspezifische Wörter und Ausdrücke (z. B. Globalisierung, das Industrieland, der globale Süden).“

„Wörter im Zusammenhang mit dem Naturschutz (z. B. Glashauseffekt).“

„Wortschatz und Grammatik (Wortfolge im Nebensatz).“

„Vor allem Wörter und Sachverhalte im Zusammenhang mit dem Umweltschutz.“

„Über den Umweltschutz. Wer Erich Kästner ist und welche Bücher er geschrieben hat.“

„Ich habe die Konnektoren besser verstanden. Mein Textverständnis hat sich entwickelt.“

„Ich habe hinsichtlich der Aussprache viel gelernt, weil die Studierenden die deutschen Wörter und Sätze schön ausgesprochen haben.“

- **Wie hat dir das Thema gefallen?**

„Der Teil in Bezug auf den Umweltschutz hat mir gefallen, aber der Teil mit den Tieren hat meine Aufmerksamkeit nicht unbedingt geweckt.“

„Das Thema war interessant, aber ein bisschen schwierig, weil das Thema „Umweltschutz“ ein bisschen kompliziert ist.“

„Das Thema war gut, weil es aktuell war. Wir müssen uns mit der Erderwärmung beschäftigen.“

„Das Thema war sehr interessant, besonders der Teil mit dem Umweltschutz, weil wir dort viele Wörter behandelt haben.“

„Mir hat der Teil mit den Tieren nicht besonders gefallen, aber der mit dem Umweltschutz war ganz gut.“

Vier Aspekte der Integration am Beispiel der Konzeption einer Übungsgrammatik des Deutschen

György Scheibl

1. Einleitung

Folgender Beitrag thematisiert vier praktische Aspekte der Grammatikschreibung in Übungsgrammatiken (ÜG) oder deskriptiven Grammatiken einer Fremdsprache wie des Deutschen. Diese haben zwar unmittelbare Konsequenzen für den Grammatikunterricht und damit auch für DaF-Lernende, sie beziehen sich aber in der Form, in der sie in diesem Beitrag formuliert werden, in erster Linie auf Entscheidungen von ÜG-Autor:innen im Zusammenhang mit der Konzeption ihrer eigenen Werke.

Bei allen vier Aspekten geht es um die mögliche Integrierbarkeit eines speziellen Faktors in die Konzeption einer ÜG: um die Integrierbarkeit der Niveaustufen, der grammatischen Terminologie, der explizierenden Vermittlungssprache(n) und anderer Sprachkompetenzen (wie Hören, Lesen, Schreiben oder Sprechen) in die Struktur eines Werkes, das zur Grammatikvermittlung des Deutschen (oder einer anderen Fremdsprache) dient.

Die oben genannten vier Aspekte in der Grammatikschreibung werden in Form von Fragesätzen formuliert: **F1–F4**. Sie bilden die theoretische Grundlage meiner Analyse:

- F1** Wie kann eine stufenorientierte thematische Struktur in die Konzeption einer ÜG integriert werden?
- F2** Wie kann die grammatische Terminologie in eine ÜG integriert werden?
- F3** Welche Vermittlungssprache(n) kann/können in eine ÜG integriert werden?
- F4** Wie kann Grammatik in einer ÜG in andere Sprachkompetenzen integriert werden?

Die zu behandelnden Aspekte werden absichtlich als Fragen formuliert. Sie erfragen somit einerseits den Kern und die Verwendungsweisen des jeweiligen Faktors in der Konzeption einer ÜG, andererseits enthalten sie als Fragesätze die Präsupposition, dass der Integration genannter Faktoren in der Grammatikvermittlung von L2/L3 Deutsch höchste Relevanz beigemessen wird.

Bei dem Terminus ‚Grammatik‘/‚grammatisch‘ in **F1–F4** geht es im Sinne von Gnutzmann (2010) natürlich nicht um eine linguistische Grammatik des Deutschen, sondern um eine didaktische bzw. pädagogische Grammatik, die eine Art didaktische Reduktion der linguistischen Grammatik bedeutet, zur Begrifflichkeit Grammatik vgl. weiter Funk/Koenig (1996) und Jacobi (2011) und Sárvári (2023).

Die stufenorientierte thematische Struktur in **F1** bedeutet, dass die Einheiten der ÜG nach Niveaustufen sortiert und präsentiert werden. Auf die Charakteristika dieser Struktur – im Kontrast zu nicht-stufenorientierten thematischen Strukturen – wird im zweiten, praktischen Teil dieses Beitrags detaillierter eingegangen.

Das Verhältnis der didaktischen/pädagogischen Grammatik zur linguistischen Grammatik ist auch heute eine kontrovers diskutierte Frage. **F2** thematisiert in diesem Kontext eine in Scheibl (2022) behandelte Problematik mit der Quantität und Qualität der „idealen“ grammatischen Terminologie in einer ÜG. Während einerseits dafür argumentiert werden kann, dass auf die Integration der grammatischen Terminologie in eine pädagogische Grammatik für Anfänger:innen verzichtet werden kann, scheint es andererseits sinnvoll, sie in eine teilweise für Lehramtsstudierende konzipierte didaktische Grammatik zu integrieren. Ein möglicher Weg dafür wird im praktischen Teil dieser Arbeit gezeigt.

Welchen Nutzen die oben genannte didaktische Reduktion der linguistischen Grammatik für den Grammatikunterricht haben kann, wird gewöhnlich an einzelnen grammatischen Phänomenen vorgestellt. Ein Beispiel dafür in Bezug auf das Perfekt (Tempora) und das Genus (nominale Kategorien) ist Perrig/Peter/Schümann (2011). In meinem Beitrag wird zwar ebenfalls auf konkrete sprachliche Erscheinungen wie das Perfekt eingegangen, vielmehr wird aber versucht, eine didaktische Grammatik für ein komplettes stufenbezogenes grammatisches Pensum exemplarisch darzustellen.

Aus der Beschaffenheit einer pädagogischen Grammatik besonders auf unteren Niveaustufen folgt, dass ÜG auch eine sich vom Deutschen unterscheidende Vermittlungssprache einsetzen. Im Falle der Explikation einer grammatischen Einheit ist diese fast immer die Muttersprache. **F3** impliziert aber darüber hinaus auch andere Optionen, vor allem wenn es um die Veranschaulichung der Kontraste zwischen L1 Ungarisch und L2 Deutsch bzw. L2 Englisch und L3 Deutsch geht.

Die Integration der Grammatik in andere Sprachkompetenzen in **F4** steht schließlich im Einklang mit der Auffassung von Sárvári (2023) über die holistische Vermittlung von Wortschatz und Grammatik.

Im zweiten, praktischen Teil des Beitrags werden die Fragen **F1-F4** auf die Konzeption einer ausgewählten ÜG des Deutschen angewendet und näher erklärt, mit Beispielen verdeutlicht und beantwortet. Es geht dabei stets um eigene Entscheidungen des Grammatikautors bezüglich der Konzeption eines konkreten Werks, d. h. bei allen vier Faktoren um alternative Antworten auf die gestellten Fragen; das Ziel ist in erster Linie, die Integrierbarkeit der vier Faktoren in ihrer Gesamtheit in einer ÜG zu nachzuweisen.

Bei dieser ÜG handelt es sich um ein Übungsgrammatik-Projekt der Universität Szeged. Das im Folgenden *Trainingsprojekt* genannte Werk ist eine Übungsgrammatik des Deutschen in zwei Bänden.¹ Der bereits erschienene Band trägt den Titel *Einfach Grammatik Training A1-A2*, vgl. Scheibl (2024), seine Fortsetzung mit dem Titel *Einfach Grammatik Training B1*, vgl. Scheibl (o. A. im Erscheinen), wird 2026 herausgegeben.

Das Trainingsprojekt wurde zum einen für Deutschlernende ungarischer Muttersprache auf A1-B1-Niveau, zum anderen – dem Bildungsprofil unserer Universität entsprechend – für Lehramtsstudierende des Faches Deutsch als

¹ Beide Bände umfassen fünf Kapitel mit 50 thematischen Lektionen, die die der jeweiligen Niveaustufe entsprechenden grammatischen Einheiten mit insgesamt ca. 700 Aufgaben aufarbeiten. Jede der 100 Lektionen hat den gleichen Aufbau: Die zweiseitige Lektion besteht aus einem theoretischen Teil, in dem die grammatische Erscheinung mit Regelerklärungen, Beispielsätzen und Angaben zur Form und Funktion kurz zusammengefasst wird, gefolgt von einem praktischen Teil, der der Einübung des Stoffes durch sechs bis sieben Aufgaben dient. Jedes der zehn Kapitel schließt mit weiteren Wiederholungs- und Testaufgaben.

Hilfsmaterial zum Grammatikunterricht während ihrer Ausbildung konzipiert. Diese Doppelfunktion bietet auch die Möglichkeit, im Sinne von **F1–F4** in einem konkreten Fall zu veranschaulichen, in welchem Maße und durch welche Mittel ein/e Grammatikautor/in durch seine/ihre didaktische Grammatik (für angehende Lehrende) die linguistische in eine pädagogische Grammatik des Deutschen (für Deutschlernende auf A1-B1-Niveau) transformieren kann.

Da mein Beitrag eher praxisorientiert ist, verfolgt er nicht das Ziel einer vergleichenden und bewertenden Analyse der kontroversen Antworten auf **F1–F4**. Er will vielmehr mögliche Alternativen bei einer konkreten ÜG präsentieren und die Realisierungen dieser Entscheidung vorstellen. In Punkt 2 bis 5 werden die zentralen Aspekte **F1–F4** eingeführt und erklärt. Punkt 6 fasst die Ergebnisse zusammen.

2. F1: Wie kann eine stufenorientierte thematische Struktur in die Konzeption einer ÜG integriert werden?

Wenn man ÜG nach ihrer thematischen Struktur klassifiziert, ergeben sich zunächst einmal zwei grundverschiedene Typen: die systemlinguistische und die stufenorientierte Struktur (meine eigene Terminologie).

1. Bei einer ÜG mit **systemlinguistischer Struktur** basiert der thematische Aufbau der ÜG auf der systemlinguistischen Trichotomie Phonologie–Morphologie–Syntax und weist folgende Eigenschaften auf:

a) **statisch**: Thematische Einheiten werden in Kapitel und Lektionen unterteilt, unabhängig von der Niveaustufe, der die jeweilige grammatische Einheit zugeordnet wird. Ein Beispiel dafür ist der Langenscheidt-Klassiker Helbig / Buscha (1992), in dem z. B. der irrealer Wunschsatz (teilweise B2) und der Imperativ (teilweise A1) in einem Kapitel (Modi des Verbs) untergebracht werden.

b) **holistisch** und **hierarchisch**: Daraus folgend wird jede thematische Einheit in ihrer Ganzheit präsentiert, d. h. (i) Flexionstypen nach Wortklassen (z. B. Flexion des Verbs und Flexion des Adjektivs), (ii) Wortklassen nach ihren morphosyntaktischen Funktionen (z. B. Adjektive nach +/-dekliniert und +/-kompariert) und (iii) die

Morphologie einer Wortklasse nach grammatischen Kategorien (z. B. Verben nach Genus, Modus und Tempus), vgl. die folgende typische Ordnungshierarchie (eine Art Inhaltsverzeichnis) in einer ÜG mit systemlinguistischer Struktur wie hier z. B. Buscha/Szita (2011):

Kapitel *Das Verb*

1. Genus: Das Aktiv

1.1 Tempora im Indikativ

1.1.1 Präsens

1.1.1.1 Konjugation im Präsens: regelmäßige Verben

1.1.1.2 Konjugation im Präsens: unregelmäßige Verben

1.1.2 Präteritum

1.1.3 Perfekt

...

2. Genus: Das Passiv

...

3. Modus

3.1 Imperativ

3.2 Konjunktiv II

3.3 Konjunktiv I

...

c) **summativ**: Grammatische Erscheinungen werden in späteren Kapiteln der ÜG nicht wiederholt, also nicht notwendigerweise als Grundlage anderer grammatischer Einheiten wieder aufgegriffen. Beispielsweise wird die Deklination des Nomens im Deutschen im entsprechenden Kapitel summativ, d. h. mit allen vier Kasus auf einmal präsentiert oder das vollständige Tempussystem mit allen Tempusformen (inklusive Futur II) unter einem Punkt beschrieben. Scheibl (2009) und Horváthné-Lovas (2024) sind in diesem Sinne summative ÜG.

2. Die **stufenorientierte Struktur** einer ÜG auf der anderen Seite zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

a) **dynamisch**: Thematische Einheiten werden strikt nach Niveaustufen organisiert. Diese (didaktische) Progression wird dadurch erreicht, dass die grammatischen Erscheinungen in der ÜG zuerst nach ihrem Schwierigkeitsgrad sortiert werden, z. B. in Kapitel A1/A2/A2+/B1 und B1+. Eine weitere thematische Strukturierung erfolgt erst innerhalb des jeweiligen Kapitels, z. B. in einer ÜG auf A1-Stufe nach der Morphologie der Wortklassen (Verb/Nomen) oder nach der Syntax der

Konstruktion (einfacher Satz/zusammengesetzter Satz). Das Trainingsprojekt ist stufenorientiert konzipiert. Kapitel 1 in Scheibl (2024) umfasst die Bereiche: (i) Minimalsätze mit Subjekt und Verb im Präsens, (ii) Sätze mit Modalverb und Infinitiv und (iii) Aussage- und Fragesätze, vgl. das Inhaltsverzeichnis von Kapitel 1 (A1) mit 11 Lektionen (Titel ins Deutsche übersetzt):

1. Präsens: regelmäßige Verben
2. Präsens: Umlaut-Verben und Verben mit e/i-Wechsel
3. Das Verb im Satz: Konjugation im Präsens, Kongruenz, Position
4. *Sein, haben, werden, wissen*: Präsens
5. *Können, wollen, mögen, möchte*
6. *Müssen, sollen, dürfen*
7. Trennbare Verben: Präsens
8. Untrennbare Verben: Präsens
9. Der Aussagesatz: gerade Wortstellung
10. Der Aussagesatz: ungerade Wortstellung
11. Der Fragesatz: Ja/nein-Frage und W-Frage

b) **partiell** und **linear**: Thematische Einheiten können somit nicht mehr in ihrer Ganzheit präsentiert werden, dafür entsteht in jedem Kapitel ein „Grammatik-Mikrokosmos“, der der Niveaustufe der Lernenden entspricht und dessen Elemente eher linear organisiert sind, vgl. das Inhaltsverzeichnis oben. Tempus wird also nicht mehr holistisch mit sechs Tempora, sondern in Teilen präsentiert: Präsens/Perfekt mit *haben* (A1), Perfekt mit *sein*, Präteritum von *sein, haben, werden* und Modalverben (A2), Präteritum von Vollverben und Futur I (B1) und Plusquamperfekt bzw. Futur II (B2). Ähnlich erfolgt die thematische Verteilung von Kasus- und Adjektivflexion bzw. Adjektivkomparation wie auch im Trainingsprojekt nach Niveaustufen, vgl. Tabelle 1 mit je einem Beispielsatz auf der jeweiligen Stufe.

	Tempus	Kasus	Adjektivdeklinations/-komparation
A1	Präsens, Perfekt mit <i>haben</i>	Nominativ, Akkusativ	Positiv: prädikativ/adverbial
<i>Ich habe einen Pulli gekauft. Er ist schön.</i>			
A2	Perfekt mit <i>sein</i> Präteritum: <i>sein</i> , <i>haben</i> , <i>werden</i> und Modalverben	Dativ	Positiv: attributiv (schwache/gemischte Deklination) Komparativ/Superlativ: prädikativ/adverbial
<i>Ich wollte meinem Sohn einen schönen Pulli kaufen. Dieser Pulli war am schönsten.</i>			
B1 produktiv	Präteritum: Vollverben Futur I	Genitiv	Komparativ/Superlativ: attributiv (schwache/gemischte Deklination)
<i>Der Vater des Kindes kaufte einen schöneren Pullover.</i>			
B1 rezeptiv/ B2 produktiv	Plusquamperfekt		Positiv/Komparativ: attributiv (starke Dekl.) Partizip als Attribut
<i>Als Kind hatte er immer gestrickte Pullis getragen.</i>			
B2 rezeptiv	Futur II		
<i>Dieser Pulli wird viel gekostet haben.</i>			

Tabelle 1: Verteilung der grammatischen Einheiten Tempus, Kasus und Adjektivdeklinations/-komparation auf die Niveaustufen nach der Konzeption des Trainingsprojekts (Eigene Darstellung)

c) **retrospektiv**: Die stufenorientierte Kohäsion einer ÜG macht den Verweis auf früher Gelerntes nötig. Beim Dativ (A2) wird im Trainingsprojekt somit die Deklination auf Nominativ/Akkusativ (A1) zurückblickend systematisiert.

3. F2: Wie kann die grammatische Terminologie in eine ÜG integriert werden?

Hinter der Verwendung grammatischer Termini in einer ÜG steckt immer ein Benennungszwang: In grammatischen Erklärungen im theoretischen Teil sowie in Aufgabenbeschreibungen im praktischen Teil sind Termini unentbehrlich. Dank der grammatischen Tradition der vergangenen zwei Jahrtausende besteht allerdings kein Bedarf an neuen Termini. Autor:innen steht sogar eine doppelte „Terminologie-Bank“ zur Benennung der nötigen „grammatischen Entitäten“ zur Verfügung: in der Vermittlungssprache (generell: Muttersprache) und in der Zielsprache Deutsch. Möglich ist sogar die Kombination der beiden (eine Art hybride Terminologie). Um zu untersuchen, wie grammatische Entitäten in einer ÜG benannt werden können, werden im Folgenden drei Alternativen für die grammatischen Termini „Präteritum“, „Präposition“, „reflexives Verb“ und „Infinitiv“ diskutiert.

a) **muttersprachliche Terminologie:** Grammatische Erscheinungen werden in der ÜG mit ungarischen Termini benannt, wobei diese entweder aus der Grammatik der Muttersprache stammen (falls die Erscheinung auch im Ungarischen existiert, vgl. Tabelle 2) oder Lehnübersetzungen v. a. aus dem Latein sind (falls die Erscheinung im Ungarischen fehlt, wie das z. B. bei Präpositionen der Fall ist). Der Nachteil dieser Option ist, dass man in Kauf nimmt, mit Kunstbegriffen zu arbeiten, die in der ungarischen Grammatik nicht definiert sind (Präposition), oder noch schlimmer: die betroffene grammatische Erscheinung im Deutschen nicht decken. Unter „Infinitiv“ versteht man z. B. nicht dasselbe im Deutschen und im Ungarischen.

b) **deutsche Terminologie:** In einer einsprachigen ÜG werden grammatische Erscheinungen ausschließlich in der Zielsprache benannt. Didaktisch stellt das besonders auf höheren Niveaustufen kein Problem dar. In Scheibl (2020b) schien die Verwendung der Termini *Präteritum*, *Präposition*, *reflexives Verb* und *Infinitiv* den Sprachlernenden keine Schwierigkeiten zu bereiten. Ebenfalls deutsche Terminologie wird in Buscha/Szita (2011), Buscha/Szita/Raben (2013) oder Jin/Voß (2017) benutzt.

c) **zweisprachige und/oder hybride Terminologie:** In diesem Fall arbeiten Autor:innen mit Mischformen aus a) und b). Dies kann zweierlei bedeuten. Erstens: Man benutzt eine deutsch-ungarische Terminologie, d. h. Termini auf Deutsch ergänzt mit

ihrer ungarischen Übersetzung/Entsprechung in Klammern wie *Präteritum* (*egyszerű múlt idő*). Zweitens: Man führt (auch) hybride Termini ein. Die genannte Mischform entsteht hier dadurch, dass die ÜG (nach wohl überlegten Prinzipien, siehe unten) für gewisse Phänomene deutsche, für andere ungarische Terminologie einsetzt. In Scheibl (2016) und im Trainingsprojekt werden „Präteritum“ und „Infinitiv“ auf Deutsch, „Präposition“ aber auf Ungarisch verwendet. Ein hybrider Terminus liegt aber auch dann vor, wenn er teils aus deutschen, teils aus ungarischen Wörtern zusammengesetzt ist. Für „reflexives Verb“ wird im Trainingsprojekt der Terminus *sich-es ige* (,Verb mit sich‘) verwendet. Ein anderes Beispiel für die hybride Bezeichnung ist *präteritum* (!) (deutscher Terminus mit ungarischer Rechtschreibung) in Jin/Voß/Sóti (2014). Jin/Voß/Scheibl (2015) setzt ebenfalls zweisprachige/hybride Termini ein.

Die Wahl einer hybriden Terminologie basiert, wie erwähnt, auf theoretischen Prinzipien, die aufgrund linguistischer und didaktischer Aspekte formuliert werden.

a) Erstens kommt bei der Wahl der **kontrastiven Linguistik** eine erhebliche Rolle zu. Dabei wird zuerst im deutsch-ungarischen Vergleich untersucht, ob das grammatische Phänomen in beiden Sprachen vorhanden ist und auch die gleiche Funktion aufweist, vgl. die vereinfachte, eigens erstellte Zusammenstellung in Tabelle 2:

Vorhandensein des gramm. Phänomens	gleiche Funktion im Deutschen und im Ungarischen	unterschiedliche Funktion im Deutschen und im Ungarischen
in Deutsch und Ungarisch	Verb Fragesatz Imperativ	Akkusativ Präteritum Konjunktiv Infinitiv Partizip (Perfekt)
nur in Deutsch	–	Nebensatzwortstellung Präposition

Tabelle 2: *Vorhandensein und funktionale Identität grammatischer Phänomene im deutsch-ungarischen Vergleich* (Eigene Darstellung)

Verb, Fragesatz oder Imperativ haben die gleiche Funktion in beiden Sprachen, hier betrachte ich nicht einmal eine zweisprachige Terminologie in der ÜG als zwingend oder nützlich. Fehlt das fragliche Phänomen im Ungarischen (dies ist wegen der genetischen und typologischen Ferne des Ungarischen viel häufiger der Fall als bei anderen indogermanischen Sprachen), erübrigt sich ebenfalls die Frage um die deutsche Terminologie. Anders ist es mit grammatischen Erscheinungen, die zwar in beiden Sprachen vorhanden sind, deren Funktionen sich aber nicht vollständig decken. Hier erweist sich die Verwendung deutscher Termini als vorteilhaft. Die hybride Terminologie des Trainingsprojekts ergibt sich daraus, dass grammatische Erscheinungen in der grau hinterlegten Rubrik in Tabelle 2 (und nur diese, insgesamt 12 an der Zahl: vier Kasus, fünf Tempora, Konjunktiv, Infinitiv und Partizip) einen deutschen Namen haben, während für alle anderen ungarische Termini stehen.

b) Andererseits können bei terminologischen Fragen **didaktische Aspekte** erwogen werden. Erstens: Die meisten ÜG dienen als Begleitmaterialien von Lehrbüchern von deutschen/österreichischen Verlagen, d. h. die Beibehaltung der deutschen Terminologie in der ÜG scheint sinnvoll. Zweitens: Didaktisch sind auch MEMO-Termini erwähnenswert. Diese gekünstelten „Termini“ (häufig Abkürzungen) dienen memotechnischen Zwecken, indem sie das Memorisieren gewisser Regeln erleichtern. Die bekanntesten Beispiele hierfür sind USODA und KATI. USODA (‚Schwimmbad‘ auf Ungarisch) ist der zusammenfassende Name für Konjunktionen mit sogenannter gerader Wortstellung im Deutschen (gebildet aus den Anfangsbuchstaben von *und*, *sondern*, *oder*, *denn* und *aber*), während die Abkürzung KATI (ein Kosenamen auf Ungarisch) für die Reihenfolge der Satzglieder Subjunktion–Subjekt–sonstige Satzglieder–Prädikat im Nebensatz steht.

4. F3: Welche Vermittlungssprache(n) kann/können in eine ÜG integriert werden?

Der Vorteil einer zweisprachigen ÜG denjenigen gegenüber, die ausschließlich in Deutsch verfasst sind, ist die Möglichkeit, eine Vermittlungssprache (eine Art Metasprache) in die Konzeption zu integrieren. Diese ist die Muttersprache der

Sprachlernenden, falls die ÜG auch einen theoretischen Teil mit Regelerklärungen enthält, wie das auch im Trainingsprojekt der Fall ist. Darüber hinaus kann diese Vermittlungssprache als implizite/explicite Vergleichssprache eingesetzt werden, wodurch Regelerklärungen vereinfacht werden können: Es reicht oft ein Hinweis auf die formale/funktionale Ähnlichkeit zwischen Vermittlungssprache und Deutsch. Im Folgenden werden kurz drei mögliche Vermittlungssprachen in einer ÜG des Deutschen diskutiert.

1. Es liegt auf der Hand, **Ungarisch** als Vermittlungssprache zu wählen, wenn die ÜG für ungarische Deutschlernende konzipiert ist. Nicht nur die grammatischen Regeln werden auf Ungarisch erklärt, auch die Aufgabenbeschreibungen können – zumindest auf unteren Niveaus – in der Muttersprache formuliert werden. Im Trainingsprojekt ist Ungarisch die Sprache des theoretischen Teils, mit Regelformulierungen und Übersetzungen der Beispielsätze, vgl. die Musterlektion weiter unten. Grammatische Termini werden im Sinne der Erörterungen in Punkt 3 entweder auf Ungarisch oder als hybride Formen angegeben. Auffallende grammatische Unterschiede zwischen Ungarisch und Deutsch können auf diese Weise im theoretischen Teil noch leichter akzentuiert und im praktischen Teil (mit sprachkontrastiven grammatischen Aufgaben, darunter Übersetzungsaufgaben) effektiver eingeübt werden. Als Beispiele für die Gegenüberstellung von Ungarisch und Deutsch in der Aufgabentypologie des Trainingsprojekts sollen hier folgende Fälle stehen:

a) **Reihenfolge der Ergänzungen im Satz** mit dem Kontrast präverbales Objekt im Ungarischen vs. postverbales Objekt im Deutschen, bei einfachen Minimalsätzen wie *Sie hört Radio. Er spricht Deutsch.* nach Scheibl (2024: 11), (Abbildung 1):

Übersetze. Achte auf die Wortstellung. (Fordítsd le! Figyelj a szórendre!)

9-ig alszol. Sokat olvasol. Anyával találkozom. Spagettit eszel. Rádiót hallgatnak. Németül beszélsz.

Du	schläfst	bis 9.
----	----------	--------

Abbildung 1: Übung zur Wortstellung (Scheibl 2024: 11)

b) **Kodierung** von Subjekt und Akkusativobjekt mit dem Kontrast morphologisch (suffixal am Verb, Pronomen nicht unbedingt realisiert) im Ungarischen vs. syntaktisch im Deutschen: *Du störst ihn/sie/es*. Man vergleiche dazu in Abbildung 2 die Musteraufgabe in Scheibl (i. E.), Lektion 23/Ü1:

Ergänze die Sätze mit den fehlenden Pronomen.

Ich suche meinen Teddybären. _____ muss irgendwo hier sein. Hast du _____ gesehen? Du weißt genau, wie sehr _____ liebe. Ich würde _____ nicht einmal meiner Schwester geben. Hat _____ vielleicht versteckt? Ich frage _____ mal. Wenn _____ hat, wird _____ bestimmt zurückgeben.

Abbildung 2: Übung zu Pronomen (Scheibl (i. E.): Lektion 23/Ü1)

c) **Tempusgebrauch** in *nachdem*-Sätzen mit dem Kontrast gleiche Tempora im Ungarischen vs. unterschiedliche Tempora im Deutschen: *Nachdem er aufgestanden ist, trinkt er Kaffee*. nach Scheibl (i. E.), Lektion 26/Ü1 in Abbildung 3:

Schreib das Perfekt und das Präsens. Bilde anschließend Sätze mit *nachdem*.

aufstehen ich bin _____	ins Wasser springen _____	Perfekt
sich anziehen ich ziehe _____	schwimmen _____	Präsens

Abbildung 3: Übung zu Tempora (Scheibl (i. E.): Lektion 26/Ü1)

d) **Relativpronomen** *der/wer* mit dem Kontrast Merkmal belebt/unbelebt wie beim Fragepronomen im Ungarischen vs. Merkmal Genus wie beim Artikel im Deutschen. *Das ist ein Künstler, der im Ausland lebt*. nach Scheibl (i. E.), Lektion 30/Ü7 in Abbildung 4:

Orchester mit 8500 Musikern. Was braucht man für einen musikalischen Weltrekord? Ergänze die Sätze.

Für einen musikalischen Weltrekord braucht man ...
ein Stück, in _____ über 8000 Musiker spielen können.
einen Organisator, _____ Musik besonders wichtig ist.
ein Publikum, _____ das Orchester ein klassisches Stück vorstellen kann.
einen Komponisten, _____ ein Stück für ein so großes Orchester komponiert hat.

Abbildung 4: Übung zu Relativpronomen (Scheibl (i. E.): Lektion 30/Ü7)

2. Vermittlungssprache **Ungarisch** ergänzt durch **Englisch**: Englisch ist in der Regel die erste Fremdsprache der Sprachlernenden in Ungarn. Im Sinne des Ungarischen Nationalen Grundlehrplans 2020 (NAT 2020) besitzen Englischlernende nach fünf (Grundschule) und weiteren vier Jahren (Mittelschule) Englischunterricht mindestens die Mittelstufe (Niveau B1), aber sie können bis zum Ende der Mittelschule in der Lage sein, das Niveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) zu erreichen.

Deutsch als zweite Fremdsprache wird meistens nur vier Jahre (Mittelschule) unterrichtet, was der Niveaustufe A2 entspricht. Die logischerweise höhere Grammatikkompetenz der Deutschlernenden im Englischen erlaubt es also, bei bestimmten grammatischen Erscheinungen Englisch als Vergleichssprache heranzuziehen, zum Konzept vgl. Lantos (2021). Im Trainingsprojekt wird zwar darauf verzichtet, aber bei Regelerklärungen könnte sich in einer solchen Konzeption u. U. der Hinweis „Es ist genauso so wie im Englischen“ oder „Es ist ähnlich wie im Englischen, aber im Gegensatz zum Englischen ...“ als sehr nützlich erweisen, vor allem dann, wenn das fragliche grammatische Phänomen in Deutsch und Englisch mehr oder weniger identisch ist, sich aber vom Ungarischen unterscheidet wie z. B. in folgenden Beispielen:

a) Nach Zahlwörtern ab zwei stehen Nomen (im Gegensatz zum Ungarischen) im Deutschen und Englischen im Plural.

b) Im Gegensatz zum Ungarischen gibt es im Deutschen Präpositionen in gleicher syntaktischer Funktion wie im Englischen, aber im Gegensatz zum Englischen mit Kasusforderung.

c) Die Grundwortstellung des Deutschen ist SVO (Subjekt-Verb-Objekt) wie im Englischen, aber im Gegensatz zum Englischen kann im Deutschen nur ein Satzglied das Vorfeld des Satzes besetzen.

d) Deutsch und Englisch haben dieselben drei Vergangenheitstempora (im Gegensatz zu nur einem im Ungarischen), aber im Gegensatz zum Englischen ist das Perfekt im Deutschen meist mit dem Präteritum austauschbar.

3. Vermittlungssprache **Englisch**: Offen ist die Frage, ob in einer ÜG des Deutschen Englisch als ausschließliche Vergleichssprache eingesetzt werden könnte. In der Doktorandenschule Linguistik der Universität Szeged wurde neulich ein Projekt gestartet, dessen Ziel es ist, die theoretischen Grundlagen einer solchen Konzeption zu erforschen und gegebenenfalls eine ÜG des Deutschen mit dieser Methodik zu veröffentlichen (Lantos 2021, 2023). Für diese Annäherung spricht, (1) dass Englisch, wie bereits erwähnt, die erste Fremdsprache in Ungarn ist, (2) dass Deutsch wegen seiner genetischen und typologischen Verwandtschaft leichter mit Englisch vergleichbar ist und (3) dass aus (1) und (2) folgend die Mehrzahl der grammatischen Erscheinungen und Termini im Deutschen den Sprachlernenden bereits bekannt sein dürfte, was die Grammatikvermittlung leichter und effizienter machen kann.

Es gibt allerdings auch Kontra-Argumente. Es kann sich herausstellen, dass das Konzept, Englisch als Grundlage für den Grammatikunterricht des Deutschen zu nehmen, doch eine Zumutung für die Sprachlernenden ist. Nach meiner Unterrichtserfahrung kennen sie nicht einmal die grammatischen Regeln und die grammatische Terminologie ihrer Muttersprache. Eine andere Fremdsprache erweist sich hier nicht als nützlich.

Nach diesen theoretischen Überlegungen soll hier eine Musterlektion aus dem Trainingsprojekt folgen, mit Hinweisen am rechten Seitenrand auf Vermittlungssprache und Terminologie im theoretischen und mit einer Aufgabentypologie im praktischen Teil: Scheibl (2024: 70), Lektion 30: Perfektbildung mit *sein* (Aufgaben gekürzt):

30. Perfekt a *sein* segédigével

Wir **sind** viel
gereist. Wir **sind**
letzten Monat nach
Hause **gekommen**.



Ich **bin** zu
Hause
geblieben.

Néhány ige Perfektjét a **sein** segédigével képezzük. Ezek az *ist*-es igék. A legtöbb *ist*-es ige mozgást vagy állapotváltozást fejez ki (**mozgásigék**). Szintén *ist*-es a **sein** (van), a **werden** (lesz), a **bleib en** (marad) és a **geschehen/passieren** (történik).

		reisen	kommen	bleiben
ich	bin	gereist	gekommen	geblieben
du	bist	gereist	gekommen	geblieben
er, sie, es	ist	gereist	gekommen	geblieben
wir	sind	gereist	gekommen	geblieben
ihr	seid	gereist	gekommen	geblieben
sie, Sie	sind	gereist	gekommen	geblieben

szabályos *ist*-es ige rendhagyó *ist*-es ige

A szótár így jelzi
az *ist*-es igéket:



gehen ging, gegangen / <ige> **1.** (gyalog) **megy; jár** **2.** A (utat)
megtesz; megy vmennyit **3.** (távozik) **(el)megy** **4.** Dir
(el)megy vhova **5.** **über+A** **átmegy** vmin **6.** Inf **(el)megy** vmit

A leggyakoribb *ist*-es igék listáját a Függelék III. pontjában találod.

Theoretischer Teil Regeln lernen

Beispiel für das
grammatische Phänomen

Vermittlungssprache
Ungarisch

- Regel/Formenbildung
- Verwendung
- Beispiele mit ungarischer Übersetzung
- Hinweise auf Infos im Wörterbuch

Termini

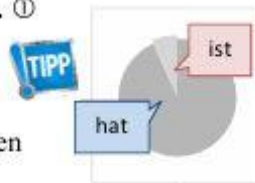
auf Ungarisch, Deutsch
(*Perfekt*) oder als hybride
Bezeichnungen wie *ist-es*
ige (,Verb mit *ist* im
Perfekt*) und *sich-es ige*
(,Verb mit *sich**)

Abbildung 5a: *Perfektbildung* (Scheibl 2024: 70)

1. Welches Verb steht mit *sein* im Perfekt?

Such das Kuckucksei in jeder Zeile. ①

- fallen, gefallen, bekommen
- abholen, abfahren, aufgeben
- funktionieren, kontrollieren, passieren



2. Immer in Bewegung. Sag dasselbe im Perfekt. ②

- Der Zug fährt ab. Er kommt an.
- Meine Maschine startet um 10. Ich fliege nach Madrid.

3. Präteritum und Perfekt. Fülle die Tabelle aus. ③

sein	haben	werden
ich war/bin gewesen		

4. Du siehst schrecklich aus. Was ist passiert?

Bilde Sätze im Perfekt. ④

ich • vom Baum • fallen

Omas Vase • brechen • deshalb • sie • böse • sein

ich • in der Mathestunde • einschlafen

5. Verbinde die Elemente von links nach rechts und bilde Sätze im Perfekt. ④

wir	gehen	vorgestern	zum Fest
er	fliegen	vor einer Woche	nach Brüssel
ich	fahren	letzten Freitag	zum Flughafen

6. Betrunken und mutig: Student fällt vom Balkon.

Schreib eine Geschichte im Perfekt. ⑤

Teil 1

18.00 Uhr: Der Student aus Hamburg trinkt zu viel Alkohol auf einer Party.

19.00 Uhr: Der junge Mann nimmt ein Taxi und fährt betrunken nach Hause.

19.22 Uhr: Er steigt aus dem Taxi aus. Er steht vor dem Haus, er fühlt sich schlecht.

19.30 Uhr: Er findet seinen Wohnungsschlüssel nicht. Wahrscheinlich verliert er ihn unterwegs im Taxi.

Praktischer Teil Regeln entdecken

„Suche, finde, erkenne, schau nach, arbeite mit dem Wörterbuch“

- auflisten, sortieren, **Kuckucksei finden** ①

Formen bilden

„Bilde die Form, stell das Paradigma zusammen“

- **Drill** ②
- **Konjugationstabelle** ③

Regeln anwenden

„Wende die gelernte Regel an, bilde Sätze“

- Sätze ergänzen, **Wörter zu Sätzen verbinden** ④
- Sätze transformieren, grammatische Fehler korrigieren

Schreiben

„Schreib eine Geschichte, beschreibe das Bild, übersetze, antworte“

- authentische Texte: Lückentext
- Übersetzung
- **eine Geschichte schreiben** ⑤

Abbildung 5b: Übungen zur Perfektbildung (Scheibl 2024: 71)

5. F4: Wie kann Grammatik in einer ÜG in andere Sprachkompetenzen integriert werden?

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) wird Grammatik den funktional kommunikativen Kompetenzen zugeordnet und hat somit als sprachliches Mittel eine dienende Funktion (Summer 2016: 127).

