Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2023–2025

Kunst des Unterrichtens

Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp



Eötvös-József-Collegium
Budapest
2025



Cathedra Magistrorum 2023–2025

Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum –
Lehrerforschung
2023–2025

Kunst des Unterrichtens



herausgegeben
von
Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium
Budapest
2025

CM-Beiträge zur Lehrerforschung

Begründet von der Lehrerakademie Cathedra Magistrorum
des Eötvös-József-Collegiums

Band VII
Kunst des Unterrichtens

Herausgeber der Reihe
László Horváth und Ilona Feld-Knapp C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona Feld-Knapp

Schriftleiter: Balázs Sára

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine Dengscherz	Dóra Faix	Krisztina Károly
İnci Dirim	Ilona Feld-Knapp	Hans-Jürgen Krumm
Marion Döll	Gabriele Graefen	Erwin P. Tschirner
Erzsébet Drahota-Szabó	László Horváth	~

Die Cathedra Magistrorum wird durch das Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum bud

Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber
László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11–13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-80-1
ISSN 2063-837X

Herausgegeben im Rahmen des
vom Ministerium für Kultur und Innovation geförderten Projekts
für ungarische Fachkollegien NTP-SZKOLL-25-0017

Nemzeti Tehetség Program

Kulturális és Innovációs Minisztérium

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin 19

Kunstgriffe im DaF-Unterricht

Rudolf Iványi

Zum Potenzial gesprochensprachlicher Texte bei der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Didaktische Überlegungen am Beispiel der Wortstellung 25

Der kommunikative Ansatz stellt die anwendungsbezogene unterrichtliche Kommunikation in den Mittelpunkt, wobei Fremdsprachenlernen im Sinne der Sprechakttheorie als handlungsorientierter Vorgang gesehen wird, dessen Ziel darin besteht, den authentischen Gebrauch der Sprache zu fördern und die Lernenden zu befähigen, sprachlich angemessen zu handeln. Diese Aufwertung des Sprachgebrauchsaspekts kann man mittlerweile in beinahe allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts beobachten, sie spiegelt sich jedoch in der Grammatikvermittlung und in der Einstellung zur sprachlichen Korrektheit nur sehr selten wider. Der Grammatikunterricht orientiert sich weiterhin am geschriebenen Standard und ist somit stark langue-zentriert geblieben, obwohl die Einbeziehung der Mündlichkeit in manchen Bereichen der deutschen Grammatik unabdingbar erscheint. Ein solcher Bereich ist z. B. die Wortstellung, bei der es keine klaren und festen Regeln und somit keine klare Grenze zwischen ‚richtig' und ‚falsch' zu geben scheint. Selbst Nachschlagewerke zur deutschen Grammatik formulieren vorsichtig, in denen bei der Beschreibung der Regularitäten der deutschen Wortstellung von ‚Tendenzen' (statt – wie sonst üblich – von ‚Regeln') die Rede ist. Im vorliegenden Beitrag soll am Beispiel der deutschen Wortstellung gezeigt werden, welches erwerbsfördernde Potenzial gesprochensprachliche Texte bei der Vermittlung von Grammatik im DaF-Unterricht bieten und welches Lehrerwissen dazu notwendig ist, dieses Potenzial beim Sprachenlernen nutzbar zu machen.

Eszter Kránicz

Zu den Möglichkeiten der textbasierten Wortschatzförderung im Fremdsprachenunterricht 59

Um Lernende in die Lage zu versetzen, mit der Fremdsprache effektiv handeln zu können, muss ihre Sprachbasis ständig erweitert werden, deren zentralen Teil das lexikalische Wissen bildet, weshalb der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung zukommt. Die vorliegende Studie geht über das reine Vokabellernen weit hinaus und plädiert dafür, dass nicht nur die sprachliche Basis textbasiert und systematisch erweitert werden soll, sondern den Lernenden auch Strategien dazu vermittelt werden müssen, wie sie die unvermeidlichen sprachlichen Hindernisse in Prüfungen (z. B. Abitur) bewältigen können. Im Beitrag wird anhand praktischer Beispiele gezeigt, wie die Wortschatzförderung auf der Grundlage von Texten erfolgen kann.

Katalin Kuruncziné Kapcsándi

Literarische Texte im DaF-Unterricht: Didaktische Überlegungen und exemplarische Praxisbeispiele 77

Die Einsetzbarkeit literarischer Texte im DaF-Unterricht ist in jüngster Zeit immer wieder diskutiert worden, wobei geeignete literarische Texte sich in den neuesten Lehrwerken nur selten finden. Im Beitrag werden Beispiele der Textarbeit vorgeführt, wie das des schweizerischen Schriftstellers Friedrich Dürrenmatt und seines Verhältnisses zur Sprache, insbesondere zur deutschen Hochsprache. Dieses didaktische Verfahren kann die Lernenden zum aktiveren Sprachgebrauch ermutigen. Es werden verschiedene Projekte und Textarbeiten aus der langjährigen Praxis der Verfasserin dargestellt, die sowohl in Anfängergruppen als auch in Gruppen auf höherem – aber umso differenzierterem Sprachniveau – sinnvoll eingesetzt werden können. Es wird gezeigt, wie das Dilemma der großen Diskrepanz zwischen intellektuellen Möglichkeiten und fremdsprachlicher Kompetenz mithilfe dieser Texte überwunden werden kann und zu weiterer Beschäftigung mit der deutschen Sprache und der deutschen Kultur anregt. Die dargestellten Projektarbeiten stellen klar, dass Literatur nicht nur gute Sprech- und Schreibanlässe bietet und daher motivationsfördernd wirkt, sondern auch das Engagement der Lerner erhalten kann. Es werden nicht nur Textarbeiten zu Dürrenmatts Werken, sondern auch welche zu anderen Autoren vorgelegt, so z. B. zu Erich Kästner (*Der 35.*

Mai und *Sachliche Romanze*), Bernhard Schlink (*Der Vorleser*) und Edmund de Waal (*Der Hase mit den Bernsteinaugen*).

Herta Márki

Die sprachliche Vielfalt der Lernenden im Unterricht berücksichtigen können 107

Die Zahl der sprachlich heterogenen Gruppen an Schulen hat in den letzten Jahren nicht nur europaweit, sondern auch in Ungarn deutlich zugenommen. Das verstärkte Auftreten dieser Zielgruppen ist eine Folge der zunehmenden Mobilität. Der Umgang mit diesen neuen Lernergruppen stellt das Schulwesen – und insbesondere die Lehrkräfte – in jedem Land vor neue Herausforderungen. Im vorliegenden Beitrag befasse ich mich mit der Rolle der Lehrkräfte in dieser neuen, komplexen Situation. Anhand konkreter Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht wird die Vielschichtigkeit dieser Aufgabe in den Mittelpunkt gestellt. Das Besondere an dieser Zielgruppe ist, dass die Lernenden unterschiedliche Erstsprachen haben und die Unterrichtssprache an ungarischen Schulen für sie fremd ist, weshalb sie spezifische Lernschwierigkeiten haben. Neben der Wahrnehmung von Inhalten in den schulischen Fächern bedeutet für sie auch das Erlernen von weiteren Fremdsprachen eine große Herausforderung. Anhand von konkreten Beispielen zur Versprachlichung der Menge wird im Beitrag gezeigt, wie diese Lernenden in einer konkreten Lernsituation mit ihren Sprachen umgehen und sie für ihre Zwecke nutzen können. Zur Integration dieser Lernenden brauchen Lehrende spezifische Kenntnisse und Kompetenzen. Im Beitrag wird schließlich auch versucht, Anregungen zum erfolgreichen Unterricht mit dieser Zielgruppe zu bieten.

Gabriella Perge

In mehreren Sprachen handeln können. Überlegungen zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden im institutionellen Fremdsprachenunterricht 125

Im vorliegenden Beitrag stehen die Rolle und die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit für die Lernenden im Mittelpunkt. Die individuelle Mehrsprachigkeit ist seit der Entstehung der neuen europäischen Einheit und im Zeitalter der Globalisierung bzw. der Mobilität von besonderer Bedeutung. Ihre Förderung

stellt eine der wichtigsten sprachen- und bildungspolitischen Zielsetzungen in Europa dar. Dementsprechend wurde die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen zum obersten Ziel des institutionellen Fremdsprachenunterrichts erklärt. Mehrsprachigkeit bedeutet, dass Sprachen nicht voneinander isoliert, sondern aufeinander abgestimmt, integriert behandelt werden. Die individuelle Mehrsprachigkeit bietet den Lernenden heutzutage eine große Chance, sich in mehreren sprachlichen und kulturellen Kontexten zurechtfinden zu können, was jedoch auch für die Lehrkräfte eine neue Herausforderung darstellt. Dieser neue Aufgabenbereich setzt eine neue Annäherung an die Sprachen voraus und verlangt von den Lehrkräften einerseits ein neues, ausgeprägtes und gut fundiertes Lehrerwissen, andererseits ein breites, sich immer erneuerndes methodisches Repertoire. Darüber hinaus setzt die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit eine neue Lehr- und Lernkultur voraus, die nicht mehr von einer monolingualen und monokulturellen Attitüde geprägt wird. Im Beitrag wird anhand von Textbeispielen in vier Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch und Niederländisch) vorgestellt, welche vielfältigen Zugänge Texte zur Vernetzung der einzelnen Sprachen auf der Laut-, Wort-, Satz- und Textebene zulassen und welche Potenziale sie für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden im rezeptiven schriftlichen Bereich ermöglichen. Dabei wird reflektiert, welche fremdsprachendidaktischen und fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Umgang mit den Texten in mehreren Sprachen voraussetzt und welche Kunstgriffe das methodische Repertoire der Lehrkräfte in Bezug auf die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit bereichern können.

Réka Sámson

Lernerautonomie als Schlüssel zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen: Praxisbeispiele zur Förderung autonomen Lernens 159

Lernerautonomie ist eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiches Fremdsprachenlernen. Sie befähigt Lernende, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und eigene Strategien zu entwickeln. Im Beitrag wird gezeigt, warum Lernerautonomie die Grundlage des wirksamen Fremdsprachenunterrichts bildet, und stellt erprobte Methoden vor, mit denen Lernende zu mehr Selbstständigkeit angeleitet werden können. Dabei wird deutlich, wie gezielte

Förderung von Autonomie Motivation, Selbstwirksamkeit und Sprachkompetenz nachhaltig stärkt.

Tünde Sárvári

Kunst(griffe) des Frühbeginns 181

Mehrsprachigkeit ist – sowohl in Ungarn als auch in der Europäischen Union – ein zentrales Element der aktuellen Sprach(en)politik. Im Ungarischen Nationalen Grundlehrplan ist die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden als wichtiges Lernziel deklariert. Einen möglichen Weg hierzu bietet das frühe Fremdsprachenlernen (auch Frühbeginn genannt). Es ist ein spezielles Gebiet des Fremdsprachenunterrichts, weil Kinder eine andere Herangehensweise an die Sprache haben als Jugendliche oder Erwachsene. Aus diesem Grund verfügt das frühe Fremdsprachenlernen über eigene Zielsetzungen und Methoden. Dabei kommt den Fremdsprachenlehrenden eine Schlüsselfunktion zu. Sie sollten neben spezifischen, auf eine kindgerechte Sprachvermittlung ausgerichteten Fachkompetenzen auch über bestimmte berufsübergreifende Kenntnisse und Erfahrungen verfügen. Der vorliegende Beitrag zielt unter dem Motto „Kunst hat keine Griffe, aber der Kunstgriff hilft uns, etwas zu begreifen" darauf ab, aufgrund der einschlägigen Fachliteratur und meiner langjährigen Lehr- und Forschungserfahrung die „Kunstgriffe" des erfolgreichen und kindgemäßen frühen Fremdsprachenlehrens „greifbar" zu machen, um (angehenden) Lehrpersonen möglichst umfassend sowohl theoretische Grundlagen zu vermitteln als auch Handlungskompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Im Sinne des didaktischen Dreiecks wird untersucht, worauf bei Planen und Gestalten des Fremdsprachenunterrichts mit Kindern viel Wert gelegt werden soll, damit die grundlegende sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder so entwickelt wird, dass sie Freude an der neuen Sprache haben und zum weiteren Lernen von Fremdsprachen motiviert werden.

Wissenschaftliche Nachwuchsförderung in der Lehrerakademie Cathedra Magistrorum

Reflektierter Umgang mit wissenschaftlichen Texten

Natalie Delazer

Wie man einen Vortrag erfolgreich erschließen kann. Schritte des Verstehens am Beispiel eines Fachvortrags 211

Der Beitrag zeichnet den Prozess der Erschließung eines fachwissenschaftlichen Hörtextes nach und zeigt, wie das Verständnis eines Vortrags durch den gezielten Einsatz geeigneter Strategien unterstützt werden kann. Im Zentrum steht ein Vortrag von Gabriella Perge zur rezeptiven Mehrsprachigkeit, dessen zentrale Aussagen erfasst, paraphrasiert und durch gezielte Fragen vertieft werden. Der Erschließungsprozess wird durch eine umfassende Spracharbeit ergänzt, in deren Rahmen Schlüsselbegriffe und kohärenzstiftende Mittel untersucht werden. Dabei wird deutlich, dass sich die inhaltlichen Schwerpunkte des Vortrags mit der methodischen Vorgehensweise eng verzahnen. Somit liefert der Beitrag wesentliche Erkenntnisse für die Gestaltung von Hörverstehensprozessen und für die Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit als zentrale Schlüsselqualifikation in einer mehrsprachigen Gesellschaft.

Mirjam Gabriella Husznai

Didaktisierung des Vortrags „Inhaltliche Neugestaltung der DaF-Lehrerausbildung. Wege für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung“ 223

Der Beitrag widmet sich der Didaktisierung des Vortrags „Inhaltliche Neugestaltung der DaF-Lehrerausbildung. Wege für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung“ von Ilona Feld-Knapp und untersucht dessen Relevanz für die gegenwärtige Lehrkräftebildung. Der Vortrag wird sowohl inhaltlich als auch sprachlich analysiert. Im Mittelpunkt stehen die historische Entwicklung der DaF-Lehrerausbildung, die Diskrepanz zwischen Studieninhalten und Berufsanforderungen sowie die Bedeutung eines ausgewogenen Verhältnisses von Fachwissenschaft, Didaktik und Praxis. Ergänzend werden das Eötvös-József-Collegium und die Lehrerakademie Cathedra Magistrorum als Beispiele gelingender wissenschaftlicher Nachwuchsförderung vorgestellt.

Die sprachbezogene Auseinandersetzung zeigt, wie Hörverstehen, Sprachbewusstheit und metasprachliche Kompetenz im Rahmen der Lehrerbildung gefördert werden können. Die Untersuchung verdeutlicht, dass die Neugestaltung der DaF-Lehrerausbildung ein fortlaufender Prozess ist, der sowohl an historische Entwicklungen als auch an aktuelle bildungspolitische Rahmenbedingungen anknüpft. Der Beitrag hebt hervor, wie Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung als Einheit verstanden werden können und warum wissenschaftliche Nachwuchsförderung weiterhin ein unverzichtbarer Bestandteil der Lehrerbildung bleibt.

Nikoletta Melinda Kerekes

Zwischen Theorie und Praxis: Didaktisierung eines wissenschaftlichen Vortrags im DaF-Kontext 237

Der Beitrag stellt ein didaktisches Verfahren zur Erschließung wissenschaftlicher Vorträge im DaF-Lehramtsstudium vor. Basierend auf einem Vortrag von Hans-Jürgen Krumm wird gezeigt, wie Lernende Schritt für Schritt von einer globalen inhaltlichen Erfassung bis zu einer tiefgehenden sprachlichen Analyse geführt werden können. Die Arbeitsschritte kombinieren Hörverstehen, Textverarbeitung, Reflexion und die Erweiterung des Fachwortschatzes. Die Umsetzung verdeutlicht, dass authentische Vorträge nicht nur fachliches Wissen vermitteln, sondern auch die Entwicklung von Hörstrategien, Textkompetenz und reflektierter Lehrhaltung fördern. Damit liefert der Beitrag konkrete Anregungen für eine praxisnahe und reflexive Lehrkräftebildung, indem er diese anhand eines persönlichen Beispiels, durch eigene Wahrnehmungen und reflektierte Arbeitsschritte, exemplarisch veranschaulicht.

Angelika Sasvári

Vom Hören zum Verstehen. Anregungen zur Arbeit mit wissenschaftlichen Vorträgen am Beispiel von Claudia Riemers Vortrag *Empirische Forschung in der Fremdsprachendidaktik* 255

Der Beitrag untersucht, wie wissenschaftliche Hörtexte – insbesondere komplexe Fachvorträge – systematisch verstanden, sprachlich analysiert und didaktisch reflektiert werden können. Am Beispiel eines Vortrags von Claudia Riemer wird gezeigt, wie inhaltliche Zusammenfassung, metakognitive Strategien, Begriffsarbeit und die Analyse von Schlüsselwörtern und Kohärenzmit-

teln zu einem vertieften Verstehensprozess beitragen. Die Arbeit verdeutlicht, dass wissenschaftliches Hörverstehen nicht nur sprachliche, sondern auch kognitive und methodische Kompetenzen erfordert und ein aktiver, strukturierter Prozess ist. Darüber hinaus wird die Aktualität des Themas im Kontext empirischer Bildungsforschung, Digitalisierung und Lehrer:innenbildung herausgearbeitet. Der Beitrag plädiert dafür, wissenschaftliche Hörtexte als zentralen Bestandteil der Professionalisierung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte curricular zu verankern.

Vivien Ropoli-Szabó

Fremdsprachenlehrwerke 2024 – zwischen Fundamentalkritik, technologischem Wandel und unterrichtspraktischen Herausforderungen. Eine Reflexion über den Bearbeitungsprozess eines Vortrags von Hermann Funk 277

Der Beitrag untersucht die aktuelle und zukünftige Rolle von Fremdsprachenlehrwerken im Spannungsfeld zwischen Fundamentalkritik, digitalem Wandel und den Anforderungen moderner Unterrichtspraxis. Auf der Basis eines Vortrags von Hermann Funk werden zentrale Entwicklungsfelder wie Interaktion, Mediation, Aufgabenorientierung, Übungsqualität, die Integration digitaler Lernumwelten und KI diskutiert. Gleichzeitig reflektiert die Arbeit den eigenen Bearbeitungsprozess des Hörtextes und zeigt, wie methodische Schritte – vom wiederholten Hören über Paraphrasierung bis zur Analyse kohärenzstiftender Mittel – zum vertieften Verständnis beitragen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Lehrwerke trotz wachsender Alternativen weiterhin eine bedeutsame strukturierende und didaktische Funktion besitzen, jedoch flexibel, kritisch und kontextsensibel eingesetzt werden müssen.

Eszter Varga-Mónok

Ein Plädoyer für die österreichische Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht: ein Vortrag von Bettina Wörgötter auf der UDV-Tagung 2017 293

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Förderung angehender Lehrkräfte im Bereich des Hörverstehens im Kontext der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Im Mittelpunkt des Beitrags steht ein Vortrag von Bettina Wörgötter, Lektorin beim Paul Zsolnay Verlag, der 2017 auf der Deutschlehrer-

tagung des Ungarischen Deutschlehrerverbands gehalten wurde und im Beitrag als Hörtext eingesetzt wird. Nach einer kurzen inhaltlichen Einordnung des Vortrags werden didaktische Ansätze zur sprachlichen Arbeit mit diesem Hörtext vorgestellt. Ziel ist es, angehende Lehrkräfte bei der Entwicklung ihrer Fähigkeit zu unterstützen, Hörtexte sicher und reflektiert im Unterricht einzusetzen. Die Überlegungen basieren auf den eigenen Erfahrungen und reflektierten Verstehensprozessen der Autorin.

Darstellung von Forschungsarbeiten

Nikoletta Melinda Kerekes

Dyslexie und Deutschlernen: Eine Studie zur Integrierung von Legasthenikern im Deutschunterricht 311

Der Beitrag behandelt die aktuelle Frage, wie legasthene Lernende im zunehmend heterogenen Deutschunterricht wirksam unterstützt werden können. Ziel der Untersuchung ist es, die spezifischen Schwierigkeiten ungarischsprachiger Legastheniker im Deutschlernen bzw. geeignete Förderansätze zu identifizieren. Ausgehend von den Hypothesen, dass Legastheniker auf mehreren Sprachebenen besondere Schwierigkeiten aufweisen und eigene Kompensationsstrategien entwickeln, wurden hierzu vier Fallanalysen durchgeführt, deren Ergebnisse exemplarisch an einem ausgewählten Fall demonstriert werden.

Eszter Varga-Mónok

Textverstehen und Sprachenlernen. Eine Studie zur Untersuchung des fremdsprachlichen Textverstehens anhand von literarischen Texten 367

Der Beitrag bietet einen Überblick über das Forschungskonzept und den aktuellen Stand eines Dissertationsprojekts zum fremdsprachlichen Textverstehen im Kontext des Deutschen als Fremdsprache an ungarischen Bildungsinstitutionen. Im Mittelpunkt steht das Verstehen literarischer Texte, deren Bedeutung in der fremdsprachendidaktischen Forschung zuletzt wieder gestiegen ist, während in der Unterrichtspraxis weiterhin überwiegend Sachtexte dominieren. Der Beitrag stellt zentrale Elemente des theoretischen Rah-

mens der Dissertation vor und beschreibt das Konzept der empirischen Untersuchung, deren Ziel es ist, spezifische Merkmale des fremdsprachlichen Lesens zu identifizieren und ein Modell zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte zu entwickeln. Abschließend werden erste Schlussfolgerungen aus der bisherigen Analyse gezogen und Perspektiven für die weiteren Forschungsschritte aufgezeigt.

Sasvári Angelika

Az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának vizsgálata 399

A tanulmány a két agyféltekés, integrált tanulás megvalósulását vizsgálja az iskolai idegennyelv-oktatásban, különösen az edukinesztetika és a multiszenzoros tanulási eljárások bevonásával. A kutatás kvalitatív módszertannal, a trianguláció elvét alkalmazva elemezte a tanulók, a szaktanárok és a kutató tapasztalatait. Az empirikus eredmények azt mutatják, hogy a mozgásos, vizuális és asszociatív elemeket ötvöző feladatok rövid távon javítják a szókincs felidézését, középtávon segítik az aktív nyelvhasználatot, hosszabb távon pedig növelik a motivációt és az önbizalmat. A homolaterális működés serdülőkorban is kimutatható volt, míg a zenei képzés és a bilaterális aktivitás között pozitív tendencia rajzolódott ki. A dolgozat a két féltekés tanulást nem módszerként, hanem átfogó szemléletként definiálja, amely a teljes agy bevonásával támogatja a tartós nyelvi fejlődést, és ígéretes irány a jövő pedagógiai gyakorlatában.

Vivien Ropoli-Szabó

Die Ergebnisse einer Lehrerbefragung in ihrer Bedeutung für die Förderung der lexikalischen Kompetenz von DaF-Lernenden mit ungarischer Muttersprache 419

Der Beitrag stellt die Ergebnisse leitfadengestützter Interviews mit drei ungarischen DaF-Lehrpersonen vor, die im Rahmen eines Dissertationsprojekts zur Entwicklung der lexikalischen Kompetenz von Lernenden mit der Erstsprache Ungarisch durchgeführt wurden. Ziel der Untersuchung ist es, subjektive Sichtweisen, didaktische Orientierungen und praktische Erfahrungen der Lehrkräfte im Umgang mit der Wortschatzarbeit zu erfassen. Die Analyse zeigt, dass Wortschatz als zentrale Grundlage kommunikativer Handlungs-

fähigkeit betrachtet wird und seine erfolgreiche Vermittlung ein Zusammenspiel sprachwissenschaftlichen Wissens, methodischer Strukturierung, lernstrategischer Unterstützung und individueller Differenzierung erfordert. Die Interviews verdeutlichen zudem die Bedeutung von Motivation, Lernerautonomie und vernetztem Lernen für den nachhaltigen Wortschatzerwerb. Die Ergebnisse liefern praxisrelevante Implikationen für die Weiterentwicklung der Wortschatzdidaktik im ungarischen DaF-Kontext.

Ausblick

Péter Varga

Professionelle Kompetenz vs. Psychohygiene in der Lehrerfortbildung 455

Sollte der Unterricht wirklich zur Kunst werden, muss zuerst der Künstler – die Lehrerperson – unter die Lupe genommen werden, denn nur ein guter Künstler kann ein vollkommenes Kunstwerk zustande bringen. Die Forschungen und die Fachliteratur der letzten Jahrzehnte machen den Eindruck, dass die kontinuierliche und nachhaltige Professionalisierung berufstätiger Lehrkräfte immer wieder thematisiert und in den Fokus gerückt wird. Auf dem Gebiet der Fachdidaktik und Methodologie – unter anderem auch im DaF-Unterricht – wurden erfolgreiche, mitunter auch internationale Projekte mit attraktiven Ergebnissen in Theorie und Praxis durchgeführt. Obwohl die Förderung von *professionellen* Kompetenzen immer wieder betont wird, genießt die *menschliche* Kompetenz, d. h. der psychohygienische Zustand der Person selbst, die diese Tätigkeit, den Unterricht, das Lehren fachlich-methodologisch perfekt ausüben sollte, allzu wenig Aufmerksamkeit. Während diese Untersuchungen sich in erster Linie als Ertrag einer lebenslangen Persönlichkeitsentwicklung auf die gute Unterrichtskommunikation in der Lehrer-Schüler-Beziehung richten, sollte im Falle des DaF-Unterrichts auch das Verhältnis zu einer fremden Kultur in einer triadischen Perspektive mit einbezogen und berücksichtigt werden. Am Beispiel eines theaterpädagogischen Gruppenspiels wird gezeigt, welche Möglichkeiten der Selbsterfahrung von Lehrpersonen sich in der Praxis anbieten bzw. welche Kompetenzen besonders gefördert werden sollten.

Interview / Interjú

Sánthánéné Gedeon Mária 475

Autorinnen und Autoren des Bandes 487

Vorwort der Herausgeberin

Es gibt keine monokausalen Zusammenhänge zwischen einem Fachgegenstand, einer Vermittlungsmethode und dem Lernerfolg. Es bedarf der Erfahrung, des Einfühlungsvermögens in die Erwartungen und Fähigkeiten der Lernenden und der Lernsituation, also der „Kunst" des Lehrers, um den richtigen Gebrauch von dem zu machen, was wir über das Sprachenlernen wissen.

(Hans-Jürgen Krumm)

*Cathedra Magistrorum (*CM) bedeutet „Lehrerakademie". Ihre Gründung wurde durch die Zentenariumsfeier „Lustrum 2010" des Eötvös-József-Collegiums (EC) der Eötvös-Loránd-Universität motiviert. Als neue Initiative fügt sie sich in das Profil des Collegiums ein, greift die Grundidee der Gründer des Collegiums wieder auf und trägt zur Einrichtung einer niveauvollen Lehrerausbildung in Ungarn bei. Die CM will angehende Lehrer:innen in ihrer Entscheidung unterstützen, diesen Beruf zu ergreifen und ihr eigenes Berufsprofil zu finden. Ihr Ziel ist es, einen Beitrag zum beruflichen Selbstverständnis angehender Fremdsprachenlehrkräfte zu leisten, ihnen Wege zur Professionalisierung aufzuzeigen und bei der Herausbildung ihres individuellen Lehrer-Wissens und Lehrer-Denkens zu helfen.

Die Gründung der CM liegt nunmehr fünfzehn Jahre zurück. Während dieser Zeit erlebte die CM eine schöne und erfolgreiche Zeit: Die Zusammenarbeit mit den internen und externen Kollegiat:innen sowie mit vielen Fachleuten aus dem In- und Ausland war für alle Teilnehmenden ein wunderbares und unvergessliches Erlebnis.

Neben den zahlreichen fachlichen Programmen ist die Publikationsreihe *CM-Beiträge zur Lehrerforschung* ein zentraler Bestandteil der Lehrerakademie. Seit ihrer Gründung sind in der Reihe sechs thematische Sammelbände, eine Handreichung zum wissenschaftlichen Schreiben und Sprechen sowie eine Monografie erschienen. Die Beiträge der einzelnen Bände wurden hauptsächlich auf Deutsch verfasst, es gibt aber auch Beiträge in Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch und Ungarisch. Unter den Autor:innen sind zahl-

reiche junge Wissenschaftler:innen zu finden, die in unserer Reihe eine Plattform für die Publikation der Ergebnisse ihrer ersten Forschungsarbeiten erhalten haben.

Der erste Sammelband wurde unter dem Titel *Beruf und Berufung: Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenlehrerinnen in Ungarn* 2012 veröffentlicht und hat einen einführenden Charakter: In den Beiträgen geht es um grundlegende allgemeine Fragen zum Thema *Lehrendenkompetenzen*.

Der zweite Band (2014) umfasst Beiträge, die sich mit der Problematik der individuellen *Mehrsprachigkeit* auseinandersetzen. Die Förderung von Mehrsprachigkeit stellt DaF-Lehrende unter institutionellen Rahmenbedingungen vor neue, große Herausforderungen und bedeutet einen neuen Kontext für den DaF-Unterricht.

Die Beiträge im dritten Band (2016) behandeln den Wandel der Rolle von *Grammatik* im Fremdsprachenunterricht und fokussieren auf fachliche Kompetenzen der Lehrenden in Bezug auf diesen Kernbereich des DaF-Unterrichts. Dabei wird die Funktion der Sprachbasis bei der Vermittlung und Aneignung einer Fremdsprache in den Mittelpunkt gestellt.

Der vierte Band (2018) widmet sich dem Thema *Literatur*. Dabei wird Literatur im didaktischen Kontext behandelt und es werden Fragen und Möglichkeiten der Interpretation und Analyse von literarischen Texten im Interesse eines effektiven Sprachunterrichts diskutiert.

Der fünfte Band der Publikationsreihe (2020) erschien unter dem Titel *Lexik* und enthält Beiträge, die den Wortschatz der deutschen Sprache aus unterschiedlichen Perspektiven thematisieren. Die einzelnen Beiträge sind thematisch aufeinander abgestimmt und zeigen eine große Vielfalt beim Umgang mit dem deutschen Wortschatz.

Der sechste Band (2022) wurde unter dem Motto *Kompetenzen und Standards* veröffentlicht. Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen wird seit Jahrzehnten durch Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt. Sie haben einen unmittelbaren Einfluss auf die Lehr- und Lernziele im Unterricht und stellen die Lehrenden somit vor neue Herausforderungen.

Der vorliegende siebte Band erscheint unter dem Motto *Kunst des Unterrichtens*. Ist Unterrichten Kunst oder Wissenschaft? Dies ist eine spannende und viel diskutierte Frage. Dem Band liegt die Auffassung zugrunde, dass Unterrichten eine Kunst ist. Denn alles, was eine Lehrperson tut, muss nämlich mit eigener Urteilskraft an die spezifischen Umstände des jeweiligen Un-

terrichts und an die Lernenden angepasst werden. Unterrichten stellt somit ein künstlerisches Schaffen dar.

Im ersten Kapitel des neuen Bandes werden methodische Kunstgriffe im DaF-Unterricht vorgestellt. Unter dem Begriff „Kunstgriff" wird das erprobte und bewährte berufliche Wissen und Können einer Lehrkraft verstanden. Die Beiträge zeigen anhand eigener Beispiele, wie die Autor:innen mithilfe ihrer Kunstgriffe den Unterricht erfolgreich gestalten können. Zur Autorenschaft wurden Kolleg:innen aus Ungarn eingeladen, die über langjährige Erfahrungen in der Unterrichtspraxis und über ein breites methodisches Repertoire zur Verwirklichung verschiedenster Lehr- und Lernziele an unterschiedlichen schulischen Einrichtungen verfügen. Als Fachdidaktiker:innen oder Ausbildungslehrer:innen kennen sie die Herausforderungen des Praxisfeldes und haben einen sicheren und kompetenten Umgang mit der großen Aufgabenvielfalt der Lehrkräfte. Die Autor:innen legen unterschiedliche Akzente und wählen interessante Schwerpunkte, die ihnen besonders am Herzen liegen. Alle Interessierten können sich inspirieren lassen und Ideen für den eigenen Unterricht sammeln.

Die CM ist ein Ort der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. Das zweite Kapitel des Bandes gewährt Einblicke in die gegenwärtige Tätigkeit der CM. Im ersten Teil mit dem Titel „Reflektierter Umgang mit wissenschaftlichen Texten" werden wissenschaftliche Vorträge aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik als Hörtexte bearbeitet und didaktisiert. Die sechs Autor:innen erklären Schritt für Schritt, wie ein Vortrag sprachlich und inhaltlich genau verstanden wird. Sie reflektieren ihren eigenen Verstehensprozess und ziehen Schlussfolgerungen mit Empfehlungscharakter für zukünftige Rezipient:innen von Hörtexten. Der kompetente Umgang mit wissenschaftlichen Hörtexten gilt als Schlüsselkompetenz im universitären Studium, deshalb sind die unterschiedlichen Herangehensweisen besonders in der Lehrerbildung von hoher Relevanz. Im zweiten Teil werden vier Forschungsprojekte zu folgenden Themen vorgestellt: fremdsprachliches Textverstehen im Kontext des Deutschen als Fremdsprache an ungarischen Bildungsinstitutionen, Entwicklung der lexikalischen Kompetenz von Lernenden mit Erstsprache Ungarisch, die spezifischen Schwierigkeiten ungarischsprachiger Legastheniker beim Deutschlernen und die Effektivität des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn vorgestellt.

Der Ausblick enthält einen Beitrag zum Thema Weiter- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrer:innen, in dem am Beispiel eines theaterpädagogi-

schen Gruppenspiels gezeigt wird, welche Möglichkeiten zur Selbsterfahrung von Lehrpersonen in der Praxis vorhanden sind bzw. welche Kompetenzen besonders gefördert werden sollten.

Der Band schließt mit einem Interview ab: Die Befragte, Mária Sántha-Gedeon, ehemalige Kollegiatin und Leiterin des Seminars für Anglistik am Eötvös-Collegium, erzählt von ihrem Werdegang und den Gründen für ihre Berufswahl – zudem verrät sie ihre Geheimnisse für guten Unterricht.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Autorinnen und Autoren für die fruchtbare und spannende Zusammenarbeit herzlichst bedanken. Mein besonderer Dank gilt meinem geschätzten Kollegen, dem Schriftleiter der Reihe Balázs Sára, und nicht zuletzt danke ich Herrn László Horváth, dem Direktor des Eötvös-Collegiums für die Ermöglichung der Herausgabe unserer Publikationsreihe – sein Enthusiasmus und seine Überzeugung vom Geist der Cathedra Magistrorum haben unsere Arbeit von der Gründung der Lehrerakademie an bis heute unterstützend begleitet.

Budapest, im Dezember 2025 Ilona Feld-Knapp

Kunstgriffe im DaF-Unterricht

Rudolf Iványi

Zum Potenzial gesprochensprachlicher Texte bei der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Didaktische Überlegungen am Beispiel der Wortstellung

Einleitung

Kaum ein Bereich der deutschen Grammatik scheint Lernenden so viele Probleme zu bereiten wie die Wortstellung. Deutschlernende werden i. d. R. schon als Anfänger mit einigen ‚Besonderheiten' des deutschen Satzbaus wie z. B. der Hauptsatzklammer oder der Verbendstellung im Nebensatz usw. konfrontiert, die für sie ungewöhnliche Strukturen darstellen. Die Tatsache, dass die Wortstellung im Deutschen zwar durch eine gewisse Regelhaftigkeit charakterisiert ist, diese aber nicht nur durch das Sprachsystem an sich, sondern vor allem durch kommunikativ-funktionale Faktoren bestimmt wird, bringt häufig auch fortgeschrittene Lernende in Verwirrung. In alltäglichen, authentischen Gesprächen treten Erscheinungen wie Ausklammerung, Subjunktionen mit Verbzweitstellung, doppelte Vorfeldbesetzung, Verbtopikalisierung usw. häufig auf und gelten für den mündlichen Sprachgebrauch als normkonform. Diese Phänomene der gesprochenen Sprache werden im Sprachunterricht jedoch vernachlässigt oder sogar als Fehler wahrgenommen. Die Vermittlung der Wortstellung steht also im Spannungsfeld zwischen Regelorientierung und Sprachgebrauch.

Der kommunikative Ansatz stellt die anwendungsbezogene unterrichtliche Kommunikation in den Mittelpunkt, wobei Fremdsprachenlernen im Sinne der Sprechakttheorie als handlungsorientierter Vorgang gesehen wird, dessen Ziel der authentische Gebrauch der Sprache und die Fähigkeit der Lernenden ist, sprachlich angemessen zu handeln (vgl. Faistauer 2010). Während diese Aufwertung des Sprachgebrauchsaspekts in fast allen Bereichen

des Fremdsprachenunterrichts durchaus zu beobachten ist, bleiben Grammatikarbeit und der Umgang mit sprachlicher Korrektheit vielfach an der schriftsprachlichen Norm ausgerichtet. Der Grammatikunterricht ist somit stark langue-zentriert geblieben, obwohl in manchen Bereichen der deutschen Grammatik die Einbeziehung der Mündlichkeit unabdingbar erscheint (vgl. Iványi 2016a). Ein solcher Bereich ist z. B. die Wortstellung, bei der es keine klaren Regeln und somit keine klare Grenze zwischen „richtig" und „falsch" zu geben scheint. Selbst Nachschlagewerke zur deutschen Grammatik formulieren vorsichtig, in denen bei der Beschreibung der Regularitäten des deutschen Satzbaus von „Tendenzen" (statt wie üblich von „Regeln") die Rede ist. Im Folgenden soll am Beispiel der deutschen Wortstellung gezeigt werden, welches erwerbsfördernde Potenzial gesprochensprachliche Texte bei der Vermittlung der Grammatik im DaF-Unterricht bieten und welches Lehrerwissen dazu notwendig ist, dieses Potenzial beim Sprachenlernen nutzbar zu machen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es u. a., ein theoretisch fundiertes Verständnis der mündlichen Syntax am Beispiel der Wortstellung im Deutschen zu vermitteln. Darüber hinaus wird erstrebt, konkrete unterrichtspraktische Kunstgriffe vorzustellen, mit denen die Diskrepanz zwischen Norm und Gebrauch bzw. der kommunikativ-handlungsorientierten Ausrichtung des Sprachunterrichts und der weiterhin schriftlich und normorientieren Grammatikvermittlung aufgelöst werden kann.

1 Grammatikvermittlung im Spannungsfeld zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch

Ein in didaktisch-methodisch angelegten Arbeiten häufig kritisiertes Problem des modernen Fremdsprachenunterrichts ist, dass Lehrende die grammatischen Regelmäßigkeiten ausschließlich aus dem Sprachsystem ableiten und Korrektheit nur an der schriftsprachlichen Norm messen und somit „umgangssprachliche" oder mündlichsprachliche Äußerungen i. d. R. für „Abweichungen" halten und/oder als eindeutig fehlerhaft werten (vgl. Thurmair 2005).