Daraus folgt die Notwendigkeit ihrer Integration. Da sie selbst multidimensional ist – mit ihren drei Dimensionen Form, Bedeutung und Gebrauch nach Larsen-Freeman (2003) und Portmann-Tselikas (2003) –, muss eine multidimensionale Grammatikvermittlung alle diese Dimensionen in andere Sprachkompetenzen integrieren können. Es ist allerdings eine Diskrepanz zwischen der Integrierbarkeit der einzelnen Dimensionen und den dafür geeigneten Sprachkompetenzen zu beobachten. Während Form, Bedeutung und Gebrauch z. B. relativ leicht in die Sprachkompetenz Lesen integrierbar sind – man spricht sogar in der letzten Zeit von einer textsortenorientierten Grammatikvermittlung (Kispál 2019) –, ist die Rolle der Kompetenz Sprechen in der Grammatikvermittlung immer noch heftig diskutiert. Rogina (2018) nennt ‚Sprechen‘ aus diesem Grund eine unterschätzte Fertigkeit im Grammatikunterricht.

Darüber hinaus ist Grammatik ein Bewertungskriterium in sprachlichen Prüfungen wie den allgemeinen Sprachprüfungen oder der Abiturprüfung Deutsch als Fremdsprache. Diesen Fakt darf die Konzeption von ÜG und Test-/Vorbereitungsbüchern (generell geht es hier um Printbücher) nicht außer Acht lassen. Als Beispiel nehmen wir die internationale allgemeine Sprachprüfung ECL², zur Prüfungsbeschreibung und -bewertung:

1. Im **schriftlichen Teil** der ECL-Prüfung wird Grammatik nur implizit gemessen (d. h. keine Übersetzung, kein Multiple-Choice-Test), aber sie ist ein Bewertungskriterium im Prüfungsteil *Schreiben*. „Formale Korrektheit“, d. h. Morphologie/Syntax, macht 20% der Gesamtpunktzahl im Prüfungsteil *Schreiben* aus. Testbücher zur schriftlichen Prüfung oder Vorbereitungsbücher für einzelne

² <https://eclexam.eu/deutsch>

Fertigkeiten (Fertigkeitstraining Schreiben u. Ä.) leisten ihren Beitrag zur Entwicklung der Grammatikkompetenz der Deutschlernenden. Was kann aber eine ÜG dazu beitragen?

Sie kann Grammatik in Schreiben-Aufgaben integrieren. Die Konzeption des Trainingsprojekts sah z. B. spezielle Übungen im Modul „Kreatives Schreiben“ (als Teil der als Testlabor bezeichneten Zusammenfassung eines Kapitels) vor, in denen neben den in der ECL-Prüfung üblichen Inhaltspunkten auch ein grammatisches Register angegeben wird, dessen Elemente im verfassten Text erscheinen müssen, wie z. B. in der folgenden Aufgabe, vgl. Abbildung 6:

Schreib einen Text von ca. 100 Wörtern über deinen Heimatort. Benutze dabei die Strukturen im Rahmen.



Genitiv
wegen, während
einer/eine/eines der schönsten ...
derselbe, viel, viele, mehr, mehrere
wie lange?, wie oft?

Kommen viele Touristen dorthin?
Was sehen sie sich an?
Wofür ist die Region bekannt?
Welche Spezialitäten kann man bei euch kosten?

Abbildung 6: Eine Schreibaufgabe (Scheibl (i. E.): Lektion 17/Ü2)

2. Im **mündlichen Teil** der ECL-Prüfung ist Grammatik ein Bewertungskriterium im Prüfungsteil *Mündliche Kommunikation* und macht 20% der Gesamtpunktzahl aus. In der mündlichen Kommunikation wird die maximale Punktzahl für den „richtige[n] Gebrauch der sprachlichen Strukturen, die auf der Niveaustufe zu beherrschen sind“³ vergeben. Eine stufenorientierte ÜG kann in diesem Fall zur Förderung der Grammatikkompetenz beitragen, indem sie die auf der jeweiligen Niveaustufe erwarteten grammatischen Erscheinungen auch mündlich einüben lässt. Doch generell gilt: Grammatik lässt sich viel schwerer in die Fertigkeit Sprechen integrieren als in die Fertigkeit Schreiben. Auch die Konzeption des Trainingsprojekts ist eher zurückhaltend

³ <https://ecllexam.eu/deutsch/bewertungskriterien-der-mundlichen-kommunikation/>

in dieser Hinsicht. Die Musteraufgaben weiter unten zeigen einige beschränkte Möglichkeiten zur Integration der Grammatik in die mündliche Kommunikation.

Aber auch Testbücher zur Vorbereitung auf die mündliche ECL-Prüfung schneiden nicht besser ab, was das Grammatiktraining betrifft. Die größte konzeptionelle Herausforderung bedeutet die Tatsache, dass es auch hier um Printbücher geht, was die Frage aufwirft, wie man eine mündliche Prüfung und speziell grammatische Leistung in einem Printbuch modellieren könnte. Bei der Ausarbeitung der Prüfungsaufgaben, d. h. beim Durchlesen der Musterantworten ist nämlich davon auszugehen, dass sich die Kandidat:innen eher auf Inhalte und das visuell hervorgehobene Vokabular konzentrieren. Die an und für sich komplizierten grammatischen Strukturen, die jedoch erwartet und gewertet werden, bleiben auf Textebene vorerst versteckt. Um sie zu akzentuieren, müssten sie nach jeder Textantwort explizit in einem Grammatikfenster aufgelistet werden, und zwar mit Beispielsätzen aus dem Text, damit ihre Verwendung den Kandidat:innen bewusst gemacht werden kann. Scheibl (2019) wendet diese Methode bei Mustertests für die mündliche Abiturprüfung Deutsch als Fremdsprache an, zur Konzeption vgl. Scheibl (2020a).

3. Das Trainingsprojekt versucht, Grammatik nicht nur in die Schreibfertigkeit (vgl. die Musteraufgabe oben), sondern auch in andere Fertigkeiten (vor allem ins Lesen/Hören) zu integrieren. Dadurch ergibt sich folgende Aufgabentypologie in Scheibl (i. E.), vgl. Abbildungen 7-14 (Aufgabenbeispiele gekürzt):

a) Drill (Lektion 40/Ü4)

Checkliste. Bilde aus dem Imperativ das *sein*-Passiv wie im Muster.

Verkauf dein E-Bike. →	Es ist schon verkauft.
• Verbessere deine Noten.	• Stell das Programm zusammen.
• Räum die Küche auf.	• Tank den Wagen.

Abbildung 7: Übung zum Imperativ (Scheibl (i. E.): Lektion 40/Ü4)

b) Regeln bewusst machen (Lektion 39/Ü6)

Abnehmen in Monaco. Ergänze den Text mit *werden* und sortiere die Funktionen.

Monacos Bewohner (1) zu dick, deshalb will die Stadt sie zum Abnehmen motivieren. Man (2) gern die Bürger dazu bringen, eine Diät zu machen. Das Angebot: Pro Kilo Gewichtsverlust (3) es ein Gramm Gold geben. Fast Food (4) in letzter Zeit immer beliebter, doch Bewegung und Sport (5) nicht ernst genommen.

Hauptverb	Futur	Konj. II Prät.	Passiv
-----------	-------	----------------	--------

Abbildung 8: Übung zum Verb ‚werden‘ (Scheibl (i. E.): Lektion 39/Ü6)

c) Wortschatz (Lektion 49/Ü4 und 50/Ü1)

Übersetze das Adjektiv und bilde das Nomen.

buta: _____	szomorú: _____	vidám: _____	csúnya: _____	naiv: _____
ideges: _____	rövid: _____	hosszú: _____	magas: _____	
szép: _____				
-heit	-keit	Umlaut + -e	-tät	

Abbildung 9: Übung zur Substantivbildung (Scheibl (i. E.): Lektion 49/Ü4)

-ig oder -lich? Schreib das Adjektiv.

Farbe • Fest • Kunst • Mann • Maß • Nebel • Salz • Sommer

Abbildung 10: Aufgabe zur Adjektivbildung (Scheibl (i. E.): Lektion 50/Ü1)

d) Bild/Diagramm beschreiben (Lektion 43/Ü4)

Was hat Rotkäppchen gemacht? Bilde Sätze mit *nachdem*.

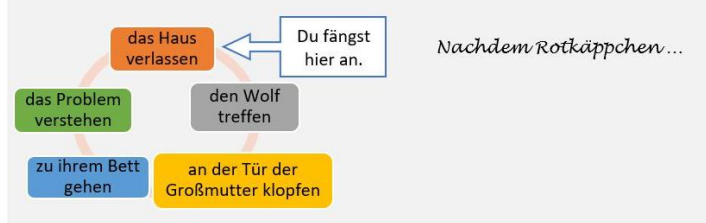


Abbildung 11: Übung zu ‚nachdem‘ (Scheibl (i. E.): Lektion 43/Ü4)

e) Lesen (Lektion 46/Ü7)

Die Venus von Milo. Ergänze den Text mit den fehlenden Partizipien.

a) Die Venus von Milo ist eine Skulptur der Göttin Aphrodite. Die zwei Meter hohe Skulptur ist im 2. Jahrhundert vor Christus _____ (entstehen). Sie ist aus Marmor und stellt eine _____ (stehen) Person ohne Arme dar. Ihre _____ (fehlen) Arme hat man nie _____ (finden). Die _____ (lächeln) Göttin sieht nach unten. Die Skulptur wurde 1820 von einem Bauern _____ (entdecken). Der in der Nähe _____ (wohnen) Mann wollte Steine suchen, als er die _____ (vergessen) Skulptur entdeckte.

Abbildung 12: Übung zu Partizipien (Scheibl (i. E.): Lektion 46/Ü7)

f) Hören (Lektion 34/Ü5)

Die Grundidee ist hier, dass sich Grammatik auch in Hörtexte integriert einüben lässt. Dabei hören und lesen Lernende einen Text und ergänzen gleichzeitig fehlende Elemente, die alle ein bestimmtes grammatisches Phänomen, wie hier das Präteritum, darstellen. Das Ziel beim Hören ist es, den Akzent vom Verstehen lexikalischer oder textueller Informationen auf das Erkennen grammatischer Formen zu verschieben.



Hör und lies den Text. Ergänze die Verben im Präteritum.

Opa mit 23 Jahren

Bis zu seinem 23. Lebensjahr war Tommy ein normaler Teenager, der zur Schule _____, gute Noten _____ und in seiner Freizeit gerne Sport machte. Doch als ihn dann seine Cousine Annabella auf Facebook kontaktierte, _____ plötzlich alles für ihn. Das Mädchen _____ ihn um Hilfe. Sie hatte kein Zuhause, war ganz allein und schwanger.

Abbildung 13: Übung zum Präteritum (Scheibl (i. E.): Lektion 34/Ü5)

Es muss allerdings eingeräumt werden, dass dieser Teil der Konzeption des Trainingsprojekts – wie auch der nachfolgende Punkt g) ‚Sprechen‘ – am umstrittensten ist und dessen Effektivität von den fachlichen Gutachern:innen immer wieder in Frage gestellt wurde. Es hieß, mündlich vermittelte Äußerungen im Allgemeinen und zusammenhängende Sätze in Form von Hörtexten im Besonderen seien weniger geeignet für die Grammatikvermittlung. Grammatik könne ausschließlich von allen anderen Kompetenzen getrennt geübt werden. Diese Auffassung steht im krassen

Gegensatz zu dem in Punkt 5 Gesagten. Trotzdem wurde die Zahl der Aufgaben dieses Typs im Trainingsprojekt auf Wunsch des Verlags stark reduziert.

g) Sprechen (Lektion 41/Ü7 und 42/Ü6)

 **Du hörst Sätze. Sag und schreib sie mit *Ich lasse* + Infinitiv.**

☐ Ich lasse ihn spielen.

☐☐☐

 **Antworte auf die Fragen mit *scheinen* + *zu* + Infinitiv.**

☐ Sie scheint böse zu sein.

☐☐☐

Abbildung 14: Übung zu ‚lassen‘ und ‚scheinen‘ (Scheibl (i. E.): Lektion 41/Ü7 und 42/Ü6)

6. Zusammenfassung

Der Erfolg der Grammatikvermittlung wird in unserer Zeit durch ein reiches Angebot an Übungs- und deskriptiven Grammatiken der Fremdsprachen gesichert. Auch im Deutschunterricht sind zahlreiche neue Werke – zum Teil mit erheblichen Unterschieden bezüglich ihrer Konzeption – zugänglich.

Das Ziel dieses praxisorientierten Beitrags war die Analyse einer dieser neuen Übungsgrammatiken des Deutschen mit dem Titel Trainingsprojekt. Im Mittelpunkt der Analyse stand die Integrierbarkeit von vier Faktoren in ihre Konzeption: die stufenorientierte thematische Struktur, die grammatische Terminologie, der Einsatz einer Vermittlungs- bzw. Vergleichssprache und die Integrierbarkeit der Grammatik in andere Sprachkompetenzen. Das Ziel dieses Beitrags war dabei nicht ihre kritische Bewertung – ich habe sie zwar als Alternativen in der Grammatikschreibung betrachtet, ihre Relevanz in der Grammatikvermittlung aber nicht kritisch hinterfragt –, sondern die Darstellung dessen, wie sie einzeln und in ihrer Gesamtheit die Konzeption einer ÜG prägen können.

Das Trainingsprojekt ist als didaktische und gleichzeitig pädagogische Grammatik gedacht, und durch die Integration der vier Aspekte zeigt sich auch, wie eine

linguistische Grammatik in eine didaktische/pädagogische Grammatik verwandelt werden kann. Dabei zeichnet sich eine veränderte quantitativ-qualitative Gewichtung sämtlicher, die Konzeption betreffenden Faktoren ab: statt der holistischen eine partielle, lineare und retrospektive thematische Struktur, statt der linguistischen eine zweisprachige und hybride grammatische Terminologie, statt Deutsch als alleiniger Vermittlungssprache die Integration von Ungarisch als Vermittlungs- und Vergleichssprache und schließlich statt einer isolierten eine in andere Sprachkompetenzen integrierte Grammatikvermittlung.

Durch die theoretischen Überlegungen und die beigefügten Musteraufgaben habe ich versucht zu zeigen, wie mit diesen Aspekten in der Konzeption des Trainingsprojekts experimentiert wurde. Der erste Band ist gerade ein Jahr alt, der zweite erscheint demnächst. So kann jetzt noch nicht beurteilt werden, ob bzw. in welchem Maße sich diese Konzeption bewähren wird.

Literatur

- Funk, Hermann / Koenig, Michael (1996): Grammatik lehren und lernen: Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache. Berlin / München / Leipzig: Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus (2010): Sprachliche Strukturen und Grammatik. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Fulda: Kallmeyer / Klett. S. 111–115.
- Jakobi, Katharina (2011): Zur Vermittlung expliziter Grammatik im Italienischunterricht. Eine empirische Fallstudie auf Basis von Fragebögen und qualitativen Interviews. Wien: Universität Wien.
- Kispál, Tamás (2019): Textsortenorientierte Grammatikvermittlung – Kleine Texte in DaF-Lehrwerken. In: Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kappel, Péter / Modrián-Horváth, Bernadett / Rauzs, Orsolya (Hrsg.): „vnd der gieng treulich, weislich vnd mendlich mit den sachen vmb“. Festschrift für Péter Bassola zum 75. Geburtstag (= Acta Germanica 15). Szeged: Institut für Germanistik. S. 453–471.

- Lantos, Viktória (2021): Das DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufe in Ungarn. In: Kovács, Kálmán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten. S. 101–124.
- Lantos, Viktória (2023): Deutsch als L3 in Ungarn. Eine Online-Befragung unter Deutschlehrenden. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 33. S. 212–237.
- Larsen-Freeman, Diane (2003): Teaching language: From grammar to grammaring. Boston: Thomson/Heinle.
- NAT [= Nemzeti alaptanterv] (2020): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (gesehen am 22.09.2025)
- Perrig, Gabriela / Peter, Klaus / Schümann, Michael (Hrsg.) (2011): Grammatik im DaF-Unterricht. In: Linguistik Online. 5/2011. <https://doi.org/10.13092/lo.49.323>
- Portmann-Tselikas, Paul (2003): Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb. In: *Babylonia* 2/2003. S. 9–18.
- Rogina, Irene (2018): Sprechen – Unterschätzte Fertigkeit im Grammatikunterricht? Überlegungen aus Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts an italienischen Universitäten. In: Vogt, Barbara (Hrsg.): *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste. S. 83–106.
- Sárvári, Tünde (2023): *Lexikogrammatik. Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Szeged: SZTE JGYFK.
- Scheibl, György (2020a): Wie modelliert man eine mündliche Prüfung in einem Printbuch? In: Juhász, Valéria / Sulyok, Hedvig (Hrsg.): *Kommunikáció és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. Szeged: SZTE JGYPK. S. 406–416.
- Scheibl, György (2022): A kétnyelvű nyelvtani terminológiáról. In: Juhász, Valéria / Kegyesné Szekeres, Erika (Hrsg.): *Többsprachigkeit und Bildung (= Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben; Bd. 3)*. Szeged: SZTE JGYPK. S. 95–105.

Summer, Theresa (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Grammatik. In: Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen / Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (= utb Fremdsprachendidaktik, Sprachwissenschaft, Pädagogik; 8043). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 126–130.

Analysierte Übungsgrammatiken:

Buscha, Anne / Szita, Szilvia (2011): B-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1. Schubert: Leipzig.

Buscha, Anne / Szita, Szilvia / Raben, Susanne (2013): C-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau C1–C2. Leipzig: Schubert.

Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1992): Übungsgrammatik Deutsch. Berlin / München / Leipzig: Langenscheidt.

Horváthné-Lovas, Márta (2024): Német nyelvtan – elmélet és gyakorlat. Szeged: Maxim.

Jin, Friederike / Voß, Ute (2017): Grammatik aktiv. Verstehen, Üben, Sprechen. B2–C1. Berlin: Cornelsen.

Jin, Friederike / Voß, Ute / Scheibl, György (2015): Grammatik aktiv. Német nyelvtani gyakorlókönyv B1. Szeged: Cornelsen/Maxim.

Jin, Friederike / Voß, Ute / Sóti, Ildikó (2014): Grammatik aktiv. Német nyelvtani gyakorlókönyv. A1–A2. Szeged: Cornelsen/Maxim.

Scheibl, György (2009): Kétezer teszt és fordítás német nyelvből. Szeged: Maxim.

Scheibl, György (2016): Einfach Grammatik. Szeged: Maxim.

Scheibl, György (2019): Érettségi mintatételek német nyelvből. 50 emelt szintű tétel. Szeged: Maxim.

Scheibl, György (2020b): The Very Best of Deutsche Grammatik B2–C1. Szeged: JATEPress.

Scheibl, György (2024): Einfach Grammatik Training A1–A2. Szeged: Maxim.

Scheibl, György (i. E.): Einfach Grammatik Training B1. Szeged: Maxim (im Erscheinen).

Zielsetzungen des ungarischen DaF-Unterrichts

Eine empirische Untersuchung unter DaF-Lehrkräften

Erzsébet Pintye-Lukács

1. Einleitung

Eine der wichtigsten Fragen des Lehr- und Lernprozesses, die auf keinen Fall außer Acht gelassen werden darf, bezieht sich darauf, welche Ziele im jeweiligen Fremdsprachenunterricht verfolgt werden sollten. Der Fremdsprachenunterricht findet heute in einer Welt statt, in der sich Globalisierung, Multikulturalität, Digitalisierung und Künstliche Intelligenz (KI) immer größerer Beliebtheit erfreuen, was zur Folge hat, dass die Zielsetzungen, Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik neu gedacht und erweitert werden müssen. Seit 2001 bestimmt das vom Europarat veröffentlichte Dokument, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) den Fremdsprachenunterricht. Der GER (Europarat 2001; 2020) versucht, eine Basis für die Entwicklung von Curricula in Europa zu bieten und hilft Bildungsinstitutionen, Lehrenden und Lehrwerkautor:innen in Form von formulierten Zielen, Methoden, Prinzipien und Kann-Beschreibungen beim Erstellen von Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Materialien und Prüfungsaufgaben.

In dem vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die aktuellen Ziele des Fremdsprachenunterrichts anhand der gültigen ungarischen Bildungsstandards zu analysieren. Anschließend werden die Zielvorstellungen von ungarischen DaF-Lehrenden empirisch untersucht. Da in ungarischen Schulen vor allem Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt wird, lässt sich die Frage stellen, welche Zielsetzungen im DaF-Unterricht verfolgt und welche Methoden und Prinzipien zum effizienten Fremdsprachenlernen eingesetzt werden sollten. Im ersten Teil des Beitrags werden die den Fremdsprachenunterricht bestimmenden Dokumente im Hinblick auf die Ziele, Methoden und Prinzipien untersucht. Neben der Beschreibung der anhand der Bildungsstandards formulierten Zielsetzungen ist es empfehlenswert, die

Sichtweisen der praktizierenden DaF-Lehrenden in Ungarn zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurde im Schuljahr 2024/2025 ein Online-Fragebogen für DaF-Lehrende von der Verfasserin des Beitrags erstellt, in dem vor allem der Frage nachgegangen wurde, welche Ziele DaF-Lehrende in ihrem Deutschunterricht verfolgen. Der Fragebogen wurde landesweit von 110 DaF-Lehrenden ausgefüllt. Die Ergebnisse der Untersuchung können dazu beitragen, einen Überblick über die Erfahrungen mit dem aktuellen DaF-Unterricht aus der Lehrendenperspektive zu erhalten und anhand der Ergebnisse didaktisch-methodischen Konsequenzen zu ziehen, die zur Entwicklung des DaF-Unterrichts beitragen können.

2. Zielsetzungen des DaF-Unterrichts in Ungarn

Seit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren besteht das Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts nicht mehr in der allgemeinen Geistesbildung, sondern vor allem darin, dass Lernende die jeweilige Fremdsprache in alltäglichen Situationen gebrauchen können. Bei der Entwicklung der Kommunikativen Didaktik spielten das pragmatisch-funktionale Konzept und das interkulturelle Konzept eine zentrale Rolle, welche vorsehen, dass im Fremdsprachenunterricht sprachliche Handlungen durchgeführt, authentische Texte eingesetzt, alltägliche Situationen verwendet und landeskundliche Themen behandelt werden. Der kommunikative Ansatz löste sich von der Praxis des traditionellen lehrbuch- und lehrerzentrierten Unterrichts ab und hielt sich vor allem an die Prinzipien: *Situativität, Authentizität, Einbettung des neuen Lehrstoffes in Alltagsgespräche, Üben im Kontext* (Feld-Knapp 2009: 60; Neuner/Hunfeld 1993: 87). Da das Ziel der Kommunikativen Didaktik vor allem darin bestand, Lernende zu befähigen, die jeweilige Fremdsprache im Alltag anzuwenden, wurde nicht die Vermittlung von Kenntnissen, sondern die Entwicklung von sprachlichem Können in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts gestellt. Bei der Unterrichtsplanung und der Bestimmung der jeweiligen Lernziele ist es demnach wichtig, zu berücksichtigen, dass das Unterrichtskonzept „nicht nur vom Lehrstoff her entwickelt werden kann,

sondern, dass es nötig ist, auf die Zielvorstellungen und die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe einzugehen“ (Neuner/Hunfeld 1993: 87).

In Anlehnung an Faistauer (1997: 21) und Ende et al. (2013: 26) vertritt die Verfasserin den Standpunkt, dass es in der Fremdsprachendidaktik ratsamer wäre, statt der Methoden die Relevanz der didaktisch-methodischen Prinzipien hervorzuheben, die zur erfolgreichen Unterrichtsplanung und -durchführung einen großen Beitrag leisten können. Im Folgenden werden die wichtigsten didaktisch-methodischen Prinzipien der Fremdsprachendidaktik und ihre Relevanz ausführlich beschrieben.

2.1. Handlungsorientierung

Eines der wichtigsten Prinzipien bezieht sich auf die Handlungsorientierung, die seit dem Erscheinen des GER als Zentralbegriff für die Fremdsprachendidaktik fungiert. Der GER (Europarat 2001; 2020) plädiert für den handlungsorientierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht, der eine Neuorientierung darstellt,

die eine kompetenzorientierte Perspektive fördert, die von den Kann-Beschreibungen gesteuert wird, und nicht eine Defizitperspektive, die darauf ausgerichtet ist, was Lernende noch nicht gelernt haben. Die Idee dahinter ist, Curricula und Kurse zu planen, die auf der Lebenswirklichkeit mit ihren kommunikativen Bedarfen basieren, um lebenssechte Aufgaben herum organisiert sind und begleitet werden von „Kann-Beschreibungen“, die den Lernenden die Ziele verständlich machen. (Europarat 2020: 31)

Der Fremdsprachenunterricht soll sich dementsprechend zum Ziel setzen, Lernende in den Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen und ihnen solche authentischen Situationen zu bieten, in denen sie die Fremdsprache zur Ausführung von sprachlichen Handlungen gebrauchen können. Auch Bach/Trimm (2009: 12) argumentieren für den handlungsorientierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht und vertreten die Ansicht, dass unter Handlungsorientierung nicht nur der Zielaspekt, sondern auch der Methodenaspekt verstanden werden sollte, denn

unter dem Zielaspekt entwickeln die Schüler fremdsprachliche Handlungskompetenz für die außer- und nachschulische Lebenswelt. Unter dem Methodenaspekt wird das genannte Ziel über ein aufgaben- und ergebnisorientiertes ‚learning through interaction‘ – oft in Partner- oder Gruppenarbeit – angegangen, das auch die emotionale Seite der Schülerinnen und Schüler anspricht und ihre sozial-affektiven Kompetenzen fördert. (Bach/Trimm 2009: 12)

Bei der Vorbereitung und Unterrichtsplanung ist es äußerst wichtig, den Unterricht handlungsorientiert zu gestalten, damit Lernende die Möglichkeit haben, etwas mit der Sprache zu tun, d. h. mit der Sprache Handlungen durchzuführen. Ende et al. (2013: 28) beschreiben die wichtigsten Merkmale der Handlungsorientierung, die bei der Unterrichtsplanung unbedingt in Betracht gezogen werden sollten, wie folgt:

- Die Lernenden werden als sozial Handelnde ernst genommen, d. h. sie werden mit Situationen konfrontiert, die für ihre Lebenswelt von Bedeutung sind.
- Themen und Inhalte sind repräsentativ für das Zielland.
- Die Situationen, in denen Lernende im Unterricht sprachlich handeln, sollen möglichst authentisch sein und zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung anregen.
- Lernsituationen sollen möglichst offen gestaltet werden, damit Lernende eigene Lösungswege finden können.
- Der Unterricht ist vor allem am kommunikativen Erfolg orientiert. Formale Korrektheit wird an kommunikativen Erfolg gebunden.
- Grammatik- und Wortschatzvermittlung sind kein Selbstzweck. Sie dienen dazu, dass die sprachlichen Mittel in der Kommunikation zur Lösung konkreter Probleme verwendet werden können.

In Anlehnung an Perge (2023: 15) vertrete ich die Meinung, dass der handlungsorientierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht dadurch verwirklicht werden kann, dass sich Lehrende „von den alten Traditionen des Fremdsprachenlernens befreien und statt der starken Grammatikorientierung den Lernenden echte Sprachsituationen ermöglichen, in denen die Lernenden sprachliche Handlungen vollziehen können“.

2.2. Lernerorientierung

Das Prinzip Handlungsorientierung ist mit dem Prinzip Lernerorientierung stark verbunden, da in einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht Lernende und ihre Bedürfnisse und Interessen in den Mittelpunkt gestellt werden. Die traditionelle Fremdsprachendidaktik legte den Schwerpunkt auf den Lehrstoff (vor allem auf die Entwicklung der Grammatikkenntnisse), den Lehrprozess (Entwicklung von Lehrmethoden) und die Lernkontrolle (Leistungsmessung) (Neuner 2003: 13). Für die Entfaltung einer lernerorientierten Fremdsprachendidaktik empfiehlt Neuner (2003: 14), die folgenden Aspekte zu berücksichtigen:

- Sprachbesitz und Sprachenkenntnisse
- Sprachbedürfnisse
- Sprachlernererfahrungen
- Sprachprofile.

Der lernerorientierte Fremdsprachenunterricht sollte die genannten Aspekte berücksichtigen und dementsprechend bei der Gestaltung des Unterrichts großen Wert auf die Beantwortung der folgenden Fragen legen:

- Was bringen die Lernenden mit? Welche sprachlichen Vorkenntnisse haben sie?
- Welche Vorstellungen haben sie über die Verwendung der jeweiligen Fremdsprache?
- Welche Lernerfahrungen beeinflussen das Lernverhalten? Wie können Lernerfahrungen beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache Hilfe leisten?
- Welche Ziele werden beim Fremdsprachenlernen verfolgt? Was ist das Ziel beim Erlernen der jeweiligen Fremdsprache?

Eine wichtige Aufgabe der Lehrenden ist es neben der Vermittlung des jeweiligen Lehrstoffes Lernende zu befähigen, beim Lernen systematisch vorzugehen, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren und beim Lernen und Gebrauch der Fremdsprache Strategien (sowohl Lernstrategien als auch Kommunikationsstrategien) zu gebrauchen, was dazu beiträgt, dass sie Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen können (Ballweg et al. 2013: 66).

Zur Förderung der Lernerautonomie gehört nach Ballweg et al. (2013: 84), dass „Lernende lernen, sich im Lernprozess eigene Ziele zu setzen, dass sie einschätzen lernen, was sie gut bzw. nicht so gut können, und dass sie entscheiden lernen, wann, mit welchen Materialien und vielleicht auch mit wem sie lernen wollen“.

Um die Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht zu fördern, ist es von besonders großer Bedeutung, dass selbständiges Lernen so oft wie möglich trainiert wird. Daher sollten Lehrende die Möglichkeit bieten, dass Lernende ihren eigenen Lernprozess und Strategien kennen lernen und dementsprechend die für sie geeigneten Lernwege, Methoden und Strategien auswählen und beim Lernen einsetzen.

2.3. Didaktisch- methodische Prinzipien in den ungarischen Bildungsstandards

Die beiden genannten Prinzipien der Handlungsorientierung und der Lernerorientierung sind auch in den den ungarischen Fremdsprachenunterricht bestimmenden Dokumenten vorzufinden. In Ungarn setzen sich die Bildungsstandards vor allem aus der Dreifachstruktur des Nationalen Grundlehrplans (NAT 2020), der Rahmenlehrpläne und der lokalen Lehrpläne zusammen. Die Dreifachstruktur kann mit den folgenden drei Ebenen (siehe Abbildung 1.) beschrieben werden:

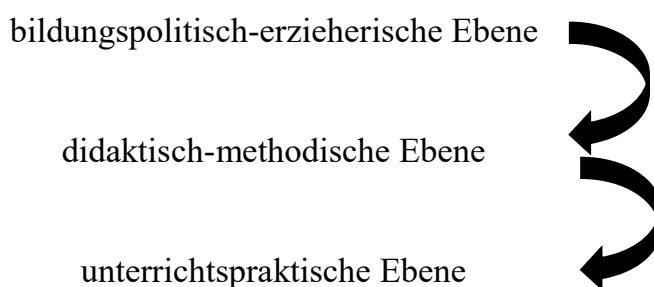


Abbildung 1: *Bildungsstandards in Ungarn (Eigene Darstellung)*

Der NAT (NAT 2020) dient auf der höchsten Ebene als Ausgangspunkt für die Planung und Erstellung der Rahmenlehrpläne und der lokalen Lehrpläne. Die aktuelle Version des NAT, die derzeit den Fremdsprachenunterricht in Ungarn bestimmt, trat im Jahre 2020 in Kraft. Die Rahmenlehrpläne für die Grundschule und die Mittelschule bezüglich des Fremdsprachenlernens beschreiben Zielsetzungen, mögliche Methoden,

Prinzipien, Inhalte und Themen und die Art und Weise der Leistungsmessung sowie die sieben Schlüsselkompetenzen. Sowohl im NAT (NAT 2020) als auch im Rahmenlehrplan für die Mittelschule (Oktatási Hivatal 2020a: 1) ist explizit formuliert, dass das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Sprachhandlungsfähigkeit der Lernenden ist. Es wird hervorgehoben, dass der Lehr- und Lernprozess vor allem die Förderung der Fertigkeiten in den Mittelpunkt stellen sollte, die ermöglicht, dass Lernende ihre Gedanken in der jeweiligen Fremdsprache zum Ausdruck bringen können. Der Rahmenlehrplan für die Mittelschule (Oktatási Hivatal 2020a: 4) unterscheidet bezüglich des L2-Erwerbs zwei Phasen. Lernende sollten im Fall der ersten Fremdsprache am Ende der ersten Phase (9.–10. Jg.) das Sprachniveau B1 und am Ende der zweiten Phase (11.–12. Jg.) das Sprachniveau B2 zu beherrschen. Im Mittelpunkt der zwei Phasen sollte anhand der Beschreibung vor allem das Ziel angestrebt werden, dass Lernende die Sprache in Alltagssituationen erlernen und die Sprache nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb des Unterrichts gebrauchen. Eine wesentliche Aufgabe der Lehrenden ist es zudem, ihre Lernenden zu motivieren und ihre Sprach(lern)bewusstheit zu fördern. Der Rahmenlehrplan (Oktatási Hivatal 2020a: 2) betont, dass der Fremdsprachenunterricht auf den beiden Prinzipien (Handlungsorientierung, Lernerorientierung) beruhen sollte, da die Berücksichtigung der genannten Prinzipien es ermöglicht, dass Lernende die jeweilige Fremdsprache als Instrument zur Ausführung von sprachlichen Handlungen verwenden können. Im Falle des L3-Lernens erwartet der Rahmenlehrplan (Oktatási Hivatal 2020b: 4), dass Lernende am Ende der zweiten Phase (11.–12. Jg.) über das Sprachniveau A2 verfügen. Neben den genannten Prinzipien und Zielsetzungen betont der NAT (NAT 2020), dass es eine wichtige bildungspolitische Zielsetzung ist, im Fremdsprachenunterricht die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern. Dementsprechend ist es von großer Relevanz, dass der Fremdsprachenunterricht neben den genannten Prinzipien das Prinzip Mehrsprachigkeitsorientierung berücksichtigt und darauf aufbaut, welche Sprachkenntnisse Lernende bereits beherrschen. Fremdsprachen sollten also nicht isoliert voneinander vermittelt werden, sondern vorhandene Sprachkenntnisse, Sprachlernerfahrungen und Strategien für den Erwerb weiterer Sprachen miteinbeziehen.

3. DaF-Unterricht mit neuen Zielsetzungen

In Ungarn ist die Tendenz zu beobachten, dass in den Schulen meistens Englisch als erste Fremdsprache gewählt wird und Deutsch immer häufiger als zweite Fremdsprache nach Englisch unterrichtet wird (Berényi 2017; Lantos 2023). Wenn Lernende Deutsch als zweite Fremdsprache in der Mittelschule zu lernen beginnen, haben sie bereits Lernerfahrungen mit einer Fremdsprache (Englisch), auf die sowohl sie als auch ihre Lehrende(n) bauen können. In diesem Fall kann Deutsch nach Englisch (DaFnE) vermittelt werden. Das DaFnE-Konzept und die Mehrsprachigkeitsdidaktik gewinnen in den fremdsprachendidaktisch-orientierten Forschungen in Ungarn (Berényi 2017; Feld-Knapp 2014; Perge 2018; Kegyes/Zipser 2022) immer mehr an Bedeutung, in denen hervorgehoben wird, dass „doch qualitative und quantitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache“ zu erkennen sind (Hufeisen 2003: 8 zit. nach Berényi 2017: 51). Das wohlbekannte Faktorenmodell von Hufeisen (2010: 203) beschreibt die Elemente, die auf das Fremdsprachenlernen Einfluss nehmen können.