> Die Grammatikvermittlung ist trotz „kommunikativen" Sprachunterrichts ungestört langue-zentriert geblieben: Korrekt ist, was aus der langue ableitbar ist, und

> ‚kommunikativ' heißt eigentlich nur ‚sich an aus der langue üblicherweise und in alltäglichen Situationen Abgeleitetem orientierend'. (Ágel 1991: 93)

Weiters kritisiert Ágel auch, dass im Fremdsprachenunterricht häufig die Ansicht vertreten wird, dass derjenige eine fremde Sprache beherrsche, der in dieser fremden Sprache denken kann. Vereinfacht laute demnach die zentrale Frage des DaF-Unterrichts: „Wie sagt man das auf Deutsch?". Ágel führt ein pragmatisches Moment ein, indem er vorschlägt, die Frage folgenderweise umzuformulieren: „Wie sagt das der Deutsche?" (ebd., S. 101). Damit stellt er das konkrete Sprechen, die Sprechtätigkeit in den Mittelpunkt. Eine Fremdsprache zu beherrschen bedeutet demnach:

> Ich, der Lerner der Sprache L, beherrsche die Sprache L erst dann, wenn ich in den kommunikativen Situationen, in denen ich diese Sprache benutze, verbal in etwa so handeln kann, wie ein in sozio-kultureller Sicht vergleichbarer Muttersprachler der Sprache L an meiner Stelle handeln würde. (ebd., S. 94)

Diese Annäherung an das sprachliche Können ist also insofern modern, als sie die langue-Zentriertheit aufgibt, die Verwendung der Sprache in konkreten kommunikativen Situationen in den Mittelpunkt stellt, ohne die zentrale Rolle der langue abzustreiten, und daher auch einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit ermöglicht.

Die im kommunikativen Sprachunterricht vorherrschende langue-Zentriertheit beim Umgang mit der Grammatik geht u. a. auch mit einer strikten Orientierung an der Schriftlichkeit einher: Grammatik wird gewöhnlich nur durch schriftliche Texte vermittelt, das heißt, dass Lernende die neuen Strukturen anhand von schriftlichen Inputtexten lesend behandeln bzw. entdecken. Das ist einerseits deshalb problematisch, weil Lernende auf diese Weise keine Chance haben, (rezeptive) grammatische Hörmuster für sich aufzubauen, die das Hörverstehen erleichtern können (zum Aufbau grammatischer Hörmuster siehe ausführlich Lauterbach 2005). Andererseits werden Lernenden so typische gesprochensprachliche Gebrauchsnormen sowie Charakteristika und Elemente mündlichen Sprachgebrauchs vorenthalten. Gehörte/gesprochene Sprache löst andere Prozesse der Verarbeitung aus als geschriebene bzw. gelesene Texte (ebd., S. 37). Der Rezipient muss sich bei der Verarbeitung eines mündlichen Textes anderer Strategien bedienen. Suprasegmentalia und Geräusche sind im Falle eines mündlichen Textes gegeben, was den Rezipienten bei der Hypothesenbildung unterstützen kann.

Authentische mündliche Texte sind anders beschaffen und können dadurch ein andersartiges Potenzial für den Spracherwerb bieten als schriftliche Texte: Sie weisen typische Strukturen mündlichen Sprachgebrauchs auf, die in schriftlichen Texten typischerweise nicht vorkommen. Im Folgenden sollen nach einem kurzen Überblick über die Grundtendenzen des deutschen Satzbaus einige syntaktische Charakteristika der gesprochenen Sprache zusammengefasst werden, die auch im DaF-Unterricht besonders relevant sind (auf weitere grammatische, phonetische und lexikalische Merkmale der gesprochenen Sprache wird hier aus Platzgründen nicht eingegangen; siehe dazu ausführlich die Duden-Grammatik [2006: 1208 ff.]). Danach wird gezeigt, welches erwerbsfördernde Potenzial in der Heranziehung der Mündlichkeit bei der Grammatikarbeit liegt und wie Lernende durch authentische Hörtexte aus dem Alltag zu einem vertieften Sprach- und Grammatikbewusstsein gelangen können.

2 Das topologische Satzmodell – Tendenzen und Prinzipien der deutschen Wortstellung

Die Analyse und die Erfassung der Regularitäten der deutschen Wortstellung basiert maßgeblich auf dem sogenannten topologischen Satzmodell, auch Feldermodell des deutschen Satzes genannt, dessen Grundlagen auf Erich Drach zurückgehen. In seinem postum veröffentlichten Buch „Grundgedanken der deutschen Satzlehre" aus dem Jahr 1937 wurden die bis heute zur Beschreibung der deutschen Wortstellung verwendeten Begriffe Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld sowie linke und rechte Satzklammer eingeführt (vgl. Drach 1963). Mit der Aufteilung des deutschen Satzes auf Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld durch die Satzklammer wurde es möglich, die deutsche Wortstellung systematisch zu beschreiben, das Modell schuf somit die Basis für die heutige Darstellung der deutschen Syntax.

Später wurde das Feldermodell durch Linguisten wie H. Weinrich oder P. Eisenberg weiterentwickelt und in moderne Grammatikdarstellungen integriert. Obwohl Drachs Feldermodell sich ursprünglich an der Schriftsprache orientierte, zeigte sich später, dass damit auch Strukturen mündlicher Sprache wie z. B. Ausklammerung, Nachträge, Linksversetzung usw. zu erfassen sind. Durch das Modell wurde möglich, die lineare Struktur des deut-

schen Satzes sichtbar zu machen und die scheinbar unflexible Wortstellung als funktionales System von Feldern zu erklären.

Obwohl das Feldermodell des deutschen Satzes in erster Linie zur linguistischen Beschreibung der deutschen Syntax entwickelt wurde, besitzt es auch für den Sprachunterricht eine hohe Relevanz, indem es Lernenden ein Orientierungsraster der deutschen Wortstellung bietet. Lernende können durch das Modell nicht nur verstehen, wo sprachliche Einheiten im Satz stehen, sondern auch, warum sie eben dort positioniert werden. Das Modell ermöglicht darüber hinaus den Vergleich der Unterschiede zwischen Wortstellungregularitäten in der Schriftsprache und im mündlichen Sprachgebrauch und kann eingesetzt werden, um diese Unterschiede im DaF-Unterricht sichtbar zu machen.

Das topologische Satzmodell schreibt der Satzklammer eine zentrale Rolle zu und definiert die Satzklammer als zentrales Strukturprinzip des deutschen Satzes (Presch 1977: 12). Durch die linke und rechte Satzklammer wird der deutsche Satz nicht nur formal gegliedert und strukturiert, sondern auch in funktionale Felder unterteilt, in denen thematische Einführung (Vorfeld), inhaltliche Entfaltung (Mittelfeld) und eventuelle Präzisierung (Nachfeld) verortet werden können. Die Satzklammer bedeutet die Diskontinuität des Prädikats. Das heißt, dass die analytischen Verbformen nicht wie in anderen Sprachen (z. B. im Englischen) gewöhnlich nebeneinander stehen, sondern durch das sogenannte Mittelfeld voneinander getrennt werden, das durch weitere Satzglieder beliebig erweitert werden kann. Weinrich (2007: 35 bzw. 39) spricht von einem klammereröffnenden Vorverb, das den Hörer in eine gewisse Spannung versetzt, und einem klammerschließenden Nachverb, auf das der Hörer warten muss und das die wesentlichen Bedeutungsmerkmale für das Verständnis des Verbs bringt (Näheres zur Klammerkonstruktion bzw. deren Rolle bei der Sprachverarbeitung siehe in Iványi 2014 bzw. 2016b). Das lässt sich am besten anhand des Modells in Abb. 1 veranschaulichen.

Obwohl in manchen Arbeiten die Ansicht vertreten wird, dass die Klammerstruktur eine Besonderheit des Deutschen darstelle (vgl. z. B. Heringer 2001: 88 bzw. die Kritik von Thurmair 1991: 174 ff.), gilt heute als akzeptiert, dass aufgrund der grundsätzlichen Zweiteiligkeit des deutschen Verbs die Klammerkonstruktion die unmarkierte Struktur im Deutschen ist (vgl. Weinrich 1986, 2007; Thurmair 1991: 198; Eroms 1993: 18). Sowohl für die Satzklammer, als auch für die drei Felder gibt es einige – mehr oder weniger fixe – Stellungstendenzen und Restriktionen.

	SATZKLAMMER			
Vorfeld	**linke SK** (klammeröffnendes Element)	Mittelfeld	**rechte SK** (klammerschließendes Element)	Nachfeld
Die Mutter	**hat**	[...] ihrem Kind [...] ein Buch [...]	**geschenkt**	, weil ...
1. Satzglied	+ Grammatik - Lexik	weitere Satzglieder (in Anzahl unbegrenzt)	+ Lexik - Grammatik	z.B. Nebensatz, Ausklammerung

Abb. 1: Feldermodell des deutschen Satzes – Klammerkonstruktion im Hauptsatz

Für die Satzklammer gilt, dass in der linken Klammer der finite Verbteil steht, der überwiegend grammatische Informationen enthält. In der rechten Satzklammer dagegen stehen infinite Verbformen, Verbalpräfixe und Ausdrücke, die mit dem Verb eine feste Verbindung bilden (z. B. *Schi fahren*, *in Kraft treten* etc.) bzw. Adjektive, Adverbien oder Substantive, die mit *sein*, *bleiben* und *werden* kombiniert werden (z. B. *krank sein, böse werden* etc.). Die rechte Satzklammer birgt meist die zum Satzverstehen notwendigen lexikalischen Informationen. Für das Vorfeld des Aussagesatzes bzw. des Ergänzungsfragesatzes gilt, dass dort gewöhnlich nur ein Satzglied stehen kann (vgl. Fandrych 2005). Eine Ausnahme bildet die sogenannte doppelte Vorfeldbesetzung, die vor allem im mündlichen Sprachgebrauch zu beobachten ist und keine unmotivierte Regelverletzung darstellt, sondern eine kommunikativ-funktional adäquate Struktur ist (z. B. mit der Funktion, das Nachfolgende zu kommentieren, Höreranweisungen zu geben, die Sprechereinstellung zu signalisieren etc. – vgl. Thurmair 2005). In Entscheidungsfragesätzen, Aufforderungssätzen und uneingeleiteten Konditional- oder Wunschsätzen ist das Vorfeld nicht besetzt. Für das Mittelfeld gilt, dass es unbegrenzt viele Satzglieder enthalten kann, im Minimalfall aber auch keines. Für die Abfolge der Satzglieder im Mittelfeld gibt es einige Wortstellungstendenzen, die vor allem kommunikativ-funktional motiviert sind: Thematische Elemente und Hintergrundinformationen stehen links, rhematische Elemente und Vordergrundinformationen gewöhnlich rechts (vgl. Fandrych 2005). Wöllstein (2010) listet sechs Stellungsprinzipien für das Mittelfeld auf, die die Abfolge der Elemente beeinflussen können: *1)* unbetontes Pronomen vor voller Nominalphrase, *2)* Abfolge Agens – Rezipient – Patiens bzw. Nominativ – Dativ – Akkusativ, *3)* belebt vor unbelebt, *4)* definit vor indefinit, *5)* Thema vor Rhema und *6)* kurze Konstituenten vor langen Konstituenten (vgl. Wöllstein 2010: 41). Im Nachfeld fin-

den sich vor allem Nebensätze, Vergleichsphrasen mit *wie* bzw. *als* oder ausgeklammerte Elemente und Nachträge (vgl. Fandrych 2005).

In Bezug auf den Nebensatz bedeutet die Klammerkonstruktion die aus der Subjunktion bzw. dem Relativjunktor als klammereröffnendem und dem Prädikat als klammerschließendem Element bestehende Klammer (vgl. Fandrych 2025: 13).

	SATZKLAMMER			
Vorfeld	**linke SK** (klammeröffnendes Element)	Mittelfeld	**rechte SK** (klammerschließendes Element)	Nachfeld
Die Mutter hat ihrem Kind ein Buch geschenkt,	**weil**	es […] gestern […] Geburtstag	**hatte**	, zu dem …
Hauptsatz	Subjunktion oder Relativ-Junktor	Satzglieder des Nebensatzes (in Anzahl unbegrenzt)	Prädikat des Nebensatzes	z.B. Nebensatz

Abb. 2: Feldermodell des deutschen Satzes – Klammerkonstruktion im Nebensatz

3 Syntaktische Charakteristika gesprochener Sprache

Während der schriftliche Sprachgebrauch durch Planung, evtl. Überarbeitung und hohe Normorientierung geprägt ist, erfordert der mündliche Sprachgebrauch eine deutlich größere Flexibilität von den Sprachbenutzern und weist eine größere Dynamik auf als die Schriftsprache. Gesprochene Sprache entsteht spontan, ist kommunikativ-funktional bedingt und kontextabhängig, was sich auch auf ihre syntaktische Struktur auswirkt. Im Folgenden werden die wichtigsten syntaktischen Charakteristika gesprochener Sprache systematisch beschrieben, die für den DaF-Unterricht relevant sein können.

3.1 Referenz-Aussage-Strukturen (Linksversetzungen)

Bei einer Referenz-Aussage-Struktur (auch Linksversetzung oder Linksherausstellung genannt) handelt es sich um einen satzgliedwertigen Referenzausdruck, über den mithilfe eines rückverweisenden Ausdrucks (Demonstrativpronomen oder korreferente Proform) in Form eines Verbzweitsatzes eine Aussage gemacht wird (vgl. Duden-Grammatik 2006: 1210 f.; Altmann 1981: 48):

(1) un die lehrer die **saßen** da alle auch um so größere tische herum

Referenz — rückverweisender Ausdruck — Aussage

Bei den Referenzausdrücken handelt es sich überwiegend um Nominalphrasen, seltener auch um Präpositionalphrasen. Referenz-Aussage-Strukturen sind fast ausschließlich in der gesprochenen Sprache zu finden (Duden-Grammatik 2006: 1210).

3.2 Ursprüngliche Subjunktionen mit Verbzweitstellung

Subjunktionen leiten im Deutschen Nebensätze ein, die einem Hauptsatz oder einem anderen Nebensatz untergeordnet sind. Hauptsätze werden mit Zweitstellung, Nebensätze mit Endstellung des Finitums markiert. Einige (ursprüngliche) Subjunktionen wie z. B. *weil, obwohl*, *während* oder *wobei* werden in der gesprochenen Sprache zunehmend mit Verbzweitstellung verwendet und haben bestimmte kommunikative Funktionen, die durchaus zu beschreiben und somit auch im DaF-Unterricht zu vermitteln sind (vgl. Günthner 2000). Im Folgenden sollen die verschiedenen Funktionen von *weil* kurz erläutert werden.

Weil-Sätze mit Verbzweitstellung und solche mit Verbendstellung können weder in der geschriebenen noch in der gesprochenen Sprache beliebig gegeneinander ausgetauscht werden. Zwar können im Prinzip alle *weil*-Verbendsätze durch *weil*-Sätze mit Verbzweitstellung ersetzt werden, dies gilt aber nicht umgekehrt (vgl Duden-Grammatik 2006: 1218). Weiters können *weil*-Verbzweitsätze im Gegensatz zu *weil*-Verbendsätzen nicht vorangestellt werden. Die Unterschiede zwischen *weil*-Verbzweit- und *weil*-Verbendstellung sind aber nicht nur auf syntaktischer, sondern auch auf prosodischer, informationsstruktureller und illokutionärer Ebene zu beobachten: Bei *weil*-Verbzweitsätzen gibt es im Gegensatz zu *weil*-Verbendsätzen gewöhnlich keine integrierte Intonationskurve, d. h. der Bezugssatz wird mit fallender Intonation gesprochen. Bei *weil*-Verbzweit sind beide Teilsätze rhematisch und der *weil*-Satz stellt einen eigenen Sprechakt dar, also ist der Sprechakt nicht in den übergeordneten Satz integriert wie bei *weil*-Sätzen mit Verbendstellung (siehe dazu ausführlich Miyashita 2001).

3.2.1 *Weil* mit Verbendstellung: Das „faktische“ *weil*

Weil mit Verbendstellung markiert eine enge inhaltsbezogene Anbindung zwischen übergeordnetem Satz und *weil*-Satz (Günthner 2000: 359) und führt einen Grund für einen im übergeordneten Satz beschriebenen Sachverhalt an (Duden-Grammatik 2006: 1218). Deshalb wird diese Verwendung auch als „faktisches *weil*“ bezeichnet. Die faktische Bedeutung von *weil* können wir in Beispiel (2) sehen:

(2) Peter ist nicht in die Schule gekommen, *weil* er krank **ist**.

In diesem Fall antwortet der *weil*-Satz auf die Frage „Warum ist das so?“ (Keller 1993: 230). Die Verbendstellung bei faktischem *weil* kann in der gesprochenen Sprache durch die Verbzweitstellung ersetzt werden (Duden-Grammatik 2006):

(3) Peter ist nicht in die Schule gekommen, *weil* er **ist** krank.

3.2.2 *Weil* mit Verbzweitstellung

Weil mit Verbzweitstellung markiert i. d. R. nicht eine Begründung auf der Inhaltsebene, sondern liegt im epistemischen oder sprechaktbezogenen Bereich oder nimmt die Funktion eines Diskursmarkers ein (Günthner 2000: 359).

Das „epistemische“ bzw. „schlussfolgernde“ *weil*

Weil mit Verbzweitstellung drückt in dieser Verwendung eine epistemische Einstellungsbegründung aus, d. h. der *weil*-Satz nennt die Information, „die zur Schlussfolgerung im vorausgegangenen (Teil-)Satz führt“ (Günthner 2000: 359).

(4) Es hat geregnet, *weil* die Straßen **sind** nass.

Die Tatsache, dass die Straßen nass sind, führt also zu der Schlussfolgerung, dass es geregnet hat. Eine faktische Lesart ist bei diesem Satz so gut wie ausgeschlossen. Ersichtlich wird es, wenn wir das Korrelat *deshalb* wie gewöhnlich einsetzen:

(4a) *Es hat deshalb geregnet, weil die Straßen nass sind.

Die Tatsache, dass die Straßen nass sind, ist nicht der Grund dafür, dass es geregnet hat, sondern dafür, warum man behauptet, es habe geregnet. Der

weil-Satz antwortet also nicht auf die Frage „Warum ist das so?“ sondern auf die Frage „Woher weißt du das?“ bzw. „Wie kommst du darauf?“ (Duden-Grammatik 2006: 1219).

Diese epistemische Verwendung von *weil* kommt vor allem (aber keineswegs nur) in der gesprochenen Sprache vor und gilt dort als durchaus korrekt (vgl. Thurmair 2005: 44f.). In der epistemischen Verwendung von *weil*, bei der eine faktische Interpretation nicht möglich ist, kann oft semantisch sinnvoll überhaupt keine Verbendstellung verwendet werden. In der geschriebenen Sprache würde man stattdessen die koordinierende Konjunktion *denn* oder das Adverb *nämlich* verwenden (ebd.).

Das „sprechaktbezogene“ bzw. „sprechhandlungsbezogene“ *weil*

In dieser Verwendung wird mit *weil* eine Begründung für den Vollzug einer bestimmten sprachlichen Handlung gegeben (Duden-Grammatik 2006: 1219). Der *weil*-Satz bezieht sich also auf den vorhergehenden Sprechakt. In Beispiel (5) begründet der Sprecher mit *weil*, warum er die vorausgehende Bitte/Aufforderung geäußert hat:

(5) Kannst du mir die Speisekarte vorlesen, weil ich habe meine Brille nicht dabei

***Weil* als Diskursmarker**

Weil als Diskursmarker leitet narrative Sequenzen, einen thematischen Wechsel oder zusätzliche Informationen ein und gilt somit als konversationelles Fortsetzungssignal (Gohl/Günthner 1999).

3.3 Verbspitzenstellung

Bei Verbspitzenstellung handelt es sich um Sätze mit leerem Vorfeld. Das stellt bei Entscheidungsfragesätzen, Imperativ- und Aufforderungssätzen, uneingeleiteten Konditionalsätzen sowie parenthetischen Einschüben sowohl im geschriebenen wie auch im gesprochenen Deutsch den Normalfall dar. In der gesprochenen Sprache wird die Verbspitzenstellung über die vorher erwähnten Fälle hinaus sehr häufig gebraucht: in Aussagen, denen eine obligatorische Ergänzung (meistens Subjekt oder Objekt) fehlt (vgl. Duden-Grammatik 2006: 1220f.):

(6) **ist** halt so

oder in Aussagen, in denen alle obligatorischen Ergänzungen vorhanden sind, diese aber nach dem Finitum stehen (ebd.):

(7) **weiß** ich nicht.

3.4 Expansionen – Ausklammerungen, Nachträge und weitere Formen der Rechtsversetzung

Für die gesprochene Sprache ist charakteristisch, dass eine syntaktisch abgeschlossene Äußerungssequenz retrospektiv durch Anhängen von weiterem sprachlichem Material zum Teil einer größeren gemacht wird, das wiederum zu einem syntaktischen Abschlusspunkt führt. Solche „Erweiterungen" werden Expansionen genannt. Im Folgenden sollen die verschiedenen Typen von Expansion nach Auer (1991) mit je einem Beispiel vorgestellt werden, die – bis auf die Darstellungsweise und die Transkriptionskonventionen – ebenfalls dem Beitrag von Auer entnommen sind.

Bei Expansionen wird zwischen progressiven, d. h. die Vorgängerstruktur weiterführenden, und regressiven, d. h. die Vorgängerstruktur modifizierenden Expansionen unterschieden. Regressive Expansionen lassen sich in syntagmatische und paradigmatische Expansionen weiter differenzieren. Bei regressiv-syntaktischen Expansionen wird eine Konstituente nachgetragen, die nach den Regeln der Syntax früher hätte formuliert werden müssen (vgl. Duden-Grammatik 2006: 1222 f.). Je nachdem, ob (bzw. inwieweit) diese nachträglichen Einfügungen prosodisch integriert sind, d. h. mit der Vorgängerstruktur eine Intonationsphrase bilden, können **Ausklammerungen** (Beispiel 8) und **Nachträge** (Beispiel 9) unterschieden werden:

(8) kanns ja heut abend nochmal @ anrufen *zu Hause*

(9) wie weit is des @ entfernt ↑ (.) *von port dixon* ↑

Bei regressiv-paradigmatischen Expansionen handelt es sich um **Rechtsversetzungen**, wenn die substituierte Konstituente eine Proform ist (Beispiel 10), und um **Reparaturen**, wenn die Konstituente keine Proform ist (Beispiel (11):

(10) weil nachher treff ich mich mit dem michelsen. mal sehen was **das** ergibt, *das gespräch*

(11) ehm aber die anderen inder, die sind so **arbeiter** (..) *gastarbeiter*

Progressive Expansionen führen die Syntax über einen möglichen syntaktischen Abschlusspunkt hinweg weiter. Liegt nur ein prosodischer Bruch zwischen Vorgängerstruktur und Expansion vor, so spricht man von einer **Fortsetzung** (Beispiel 12):

(12) ehm (.) un was halt toll ist, is die ostküste (.) so (.) *von quantang an hoch*

Einen Sonderfall davon stellen konjunktionale Fortsetzungen dar, bei denen die Expansion durch *und* eingeleitet wird:

(13) du des is uns auch noch nie passiert – mit ausnahme von/ von seim blinddarm nech, *und ä: – seiner lungenembolie nech*

Liegt kein morphologischer sondern nur ein semantischer Bezug zur Vorgängerstruktur vor, haben wir es mit einer parenthetischen Erweiterung zu tun, die als **Apposition** bezeichnet wird (vgl. Auer 1991: 151):

(14) aber ganz andere fo::rm hat doch der↓ (.) *schmäler↓ rassiger↓*

4 Grundprinzipien der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht

Um zwischen den bisherigen theoretischen Abschnitten und den in Abschnitt 5 vorgestellten Kunstgriffen für die moderne Grammatikarbeit im DaF-Unterricht am Beispiel der Wortstellung eine didaktische Brücke zu bilden, sollen hier kurz einige Grundprinzipien der Grammatikvermittlung skizziert werden. Diese Leitprinzipien der Grammatikvermittlung bieten einerseits einen theoretisch-didaktischen Rahmen für die im Anschluss vorgestellten Kunstgriffe, andererseits sind sie Anhaltspunkte für einen handlungsorientierten, sprachbewussten Unterricht.

Leitprinzip 1: Grammatik als Werkzeug

In den 70er Jahren wurden durch den Einfluss der Pragmalinguistik die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts neu definiert. Sprache wurde als Mittel sozialen Handelns betrachtet. Im Zentrum des Sprachunterrichts sollten somit das sprachliche Handeln und die Kommunikation (sowie die Förderung der kommunikativen Kompetenz) stehen. Durch den Einfluss der kommunikativen Wende wurde der Grammatik erneut eine veränderte Rolle

zugeteilt: Die Beherrschung der Regeln einer Sprache soll nicht als Ziel oder Selbstzweck des Unterrichts aufgefasst werden, da Grammatik eine dienende Rolle erfüllt: „[S]ie soll Kommunikation im umfassenden Sinne ermöglichen" (Götze 1993: 9). So steht die kommunikative Kompetenz im Mittelpunkt des Sprachunterrichts, die durch die Habitualisierung der vier sprachlichen Fertigkeiten erreicht werden soll (Verbeeck 2004: 21). Grammatik ist also kein Selbstzweck, sondern dient als Werkzeug: Sie stellt Bedeutung her, strukturiert und nuanciert sie und dient dazu, kommunikative Intentionen präzise auszudrücken. Ein kommunikativ orientierter Ansatz kann nur dann effektiv sein, wenn Sprachwissen gleichzeitig als Handlungswissen und als analytisches Wissen über Sprache erworben wird.

Da kommunikative Kompetenz (und kommunikatives Handeln) ohne explizites Lernen, grammatisches Wissen oder bewusste Kenntnisse nicht automatisch erreicht werden kann und das Wissen über die Sprache und grammatisches Regelwissen an sich zur Kommunikation ebenfalls ungenügend sind, sollte man an den fremdsprachlichen Grammatikunterricht aus kommunikativ-funktionaler Sicht herangehen (vgl. Verbeeck 2004: 21).

Leitprinzip 2: Grammatik aus funktionaler Perspektive

Bei der Vermittlung der Grammatik muss eine Verbindung zwischen Form und Funktion hergestellt werden. Sprachliche Strukturen sind nicht isoliert, sondern in ihrer (pragmatischen und kommunikativen) Funktion eingebettet zu vermitteln. Eine kommunikativ-funktionale Grammatik beinhaltet zwei Aspekte, die mit der Sprache verknüpft sind: Funktion und Kommunikation. Diese zwei Aspekte sollen im Sprachunterricht berücksichtigt werden. Mit dem Aspekt Funktion verbindet sich eine intentionale Einstellung zur Sprache: Die zentrale Frage des Unterrichts ist, welche Zielsetzungen/Intentionen des Sprechers/Schreibers mit welchen sprachlichen Mitteln verwirklicht werden können (vgl. Verbeeck 2004: 22): „Für den Fremdsprachenunterricht ist also das […] Erlernen der korrekten sprachlichen Form […] nicht das eigentliche Ziel, sondern der intentions- und situationsadäquate Gebrauch dieser Mittel durch den Lernenden." (Götze 1993: 9). Für die kommunikativ-funktionale Grammatik ist also eine ganzheitliche grammatische Beschreibung charakteristisch, die vom Inhalt (d. h. von der Funktion/Intention) zur Form der sprachlichen Äußerung gelangt. Sprachliche Mittel, die zu einer Intention gehören, werden also gemeinsam dargestellt und nicht getrennt behandelt (vgl. Helbig/Götze 2001: 193).

Funktional-kommunikativer Sprachgebrauch setzt eine bewusste Einstellung zur Sprache voraus: Lernende sollen sich dessen bewusst sein, welche Intentionen sie ausdrücken wollen: „Je deutlicher einem vor Augen steht, was man mit Hilfe der Sprache erreichen kann und was nicht, desto präziser kann man seine Intentionen selbst umreißen und mit sprachlichen Mitteln zu verwirklichen suchen." (Verbeeck 2004: 24).

Leitprinzip 3: Textorientierung

Da Kommunikation sich in Texten vollzieht (vgl. u. a. Feld-Knapp 2006: 135), ist für den Fremdsprachenunterricht seit der kommunikativen Wende Textorientierung charakteristisch. Im heutigen Fremdsprachenunterricht werden unter Text prinzipiell sowohl schriftliche als auch mündliche Texte verstanden:

> Text heißt jeder Diskurs (mündlich oder schriftlich), der sich auf einen bestimmten Lebensbereich bezieht. Texte werden während der Ausführung einer Aufgabe Anlass für Sprachaktivitäten, indem sie diese unterstützen oder sogar als Prozess oder als Produkt Ziel der Aktivitäten sind. (GER, S. 21)

In dieser Definition wird einerseits ersichtlich, dass Texte Mittel zu Sprachaktivitäten, d. h. zur Kommunikation sind, andererseits, dass Texte als sprachliches Input (Texte, an denen Lernende arbeiten) und Output (Texte, die während des Unterrichts von Lernenden entstehen) im Unterricht erscheinen können (vgl. Krause 2003). Wie auch Feld-Knapp (2006: 139) schreibt, haben Texte im Fremdsprachenunterricht einen multifunktionalen Charakter. Einerseits liefern sie Informationen, Meinungen, Sachverhalte (d. h. sie teilen etwas mit: Mitteilungsfunktion), andererseits dienen sie als sprachliche Muster, indem die oben genannten Mitteilungen in Form verschiedener sprachlicher Strukturen erscheinen (Musterfunktion). Textorientierung bedeutet also zugleich Themenorientierung, da die Texte immer ein bestimmtes Thema (und dementsprechend eine bestimmte Lexik und Grammatik) haben.

Leitprinzip 4: Prinzip der Authentizität

„Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern" (Edelhoff 1985: 7). Der Grammatikunterricht, aber auch die meisten Lehrwerke operieren häufig nur mit prototypischen, meist schriftsprachlichen Musterbeispielen, die den wirklichen Verhältnissen der

Grammatik oft nicht gerecht werden. Authentische Inputtexte ermöglichen es, Grammatik als reales Phänomen des Sprachgebrauchs erfahrbar zu machen. Authentische gesprochensprachliche Texte bieten hier ein besonders reiches Potenzial, da sie Strukturen sichtbar machen, die im Alltag tatsächlich vorkommen, aber in Lehrwerken oft vernachlässigt werden.

Leitprinzip 5: Lernerorientierung

Bei der Vermittlung von Grammatik kommt Lernerorientierung u. a. so zum Vorschein, dass für die Lernenden persönlich wichtige Themen erarbeitet werden und wahre, brauchbare, für sie relevante Inhalte behandelt werden. Dank der Fremdsprachenerwerbsforschung und der Gehirnforschung ist heute schon bekannt, dass für das Gehirn sinnlose und widersinnige Sätze, die auch noch heute häufig in Lehrwerken zu finden sind, nicht effektiv und langfristig behalten werden (Funk 2006: 163). Ein lernerorientierter Grammatikunterricht richtet sich also primär nach den Bedürfnissen, Erfahrungen und Lernwegen der Lernenden, was motivationsfördernd wirkt.

Leitprinzip 6: Integration der Mündlichkeit in die Grammatikarbeit

Im modernen Fremdsprachenunterricht sollte die Grammatikarbeit nicht nur auf schriftlichen Texten basieren, sondern auch die gesprochene Sprache als primäre Erscheinungsform des Sprachgebrauchs einbeziehen. Die Arbeit mit authentischen mündlichsprachlichen Inputtexten ermöglicht es den Lernenden, grammatische Strukturen im natürlichen Gebrauch zu beobachten sowie ihre prosodischen, sequenziellen und pragmatischen Merkmale mitzudenken. Ein weiterer Grund, warum es sinnvoll ist, die gesprochene Sprache auch in die Grammatikarbeit zu integrieren, ist, dass mündlichsprachliche Phänomene heutzutage auch immer häufiger in schriftlichen Texten verschiedener Art vorkommen. Schriftlich fixierte Äußerungen weisen nicht unbedingt bestimmte sprachliche Merkmale auf und das Auftreten bestimmter sprachlicher Merkmale ist auch nicht zwingend an schriftlich fixierte Äußerungen gebunden (vgl. Dürscheid 2006: 44). Viele von der schriftsprachlichen Norm abweichende, typisch gesprochensprachliche Strukturen kommen heutzutage auch immer häufiger in schriftlichen Texten verschiedener Art vor – besonders in informellen Textarten und solchen, die Elemente der Mündlichkeit aufnehmen, z. B. E-Mail, Chat etc. (vgl. Fandrych 2005: 18).

Leitprinzip 7: Entdeckendes Lernen

Unter dem Einfluss von konstruktivistischen Grundsätzen hat sich die Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht verändert. Während für die Grammatik-Übersetzungsmethode bei der Vermittlung der Grammatik ein deduktives Verfahren charakteristisch war (Regeln präsentieren → Text → üben), ist der moderne Fremdsprachenunterricht durch ein induktives Verfahren geprägt. Das induktive Verfahren geht nicht von der Regel aus, sondern von der sprachlichen Äußerung. So gelangt der Lernende zur grammatischen Erscheinung, aus der von ihm später die entsprechenden Regeln/Tendenzen abgeleitet werden. Das Lernen verläuft hier also im Gegensatz zum deduktiven Verfahren vom Konkreten zum Abstrakten, was die Eigenaktivität und Selbständigkeit der Lernenden verlangt und zur Lernerautonomie führt. Im Zusammenhang mit dem induktiven Verfahren muss hier das als „S-O-S-Grammatik" bezeichnete Prozessmodell von Funk/König (1991) erwähnt werden, das von der wichtigen Erkenntnis der Fremdsprachenerwerbsforschung ausgeht, dass selbst erarbeitete Grammatikregeln und selbst erstellte Grammatiktabellen in der Regel tiefer verarbeitet werden und effektiver sind als reproduzierte, memorisierte und dekontextualisierte Lehrwerktabellen. Die Buchstaben „S-O-S" stehen für Sammeln, Ordnen und Systematisieren und sind zugleich Phasen bzw. Arbeitsschritte bei der Grammatikarbeit. Der Lernende soll die neue grammatische Erscheinung selbst entdecken, indem er zuerst die grammatischen Formen sammelt (z. B. durch Markieren im Text o. Ä.), dann diese nach bestimmten Kriterien ordnet (z. B. in Tabellen) und schließlich systematisiert (die Regeln formuliert).

Leitprinzip 8: Sprachreflexion und reflektierte Grammatikarbeit

Grammatiklernen folgt einem zyklischen Prozess: Wahrnehmen/Erkennen → Nachdenken → Anwenden. Lernende beobachten den Sprachgebrauch anhand von authentischen Inputtexten, reflektieren über die Strukturen in ihrer kommunikativen Funktion und wenden diese anschließend produktiv an. Die in Punkt 7 vorgestellte Methode der selbstentdeckenden Grammatikarbeit von Funk/König eignet sich sehr gut zur Entwicklung des Sprachbewusstseins, die auch eine der wichtigsten Zielsetzungen des modernen Fremdsprachenunterrichts ist, weil die Lernenden dadurch ständig über die Sprache nachdenken und sie reflektieren lernen.

Leitprinzip 9: Grammatik als dynamisches System (Sprachsystem – Sprachgebrauch)

Grammatik wird als dynamisches System verstanden, das im Spannungsfeld zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch entsteht und sich ständig weiterentwickelt. Diese Dynamik lässt kontextabhängige Variation zu. Das Sprachsystem stellt den strukturellen Rahmen bereit: Es bietet Regularitäten, die dem Sprachverwender Orientierung geben. Der Sprachgebrauch hingegen zeigt, wie die einzelnen Strukturen in realen kommunikativen Situationen flexibel eingesetzt oder sogar verändert bzw. reduziert werden. Dieses Spannungsfeld wird in der gesprochenen Sprache besonders deutlich: Formen, wie *weil ich hab keine Lust*, oder *weiß ich nicht* verdeutlichen, dass grammatische Strukturen in der mündlichen Interaktion funktional angepasst werden, ohne dass ihre Verständlichkeit oder Systematik verloren geht. Eine wichtige Aufgabe von Lehrenden ist es, Lernenden zu zeigen, dass Sprache dynamisch ist und die einzelnen Varianten konfligierender Teilsysteme durchaus unterschiedliche kommunikative Funktionen haben (können). Lernende sollen erkennen können, dass unterschiedliche kommunikative Situationen unterschiedliche grammatische Strukturen erfordern – etwa Unterschiede zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache, oder formellem und informellem Sprachgebrauch. Weiters sollen sie erkennen können, dass Grammatik das Ergebnis von Systematisierungsbemühungen verschiedener Menschen ist (vgl. Eisenberg / Menzel 1995) und von den Sprachverwendern nicht unabhängig ist. Sprache kann nicht von den Sprachverwendern isoliert betrachtet werden, ist durchaus dynamisch und die scheinbar festen ‚Regeln' der Sprache sind durch kommunikativ–pragmatische Faktoren determiniert (vgl. Iványi 2016a).

Leitprinzip 10: Mehrkanaliges Lernen

Grammatikvermittlung ist dann besonders effektiv, wenn sie mehrere Wahrnehmungskanäle anspricht und ermöglicht, dass der Lernende die Sprache nicht nur kognitiv, sondern auch visuell, auditiv oder sogar kinästhetisch erfahren kann. In einem modernen, lernerorientierten und gebrauchsbasierten Sprachunterricht wird Grammatik auch hörend, sprechend, visuell strukturierend vermittelt (z. B. durch die Verwendung von verschiedenen Farben und Markierungen bei der Systematisierung). Durch das Hören von authentischen mündlichsprachlichen Texten wie Podcasts oder Gesprächsausschnit-

ten aus dem Alltag werden Intonation, Rhythmus sowie prosodische Signale der Grammatik unmittelbar wahrnehmbar. Das Visualisieren von Satzstrukturen und Wortstellungsregularitäten – z. B. in Form des topologischen Satzmodells, mit Symbolen und/oder Farben – fördert das Erkennen grammatischer Muster. Durch das Bewegen und Ordnen von Satzteilen (z. B. mit Satzbausteinen) oder durch das aktive, rhythmische Sprechen von Strukturen wird Grammatik begreifbar. Das aktive Nachsprechen, Variieren und Paraphrasieren von Beispielen verknüpft Grammatik mit kommunikativer Handlung. Dadurch wird Grammatikvermittlung über rein kognitive Zugänge hinaus erweitert.

Leitprinzip 11: Fehler als Lernchance (Grammatikalität – Akzeptabilität – Angemessenheit)

Während Fehler noch bis zu den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts als „‚Sünde' des Fremdsprachenlerners" gesehen wurden (Kleppin 2010: 1060), ist heute didaktisches Allgemeingut, dass Fehler natürliche Etappen und Zwischenschritte auf dem Weg des Sprachlernprozesses darstellen. Seit den 1980er Jahren wird die positive, erwerbsfördernde Dimension von Fehlern betont, was mit der Auffassung des Fehlers als Chance bzw. Ressource einhergeht. Eine Sichtweise, wonach der grammatische Fehler im Deutschunterricht als binäre Opposition zwischen ‚richtig' und ‚falsch' verstanden wird, erweist sich als problematisch (s. dazu v. a. Köpcke 2011; Hinze/Köpcke 2007; Ágel 1991; Iványi 2016a) – einerseits, weil diese voraussetzt, dass das sprachliche System vollständig und eindeutig regularisiert ist, was der diachronen Grunderkenntnis widerspricht, dass Sprache als dynamisches System zu begreifen ist. Andererseits aber auch deshalb, weil diese Auffassung einer selbst konstruierten Norm bedarf, oder einer, die aus einer Überbewertung bestimmter Prinzipien oder Wirkfaktoren zuungunsten anderer resultiert:

> Grammatische Kategorien sowie die damit assoziierten Strukturmerkmale und die jeweiligen Alternativen sind oftmals nicht als Entweder-oder zu verstehen, sondern über Zwischenstufen und Zweifelsfälle verbunden, die systeminhärente ‚Fehler' provozieren. Umso ausgeprägter der Bereich des Übergangs von einem Paradigma zu einem anderen, desto schwieriger wird es, Abweichungen als ‚Fehler' zu charakterisieren, vielmehr ergibt sich ein Bereich, in dem alternative Formen oder Strukturelemente auf der Basis der sie motivierenden (gleich gewichteten) Faktoren frei variieren. In diesem Wirkungsbereich hat ein Eher-so-als-anders Vorzug vor dem Entweder-oder. (Hinze/Köpcke 2007: 121)

Damit wird erkannt, dass grammatische Kategorien nicht trennscharf sind, was einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit nahelegt. Die Analyse von Fehlern kann entlang dreier Dimensionen erfolgen:

1. **Grammatikalität:** die grammatische Wohlgeformtheit eines Satzes innerhalb des grammatikalischen Systems einer Sprache. Sie bezieht sich somit lediglich auf die grammatische Richtigkeit eines Satzes (vgl. Fritz 2010: 107).
2. **Akzeptabilität:** bezieht sich auf Sprecherurteile über die Korrektheit sprachlicher Äußerungen und bezieht somit semantische und pragmatische Faktoren mit ein. Der Begriff betont im Unterschied zu Grammatikalität, dass der Übergang von ‚akzeptabel' zu ‚inakzeptabel' graduell ist (vgl. Welke 2010: 6).
3. **Angemessenheit:** Maßstab eines jeden Diskurses, zeigt, ob die jeweilige Form dem kommunikativen Zweck im weiteren Sinne sowie den Hörererwartungen entspricht (vgl. Ágel 1991: 100).