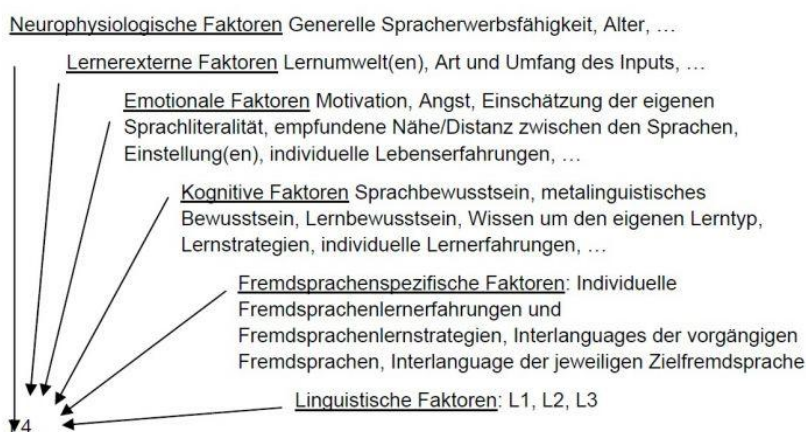


Abbildung 2: Das Faktorenmodell von Hufeisen (2010: 203)

Anhand des Modells lässt sich feststellen, dass beim Lernen einer zweiten Fremdsprache die bereits vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen eine bedeutende Rolle spielen können, weshalb es von großer Relevanz wäre, im Fremdsprachenunterricht das Prinzip *Mehrsprachigkeitsorientierung*

in Betracht zu ziehen. Die zentralen Leitgedanken der Mehrsprachigkeitsdidaktik fassen Ballweg et al. (2013: 144) wie folgt zusammen:

- Lernen wird als ein kognitiver Vorgang aufgefasst. Es wird viel Wert auf das bewusste Verarbeiten der Sprache gelegt.
- Neues Wissen wird ausgehend von bereits vorhandenem Wissen wahrgenommen bzw. mit diesem in Verbindung gebracht.
- Alle vorhandenen Sprachkenntnisse (Erstsprache, alle Fremdsprachen) werden beim Erlernen der neuen Fremdsprache(n) passiv oder aktiv genutzt.
- Alle gelernten Sprachen, Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien werden miteinander vernetzt, es entsteht eine individuell ausgeprägte Mehrsprachigkeitskompetenz.
- Die Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt auf ein ökonomisches Lernen ab: Sprachen sollen effizienter gelernt, bestehende kognitive Strukturen sollen genutzt und weiter ausgebaut werden. Aufgrund von vorhandenen Sprachkenntnissen erreicht man einen schnelleren Lernfortschritt in einer neuen Fremdsprache.

Anhand der aufgelisteten Leitgedanken lässt sich feststellen, dass das Anknüpfen an bereits vorhandenes Wissen ein wichtiger Aspekt in der Mehrsprachigkeitsorientierung ist. Dieses Anknüpfen kann nach Ballweg et al. (2013: 146–147) im Fremdsprachenunterricht auf verschiedene Art und Weise verwirklicht werden:

- Anknüpfen an Wissen über Sprachunterricht
- Anknüpfen an Wissen über das eigene Sprachenlernen
- Anknüpfen an Inhalte des Sprachunterrichts
- Anknüpfen an Wissen über Sprache
- Anknüpfen an kulturelles und landeskundliches Wissen.

Das Anknüpfen an bereits vorhandenes Wissen, vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen kann auf drei Ebenen anhand von fünf Prinzipien stattfinden (siehe Abbildung 3).

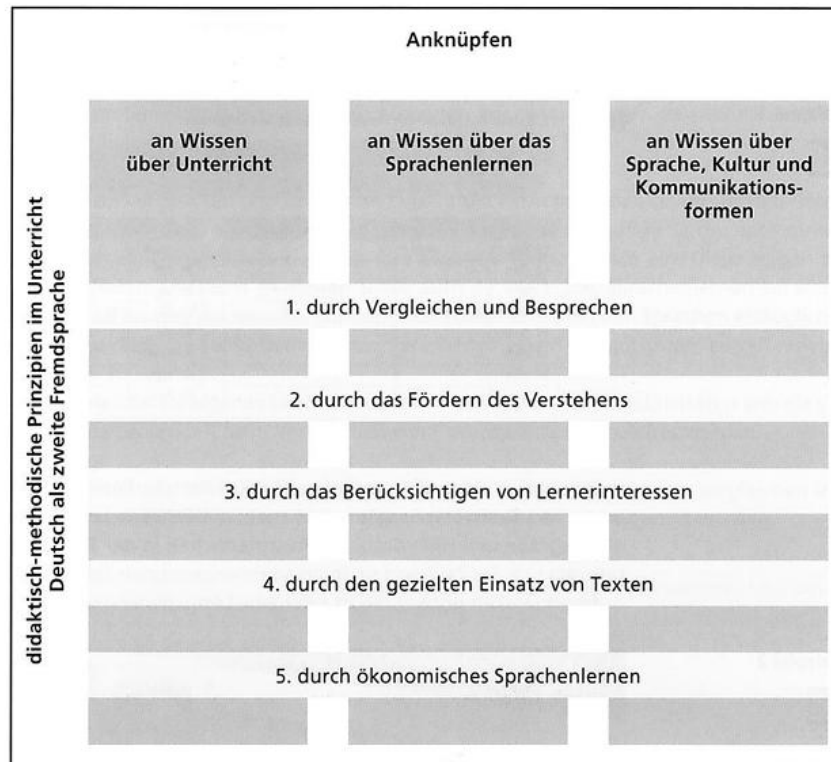


Abbildung 3: Prinzipien im DaF-Unterricht nach Ballweg et al. (2013: 149)

Durch Vergleichen und Besprechen besteht die Möglichkeit, Strukturen der jeweiligen Sprachen und Sprachlernstrategien zu analysieren, was Lernenden ermöglicht, über die Sprache(n) zu reflektieren und dabei ihre Sprach(lern)bewusstheit fördert. Die Förderung der Sprachbewusstheit / Sprachlernbewusstheit ist eine weitere wichtige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik kann dazu beitragen, Bewusstheit und Wissen über Sprachen und den eigenen Fremdsprachenlernprozess zu erweitern. Lernende haben beim Vergleich der jeweiligen Sprachen nämlich die Möglichkeit, die Sprachen zu entdecken und ihren eigenen Lernprozess besser kennen zu lernen (Ballweg et al. 2013: 146–147).

Neben dem Vergleichen und Besprechen ist es besonders wichtig, Verstehensstrategien zu vermitteln, die Lernerinteressen zu berücksichtigen, einen passenden Lesestil für die Textarbeit einzusetzen und ein ökonomisches Vorgehen beim Fremdsprachenlernen anzustreben. Die Berücksichtigung der genannten Prinzipien können dazu beitragen, dass das Erlernen einer zweiten Fremdsprache erleichtert wird. Der L3-Unterricht sollte sich also zum Ziel setzen, die bereits vorhandenen Kenntnisse

der Lernenden zu berücksichtigen und durch Fragen die Reflexion über die Sprachen bzw. über das eigene Lernen zu trainieren.

4. Zielsetzungen des DaF-Unterrichts aus der Perspektive von DaF-Lehrenden

Nach der Beschreibung der Zielsetzungen und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts anhand der Bildungsstandards in Ungarn werden hier die Ergebnisse einer Online-Umfrage dargestellt, die sich zum Ziel setzte, den aktuellen Stand des DaF-Unterrichts aus Sicht der ungarischen DaF-Lehrkräfte zu untersuchen.

4.1. Datenerhebung

Im Schuljahr 2024/2025 wurde ein Online-Fragebogen für DaF-Lehrende (siehe Anhang) erstellt, in dem der Versuch unternommen wurde, der Frage nachzugehen, welche Zielsetzungen im aktuellen DaF-Unterricht von den DaF-Lehrenden verfolgt werden. Der Fragebogen umfasst insgesamt 8 Fragen, die vor allem auf die Einstellung der Lernenden zum Deutschlernen und die Meinungen der Lehrenden über die aktuellen Zielsetzungen des DaF-Unterrichts abzielten. Im Online-Fragebogen mussten einerseits offene Fragen, andererseits geschlossene Fragen beantwortet werden. Die offenen Fragen ermöglichten DaF-Lehrenden, ihre Meinung bezüglich der Zielsetzungen und Erfahrungen mit dem DaF-Unterricht zum Ausdruck zu bringen. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und anonym. Der Fragebogen wurde in Ungarn von 110 DaF-Lehrenden ausgefüllt.

Die Antworten auf die Frage *Wie schätzen Sie die Einstellung Ihrer Schüler:innen zum Deutschlernen ein?* können Informationen über den Kontext des DaF-Unterrichts liefern. Da es bei der Unterrichtsplanung von großer Relevanz ist, die Zielvorstellungen und die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe zu berücksichtigen (siehe Kapitel 2), wurde mit der genannten Frage das Ziel verfolgt, einen Überblick über den Lernkontext zu erhalten, was ermöglicht, Konsequenzen bezüglich der Zielsetzungen des DaF-Unterrichts abzuleiten. Die Einstellung der Schüler:innen zum Lernen kann

nämlich bestimmen, wie die Ziele an die jeweilige Gruppe angepasst werden sollten. Die Frage *Was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts?* zielt direkt auf die Zielvorstellungen bezüglich des Fremdsprachenunterrichts ab, wobei DaF-Lehrende die Möglichkeit haben, ihre Gedanken ohne vorgegebene Antwortoptionen zu äußern. Die Frage *Was ist für Sie persönlich das wichtigste Ziel im Fremdsprachenunterricht?* diente dazu, die individuellen Schwerpunktsetzungen zu erfassen und mögliche Unterschiede zwischen allgemeinen Zielvorstellungen und individuellen Zielvorstellungen zu untersuchen.

Die meisten Befragten sind im Burgenland (29%) und Budapest (14%) als Lehrkraft tätig. 72% der DaF-Lehrenden sind an einem Gymnasium, 18,2% an einem Technikum und 8,2% an einer Grundschule angestellt.

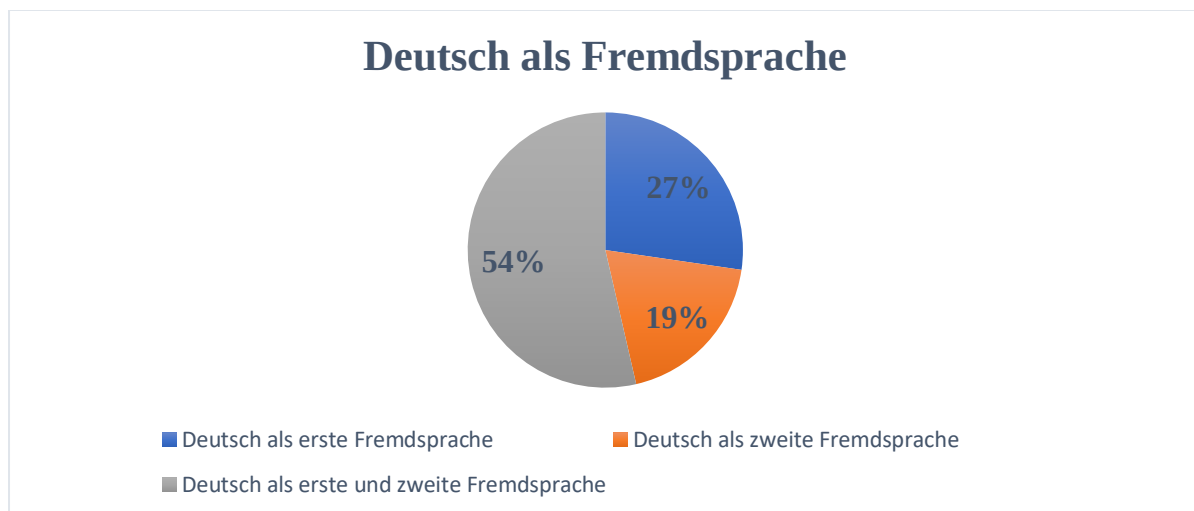


Abbildung 4: *Deutsch als L2 und L3 in den Schulen (Eigene Darstellung)*

Aus den Antworten der Befragten geht hervor, dass die Mehrheit (54%) Deutsch sowohl als erste als auch zweite Fremdsprache unterrichtet. Auf die Frage, die sich auf die Lehrerfahrung bezog, wurden unterschiedliche Antworten gegeben. 84 DaF-Lehrende (76%) gaben an, dass sie seit mehr als 20 Jahren Deutsch unterrichten.

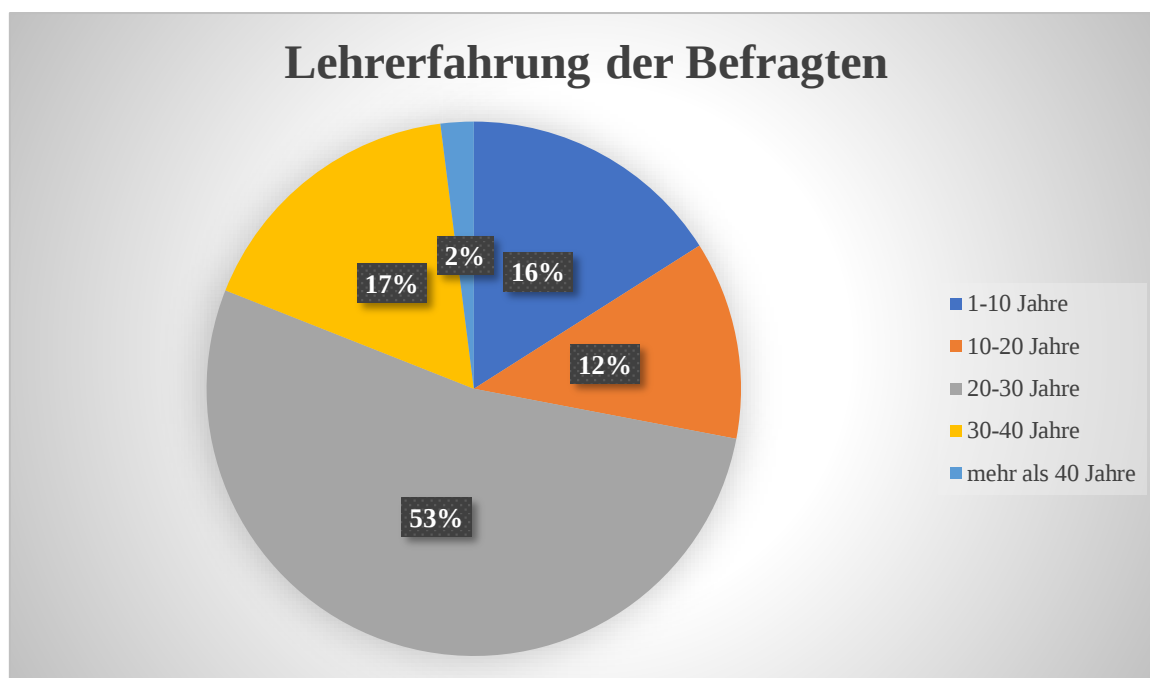


Abbildung 5: Lehrerfahrung der Befragten im ungarischen DaF-Unterricht (Eigene Darstellung)

Anhand der Meinungen über die Zielsetzungen des DaF-Unterrichts können drei Aspekte voneinander abgegrenzt werden, die im Folgenden ausführlich behandelt werden.

4.2. Die Einstellung der Lernenden zum Deutschlernen

Die Antworten und Erfahrungen der DaF-Lehrenden zeugen davon, dass Lernende mit dem Deutschlernen Schwierigkeiten haben und Deutsch als zweite Sprache (nach Englisch) nicht gern lernen. Außerdem lässt sich feststellen, dass große Unterschiede darin zu erkennen sind, ob Lernende Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache lernen. Einige DaF-Lehrende formulierten ihre Gedanken bezüglich der Einstellung der Lernenden zum Deutschlernen wie folgt:

[Lernende, die Deutsch als L2 lernen, sind begeisterter als diejenigen, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen] (übersetzt von P.L.E.)

[Wer Deutsch als erste Fremdsprache wählt, ist motivierter und hat eine positivere Einstellung zum Lernen, als diejenigen, die Deutsch als L3 lernen.] (übersetzt von P.L.E.)

Die DaF-Lehrenden merken an, dass es schwierig sei, Lernende nach Englisch zum Deutschlernen zu motivieren. Die Lernenden finden Deutsch wegen der grammatischen Strukturen schwieriger als Englisch und haben deshalb das Gefühl, dass sie mit dem Englischen schneller Erfolg beim Lernen erreichen können. Eine bedeutende Rolle spielt vor allem die Motivation der Lernenden zum Deutschlernen. Anhand der Antworten lässt sich schlussfolgern, dass diejenigen Lernenden, die ein bestimmtes Ziel im Zusammenhang mit der deutschen Sprache haben (Sprachprüfung B2, Studium oder Leben im Ausland), versuchen, neben Englisch ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Zur Motivation trägt neben den genannten Faktoren der Lernenden auch die Einstellung der Lehrenden bei – wie es auch in der Meinung eines DaF-Lehrenden zu lesen ist:

[Meine Lernenden mögen die deutsche Sprache, aber ich muss in jedem Deutschunterricht etwas Neues, etwas Interessantes zeigen, um die Beliebtheit des Englischen zu kompensieren.] (übersetzt von P.L.E.)

Die Auswahl der eingesetzten Methoden, Prinzipien und Materialien kann den Erfolg des Lernens bestimmen. Die genannten Prinzipien (Handlungsorientierung, Lernerorientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung) können dazu beitragen, dass Lernende Deutsch nach Englisch motiviert lernen, da ihre Bedürfnisse und Interessen in den Mittelpunkt gestellt werden. Aus den Antworten geht hervor, dass eines der wichtigsten Ziele im DaF-Unterricht vor allem darin besteht, Schüler:innen zum Deutschlernen zu motivieren.

4.3. Ziele des Fremdsprachenunterrichts aus Sicht ungarischer DaF-Lehrkräfte

Anhand der Antworten kann festgestellt werden, dass DaF-Lehrende als wichtigstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Förderung der Kommunikation in der Fremdsprache identifizieren. Die Antworten zeugen davon, dass DaF-Lehrende es für wichtig halten, dass Lernende ihre Gedanken und Sprechabsichten in der Fremdsprache zum Ausdruck bringen können, was mit den im NAT (NAT 2020) formulierten Zielen übereinstimmt.

DaF-Lehrende heben hervor, dass bei der Zielsetzung des Fremdsprachenlernens die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden sollen. Neben der Förderung der kommunikativen Kompetenz wurden folgende Zielsetzungen für den DaF-Unterricht erwähnt:

- Kulturvermittlung mit landeskundlichen Inhalten
- Kompetenzentwicklung
- Förderung der interkulturellen Kompetenz
- Förderung des logischen Denkens
- Förderung der Problemlösungsfähigkeit
- Förderung der Empathie
- Besseres Verständnis für andere Kulturen
- Förderung der Lernerautonomie
- Sprachprüfung.

Die genannten Ziele deuten darauf hin, dass sich das Fremdsprachenlernen nicht nur auf die Vermittlung von sprachlichen Mitteln und Strukturen beschränken, sondern zahlreiche Kompetenzen fördern sollte. Wichtig erscheint in den Antworten der DaF-Lehrenden, dass Lernende nicht nur die Sprache, sondern auch die jeweilige Kultur der Zielsprache kennen lernen sollten, weshalb die interkulturelle Orientierung als didaktisch-methodisches Prinzip im Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle spielen sollte. Anhand der Antworten lässt sich also schlussfolgern, dass DaF-Lehrende die Prinzipien der Kommunikativen Didaktik für wichtig halten und ihren Unterricht dementsprechend gestalten.

[Lernende sollten in der Lage sein, in der Fremdsprache effizient zu kommunizieren, ihre Gedanken in verschiedenen Situationen zum Ausdruck zu bringen und die Kultur der jeweiligen Sprache kennen zu lernen.]
(übersetzt von P.L.E.)

[Die Förderung der kommunikativen Kompetenz in der gesprochenen und der geschriebenen Sprache, Kulturvermittlung, Förderung des kritischen Denkens] (übersetzt von P.L.E.)

Auch der GER (Europarat 2001; 2020) verweist darauf hin, dass eine Sprache ohne kulturelles Wissen, ohne das Kennenlernen der jeweiligen Kultur nicht gelernt werden kann. Aus diesem Grund ist es von großer Relevanz, die kulturelle Geprägtheit kommunikativer Handlungen in der Fremdsprache zu erfahren (Ende et al. 2013: 30).

4.4. Zielvorstellungen von DaF-Lehrkräften im ungarischen Fremdsprachenunterricht

Nach der Beantwortung der Frage, die sich auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts bezog, wurde der Versuch unternommen, der Frage nachzugehen, welche Ziele sich DaF-Lehrende in ihrem eigenen Deutschunterricht vor Augen halten. Die Frage versuchte darauf eine Antwort zu bekommen, ob die in den ungarischen Bildungsstandards formulierten Zielsetzungen mit den persönlichen Zielsetzungen der DaF-Lehrkräfte übereinstimmen. Die wichtigsten Ziele, die in den Antworten erwähnt wurden, beziehen sich auf den effizienten Sprachgebrauch in Alltagssituationen, die Motivation der Lernenden und die Strategievermittlung zum erfolgreichen Lernen. Den Antworten ist es zu entnehmen, dass es für Lehrkräfte wichtig ist, dass sich der Lehr- und Lernprozess nicht nur auf die Vermittlung der Fremdsprache konzentriert, sondern auch das Ziel anstrebt, beim Fremdsprachenlernen solche Kompetenzen zu fördern, die außerhalb des Unterrichts im Leben der Lernenden eine bedeutende Rolle spielen können. Diese Gedanken hängen stark mit den im GER formulierten Zielsetzungen zusammen. Der GER (Europarat 2001: 105) hebt nämlich hervor, dass der Fremdsprachenunterricht neben der kommunikativen Zielsetzung eine interkulturelle Zielsetzung anstreben sollte, die sich in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen äußert.

Anhand der Antworten ist es außerdem wichtig zu erwähnen, dass die Lernumgebung für DaF-Lehrende eine bedeutende Rolle spielt. Viele Befragte gaben an, dass sie beim Fremdsprachenlernen danach streben, dass sich ihre Lernenden im Lehr- und Lernprozess wohl fühlen, Freude am Lernen finden und das Gefühl haben, dass das Fremdsprachenlernen nicht nur ein Muss, sondern auch Spaß sein kann. Durch

eine lernfördernde Umgebung, in der sich Lernende wohl fühlen, kann erreicht werden, dass Lernende ohne Angst und Hemmungen motivierter am Unterricht teilnehmen.

[Mein Ziel ist, meinen Lernenden zu zeigen, dass Fremdsprachenlernen nicht nur Grammatik- und Wortschatzlernen bedeutet, sondern auch die Denkweise prägt.] (übersetzt von P.L.E.)

[Mein Ziel ist, die Kinder zu begeistern, damit sie das Fremdsprachenlernen genießen.] (übersetzt von P.L.E.)

5. Fazit

Der Beitrag versuchte den Schwerpunkt auf die Beschreibung der aktuellen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn zu legen, wobei sowohl die den Fremdsprachenunterricht bestimmenden Dokumente als auch Meinungen von DaF-Lehrenden untersucht wurden. Es kann festgestellt werden, dass der Fremdsprachenunterricht einerseits die Förderung der Sprachhandlungsfähigkeit, andererseits die Förderung der interkulturellen Kompetenz anstreben sollte. Aus den Antworten der Befragten lässt sich schlussfolgern, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache sowohl Lernende als auch Lehrende vor große Herausforderungen stellt. Diejenigen Lernenden, die bereits Englischkenntnisse haben, sind meistens weniger bereit, eine weitere Fremdsprache zu erlernen, weshalb die Aufgabe der Lehrenden im L3-Unterricht besonders schwierig ist. Eine der wichtigsten Zielsetzungen des DaF-Unterrichts stellt anhand der Antworten der befragten DaF-Lehrkräfte die Förderung der Motivation der Lernenden dar. In Ungarn ist nämlich die Tendenz zu beobachten, dass Deutsch eher als zweite Fremdsprache unterrichtet wird, weshalb es empfehlenswert wäre, die Tertiärsprachendidaktik / Mehrsprachigkeitsdidaktik im DaF-Unterricht zu berücksichtigen. Durch die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik besteht die Möglichkeit, im DaF-Unterricht bereits vorhandene Fremdsprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen in Betracht zu ziehen, was zur Förderung der Sprach(lern)bewusstheit beitragen kann. Die Bewusstmachung der Ähnlichkeiten und

Unterschiede, der Vergleich der Sprachen, das Anknüpfen an vorhandenes Wissen und vorhandene Kenntnisse können Lernenden beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache und beim bewussten Umgang mit Sprachen eine große Hilfe leisten. Eine wichtige zukünftige Zielsetzung des L3-Unterrichts sollte daher sein, dass der Unterricht von den Lernerfahrungen und Kenntnissen der Lernenden ausgeht und aufbauend auf diese Erfahrungen ein effizientes Erlernen der zweiten Fremdsprache ermöglicht.

Literatur

- Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2009): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Ballweg, Sandra / Drumm, Sandra / Hufeisen, Britta / Klippel, Johanna / Pilypaitytė, Lina (2013): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? (= dll. Deutsch lehren und lernen; Bd. 2). München: Klett-Langenscheidt.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 28. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 50–68.
- Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (= dll. Deutsch lehren lernen; Bd. 6). München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Berlin / München: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (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 1997/88. S. 21–29.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. In: Schenk, Klaus / Masát, András (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik

2009. Budapest / Bonn: Gesellschaft ungarischer Germanistik / Deutscher Akademischer Austauschdienst. S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–31.
- Hufeisen, Britta (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing. S. 7–11.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Hufeisen, Britta (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36. Thematischer Schwerpunkt: Mehrsprachigkeitsdidaktik. München: Iudicium. S. 200–207.
- Kegyes, Erika / Zipser, Katharina (2022): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Kontrastivität: Potenziale für den DaF-Unterricht. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Márki, Herta / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 32. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 107–130.
- Oktatási Hivatal (2020a): Kerettantervek a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára. Élő idegen nyelv. Az első idegen nyelv tantárgy kerettanterve URL: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.oktatas.hu%2Fpub_bin%2Fdownload%2Fkozoktatas%2Fkerettanterv%2Felo_idegen_nyelv_K_egyben.docx&wdOrigin=BROWSELINK (gesehen am 29.08.2025)
- Oktatási Hivatal (2020b): Kerettantervek a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára. Élő idegen nyelv. A második idegen nyelv tantárgy kerettanterve URL: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.oktatas.hu%2Fpub_bin%2Fdownload%2Fkozoktatas%2Fkerettanterv%2Fmasodik_elo_idegen_nyelv_K_egyben.docx&wdOrigin=BROWSELINK (gesehen am 29.08.2025)
- Lantos, Viktória (2023): Deutsch als L3 in Ungarn. Eine Online-Befragung unter Deutschlehrenden. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 33. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 212–237.

- NAT [= Nemzeti alaptanterv] (2020): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló módosításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (gesehen am 22.09.2025)
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts (= Fernstudieneinheit 4). Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing. S. 13–34.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B; Bd. 1). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium.
- Perge, Gabriella (2023): Moderne Fremdsprachen im Nationalen Grundlehrplan. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 33. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 9–31.

Anhang: Online-Fragebogen

1. In welchem Burgherzogtum arbeiten Sie?

Bács-Kiskun

Baranya

Békés

Borsod-Abaúj-Zemplén

Csongrád-Csanád

Fejér

Győr-Moson-Sopron

Hajdú-Bihar

Heves

Jász-Nagykun-Szolnok

Komárom-Esztergom

Nógrád

Pest

Somogy

Szabolcs-Szatmár-Bereg

Tolna

Vas

Veszprém

Zala

Budapest

2. An welcher Art von Bildungseinrichtung sind Sie tätig?
 - a. Gymnasium
 - b. Fachgymnasium
 - c. Technikum
 - d. Grundschule
3. Seit wann unterrichten Sie Deutsch als Fremdsprache?
4. Wie viele Deutschstunden haben Sie pro Woche?
5. Unterrichten Sie Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache?
 - a. Deutsch als erste Fremdsprache
 - b. Deutsch als zweite Fremdsprache
 - c. Beide
6. Wie schätzen Sie die Einstellung Ihrer Schüler:innen zum Deutschlernen ein?
7. Was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts?
8. Was ist für Sie persönlich das wichtigste Ziel im Fremdsprachenunterricht?

Mehr als nur Spaß: *Gamification* und *Game-based Learning* im DaF-Unterricht

Angelika Sasvári

1. Einleitung

Kann man mit Spielen wirklich Sprachen lernen? Diese Leitfrage begleitet seit einigen Jahren die Diskussion um den Einsatz von *Gamification* und *Game-based Learning* (GBL) im Fremdsprachenunterricht. Zahlreiche Studien zeigen, dass die Aufmerksamkeitsspanne junger Menschen im 21. Jahrhundert durch digitale Medien geprägt ist und traditionelle Unterrichtsformen häufig an ihre Grenzen stoßen (Cardoso-Leite et al. 2021; Eldarov 2025; Haliti-Sylaj/Sadiku 2024). Vor diesem Hintergrund gewinnen spielerische Ansätze an Bedeutung: Sie versprechen, Motivation zu steigern, Lernende stärker einzubinden und Sprachhemmungen abzubauen.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) stellen Spiele eine besondere Chance dar. Sie schaffen kommunikative Sprechanlässe, fördern Interaktion und ermöglichen eine hohe Lernaktivierung. Gleichzeitig gilt es, zwischen unterschiedlichen Formaten zu unterscheiden: Während bei *Gamification* einzelne Spielelemente in ein bestehendes Unterrichtssetting integriert werden, wird beim *Game-based Learning* (GBL) das Spiel selbst zur Lernumgebung (Zohari et al. 2023: 51).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die theoretischen Grundlagen dieser beiden Konzepte darzustellen und anschließend anhand von zwölf praxisorientierten Beispielen aus der eigenen Unterrichtspraxis zu illustrieren, wie spielerische Ansätze im DaF-Unterricht auf der Niveaustufe B2 eingesetzt werden können. Dabei werden die Spiele nicht nur beschrieben, sondern auch systematisch eingeordnet, kompetenzorientiert analysiert und durch Rückmeldungen der Lernenden evaluiert.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile: Im theoretischen Hintergrund (Abschnitt 2) werden zentrale Begriffe, Modelle und empirische Befunde erläutert. Im

empirischen Teil (Abschnitt 3) folgt die Vorstellung der Spielbeispiele, die auf dem *Pfad der Gamification und GBL im DaF-Unterricht* basieren – einem Konzept, das ich 2025 erstmals im Rahmen eines Messestands auf der Konferenz des Ungarischen Deutschlehrerverbandes (UDV-Konferenz) in Szeged präsentiert habe. Abschließend werden die Ergebnisse in einem Fazit reflektiert und in die fremdsprachendidaktische Diskussion eingeordnet.

2. Theoretischer Hintergrund

Um die im weiteren Verlauf vorgestellten Spielbeispiele einordnen und bewerten zu können, ist zunächst ein theoretischer Rahmen notwendig. In diesem Kapitel werden die zentralen Begriffe *Gamification* und *Game-based Learning* definiert und voneinander abgegrenzt. Anschließend werden die wichtigsten psychologischen Grundlagen (u. a. Motivationstheorien und Flow-Konzept) sowie empirische Befunde aus der Forschung dargestellt. Schließlich erfolgt eine didaktische Rahmung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Diese theoretische Fundierung bildet die Basis, um im empirischen Teil die eigenen Spieladaptionen nicht nur beschreibend, sondern auch analytisch und kompetenzorientiert zu diskutieren.

2.1. *Gamification* und *Game-based Learning*: Abgrenzung

In der aktuellen Forschungsliteratur wird häufig zwischen *Gamification* und *Game-based Learning* (GBL) unterschieden, auch wenn beide Begriffe im Alltag oft unscharf verwendet werden. Unter ***Gamification*** versteht man die Integration einzelner Spielelemente – wie Punkte, Ranglisten, Abzeichen, Quests oder Feedbackmechanismen – in einem nicht-spielerischen Kontext, um Motivation, Engagement und Lernverhalten zu fördern (Deterding et al. 2011: 10–11; Kapp 2017: 4–6). Ziel ist es dabei nicht, ein vollständiges Spiel zu schaffen, sondern ein bestehendes Lernsetting durch spieltypische Strukturen zu bereichern. Neuere Ansätze

(Huotari/Hamari 2017: 22–23) betonen dabei die erlebnisorientierte Dimension von *Gamification*: Sie soll nicht nur extrinsische Anreize schaffen, sondern vor allem lernrelevante Erfahrungen ermöglichen.

Demgegenüber bezeichnet ***Game-based Learning*** die Nutzung vollständiger Spiele als Lernumgebung. Diese können sowohl kommerzielle Spiele sein, die nachträglich didaktisch erschlossen werden, als auch speziell entwickelte *Serious Games*, die mit einem expliziten Bildungsziel gestaltet wurden (Plass et al. 2015: 259–260; Clark et al. 2016: 79–81). Das Lernen findet hier im Spiel selbst statt: Regeln, Mechaniken und Narrative bilden die tragende Struktur, innerhalb deren Sprachhandlungen vollzogen werden. Landers (2014: 752–754) argumentiert, dass *GBL* und *Gamification* nicht strikt zu trennen sind, sondern vielmehr zwei Pole eines Kontinuums darstellen: Spielattribute können Lernprozesse sowohl direkt als auch über ihre motivationalen Effekte beeinflussen.

Die Abgrenzung ist besonders für den Fremdsprachenunterricht relevant, da in der Praxis zahlreiche Aktivitäten an der Schnittstelle zwischen beiden Konzepten liegen. So lässt sich etwa ein Wortschatzspiel wie das *Bumm-Spiel* (s. Kapitel 3.6.) der *Gamification* zuordnen, da es primär auf einem einzelnen Mechanismus (Zeitdruck, Wettbewerb) beruht. Eine komplexere Aktivität wie eine digitale Schatzsuche mit Rätseln, Levels und klar definiertem Spielablauf hingegen nähert sich dem *Game-based Learning* an.

Für die didaktische Reflexion bedeutet dies, dass Lehrkräfte sich bewusst machen müssen, ob sie lediglich motivationale Elemente in eine bestehende Aufgabe integrieren (*Gamification*) oder ob das Spiel selbst zur Lernumgebung wird (*GBL*). Beide Ansätze können sich sinnvoll ergänzen und eröffnen unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten: Während *Gamification* vergleichsweise einfach in bestehende Unterrichtssequenzen integrierbar ist, erfordert *GBL* meist eine umfassendere Planung und mehr Unterrichtszeit, kann dafür aber ein besonders intensives Lern- und Spielerlebnis erzeugen.

2.2. Psychologische Grundlagen

Gamification und *Game-based Learning* stützen sich auf zentrale lerntheoretische und motivationspsychologische Modelle. Besonders relevant sind hierbei die **Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT)** von Ryan/Deci (2000: 68–70). Diese geht davon aus, dass menschliches Verhalten dann besonders nachhaltig motiviert ist, wenn drei psychologische Grundbedürfnisse erfüllt werden: **Autonomie**, **Kompetenzerleben** und **soziale Eingebundenheit**. Gamifizierte Lernsettings können diese Bedürfnisse adressieren, indem sie Wahlmöglichkeiten bieten (Quests, alternative Pfade → Autonomie), optimierte Herausforderungen mit unmittelbarem Feedback integrieren (z. B. Levelsysteme → Kompetenz) und kooperative wie kompetitive Elemente verbinden (z. B. Gruppenquests, Leaderboards → Eingebundenheit) (Ryan/Deci 2000: 68–70; Sailer et al. 2017: 373–374).

Ein zweiter wichtiger theoretischer Bezugspunkt ist die **Flow-Theorie** von Csikszentmihalyi (1990: 2–3). Flow beschreibt einen Zustand der völligen Vertiefung in eine Tätigkeit, der dann entsteht, wenn Herausforderungen und individuelle Fähigkeiten in Balance stehen, klare Ziele vorliegen und unmittelbares Feedback gegeben wird. Viele *Gamification*-Elemente sind genau auf diese Bedingungen zugeschnitten: Levelaufstiege signalisieren Fortschritt; Punktesysteme und Feedbackschleifen zeigen Kompetenzzuwachs; und narrative Strukturen stiften klare Zielorientierung (Csikszentmihalyi 1990: 2–3; Hamari et al. 2016: 171–174).