Besonders bei der Arbeit mit gesprochensprachlichen Texten treten Abweichungen von der normativen Schriftsprache (wie z. B. elliptische Strukturen, Nachträge, *weil*-V2-Stellung) häufig auf. Diese Formen erscheinen zunächst falsch, sind jedoch in ihrem kommunikativen Kontext verständlich, grammatikalisch funktional, angemessen und akzeptabel.

Die oben genannten elf Prinzipien bilden die Grundlage für eine moderne Grammatikvermittlung, die das schon mehrmals erwähnte Spannungsfeld zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch produktiv nutzt. Sie öffnen den Blick auf Grammatik als lebendiges, funktionales und variables System, das nicht unabhängig von den Sprachverwendern isoliert betrachtet werden kann. Auf dieser Basis können die im folgenden Abschnitt vorgestellten Kunstgriffe zeigen, wie gesprochensprachliche Texte konkret im Unterricht einzusetzen sind, um grammatische Strukturen sichtbar, erlebbar und anwendbar zu machen.

5 Von der Theorie zur Praxis: Kunstgriffe für die Grammatikarbeit mit gesprochensprachlichen Texten – am Beispiel der Wortstellung

Die vorhergehenden Abschnitte haben die theoretischen Grundlagen für die Vermittlung der Wortstellung bzw. die Auseinandersetzung mit gesprochensprachlichen Texten sowie die didaktischen Grundprinzipien der Grammatik-

vermittlung im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Besonders die Reflexion über Sprachsystem und Sprachgebrauch, die Dynamik der Grammatik, die Integration von Mündlichkeit und das Prinzip des mehrkanaligen Lernens bilden den Rahmen für eine praxisorientierte Umsetzung. Der vorliegende Abschnitt baut auf diese Leitprinzipien auf und will konkrete (nach dem Motto dieses Sammelbandes als ‚Kunstgriffe' bezeichnete) Unterrichtsstrategien zeigen, die Lernenden helfen, die deutsche Wortstellung ganzheitlich und aktiv zu entdecken, zu reflektieren und produktiv, situations- und registeradäquat zu verwenden. Die hier angeführten Kunstgriffe verstehen sich keineswegs als starre Methoden oder Instrumente, sondern vielmehr als flexible Werkzeuge, die es Lernenden des Deutschen als Fremdsprache ermöglichen, sich mit Grammatik reflektierend, handlungsorientiert, motivierend und lebensnah im Unterricht auseinanderzusetzen. Die vorgestellten Kunstgriffe zielen auf unterschiedliche Bereiche der sprachlichen Kompetenz ab wie z. B. das auditive Wahrnehmen, die mündliche Produktion, die Reflexion über Variation und Register. Darüber hinaus ermöglichen sie eine anschauliche Visualisierung von Wortstellungsprinzipien und Satzbau und fördern den bewussten Umgang mit Fehlern als Lernchancen. Dabei wird Grammatik nicht nur als Wissen über die Sprache vermittelt, sondern auch als Werkzeug und praktische Ressource des Sprachhandelns, die eng mit der realen Kommunikationspraxis der Lernenden verknüpft ist.

Die vorgestellten Kunstgriffe richten sich an fortgeschrittene Lernende des Deutschen als Fremdsprache, die über ein solides Sprachwissen auf der Niveaustufe B2 des GER verfügen.

Kunstgriff 1: Visualisierung – Topologie sichtbar machen

Um die Deutsche Satzstruktur für Lernende zu visualisieren, muss auf das in Abschnitt 2 dargestellte topologische Satzmodell zurückgegriffen werden. Dabei muss das Modell, das ursprünglich der linguistischen Analyse des deutschen Satzbaus fungiert, für den Sprachunterricht angepasst werden. Dies geschieht, indem das abstrakte linguistische Feldermodell über bildhafte Analogien veranschaulicht wird. Für die Visualisierung des topologischen Satzmodells eignet sich z. B. eine Darstellung als eine Brücke oder eine Katze. Die zwei Pfeiler einer Brücke bzw. die Vorder- und Hinterbeine einer von der Seite abgebildeten Katze bilden die Basis als linke und rechte Satzklammer und teilen den Satz in drei Felder auf. Das Vorfeld erscheint als Auffahrtsrampe der Brücke bzw. Kopf der Katze, das Mittelfeld bildet den Zentralteil der Brücke

bzw. den Körper der Katze und das Nachfeld wird als Abfahrtsrampe der Brücke bzw. Schwanz der Katze dargestellt.

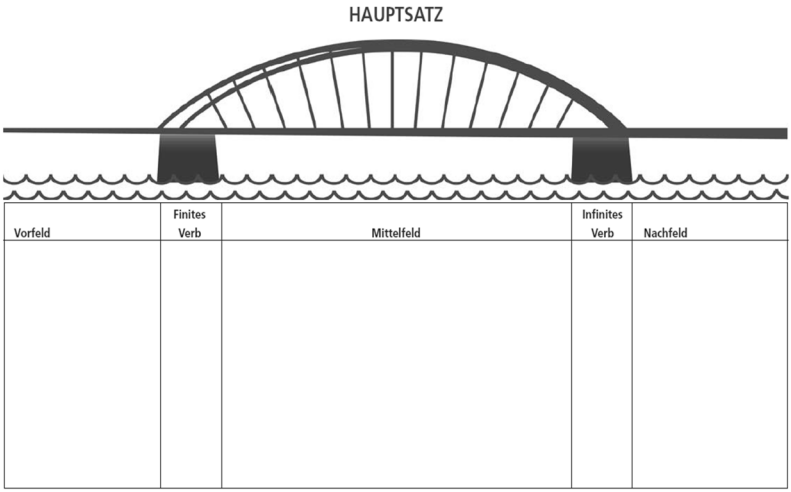


Abb. 3: Darstellung des Topologischen Feldermodells als Brücke (Kretzenbacher 2005: 23)

Wenn die Satzklammer als Brücke oder Katze dargestellt wird, mit zwei Pfeilern bzw. Pfoten als ‚tragendes Element' wie die Verbklammer eines Satzes, entsteht ein mentales Bild, das die lineare Struktur des deutschen Satzes auch räumlich erfassbar macht. Das finite Verb bildet den einen Strukturpol (linker Pfeiler bzw. linke Pfote), der infinite Verbteil den anderen (rechter Pfeiler bzw. rechte Pfote). Zwischen diesen beiden Polen entsteht ein syntaktischer und semantischer Spannungsbogen, der den Informationskern des Satzes trägt. Die metaphorische Arbeit mit Bildern wie ‚Satzbrücke' oder ‚Satzkatze' fördert auch die metasprachliche Bewusstheit: Lernende beginnen, über Sprache und Struktur nachzudenken, Hypothesen zu bilden und Muster selbst zu erkennen. Damit wird Grammatikvermittlung von einer erklärenden, deduktiven Annäherung in eine entdeckende, induktive Lernhandlung überführt. Die metaphorische Visualisierung der Satzstruktur macht das abstrakte linguistische Modell konkret erfassbar. Somit eignen sich die ‚Satzbrücke' bzw. die ‚Satzkatze' besonders gut, um Wortstellungvariation zwischen Schriftsprache und mündlichem Sprachgebrauch sichtbar zu machen. Lernende ord-

nen dabei Satzteile – physisch oder digital – auf einer Abbildung an, markieren Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld und machen sich die fixe Position des finiten und infiniten Verbteils bewusst. Durch die Visualisierung wird Wortstellung räumlich abbildbar: Lernende sehen, wie sich Satzglieder verschieben, welche Elemente des Satzes stabil bleiben und wie in gesprochener Sprache Ausklammerungen oder Nachträge entstehen können. In Kombination mit authentischen Hörbeispielen können sie den Zusammenhang zwischen Intonation, Informationsverteilung und Topologie nachvollziehen.

Kunstgriff 2: Reflexion – Wahrnehmung und Klassifizierung gesprochensprachlicher Strukturen

Dieser Kunstgriff zielt auf die bewusste Wahrnehmung von Grammatik im Sprachgebrauch ab. Den Lernenden werden authentische Gespräche aus dem Alltag (z. B. Alltagsdialoge oder Interviews) abgespielt und sie sollen bestimmte Phänomene der gesprochenen Sprache identifizieren, so z. B. Ausklammerung (*Da bin ich schon etwas unzufrieden **mit ihm***), Nachtrag (*Er tut sich sehr leicht eigentlich, **von den Aufgaben her***), Verbspitzenstellung (***Werd'** ich meiner Frau auch sagen*), *weil*-V2-Stellung (*weil es **wird** jetzt schon störend*).

Die Aufgabe kann als Grammatikspiel (Grammatikbingo) umgestaltet werden, wobei derjenige Schüler das Spiel gewinnt, der zuerst ein Beispiel für alle Phänomene findet.

Durch das Suchen nach bestimmten Phänomenen in akustisch präsentierten authentischen Hörtexten entwickeln Lernende ein Gespür für Variation und Funktionalität quasi unterschwellig. Grammatik wird nicht primär als normatives System von Regeln, sondern als funktionales Instrument kommunikativer Variation wahrgenommen.

Kunstgriff 3: Sensibilisierung für Register- und Gebrauchsunterschiede

In dieser Übung stehen die Register- und Gebrauchsunterschiede und somit die soziopragmatische Dimension der Grammatik im Mittelpunkt. Die Lernenden bekommen zwei Versionen desselben Textes: das Transkript eines authentischen Alltagsgesprächs und dessen schriftlich-normierte Version. Ihre Aufgabe ist es, Unterschiede zu markieren (Wortstellung, Nachträge, Verbformen usw.). Ziel ist es, dass die Lernenden somit ein Bewusstsein für die Register- und Gebrauchsunterschiede entwickeln und verstehen, warum be-

stimmte Formen in einem Kontext (mündlicher Sprachgebrauch) angemessen, in einem anderen (Schriftsprache) jedoch unpassend sind. Diese Sensibilisierung fördert die kommunikative Angemessenheit: Lernende lernen nicht nur, was für den jeweiligen Kontext ‚richtig' ist, sondern auch, wann und warum es als ‚angemessen' gilt.

Kunstgriff 4: Sprachbewusstsein mit Registerwechsel trainieren – Registertransformation

In dieser Übung wird Grammatikarbeit zu einem kreativen und produktiven Transformationsprozess. Lernende übertragen gesprochensprachliche Textsequenzen in die Schriftsprache oder umgekehrt. Dabei gilt es, strukturelle Anpassungen vorzunehmen: Verbpositionen verändern, Satzglieder umstellen, Partikeln weglassen oder hinzufügen, Ausklammerungen und Nachträge vermeiden etc. Durch diese Registertransformation wird Lernenden die funktionale Flexibilität syntaktischer Strukturen bewusst und sie können erkennen, dass Grammatik ein Mittel ist, sich sprachlich angemessen, also adressaten- und situationsgerecht auszudrücken. Beispiel (Transkript aus dem Hörtext *Mein Sohn ist nicht wie alle anderen*; Quelle: **https://www.hoertexte-deutsch.at/**):

Aufgabe Hör dir den unten stehenden Ausschnitt aus dem Text *Mein Sohn ist nicht wie alle anderen* an und konzentriere dich dabei auf die markierten Textstellen. Wie würden die Sätze in der Schriftsprache lauten? Schreibe den Text um.

L*: **Aber er, ich muss sagen, er** stört zunehmend im Unterricht. Er ist zwar schnell fertig **mit der Aufgabe**, aber **dann, dann** wirkt er teilweise unkonzentriert oder er stört die anderen **oder er** schaukelt herum oder **lasst** Dinge fallen, **also da bin ich** schon etwas unzufrieden **mit ihm**.*

Mögliche Lösung (schriftsprachlich-normierte Umschreibung):

L: ***Aber ich muss sagen, er** stört zunehmend im Unterricht. Er ist zwar schnell **mit der Aufgabe** fertig, aber **dann** wirkt er teilweise unkonzentriert oder er stört die anderen, schaukelt herum oder **lässt** Dinge fallen. **Ich bin also mit ihm** schon etwas unzufrieden.*

Kunstgriff 5: Reflexion – Korrektheits- und Akzeptabilitätsurteile abgeben (richtig, falsch – oder typisch gesprochene Sprache?)

Dieser Kunstgriff greift das Prinzip „Fehler als Lernchance" auf. Lernende erhalten eine Reihe von Sätzen auf einem Arbeitsblatt präsentiert. Unter den Sätzen gibt es schriftsprachlich-normierte Sätze, typisch gesprochensprachliche Sätze und Sätze mit falscher Wortstellung. Die Aufgabe der Lernenden ist, diese Sätze zu lesen und nach drei Kriterien zu beurteilen: „grammatikalisch falsch", „grammatikalisch richtig", „gesprochensprachlich akzeptabel". Anschließend werden die einzelnen Sätze im Plenum diskutiert, Sätze mit falscher Wortstellung korrigiert, typisch gesprochensprachliche Sätze werden funktional und kontextuell analysiert.

Die Diskussion über die Korrektheits- und Akzeptabilitätsurteile führt zu einer differenzierten Sprachreflexion. Lernende erfahren, dass Abweichungen von der schriftsprachlichen Norm funktional motiviert sein können. Diese Aufgabe fördert sowohl das metasprachliche Denken als auch die kommunikative Sensibilität der Lernenden. Dadurch wird sprachliche Korrektheit nicht mehr als binäre Opposition zwischen „richtig" und „falsch" wahrgenommen, sondern als kontextabhängige Dimension, die Akzeptabilität und kommunikative Angemessenheit mit einschließt. Beispiel aus dem Text *Der Husten geht nicht weg* (Quelle: **https://www.hoertexte-deutsch.at/**; Sätze leicht abgeändert bzw. gekürzt):

Aufgabe 1 Lest die folgenden Sätze und diskutiert, ob sie grammatikalisch korrekt, akzeptabel oder falsch sind. Entscheidet bei den als korrekt oder akzeptabel eingestuften Sätzen, ob sie eher aus der Schriftsprache oder aus der gesprochenen Sprache stammen.

	Schrift-sprache	**gesprochene Sprache**	**Falsch**
Morgen muss ich zum Arzt gehen.			
Es tut mir richtig weh bei jedem Mal husten.			
Ich hab' Schnupfen gehabt und Husten und ein bisschen Fieber.			
Das ist auf jeden Fall gescheit, wenn Sie lassen das mal anschauen.			

Es hört sich schon nach einer ziemlichen Bronchitis an.			
Also ich würde Ihnen ganz gern ein Antibiotikum verschreiben und auf jeden Fall auch etwas Schleimlösendes, weil es ist noch total verschleimt.			
Ich schreibe Sie jetzt krank bis Freitag.			
Am besten ist, Sie machen sich gleich einen Termin für Freitag aus.			
Bei starkem Husten sollten Sie Hustensaft nehmen.			

Aufgabe 2 Wie würden die obigen Sätze der gesprochenen Sprache in der Schriftsprache (z. B. in einer E-Mail) lauten? Schreibt die Sätze um.

Kunstgriff 6: Grammatikvermittlung wird zum Forschungsprojekt – Mini-Korpus erstellen

Bei dieser Aufgabe setzen sich Lernende in die Rolle von Sprachforschern. Ihre Aufgabe ist es, ein Mini-Korpus aus gesprochensprachlichen Texten zu erstellen. Sie sammeln authentische Hörtexte (z. B. Interviews, Podcasts, Filmausschnitte etc.), transkribieren sie und bereiten sie zur sprachlichen Analyse vor. Die transkribierten Texte dienen somit als Inputtexte für die Grammatikarbeit im Unterricht: Es wird nach typisch gesprochensprachlichen Strukturen und Wortstellungsphänomenen gesucht, die im Text markiert werden. Anschließend werden diese im Unterricht gemeinsam kategorisiert (Ausklammerung, Verbspitzenstellung, *weil*-V2-Stellung, Referenz-Aussage-Strukturen) und analysiert (Strukturierung, Prosodie, Informationsverteilung etc.). Am Ende erstellen die Lernenden eine Grammatik der gesprochenen Sprache mit ihren authentischen Textbeispielen als Poster oder als Mind-Map.

Diese projektorientierte Aufgabe verbindet Grammatikarbeit mit empirischem Lernen. Lernende erfahren, dass Grammatik nicht nur gelernt, sondern entdeckt, erfasst und beschrieben werden kann. Dadurch wird Grammatikarbeit zu einem prozessualen, forschenden Lernen, das Sprachbewusstsein und Lernerautonomie fördert und zugleich auch die intrinsische Motivation der Lernenden stärkt.

6 Von der Idee zur Umsetzung – Voraussetzungen und Materialquellen für den Unterricht

6.1 Lehrerwissen für den reflektierten Einsatz der Kunstgriffe

Um die in Abschnitt 5 vorgestellten Kunstgriffe effektiv im Unterricht einzusetzen, wird ein breites und reflektiertes Lehrerwissen vorausgesetzt, das sowohl didaktisch-methodische als auch linguistische Kompetenzen umfasst. Es geht also nicht nur um das Wissen über Grammatik und Sprache, sondern auch um das Wissen darüber, wie Grammatik verständlich, effektiv, kontextabhängig und motivierend vermittelt werden kann. Das geht mit einem differenzierteren Umgang mit der Kategorie der sprachlichen Korrektheit einher, die neben der Grammatikalität die Aspekte der Akzeptabilität und Angemessenheit mit berücksichtigt. Bei der Vermittlung der Grammatik ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrenden, Lernenden in Bezug auf die Akzeptabilität bzw. Angemessenheit einer Konstruktion Hinweise zu geben. Das setzt voraus, dass Lehrende bei der Vermittlung der Grammatik – zumindest rezeptiv – auch Zweifelsfälle, Abweichungen von der schriftsprachlichen Norm und Elemente bzw. Konstruktionen mündlicher Sprache behandeln und zum Gegenstand der Reflexion machen. Das kann u. a. das Bewusstsein der Lernenden für das ‚Regelhafte' stärken (vgl. Köpcke/Noack 2011 und 2008). Hierzu bedarf es Kenntnisse über die gesprochene Sprache und Flexibilität vonseiten der Lehrenden, die „erfahrungsgemäß […] aber eher zu wenig als zu viel Toleranz gegenüber den Charakteristika der gesprochenen Sprache [zeigen]" (Thurmair 2005: 47). Lehrende müssen beim Umgang mit Fehlern zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern unterscheiden können, Performanzfehler als solche erkennen und als natürlich betrachten und dürfen folglich die situations- und kontextangemessene Verwendung mündlichsprachlicher Varianten nicht sanktionieren. Eine wichtige Aufgabe der Lehrenden ist m. E. auch, Lernenden zu zeigen, dass Sprache dynamisch ist und die einzelnen Varianten konfligierender Teilsysteme durchaus unterschiedliche kommunikative Funktionen haben (können). Lernende sollen erkennen können, dass Grammatik das Ergebnis von Systematisierungsbemühungen verschiedener Menschen ist (vgl. Eisenberg/Menzel 1995) und von den Sprachverwendern nicht unabhängig ist. Schließlich gehört zum professionellen Lehrerwissen auch, die Dynamik von Sprache, die Vielfalt der einzelnen Re-

gister wahrzunehmen und ein Lernklima zu schaffen, in dem Grammatikarbeit nicht fehlerorientiert und wertend, sondern entdeckend, forschend, wertschätzend und motivierend gestaltet werden kann.

6.2 Quellen gesprochensprachlicher Texte

Der reflektierte Einsatz gesprochensprachlicher Texte bei der Grammatikarbeit setzt nicht nur ein spezielles und komplexes Lehrerwissen, sondern auch zugängliche authentische Materialien voraus. Heute stehen neben allgemein zugänglichen, alltäglichen Medienprodukten wie Podcasts und Youtube-Kanälen auch Webseiten und Textsammlungen zur Verfügung, die authentische Hörtexte für den Sprachunterricht bieten. Im Folgenden sollen diese kurz vorgestellt werden.

Hörtexte Deutsch (https://www.hoertexte-deutsch.at/): Auf der Webseite befinden sich 32 authentische Hörtexte aus dem österreichischen Alltag zu insgesamt sechs Themen, deren Transkripte sowie über 80 Übungen zu den Hörtexten:

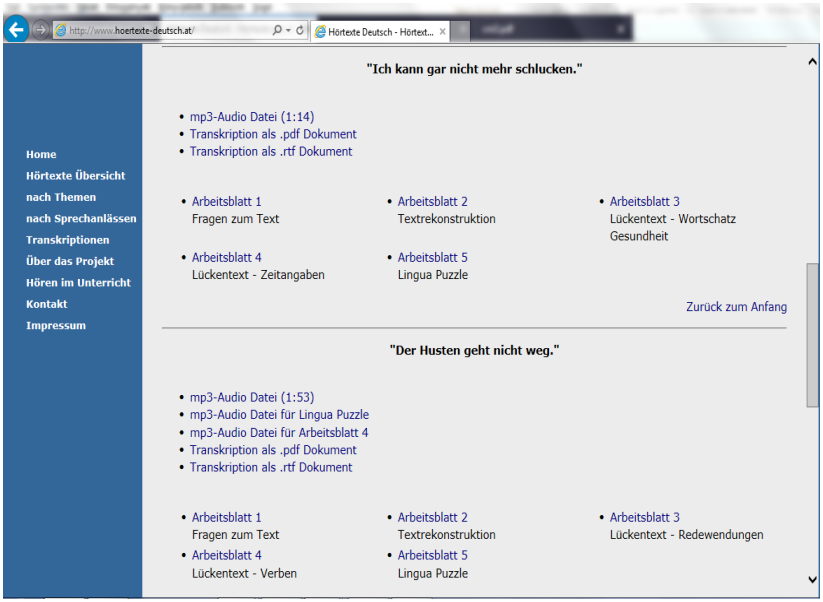


Abb. 4: Webseite von *Hörtexte Deutsch*

Plattform Gesprochenes Deutsch (https://dafdaz.sprache-interaktion.de/login/): Das Projekt *Plattform Gesprochenes Deutsch – authentische Alltagsinteraktionen für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ* strebte an, eine Internet-Plattform zu entwickeln, auf der eine umfangreiche Datenbank von Gesprächen deutscher Muttersprachler und Lehrmaterial zum Einsatz im DaF- und DaZ-Unterricht bereitgestellt werden sollen. Auf der Webseite finden sich zahlreiche Kurzgespräche aus dem Alltag, die Plattform bietet elf thematische Schwerpunkte und pro Schwerpunkt mehrere Audiodateien mitsamt Transkriptionen (Abb. 5).

Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik (https://daad-gda.sprache-interaktion.de/): Die Webseite *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* beinhaltet authentische Hörtexte zu 14 thematischen Einheiten sowie deren Transkriptionen. Die Hörtexte sind kurz, aber aufgrund der insgesamt niedrigeren Tonqualität und der Hintergrundgeräusche eher für fortgeschrittene Sprachlernende ab dem Niveau C1 zu empfehlen (Abb. 6).

7 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, am Beispiel der deutschen Wortstellung zu zeigen, welches erwerbsfördernde Potenzial gesprochensprachliche Texte bei der Vermittlung der Grammatik im DaF-Unterricht bieten und welches Lehrerwissen dazu notwendig ist, dieses Potenzial beim Sprachenlernen nutzbar zu machen. Nach einer allgemeinen Einführung in die Problematik wurde dafür plädiert, dass bei der Vermittlung der Grammatik das schon erwähnte Spannungsfeld zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch aufgelöst werden muss, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, grammatische Strukturen nicht isoliert, sondern im Kontext realer Kommunikation zu erfahren. Nur so kann Grammatik als lebendiges, flexibles und kontextabhängiges System verstanden werden, das Variation erlaubt und kommunikative Absichten wirklich unterstützt. In den theoretisch angelegten Abschnitten 2 und 3 wurden einerseits ein Modell zur Beschreibung des Aufbaus deutscher Sätze vorgestellt, andererseits gesprochensprachliche Phänomene und syntaktische Charakteristika gesprochener Sprache eingehend beschrieben, um die theoretische Basis für die praktischen Kunstgriffe zu schaffen. Um zwischen den theoretischen Abschnitten und den in Abschnitt 5 vorgestellten Kunstgriffen für die moderne Grammatikarbeit im DaF-Unterricht

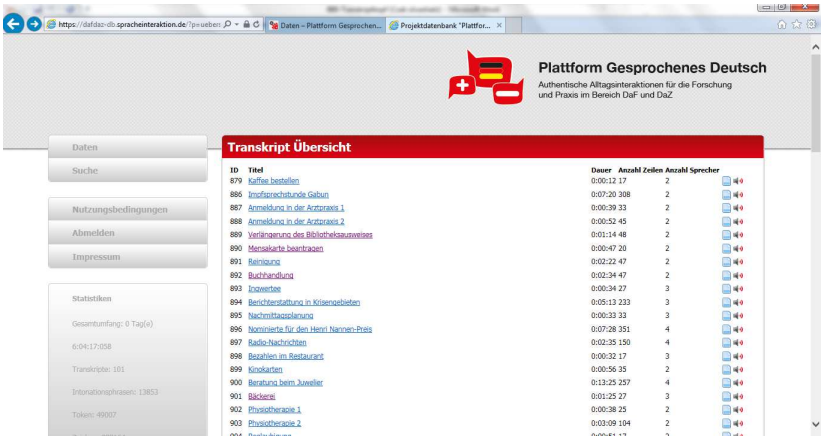


Abb. 5: Die Webseite *Plattform Gesprochenes Deutsch*

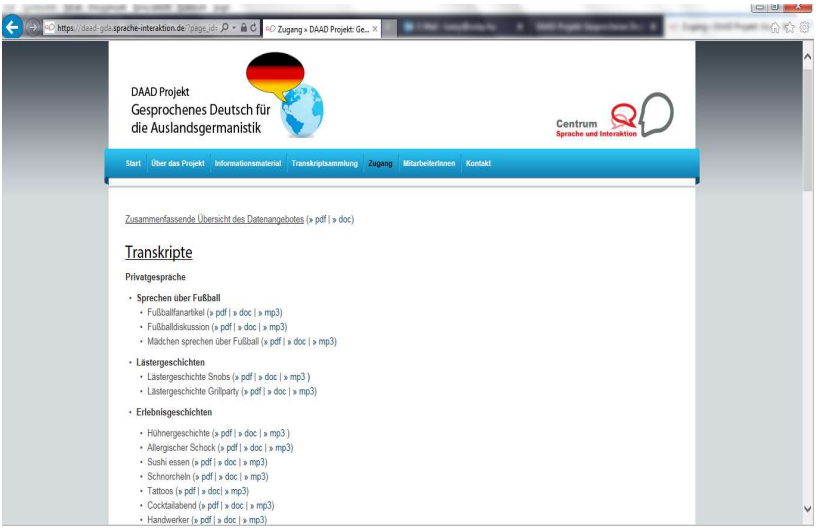


Abb. 6: Die Webseite *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik*

am Beispiel der Wortstellung eine didaktische Brücke zu bilden, wurden in Abschnitt 4 elf Grundprinzipien der Grammatikvermittlung skizziert. Die in Abschnitt 5 vorgestellten Kunstgriffe machen deutlich, wie die zuvor dargestellten theoretischen Grundlagen praxisnah und lernwirksam umgesetzt wer-

den können. Gleichzeitig wurde deutlich, dass der Einsatz dieser Methoden ein umfassendes Lehrerwissen voraussetzt: linguistische, methodisch-didaktische und diagnostische Kompetenzen, ergänzt mit metasprachlicher Bewusstheit und Sensibilität. So kann Grammatik entdeckend, forschend, motivierend und wertschätzend vermittelt werden, jenseits der Dichotomie „richtig" vs. „falsch". Authentische Materialien – von Online-Korpora über Podcasts bis hin zu Youtube-Videos – dienen dabei als zentrale Ressource. Abschließend lässt sich festhalten, dass eine systematische, reflexiv und lernerorientiert gestaltete Grammatikarbeit nicht nur Regelwissen vermittelt, sondern Lernende auch dazu befähigt, die Sprache bewusst, flexibel und situationsadäquat einzusetzen. Gesprochene Sprache wird damit zu einer aktiven Ressource, die sowohl die Analyse grammatischer Strukturen, als auch deren gezielte Anwendung im jeweiligen Kommunikationskontext ermöglicht.

Literaturverzeichnis

Ágel, Vilmos (1991): Grammatische Korrektheit als typologisches Problem. Zugleich ein Plädoyer für eine neue „linguistische Weltanschauung" im Sprachunterricht. In: Deutsch-ungarische Beiträge zur Germanistik, Jg. 10. Hgg. von Werner Biechele. Budapest: Goethe Institut. S. 93–103.

Auer, Peter (1991): Vom Ende deutscher Sätze. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 19, S. 139–222.

Altmann, Hans (1981): Formen der ›Herausstellung‹ im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen. Tübingen: Niemeyer.

Drach, Erich (1963) [1937]: Grundgedanken der deutschen Satzlehre. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Duden-Grammatik (2006): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage (= Der Duden in 12 Bänden, Bd. 4). Hgg. von der Dudenredaktion. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag.

Dürscheid, Christa (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Edelhoff, Christoph (1985): Authentische Texte im Deutschunterricht. Ismaning: Hueber.

Eisenberg, Peter / Menzel, Wolfgang (1995): Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch 129, S. 14–23.

Eroms, Hans-Werner (1993): Hierarchien in der deutschen Satzklammer. In: Marillier, Jean-François (Hrsg.): Satzanfang – Satzende: syntaktische, semantische und pragmatische Untersuchungen zur Satzbegrenzung und Extraposition im Deutschen (= Eurogermanistik 3). Tübingen: Narr. S. 17–34.

Faistauer, Renate (2010): „Kommunikativer Fremdsprachenunterricht". In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr / Francke / Attempto. S. 158–159.

Fandrych, Christian (2005): Schauplatz: Wortstellung. Wichtige Regeln und Tendenzen. In: Fremdsprache Deutsch 32, S. 12–18.

Feld-Knapp, Ilona (2006): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 135–154.

Fritz, Thomas (2010): „Grammatikalität". In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr / Francke / Attempto. S. 107.

Funk, Hermann / Michael, König (1991): Grammatik lernen und lehren. Fernstudieneinheit 1. München: Langenscheidt.

Funk, Hermann (2006): Modelle einer produktionsorientierten Grammatikdidaktik – Anmerkungen zu „Sinn-losen" und sinnvollen Übungen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 155–169.

GER = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Online unter der URL: **http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i5.htm** (21.10.2025)

Gohl, Christine / Günthner, Susanne (1999): Grammatikalisierung von *weil* als Diskursmarker in der geschriebenen Sprache. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 18, S. 39–75.

Götze, Lutz (1993): Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 2, S. 4–9.

Günthner, Susanne (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: Info DaF 27/4, S. 352–366.

Helbig, Gerhard / Götze, Lutz et al. (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin / New York: de Gruyter.

Heringer, Hans Jürgen (2001): *Lesen lehren lernen*. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. 2., durchgesehene Auflage. Tübingen: Niemeyer.

Hinze, Christian / Köpcke, Klaus-Michael (2007): Was wissen Grundschüler über die Verwendung der Perfektauxiliare *haben* und *sein*? In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Tübingen: Niemeyer. S. 95–128.

Iványi, Rudolf (2014): Zur Rolle der Klammerkonstruktion bei der auditiven Sprachverarbeitung in Deutsch als Fremdsprache. In: Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr. S. 145–161.

Iványi, Rudolf (2016a): Zu einigen Widersprüchen der Grammatikvermittlung – Zugleich ein Plädoyer für einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 306–327.

Iványi, Rudolf (2016b): Klammerkonstruktion als Lernproblem im DaF-Unterricht – Zur Leistung der Klammerkonstruktion bei der Textverarbeitung im mündlich-rezeptiven Bereich Hören. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium. S. 129–154.

Keller, Rudi (1993): Das epistemische *weil*. Bedeutungswandel einer Konjunktion. In: Heringer, Hans-Jürgen / Stötzel, Georg (Hrsg.): Sprachgeschichte und Sprachkritik. Festschrift für Peter von Polenz zum 65. Geburtstag. Berlin/ New York: de Gruyter. S. 219–247.

Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 1060–1072.

Köpcke, Klaus-Michael / Noack, Christina (2008): „Hau weg den Ball!" – Ausklammern oder nicht? In: Deutschunterricht 2, S. 26–31.

Köpcke, Klaus-Michael (2011): Grammatikalität und Akzeptabilität – Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen. In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen (=Germanistische Linguistik 293). Berlin: de Gruyter. S. 287–304.

Köpcke, Klaus-Michael / Noack, Christina (2011): Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael / Noack,

Christina (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider. S. 3–12.

Krause, Wolf-Dieter (2003): Vom Text zum Text: Textlinguistische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts (DaF). In: Deutsche Sprache 31, S. 334–350.

Kretzenbacher, Heinz L. (2005): Von Klammern und Brücken. Didaktik der Satzklammer für Deutschlernende mit Englisch als Mutter- oder erster Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch 32, S. 19–32.

Lauterbach, Stefan (2005): Wortstellung hören! – Ja, kann man das? Zum Aufbau grammatischer Hörmuster. In: Fremdsprache Deutsch 32, S. 37–41.

Miyashita, Hiroyuki (2001): Das Rätsel der zwei *weil*-Konstruktionen. In: Waseda-Blätter 8, S. 3–22.

Presch, Gunter (1977): *Syntaktische Diskontinuität.* Linearität als grammatisches Prinzip und als Problem sprachlicher Rezeption (= Germanistische Texte und Studien 3). Hildesheim: Olms.

Thurmair, Maria (1991): Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17, S. 174–202.

Thurmair, Maria (2005): „Aber man spricht doch ganz anders heute!?" – Wortstellungsvariationen der gesprochenen Sprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch 32, S. 42–48.

Verbeeck, Yvette (2004): Eine Grammatik für Lernende unter funktional-kommunikativem Blickwinkel: Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: P. Lang.

Weinrich, Harald (1986): Klammersprache Deutsch. In: Sitta, Horst (Hrsg.): Sprachnormen in der Diskussion. Beiträge vorgelegt von Sprachfreunden. Berlin: de Gruyter. S. 116–145.

Weinrich, Harald (2007): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim / Zürich / New York: Olms.

Welke, Klaus (2010): „Akzeptabilität". In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr / Francke / Attempto. S. 6.

Wöllstein, Angelika (2010): Topologisches Satzmodell. Heidelberg: Winter.

~

Eszter Kránicz

Zu den Möglichkeiten der textbasierten Wortschatzförderung im Fremdsprachenunterricht

Einleitung

Seit der kommunikativen Wende in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit das grundlegende Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Um die Lernenden in die Lage zu versetzen, in der Fremdsprache effizient handeln zu können, muss u. a. ihre Sprachbasis ständig erweitert werden. Unter Sprachbasis wird das Wissen um sprachliche Mittel und Strukturen verstanden. Dieses Wissen setzt sich aus phonologischen, orthografischen, lexikalischen und grammatischen Kenntnissen zusammen (Feld-Knapp 2014: 13). Darüber hinaus wird der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung beigemessen.

Statt ausschließlich für Unterrichtszwecke erstellter Texte sollten im Fremdsprachenunterricht authentische Texte die Grundlage der Textarbeit bilden (Thonhauser 2010: 1034) und die sprachliche Basis sollte systematisch auf der Grundlage dieser Texte erweitert werden. Des Weiteren müssen den Lernenden auch Strategien vermittelt werden, mit deren Hilfe sie in Prüfungen (z. B. im Abitur) die unvermeidlichen sprachlichen Hindernisse bewältigen können.

Mit dem vorliegenden Beitrag möchte ich einen Einblick in die vielfältigen Herangehensweisen der textbasierten Wortschatzförderung geben. Meines Erachtens ist dieses Thema unerschöpflich, was auch bedeutet, dass ich als Lehrperson meine Kreativität ständig in die Arbeit einfließen lassen kann. Texte zu finden, die auch für die Lernenden interessant sind, dazu geeignete Aufgaben zu entwickeln und die Texte gemeinsam zu analysieren, damit der Wortschatz und die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden erweitert und ihnen

gleichzeitig gezeigt werden kann, dass Deutsch gar nicht so kompliziert ist, weil sie mehr verstehen können, als sie im Moment des Lesens vielleicht denken – das bedeutet für mich die Kunst des Unterrichtens.

Als Ergebnis der systematischen Wortschatzarbeit mit Texten werden sich die Lernenden nicht nur die Sprache, sondern auch Strategien aneignen, mit deren Hilfe sie Bedeutungen entschlüsseln können. Diese Techniken könnte man auch als Kunstgriffe bezeichnen: Wenn die Lernenden sie kennen, werden sie sowohl in Prüfungssituationen als auch außerhalb des Klassenzimmers sicher und bewusst mit der deutschen Sprache umgehen können.

Um einen Einblick in die textbasierte Wortschatzförderung zu ermöglichen, werden im vorliegenden Beitrag drei Textbeispiele und eine Reihe praktischer Vorgehensweisen und Aufgabenformate vorgeführt, wie diese Texte gezielt zur Wortschatzerweiterung eingesetzt werden können (um das Sprachniveau der Texte dem Fremdsprachenunterricht anzupassen, wurden die Originaltexte an manchen Stellen gekürzt und grammatisch vereinfacht, wobei die Integrität des Originaltextes erhalten blieb).

Textauswahl und allgemeine Hinweise zu den Aufgaben

Die Texte weisen eine inhaltliche und sprachliche Progression auf: Text 1 ist auf A1–A2-Niveau, Text 2 auf B1- und Text 3 auf B1–B2-Niveau. Der erste Text stammt aus einer Lektüre von Andrea Maria Wagner, die bewusst für Fremdsprachenlernende in einfacherer Sprache geschrieben wurde. Der zweite Text ist ein Sachtext, der der Internetseite *Deutsche Welle* entnommen wurde. Bei diesem Portal besteht die Möglichkeit, Deutsch mithilfe von Texten und Aufgaben zu lernen, die an verschiedene Niveaustufen angepasst wurden. Der dritte Text stammt aus der Internetseite *Unicum*, die sich in erster Linie damit beschäftigt, Studierenden praktische Informationen und Tipps anzubieten; demnach sind diese Beiträge nicht speziell auf die Bedürfnisse von Deutschlernenden zugeschnitten.