Darüber hinaus spielt die Frage nach dem **Einfluss extrinsischer Belohnungen** eine zentrale Rolle. Meta-Analysen (Deci et al. 2001: 7–8) zeigen, dass externe Belohnungen die intrinsische Motivation unter bestimmten Bedingungen untergraben können (*Overjustification Effect*). Für den Bildungsbereich bedeutet dies, dass rein äußerliche Anreize (z. B. Abzeichen ohne inhaltliche Rückmeldung) problematisch sein können. Wirksam sind insbesondere solche Belohnungen, die informativ wirken und Lernfortschritte sichtbar machen, anstatt kontrollierend eingesetzt zu werden (Deci et al. 2001: 7–8).

Neuere theoretische Ansätze betonen zudem die **Erlebnisdimension** von *Gamification*. Huotari/Hamari (2017: 22–23) argumentieren, dass *Gamification* nicht

nur aus der Anhäufung einzelner Mechaniken besteht, sondern als „ein auf Spiel basierendes Wertversprechen“ verstanden werden sollte: Lernende erleben Kompetenz, Neugier und soziale Zugehörigkeit – diese Erfahrungen wirken wiederum zurück auf Motivation und Engagement. Damit schließt sich ein Kreis zwischen Motivationstheorien, Flow-Erleben und didaktischer Gestaltung (Huotari/Hamari 2017: 23–25; Landers 2014: 752–754).

2.3. Didaktische Rahmung für den Fremdsprachenunterricht (DaF/DaZ)

Die Einbettung von *Gamification* und *Game-based Learning* in den Fremdsprachenunterricht ist eng mit grundlegenden Prinzipien der Sprachdidaktik verknüpft. Der DaF-Unterricht orientiert sich seit den 1970er-Jahren an der kommunikativen Wende (Appel 2017; Piepho 1981; Savignon 2002; Widdowson 1978), die Sprachlernen primär als Handeln in realitätsnahen Kommunikationssituationen versteht. Gamifizierte Szenarien können hier nahtlos anschließen, da sie authentische Sprechanlässe schaffen, die Hemmungen abbauen und spontane Interaktion fördern (Reinhardt 2019: 125).

Zentral ist zudem der Bezug zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001). Dieser versteht Sprachkompetenz handlungsorientiert: Lernende sollen (kommunikative) Aufgaben in der Zielsprache bewältigen können (Europarat 2001: 21). Gamifizierte Aktivitäten – etwa eine QR-Schatzsuche oder eine Rollenspielsimulation – lassen sich problemlos als *Aufgaben* im Sinne des GER definieren: Sie fordern den funktionalen Einsatz von Sprache, verbinden rezeptive, produktive und interaktive Fertigkeiten und sind auf konkrete Ergebnisse ausgerichtet.

Ein weiterer Bezugspunkt ist das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung (Sámson 2012: 164). Lernende werden in Spielen nicht nur sprachlich aktiv, sondern müssen Probleme lösen, Entscheidungen treffen und Rollen übernehmen. Dadurch wird Sprache nicht isoliert geübt, sondern als Medium für Handeln und Kooperation erlebt – ein Ansatz, der insbesondere bei jüngeren Lernenden hohe Motivation erzeugt.

Gamification bietet darüber hinaus Potenzial zur Differenzierung. Unterschiedliche Spielmechanismen erlauben es, Aufgaben für verschiedene

Kompetenzniveaus zuzuschneiden: schwächere Lernende können vereinfachte Aufgaben bearbeiten (z. B. Multiple-Choice-Fragen in einer Schatzsuche), während stärkere Lernende komplexere Rollen übernehmen oder offene Aufgaben lösen (Sailer et al. 2017: 373–374). Damit unterstützt *Gamification* die Heterogenität im Klassenzimmer, die im Fremdsprachenunterricht besonders ausgeprägt ist.

Auch das affektive Potenzial ist nicht zu unterschätzen: Studien zeigen, dass *Gamification* die Sprechbereitschaft erhöht und die Fremdsprachenangst reduziert (Aldalur/Perez 2023: 7–8). Gerade in mündlichen Phasen können spielerische Elemente eine Art „Schutzfolie“ bilden, die Lernende dazu ermutigen, Risiken einzugehen und sich sprachlich auszuprobieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: *Gamification* und *Game-based Learning* lassen sich nicht nur theoretisch mit Prinzipien des DaF-Unterrichts verbinden, sondern verstärken diese Prinzipien sogar. Sie fördern kommunikative Interaktionen, Aufgabenorientierung, Handlungsorientierung, Differenzierung und affektive Unterstützung – und leisten damit einen Beitrag zu einem Unterricht, der sowohl sprachlich effektiv als auch motivierend und lernendenzentriert ist.

3. Empirischer Teil: Praxisbeispiele und Evaluation

Im Folgenden werden Spiele vorgestellt, die von mir selbst entwickelt, adaptiert und aktiv in meiner Unterrichtspraxis eingesetzt werden. Alle Beispiele habe ich bereits mit einer B2-Lerngruppe erprobt und dabei wertvolle Rückmeldungen erhalten. Die Darstellung folgt einer einheitlichen Struktur: Beschreibung des Spiels, Einordnung als *Gamification* oder *Game-based Learning*, kompetenzorientierte Analyse sowie Lehrerperspektive.

Die Reihenfolge der Spiele ist nicht zufällig: auf der UDV-Konferenz 2025 in Szeged habe ich unter dem Titel *Pfad der Gamification und GBL im DaF-Unterricht* einen Messestand gestaltet, bei dem die Methoden von der einfachsten bis zur komplexesten angeordnet waren. Diese Abfolge übernehme ich auch hier, um die unterschiedlichen Spielformen nachvollziehbar und vergleichbar zu machen.

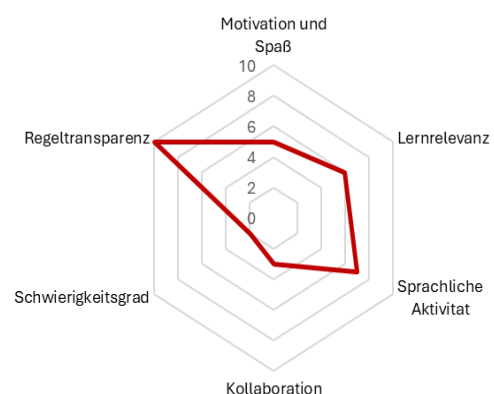
Am Ende der Arbeit befindet sich zudem ein Anhang, in dem die vorgestellten Spiele visuell dokumentiert sind. Darüber hinaus habe ich jedes Spiel anhand von sechs Bewertungskriterien (Motivation/Spaß, Lernrelevanz, Sprachliche Aktivität, Kollaboration/Interaktion, Schwierigkeitsgrad, Regeltransparenz) auf einer Skala von 1 bis 10 eingestuft. Die daraus entstandenen Radar-Diagramme ermöglichen es den Lesenden, die Stärken und Schwächen der einzelnen Spiele auf einen Blick erkennen und schnell miteinander vergleichen zu können.

Die sechs Bewertungskriterien habe ich selbst entwickelt. Sie beruhen auf meinen unterrichtspraktischen Erfahrungen und dienen in dieser Arbeit in erster Linie als heuristisches Instrument. Ziel war es, die Spiele nach zentralen Dimensionen zu erfassen, die mir aus didaktischer Perspektive besonders relevant erscheinen. Ich plane, diese Kriterien in einer zukünftigen empirischen Untersuchung systematisch zu überprüfen und zu validieren. Bereits jetzt ermöglichen die Radar-Diagramme jedoch eine erste Orientierung: Sie veranschaulichen Vorzüge und Nachteile der Spiele auf einen Blick, ohne dass der gesamte begleitende Text gelesen werden muss.

3.1. „Herr Erbse“

3.1.1. Beschreibung des Spiels

Bei diesem Spiel wird ein Ball – im Unterricht „Herr Erbse“ genannt – im Klassenraum von einer Person zur nächsten geworfen. Wer den Ball fängt, muss eine Frage beantworten, ein Redemittel verwenden oder eine kleine Aufgabe erfüllen (z. B. einen Satz mit einem bestimmten Tempus bilden). Anschließend wird der Ball weitergeworfen. Die Lehrperson kann den Schwierigkeitsgrad variieren, indem sie leichtere oder komplexere Aufgaben vorgibt.



1. Abbildung: Bewertung des Spiels „Herr Erbse“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.1.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

„Herr Erbse“ ist ein Beispiel für *Gamification*, da es sich nicht um ein vollständiges Spiel handelt, sondern um die Integration einzelner Spielelemente – insbesondere Zufall, Bewegung und unmittelbares Feedback – in eine bereits bestehende Unterrichtsstruktur. Es wird eine klassische Übungsform (Fragen beantworten) durch spielerische Elemente ergänzt.

3.1.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel fördert in erster Linie die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden, da sie spontan auf Fragen reagieren und Redemittel aktiv einsetzen müssen. Durch die situative Einbettung in ein Ballspiel wird Sprache nicht isoliert geübt, sondern unmittelbar in einer Handlungssituation verwendet. Damit unterstützt die Aktivität sowohl die Automatisierung grammatischer Strukturen als auch den Erwerb kommunikativer Routinen. Zugleich werden überfachliche Kompetenzen wie Konzentration, Reaktionsschnelligkeit und soziale Aufmerksamkeit gestärkt. Im Sinne der DaF-Didaktik knüpft das Spiel an zentrale Prinzipien an: Es schafft kommunikative Sprechanlässe, ermöglicht handlungsorientiertes Lernen und erlaubt durch Variation der Aufgabenstellungen eine flexible Differenzierung. Schwächere Lernende können sich auf einfache, kurze Antworten beschränken, während stärkere Lernende komplexere Strukturen oder Nebensätze produzieren. Dadurch wird ein gemeinsames Lernen auf unterschiedlichen Niveaustufen ermöglicht, ohne dass die Motivation verloren geht.

3.1.4. Lehrerperspektive und Reflexion

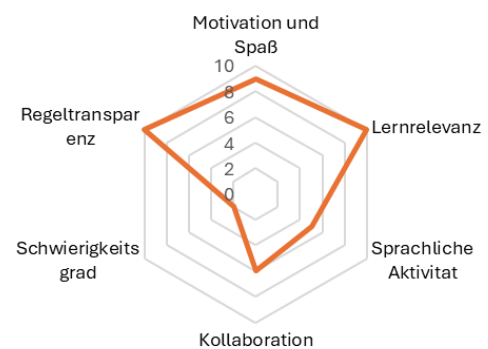
Aus Sicht der Lehrperson ist „Herr Erbse“ besonders geeignet für Aufwärmphasen oder kurze Wiederholungen. Positiv sind der geringe Materialaufwand und die hohe Aktivierung der gesamten Gruppe. Eine Herausforderung bleibt die Steuerung des Tempos: Bei sehr großen Gruppen können einige Lernende längere Zeit passiv bleiben. Didaktisch empfiehlt sich daher eine Variation, z. B. mehrere Bälle gleichzeitig oder

kleinere Gruppen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass das Spiel unabhängig vom Alter und Sprachniveau der Lernenden eingesetzt werden kann: Es funktioniert sowohl in jüngeren Lerngruppen als auch bei älteren Schüler:innen oder Studierenden, da sich die inhaltliche Schwierigkeit der Fragen flexibel anpassen lässt. Insgesamt trägt das Spiel effektiv zur Aktivierung und Sprechbereitschaft bei, eignet sich jedoch weniger für eine vertiefende inhaltliche Arbeit.

3.2. Eiersuche / QR-Code-Suche

3.2.1. Beschreibung des Spiels

Die *Eiersuche* bzw. *QR-Code-Suche* ist ein interaktives Suchspiel, bei dem im Klassenraum oder Schulgebäude verschiedene QR-Codes versteckt werden. Jede Gruppe von Lernenden scannt nacheinander die Codes und erhält dadurch unterschiedliche Aufgaben – beispielsweise Grammatikübungen, kleine Rätsel, Wortschatzaufgaben oder ein kurzes Hörbeispiel. Nur wer die richtige Lösung findet, erhält den Hinweis zum nächsten Code. Am Ende steht ein „Ziel“ oder eine Belohnung, die den Abschluss des Spiels markiert.



2. Abbildung: Bewertung des Spiels „Eiersuche / QR-Code-Suche“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.2.2. Einordnung: Gamification oder Game-based Learning

Die QR-Code-Suche weist Merkmale sowohl der *Gamification* als auch des *Game-based Learning* auf. Einerseits werden bekannte Übungsformate (Wortschatz, Grammatik, Hörverstehen) durch Spielelemente wie Quests, Progression und Belohnung gamifiziert. Andererseits entsteht durch den klaren Ablauf mit Levels, Regeln und Zielstruktur ein geschlossenes Spielsystem, das sich stark dem *Game-based Learning* annähert. In diesem Sinne kann die QR-Code-Suche als Hybridform verstanden werden, die Elemente beider Ansätze vereint.

3.2.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel trägt in besonderem Maße zur Förderung der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht bei. Die Lernenden setzen die Zielsprache funktional ein, um Rätsel zu lösen, Anweisungen zu verstehen und Aufgaben gemeinsam zu bewältigen. Dadurch werden sowohl rezeptive Kompetenzen (Lese- und Hörverstehen) als auch produktive Kompetenzen (Sprechen bei der Diskussion in der Gruppe, Schreiben bei kurzen Notizen oder Lösungen) gefördert. Überfachlich werden zudem Problemlösefähigkeit, Teamarbeit und strategisches Denken geschult. Besonders hervorzuheben ist, dass die QR-Code-Suche eine hohe Lernmotivation erzeugt, da Lernende sich aktiv bewegen, kooperieren und gleichzeitig unter Zeitdruck arbeiten. Die Verbindung aus physischer Aktivität, digitaler Mediennutzung und sprachlicher Herausforderung entspricht damit in idealer Weise den Prinzipien der Handlungsorientierung im DaF-Unterricht.

3.2.4. Lehrerperspektive / Reflexion

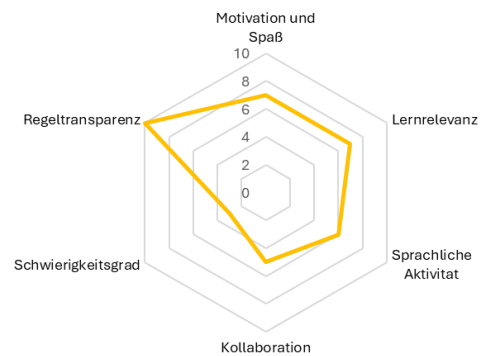
Aus Lehrendensicht bietet die QR-Code-Suche ein besonders motivierendes und vielseitiges Format, das Lernende intensiv aktiviert. Sie eignet sich hervorragend für Wiederholungsphasen oder zur Festigung von Wortschatz und Grammatik in authentischen Handlungssituationen. Der organisatorische Aufwand ist jedoch deutlich höher als bei einfacheren Spielen wie *Herr Erbse*, da Materialien vorbereitet, Aufgaben erstellt und Codes verteilt werden müssen. Ein entscheidender Vorteil liegt in der flexiblen Anpassbarkeit an jedes Sprachniveau und nahezu jede Altersgruppe, sodass die Methode universell einsetzbar ist. Insgesamt stellt die QR-Code-Suche ein gelungenes Beispiel für die Verbindung von *Gamification* und *Game-based Learning* dar und eignet sich sowohl für kleinere Übungseinheiten als auch für größere Projektphasen.

3.3. *Dobble*

3.3.1. Beschreibung des Spiels

Dobble ist ein bekanntes Kartenspiel, bei dem jeweils zwei Karten genau ein identisches Symbol enthalten. Ziel ist es, dieses Symbol möglichst schnell zu finden und zu benennen. Für den Unterricht habe ich mit Hilfe einer Online-Plattform⁸ ein eigenes Kartenset erstellt, das thematisch auf den Wortschatzbereich Hobbys und Freizeit zugeschnitten ist. Die Lernenden begegneten den Symbolen zunächst in einem Quizlet-Set, wodurch sie sich mit den

Vokabeln vertraut machen konnten. Anschließend spielten sie in Kleingruppen das *Dobble*-Spiel mit dem von mir generierten Kartenpaket.



3. Abbildung: Bewertung des Spiels „Dobble“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.3.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Bei *Dobble* handelt es sich um ein vollständiges Spielsystem, dessen Mechanismen (Zufall, Schnelligkeit, exaktes Vergleichen) nicht erst im Unterricht hinzugefügt, sondern bereits durch das Spiel selbst gegeben sind. Damit ist die Methode klar dem *Game-based Learning* zuzuordnen. Gleichzeitig eröffnet die Möglichkeit, eigene Symbolsets zu generieren, eine direkte Verbindung zum Lernstoff, wodurch ein starker didaktischer Mehrwert entsteht.

3.3.3. Kompetenzorientierte Analyse

Durch den Einsatz von *Dobble* wird vor allem die schnelle Wortschatzaktivierung gefördert. Lernende müssen die Symbole erkennen, das passende deutsche Wort abrufen

⁸ <https://micetf.fr/symbole-commun/> (gesehen am 21.09.2025)

und laut aussprechen, bevor die Mitspielenden dies tun. Dadurch trainieren sie nicht nur ihre lexikalische Kompetenz, sondern auch ihre Reaktionsgeschwindigkeit und Aussprache. Besonders wertvoll ist die enge Verzahnung von Wiederholung und Automatisierung, da die Lernenden denselben Wortschatz innerhalb kürzester Zeit mehrfach aktivieren. Überfachlich fördert das Spiel zudem Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeit und den Umgang mit Wettbewerbssituationen. Im Sinne der DaF-Didaktik wird das Prinzip der Handlungsorientierung umgesetzt: Sprache wird nicht isoliert geübt, sondern als notwendiges Mittel im Spiel eingesetzt.

3.3.4. Lehrerperspektive / Reflexion

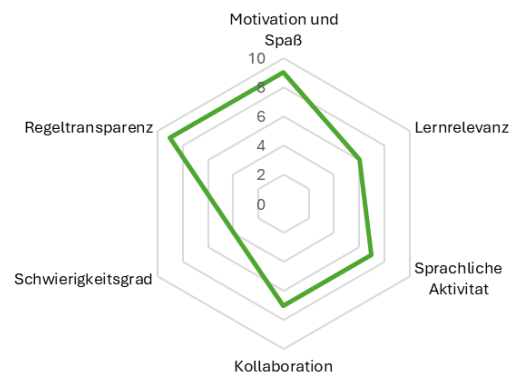
Aus Lehrendensicht bietet *Dobble* ein hervorragendes Beispiel für die Integration eines bekannten Spiels in den DaF-Unterricht. Die Vorbereitung über Quizlet gewährleistet, dass die Symbole sprachlich zugänglich sind und schafft eine Brücke zwischen digitalem Üben und analogem Spielen. Besonders vorteilhaft sind die hohe Motivation und die schnelle Wiederholung des Wortschatzes in kurzer Zeit. Eine gewisse Einschränkung liegt in der Tatsache, dass die Sprachproduktion überwiegend auf Einzelwörter begrenzt bleibt. Dies kann jedoch durch gezielte Erweiterungen (z. B. Satzbildungsaufgaben, kurze Dialoge mit Symbolen) leicht ausgeglichen werden. Ein weiterer Pluspunkt ist, dass *Dobble* universell anpassbar ist: Durch die Wahl der Symbole kann nahezu jedes Wortschatzthema abgedeckt werden, was den Einsatz in verschiedenen Altersgruppen und auf unterschiedlichen Niveaustufen ermöglicht.

3.4. *Imagine*

3.4.1. Beschreibung des Spiels

Imagine ist ein Kreativspiel, bei dem Begriffe mit Hilfe transparenter Symbolkarten dargestellt und von den Mitspielenden erraten werden müssen. Die Karten enthalten einfache Symbole, die beliebig kombiniert, übereinandergelegt oder umgelegt werden können, um komplexere Inhalte zu illustrieren.

Im Unterricht habe ich das Spiel so adaptiert, dass die Lernenden Begriffe aus einem thematischen Wortfeld (z. B. *Berufe* oder *Freizeitaktivitäten*) darstellen sollten. Besonders motivierend war eine Variante, bei der die Schüler:innen selbst zum aktuellen Thema passende Begriffe auf Kärtchen notierten. Anschließend wurden nicht nur die ursprünglichen Symbole, sondern auch die von den Lernenden selbst gewählten Begriffe verwendet, die in den Spielablauf integriert wurden.



4. Abbildung: Bewertung des Spiels „Imagine“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.4.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Imagine ist ein klassisches Beispiel für Game-based Learning, da ein vollständiges Spiel mit festgelegtem Regelwerk als Lernumgebung dient. Durch die zusätzliche Einbindung selbstgeschriebener Karten entsteht jedoch ein starker *Gamification*-Effekt, weil die Lernenden das Spiel individualisieren, wodurch ihre Autonomie erhöht wird. Es handelt sich daher um eine Form der Hybridisierung, bei der die Spielmechanik von *Imagine* unverändert bleibt, aber durch didaktische Anpassungen erweitert wird.

3.4.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel fördert in erster Linie die mündliche Interaktion und die Kreativität. Die Lernenden müssen Begriffe umschreiben, darstellen und gemeinsam interpretieren, was zu einer intensiven Nutzung des Wortschatzes führt. Die Variante mit selbst erstellten Begriffskarten verstärkt diesen Effekt noch einmal deutlich: Die Schüler:innen setzen sich aktiv mit dem Thema auseinander, überlegen, welche Wörter relevant sind, und übernehmen dadurch Verantwortung für den Lernprozess. Somit werden nicht nur rezeptive und produktive sprachliche Kompetenzen, sondern auch überfachliche Fähigkeiten wie Problemlösung, Perspektivwechsel und kreatives Denken geschult.

Besonders hervorzuheben ist die starke Motivation: Die Möglichkeit, eigene Inhalte einzubringen, steigert sowohl das Engagement als auch die Identifikation mit der Lernsituation.

3.4.4. Lehrerperspektive / Reflexion

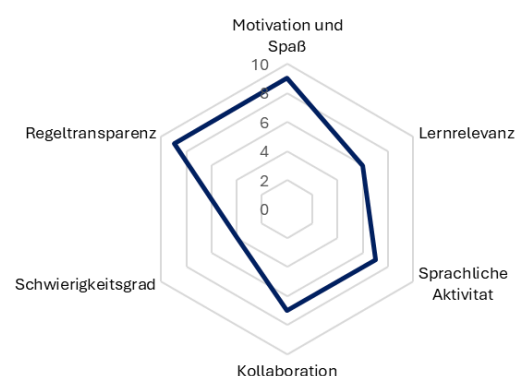
Aus Sicht der Lehrperson ist *Imagine* ein äußerst wertvolles Spiel für den Fremdsprachenunterricht. Es verbindet Kreativität, Teamarbeit und Wortschatzarbeit auf organische Weise. Besonders hervorzuheben ist die Variante mit den selbst erstellten Begriffskarten, da sie die Lernenden aktiv in die Gestaltung des Spiels einbindet, Autonomie fördert und den Transfer zum Unterrichtsthema sichert. Der Materialaufwand ist überschaubar, die Aktivierung hoch, und das Spiel eignet sich für verschiedene Altersstufen sowie Niveaus, sofern die Begriffe entsprechend angepasst werden. Insgesamt ist *Imagine* ein Beispiel dafür, wie spielerische Formate Lernprozesse nicht nur bereichern, sondern auch nachhaltig vertiefen können.

3.5. Concepts

3.5.1. Beschreibung des Spiels

Concepts ist ein Spiel, bei dem die Mitspielenden Begriffe mithilfe von Symbolen auf einem Spielbrett erklären müssen. Statt Karten übereinanderzulegen (wie bei *Imagine*), markieren sie verschiedene Felder mit farbigen Markern, um Eigenschaften, Kategorien oder Zusammenhänge sichtbar zu machen. Für den Fremdsprachenunterricht habe ich Begriffe aus thematischen

Wortfeldern (z. B. *Umwelt*, *Gesellschaft* oder *Freizeit*) genutzt, die von den Lernenden erklärt und erraten werden sollten.



5. Abbildung: Bewertung des Spiels „Concepts“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.5.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Wie *Imagine* gehört auch *Concepts* klar zum *Game-based Learning*, da das gesamte Spiel mit seinen Regeln und Mechanismen in den Unterricht übertragen wird. Der Lerneffekt ergibt sich unmittelbar aus dem Spielprozess.

3.5.3. Kompetenzorientierte Analyse

Da *Concepts* dem Spiel *Imagine* sehr ähnlich ist, lässt sich die Kompetenzorientierung nur in Nuancen unterscheiden. Auch hier stehen mündliche Interaktion, Wortschatzarbeit und kreatives Beschreiben im Mittelpunkt. Im Unterschied zu *Imagine* erfolgt die Darstellung allerdings nicht über transparente Karten, sondern durch die logische Kombination von Symbolfeldern. Das führt zu einem stärker systematischen Beschreiben von Eigenschaften (z. B. „Tier – groß – lebt im Wasser – gefährlich“). Die Analyse kann daher kürzer ausfallen, da sich die Hauptkompetenzen mit *Imagine* überschneiden.

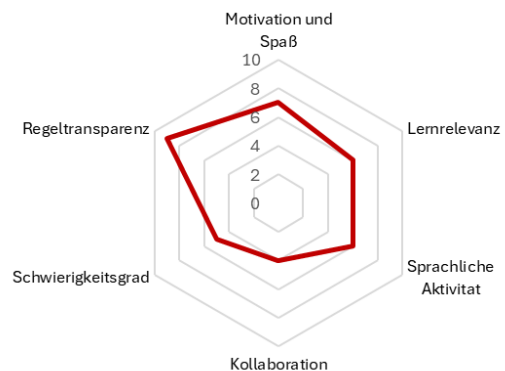
3.5.4. Lehrerperspektive / Reflexion

Aus Lehrendensicht ist *Concepts* eine ausgezeichnete Ergänzung zu *Imagine*. Beide Spiele basieren auf dem Prinzip der Symbolkombination, unterscheiden sich aber in der Art der Darstellung. Ich setze die beiden Spiele gerne parallel im Klassenzimmer ein, sodass verschiedene Gruppen gleichzeitig unterschiedliche Varianten spielen können. Dadurch entsteht eine lebendige Lernatmosphäre, die viel Raum für Kreativität, Spontaneität und Kommunikation bietet. Besonders wertvoll ist die enge Verzahnung: Lernende können zwischen den Spielen wechseln, erleben ähnliche Prinzipien in leicht veränderter Form und vertiefen so ihren Wortschatz auf vielfältige Weise.

3.6. *Bumm-Spiel*

3.6.1. Beschreibung des Spiels

Das *Bumm-Spiel* ist ein Reaktions- und Wortschatzspiel, das auf Zeitdruck basiert. Die Lernenden sitzen im Kreis, ein Ball oder eine „Bombe“ wird reihum weitergegeben. Wer den Ball erhält, muss sofort ein Wort aus einem vorgegebenen semantischen Feld nennen (z. B. „Reisen“, „Lebensmittel“, „Berufe“). Wer zögert oder kein passendes Wort mehr findet, bei dem „explodiert“ die Bombe, und die Runde beginnt von vorne.



6. Abbildung: Bewertung des Spiels „BUMM“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.6.2 Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Dieses Spiel ist ein klassisches Beispiel für *Gamification*, da eine traditionelle Wortschatzübung (Wörter innerhalb eines Themenfelds nennen) durch spielerische Elemente wie Zeitdruck, Zufall und Wettkampf ergänzt werden. Das Grundprinzip bleibt ein sprachliches Drill-Format, das durch das Setting spannender und motivierender gestaltet wird.

3.6.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das *Bumm-Spiel* zielt in erster Linie auf die schnelle Abrufbarkeit und Automatisierung von Wortschatz ab. Die Lernenden üben nicht nur das Erinnern von Begriffen, sondern trainieren zugleich spontane Sprachproduktion unter Druck. Dadurch werden kognitive Routinen gestärkt, die im kommunikativen Unterrichtsgespräch nützlich sind. Darüber hinaus fördert das Spiel Aufmerksamkeit, Reaktionsschnelligkeit und Konzentration, was auch überfachliche Kompetenzen einschließt. Da das Spiel sehr einfach in der

Durchführung ist, eignet es sich gut als Aufwärm- oder Wiederholungsphase und kann flexibel an verschiedene Themenfelder angepasst werden.

3.6.4. Lehrerperspektive / Reflexion

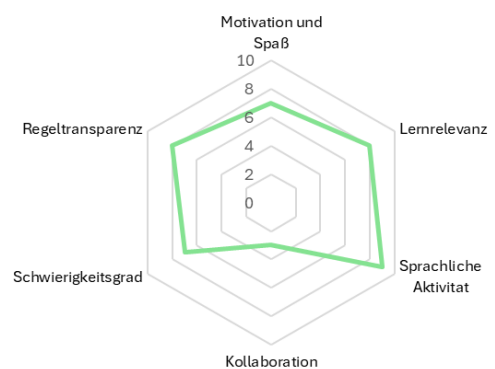
Aus der Lehrerperspektive ist das *Bumm-Spiel* ein sehr effektives Werkzeug, um Wortschatzfelder auf spielerische Weise zu wiederholen. Es erfordert praktisch keinen Materialaufwand und lässt sich in jeder Altersgruppe einsetzen, da nur Thema und Schwierigkeit angepasst werden müssen. Gleichzeitig muss bedacht werden, dass nicht alle Lernenden gleich gut mit dem erzeugten Zeitdruck umgehen können: Während manche dadurch zusätzlich motiviert werden, fühlen sich andere verunsichert. Insgesamt ist das Spiel daher besonders wertvoll als kurze Aktivierungsphase, sollte aber durch ruhigere Übungsformen ergänzt werden, um unterschiedliche Lerntypen zu berücksichtigen.

3.7. Dixit-Karten

3.7.1. Beschreibung des Spiels

Während die zuvor vorgestellten Spiele (*Herr Erbse*, *QR-Code-Suche*, *Dobble*, *Imagine*, *Concepts* und *Bumm-Spiel*) grundsätzlich auf allen Sprachniveaus einsetzbar sind und sich flexibel anpassen lassen, stellen die *Dixit-Karten* eine neue Qualitätsstufe dar. Hier ist ein höheres Maß an sprachlicher Kompetenz erforderlich, da die Karten nicht konkrete Symbole, sondern assoziative und oft abstrakte

Bildmotive enthalten. Die Spielenden wählen eine Karte aus und geben einen Hinweis in Form eines Satzes, einer Metapher oder einer kurzen Beschreibung. Die Mitspielenden versuchen anschließend, die richtige Karte aus einer Auswahl zu erraten.



7. Abbildung: Bewertung des Spiels „Dixit-Karten“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.7.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Das Spiel gehört klar zum *Game-based Learning*, da ein vollständiges Regelwerk übernommen wird und das Lernen unmittelbar im Spielprozess stattfindet. Der Mehrwert im Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus der sprachlich-kreativen Nutzung des Materials.

3.7.3. Kompetenzorientierte Analyse

Durch den Einsatz der *Dixit-Karten* werden vor allem höher entwickelte, kommunikative Kompetenzen gefördert: Lernende müssen präzise, zugleich aber auch kreativ beschreiben, Metaphern entwickeln und im Plenum interpretieren und argumentieren. Damit rückt das Spiel besonders in den Bereich diskursiver und interpretativer Sprachhandlungen, die ab B1+/B2 sinnvoll trainiert werden können. Zugleich werden kognitive Prozesse wie Assoziationsfähigkeit, Perspektivenübernahme und bildgestütztes Denken aktiviert. Da die Karten abstrakt sind, können die Lernenden keine einfachen Vokabeln „abrufen“, sondern müssen Sprache produktiv einsetzen und flexibel gestalten. Dies macht das Spiel zwar anspruchsvoller, eröffnet jedoch große Chancen für die Förderung von lexikalischer Vielfalt, Kohärenz und Kreativität.

3.7.4. Lehrerperspektive / Reflexion

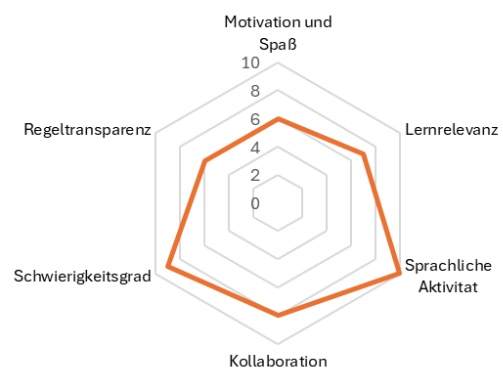
Aus Lehrendensicht stellen die *Dixit-Karten* ein ausgesprochen wertvolles Material dar, das sich vor allem für fortgeschrittene Lerngruppen eignet. Der didaktische Vorteil liegt darin, dass keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten existieren, sondern Interpretationen im Vordergrund stehen, wodurch sich intensive Diskussionen entwickeln können. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass schwächere Lernende sich schnell überfordert fühlen können. Deshalb eignet sich das Spiel vor allem für B1+/B2-Gruppen und höher, wenn bereits genügend sprachliche Mittel vorhanden sind. Besonders spannend ist, dass *Dixit* nicht nur Wortschatzarbeit ermöglicht, sondern auch

argumentative und kreative Sprachhandlungen trainiert, die in traditionellen Unterrichtsformaten oft zu kurz kommen.

3.8. Story Cubes

3.8.1. Beschreibung des Spiels

Die *Story Cubes* bestehen aus Würfeln, die auf jeder Seite ein Bildsymbol tragen. Die Lernenden würfeln mehrere Würfel gleichzeitig und müssen aus den dargestellten Symbolen eine zusammenhängende Geschichte entwickeln. Im Gegensatz zu den zuvor präsentierten Spielen, die auf nahezu jedem Sprachniveau eingesetzt werden können, erfordern die *Story Cubes* bereits



8. Abbildung: Bewertung des Spiels „Story Cubes“ entlang ausgewählter Kriterien.

fortgeschrittene sprachliche Kompetenzen, da hier längere narrative Strukturen gebildet und sinnvoll miteinander verknüpft werden müssen. In meiner B2-Gruppe habe ich das Spiel so durchgeführt, dass Kleingruppen jeweils neun Würfel erhielten und daraus eine kurze Geschichte erzählen sollten. Eine besonders spannende Variante bestand darin, dass die Geschichte reihum weitererzählt wurde: Jede Person musste den Faden aufnehmen und mit einem neuen Würfel fortsetzen.

3.8.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Die *Story Cubes* gehören eindeutig zum Game-based Learning, da sie ein vollständiges Spiel darstellen, dessen Mechanismus (Würfeln, Symbole interpretieren, Geschichte erzählen) die Lernumgebung bildet. Anders als bei *Gamification*-Elementen steht hier nicht die Ergänzung einer bestehenden Übung im Vordergrund, sondern die sprachliche Aktivität im Spiel selbst.

3.8.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel eignet sich besonders zur Förderung narrativer und diskursiver Kompetenzen. Lernende müssen Symbole interpretieren, kohärente Handlungsstränge bilden, geeignete sprachliche Mittel einsetzen und eine Geschichte sowohl sprachlich als auch logisch entwickeln. Dadurch wird nicht nur Wortschatz aktiviert, sondern auch der Gebrauch von Tempora, Konnektoren und Kohärenzmitteln intensiv geübt. Die Variante des reihum Weitererzählens stärkt zusätzlich die Interaktionsfähigkeit und Spontaneität, da Lernende flexibel auf die Beiträge anderer reagieren müssen. Überfachlich werden kreatives Denken, Kooperation und Präsentationsfähigkeit gefördert.

3.8.4. Lehrerperspektive / Reflexion

Aus der Lehrerperspektive stellen die *Story Cubes* ein hochwirksames Instrument dar, um narrative Sprachhandlungen im Unterricht zu fördern. Sie motivieren die Lernenden, längere Redebeiträge zu produzieren, regen Fantasie und Kreativität an und bieten vielfältige Varianten (Einzelgeschichten, Gruppenarbeit, reihum weitererzählen). Allerdings ist der Einsatz vor allem ab dem Sprachniveau B1+/B2 empfehlenswert, da schwächere Lernende mit der Komplexität der Aufgabe überfordert sein können. In meiner Praxis hat sich das Spiel als besonders nützlich für Abschlussphasen von Unterrichtseinheiten erwiesen, da es Gelerntes in einem freien, kreativen Rahmen zusammenführt und zugleich sehr viel Freude bereitet.