Die Aufgaben beziehen sich ausschließlich auf die Bearbeitung des im Text angebotenen Wortschatzes; auf eine vollständige Textarbeit (Aufgaben vor und nach dem Lesen, inhaltsbezogene Fragen usw.) wird verzichtet. In den Aufgabenstellungen wird weitgehend die Sie-Form verwendet, sie kann jedoch sprachlich und niveaubezogen immer der jeweiligen Lerngruppe angepasst werden, gegebenenfalls auch in der Muttersprache der Lernenden.

Nicht in jeder Aufgabe wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass einerseits die Vorkenntnisse der Lernenden aktiviert und einbezogen werden sollen, andererseits bei Bedarf auf ein Wörterbuch zurückgegriffen werden kann (besonders bei individueller Bearbeitung einer Aufgabe).

Zwar wurden die Aufgaben zur Förderung der Wortschatzarbeit konzipiert, an manchen Stellen jedoch, wo es didaktisch sinnvoll ist, sind auch Beschäftigungen im Bereich der Grammatik enthalten. Dadurch wird gezeigt, wie sich die Sprachbasis auf integrierte Weise fördern lässt.

Text 1

Andrea Maria Wagner: *Abenteuer im Schnee* (Auszug)

„Sonja, bist du fertig?", fragt Robert.
„Ja, ich komme gleich."
„Wir warten schon seit zehn Minuten! Komm endlich!"
Robert muss immer auf seine Schwester warten.

*

Benno, Robert und Sonja sind in Bayern, in Ruhpolding. Benno ist mit seinen Eltern immer in den Winterferien hier. Die Geschwister Robert und Sonja sind mit ihren Eltern zum ersten Mal in Ruhpolding. Benno und Robert haben sich vor ein paar Tagen am Skilift kennen gelernt. Heute wollen sie zusammen Ski fahren. Das Wetter ist nicht gut. Es ist sehr kalt. Der Himmel ist grau und es schneit seit ein paar Tagen ohne Pause.

*

„Endlich, Sonja! Immer bist du zu spät!", sagt Robert.
„Tut mir leid. Ich habe mit Oma telefoniert", sagt Sonja.
„Das macht nichts. Hallo, ich bin Benno."
„Hallo Benno, bist du schon lange hier in Ruhpolding?", fragt Sonja.
„Nein, erst seit ein paar Tagen."
„Und fährst du jeden Tag Ski?"
„Ja, klar! Aber hoffentlich können wir heute fahren." Benno schaut in den Himmel.
„Warum nicht?", will Sonja wissen.
„Es schneit so stark."

„Was ist denn jetzt? Wollt ihr Ski fahren oder…?“, fragt Robert.
„Ski fahren natürlich!“, antwortet Benno.
Sonja lacht.
„Dann los! Wer ist zuerst am Skilift?“ Robert will nicht mehr warten.

Tipp 1 Wortfelder

Die Wörter in Kategorien einzuteilen und sich die Vokabeln dann in Wortfeldern gruppiert einzuprägen ist eine grundlegende Strategie zum Vokabellernen. Viele Texte eignen sich dazu, Wörter unter einem Oberbegriff zu sammeln und zu kategorisieren.

Finden Sie im Text passende Wörter und Ausdrücke zu folgenden Kategorien. Ergänzen Sie die Liste mit weiteren Beispielen, die Sie kennen.

Familie	Wetter	Zeitangabe
Eltern, …	*nicht gut, …*	*seit ein paar Tagen, …*

Tipp 2 Akrostichon mit Wortarten

Wortarten in einem Satz und in einem Text zu erkennen ist eine zentrale Strategie beim fremdsprachlichen Leseverstehen. Die Sensibilisierung für das Erkennen der Wortarten kann schon in früheren Phasen des Fremdsprachenlernens erfolgen: Nach den grundlegenden Kategorien wie Substantiv, Verb und Adjektiv können Lernende auch mit Begriffen wie Präposition oder Adverb vertraut gemacht werden.

Finden Sie im Text Wörter, die mit den angegebenen Buchstaben beginnen. Achten Sie auf die Wortart.

Adjektiv: ***S***

Adjektiv: ***K***

Verb: ***I***

Verb: ***F***

Verb: ***A***

Substantiv: ***H***

Substantiv: ***R***

Substantiv: ***E***

Adverb: ***N***

Tipp 3 Wortgebrauch im Vergleich

Es gibt Wörter und Ausdrücke, die selbst fortgeschrittene Lernende gelegentlich miteinander verwechseln. Ein prägnantes Beispiel dafür ist *erst – zuerst*. Dieser Text bietet die Möglichkeit, bereits auf A1–A2-Niveau den Unterschied zu klären und gegebenenfalls weitere ähnliche Ausdrücke zu behandeln.

1. Lesen Sie die folgenden Sätze aus dem Text. Was bedeuten die fett gedruckten Wörter? Wählen Sie aus den Erklärungen a) – c).

1. „Hallo Benno, bist du schon lange hier in Ruhpolding?", fragt Sonja.
   „Nein, **erst** seit ein paar Tagen." ____
2. Wer ist **zuerst** am Skilift? ____
3. Robert und Sonja sind mit ihren Eltern **zum ersten Mal** in Ruhpolding. ___

a) früher noch nie
b) am Anfang, in einer Reihenfolge, oft mit *dann*
c) nicht früher als, Gegensatz zu *schon*

2. Ergänzen Sie die Sätze mit dem richtigen Ausdruck: *erst – zuerst – zum ersten Mal*.

1. Benno ist _____ seit ein paar Tagen in Ruhpolding.
2. Sonja ist _____ in Ruhpolding – sie kennt den Ort noch nicht.
3. _____ frühstücken wir, dann fahren wir Ski.
4. Es ist _____ zehn Uhr, wir haben noch Zeit.
5. Ich fahre heute _____ mit dem Skilift.

Text 2

Winterschlaf – wenn die Tierwelt sich ausruht

Viele Tierarten halten in der kalten Jahreszeit Winterschlaf. Eigentlich ist das eine gute Überlebensstrategie. Doch die immer wärmeren Winter stören den Schlaf der Tiere und können ihnen sogar gefährlich werden.

Auf den Straßen liegen Eis und Schnee, die Tage sind kurz und dunkel, die Bäume kahl: Es ist Winter. Viele Tiere in Europa finden in der kalten Jahreszeit kaum Nahrung, die Temperaturen sind ihnen viel zu niedrig. Einige Vogelarten haben es gut – sie können einfach in wärmere Gegenden fliegen. Doch wie überleben Tiere den Winter, die das nicht können? Ganz einfach: Sie suchen Schutz und schlafen mehrere Monate lang. Dabei gibt es drei unterschiedliche Strategien: Winterschlaf, Winterruhe und Kältestarre.

Igel, Fledermäuse und Hamster sind Tiere, die Winterschlaf halten – meist in Verstecken unter der Erde. Dabei ändern sich ihre Körperfunktionen stark – wie zum Beispiel beim Igel: Die Körpertemperatur sinkt von 36 auf bis zu ein Grad Celsius. Atmung und Herzschlag werden viel langsamer: von 200 Herzschlägen und 40 bis 50 Atemzügen auf nur noch fünf Herzschläge und ein bis zwei Atemzüge pro Minute. In dieser Zeit leben die Tiere von ihren Fettreserven.

Braunbären, Dachse und Eichhörnchen halten keinen Winterschlaf, sondern Winterruhe. Der Unterschied: Viele Tierarten halten ihre Körpertemperatur. Sie alle wachen häufiger auf und wechseln ihre Position. Vor dem Frost schützt sie ihr dickes Fell. Die dritte Strategie, die etwa Frösche und Insekten wie Schmetterlinge nutzen, ist die sogenannte Kältestarre. Um Energie zu sparen, überwintern die Tiere völlig reglos – zum Beispiel in Pflanzenresten oder Komposthaufen.

Wegen des Klimawandels steigen die Temperaturen aber oft schon früher, oder es wird nach einer milden Zeit noch einmal richtig kalt. Dann wachen die Tiere zu früh auf, was für sie tödlich enden kann: Entweder reichen ihre Fettreserven nicht mehr aus, die Tiere verhungern. Oder sie schaffen es nach dem Aufwachen nicht mehr, sich vor der Kälte zu schützen. Besonders Frösche und Insekten können dann leicht erfrieren. Für alle Tiere gilt aber: Jedes Aufwachen verbraucht Energie. Deswegen sollte man Tiere im Winterschlaf auf keinen Fall stören.

Tipp 4 Antonyme

Der Wortschatz kann auch durch Ausdrücke mit gegenteiliger Bedeutung effektiv erweitert werden, da Lernende so Bedeutungszusammenhänge besser verstehen und ihren sprachlichen Ausdruck differenzierter gestalten können.

Suchen Sie Antonyme folgender Wörter im Text.

Verben	**Adjektive**
steigen – *sinken*	belaubt – …
(aus)sterben – …	ähnlich, identisch – …
erhalten, beibehalten – …	aktiv, lebendig – …
(z. B. viel Geld) ausgeben – …	harmlos – …

Tipp 5 Kuckuckseier

Nicht nur der Wortschatz kann durch die Suche nach einem ‚Kuckucksei' erweitert werden, sondern auch der Sprachlernprozess lässt sich dadurch spielerischer gestalten. Das nicht passende Wort unter mehreren ähnlichen Ausdrücken zu finden und ggf. auch den Grund zu nennen, warum es nicht in die Reihe passt, fördert die Sprachbewusstheit und das systematische Denken. Dabei kann man sowohl auf Wort- und Satz-, als auch auf Textebene gut mit ‚Kuckuckseiern' arbeiten.

1. **Welches Wort passt nicht in die Reihe? Markieren Sie, dann bestimmen Sie, warum es ein Kuckucksei ist.**
   a) Igel – Schmetterling – Eichhörnchen – Dachs
   b) Frost – Schnee – Fell – Eis
   c) Körpertemperatur – Atmung – Herzschlag – Fell
   d) Fettreserve – Komposthaufen – Schutz – Versteck

2. **Was passt nicht in den Satz? Finden Sie das Kuckucksei und streichen Sie es.**
   a) Einige Tiere überleben den Winter, indem sie **……** halten.
   Winterschlaf – Winterruhe – Winterfell – Kältestarre

b) Ohne Fettreserven und Schutz würden viele Tiere während der kalten Jahreszeit …… .
überwintern – erfrieren – verhungern – sterben

c) Die Pflanzen in …… sind sehr unterschiedlich.
dieser Gegend – dieser Region – diesem Versteck – diesem Gebiet

3. Ersetzen Sie die Wörter in der richtigen Form. In jedem Absatz gibt es ein Wort zu viel.

a) *erleben – überleben – ändern – verändern*
Im Winter müssen viele Tiere ihre Strategien ……, um die kalten Monate zu …….. . Dabei …… sich ihre Körperfunktionen stark, zum Beispiel die Herzfrequenz oder die Atmung.

b) *halten – anhalten – behalten – erhalten*
Während des Winterschlafs …… viele Tiere lange Ruhe und ihre Atmung …… fast ganz …… . Ihr Körper …… gerade genug Energie, um die kalte Jahreszeit zu überleben.

c) *mild – kahl – kalt – niedrig*
Wenn die Temperaturen im Winter sehr …… sind, frieren viele Seen zu und das Wasser wird …… In den letzten Jahren ist der Winter jedoch oft erstaunlich ……, was für viele Tiere ein Problem sein kann.

Tipp 6 Definitionen

Eine grundlegende Methode der Wortschatzarbeit besteht darin, dass Lernende auf der Basis von Definitionen oder Umschreibungen gezielt nach bestimmten Wörtern im Text suchen. Auf diese Weise werden sie darin trainiert, Informationslücken in der Sprachhandlung mithilfe von Umschreibungen zu überwinden und so ihre Sprachkompetenz systematisch zu erweitern.

Welche Wörter aus dem Text werden hier definiert? Bestimmen Sie.

a) jemanden bei einer Tätigkeit hindern oder aus der Ruhe herausreißen: ……
b) das Essen und Trinken, das man zu sich nimmt: ……
c) behaarte Haut des Tieres: ……

Text 3

WG-Casting: Was erwartet dich?

Schule geschafft, Studienplatz sicher: Dann fehlt nur noch das passende WG-Zimmer. Doch das ist gar nicht so einfach: Auf ein Zimmer kommen oft hunderte Bewerber. Die Entscheidung fällt meist in einem WG-Casting.

Vorbereitung auf das WG-Casting

Für das Casting solltest du dich wie auf ein Vorstellungsgespräch vorbereiten: Notiere dir zum Beispiel die wichtigsten Eckdaten aus der Wohnungsanzeige. Außerdem solltest du dir die Handynummer eines WG-Mitbewohners einspeichern – dann kannst du anrufen, falls du den Weg nicht direkt findest oder dich verspätest.
Nicht vergessen: Nach dem Namen auf dem Klingelschild fragen! Bei WG-Suchportalen sind meist nur die Vornamen der Mitbewohner angegeben. Die helfen dir vor der Haustür aber herzlich wenig!

Das erste Treffen: Sei freundlich – und ehrlich!

Bei einem WG-Casting solltest du Freundlichkeit, Offenheit und Interesse ausstrahlen. Lass dich nicht einfach nur durch die Wohnung führen, sondern fang ein Gespräch mit deinen möglichen Mitbewohnern an. Hobbys, Essen und das allgemeine WG-Leben sind eine gute Basis für Gespräche bei der Besichtigung.

Casting-Spielchen

Einige WGs prüfen Bewerber auf Herz und Nieren. Eine einfache Zimmerbesichtigung und ein kurzes Gespräch am Küchentisch reichen da nicht aus. Schon bei der Begrüßung geht es los. Tür auf: „Bitte lächeln!" – und schwupps ist das Portraitfoto im Kasten. Sehr beliebt sind auch Steckbriefe oder Fragebögen. Dadurch verschaffen sich die Suchenden einen Überblick über die Bewerber und glauben, dass die Entscheidung dann leichter fällt.
Manche WGs treiben die Tests allerdings auf die Spitze: Vielleicht haben die Bewohner „netterweise" das dreckige Geschirr stehen lassen und wollen dir nun beim Abwasch zusehen. Oder du musst deine Qualitäten beim Staubsaugen oder Flurwischen beweisen. Solche Spielchen zeigen, ob ihr wirklich zusammenpasst – aber mach nur das mit, was du selber noch als witzig oder sinnvoll empfindest.

Nach dem Casting
Mit einer direkten Zusage darfst du meist nicht rechnen: Die WG wird sich zuerst alle Bewerber anschauen und anschließend entscheiden. Bist du jedoch total begeistert von dem Zimmer und den Leuten, solltest du dich am Abend nach der Besichtigung oder am nächsten Tag melden. Schreib vielleicht eine Mail, in der du dein Interesse bekundest.

Tipp 7 Wortbildung

Bei der Wortschatzarbeit kommt der Wortbildung eine zentrale Rolle zu, da sie eine besonders produktive Methode ist, um neue Wörter zu lernen und den aktiven Sprachgebrauch zu fördern. Lernende müssen darauf aufmerksam gemacht und trainiert werden, dass sie einerseits die Bedeutung einzelner Wörter erschließen können, indem sie unbekannte Wörter in Teile zerlegen und nach bedeutungstragenden Elementen suchen, andererseits mithilfe gewisser Regularitäten neue Wörter bilden können. Das Erkennen und Bewusstmachen grundlegender Wortbildungsregeln lässt sich gut in die Textarbeit einbeziehen.

a) Komposita

Komposita sind zusammengesetzte Wörter, die aus zwei oder mehreren Wörtern zusammengesetzt werden. Bereits im Anfängerunterricht werden Lernende damit vertraut gemacht, dass immer das letzte Glied das Genus des Kompositums bestimmt. Auch auf fortgeschrittenem Niveau kann die Untersuchung der Komposita zur systematischen Erweiterung des Wortschatzes beitragen:

Bestimmen Sie nach dem Muster, aus welchen Wörtern die folgenden Komposita gebildet sind.

Eckdaten = *(die) Ecke + (die) Daten*
Klingelschild = *(die) Klingel + (das) Schild*
Wohnungsanzeige = …
Suchportal = …

Suchen Sie noch weitere Beispiele aus dem Text.

Nach einer ähnlicher Einführung kann mit den Komposita weiter gearbeitet werden, wobei sich auch grammatische Strukturen einbeziehen lassen, z. B. in Form von Relativsätzen:

Erklären Sie die Bedeutung der Komposita mit einem Relativsatz wie im Beispiel.

Eckdaten *sind Daten, die so wichtig sind wie die Ecken eines Hauses.*
Ein Klingelschild *ist ein Schild, das bei der Klingel hängt und den Namen des Besitzers zeigt.*
Eine Wohnungsanzeige…
Ein WG-Suchportal…

Ergänzen Sie die Liste mit weiteren Beispielen.

b) Suffixe

Ein Suffix ist eine Nachsilbe, die an ein Wort oder einen Wortstamm angehängt wird. Dadurch verändert sich nicht nur die Bedeutung des Wortes, sondern oft auch die Wortart. Wenn die Lernenden mit den häufigsten und produktivsten deutschen Suffixen vertraut gemacht werden, können sie dieses Wissen beim Lesen und Textverstehen nutzen, indem sie sowohl die Wortart als auch Bedeutungsaspekte neuer Wörter erkennen.

In welcher Form kommen die folgenden Wörter im Text vor? Suchen Sie noch weitere Beispiele im Text und ergänzen Sie die Tabelle!

Substantiv → Adjektiv	**Adjektiv → Substantiv**	**Verb → Substantiv**
Freund – *freundlich*	freundlich – …	bewerben – …
Dreck – …	offen – …	vorbereiten – …
Herz – …		vorstellen – …
Sinne – …		interessieren – …
		treffen – …
		spielen – …
		abwaschen – …

Anschließend kann das Genus der gebildeten Substantive untersucht werden.

Welches Genus, also welchen Artikel haben die gebildeten Substantive? Wie beeinflusst z.B. die Endung (das Suffix) das Genus der Substantive?

*Vorbereit**ung*** – Substantive auf *-ung* → *die*
*Bewerb**er*** – Substantive auf *-er* → *der*
*Tref**fen*** – Substantive direkt aus dem Verb gebildet → *das*

Suchen Sie weitere Beispiele und Regularitäten im Text.

Bei der Arbeit mit Substantiven kommt auch der Nominalisierung eine wichtige Rolle zu, wobei ein Ausdruck oder ein ganzer Satz in eine Nominalphrase umgewandelt wird. Auch hier lässt sich die Grammatik sinnvoll integrieren; beispielsweise können die Genitivkonstruktionen oder die Rektionen wiederholt werden.

Transformieren Sie die folgenden Ausdrücke aus dem Text, indem Sie die Verben in Substantive umwandeln. Beispiele:

sich die Handynummer einspeichern – *die Speicherung der Handynummer*
Freundlichkeit ausstrahlen – *die Ausstrahlung von Freundlichkeit*
die wichtigsten Eckdaten notieren – …
den Vornamen angeben – …
Steckbriefe und Fragebögen sind beliebt – …

sich auf ein Vorstellungsgespräch vorbereiten – *Vorbereitung auf ein Vorstellungsgespräch*
nach dem Namen fragen – …
durch die Wohnung führen – …

c) Präfixe

Ein Präfix ist eine Vorsilbe, also eine Silbe, die vor den Wortstamm tritt. Ein Präfix kann vor Verben, Substantiven oder Adjektiven stehen. Ein Wort kann mit unterschiedlichen Präfixen vorkommen (z.B. *fahren – **ab**fahren, **er**fahren, **um**fahren, **vor**fahren* usw.), demnach sind Präfixe bedeutungsunterscheidend. Präfixe sowie Suffixe tragen häufig zur Gesamtbedeutung des Wortes bei, deshalb ist es auch bei Präfixen wichtig, Bedeutungsregularitäten zu klären.