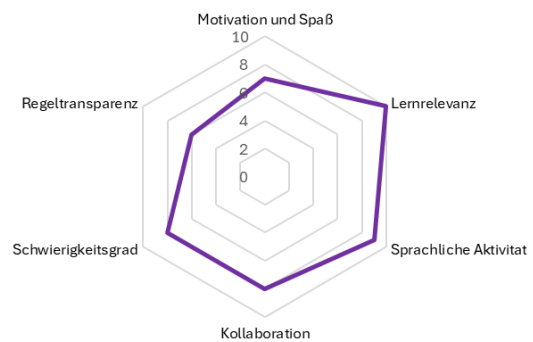
3.9. Trivia

3.9.1. Beschreibung des Spiels

Die *Trivia*-Variante basiert auf dem in Ungarn bekannten Online-Spiel *Honfoglaló*. Dabei treten Gruppen gegeneinander an und versuchen, Felder auf einer Landkarte zu erobern. Die Gruppen beantworten abwechselnd Fragen im Multiple-Choice-Format (A,

B, C, D). Wer richtig antwortet, erobert das Feld – wer sich irrt, überlässt die Chance dem gegnerischen Team. Für die technische Umsetzung genügte eine einfache PowerPoint-Präsentation mit einer Landkarte und ein Bildbearbeitungsprogramm wie Paint zur Markierung der besetzten Felder.

In meiner Unterrichtspraxis habe ich diese Idee mehrfach umgesetzt: Beim *Deutschland-Trivia* konnten die Schüler:innen die Bundesländer „erobern“, während im *Heilbäder-Trivia* die wichtigsten ungarischen Thermalbäder im Mittelpunkt standen – thematisch eingebettet in eine Unterrichtseinheit zu *Alternativmedizin und Gesundheit*.



9. Abbildung: Bewertung des Spiels „Trivia“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.9.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Die *Trivia*-Variante ist als *Game-based Learning* einzustufen, da ein vollständiges Spielprinzip (Gebietsgewinnung, Spielrunden, Siegerteam) als Lernumgebung genutzt wird. Zwar spielen Punkte und Wettbewerb eine zentrale Rolle, doch die eigentliche Spiellogik strukturiert den gesamten Unterrichtsverlauf.

3.9.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel verbindet unterschiedliche Kompetenzbereiche: Einerseits trainieren die Lernenden durch die Multiple-Choice-Aufgaben grammatische Strukturen und festigen aktuelles Unterrichtswissen in Form eines „schnellen Tests“. Andererseits fördert das Spiel durch die landeskundlichen und kulturbezogenen Tippfragen den Erwerb von interkultureller Kompetenz. Zudem werden durch die Teamarbeit Kooperation, strategisches Denken und kommunikative Absprachen geschult. Besonders hervorzuheben ist der motivationale Charakter: Ein „Test“ wird durch das Spielformat nicht als Prüfung erlebt, sondern als Wettbewerb, der Spannung erzeugt und gleichzeitig inhaltlich zielführend ist. Damit eignet sich die *Trivia*-Variante hervorragend für

Wiederholungsstunden vor Klassenarbeiten oder Tests, da die Lernenden spielerisch ihre Kenntnisse wiederholen, üben bzw. überprüfen können.

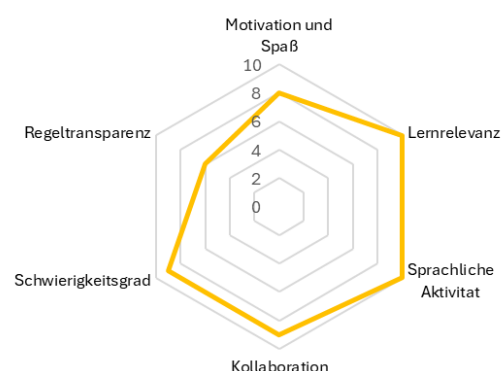
3.9.4. Lehrerperspektive / Reflexion

Aus der Perspektive der Lehrperson stellt die *Trivia*-Variante ein ideales Werkzeug dar, um in lockerer Atmosphäre eine umfassende Wiederholung zu ermöglichen. Sie verbindet fachliche Inhalte mit Landeskunde und Kultur und bietet einen klaren Wettbewerbskontext, der die Motivation aufrechterhält. Positiv ist zudem die einfache technische Umsetzung: Mit PowerPoint und Paint lässt sich das Spiel problemlos auch ohne aufwändige digitale Tools durchführen. Gleichzeitig sollte beachtet werden, dass der Wettbewerbscharakter bei einzelnen Lernenden Stress erzeugen kann; daher empfiehlt sich eine Durchführung in Teams, um den Druck von Einzelnen zu nehmen. Insgesamt ist das Spiel ein Beispiel für eine sehr gelungene Symbiose von Lernen und Unterhaltung, die besonders effektiv in der Vorbereitungsphase auf Tests und Klassenarbeiten eingesetzt werden kann.

3.10. Höhle der Löwen

3.10.1. Beschreibung des Spiels

Die Adaption des bekannten Formats *Die Höhle der Löwen* besteht darin, dass die Lernenden in Gruppen ein Produkt entwickeln, dieses sprachlich präsentieren und die Mitschüler:innen als „Investor:innen“ überzeugen müssen. In meiner Umsetzung erhielten die Gruppen die Aufgabe, ein innovatives Produkt oder eine Dienstleistung zu erfinden, ein Plakat oder eine kurze



10. Abbildung: Bewertung des Spiels „Höhle der Löwen“ entlang ausgewählter Kriterien.

Präsentation vorzubereiten und anschließend in einer „Pitch-Runde“⁹ vorzustellen. Die übrigen Schüler:innen übernahmen die Rolle der Investor:innen, die Fragen stellen, Kritik äußern und schließlich entscheiden konnten, ob sie „investieren“.

3.10.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Die Aktivität vereint Elemente beider Ansätze: Durch den Wettbewerb, die Rollenverteilung und die „Investitionen“ finden sich *Gamification*-Elemente (Wettkampf, Feedback, Belohnung). Gleichzeitig wird durch die klare Regelstruktur, das Ziel (Investor:innen überzeugen) und den Ablauf ein geschlossenes Spielsystem erzeugt, das stark in den Bereich des *Game-based Learning* reicht. Somit handelt es sich um eine hybride Form, die sich besonders gut für fortgeschrittene Lernende eignet.

3.10.3. Kompetenzorientierte Analyse

Die Aktivität verlangt von den Lernenden ein hohes Maß an sprachlicher Kreativität und Argumentationsfähigkeit. Sie müssen ein Produkt überzeugend beschreiben, seine Vorteile darstellen und auf Rückfragen reagieren. Damit werden nicht nur lexikalische und grammatische Ressourcen gefördert, sondern vor allem auch pragmatische Kompetenzen im Sinne des GER: Überzeugen, Verhandeln, Einwände entkräften. Überfachlich werden Teamarbeit, Präsentationskompetenz und unternehmerisches Denken trainiert. Besonders wertvoll ist, dass die Lernenden Sprache nicht als abstraktes Übungsfeld erleben, sondern als Werkzeug, um andere von ihrer Idee zu überzeugen.

3.10.4. Lehrerperspektive / Reflexion

Aus Lehrendensicht ist *Höhle der Löwen* ein Paradebeispiel für handlungsorientierten, kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Es bietet eine authentische Sprechsituation mit klarer Zielstruktur, die den Einsatz der Fremdsprache zwingend erforderlich macht.

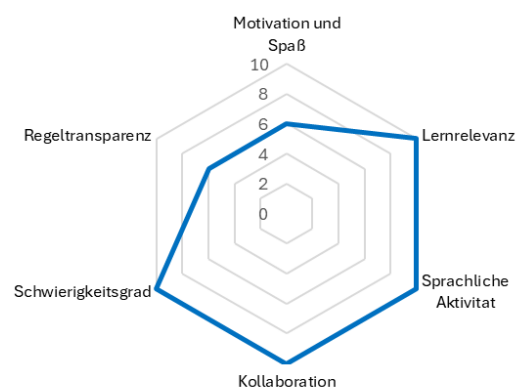
⁹ Eine „Pitch-Runde“ bezeichnet eine kurze, prägnante Präsentation, in der eine Idee oder ein Produkt vorgestellt wird, um andere von dessen Wert zu überzeugen.

Der organisatorische Aufwand (Materialien, Zeit für Vorbereitung und Präsentation) ist höher als bei einfacheren Spielen, wird jedoch durch die sprachliche und motivationale Wirkung mehr als ausgeglichen. Besonders hervorzuheben ist, dass die Aktivität Lernende auf reale Kommunikationssituationen vorbereitet, in denen Überzeugen, Verhandeln und Argumentieren gefragt sind.

3.11. Situationsspiel mit Rollenprofilen

3.11.1. Beschreibung des Spiels

Bei diesem Spiel erhalten die Lernenden ein vorgegebenes Szenario sowie individuelle Rollenprofile, die sie während der Aktivität einnehmen. Ein Beispiel aus meiner Praxis ist die Planung eines gemeinsamen Urlaubs: Jede Person erhält eine Rolle mit spezifischen Interessen, Vorlieben und Einschränkungen (z. B. Vater, der Ruhe am Meer sucht; Mutter, die Kultur erleben möchte; Kinder mit unterschiedlichen Hobbys; Großeltern mit besonderen Bedürfnissen). Zusätzlich wird ein festes Budget vorgegeben, das die Gruppe bei ihren Entscheidungen berücksichtigen muss. Die Lernenden diskutieren innerhalb einer begrenzten Zeitspanne, wie die Planung aussehen soll, und präsentieren anschließend ihre Lösung vor der gesamten Klasse.



11. Abbildung: Bewertung des Spiels „Situationsspiel“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.11.2. Einordnung: Gamification oder Game-based Learning

Das *Situationsspiel* ist ein klassisches Beispiel für *Game-based Learning*, da es sich dabei um ein vollständiges Rollenspiel mit festen Regeln, Zielen und Rahmenbedingungen handelt. Der Lerneffekt entsteht nicht durch einzelne hinzugefügte

Elemente, sondern direkt im Spielprozess, der auf Kommunikation, Aushandlung und Kooperation basiert.

3.11.3. Kompetenzorientierte Analyse

Das Spiel fördert eine Vielzahl von Kompetenzen auf hohem Niveau. Sprachlich stehen interaktive kommunikative Fertigkeiten im Vordergrund: die Fähigkeit, eigene Interessen zu vertreten, auf Einwände zu reagieren, Kompromisse auszuhandeln und am Ende eine gemeinsame Lösung zu formulieren. Besonders stark werden hier argumentative und pragmatische Kompetenzen im Sinne des GER gefördert. Überfachlich trainieren die Lernenden Problemlösungsstrategien, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement und Zeitmanagement. Dadurch erleben sie Sprache als funktionales Handlungsinstrument, mit dem echte Probleme bewältigt werden.

3.11.4. Lehrerperspektive / Reflexion

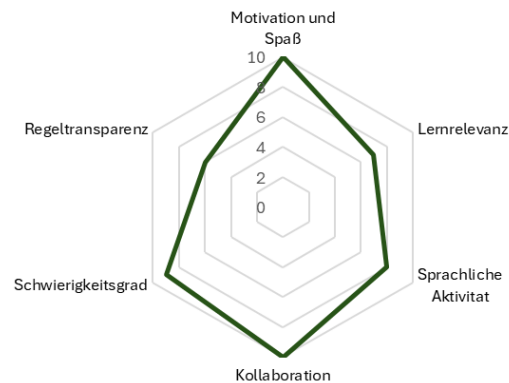
Aus Lehrendensicht ist das Situationsspiel eines der komplexesten, aber auch ertragreichsten Formate. Es lässt sich in nahezu beliebige Themenfelder übertragen (Reisen, Einkaufen, Stadtplanung, Alltagskonflikte) und erlaubt eine klare Ausrichtung an kompetenzorientierten Lernzielen. Der organisatorische Aufwand ist höher, da Rollenprofile erstellt und ein Szenario durchdacht werden müssen, doch die sprachliche und soziale Aktivierung der Gruppe ist außergewöhnlich hoch. Besonders hervorzuheben ist, dass durch die Rollenverteilung auch zurückhaltende Lernende in die Kommunikation eingebunden werden, da sie „ihre Figur“ vertreten müssen. Damit ist dieses Format ein Paradebeispiel für authentisches, handlungsorientiertes Lernen im DaF-Unterricht.

3.12. *Escape Room*

3.12.1. Beschreibung des Spiels

Das Prinzip des *Escape Rooms* besteht darin, dass eine Gruppe von Lernenden innerhalb einer bestimmten Zeitspanne gemeinsam Rätsel lösen muss, um aus einem „verschlossenen Raum“ zu entkommen oder ein finales Ziel zu erreichen. Im Fremdsprachenunterricht lassen sich solche Szenarien leicht adaptieren: Die Lernenden

müssen Codes knacken, Texte entschlüsseln, grammatische Aufgaben lösen oder Hinweise in Bildern finden, die jeweils den Weg zur nächsten Station eröffnen. In meiner Praxis habe ich sowohl vorbereitete digitale *Escape Rooms* eingesetzt als auch selbst kleinere „Klassenzimmer-*Escape-Spiele*“ entwickelt, bei denen Umschläge, QR-Codes und Rätselkarten genutzt wurden.



12. Abbildung: Bewertung des Spiels „*Escape Room*“ entlang ausgewählter Kriterien.

3.12.2. Einordnung: *Gamification* oder *Game-based Learning*

Das *Escape Room*-Format ist klar dem *Game-based Learning* zuzuordnen, da es sich um ein vollständiges, regelgebundenes Spiel handelt, dessen Lösung nur durch gemeinsames Handeln und den Einsatz sprachlicher Mittel gelingt. *Gamification*-Elemente wie Zeitdruck, Belohnung und Progression verstärken zwar die Spannung, doch das eigentliche Lernen geschieht im Spielprozess selbst.

3.12.3. Kompetenzorientierte Analyse

Ein *Escape Room* verbindet nahezu alle Kompetenzbereiche des DaF-Unterrichts. Die Lernenden müssen Aufgaben lesen, verstehen und lösen (Leseverstehen), Codes knacken oder Hinweise erklären (sprachliche Problemlösung), gemeinsam Hypothesen

formulieren und Absprachen treffen (Interaktion und Kooperation) und schließlich die richtige Lösung präsentieren (mündliche Produktion). Dabei wird ein hoher Grad an Handlungsorientierung erreicht, da die Sprache unmittelbar als Werkzeug zur Zielerreichung genutzt wird. Überfachlich werden Teamfähigkeit, logisches Denken und Zeitmanagement geschult. Der besondere Reiz liegt darin, dass die Lernenden durch die narrative Rahmung und den Zeitdruck in einen Flow-Zustand geraten können, wodurch Motivation und Sprachaktivität gleichermaßen gefördert werden.

3.12.4. Lehrerperspektive / Reflexion

Aus Sicht der Lehrperson ist der Escape Room eine der komplexesten, aber auch effektivsten Methoden im DaF-Unterricht. Er kann sowohl mit fertigen digitalen Formaten (z. B. LearningApps, Genially) als auch mit selbstgestalteten Aufgaben realisiert werden. Der Vorbereitungsaufwand ist zwar hoch, doch der didaktische Ertrag rechtfertigt diesen Aufwand: Die Lernenden sind hoch motiviert, arbeiten konzentriert zusammen und nutzen die Zielsprache funktional in authentischen Handlungssituationen. Besonders wertvoll ist die Möglichkeit, den Escape Room flexibel an Themen und Niveaus anzupassen – von grammatischen Wiederholungseinheiten bis hin zu landeskundlichen Szenarien. Damit eignet sich dieses Format hervorragend als krönender Abschluss einer Unterrichtsreihe und als nachhaltiges Erlebnis, das den Lernenden lange im Gedächtnis bleibt.

4. Fazit

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass spielerische Elemente und Spiele im Fremdsprachenunterricht ein beträchtliches Potenzial besitzen. Aus theoretischer Sicht wurde deutlich, dass *Gamification* und *Game-based Learning* zwar unterschiedliche Konzepte darstellen, in der Praxis jedoch häufig ineinandergreifen und sich gegenseitig ergänzen. Motivationstheorien wie die Selbstbestimmungstheorie von Ryan / Deci oder das Flow-Konzept von Csikszentmihalyi liefern eine fundierte Erklärung dafür, warum

Spiele lernwirksam sind: Sie sprechen grundlegende psychologische Bedürfnisse an, erzeugen vertiefte Lernzustände und steigern die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme. Empirische Befunde unterstreichen diese Wirksamkeit, weisen aber zugleich darauf hin, dass die Effekte stark vom didaktischen Design und der Zielgruppe abhängen.

Der empirische Teil hat anhand von zwölf konkreten Beispielen illustriert, wie Spiele in der Praxis des DaF-Unterrichts eingesetzt werden können. Von eher einfachen Formaten wie *Herr Erbse* oder dem *Bumm-Spiel*, die auf allen Niveaustufen einsetzbar sind, bis hin zu komplexeren Methoden wie *Dixit*, *Story Cubes*, dem *Situationsspiel* oder dem *Escape Room* zeigte sich eine große Bandbreite an Möglichkeiten. Jede Aktivität wurde systematisch beschrieben, didaktisch eingeordnet und kompetenzorientiert analysiert. Ergänzt durch die Evaluation der Lernenden und die Reflexion der Lehrperspektive wurde somit versucht, ein differenziertes Bild über Chancen und Herausforderungen spielerischer Ansätze zu vermitteln. Besonders hervorgehoben wurde, dass Spiele nicht nur Motivation und Spaß erzeugen, sondern auch zentrale Kompetenzen wie Wortschatzarbeit, mündliche Interaktion, Argumentationsfähigkeit und Problemlösungsstrategien nachhaltig fördern können.

Gleichzeitig wurde sichtbar, dass der Einsatz von Spielen im Unterricht nicht trivial ist: Zeit- und Materialaufwand, die Balance zwischen Spiel und Lernziel sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen stellen Herausforderungen dar, die von Lehrkräften reflektiert werden müssen. Spiele ersetzen nicht den Unterricht, sondern sind ein didaktisch wertvolles Instrument dazu, ihn lebendiger, handlungsorientierter und motivierender zu gestalten.

Für meine eigene Unterrichtspraxis nehme ich aus dieser Arbeit die Erkenntnis mit, dass sich der gezielte Einsatz von Spielen nicht nur als motivierendes Element, sondern als integraler Bestandteil des Lernprozesses bewährt hat. In Zukunft möchte ich die vorgestellten Formate weiterentwickeln und stärker mit digitalen Tools kombinieren, um die Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Lernenden zu erhöhen. Besonders reizvoll erscheint mir die Idee, Escape-Room-Szenarien und Situationsspiele auch für höhere Sprachniveaus und spezifische Fachsprachen zu adaptieren. Darüber hinaus plane ich, die Wirksamkeit spielerischer Ansätze in weiteren Unterrichtssettings systematisch zu evaluieren und die Ergebnisse in die fachdidaktische Diskussion

einzubringen. Auf diese Weise möchte ich einen Beitrag dazu leisten, dass Spiele im Fremdsprachenunterricht nicht nur als unterhaltsame Ergänzung gelten, sondern als ernsthafte, nachhaltige Lernform etabliert werden.

Abschließend lässt sich festhalten: Spiele sind kein bloßes „Add-on“ im DaF-Unterricht, sondern können – bei gezielter Auswahl und methodisch-didaktischer Einbettung – einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten. Sie verbinden Lernfreude mit ernsthaftem Spracherwerb und eröffnen Räume, in denen Lernende die Fremdsprache als lebendiges Kommunikationsmittel erfahren. Damit dienen Spiele nicht nur der kurzfristigen Motivation, sondern verhelfen auch zu einer langfristigen Sprachentwicklung aller Lernenden.

Literatur

- Aldalur, Iñigo / Perez, Alain (2023): Gamification and Discovery Learning: Motivating and Involving Students in the Learning Process. In: *Heliyon*. 9/1. e15143. S. 1–14.
- Appel, Joachim (2017): Der kommunikative Denkstil. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 28/1. S. 77–100.
- Cardoso-Leite, Pedro / Buchard, Albert / Tissieres, Isabel / Mussack, Dominic / Bavelier, Daphne (2021): Media Use, Attention, Mental Health and Academic Performance among 8 to 12 year old Children. In: *PLoS ONE*. 16/11. S. 1–25.
- Clark, Douglas B. / Tanner-Smith, Emily E. / Killingsworth, Stephen S. (2016): Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research*. 86/1. S. 79–122.
- Csikszentmihalyi, Mihály (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Deci, Edward L. / Koestner, Richard / Ryan, Richard M. (2001): Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. In: *Review of Educational Research*. 71/1. S. 1–27.
- Deterding, Sebastian / Dixon, Dan / Khaled, Rilla / Nacke, Lennart (2011): From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. In: *Proceedings of the*

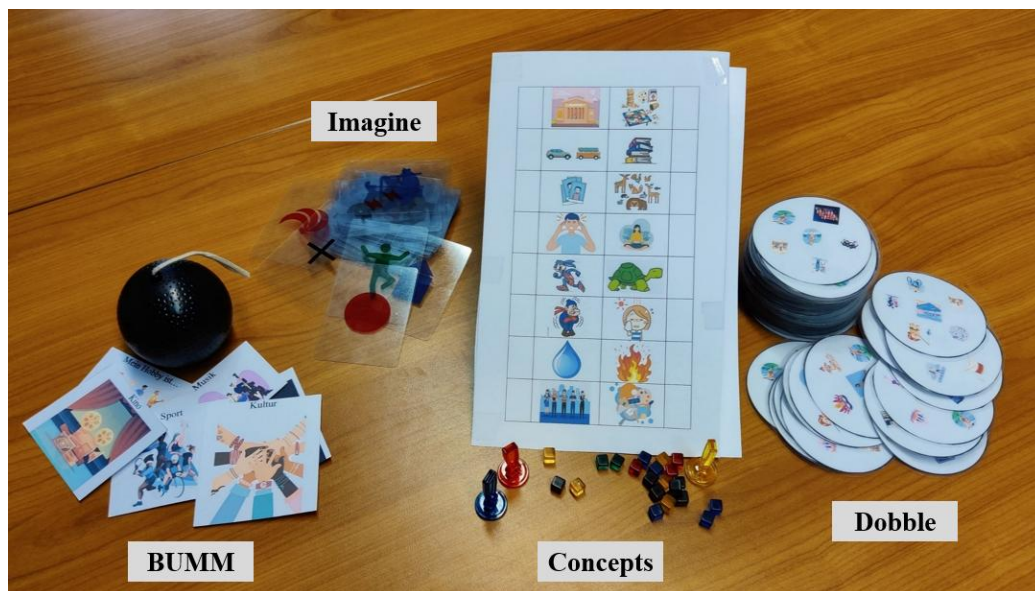
- 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. S. 9–15.
- Eldarov, Kanan (2025): Screen Matters: Cognitive and Behavioral Divergence Between Smartphone-Native and Computer-Native Youth. In: arXiv Preprint arXiv:2508.03705.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Haliti-Sylaja, Trendeline / Sadiku, Alisa (2024): Impact of Short Reels on Attention Span and Academic Performance of Undergraduate Students. In: Eurasian Journal of Applied Linguistics. 10/3. S. 60–68.
- Hamari, Juho / Shernoff, David J. / Rowe, Elizabeth / Collier, Brianno / Asbell-Clarke, Jodi / Edwards, Teon (2016): Challenging Games Help Students Learn: An Empirical Study on Engagement, Flow and Immersion in Game-Based Learning. In: Computers in Human Behavior 54. S. 170–179.
- Huotari, Kai / Hamari, Juho (2017): A Definition for Gamification: Anchoring Gamification in the Service Marketing Literature. In: Electronic Markets. 27/1. S. 21–31.
- Kapp, Karl M. (2017): Games, Gamification and the Quest for Student Engagement. https://inside.collin.edu/tl/pdfs/facdev/Kapp_Workbook%20v4.pdf (gesehen am 22.09.2025)
- Landers, Richard N. (2014): Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. In: Simulation & Gaming. 45/6. S. 752–768.
- Piepho, Hans-Eberhard (1981): Kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Plass, Jan L. / Homer, Bruce D. / Kinzer, Charles K. (2015): Foundations of Game-Based Learning. In: Educational Psychologist 50/4. S. 258–283.
- Reinhardt, Jonathon (2019): Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning. Cham: Palgrave Macmillan.

- Ryan, Richard M. / Deci, Edward L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*. 55/1. S. 68–78.
- Sailer, Michael / Hense, Jan Ulrich / Mayr, Sarah Katharina / Mandl, Heinz (2017): How Gamification Motivates: An experimental Study of the Effects of Specific Game Design Elements on Psychological Need Satisfaction. In: *Computers in Human Behavior*. 69. S. 371–380.
- Sámson, Réka (2012): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 1)*. Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium. S. 157–189.
- Savignon, Sandra J. (2002): *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice*. https://www.academia.edu/7630071/E_D_I_Interpreting_Communicative_Language_Teaching (gesehen am 22.09.2025)
- Widdowson, Henry George (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zohari, Mohadeseh / Karim, Neda / Malgard, Shiva / Aalaa, Maryam / Asadzandi, Shadi / Borhani, Sharareh (2023): Comparison of Gamification, Game-Based Learning, and Serious Games in Medical Education: A Scientometrics Analysis. In: *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*. 11/1. S. 50–60.

Anhang



Anhang 1: Der auf der UDV-Konferenz präsentierte Messestand „Pfad der *Gamification* und *GBL* im DaF-Unterricht“ mit den im Artikel beschriebenen Spielen¹⁰. (Eigene Darstellung)



Anhang 2: Eigenständig adaptierte Spielvarianten im DaF-Unterricht (Eigene Darstellung)

¹⁰ Die Nummerierung der Spiele entspricht den Unterkapiteln (3.1–3.12), wie sie im Text erläutert werden.

Unterrichtsplanung mit dem Makro-Scaffolding im deutschsprachigen Geografieunterricht¹

Fruzsina Kárpáti

1. Einleitung

Das Scaffolding-Verfahren ist eine Methode, die hauptsächlich im (Fremd)Sprachunterricht oder im fremdsprachigen Fachunterricht verwendet werden kann. Es wird mit dem Bild eines Gerüsts assoziiert, da es die Herausforderungen schrittweise lösen hilft. Die Besonderheit dieses Verfahrens liegt darin, dass das sprachliche und das fachliche Wissen mit seiner Hilfe gleichzeitig gefördert werden können (Beese et al. 2014: 32; Kárpáti 2023b: 104). Innerhalb des Scaffolding unterscheidet die Fachliteratur das Mikro- und das Makro-Scaffolding, die sich mit verschiedenen Gebieten beschäftigen; im ersten Fall handelt es sich um die Kommunikation im Klassenraum, im zweiten um die Unterrichtsplanung (Thürmann 2020: 398; Kárpáti 2023b: 105–107).

In Ungarn ist diese Methode noch weniger bekannt und beforscht, obwohl es mehrere Bildungsinstitute gibt, deren Lehr- und Lernprozesse meiner Ansicht nach mit ihrer Hilfe optimalsiert werden könnten. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der möglichen Verwendung des Scaffolding im Prozess der Unterrichtsplanung, wobei er zuerst die herkömmliche Planung mit dem Makro-Scaffolding vergleicht, dann das sog. Konkretisierungsraster vorstellt, das die Erwartungen und Herausforderungen einer gegebenen Aufgabe oder eines Themas veranschaulicht. Schließlich werden Beispiele für die Gestaltung des Rasters im Bereich des deutschsprachigen Geografieunterrichts

¹„A KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTERIUM EGYETEMI KUTATÓI ÖSZTÖNDÍJ PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”

der 9. Klasse präsentiert und analysiert, da auf dieser Jahrgangsstufe die Lernenden ein bereits höheres Sprachniveau (mindestens A2–B1 (Oktatási Hivatal 2013)) beherrschen, darüber hinaus sind die Themen der Naturgeografie komplex genug, um das Scaffolding-Verfahren entsprechend anwenden zu können (Kárpáti 2023a: 125). Obwohl sich die Beispiele auf den deutschsprachigen Geografieunterricht beziehen, können die dargestellten Schritte auch in anderen Fächern des fremdsprachigen Fachunterrichts erfolgreich angewendet werden.

2. Die Leitfragen der Unterrichtsplanung

Wie u. a. die oft zitierte Hattie-Studie² darauf (2009) hinweist, haben Lehrpersonen einen großen Einfluss auf Lernprozesse; es hängt in erheblichem Maße von ihnen ab, ob der Erwerb neuer Kenntnisse erfolgreich abläuft. Im Fremdsprachunterricht gilt das umso mehr, da meistens die Lehrperson die einzige ist, die die gegebene Fremdsprache beherrscht. Deswegen ist es wesentlich, dass die Lehrkompetenzen, zu denen auch die Planungskompetenz gehört, entsprechend gefördert werden (Sárvári 2021: 7).

Die Unterrichtsplanung selbst kann in lang-, mittel- und kurzfristige Planung gegliedert werden. Die langfristige Planung bezieht sich auf eine längere Periode, meistens auf das Schuljahr, deren Ergebnis der Stoffverteilungsplan ist (Sárvári 2021: 10). Als mittelfristig gelten die Pläne von Unterrichtseinheiten, die im Allgemeinen innerhalb mehrerer Wochen einen Themenbereich bearbeiten (Sárvári 2021: 12). Im Fokus der Studie steht aber die kurzfristige Planung, d. h. die Gestaltung der konkreten Unterrichtsstunden.

² Im Jahre 2009 veröffentlichte der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie seine Monografie „Visible Learning“, in der er der Frage nachgeht, welche Merkmale für das schulische Lernen besonders relevant sind. Die Studie wurde 2013 unter dem Titel „Lernen sichtbar machen“ durch Beywl und Zierer ins Deutsche übersetzt.

2.1 Planung im DaF-Unterricht

Heute gibt es schon mehrere Modelle, die dabei Hilfe leisten, den Unterricht sinnvoll aufzubauen; das bedeutet, dass die Unterrichtsphasen anhand einiger „Faktoren wie Motivation, Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit sowie Lerngeschwindigkeit der Lernenden“ logisch strukturiert werden (Sárvári 2021: 13). Dementsprechend kann man drei Phasen voneinander unterscheiden, aus denen sich der Grundrhythmus des Unterrichts (Meyer 1987, 2002) ergibt: Einstiegs-, Erarbeitungs- und Ergebnissicherungsphase. Die Einstiegsphase kann einerseits dem Einstieg in die Stunde, andererseits dem Einstieg in ein neues Thema dienen. Darauf folgt die sog. Erarbeitungsphase, in der die Lernenden Kenntnisse erwerben bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln; mit deren Hilfe können sie später ähnliche Aufgaben auch selbstständig lösen. Drittens kommt die Ergebnissicherungsphase, in der das Gelernte geübt und zusammengefasst wird, die Stunde reflektiert, evaluiert und der Unterrichtsprozess abgeschlossen wird (Sárvári 2021: 13–16).

Auf Basis dieser Phasen wurden mehrere Modelle entwickelt, von denen das Modell *Didaktische Analyse* den bedeutendsten Einfluss hatte. Laut dieses Modells sollen Lehrpersonen bei der Unterrichtsvorbereitung sechs Leitfragen der Unterrichtsplanung in dieser Reihenfolge beantworten:

1. Welche Kompetenzen sollen die Lernenden in der Unterrichtseinheit erreichen?
2. Was sollen die Lernenden tun?
3. Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen oder mit ihrem Sitznachbarn / ihrer Sitznachbarin?
4. Mit welchem Material (z. B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet?
5. Welche Medien/Hilfsmittel, wie z. B. Tafel, Bücher, CD-Player, Karten, Folien werden benutzt?
6. Was muss der/die Lehrende in der Stunde tun? (Sárvári 2021: 19)

Diese Fragen beziehen sich auf die Lernziele, Lernaktivitäten, Arbeits- und Sozialformen, Lern- und Zusatzmaterialien, Medien und Hilfsmittel bzw. auf die Lehraktivitäten. Anhand dieser Leitfragen und der Unterrichtsphasen lässt sich ein

Raster für die Planung einer Unterrichtsstunde anfertigen, das beispielsweise folgendermaßen aussehen kann:

<i>Phasen (Zeit)</i>	<i>Teillern- ziele</i>	<i>Lern- aktivitäten</i>	<i>Arbeits- und Sozial- formen</i>	<i>Materialien</i>	<i>Medien</i>	<i>Lehr- aktivitäten</i>
Einstieg Warm-Up Wiederholung Aktivierung des Vorwissens Hinführung zum Thema (10-15 Min.)						
Erarbeitung Präsentation Semantisierung / Systematisierung Übung (15-20 Min.)						
Ergebnissicherung Übung (10 Min.)						
Zusammenfassung und Abschluss Hausaufgaben- Stellen Evaluation (5 Min.)						

Abbildung 1: Raster für die Planung einer konkreten Unterrichtsstunde (Sárvári 2021: 22)

In der Einstiegsphase kann die Lehrperson verschiedene Warm-Ups und Aktivitäten zur Wiederholung einplanen. Auch Übungen, mit deren Hilfe das Vorwissen der Lernenden aktiviert und ein neues Thema eingeführt wird, befinden sich in diesem Teil. Die Zeitdauer für diese Phase kann 10–15 Minuten betragen, weil eine gründliche Vorbereitung auf die späteren Schritte die Verarbeitung neuer Inhalte erleichtert. Während der Erarbeitungsphase liegt der Fokus auf der Textarbeit sowie auf der zu erlernenden Lexik und auf grammatischen Phänomenen in unterschiedlichen Kontexten, welche zuerst präsentiert, dann semantisiert und systematisiert werden, während auch die zur Lösung benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden sollen. Bereits in dieser Phase können die ersten reproduktiven Übungen erfolgen, aber besonders die Ergebnissicherungsphase ist für produktive Aufgaben, Anwendung und Transfer

geeignet. Nach der Zusammenfassung des Gelernten kann eine Hausaufgabe gestellt werden, und zum Schluss wird die ganze Stunde reflektiert.

2.2 Makro-Scaffolding

Das obige Beispiel bietet eine gute Grundlage für die Planung, die man mit den Prinzipien des Makro-Scaffolding ergänzen kann, um den fremdsprachigen Fachunterricht sprachsensibel zu gestalten. Laut dieses Verfahrens beruht die Unterrichtsplanung auf vier Schritten: Bedarfsanalyse, Ermittlung des Lernstands der Lernenden, Formulierung der Lernziele und konkrete Unterrichtsplanung (Beese et al. 2014: 34). Innerhalb der Bedarfsanalyse stellt die Lehrperson fest, welche Lernziele, Fachinhalte, Methoden und Medien in Frage kommen, was die Lernenden bereits wissen und können und was sie erlernen sollen. Danach werden die Anforderungen mit den aktuellen Kompetenzen der Lernenden verglichen. Nachdem die nötigen Informationen zur Verfügung stehen, können Lernziele formuliert werden. Diese sollen sich auf eine für das Fach typische sprachliche Anforderung beziehen, z. B. wie man ein Diagramm beschreiben kann. Wichtig ist zu bemerken, dass eine Unterrichtseinheit höchstens drei Lernziele beinhalten sollte, sonst könnten sie nicht effektiv erreicht werden (Beese et al. 2014: 35). Die letzte Phase ist schon die konkrete Unterrichtsplanung, welche wieder mehrere Kriterien erfüllen sollte. Erstens sollte man den Lernenden viele Lerngelegenheiten im Unterricht sichern, damit sie die Fachsprache üben können. Zweitens bietet man Gerüste, welche die formulierten Lernziele erreichen helfen. Komplexere Aufgaben werden in kleinere Übungen zerlegt, damit die Lernenden sich auf eine einzelne sprachliche Anforderung konzentrieren können. Wenn sie alle Teile gelöst haben, sind sie befähigt, selbst die ursprüngliche Fragestellung zu beantworten. Da das Ziel dieser Methode ist, dass die Lernenden später auch ohne Hilfe die schwierigeren Aufgaben lösen können, sollten die Gerüste schrittweise abgebaut werden. Drittens kommt das Verknüpfen von sprachlichem und fachlichem Lernen dazu. Die Aufgabe des Scaffolding ist es, die abstrakten Konzepte, mit denen die Naturwissenschaften operieren, aus den alltäglichen Erfahrungen und aus der Sprache der Lernenden zu entwickeln (Beese et al. 2014: 35–39; Kárpáti 2023b: 105–106).

Versucht man die beiden Methoden (herkömmliche Unterrichtsplanung und Makro-Scaffolding) miteinander zu vergleichen, fällt auf, dass sie doch nicht ganz auf derselben Ebene zu platzieren sind. Es gibt natürlich Ähnlichkeiten, wie die Aufzählung der Materialien und Methoden (Letzteres kann bei den Lernaktivitäten erscheinen) bzw. die Wichtigkeit der zu erreichenden Kompetenzen und die Formulierung der Lernziele, bei denen aber der Fokus anders liegt. Beim Makro-Scaffolding stehen eher die entsprechende Gestaltung der Aufgaben und Übungen bzw. die parallele Förderung der Sprach- und Fachkenntnisse im Mittelpunkt. Demgegenüber muss die Lehrperson bei der Unterrichtsplanung auch andere Aspekte (Zeit, Phasen, Formulierung der Teillernziele, Arbeits- und Sozialformen, Lehraktivitäten) in Betracht ziehen. Aus diesem Grund kann man bei der Planung von sprachsensiblen Unterrichtsstunden das oben angegebene Raster (Abbildung 1) als Grundlage benutzen, und sich beim Ausfüllen des Scaffolding-Verfahrens bedienen.

3. Das Konkretisierungsraster

Es ist offensichtlich, dass der wichtigste Planungsschritt die Feststellung jener Kompetenzen und die Formulierung jener Lernziele ist, die die Lernenden innerhalb einer kürzeren oder längeren Bildungsperiode erwerben und erreichen sollen. Schon diese Aufgabe kann den Lehrpersonen manche Schwierigkeiten bereiten, und im fremdsprachigen Fachunterricht kann es noch mehr Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, die Lernziele genau, sowohl die fachlichen als auch die sprachlichen Erwartungen betrachtend zu formulieren.

Dabei kann aber das sog. Konkretisierungsraster von Tajmel (2019) (Abbildung 2) behilflich sein. Es ist „das zentrale Mittel einer Methode (Konkretisierung sprachlicher Lehr- und Lernziele), mit welcher Aufgabenstellungen hinsichtlich der erforderlichen sprachlichen Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene systematisch analysiert werden“ (Tajmel 2019: 1). Im Mittelpunkt stehen Operatoren (d. h. Sprachhandlungen), deswegen kann das Raster in allen Fächern und bei allen Aufgaben verwendet werden, „die einen sprachlichen Operator beinhalten“ (Tajmel 2019: 1). In diesem Fall geht es

insgesamt um „vier Leitfragen, mit denen die spezifischen Anforderungen von Operatoren herausgearbeitet werden sollen (Wie lautet die Aufgabenstellung? Welche Sprachhandlung/welcher Operator ist damit verbunden? Wie lautet die wörtlich ausformulierte Antwort? Welche Wörter und welche sprachlichen Strukturen sind wesentlich für diese Antwort?)“ (Zörner/Must 2019: 230–231). Im Vergleich zu den Schritten des Makro-Scaffolding lässt sich feststellen, dass das Raster den größten Teil der Bedarfsanalyse abdeckt und sogar bei der Formulierung der Lernziele behilflich sein kann.

Klasse:		Thema:	Datum:
Aufgabenstellung			
Operator Sprachhandlung			
Ausformulierter Erwartungshorizont			
Sprachliche Mittel	Wortebene		
	Satz- und Textebene		

Abbildung 2: Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele nach Tajmel und Hägi-Mead
(Zörner/Must 2019: 231)

Das Raster sollte von oben nach unten erarbeitet werden. In der Titelzeile der Tabelle sollen die Klasse und das Thema angegeben sein, und darunter in den anderen Rubriken werden die wichtigsten Gesichtspunkte anhand der o. g. Leitfragen aufgezählt. In der ersten Zeile ist die Aufgabenstellung zu finden, bei der die konkrete Anweisung der gegebenen Aufgabe notiert wird (Zörner/Must 2019: 231). In einer anderen Variante³ kann hier der Standard aus dem Lehrplan angegeben werden, in dem jene Erwartungen formuliert sind, die sich laut des Lehrplans auf das aktuelle Thema (und nicht auf eine einzelne Aufgabe) beziehen. Diese Version ist eben deshalb gut für die Unterrichtsplanung geeignet.

Nach diesen Informationen werden die Operatoren, d. h. die erwarteten Sprachhandlungen (z. B. *nennen, beschreiben, erklären, begründen, erläutern*) benannt, mit deren Hilfe die Übungen und Aufgaben erfolgreich gelöst werden können. Sie haben auch deswegen eine bedeutende Funktion, weil sie zur „Stimulierung und Steuerung des sprachlichen Handelns“ der Lernenden beitragen und dadurch die Ausbildung und Entwicklung der Allgemein-, Bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen fördern (Tajmel 2019: 1).

In der nächsten Rubrik wird der ausformulierte Erwartungshorizont beschrieben, der sich im Fall von einzelnen Aufgaben darauf bezieht, welche potenziellen Antworten – durch die Benutzung der vorher angegebenen Sprachhandlungen – die Lehrperson von den Lernenden erwartet. Natürlich sind nicht alle Aufgaben so aufgebaut, dass sie nur mit Hilfe von selbstständiger Sprachproduktion gelöst werden können; wenn etwa die Wörter zur Lösung vorgegeben sind, kann diese Rubrik auch leer bleiben.

Nicht zuletzt bilden auch die sprachlichen Mittel ein fundamentales Element des Rasters, das einerseits in Wortebene, andererseits in Satz- und Textebene zweigeteilt werden kann. Zur Wortebene gehören alle Fachwörter, die im gegebenen Thema vorkommen und erworben werden sollen, darüber hinaus können hier grammatischen Phänomene erwähnt werden, die auf dieser Ebene realisiert werden, z. B. die Steigerungsformen oder die Adjektivdeklinaton. In Bezug auf die Satzebene soll die Lehrperson feststellen, welche Satztypen oder grammatische Konstruktionen die

³ https://www.vielfalt-entfalten.de/fileadmin/Redaktion/pdf/Raster_zur_Konkretisierung.pdf (gesehen am 13.06.2025)

Lernenden kennenlernen sollen (z. B. Kausalsätze, Konditionalsätze, oder die Ersatzformen des Passivs, die laut des Rahmenlehrplans für Fremdsprachen (Oktatási Hivatal 2020a) in den 9–11. Klassen vorkommen müssen), und dasselbe gilt auch für die Textebene (im Fall der naturwissenschaftlichen Fächer können wir hauptsächlich Sachtexte und Beschreibungstexte erwähnen). Daraus folgt, dass verschiedene Ausdrucksformen der Unpersönlichkeit („*wird versucht; man nimmt; es entsteht*“), verweisende Adverbien (*damit, außerdem*), durch Komposition gebildete Fachnomen, „Fachverben mit festen Präpositionen“ oder „Nebensätze mit und ohne Konjunktion (z. B. *nachdem, wenn, bevor, um ... zu, damit*)“ für naturwissenschaftliche Fächer äußerst charakteristisch sind (Beese et al. 2014: 97).

Dementsprechend gibt es in der Bildungssprache der einzelnen Fächer natürlich Unterschiede, da sie über einen eigenen Fachwortschatz verfügen und verschiedene spezifische fachliche Anforderungen beinhalten (Beese et al. 2014: 27). Gemeinsam sind aber die Operatoren, die in den Aufgaben als Handlungsanweisungen verwendet werden und gleichzeitig festlegen, was die Lernenden können sollen. Selbstverständlich kommen diese Operatoren je nach Fach unterschiedlich oft vor, da z. B. ‚Stellung nehmen‘ in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern häufiger auftritt als in den Naturwissenschaften (Beese et al. 2014: 28).

Wenn man die Rubrik der sprachlichen Mittel ausfüllt, soll man unbedingt darauf achten, für welche Klasse das Raster erarbeitet wird. Die Rahmenlehrpläne zählen genau auf, welche grammatischen Konstruktionen die Lernenden in einer bestimmten Jahrgangsstufe erwerben sollen, so weiß man, was erwartet werden kann. In den meisten Fällen sollen die angegebenen sprachlichen Mittel zuerst verstanden, später aber in der schriftlichen und mündlichen Textproduktion auch angewendet werden. Deshalb ist es von Bedeutung, diese Mittel in verschiedenen Aufgaben so oft wie möglich üben zu lassen. Die o. g. Satztypen können schon in den 9–10. Klassen eingeführt werden, die Ersatzformen des Passivs sind aber Teil des Lernstoffs für die 11. Klasse (Oktatási Hivatal 2020a). In diesem Fall sollte die Lehrperson entscheiden, ob sie diese Konstruktion für so wichtig hält, dass sie es unbedingt lehren möchte, oder nur erwartet, dass die Lernenden die Ersatzformen erkennen und ihre Bedeutung wissen.

4. Beispiele für die Gestaltung des Rasters

Im Weiteren wird die Erarbeitung des Konkretisierungsrasters an ausgewählten repräsentativen Beispielen aus dem deutschsprachigen Geografieunterricht erörtert. Die Themenbereiche „Die Geografie der Gesteinshülle“ und „Die Wechselwirkungen und Zusammenhänge der Geosphären“ wurden aus dem Stoff der 9. Klasse ausgewählt, weil sie solche zusammengesetzten Prozesse bearbeiten, deren Begreifen und Erlernen sogar in der Erstsprache Schwierigkeiten bereiten können. Darüber hinaus sind diese Themen wegen ihrer Komplexität besonders gut für die Anwendung des Scaffolding geeignet (Kárpáti 2024: 105). Im ersten Themenbereich werden drei Raster für einzelne Aufgaben präsentiert, die jeweils verschiedene sprachliche Kompetenzen fördern. So betrifft die erste Aufgabe das Leseverstehen, das zur schriftlichen Rezeption gehört und zur Lösung in erster Linie die Lesekompetenz benötigt. Darauf folgt eine Wortschatzübung, und zuletzt eine Bildbeschreibung, wobei die Lernenden schon selbst einen Text verfassen sollen. Darüber hinaus zeigt diese letzte Aufgabe auch den Umgang mit diskontinuierlichen Inhalten. Zum zweiten Themenbereich wird ein Raster für eine Unterrichtsstunde dargestellt, damit die Unterschiede bei der Erarbeitung des Rasters offensichtlich werden.

4.1 Die Geografie der Gesteinshülle

Innerhalb dieses Themenbereiches wurden drei verschiedene Aufgaben ausgewählt; als erstes wird das Raster zu einem Lesetext über den „Vulkanismus bei divergierenden Plattenrändern“ dargestellt.

Vulkanismus bei divergierenden Plattenrändern

Was ist für diesen Typ des Vulkanismus charakteristisch? Lest den Text alleine und beachtet die markierten Wörter. Beantwortet die Fragen am Ende mit eurem Partner/eurer Partnerin.

Der Vulkanismus kommt entlang der **mittelozeanischen Rücken** vor, wo das Magma aus der Asthenosphäre stammt. In diesem Fall sprechen wir von **basischem Magma**, weil der Anteil an Metallen hoch, aber der an Silikaten (SiO_2) gering ist (weniger als 52%). Deshalb sind die daraus entstehenden Gesteine namens **Gabbro** und **Basalt** auch basisch. Basaltlava finden wir einerseits an den mittelozeanischen Rücken, in der Tiefe der Ozeane in Form von **Kissenlaven**, andererseits auf der Erdoberfläche. Hier bildet die Lava **Schildvulkane**, die eine weite Ausdehnung und flache Hänge haben (weil die Basaltlava sehr heiß (1100-1200 °C) und dünnflüssig ist), oder es können **Lavaplateaus** bzw. **Basalthochländer** entlang von Rissen entstehen, wie das Columbia-Plateau oder der Dekkan.

1. Wo kommt diese Art des Vulkanismus vor?
2. Welchen Typ des Magmas kann man hier beobachten? Woraus besteht es?
3. Wo findet man Basaltlava? Welche Formen können sich daraus bilden?

Abbildung 3: Beispiel für Scaffolding auf Ebene der Textrezeption (Kárpáti 2023a: 127)

Klasse: 9.	Thema: Vulkanismus bei divergierenden Plattenrändern	Datum:
Aufgabenstellung	Was ist für diesen Typ des Vulkanismus charakteristisch? Lest den Text alleine und beachtet die markierten Wörter! Beantwortet die Fragen am Ende mit eurem Partner / eurer Partnerin!	
Operator Sprachhandlung	lesen, beantworten	

Ausformulierter Erwartungshorizont		Mögliche Antworten: 1. Der Vulkanismus kommt entlang der mittelozeanischen Rücken vor. 2. Hier gibt es basisches Magma. / Man kann hier basisches Magma finden/beobachten. Es besteht aus Metallen und Silikaten. / Seine Bestandteile sind Metalle und Silikate. 3. Einerseits an den mittelozeanischen Rücken / in der Tiefe der Ozeane, andererseits auf der Erdoberfläche/auf dem Festland. Es können Kissenlaven, Schildvulkane, Lavaplateaus oder Basalthochländer aus basischem Magma entstehen.
Sprachliche Mittel	Wortebene	<u>Fachwörter</u>: Vulkanismus, mittelozeanischer Rücken, Magma, Asthenosphäre, basisch, Anteil an Metallen/Silikaten, Gabbro, Basalt, Kissenlava, Schildvulkan, Lavaplateau, Basalthochland, Ausdehnung, Hang, dünnflüssig, Riss <u>Sonstiges</u>: Adjektivdeklinaton (der mittelozeanischen Rücken, weite Ausdehnung, flache Hänge)
	Satz- und Textebene	Der Vulkanismus kommt ... vor. Hier gibt es ... / Man kann hier ... finden/beobachten. Es besteht aus ... / Seine Bestandteile sind Einerseits ..., andererseits ... Es können ... aus ... entstehen.

Abbildung 4: Konkretisierungsrastrer zum Leseverstehen „Vulkanismus bei divergierenden Plattenrändern“ (Eigene Darstellung)

Wenn eine Übung zum Leseverstehen in den Unterrichtsentwurf eingeplant wird, soll die Lehrperson wichtige Schritte wie Motivation, Vorstellung des Themas, Aufbau der Leseerwartungen und eine Vorentlastung (wenn es nötig ist) nicht vergessen. Die Aktivierung des Vorwissens ist auch von Bedeutung, denn das Raster (Abbildung 4) zeigt, dass es in dieser einzigen Aufgabe viele unbekannten Wörter gibt, die erworben werden sollen. Dafür können u. a. Mindmaps, ein Mini-Quiz oder die etwas zeitaufwendigere Vier-Ecken-Methode⁴ gut geeignet sein.

⁴ Die Vier-Ecken-Methode ähnelt der Placemat-Methode, nur wird hier in die Mitte des Vierecken-Rasters ein Ausgangsbegriff geschrieben. Die Lernenden bilden Gruppen, die aus vier Personen bestehen, und jede Gruppe bekommt ein Raster. In der ersten Runde sollen die Lernenden in die innere Ecke ein Wort schreiben, das ihnen zum Begriff einfällt. Dann wird das Raster gedreht, und die Lernenden schreiben einen erklärenden Satz zum Wort ihres Sitznachbars / ihrer Sitznachbarin. Das Papier wird wieder gedreht, und jetzt sollen Fragen in Bezug auf das

Die nächste Übung (Abbildung 5) beschäftigt sich gezielt mit den o. g. neuen Begriffen; sie kann entweder als Vorentlastung oder auch als Wiederholung eingesetzt werden.

Was passt? Lest die Beschreibungen und füllt die Lücken mit den angegebenen Wörtern.

Kissenlava • Basalthochland • Metall • mittelozeanische Rücken • Magma • Schildvulkan • Gabbro
• Silikate • Basalt

1. ist ein fester Stoff, der vielfältig verwendet wird. Zu dieser Gruppe gehören z. B. Gold, Eisen und Aluminium.

2. In der Tiefe der Ozeane, wo sich zwei ozeanische Platten voneinander bewegen, entstehen sehr lange

3. Aus diesem vulkanischen Gestein bestehen die Zeugenberge am Plattensee, z. B. Hegyestű und dieorgeln des Szent György-Berges sind sehr berühmt.

4. Von einem können wir dann sprechen, wenn das Lava sehr große Gebiete bedeckt und dort erstarrt.

5. Unter der Erdoberfläche nennen wir die heiße Gesteinsschmelze

6. Aus Silicium und Sauerstoff bestehende chemische Verbindungen nennen wir, die den Hauptteil der Erdkruste bilden.

7. Eine Form der Vulkane ist der, der z. B. auf den Hawaii-Inseln charakteristisch ist.

8. Unter der Erdoberfläche bildet sich der, eine Art vulkanisches Gestein.

9. In der Tiefe der Ozeane bildet sich eine besondere Form, die als Ergebnis des Vulkanismus.

Lösungen: 1. Metall, 2. mittelozeanische Rücken, 3. Basalt, 4. Basalthochland, 5. Magma, 6. Silikate, 7. Schildvulkan, 8. Gabbro, 9. Kissenlava

Abbildung 5: Wortschatzaufgabe zum Thema ‚Vulkanismus bei divergierenden Plattenrändern‘

(Eigene Darstellung)

Wort und den Satz formuliert werden, die man im Unterricht besprechen sollte. Nach der letzten Drehung sollen die Lernenden das Geschriebene präsentieren, und wenn sie können, auch die Frage(n) beantworten. (<https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Vier-Ecken-Methode>; gesehen am 02.07.2025)

Klasse: 9.		Thema: Vulkanismus bei divergierenden Plattenrändern	Datum:
Aufgabenstellung		Was passt? Lest die Beschreibungen und füllt die Lücken mit den angegebenen Wörtern aus!	
Operator Sprachhandlung		lesen, zuordnen, ausfüllen	
Ausformulierter Erwartungshorizont			
Sprachliche Mittel	Wortebene	<u>Fachwörter</u> : Kissenlava, Basalthochland, Metall, mittelozeanische Rücken, Magma, Schildvulkan, Gabbro, Silikate, Basalt	
	Satz- und Textebene		

Abbildung 6: Konkretisierungsraaster zur Wortschatzübung (Eigene Darstellung)

Wie bereits in Kapitel 3 angedeutet wurde, gibt es Aufgaben und Übungen, bei denen nicht alle Rubriken ausgefüllt werden müssen. Abbildung 6 veranschaulicht genau so einen Fall, da hier die Wortschatzarbeit im Mittelpunkt steht. Aus diesem Grund brauchen die Lernenden keine Sätze zu schreiben oder Fragen zu beantworten; es ist genügend, die Begriffe anhand der Beschreibungen zu erkennen. Dementsprechend bleiben die Rubriken „Ausformulierter Erwartungshorizont“ sowie „Satz- und Textebene“ in diesem Fall leer.

Wenn die Lernenden schon mehr über die Entstehung des Magmas gelernt und auch den Fachwortschatz mehr oder weniger erworben haben, kann die Lehrperson allmählich Aufgaben zur Textproduktion einplanen. Das nächste Beispiel (Abbildung

7) ist auch deswegen von großer Bedeutung, weil es zur Gruppe der diskontinuierlichen Inhalte gehört, die für die Naturwissenschaften besonders charakteristisch sind (Schwarze 2017: 21).

Was ist auf dem Bild zu sehen? Beschreibt den Prozess mit Hilfe der Fragen.

Welche Platte taucht unter die andere?

Welche Eigenschaften hat diese Platte?

Warum verändern sich die Druckverhältnisse?

Was verursacht diese Situation?

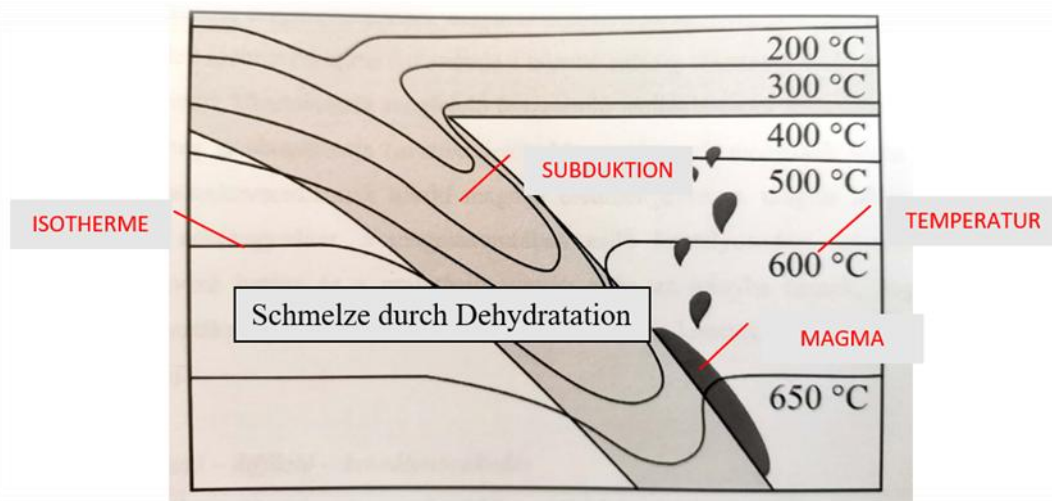


Abbildung 7: Schmelze durch Dehydratation (M. Tóth 2020, beschriftet von F. K.)

Darüber hinaus ist das Bild sehr abstrakt, der bezeichnete Prozess kann in der Wirklichkeit auf diese Weise nicht beobachtet werden. Aus diesem Grund kann die Verbalisierung des Gesehenen für die Lernenden Schwierigkeiten bereiten (oft sogar in ihrer Erstsprache), weil sie sich die Fachwörter und die Ausdrücke dafür noch nicht angeeignet haben (Kárpáti 2023b: 119). Daher ist es grundlegend, dass die bereits bekannten Fachwörter vor der Übung wiederholt werden; dafür sind z. B. Wortschatzübungen wie Buchstabensalat, Activity oder die Bildung von Wort-Bild-Paaren geeignet. Abhängig davon, in welchem Maße die Klasse diese sprachlichen Mittel benutzen kann, kann die Lehrperson entweder eine Liste von Ausdrücken zur Bildbeschreibung, deren Teile miteinander verbunden werden sollen, anfertigen

(Kárpáti 2023b: 121) oder kann einige Fragen stellen, auf deren Grundlage die Lernenden den Prozess beschreiben können.

Das Konkretisierungsraster ist hier dem letzteren Fall entsprechend nur mit einem Lösungsvorschlag für die Beschreibung ausgefüllt (Abbildung 8).

Klasse: 9.		Thema: Entstehung von Magma an konvergierenden Plattenrändern	Datum:
Aufgabenstellung		Was ist auf dem Bild zu sehen? Beschreibt den Prozess mit Hilfe der Fragen.	
Operator Sprachhandlung		beschreiben	
Ausformulierter Erwartungshorizont		Auf dem Bild ist die Subduktion zu sehen, die bei konvergierenden Plattenrändern vorkommt. In den meisten Fällen taucht die kalte ozeanische Platte unter die Kontinentalplatte, deshalb können wir die Deformation der Isothermen beobachten, die in gegebener Tiefe niedrigere Temperatur ergibt. Die ozeanische Platte enthält in der Nähe der Oberfläche noch viel Wasser, während der Subduktion trocknet sie aber aus. Je tiefer die Platte gerät, desto größer werden der Druck und die Temperatur, und aus dem Material der Platte werden Stoffe frei, die den Druck in so großem Maße erhöhen können, dass die Schmelze auch bei niedrigerer Temperatur erfolgt; so entsteht das Magma.	
Sprachliche Mittel	Wortebene	<u>Fachwörter</u> : Subduktion, konvergierende Plattenränder, ozeanische Platte, Kontinentalplatte, Isotherme, Druck, Temperatur, Schmelze, Magma <u>Sonstiges</u> : Adjektivdeklinaton, Doppelkonjunktion (je – desto)	
	Satz- und Textebene	Relativsatz, Konsekutivsatz, Nebensatzwortstellung, zu + Infinitiv-Konstruktion	

Abbildung 8: Konkretisierungsraster zur Bildbeschreibung (Eigene Darstellung)

4.2 Die Wechselwirkungen und Zusammenhänge der Geosphären

Dieses Thema kommt etwas später im Lehrplan vor, da hier die schon vorher gelernten Informationen über die Gesteins-, Luft- und Wasserhülle systematisiert und mit der Zonalität in Zusammenhang gebracht werden sollen. In diesem Teil des Kapitels wird das vorher für Aufgaben verwendete Konkretisierungsraster in einer anderen Funktion, als Raster für eine konkrete Unterrichtsstunde mit dem Titel ‘Die solaren und die tatsächlichen Klimazonen’ dargestellt. Bevor aber die Lehrperson mit dem Ausfüllen beginnt, sollte sie sich die bezüglichen Stellen aus dem Rahmenlehrplan gründlich ansehen, da in diesem Fall der Standard aus dem Lehrplan in der ersten Zeile angegeben werden soll. Darüber hinaus sollte auch das Lehrbuch in Betracht gezogen werden; bisher gibt es aber kein deutschsprachiges Geografiebuch für die 9. Klasse, so muss man mit dem ungarischsprachigen arbeiten und die Stoffe übersetzen (Kárpáti 2023b: 108; 2024: 105). Wenn man die nötigen Informationen zusammengebracht hat, kann das Konkretisierungsraster erarbeitet werden (Abbildung 9). Anhand der ersten und der dritten Rubrik können die Lernziele leichter formuliert und in Teillernziele geteilt werden, damit sie in den Unterrichtsentwurf eingetragen werden können. Darüber hinaus sind hier auch die Fachinhalte angegeben, die mit Hilfe der sprachlichen Mittel erworben werden sollen; auf Grundlage dieser Angaben bzw. der Operatoren werden die Lernaktivitäten sowie die Materialien und Medien festgelegt.

Klasse: 9.	Thema: Die solaren und die tatsächlichen Klimazonen	Datum:
Standard aus dem Lehrplan	Die Lernenden können den Unterschied zwischen den solaren und den tatsächlichen Klimazonen erklären und ihre Eigenschaften beschreiben. Sie können die solaren Tropen, die solare Polarzone und die solare gemäßigte Zone voneinander unterscheiden und ihre Eigenschaften sowohl schriftlich als auch mündlich formulieren. Sie wissen, wie ein Klimadiagramm aussieht, können die Daten ablesen, die Abbildung beschreiben und erläutern.	
Operator Sprachhandlung	beschreiben, erläutern, erklären, vergleichen	

Ausformulierter Erwartungshorizont		Einige Beispiele: • Die solaren Klimazonen entstehen wegen der unterschiedlichen Erwärmung der Erdoberfläche. Das Gebiet, das die meiste Wärme erhält, nennt man solare Tropen; dann folgt die solare gemäßigte Zone, und am Ende die solare Polarzone, die am kältesten ist. • In der Wirklichkeit sprechen wir von geografischen Zonen, weil die Lage der Kontinente und Meere, das Relief, die Windsysteme und die Meeresströmungen die solaren Klimazonen in bedeutendem Maße beeinflussen. • Auf einem Klimadiagramm sind die monatlichen Temperaturen und die Niederschlagsmengen zu sehen. Aus diesen Werten kann auf das Klima des Gebiets gefolgert werden.
Sprachliche Mittel	Wortebene	<u>Fachwörter</u>: solare Klimazonen, tatsächliche Klimazonen, geografische Zonalität, Zone, vertikale Zonalität, Tropen, gemäßigte Zone, Äquator, Polarkreis, Wendekreis, Polarzone, Windsystem, Relief, Meeresströmung, mittlere Tages-/Jahrestemperatur, Temperaturschwankung, Durchschnittstemperatur, Temperaturkurve, Niederschlagsmenge, Achse <u>Sonstiges</u>: Adjektivdeklinaton, Steigerungsformen
	Satz- und Textebene	Kausal- und Konsekutivsätze, Fragesätze, Passiv, Ersatzformen des Passivs, <i>sein zu</i> + Infinitiv

Abbildung 9: Konkretisierungsraaster zum Thema „Die solaren und die tatsächlichen Klimazonen“

(Eigene Darstellung)

Natürlich ist dieses Raster nicht unbedingt vollständig, der Inhalt der Zeilen hängt auch davon ab, welche Konzeption man für die Stunde geplant hat. Dementsprechend können noch weitere Sprachhandlungen angegeben werden, wenn man andere Aufgaben und Übungen einplanen möchte. Dies kann auch die zu verwendenden sprachlichen Mittel etwas modifizieren (die Fachwörter ausgenommen), aber im Großen und Ganzen bestimmt der Fachinhalt den größten Teil des Rasters. Der Standard aus dem Lehrplan und der ausformulierte Erwartungshorizont, der mit den allgemeinen Erwartungen stark verbunden ist, sind inhaltlich kaum veränderbar.

5. Zusammenfassung

Die Unterrichtsplanung ist der wichtigste Ausgangspunkt einer erfolgreichen Unterrichtsstunde. Viele Pädagog:innen, hauptsächlich diejenigen, die schon seit mehreren Jahren unterrichten, verzichten oft auf die Anfertigung eines ausführlichen Unterrichtsentwurfes; sie kennen die Lehrwerke und Rahmenlehrpläne und haben genug Erfahrung, deshalb machen sie oft nur kleine Notizen für sich. Der fremdsprachige Fachunterricht beansprucht aber genauere Vorbereitungen, da man nicht nur das lexikalische Wissen vermitteln möchte. Dafür ist das Konkretisierungsraaster sehr gut geeignet, weil es einige Teile des Makro-Scaffolding beinhaltet und außerdem eine gründliche Auseinandersetzung mit dem gegebenen Lernstoff voraussetzt. So ermöglicht es, entweder einzelne Aufgaben oder ganze Unterrichtsstunden sprachsensibel, den Prinzipien des Scaffolding folgend zu gestalten. Im Fall des deutschsprachigen Geografieunterrichts ist die Anwendung des Rasters besonders von Nutzen, weil es keine deutschsprachigen Lehrwerke für die 9. Klasse gibt und deshalb die Lehrperson noch genauer planen muss, was und wie unterrichtet wird. Obwohl das Ausfüllen eines solchen Rasters zeitaufwendig sein kann, sollte man es einmal durchführen und kann es später wieder verwenden. Darüber hinaus macht es die Formulierung der Lernziele einfacher, da hier genau angegeben wird, auf welchen Fachinhalten und sprachlichen Mitteln der Fokus liegt. Wenn die Lernziele in Worte gefasst sind, kann die Unterrichtsplanung ohne weitere Schwierigkeiten erfolgen.

Wichtig ist zu erwähnen, dass der sprachensible Unterricht in Ungarn noch nicht sehr verbreitet ist. Darüber hinaus kommt es häufiger vor, dass eine Lehrperson ihr Fach in einer Fremdsprache unterrichtet, ohne Sprachlehrende zu sein, sondern nur über eine Sprachprüfung verfügt. In diesem Fall wäre es vorteilhaft, wenn diese Lehrperson mit einer Sprachlehrenden im Tandem unterrichten könnte, doch dafür gibt es kaum Möglichkeiten. Aus diesem Grund ist es wesentlich, dass solche Lehrpersonen die Wichtigkeit des sprachsensiblen Unterrichts verstehen, und bei den sprachlichen Teilen um die Hilfe von Sprachlehrenden bitten, damit die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen tatsächlich verwirklicht werden kann.

Literatur

- Beese, Melanie / Benholz, Claudia / Chlosta, Christoph / Gürsoy, Erkan / Hinrichs, Beatrix / Niederhaus, Constanze / Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern (= dll. Deutsch lehren lernen; Bd. 16). München: Klett-Langenscheidt.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Kárpáti, Fruzsina (2023a): Scaffolding: A nyelvi cselekvőképesség fejlesztésének egyik eszköze. In: Karlovitz, János Tibor (Hrsg.): Elméletek és ötletek a módszertani változáshoz. Komárno: International Research Institute. S. 120–133.
- Kárpáti, Fruzsina (2023b): Sprachentwicklung durch Makro-Scaffolding im deutschsprachigen Geografieunterricht. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 33. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 104–125.
- Kárpáti, Fruzsina Anna (2024): Scaffolding a német nyelvű földrajzoktatásban. In: Seidl-Pécs, Olívia (Hrsg.): Modern Nyelvoktatás. Budapest: Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete. S. 101–117.
- M. Tóth, Tivadar (2020): Bevezetés az ásvány- és kőzettanba. Jegyzetek az előadáshoz. Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Kar, 1. félév.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichts-Methoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2002): Unterricht analysieren, planen und auswerten. In: Kiper, Hanna / Meyer, Hilbert / Topsch, Wilhelm (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 147–156.
- Oktatási Hivatal (2013): A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/4_2013_2_3_4_ME_LLEKLETEK_osszevonva_es_iranyelv.doc (gesehen am 03.07.2025)

- Oktatási Hivatal (2020): Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Első idegen nyelv 9–12. évfolyam. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (gesehen am 03.07.2025)
- Sárvári, Tünde (2021): Zu den Leitfragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht. Szeged: JGYFK.
- Schwarze, Sonja (2017): Das Prinzip des Scaffolding zur Förderung von Erschließungs- und Verbalisierungsprozessen von Klimadiagrammen im Geographieunterricht. In: Budke, Alexandra / Kuckuck, Miriam (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht. Münster / New York: Waxmann Verlag. S. 141–153.
- Tajmel, Tanja (2019): Das Konkretisierungsraster. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61753/1/Tajmel_Konkretisierungsraster.pdf (gesehen am 13.06.2025)
- Thürmann, Eike (2020): Scaffolding. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. / Martinez, Hélène (Hrsg.): Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht. Hannover: Klett / Kallmeyer. S. 397–400.
- Zörner, Anika / Must, Thomas (2019): Aufgabenstellungen sprachsensibel aufschlüsseln. Ein Vorschlag zur sprachlichen und fachlichen Aufbereitung von Operatoren im Geschichtsunterricht. In: HLZ. Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion. 2/2019. S. 227–240.

Internetquellen

- Vielfalt entfalten: Konkretisierungsraster. https://www.vielfalt-entfalten.de/fileadmin/Redaktion/pdf/Raster_zur_Konkretisierung.pdf (gesehen am 13.06.2025)
- ZUM Deutsch lernen: Vier-Ecken-Methode. <https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Vier-Ecken-Methode> (gesehen am 02.07.2025)

Emotionen im DaF-Unterricht: Erfahrungen und Perspektiven von DaF-Lehrkräften

Petra Reviczki

1. Einleitung

Die Sprache ist nicht nur ein Mittel, um Gedanken zu äußern, sondern auch die Art und Weise, Gefühle auszudrücken (Jahr 2002: 88). Das Fremdsprachenlernen ist ein komplexer Prozess: Nicht nur Grammatik, Aussprache und Wortschatz spielen eine unerlässliche Rolle, sondern auch verschiedene soziale Fähigkeiten, die mit der Interaktion zustande kommen (Marques-Schäfer/Rozenfeld 2021: 108). Emotionen und Gefühle sind die primären Mittel für Interaktion und Kontaktschaffung.

Was den heutigen Deutschunterricht überwiegend betrifft, kann festgestellt werden, dass die kognitiven Fähigkeiten im Vordergrund stehen. Das bedeutet, dass Grammatik, Aussprache und Wortschatz nach wie vor im Vordergrund stehen, während der Gefühlsausdruck in den Hintergrund gedrängt wird. Emotionen spielen eine unerlässliche Rolle im Fremdsprachenunterricht, weil das Sprachenlernen nicht nur eine rationale, sondern auch eine soziale Aktivität ist (Richards 2020: 1). Das bedeutet, dass sich die Teilnehmer (Lehrperson und SchülerInnen) in einem sozialen Raum versammeln und emotionale Einflüsse aufeinander ausüben (Richards 2020: 1; Dörnyei 2005). Daraus folgt, dass das Fremdsprachenlernen die sozialen und emotionalen Kompetenzen verstärkt. Die Präsenz von Emotionen fördert nicht nur die Schülermotivation und das Selbstbewusstsein, sondern sie wirken auch positiv auf die Lernerfolge (Hagenauer/Hascher 2011).

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Frage, welche mentalen und emotionalen Herausforderungen DaF-Lehrkräfte erleben. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, wie die Gefühlsausdrücke von Schüler:innen aus der Perspektive der Lehrkräfte wahrgenommen werden. Dabei wird untersucht, welchen Einfluss ihr emotionaler Zustand und ihr Gefühlsausdruck auf den Unterrichtsverlauf haben. Im

theoretischen Teil wird zunächst die Bedeutung von Emotionen im schulischen Kontext sowie der Emotionen von Lehrpersonen thematisiert. Der empirische Teil stellt die konkreten Untersuchungen von DaF-Lehrkräften dar. Um diesen Zweck zu erfüllen, wurden mit sechs DaF-Lehrkräften Interviews durchgeführt, um zu analysieren, inwiefern ihr Ausdruck von Emotionen die Klassenatmosphäre beeinflusst.

2. Emotionen und ihre Bedeutung im schulischen Kontext

Für die Klärung des Begriffes „Emotion“ sind zahlreiche Definitionen vorhanden. Unterschiedliche Theorien stammen aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen (z. B. Psychologie, Erziehungswissenschaften und Sprachwissenschaften). Eine allgemeine Definition von Emotion lautet: „Jeder weiß, was die Emotion ist, solange es nicht gefragt wird, sie zu definieren. Dann weiß anscheinend niemand.“ (Fehr/Russell 1984: 464)¹⁵. Jede Situation und Handlung werden von Emotionen begleitet, die von Menschen zu Menschen unterschiedlich sind.

Gefühl und *Emotion* werden als unterschiedliche Begriffe behandelt. Fries (2003: 104) verdeutlicht an Beispielen, dass die zwei Wörter im Alltag nicht als Synonym verwendet werden (Klepárníková 2019: 12):

- seelische Empfindungen (Gefühl von Angst)
- körperliche Wahrnehmungen (Gefühl von Übelkeit)
- nicht genau erklärbare Ahnungen (ein Gefühl haben, dass etwas Schlimmes passiert)
- die Fähigkeit, etwas durch seelische Empfindung auszudrücken (Sprachgefühl).

Es gibt eine große Vielfalt an Definitionen für den Begriff der *Emotion*, aber es ist nicht einfach, in der Fachliteratur eine einheitliche Definition zu finden. Trotzdem gibt es drei typische Merkmale dafür, die von der Forschung akzeptiert werden (Hascher/Hagenauer 2011: 128):

¹⁵ “Every, one knows what an emotion is, until asked to give a definition. Then, it seems, no one knows.” (Fehr/Russell 1984: 464) Im Text wurde das Zitat von der Verfasserin dieser Arbeit übersetzt.

- Emotionen werden als Gefühlserregungen betrachtet, die sich meistens „auf einen Auslöser zurückführen lassen und relativ konkret bestimmbar und beschreibbar sind“ z. B. Freude, Ärger.
- Emotionen sind Ausdrucksformen individueller Erfahrung und Bedeutungszuschreibung.
- Das Erleben von Emotionen bedeutet, dass der eigene Zustand im Zentrum wahrgenommen wird.

Nach der Verfassung von Puca (2019) wird der Begriff *Gefühl* „umgangssprachlich mit dem Emotionsbegriff gleichgesetzt. Auch in philosophischen und frühen psychologischen Abhandlungen verstand man unter Gefühl häufig das, was man heute unter Emotionen versteht.“ (Puca 2019). Obwohl die oben genannten Definitionen Unterschiede betonen, werden sie in der Fachliteratur als Synonym behandelt (siehe den oben genannten Begriff: Klepárníková 2019). In der vorliegenden Arbeit werden keine Unterschiede zwischen Gefühlen und Emotionen gezogen.

Im Unterricht wird nicht nur das Lernmaterial vermittelt, sondern auch verschiedene Emotionen, wie Freude oder Trauer. Wie die Emotionen seitens des Lehrers erlebt werden, hängt davon ab, wie die Emotionen subjektiv eingeschätzt werden. Im schulischen Kontext spielen vor allem Lern- und Leistungseemotionen eine wichtige Rolle (Gläser-Zikuda et. al 2022: 76; Pekrun et al. 2005). Diejenigen Emotionen werden darunter verstanden, die im Zusammenhang mit Lern- und Leistungsprozessen und deren Ergebnissen auftreten (Gläser-Zikuda et. al 2022: 76). Frenzel et al. (2008) weisen in ihrer Studie darauf hin, dass für die Entstehung von Emotionen der Lehrkräfte die kognitiven, motivationalen und disziplinarischen Unterrichtsziele besonders relevant sind. In der Klasse ist es daher bedeutsam, diverse Unterrichtsziele zu berücksichtigen. Es wird davon ausgegangen, dass der Unterricht in dem Fall erfolgreich bezeichnet werden kann, wenn die Lehrpersonen Lernzuwachs bei den Schüler:innen bemerken und sie genug Motivation und Interesse für das Fach zeigen und somit der Unterricht ohne Störungen ablaufen kann (Frenzel et al. 2008: 190). Wenn die Lehrperson bemerkt, dass die Schüler:innen erfolgreich ein lernbezogenes Unterrichtsziel erfüllen, sollten sie positive Reaktion (Freude und Zufriedenheit) empfinden (Frenzel et al. 2008: 190). Auf der anderen Seite, wenn die Lehrkräfte

wiederholt Misserfolge im Unterricht erleben, reagieren sie oft mit Angst (Frenzel et al. 2008: 191). Daraus folgt, dass bestimmte Unterrichtsziele nicht erfüllt werden können.

3. Emotionen von Lehrpersonen

Lehrpersonen bringen ihre Persönlichkeiten in den Unterricht ein (Hagenauer/Hascher 2011). Das Fremdsprachenlernen ist nicht nur ein kognitiver Prozess, sondern auch ein emotionales Erlebnis, weil die Emotionen, die sowohl bei den Lernenden als auch bei der Lehrkraft auftreten, unmittelbar das Lernen und die Interaktionen beeinflussen und dadurch einen tiefen Einfluss auf den Lernerfolg haben (Hagenauer/Hascher 2011; Sutton/Wheatley 2003). Die Lehrpersonen vermitteln nicht nur die sprachlichen Kompetenzen, sondern sie sind auch ein Vorbild im Hinblick auf die verbale und nonverbale Kommunikation in der Klasse. In diesem Zusammenhang erweisen sich die Auseinandersetzungen mit den Ausführungen von Hagenauer/Hascher (2011) als besonders aufschlussreich, da hier zentrale Aspekte von Lehrperson- Emotionen in der Unterrichtsqualität aufgezeigt werden. Die Autorinnen Hagenauer/Hascher (2011) betonen das Thema *Emotionen bei Lehrpersonen* und gliedern es in fünf Punkte, die im Folgenden kurz analysiert werden:

1. Emotionen steuern das Handeln von Lehrpersonen und beeinflussen ihre Wirksamkeit

Positive Emotionen von Lehrpersonen haben unmittelbare Ergebnisse in der Klasse. Eine positive emotionale Klassenatmosphäre hat einen starken Einfluss auf das Lernkonzept und auf die Lernbereitschaft (Hagenauer/Hascher 2011; Valeski/Stipek 2001). Die Lehrpersonen, die ihr Fach mit Begeisterung und Enthusiasmus unterrichten, können sogar das Interesse der Schülerinnen wecken (Hagenauer/Hascher 2011; Krapp 2002). Die Lehrpersonen, die beim Unterricht positive Emotionen erleben, werden von den Schüler:innen als engagierte und begeisterte Lehrpersonen bezeichnet (Frenzel 2014: 501). Im Gegensatz dazu können negative Emotionen auftreten. Wenn Lehrer ängstlich sind, entsteht ein wenig lernförderlicher Unterrichtsstil (Hagenauer/Hascher

2011; Sutton/Wheatley 2003): Der Unterricht wird streng geführt, Fehler werden gering toleriert und die Schüler:innen haben Angst vor den Lehrpersonen, deswegen verhalten sie sich, wie es erwartet wird (Hagenauer/Hascher 2011: 138).

2. Emotionen von Lehrpersonen fungieren als Einflussfaktor auf die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen

Das Erleben von Emotionen – bewusst oder unbewusst – beeinflusst die Interaktion von Menschen (Hagenauer/Hascher 2011: 138). Schüler:innen sind in der Lage, den Gefühlszustand der Lehrpersonen wahrzunehmen (Hagenauer/Hascher 2011: 138). Aus diesem Grund wird erwartet, dass die Lehrkräfte ihre Emotionen regulieren und steuern können (Hagenauer/Hascher 2011: 138; Hargreaves 1998a, 1998b; Liljestrom et al. 2007; Schutz et al. 2007).

3. Emotionen von Lehrpersonen wirken über den Unterricht hinaus

Die Wirkung der Lehrpersonen wirkt ebenso außerhalb der Klasse. Sei es ein Elterngespräch, Kooperationen mit den Kolleg:innen oder die Kontaktaufnahme, all diese Tätigkeiten verlangen Emotionen (Hagenauer/Hascher 2011: 138; Liljestrom et al. 2007). „Eine verständnisvolle, freundliche, positive Haltung ist wichtig für die Kontaktaufnahme mit den Eltern und bei inhaltlichen Argumenten können Lehrpersonen mit dem Ausdruck von Emotionen ihren Aussagen Nachdruck verleihen.“ (Hagenauer/Hascher 2011: 138) Dies kann ergeben, dass die Eltern für Beratung einer gezielten Förderung offen sind, wenn es um die Leistung der Schüler:innen geht (ebd.). Aus diesem Grund sind die Emotionen der Lehrpersonen hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung unabdingbar (ebd.).

4. Emotionen sind wichtig für die Gesundheit von Lehrpersonen

Hagenauer/Hascher (2011) stellen die Frage, welchen Einfluss Emotionen auf die Lehrpersonen ausüben. Emotionen dienen nicht nur dem Lernen oder der Interaktion in der Schule, sondern auch der Lehrperson, was Emotionsmanagement oder Emotionsarbeit genannt wird (Hagenauer/Hascher 2011: 139). Im Vordergrund steht nicht das Unterdrücken von Emotionen, sondern deren bewusste Wahrnehmung (ebd.).

Laut der Gesundheitspsychologie können Emotionen die Lehrpersonen auf zweierlei Weise beeinflussen: Einerseits sind sie für Stress und Burnout zuständig, andererseits verursachen sie Wohlbefinden und Motivation (ebd.). Produktive und fruchtbare Kooperationen und die Zusammenarbeit mit KollegInnen und SchülerInnen können zu positiven Emotionen wie Zufriedenheit und Freude führen, die sowohl die körperliche als auch die mentale Gesundheit verstärken (ebd.).

5. Emotionen beeinflussen die individuelle Entwicklung im Lehrberuf

Letztendlich lässt sich feststellen, dass sich Emotionen auf die Entwicklung von Lehrpersonen auswirken (Hennerbichler 2020: 24). Aufgrund mangelnder empirischer Forschungen wird davon ausgegangen, dass die Emotionen der Lehrperson Einfluss auf deren Arbeit haben (Hagenauer/Hascher 2011: 139). Positive Emotionen erhöhen die kognitiven Leistungsfähigkeiten und die erfolgreiche Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit Schüler:innen. Trotz alledem werden negative Emotionen häufiger erlebt (ebd.). Häufig entstehen solche Situationen, die mit der Motivation oder der Überzeugung der Lehrpersonen nicht im Klang sind. Zum Beispiel, wenn die Schüler:innen nur das Nötigste in der Schule leisten und jegliches Lernangebot ablehnen (Hagenauer/Hascher 2011: 140).

4. Eine empirische Untersuchung bezüglich der Emotionen unter DaF-Lehrkräften

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, der Frage nachzugehen, wie DaF-Lehrkräfte mit mentalen Herausforderungen in der Klasse umgehen, und es wird beleuchtet, wie ihr emotionaler Zustand und ihr Gefühlsausdruck auf den Unterricht wirken und wieweit sie ihre Schüler:innen mit ihren emotionalen Signalen beeinflussen. Damit die Zielsetzungen der Forschung erfüllt werden können, wird in der Untersuchung auf die folgenden Aspekte eingegangen:

- Mentale und emotionale Herausforderungen der Lehrkräfte
- Die Rolle des Gefühlsausdrucks im Unterricht
- Gefühlsausdrücke von Schüler:innen aus der Lehrerperspektive

4.1. Die Teilnehmenden und Methoden

In der empirischen Forschung wurden qualitative Interviews mit 6 Lehrpersonen aus dem Komitat Hajdú-Bihar durchgeführt. Die Lehrkräfte wurden folgendermaßen ausgewählt: 3 Lehrpersonen, die unter 30 Jahre alt sind (Berufsanfänger, mit 1–5 Jahren Unterrichtserfahrungen) und 3 erfahrene Lehrpersonen (mit über 10 Jahren Unterrichtserfahrung). Alle 6 Lehrpersonen unterrichten Deutsch als Fremdsprache an einer Mittelschule, darunter unterrichten zwei außerdem Englisch, zwei Geschichte und zwei Lehrpersonen lehren ausschließlich Deutsch.

Das Einzelinterview wurde dem Gruppeninterview vorgezogen, weil es ermöglicht, gezielt auf individuelle Erfahrungen und Sichtweisen einzugehen. Das Gespräch wurde auf Ungarisch geführt. Die Interviews fanden zwischen März und Juni 2025 statt. Der Interviewverlauf hat sich in halbstrukturierter Form an einem Leitfaden mit zielgerichteter Fragenliste orientiert, wodurch die Befragten zwar gesteuert, aber frei ihre Gedanken äußern durften. Ein halbstrukturiertes Interview ist flexibel und ermöglicht neue Fragen und Gedankengänge (Ruslin et al. 2022: 24). Den Befragten wurde vor dem Interview mitgeteilt, was das Kernthema des Gesprächs sein wird. Die befragten Personen waren offen, zu reagieren, wenn neue Leitfäden angesprochen wurden. Die Länge der Interviews waren so bemessen, dass sie höchstens 30-35 Minuten dauern. Im Rahmen der Forschung wurden Einzelinterviews in ungarischer Sprache teils online per Google Meet, teils persönlich durchgeführt.

4.2. Vorstellung des Interviews

Einleitung

In der Einleitung haben die Teilnehmer und die Interviewerin einander begrüßt und kennengelernt, das Thema und der Interviewverlauf wurden mitgeteilt. Die folgenden Interviewfragen wurden ausgewählt, weil der Lehrerberuf mit psychischen und mentalen Herausforderungen verbunden ist, die grundsätzlich die Qualität des Unterrichts beeinflussen. In erster Linie wurde der Fokus auf die mentalen Herausforderungen der Lehrkräfte gelegt. Die Untersuchung der mentalen

Herausforderungen zeigt Strategien zur Förderung des Wohlbefindens der Lehrkräfte auf. Der Gefühlsausdruck und die Reflexion haben Einfluss auf die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Schließlich machen die Schwierigkeiten bei der Integration von Emotionen in den Unterricht deutlich, dass die Arbeit mit Emotionen mit zahlreichen Herausforderungen verbunden ist.

Mentale und emotionale Herausforderungen der Lehrkräfte

Bezüglich der mentalen Herausforderungen der Lehrkräfte wurden die folgenden Fragen gestellt:

- Mit welchen mentalen Herausforderungen sind Sie in Ihrer Lehrtätigkeit am häufigsten konfrontiert? Wie gehen Sie damit um?
- Wie wirkt sich der mentale Zustand der Lehrkräfte auf die Schüler im Fremdsprachenunterricht aus?
- Inwieweit unterstützt das Bildungssystem Ihrer Meinung nach das schulische Wohlbefinden von Lehrkräften?

1. Die Rolle des Gefühlsausdrucks im Unterricht

Die befragten Personen durften erörtern, wie wichtig sie den Gefühlsausdruck im Deutschunterricht finden:

- Wie wichtig ist Ihnen der Gefühlsausdruck im Sprachunterricht?
- Wie erscheint bei Ihnen die Selbstreflexion in Bezug auf Emotionen?

2. Gefühlsausdrücke von Schüler:innen aus der Lehrerperspektive

Die Interviewteilnehmer hatten zusätzlich die Chance, ihre Erfahrungen mit den Emotionen seitens der Schüler:innen zu äußern:

- Welche Techniken oder Hilfsmittel können Sie einsetzen, um Schülern im Sprachunterricht zu helfen, ihre Emotionen besser auszudrücken?
- Welchen Herausforderungen begegnen Sie bei der Integration von Emotionen in Ihrem Unterricht?

Abschluss des Interviews

Am Ende des Interviews hatten die Befragten Gelegenheit, weitere Gedanken hinsichtlich des Themas zu reflektieren.

4.3. Datenanalyse

Vor dem Interview wurde schriftlich mitgeteilt, wozu die Interviews verwendet werden. Alle Lehrpersonen wurden darüber informiert, dass ihre Antworten anonym in der Forschung bearbeitet und behandelt werden. In der Analyse hebe ich die wichtigsten Daten und Schlussfolgerungen hervor.

1. Mentale und emotionale Herausforderungen der Lehrkräfte

Die Lehrerberufung erfordert sämtliche mentale Herausforderungen, die auf den Erfolg Lehrerberuf Einfluss haben. Anhand der Antworten lässt sich sagen, dass die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte die Anzahl der Unterrichtsstunden überwiegt. Laut Lannert/Sinka (2009: 36) arbeiten die Lehrpersonen ungefähr 9 Stunden pro Tag, davon ca. 5 Stunden in Unterrichtsstunden, ca. 1,5 Stunden in Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts, und ca. 2,5 Stunden unabhängig von den Schülern (Vorbereitungen, Korrekturarbeiten, Kontakt mit den Eltern). Sowohl die jüngeren als auch die erfahreneren Lehrpersonen betonen die Überlastung. Die Überbelastung liegt darin, dass die Lehrpersonen unter großem Druck stehen, vor allem hinsichtlich der Unterrichtsstunden und anderer (institutionellen) Anforderungen. Das folgende Zitat aus einem der Interviews untermauert die oben genannten Aussagen:

Ich kann nicht mehr arbeiten [...] Deutsch ist in Gefahr [...]. andererseits [...] es gibt ungeheuer viele institutionelle Erwartungen [...]. Wenn ich mit den schulischen Sachen fertig bin, es ist nicht so, dass ich anfangs Tests zu korrigieren, sondern die administrativen Aufgaben erledigen muss und mit den Eltern den Kontakt halte [...] ich habe Angst davor, wann die Psyche und der Körper aufhören. (eine erfahrene Lehrperson, Abschnitt aus einem Interview März 2025).

Die Lehrkraft beschreibt eine deutliche Überlastungserfahrung. Besonders bedeutsam ist die Aussage: „Deutsch ist in Gefahr“, die auf die Gefährdung der Schlüsselaufgabe des Unterrichts hinweist. Die Angst, „wann die Psyche und der Körper aufhören“, illustriert Symptome des Burnouts.

Alle 6 Lehrpersonen waren der gleichen Meinung, dass sich der mentale Zustand der Lehrer auf die Schüler:innen auswirkt. Da Lehrkräfte von vielen Seiten überfordert sind, ist die Balance von Beruf und Privatleben ausschlaggebend.

Ich versuche solche Tätigkeiten auszuwählen, mit denen ich mich komplett ausklinken kann. Ich male gern, und das hilft mir, oder Gartenarbeit, ich lese auch gern [...] diese Tätigkeiten helfen mir, Kraft zu sammeln. (eine junge Lehrperson, Abschnitt aus einem Interview Mai 2025).

Die Lehrpersonen verwenden individuelle Coping-Strategien. Tätigkeiten wie Malen, Gartenarbeit und Lesen funktionieren als Form der Stressbewältigung. Die Lehrpersonen inkorporieren ihre Persönlichkeit (Hagenauer/Hascher 2011) und Emotionen mittelbar oder unmittelbar in den Unterricht. Die Mehrheit der Befragten ist sich einig, dass die Schüler:innen versuchen, sich dem mentalen Zustand der Lehrperson anzupassen, aber sie weisen darauf hin, dass man das Privatleben und den Beruf unter Kontrolle halten muss. Das folgende Zitat aus dem Interview zeigt, wie stark der mentale Zustand der Lehrperson den Unterrichtsprozess beeinflusst:

Ich denke, das bedeutet viel, in welchem mentalen Zustand der Lehrperson ist. Wenn der mentale Zustand nicht behandelt wird, [...] wir sind auch Menschen [...]. wenn man sich nicht auf die Arbeit fokussieren kann [...] ist es sehr hart, die Schüler zu motivieren. (eine junge Lehrperson, Abschnitt aus dem Interview April 2025).

Lehrpersonen sind damit einverstanden, dass das psychische Wohlbefinden als Schlüsselfaktor für professionelle Leistungsfähigkeit betrachtet wird. Das Wohlbefinden der Lehrkräfte ist nicht nur eine individuelle, sondern auch institutionelle Angelegenheit (Hascher et al. 2018). Wie Hascher et al. (2018: 66) hervorhebt, spielen schulische und akademische Leistungen eine entscheidende Rolle für die persönlichen

und gesellschaftlichen Entwicklungen. Lehrkräfte sehen ihre wesentliche Rolle im schulischen Alltag, trotzdem sehen sie sich vielfältigen Anforderungen (z. B. administrativen Aufgaben, außerschulischen Aktivitäten) gegenüber (Klusmann 2024: 395). Das berufliche Wohlbefinden der Lehrkräfte ist nicht nur für sie selbst wichtig, sondern hat auch einen großen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts (Klusmann 2024: 396). In dem folgenden Interviewabschnitt erklärt eine der Lehrpersonen, wie sie mit den täglichen Belastungen umgeht:

In unserer Schule gibt es eine Schulpsychologin, die sehr offen ist [...], wenn jemand Probleme hat, kann man mit ihr sprechen und sie ist ständig da [...] Im August haben wir in der Regel Workshops/ Vorträge zum Thema Mentalhygiene [...], es gibt einige Gelegenheiten [...], aber während des Schuljahres interessiert sich niemand, wie es uns geht, sondern wie wir mit den Unterrichtsstunden und administrativen Aufgaben zurechtkommen [...] ich denke, wie sich die Lehrer in dem System fühlen, ist nur von untergeordneter Bedeutung. (eine junge Lehrperson, Abschnitt aus dem Interview April 2025).

An unserer Schule stehen die SchülerInnen und ihr Wohlbefinden im Fokus. (eine junge Lehrperson, Abschnitt aus dem Interview April 2025)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl die jüngeren als auch die erfahrenen Lehrkräfte unter großer Belastung stehen und der Fokus auf den Schüler:innen liegt. Im Interview wurde auch betont, dass in der Schule bezüglich des Wohlbefindens die SchülerInnen im Vordergrund stehen und im Schuljahr der Lehrpersonen geringere Aufmerksamkeit in diesem Sinne geschenkt wird.

Die Lehrer:innen sind zwar eine der wichtigsten Komponenten im Schulsystem und die schulischen Erfolge hängen größtenteils von ihnen ab, aber ihr Wohlbefinden kommt kaum zur Geltung. Durch die Unterrichtsstunden und andere außerschulischen Tätigkeiten stehen sie unter großem Druck, was erschwert, dass sie ihre Anforderungen erfüllen. Ihr emotionaler Zustand bewirkt nicht nur individuelle, sondern auch unterrichtsbezogene Leistungen. Sowohl die jüngeren als auch die erfahrenen Lehrkräfte berichten über größere Belastung.

2. Die Rolle des Gefühlsausdrucks im Unterricht

Sprache ist untrennbar von Emotionen verbunden, jedoch lässt sich unser Gefühlsausdruck über unseren emotionalen Zustand nicht direkt in Worte fassen (Klepárníková 2019: 21; Hermann/Fiebach 2005: 3). Emotionen beeinflussen das Verhalten der Menschen und haben ebenso Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler:innen (Hascher/Hagenauer 2011: 131).

In den Interviews hatten die Lehrkräfte Gelegenheit, ihren Standpunkt zu den Gefühlsausdrücken im DaF-Unterricht zu erläutern:

Es hängt von der Gruppe ab, wie ich meine Gefühle ausdrücken kann [...]. Es ist wichtig, auch den SchülerInnen zu zeigen [...], was sie in uns auslösen [...], dass sie auch den Verlauf des Unterrichts beeinflussen [...] und natürlich der aktuelle Zustand der Lehrperson [...]. (Abschnitt aus dem Interview Mai 2025)

Aus dem obigen Interviewabschnitt lässt sich erklären, dass die permanente Selbstreflexion unvermeidlich ist. Die Lehrperson erklärt, dass ihr Gefühlsausdruck von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich ist, es aber dennoch wichtig ist, den Schüler:innen bewusst zu machen, dass auch sie bestimmte emotionale Reaktionen im Unterricht auslösen können. Den Unterricht kann die Lehrperson vorplanen, jedoch ist sie im Unterricht mit Situationen konfrontiert, die nicht vorhersehbar sind. Wyss (2013) betont, dass die Selbstreflexion sowohl für die Junglehrer:innen als auch für erfahrene Lehrer:innen wertvoll ist, um den Unterricht zu gestalten. Wyss (2013) fand heraus, dass sowohl die jungen als auch die erfahrenen Lehrkräfte, unabhängig von den Berufserfahrungen, die Praxis der Selbstreflexion in gleicher Weise beurteilen. In meiner Forschung sind sich alle 6 Lehrpersonen einig, dass die Selbstreflexion bezüglich der Emotionen verbessert werden muss:

[...] Man muss sich [in gewissen] Situationen zurückhalten [...], damit sich das nicht niederschlägt, weil das Kind nichts dafür kann.... In erster Linie [muss man] eine emotionale Basis aufbauen, wenn man mit sich selbst nicht zufrieden ist. (eine erfahrene Lehrperson aus dem Abschnitt März 2025)

Ich erfahre es auch an mir selbst, dass ich manchmal nicht so reagiere, wie ich möchte, und dass ich mich auch verbessern sollte, damit ich auf allerlei Situationen korrekt reagiere [...], Wenn ich darüber nachdenke [...] – die Schüler drücken eher die negativen Emotionen aus, als die positiven... Die negativen Emotionen werden in der Klasse betont [...]. (eine junge Lehrperson aus dem Abschnitt Mai 2025)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Emotionen in jeder Situation anwesend sind. Sie haben einen erheblichen Einfluss auf den Unterrichtsprozess. Aus den Interviewabschnitten lässt sich erklären, dass nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrpersonen vielfältige Emotionen im Unterricht erleben. In den Interviews betonten die Lehrkräfte, dass die menschliche Seite der Lehrpersonen auch gezeigt werden soll. Selbstreflexion ermöglicht den Lehrkräften, ihre Emotionen kritisch und bewusst zu analysieren.

3. Gefühlsausdrücke von Schüler:innen aus der Lehrerperspektive

Die Schüler:innen sind von zahlreichen Emotionen begleitet. Die Arbeit mit Emotionen birgt Herausforderungen, da die Lernenden verschiedenen emotionalen Einflüssen ausgesetzt sind. Die Auswirkungen von Emotionen sind unabhängig von der Intensität (stark, mittel, schwach), von der Valenz (positiv oder negativ) und dem Grad der Aktivierung (anregend oder hemmend); all diese emotionalen Effekte haben Einflüsse auf das Lernverhalten (Hascher/Hagenauer 2011: 131; Edlinger/Hascher 2008).

Durch den Sprachgebrauch einer Sprache vermitteln die Angehörigen einer Gemeinschaft nicht nur Inhalte, sondern auch Emotionen. In diesem Fall dient die Sprache als ein Instrument für den Gefühlsausdruck (Stopyra 1998: 105). Die Emotionen des Sprechers/der Sprecherin können auf zweierlei Weise zum Ausdruck kommen: einerseits direkt (unmittelbar), das heißt, die er/sie kann dem Hörer/der Hörerin explizit mitteilen, was er/sie momentan empfindet, andererseits indirekt (mittelbar), indem die Emotionen nicht ausdrücklich benannt werden (ebd.). In den Interviews bin ich darauf eingegangen, welche Ausdrucksformen von Emotionen in der Klasse verwendet werden.

Ich benutze sowohl die verbale und nonverbale Kommunikation [...], wenn sie [die Schüler] etwas Unpassendes sagen, dann sage ich es in der Regel: Oh mein Gott... das kommt so häufig vor und ich reagiere darauf [...]. Sie [die Schüler] können nicht immer höflich nachfragen, dann bringe ich ihnen bei: Wie bitte? (eine junge Lehrperson, Abschnitt aus dem Interview April 2025)

Man muss die Aufmerksamkeit auf die zielsprachige Höflichkeit richten [...], dass sie [die Schüler] sich ausdrücken können [...]. Es gibt drei Themen, in denen sie im Bilde sein müssen: Gesundheit (Wie geht's?); Arbeit und Kleidung [...], dass, sie die wesentlichen Reaktionen ausdrücken können, aber diese Themen kommen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht vor [...]. (eine erfahrene Lehrperson, Abschnitt aus einem Interview März 2025)

Die Forschungsergebnisse machen deutlich, dass sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation im Vordergrund steht. Es ist wichtig hervorzuheben, dass die Lehrpersonen betonten, dass aufgrund des Zeitmangels im Unterricht nur dann Raum für den direkten Ausdruck von Emotionen bleibt, wenn es die Unterrichtssituation gestattet.

Die meisten Lehr- und Lernsituationen werden durch klar formulierte Zielvorhaben definiert, klassisches Beispiel ist der schulische Rahmenlehrplan (Hofmann 2024: 284). Der ungarische Rahmenlehrplan (für Deutsch als zweite Fremdsprache) beschäftigt sich überwiegend auf sprachlicher Ebene mit dem Gefühlsausdruck, er wird zudem nicht als eigenständiges und hervorgehobenes Unterrichtsziel behandelt. Das Hauptziel des zweiten Fremdsprachenunterrichts, laut des Rahmenlehrplanes, ist, dass die Schüler:innen die grundlegende Struktur und Wörter der deutschen Sprache kennenlernen und mit Hilfe der ersten Fremdsprache die kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen somit entwickeln (Oktatási Hivatal 2020: 34). Im Rahmenlehrplan wird zwar erwähnt, welche Ausdrücke und Wörter in Bezug auf Emotionen auf welcher Stufe erfordert werden, aber ihre Förderung wird nicht ausdrücklich betont. Im Rahmenlehrplan sind sprachliche Funktionen erwähnt: Rahmenlehrplan für die zweite Fremdsprache für die Klassen 9 bis 12: Klasse 9 und 10 (Oktatási Hivatal 2020: 35):

- Fragen nach dem Wohlbefinden ausdrücken (*Wie geht's?*)

- Freude und Trauer ausdrücken (*Das freut mich! Schade! / Das ist schlimm!*)
- (Un)Zufriedenheit ausdrücken (*Es ist prima! / Schade, dass ...*)
- Lob ausdrücken (*Das ist toll!*)
- Ausdrücke zum Bedauern (*Es tut mir leid!*)
- Grundlegende Ausdrücke (*Ich bin froh; Ich bin traurig*)

Klasse 11 und 12 (Oktatási Hivatal 2020: 47–48):

- Hoffnung ausdrücken (*Ich hoffe, du kannst kommen.*)
- Freude ausdrücken (*Ich freue mich, dass ...*)
- Sicherheit/Unsicherheit ausdrücken (*Ich weiß es genau. Ich weiß nicht, ob es wirklich regnet oder nicht. Ich bin mir nicht sicher, wann ich zu Hause ankomme.*)
- Traurigkeit/ Ärger ausdrücken (*Schade, dass...*)

Neben den sprachlichen Funktionen sind Themen, Lernvoraussetzungen und vorgeschlagene Aktivitäten hinsichtlich der Emotionen vorzufinden. In den folgenden Tabellen wurde dasjenige Thema hervorgehoben, das zielgerichtet den Gefühlsausdruck erwähnt:

Das Thema <i>Emotionen</i> im ungarischen Rahmenlehrplan für die Klassen 9 und 10			
Themenbereiche	Lernvoraussetzungen	Entwicklungsaufgaben	Vorgeschlagene Aktivitäten
Themen und Situationen im persönlichen Bereich: Verwandtschaftsbeziehungen, Lebensstil	Ausdruck grundlegender Emotionen: Freude, Traurigkeit, Bedauern, Zufriedenheit, Unzufriedenheit, Gefallen, Missfallen, Willen, Wunsch	Vermittlung grundlegender Gefühle mithilfe eingeübter fester sprachlicher Wendungen	Rollenspiele, Interviews, Projektaufgaben

Tabelle 1: *Moderne Fremdsprachen. Ungarischer Rahmenlehrplan für L3 für die Klassen 9 und 10 (Oktatási Hivatal 2020: 37–38)*¹⁶

¹⁶ In der Tabelle erwähnte Informationen wurden von der Verfasserin dieser Arbeit übersetzt.

Das Thema <i>Emotionen</i> im ungarischen Rahmenlehrplan für die Klassen 11 und 12			
Themenbereiche	Lernvoraussetzungen	Entwicklungsaufgaben	Vorgeschlagene Aktivitäten
Themen und Situationen im persönlichen Bereich: Verwandtschaftsbeziehungen, Lebensstil	zunehmend selbstbewussterer Ausdruck der eigenen Meinung, Gedanken und Gefühle mit den erlernten sprachlichen Mitteln Ausdruck grundlegender Emotionen: Freude, Traurigkeit, Bedauern, Zufriedenheit, Unzufriedenheit, Gefallen, Missfallen, Willen, Wunsch	überwiegend Wortschatzarbeit in Themen wie Familie, Umgebung, Hobby, Wohnort usw.	Rollenspiele, Interviews, Projektaufgaben

Tabelle 2: *Moderne Fremdsprachen. Ungarischer Rahmenlehrplan für L3 für die Klassen 11 und 12* (Oktatási Hivatal 2020: 49–50)¹⁷

Aus den Tabellen lässt sich schließen, dass nur ein bestimmtes Thema gezielt Emotionen behandelt. Der Rahmenlehrplan setzt klar die Übung des Gefühlsausdrucks voraus (Freude, Traurigkeit, Bedauern usw.), trotzdem hoben die Mehrheit der Befragten hervor, dass die Integration emotionaler Ausdrucksmöglichkeiten im Unterricht schwierig ist.

Auf Ungarisch wäre es auch nötig, wenn die Schüler sich selbst ausdrücken könnten. Selbstverständlich, wenn sie ihre Gefühle nicht auf der Muttersprache ausdrücken können, stoßen sie auch in der Fremdsprache Schwierigkeiten [...] und ich denke, es ist ein zu entwickelnder Bereich seitens der Schüler, seitens der Lehrkräfte. (eine junge Lehrperson aus dem Abschnitt Mai 2025)

Es gibt wenig Zeit dafür [Integration emotionaler Ausdrucksmöglichkeiten]. Auf direkte Weise, in der Wortschatzarbeit, kommen verschiedene Themen vor [...]. Im Unterricht können nicht alle Schüler ihren emotionalen Zustand verheimlichen [...]. Es gibt ganz viele

¹⁷ In der Tabelle erwähnte Informationen wurden von der Verfasserin dieser Arbeit übersetzt

gedrückte Schüler, dass man sie mit solchen Themen nicht belasten möchte... man stellt die Fragen nicht aus Neugier (in Bezug auf Familie, Urlaub usw.), sondern weil diese Themen in den Prüfungen vorkommen [...]. In diesem Fall, dass die Deutschstunden nur in den 7.-8. oder 8.-9. Stunden stattfinden, muss alles gelehrt werden [...]. (eine erfahrene Lehrperson aus dem Abschnitt Juni 2025)

Die Schüler:innen sind überfordert und die Deutschstunden finden in der Regel in der 5.-6. Stunde statt. (eine junge Lehrperson aus dem Abschnitt März 2025)

Ein zentraler Befund dieser Untersuchung ist, dass die Schwierigkeiten einerseits auf sprachlicher Ebene (Mangel an Wortschatz sowohl auf Ungarisch als auch auf Deutsch) hauptsächlich auf einen unzureichenden Wortschatz zurückführen, andererseits Deutsch (als zweite Fremdsprache) häufig in den späten Stunden stattfindet. Das Thema Emotionen kommt sehr selten explizit zur Sprache, aus Zeitmangel und da der Fokus auf den Prüfungsvorbereitungen liegt, wodurch kaum Raum für vertiefte Gespräche über Gefühle bleibt.

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Diese Arbeit widmet sich den Lehrererfahrungen in Bezug auf den Gefühlsausdruck im Deutschen als zweite Fremdsprache. Dieser Beitrag dient als Einblick, wie die Lehrpersonen von ihrer Seite die Arbeit mit Emotionen erfahren. Das Thema wurde anhand theoretischer Hintergründe und qualitativer Interviews behandelt.

Ein wesentlicher, aber gleichzeitig untergeordneter Bereich des Fremdsprachenunterrichtes ist die Arbeit mit Gefühlen. Der Rahmenlehrplan für Deutsch als zweite Fremdsprache setzt sich klare Ziele, welche Emotionen die Schüler:innen (Freude, Traurigkeit, Zufriedenheit usw.) ausdrücken können müssen. Dies ist nicht nur ein sprachliches Ziel, sondern zugleich Interaktions- und Persönlichkeitsentwicklungsziel. Dadurch werden die kommunikativen Ziele gestärkt und gefördert. In der Realität können diese Vorhaben oft nur teilweise umgesetzt werden, da es nur geringe Zeit gibt, auf das emotionale Wohlbefinden einzugehen.

Der Lehrerberuf lässt sich nicht nur auf das Unterrichten begrenzen, sondern er fordert die ganze Person (Sinka/Lannert 2009). Die Lehrperson ist eine der wichtigsten Bestandteile des Unterrichts, sie steuert maßgeblich den Verlauf der Unterrichtsstunden. Der schulische Erfolg hängt in hohem Maße von ihr ab, trotzdem bekommt ihr Wohlbefinden nur geringe Wertschätzung. Der schulische Alltag ist von hohen Anforderungen geprägt, was zur Belastung führt. Emotionen spielen dabei eine entscheidende Rolle, sie haben nicht nur auf die persönlichen, sondern auch auf das Handeln in Unterricht Einfluss (Hascher et al. 2018). Sowohl die jüngeren als auch die erfahrenen Lehrkräfte berichten davon, dass emotional herausfordernde Situationen den Unterrichtsprozess bestimmen. Die Interviews untermauern, dass nicht nur Schüler:innen, sondern auch Lehrpersonen eine emotionale Vielfalt im Unterricht erleben. Die Befragten beleuchten, dass die Schwierigkeiten mit Emotionen aus unterschiedlichen Gründen resultieren: einerseits die späten Unterrichtsstunden, andererseits haben die Schüler auf sprachlicher Ebene einen unzureichenden Wortschatz, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache. Darüber hinaus ist die emotionale Beteiligung der Schüler auch nicht garantiert; viele von ihnen fühlen sich unwohl, wenn sie sich ausdrücken müssen. Die Gründe können zum Beispiel kulturelle und altersbedingte Eigenschaften (Teenager) sein. Sowohl die jüngeren als auch die erfahrenen Lehrkräfte haben berichtet, dass sie es herausfordernd finden, die Arbeit mit Gefühlen in den Unterricht zu integrieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Förderung des Gefühlsausdrucks eine ausschlaggebende Kompetenz ist und eine gründlich durchgedachte pädagogische Planung und vielfältige Methodenrepertoire erfordert. Besonders wichtig ist es, die Selbstreflexion hervorzuheben, die eigenen Emotionen bewusst wahrzumachen und mit ihnen umzugehen.

Literatur

- Dörnyei, Zoltán (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Edlinger, Heidrun / Hascher, Tina (2008): Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zu Wirkungen von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In: *Unterrichtswissenschaft*. 36/1. S. 55–70.
- Fehr, Beverley / Russel, James A. (1984): Concept of Emotion Viewed from a Prototype Perspective. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 13 (3). S. 464–486.
- Frenzel, Anne C. / Götz, Thomas / Pekrun, Reinhard (2008): Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In: Gläser-Zikuda, Michaela / Seifried, Jürgen (Hrsg.): *Lehrerexpertise*. Münster: Waxmann. S. 187–208.
- Frenzel, Anne C. (2014): Teacher Emotions. In: Pekrun, Reinhard / Linnebrink-Garcia, Lisa (Hrsg.): *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge. S. 494–519.
- Fries, Norbert (2003): Gefühle als sprachliche Ausdrücke von Emotionen. In: *Linguistik. Online* 14 (3). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/873/1520> (gesehen am 22.06.2025)
- Gläser-Zikuda, Michaela / Meyer, Simon / Stephan, Melanie (2022): Zur Bedeutung von Emotionen im schulischen Kontext – ein Überblick aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: *Theo-Web* 21. S. 74–91. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/theo-web/pdfs/21-jahrgang-2022-heft-2/zur-bedeutung-von-emotionen-im-schulischen-kontext-ein-ueberblick-aus-paedagogisch-psychologischer-sicht.pdf (gesehen am 20.10.2025)
- Hagenauer, Gerda / Hascher, Tina (2011): Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In: Ittel, Angela / Merkens, Hans / Stecher, Ludwig (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung 2010*. Wiesbaden: Springer VS. S. 15–45.
- Hargreaves, Andy (1998a): The emotions of teaching and educational change. In: Hargreaves, Andy / Lieberman, Ann / Fullan, Michael / Hopkins, David (Hrsg.):

- International handbook of educational change Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. S. 558–575.
- Hargreaves, Andy (1998b): The emotional practice of teaching. In: Teaching and Teacher Education 14. S. 835–854.
- Hascher, Tina / Morinaj, Julia / Waber, Jennifer (2018): Schulisches Wohlbefinden. Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. Universität Bern. S. 66–82.
- Hascher, Tina / Hagenauer, Gerda (2011): Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens. In: Brandt, Sandra T. (Hrsg.): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer 2. Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 127–148.
- Hennerbichler, Christina (2020): Emotionen von Lehrpersonen. Emotionserleben und Emotionsausdruck von Berufseinsteiger*innen bei der Feedbackgabe. Masterarbeit. <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusbhs/content/titleinfo/6363963> (gesehen am 02.09.2025)
- Hermann, Christoph / Fiebach, Christian (2005): "Gehirn und Sprache". Frankfurt am Main: Fischer.
- Hofmann, Tony (2024): Achtsamer Umgang mit Emotionen im Unterricht Podcasts als Lehr- und Lernmedien in der Hochschullehre – ein Werkstattbericht. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 7/1. S. 283–299. <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/6800> (gesehen am 16.06.2025)
- Jahr, Silke (2002): Die Vermittlung des sprachlichen Ausdrucks von Emotionen im DaF-Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 39. Jahrgang. Leipzig: Herder-Institut der Universität Leipzig. S. 88–95.
- Klepárníková, Eva (2019): Lernaktivitäten zur Förderung der Emotionen im DaF-Unterricht. Diplomarbeit. Brunn: Masaryk-Universität. <https://is.muni.cz/th/f4r06/> (gesehen am 02.09.2025)
- Klusmann, Uta (2024): Berufliches Wohlbefinden von Lehrkräften nachhaltig fördern. Warum wir mehr als Achtsamkeitstrainings brauchen. In: Die Deutsche Schule

- 116/4. S. 395–402. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=32599 (gesehen am 23.06.2025)
- Krapp, Andreas (2002): Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. In: *Learning and Instruction*, 12/4. S. 383–409.
- Lannert, Judit / Sinka, Edit (Hrsg.) (2009): A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló. Budapest: TÁRKI-Tudok Tudásmenedzsment és Oktató Kutató Központ Zrt. https://www.t-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz_pedteher.pdf (gesehen am 20.10.2025)
- Liljestrom, Anna / Roulston, Kathryn / deMarrais, Kathleen (2007): There's no place for feeling like this in the workplace': Women teachers' anger in school settings. In: Schutz, Paul A. / Pekrun, Reinhard (Hrsg.): *Emotion in Education*. San Diego, CA: Academic Press. S. 275–309.
- Marques-Schäfer, Gabriela / Rozenfeld, Cibele Cecilio de Faria (2020): Förderung der Sprachfertigkeit in DaF: Eine qualitative Analyse zur Nutzung von ChatClass. In: *Pandaemonium Germanicum*. 24. S. 108–136.
- Oktatási Hivatal (2020): Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf/ (gesehen am 15.06.2025)
- Pekrun, Reinhard / Götz, Thomas / Perry, Raymond P. (2005): *Achievements Emotions Questionnaire (AEQ): User's Manual*. München: Universität München.
- Puca, Rosa Maria (2019): Gefühl. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/emotionen/> (gesehen am 25.06.2025)
- Richards, Jack C. (2020). Exploring Emotions in Language Teaching. In: *RELC Journal* 53/2. S. 225–239.
- Ruslin, Ruslin / Mashuri, Saepudin / Alhabsyi, Firdiansyah / Syam, Hijrah (2022): Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies. In: *IOSR Journal of Research & Method in Education* 12/1. S. 21–29.

- Schutz, Paul A. / Cross, Dionne I. / Hong, Ji Y / Osbon, Jennifer N. (2007): Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In: Schutz, Paul A. / Pekrun, Reinhard (Hrsg.): *Emotion in Education*. San Diego, CA: Elsevier. S. 223–240.
- Stopyra, Janusz (2014): Lexikalische Ausdrucksmittel von Emotionen im Deutschen. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis / Studia Germanistica*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. S. 105–112.
- Sutton, Rosemary / Wheatley, Karl F. (2003): Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15. S. 327–358.
- Valeski, Tricia N. / Stipek, Deborah J. (2001): Young children's feelings about school. In: *Child Development* 72/4. S. 1198–1213.
- Wyss, Corinne (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. (= Empirische Erziehungswissenschaft; Bd 44). Münster: Waxmann.

Moin! Tagungsbericht der IDT 2025

Éva Szabó



Unter dem Motto „*Vielfalt wagen – mit Deutsch*“ fand vom 28. Juli bis 1. August 2025 in der Hansestadt Lübeck die XVIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer statt. Über 2.500 Gäste aus 86 Ländern kamen zusammen, um die Volljährigkeit der IDT mitzufeiern, sich über neue Ansätze, Herausforderungen und Chancen des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auszutauschen, voneinander zu lernen und gemeinsam Ideen für die Zukunft zu entwickeln.

Lübeck, der Austragungsort, ist ein besonderer historischer Raum, der für Offenheit, Dialog und Geschichte steht und seit jeher ein Ort des Austauschs über Grenzen hinweg war. Die Veranstaltungsräume auf der Altstadtinsel boten eine einzigartige Atmosphäre für Begegnungen unter den Teilnehmenden sowie mit den Menschen in Lübeck. So ergab sich die Gelegenheit, nicht nur über Vielfalt zu sprechen, sondern sie konkret zu erleben.

Den inhaltlichen Auftakt zur Tagung gestalteten Prof. Dr. Julia Ricart Brede und Prof. Dr. Michael Schart. In ihrem Vortrag thematisierten sie aktuelle Entwicklungen in

der Lehrkräftebildung, wobei insbesondere der Anspruch auf Professionalisierung sowie deprofessionalisierende Einflüsse im Mittelpunkt standen. Der Beitrag machte deutlich, dass der Dialog zwischen wissenschaftlicher Forschung und unterrichtlicher Praxis für die Professionalisierung im Lehrberuf unverzichtbar ist.

Eine besondere Vielfalt zeigte sich auch in den Formaten der Beiträge, wobei den Kern der Tagung die Arbeit in den Sektionen bildete. In insgesamt sieben Themenbereichen mit 37 Sektionen wurden unterschiedliche Facetten des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache behandelt: die Vielfalt des Deutschen und der deutschsprachigen Räume und Kontexte, die Vielfalt der Lernenden, der Lehr- und Lernkontexte, der Lehrenden, der sprachlichen Ressourcen, der Methoden, Medien und Materialien sowie die Vielfalt ästhetischer Medien und Medialität.

In 25 Plenarvorträgen an drei Tagen beleuchteten namhafte Vertreter:innen des Faches zentrale Fragen und Positionen des aktuellen Fachdiskurses. Dabei standen insbesondere die Herausforderungen und Chancen von Heterogenität sowie die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Vordergrund.

Auf den Podien diskutierten jeweils vier ausgewiesene Expert:innen kontroverse Themen aus dem Bereich DaF/DaZ. Durch ihre unterschiedlichen Perspektiven und Hintergründe wurde ein vielschichtiges Bild gezeichnet. Im Podium „Quo vadis, IDT?“ rückten Vergangenheit und Zukunft der IDT unter aktiver Einbindung des Publikums in den Fokus.

Die IDT-Spaces boten Gelegenheit, sich intensiv mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen. Zwei kurze Impulsreferate von jeweils maximal zehn Minuten eröffneten jede Session, indem sie das Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchteten. Hier wurden hochrelevante Fragestellungen aufgegriffen, etwa der Einsatz Künstlicher Intelligenz (KI) im Deutschunterricht oder das sprachenpolitische Agieren der IDV-Verbände.

Besonders großen Zuspruch fanden die zahlreichen Workshops, in denen die Teilnehmenden sich zu Forschungsmethodologie austauschen oder Unterrichtskonzepte und Lernformen erproben und entwickeln konnten. Einen Schwerpunkt bildeten aktuelle Themen wie Digitalisierung und KI, Diversität im DaF-/DaZ-Unterricht sowie Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Die Posterpräsentationen stellten sowohl laufende als auch abgeschlossene Forschungsprojekte von (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen vor. Die Poster waren ganztägig im Katharineum zugänglich; über die erstmals eingerichtete IDT-Tagungsapp konnten die Teilnehmenden zudem für den Publikumspreis abstimmen. Die App versorgte uns während der gesamten Tagung rund um die Uhr mit aktuellen Informationen zum fachlichen Programm sowie zum umfangreichen Kultur-, Ausflugs- und Rahmenprogramm.

Die Ausflüge am Mittwoch ermöglichten es den Teilnehmenden, Lübeck besser kennenzulernen, Nachbarstädte wie Hamburg zu entdecken oder einen erholsamen Tag an der Ostsee zu verbringen. Das Kulturprogramm umfasste Literatur, Film, Musik und bildende Kunst – sowohl am Tagungsort als auch in der Stadt.

Den Abschluss bildete die Rede von Prof. Dr. Claire Kramsch unter dem Titel „Fremdsprachendidaktik in unserer Zeit – zwischen Bildung, Profit und Politik“. Sie thematisierte den Umgang mit Mehrsprachigkeit ebenso wie die Chancen und Grenzen Künstlicher Intelligenz.

Ein besonderer Dank gilt der Deutschen Auslandsgesellschaft (DAG) für die Organisation dieser Tagung. Die IDT ist ein lebendiges Forum, das Menschen aus aller Welt zusammenführt – ein Ort, an dem neue Erkenntnisse und Impulse gewonnen werden, und eine Plattform, die durch Austausch und Vernetzung bereichert. Der Dank gilt ebenso dem Vorstand der IDV, der mit ganzer Leidenschaft an der Planung und Umsetzung der Tagung beteiligt war und für die kommenden fünf Jahre neu gewählt wurde.

DACH-Fortbildung für DaF-Multiplikator:innen: Rund ums PEP

Tünde Sárvári

In Anlehnung an Pauldrach (1992) kann die Landeskunde als eine unendliche Geschichte aufgefasst werden. Die aus fünf Modulen bestehende DACH-Fortbildung für Multiplikator:innen, deren Ziel darin bestand, „Lehrende 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“ (Sárvári 2024: 108), ist aber zu Ende gekommen. Im 34. DUfU-Band (Sárvári 2024: 108–114) wurde bereits darüber berichtet, wie die Idee dieses Fortbildungsprogrammes entstand, wie es aufgebaut ist und welche Themenbereiche in den ersten drei Modulen behandelt wurden. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass in der Fortsetzung von September 2024 bis Juni 2025 noch zwei Module durchgeführt werden, die sich einerseits auf Seminar- und Weiterbildungsdidaktik, andererseits auf Planung, Durchführung und Evaluierung eines Praxiserkundungsprojektes zum kulturbasierten Lehren und Lernen im Kontext des DACH-Prinzips fokussieren. Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, über die Aktivitäten der zwei Module, mit besonderer Rücksicht auf die Praxiserkundungsprojekte (PEP): DACH-Weiterbildung, den Abschluss sowie die geplante Fortsetzung des Fortbildungsprogrammes zu referieren.

Nach der zweiwöchigen Präsenzphase von 27. Juli bis 11. August 2024 im DACH-Raum (Modul 3) setzte sich die Arbeit im September 2024 mit der 6. Live-Sitzung fort, in der wir uns zum einen mit Fotos und einem Kahoot!-Spiel an die schönen und erlebnisvollen Tage in den DACH-Ländern erinnern konnten, zum anderen überlegten wir gemeinsam, wer wie mit einer von unserer DACH-Fortbildung inspirierten Thematik zur Internationalen Deutschlehrer:innentagung 2025 in Lübeck¹ beitragen kann. Es wurden im Weiteren neue Lerngruppen gebildet, die sich auf der Moodle-

¹ s. dazu den Bericht über die IDT 2025 in Lübeck von Éva Szabó in diesem Band

Plattform in Modul 4 zusammen mit den Fragen der Seminarplanung und -organisation sowie mit den Schritten des Peer-Feedbacks befassten. Bis März 2025 konnten sich die Lerngruppen mit der Fachliteratur zum Thema vertraut machen und ihre diesbezüglichen Erfahrungen untereinander austauschen.

Als Einstieg reflektierten wir mithilfe einer Befragung über unsere eigenen Erfahrungen mit Seminarplanung und -organisation. Anschließend setzten wir uns aufgrund der einschlägigen Fachliteratur (Legutke 1995; Ziebel 2006; Birnbaum u. a. 2016) mit dem ESRIA-Modell² zur Planung einer Fortbildung kritisch auseinander. ESRIA ist ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Planungsmodell, das die wichtigsten Elemente einer wirksamen, nachhaltigen Fortbildung veranschaulicht. In diesem Akronym steht „E“ für die Erfahrungen der Teilnehmenden; die den Ausgangspunkt der jeweiligen Fortbildungseinheit bilden. „S“ bedeutet Simulation, Selbsterfahrung. In dieser Phase werden Inhalte der Fortbildung immer praktisch erfahren, d. h. sie werden simuliert oder sollen in Selbsterfahrungen vermittelt werden. Die Teilnehmenden können so in die Rolle der Lernenden schlüpfen und erfahren selbst, was wie gut funktioniert. „R“ bedeutet Reflexion: Die selbst erfahrenen Methoden werden zuerst „in der Schüler:innen-“, dann „in der Lehrer:innenrolle“ im eigenen Kontext reflektiert. „I“ steht für Information. Die in der Simulation gemachten Erfahrungen und in der Reflexionsphase diskutierten Aspekte werden theoretisch untermauert. „A“ steht für Auswertung und Anwendung, weil die konkrete Umsetzung der Inhalte im eigenen Unterricht Bestandteil der Fortbildung ist. Die Teilnehmenden erstellen konkrete Unterrichtsplanungen und / oder Materialien, die sie vor dem Einsatz

² Legutke (1995) verwendet zuerst die Abkürzung SERA, in dem „S“ für Simulation, „E“ für Erfahrung, „R“ für Reflexion und „A“ für Anwendung stehen. Dieses Modell erweiterte Ziebell (2006) um das „I“ für Information. Birnbaum u. a. (2016) entwickelten das Modell weiter und nannten es PESRIAS bzw. PEVRIAS-Modell, in dem „P“ für Problemorientierung steht, die die Ausbildung eines gemeinsamen Handlungsziels ermöglicht, das in den folgenden Phasen mit Blick auf Lösungswege für dieses Problem verfolgt wird. Birnbaum u. a. (2016) schlagen darüber hinaus vor, in der Simulationsphase evtl. mit Videobeispielen zu arbeiten, deshalb erscheint in ihrer Abkürzung ein „V“. „S“ am Ende bedeutet eine sog. Sicherungsphase, eine Zusammenführung aller Beteiligten, nachdem die Teilnehmenden einen oder mehrere Lösungsweg(e) in der Anwendung umgesetzt haben.

im realen Unterricht in der Fortbildungsgruppe präsentieren und zur Diskussion stellen können. Nachdem die Teilnehmenden ihren Plan und / oder Materialien im realen Unterricht durchgeführt haben, stellen sie ihre Erfahrungen damit wieder in der Gruppe vor.

Nachdem wir uns gemeinsam überlegt hatten, aus welchen Phasen eine Fortbildung bestehen sollte, bekamen wir Tipps von Videobeiträgen, wie eine Fortbildung erfolgreich durchgeführt werden kann. Wir erstellten eine gemeinsame Methodensammlung, die wir in unseren Fortbildungen einsetzen können. Seit der Corona-Pandemie werden Fort- und Weiterbildungen immer häufiger als Online-Veranstaltungen angeboten, deshalb war es wichtig, auch darüber nachzudenken, worauf bei der Planung einer Online-Livesitzung geachtet werden soll und welche Methoden für diese Fortbildungsform besonders gut geeignet sind. Bei Online-Fortbildungen spielen PowerPoint-Präsentationen eine zentrale Rolle, deswegen machten wir uns Gedanken darüber, wie man eine „perfekte“ PowerPoint-Präsentation erstellt.

Im weiteren Verlauf des Moduls beschäftigten wir uns mit einer spezifischen Form des Feedbacks, dem Peer-Feedback. Darunter werden gezielte und konstruktive Rückmeldungen (Hinweise, Vorschläge, Kritik, Ideen usw.) von gleichrangigen Studierenden / Teilnehmenden (Peers) auf erbrachte Leistungen (z. B. Referate, Vorträge, schriftliche Arbeiten) verstanden. Es handelt sich dabei um einen dialogischen Prozess zwischen Kolleg:innen, der von Lehrenden / Kursleitenden initiiert und angeleitet wird. Peer-Feedback gilt heute als wichtige akademische Kompetenz. Es fördert Kommunikation und Austausch der Teilnehmenden miteinander und kann ihr selbstständiges, kreatives und kritisches Denken sowie reflexive Prozesse der Generierung von (neuem) Wissen ermöglichen. Um das Peer-Feedback erfolgreich und effektiv durchzuführen, sollten die Peers beim Geben und Nehmen von Feedback Regeln beachten, die wir in den Lerngruppen auch selbst ausprobierten.

Das oberste Ziel des Moduls 4 war die Entwicklung eines zielgruppengerechten Konzepts für eine Fortbildung zu einem DACH(L)-Thema in unseren jeweiligen Tätigkeitsregionen. Wir sollten das in den Modulen 1–3 erworbene Wissen als Multiplikator:innen anwenden und es im Rahmen eines PEP in einer von uns geplanten

Veranstaltung in unserer Region als Pilot durchführen und in unserer Lerngruppe reflektieren. Dazu führten wir zuerst eine Analyse für eine mögliche DACH-Fortbildung in unserem lokalen Kontext durch. Aufgrund der Analyse sammelten wir Themen, die wir gerne in einer Fortbildung vermitteln würden. Bei der Themenfindung dachten wir darüber nach, (1) was für uns in den Modulen 1–3 neu oder besonders interessant war, (2) was wir im Rahmen der eigenen Pilot-Fortbildung ausprobieren möchten und welche (Gruppen-)Aufgaben wir gern weiterbearbeiten würden. Danach analysierten wir den Bedarf und die Machbarkeit einer DACH-Fortbildung in unserem regionalen Kontext und entschlossen uns für ein Thema, zu dem wir in Projektgruppen unseren Impuls und unsere PEP-Frage formulierten, die Indikatoren zu unserem Projekt identifizierten und uns überlegten, wie wir die Daten messen möchten.

Für Modul 5 entstanden vier Projektgruppen, die in ihrem regionalen Kontext je ein PEP zu den folgenden Themen durchführten und anschließend in ihren Projektgruppen reflektierten: (1) DACH-Varietäten in aktuellen Lehrwerken, (2) Einsatz von plurizentrischen Nachschlagewerken zur Planung plurizentrischen Deutschunterrichts, (3) Lehrmaterialien an die Prinzipien der Diskursiven Landeskunde anpassen (4) Typisch DACH: Kultur und Gesellschaft im Diskurs. Aufgrund der Reflexion kann festgestellt werden, dass die ausgewählten Themen in unserem regionalen Kontext relevant waren und unsere Beiträge sehr gut in unseren Regionen ankamen.

Nach den Pilotierungen ging es weiter mit der Auswertung und Reflexion zu unseren Praxiserkundungsprojekten und der Pilotfortbildung. In einer Dokumentation sollten unsere Ergebnisse (mit Blick auf unsere PEP-Fragen) festgehalten werden, die von den Tutorinnen schriftlich evaluiert wurde. Die feierliche Zertifikatsverleihung für alle Teilnehmenden fand am 1. August 2025 (dem Schweizer Nationalfeiertag) im Rahmen der Internationalen Deutschlehrer:innentagung in Lübeck statt. Die Teilnehmenden, die die Fortbildung erfolgreich abgeschlossen hatten, bekamen das Hochschulzertifikat „Certificate of Advanced Studies DACH: Lehrexpertise im Kontext von Plurizentrik und kulturbasiertem Lernen“ der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft (ZHAW) mit 10 ECTS. Ein neuer Durchgang ist für den Zeitraum von Herbst 2026 bis September 2028 geplant.

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die dieses Programm ins Leben gerufen haben und uns während der 5 Module unterstützt und motiviert haben. Zuerst gebührt mein Dank unseren Referentinnen Anna Pilaski, Carola Schedel und Sandra Albrecht für ihr Engagement und ihre vorbildliche Kursleitung. Ebenfalls möchte ich mich bei den Sponsor:innen bedanken, ohne die dieses trinational unterstützte Fortbildungsangebot nicht hätte realisiert werden können.



Literatur

- Birnbaum, Theresa / Kupke, Juana / Schramm, Karen (2016): Das SERA/ESRA-LehrerInnenbildungsmodell revisited. Konzeption und Evaluation einer Weiterbildungsreihe zur Sprachsensibilisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung. In: Klippel, Friederike (Hrsg.): Teaching Languages – Sprache lehren. Münster: Waxmann. S. 145–162.
- Legutke, Michael (1995): Einführung. In: Goethe-Institut (Hrsg.): Handbuch Spracharbeit 6: Fortbildung (Teil I – III). Bd. 6/1, Kapitel 0. München: Goethe-Institut. S. 7–11.
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch „Landeskunde“. 6/1992. S. 4–15.

- Sárvári, Tünde (2024): DACH-Fortbildung für DaF-Multiplikator:innen. In: Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 34. Budapest: UDV. S. 108–114.
- Ziebell, Barbara (2006): Leitlinien für erfolgreiche Lehrerfortbildung. In: Becker-Mrotzek, Michael / Bredel, Ursula / Günther, Hartmut (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (= Mehrsprachigkeit macht Schule; Bd. 4). Köln: Gilles und Francke. S. 31–44.

Ungarn hören

Eszter Kránicz

Im Folgenden wird ein vierseitiges Informationsblatt über die ungarische Musik zur Verfügung gestellt, das für die Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrertagung (IDT) 2025 zusammengestellt wurde. Bei der IDT hatten nämlich die Mitgliedsorganisationen des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes (IDV) die Möglichkeit, sich im Rahmen des IDV-Verbandsfensters vorzustellen. Der Ungarische Deutschlehrerverband (UDV) hat diese Präsentation unter dem Motto „*Ungarn mit allen Sinnen erleben*“ gestaltet.

Die Besucher:innen konnten dabei ihr Sehvermögen mit Fotos des Verbandslebens sowie von den Frühlings- und Herbsttagungen erproben und wurden außerdem zu Puzzles eingeladen, bei denen sie jeweils ein typisches ungarisches Symbolbild zusammensetzten. Für den Geruchssinn gab es ein Geruchsmemory-Spiel mit charakteristischen ungarischen Kräutern und Gewürzen. Der Tastsinn ließ sich einerseits durch DUfU-Bände sowie weitere fachliche Publikationen, andererseits durch ungarische Erfindungen wie den Zauberwürfel und den Kugelschreiber erleben.

Für den Hörsinn entstand die erwähnte zweiseitige Broschüre über grundlegende Aspekte der ungarischen Musik, wobei die zitierten Musikstücke über QR-Codes abrufbar sind. Die Spannweite reicht von den bedeutendsten Komponisten der klassischen Musik über Volkslieder bis hin zu den bekanntesten Pop-Songs der letzten hundert Jahre. Abschließend werden außerdem einige weitere Besonderheiten der ungarischen Musikgeschichte hervorgehoben.

Wir hoffen, dass das Infoblatt Sie zum Mitmachen anregt, und wünschen Ihnen viel Freude bei der Umsetzung!

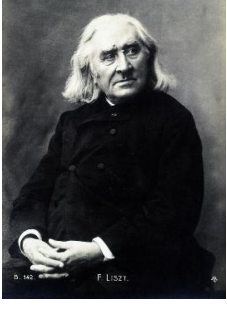
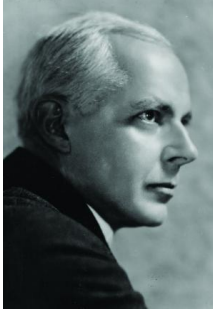
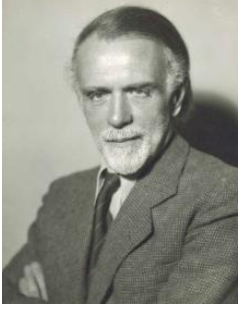
**Donauschwäbische Kulturstiftung
des Landes Baden-Württemberg**



Eszter Kránicz konnte mit Unterstützung der Donauschwäbischen Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg an der IDT 2025 in Lübeck teilnehmen, wofür wir uns auch an dieser Stelle herzlichst bedanken.

UNGARN HÖREN

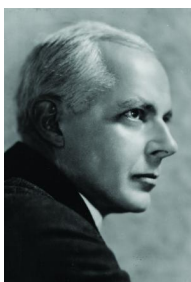
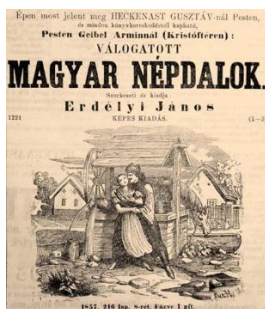
1. Klassische Musik

Name	 Ferenc Erkel (1810–1893)	 Franz Liszt (1811–1886)	 Béla Bartók (1881-1945)	 Zoltán Kodály (1882-1967)
Informationen	- Begründer der ungarischen Nationaloper - schuf die Melodie der ungarischen Nationalhymne	- prominenter und einflussreicher Klaviervirtuose - einer der produktivsten Komponisten des 19. Jahrhunderts	- einer der bedeutendsten Vertreter der Moderne - seine Musiksprache bezieht die ungarische Volksmusik ein	- Komponist, Musikpädagoge und Musikethnologe - Reformator des Musikunterrichts
Werk	Bánk bán (1861, Oper) 	Ungarische Rhapsodien (1839-1885, 19 Klavierwerke) 	Konzert für Orchester (1943) 	János Hány (1926, Singspiel) 

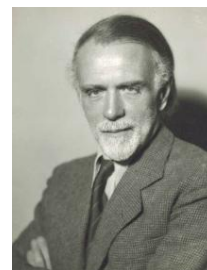


UNGARN HÖREN

2. Ungarische Volkslieder



- Bartók und Kodály befassten sich mit dem systematischen Sammeln von ungarischen Volksliedern
- Reisen durch das historische Ungarn
- Phonographische bzw. schriftliche Aufzeichnung von über 10.000 Volksliedern



Tavaszi szél vizet áraszt

Magyar népdal



<http://dalok.theisz.hu/?page=song&id=TavasziSzel>

Freddie Mercury singt live
„Tavaszi szél“
(Frühlingswind) (1986)



A csitári hegyek alatt
(Unter den Bergen
von Csitár)



UNGARN HÖREN

3. Populäre Musik in den letzten 100 Jahren

1920er	Tibor Weygand: Várjon kinn a kiskapuban vasárnap		
1930er	Rezső Seress: Szomorú vasárnap		
1940er	Katalin Karády, Pál Jávor: Gyűlölöm a vadvirágos rétet		
1950er	László Kazal: Egy dunaparti csónakházban		
1960er	Pál Szécsi: Csak egy tánc volt		
1970er	Metró: Kócos kis ördögök voltunk		
1980er	Neoton Família: Holnap hajnalig		
1990er	Soho Party: Az éjjel soha nem érhet véget		
2000er	Groovehouse: Hajnal		
2010er	Wellhello: Apu vedd meg		

UNGARN HÖREN

4. Weitere Besonderheiten

Miklós Rózsa, der dreimal mit dem Oscar ausgezeichnete und 13-mal nominierte Komponist ist in Ungarn, in Budapest geboren. Den Filmmusik-Oscar erhielt er für diese Soundtracks:

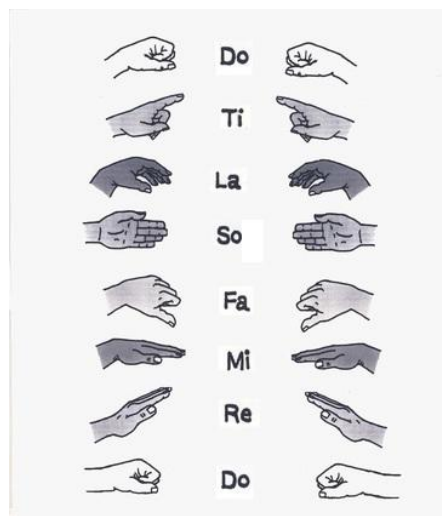
- Ich kämpfe um dich (1946, Alfred Hitchcock)
- Ein Doppelleben (1948, George Cukor)
- Ben-Hur (1960, Sam Zimbalist)



Das moderne **Pedalzymbal** wurde 1870 vom ungarischen Instrumentenbauer Vencel József Schunda entwickelt.



Die Kodály-Methode: eine weltberühmte musikpädagogische Konzeption, in der die relative Solmisation eine zentrale Rolle spielt



Quellenverzeichnis

Ferenc Erkel:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Barab%C3%A1s_Erkel_1845.jpg

Ferenc Liszt: <https://www.meisterdrucke.hu/fineart-nyomatok/Unknown-photographer/1000638/Liszt-Ferenc-portr%C3%A9ja..html>

Béla Bartók: <https://systems.zti.hu/br/en>

Zoltán Kodály:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kod%C3%A1ly_Zolt%C3%A1n_1930s.jpg

Ungarische Volksliedsammlung *Magyar népdalok*:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Magyar_n%C3%A9pdalok.jpg

Aufzeichnung von ungarischen Volksliedern:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bartok_recording_folk_music.jpg

Ungarische Volksliedsammlung *Madárka*: <https://www.libri.hu/konyv/Madarka-102-magyar-nepdal-15.html>

Noten des ungarischen Volksliedes *Tavaszi szél vizet áraszt*:

<https://dalok.theisz.hu/index.php?lang=hu&page=song&id=TavasziSzel>

Noten des ungarischen Volksliedes *A csitári hegyek alatt*:

https://hu.wikipedia.org/wiki/A_csit%C3%A1ri_hegyek_alatt

Tibor Weygand:

https://www.youtube.com/watch?v=dUwjBHGUYN0&list=RDdUwjBHGUYN0&start_radio=1

Rezső Seress: <https://24.hu/tag/seress-rezso/>

Katalin Karády und Pál Jávor:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kar%C3%A1dy_Katalin_%C3%A9s_J%C3%A1vor_P%C3%A1l,_Egy_t%C3%A1l_lencse_\(Film_Sz%C3%ADnh%C3%A1z_Irodalom_1941\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kar%C3%A1dy_Katalin_%C3%A9s_J%C3%A1vor_P%C3%A1l,_Egy_t%C3%A1l_lencse_(Film_Sz%C3%ADnh%C3%A1z_Irodalom_1941).jpg)

László Kazal:

http://operett.network.hu/video/erdelyi_mihaly__dorozsmai_szelmalom__nagybecsker_eki_menyecske__arany_sarga_falevel/kazal_laszlo__mit_mondott_az_oreg_kiss

Pál Szécsi: <https://nlc.hu/data/cikk/10/97771/6.jpg>

Ungarische Band *Metró*: <https://s.24.hu/app/uploads/2020/05/metro-e1590854218525.png>

Ungarische Band *Neoton familia*: <https://archivum.mtva.hu/photobank/item/MTI-FOTO-dEZ3TTZqRE9hZmdodUZMbZBcEJ0QT09>

Ungarische Band *Soho party*: <https://www.discogs.com/release/1446096-Soho-Party-Feat-Betty-Love-Discovery/image/SW1hZ2U6MzQzNDMxNg==>

Ungarische Band *Groovehouse*: <https://www.discogs.com/release/2120862-Groovehouse-Hajnal>

Ungarische Band *Wellhello* : https://www.wellhello.hu/img/gallery/20180313-temesi_DSC02060_ret.jpg

Miklós Rózsa:

https://hu.wikipedia.org/wiki/R%C3%B3zsa_Mikl%C3%B3s_%28zeneszerz%C5%91%29

Pedalzymbal: <https://magyaralapozo.org/data/hangszerek/31.jpg>

Die Kodály-Methode – Solmisation: https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQylfnYIqsk1CEtP0JpeJ6KtzcHPfvL0awLrglC1Rod0H7p43m_

Autorinnen und Autoren des Bandes

Natalie Delazer	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Ilona Feld-Knapp	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Mónika Jász-Kajmádi	ELTE Trefort Ágoston Gymnasium, Budapest
Fruzsina Kárpáti	Universität Szeged, Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Pädagogischen Fakultät „Gyula Juhász“
Eszter Kránicz	Kecskeméti Szakképzési Centrum Kada Elek Technikum
Bernhard Offenhauser	Universität Wien; HTL Wien 10
Gabriella Perge	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Erzsébet Pintye-Lukács	Germanistisches Institut der Universität Debrecen
Petra Reviczki	Germanistisches Institut der Universität Debrecen
Tünde Sárvári	Universität Szeged, Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Pädagogischen Fakultät „Gyula Juhász“
Angelika Sasvári	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
György Scheibl	Universität Szeged, Institut für Germanistik
Éva Szabó	ELTE Trefort Ágoston Gymnasium, Budapest

Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren

Tímea Berényi-Nagy	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Constantina Budi	elfsichten Consulting
Erzsébet Drahota-Szabó	Universität Szeged, Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Pädagogischen Fakultät „Gyula Juhász“
Iris Etter	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Ilona Feld-Knapp	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
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

Patrícia Kertes und 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.