1. **Das Präfix *Mit-* bedeutet bei Substantiven ‚mit einer anderen Person zusammen'. Das in dem Text vorkommende Wort *Mitbewohner* bezieht sich auf eine Person, mit der man in der WG zusammen wohnt. Welche weiteren Substantive kennen Sie mit dem Präfix *Mit-*?**

   z. B. *Mitbewohner, Mitschüler,* ……, ……

2. **Die Bedeutung des Präfixes *Ge-* kann sich auf mehrere Sachen beziehen. Untersuchen wir folgende Sätze aus dem Text:**

   „Vielleicht haben die Bewohner ‚netterweise' das dreckige *Geschirr* stehen lassen…"
   „… sondern fang ein *Gespräch* mit deinen möglichen Mitbewohnern an."

Beim Wort *Geschirr* weist *Ge-* auf die Gesamtheit der Gegenstände hin, die man im Haushalt zur Zubereitung und zum Servieren der Speisen benutzt. Wenn das Präfix *Ge-* zu solchen Kollektivbildungen genutzt wird, ist der Artikel immer *das* und die Wörter haben keine Pluralform. Andere Wörter mit *Ge-* haben einen verblichen Stamm und bezeichnen eher einen abstrakten Begriff: z. B. *Gespräch – sprechen*.

Lesen Sie die folgende Liste von Substantiven mit dem Präfix *Ge-* und entscheiden Sie, ob sie sich auf eine Gesamtheit gewisser Dinge beziehen oder aus Verben gebildete abstrakte Begriffe sind. Wenn nötig, schlagen Sie in einem Wörterbuch nach.

~~*Geschirr*~~, ~~*Gespräch*~~, *Gebirge, Gefühl, Gepäck, Gesang, Geflügel, Gedanke, Gewässer, Gebet, Geschrei*

Gesamtheit	abstrakter Begriff
Geschirr, …	*Gespräch, …*

Nachdem die Rolle der Suffixe und Präfixe geklärt wurde, können die Lernenden dazu angeregt werden, selbst mit Wortbildungsregeln zu ‚spielen' und aus bestimmten Wörtern des Textes neue Wörter zu bilden. Bei einer Aufgabe, de-

ren Ziel die Förderung des bewussten Umgangs mit Adjektiven ist, kann u. a. verdeutlicht werden, welche Bedeutung gewisse Präfixe und Suffixe tragen: *in-* oder *un-* implizieren immer eine negative, gegenteilige Bedeutung, *-bar* kann an Verbstämme angefügt werden und drückt eine Möglichkeit (=etwas *kann* getan werden) aus, *-los* wird an Substantive angehängt und bezeichnet einen Mangel usw.

Bilden Sie aus den folgenden Wörtern Adjektive wie im Beispiel. Manchmal können Sie sowohl ein Präfix als auch ein Suffix anhängen.

Schule, sicher, Vorstellung, wichtig, speichern, anrufen, direkt, vergessen, Herz, sehen, entscheiden, schreiben

in-	un-	-los	-bar	-frei
…	unvergesslich	…	…	…
…	…	…	…	…

Suchen Sie nach weiteren Beispielen im Text.

Tipp 8 Kollokationen, Idiome und andere Mehrworteinheiten

Unter Kollokationen verstehen wir feste Wortverbindungen, die aus zwei oder mehreren Wörtern bestehen und typischerweise miteinander vorkommen. Obwohl die einzelnen Bestandteile meistens nicht durch andere Wörter austauschbar sind (z.B. Zähne *putzen* und nicht Zähne *bürsten*), lässt sich die Gesamtbedeutung der Kollokation meist aus der Bedeutung der Teile ableiten. Demgegenüber sind Idiome solche Ausdrücke, deren Bedeutung nicht aus der Bedeutung ihrer Bestandteile zu erschließen ist (z.B. *den Löffel abgeben* = sterben; zu diesen und weiteren Bereichen der Phraseologismen vgl. Handwerker 2010: 246–255). Um mit einer Sprache möglichst flüssig und natürlich umgehen zu können, muss man viele Kollokationen und Idiome kennen. Aus diesem Grund sollten Sprachlernende bereits ab dem Anfängerunterricht auf Mehrworteinheiten aufmerksam gemacht werden. Weiterhin ist die Sensibilisierung für feste Wortverbindungen wichtig, um eine wichtige Lesestrategie zu entwickeln: Wenn Lernende auf Wörter stoßen, die sie nicht kennen oder die nicht in den Kontext passen, sollten sie vermuten, dass es sich vielleicht um eine feste Wortverbindung handelt.

Was passt zusammen? Rekonstruieren Sie die folgenden Ausdrücke aus dem Text (Tabelle A) und ordnen Sie dann diese der entsprechenden Bedeutung zu (Tabelle B) wie im Beispiel.

Tabelle A – Ausdrücke

die Entscheidung	*sein*
etwas auf Herz	*treiben*
im Kasten	*bekunden*
sich einen Überblick	*beweisen*
etwas auf die Spitze	*und Nieren prüfen*
(seine/ihre) Qualitäten	*verschaffen*
das Interesse	*fällt*

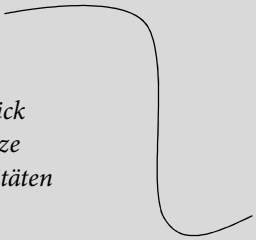


Tabelle B – Ausdrücke und Bedeutungen

	etwas übertreiben, extrem machen
	zeigen, dass man an etwas interessiert ist
	eine Situation oder ein Thema im Großen und Ganzen verstehen
	eine Sache sehr gründlich untersuchen
die Entscheidung fällt	etwas wird beschlossen
	fertig sein, abgeschlossen sein
	zeigen, was man gut kann

Tipp 9 Synonyme

Den Wortschatz durch Synonyme zu erweitern liegt immer auf der Hand. Durch das Benutzen von sinnverwandten Wörtern wird der Sprachgebrauch natürlicher, flüssiger und abwechslungsreicher. Mit Synonymen können Lernende ihren aktiven Wortschatz gezielt erweitern und ihren Ausdruck an verschiedene Kommunikationssituationen anpassen.

Im Folgenden lesen Sie einige Sätze aus dem Text. Was bedeuten die fett gedruckten Wörter? Markieren Sie.

a. Die Entscheidung fällt **meist** in einem WG-Casting.
überwiegend – manchmal – wirklich

b. Dann kannst du anrufen, **falls** du den Weg nicht direkt findest.
wie – weil – wenn
c. Bei einem WG-Casting solltest du Interesse **ausstrahlen**.
zeigen – imitieren – erarbeiten
d. Fang ein Gespräch mit deinen **möglichen** Mitbewohnern an.
aktuell – potenziell – offiziell
e. Bist du **jedoch** total begeistert von dem Zimmer, solltest du dich melden.
allein – übrigens – aber

Tipp 10 Umgangssprache

Mit dem Begriff *Umgangssprache* bezeichnen wir die Sprache, die wir im täglichen, informellen Umgang mit anderen Menschen (z. B. mit Freunden, beim Friseur usw.) benutzen. Sie ist eine Variante der Standardsprache, die wir eher in formellen Situationen (z. B. in Nachrichten, Zeitschriften, in der Bank usw.) gebrauchen. Auch der Umgangssprache sollte im Fremdsprachenunterricht regelmäßig Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit Lernende die authentische Alltagssprache besser verstehen und selbst angemessen darauf reagieren können.

Was bedeuten folgende umgangssprachliche Wörter aus dem Text? Verbinden Sie.

	a. etwas geschieht sehr schnell oder plötzlich
1. *WG*	b. die E-Mail
2. *und schwupps*	c. die Wohngemeinschaft; besteht aus (meistens jungen) Leuten, die zusammen in einer Wohnung wohnen
3. *total*	
4. *Mail*	
5. *herzlich wenig*	d. nicht ausreichend, kaum
	e. sehr, völlig, extrem

Fazit

Die textbasierte Wortschatzarbeit stellt einen zentralen Baustein im modernen Fremdsprachenunterricht dar. Durch den gezielten Einsatz authentischer Texte können Lernende ihre sprachliche Basis systematisch erweitern, wobei

nicht nur die reine Wortschatzerweiterung, sondern auch das Bewusstsein für sprachliche Strukturen und Bedeutungszusammenhänge gefördert wird. Wie die vorgestellten Tipps zeigen, eröffnet die Arbeit z. B. mit Wortfeldern, Gegensätzen oder Wortbildungsstrategien vielfältige Möglichkeiten, den aktiven und passiven Wortschatz zu differenzieren und nachhaltig zu festigen. Auch die Auseinandersetzung mit der Umgangssprache oder mit idiomatischen Wendungen trägt wesentlich dazu bei, dass Lernende die Sprache nicht nur korrekt, sondern auch situationsgerecht und kommunikativ sicher einsetzen können.

Bei der Wortschatzarbeit ist besonders wichtig, dass Lernende Vokabeln nicht isoliert aus Wortlisten lernen, sondern Wörter stets in Kontexten erkennen, verstehen und anwenden. Am Beispiel mancher Übungen wurde zudem verdeutlicht, wie eng lexikalische und grammatische Kompetenz miteinander verbunden ist und wie sich beide Bereiche didaktisch sinnvoll kombinieren lassen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass textbasierte Wortschatzarbeit weit über das bloße Lernen einzelner Wörter hinausgeht: Sie stärkt das Sprachbewusstsein und bereitet Lernende gezielt auf reale Kommunikationssituationen sowie Prüfungen vor. Durch eine konsequente und methodisch vielfältige Umsetzung können Lehrkräfte die Sprachkompetenz der Lernenden nachhaltig steigern und ihnen Werkzeuge an die Hand geben, die weit über die Unterrichtsstunde hinaus wirksam sind.

Literaturverzeichnis

Quellen

Wagner, Andrea Maria (2015): *Abenteuer im Schnee.* Stuttgart: Klett.
https://reader.onleihe.de/#/book/abenteuer-im-schnee--1
(letzter Zugriff am 23.10.2025)

Finkemeyer, Janina (2023): *WG-Casting: Was erwartet dich?*
https://www.unicum.de/wissenswertes/wg-casting
(letzter Zugriff am 23.10.2025)

Winterschlaf – wenn die Tierwelt sich ausruht.
https://learngerman.dw.com/de/kennst-du-diese-tiere/l-71525442/e-71528138
(letzter Zugriff am 23.10.2025)

Forschungsliteratur

Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht. Hamburg: Dr. Kovač.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–150.

Handwerker, Brigitte (2010): Phraseologismen und Kollokationen. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin / New York. S. 246–255.

Thonhauser, Ingo (2010): Textarbeit. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbbd. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin / New York: de Gruyter. S. 1033–1040.

Katalin Kuruncziné Kapcsándi

Literarische Texte im DaF-Unterricht: Didaktische Überlegungen und exemplarische Praxisbeispiele*

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag widmet sich der didaktischen Relevanz sowie den methodischen Einsatzmöglichkeiten literarischer Texte im modernen Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF). Literarische Texte werden in der Fremdsprachendidaktik zunehmend nicht nur als Mittel zur Sprachvermittlung verstanden, sondern auch als ästhetisch-kulturelle Erfahrungsräume, die Lernenden den Zugang zu authentischen Sprachverwendungen, unterschiedlichen Perspektiven und interkulturellen Reflexionsprozessen eröffnen. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Fokus auf die zentrale Frage, inwiefern literarische Aufgabenformate – insbesondere in didaktisierter Form – dazu beitragen können, die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten der Lernenden gleichermaßen zu fördern und literarisches Lernen im Sinne einer ganzheitlichen Sprachbildung zu ermöglichen.

Zudem verfolgt der Beitrag das Ziel, konkrete Anregungen für die Unterrichtspraxis auf Basis praxisorientierter Beispiele abzuleiten. Dabei werden zwei zentrale Annäherungsperspektiven berücksichtigt: Zum einen wird der Einfluss literarischer Texte auf die persönliche, sprachliche und ästhetische Entwicklung der Lernenden untersucht; zum anderen wird das Thema aus der Sicht angehender Lehrkräfte beleuchtet, um deren professionelle Handlungskompetenz im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht weiterzuentwickeln.

* Mein persönlicher Dank gilt Prof. Magdolna Orosz, der Betreuerin meiner Dissertation, die meine Arbeit auch seitdem verfolgt und unterstützt hat, sowie Prof. Ilona Feld-Knapp für die Unterstützung meiner Arbeit und die Möglichkeit der Veröffentlichung dieses Beitrags.

Als Ausbildungslehrerin mit langjähriger Praxiserfahrung vertrete ich den Standpunkt, dass die Integration literarischer Texte ein essenzieller Bestandteil des modernen DaF-Unterrichts ist. Mein pädagogisches Credo ist es, den Lernenden nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch die Kultur in ihrer Ganzheit zu vermitteln.

Ein wichtiges Anliegen ist es, Spracherlernen trotz struktureller und lexikalischer Herausforderungen als kulturelles Erlebnis zu etablieren, das über die reine Kompetenzvermittlung hinausgeht und Freude am Lernen schafft.

Das ELTE Radnóti-Miklós-Gymnasium befindet sich in den Ranglisten stets auf den vorderen Plätzen, meist unter den ersten drei Gymnasien des Landes (in diesem Jahr haben wir sogar den ersten Platz erreicht). Die Schule ist zudem eine der Ausbildungsstätten für Lehrkräfte der ELTE. Die Lernenden beginnen an unserem Gymnasium in der neunten Jahrgangsstufe mit Deutsch als zweiter Fremdsprache. Diese Phase der Persönlichkeitsentwicklung ist durch eine spezifische Diskrepanz gekennzeichnet: Unsere Schule zeichnet sich dadurch aus, dass die intellektuelle Reife der Schülerinnen und Schüler ihr sprachliches Niveau im Deutschen signifikant übersteigt.

Während in der Erstfremdsprache Englisch häufig bereits ein hohes Kompetenzniveau (oftmals bis C2) erreicht wurde, das zudem durch wirksame Lernstrategien erworben werden konnte, stellt die strukturell andersartige deutsche Sprache eine höhere Hürde dar. Die daraus resultierende Frustration über die Unfähigkeit, komplexe Gedanken adäquat zu artikulieren, führt nicht selten zu einer kommunikativen Hemmung und folglich zum Verstummen im Unterrichtsgeschehen.

Die empirisch bestätigte Wirksamkeit des Einsatzes literarischer Texte liegt in ihrer Fähigkeit begründet, diese kognitiv-sprachliche Schere zu überbrücken: Sie sprechen die intellektuelle Kapazität der Lernenden direkt an und fördern eine tiefere, kulturell fundierte Motivation zum Sprachenlernen.

Ein wiederkehrendes Phänomen, das wir als Pädagogen ernst nehmen müssen, ist der innere Konflikt dieser Altersgruppe. Viele Schülerinnen und Schüler ringen mit sich selbst und ihrer Umwelt und sind zunehmend auch von psychischen Problemen betroffen. Sie stehen vor Herausforderungen wie elterlicher Autorität, gesundheitlichen Belastungen (z. B. Allergien oder Autoimmunerkrankungen) oder befinden sich auf dem Spektrum von ADHS oder Autismus.

Genau hier liegt die therapeutische Kraft der Literatur. Wenn wir den Lernenden literarische Texte anbieten, die diese existentiellen Themen und ähnliche Probleme ansprechen, passiert etwas Magisches:

- sie können sich in die Rolle anderer versetzen, erkennen Muster und gewinnen eine neue Perspektive auf ihr eigenes Leben
- sie fühlen, dass sie nicht allein sind: das Gefühl der Isolation schwindet, und das ist in dieser Lebensphase unendlich wichtig.

Der literarische Text wird so zum sicheren emotionalen Stützpunkt: Er ermöglicht den Schülern, sich über persönliche Probleme zu äußern, ohne sich in der Gruppe bloßlegen zu müssen. Sie können ihre tiefsten Gedanken in die Zielsprache übertragen, indem sie etwa

- einen Aufsatz aus der Perspektive einer Figur schreiben
- einen fiktiven ‚Forumsbeitrag' verfassen oder
- einen Blog über das thematisierte Problem führen.

Bewusst nutze ich die intellektuelle Reife, um emotionale Themen anzusprechen, und gebe den Schülern durch die fiktionale Distanz einen sicheren Weg zurück in die Sprachproduktion. Das ist DaF-Unterricht, der die ganze Persönlichkeit unserer Schüler und Schülerinnen sieht und fördert. Darin verbergen sich meine ‚Kunstgriffe', die den Unterricht zum Schlüssel des Erfolgs machen.

Seit 2016 bin ich aktiv in der Funktion als Ausbildungslehrerin tätig, was mir tiefe Einblicke in die Herausforderungen der Nachwuchslehrkräfte ermöglicht. Eine wiederkehrende Beobachtung ist, dass angehende Lehrkräfte häufig Defizite in ihren sprachlichen und fachlichen Kompetenzen aufweisen. Besonders auffällig ist dies im Bereich der Literaturdidaktik. Für die erfolgreiche Gestaltung der Lehrtätigkeit, insbesondere bei der integrativen Textarbeit, ist die Fähigkeit zur reflektierten und zielorientierten Planung unerlässlich (Feld-Knapp 2018). Dies setzt aufseiten der Lehrenden drei kritische Kompetenzen voraus:

- genaues Textverständnis auch komplexer Texte
- präzise Bestimmung der Lehrziele
- realistische Antizipation der Lernziele der Schüler.

Sehr oft werde ich mit der Ablehnung und Klage der Praktikanten konfrontiert, die die Schwere der akademischen literarischen Texte aus ihren Universitätsseminaren bemängeln. Die verbreitete Haltung lautet: „Wir werden ‚nur' Lehrer, wir brauchen diese Texte nicht."

Diese Haltung verdeutlicht eine Theorie-Praxis-Dichotomie im Verständnis der zukünftigen Rolle angehender Sprachlehrkräfte. Viele Praktikanten betrachten die Auseinandersetzung mit anspruchsvoller Literatur als akademische Selbstzweckhaftigkeit ohne erkennbaren Nutzen für den Schulalltag.

Mein persönliches Anliegen ist es, diese Kluft durch konkrete Bewusstmachung des Transfers zu schließen. Indem ich den Praktikanten die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten der literarischen Texte zeige, gelingt mir regelmäßig ein Perspektivwechsel, der mich in meiner Arbeit sehr bestärkt: Die Studierenden sind meistens begeistert, wenn sie den didaktischen Mehrwert erkennen. Sie sind dann eher bereit, sich mit diesen ‚schweren' Texten auseinanderzusetzen. Die Lektüre erhält plötzlich eine höhere professionelle Relevanz. Entscheidend ist, dass die Studierenden während ihrer Lektüren nun aktiv über die didaktische Aufbereitung und die Anwendungsmöglichkeiten der Themen und Motive im DaF-Unterricht nachdenken.

Die Integration literarischer Texte in den Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Unterricht verfolgt ein Set klar definierter, multidimensionaler **Lehr- und Lernziele**, die weit über die reine Sprachvermittlung hinausgehen. Der Einsatz von Literatur zielt darauf ab, die Lernenden sowohl kognitiv-sprachlich als auch affektiv-psychosozial umfassend zu fördern.

Das primäre *pragmatische Ziel* ist die Steigerung der Sprachkompetenz auf fortgeschrittenem Niveau. Die Lernenden sollen befähigt werden, das spezifische, oft anspruchsvolle Vokabular und die komplexen syntaktischen Strukturen des literarischen Textes aktiv zu erschließen und zu rezipieren. Diese Erschließung muss in die produktive Anwendung überführt werden, um eine nachhaltige Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit zu gewährleisten.

Eng damit verknüpft ist die Förderung der **Textverarbeitungskompetenz**: Die Lernenden sollen nicht nur in der Lage sein, den Text inhaltlich zu erfassen, sondern auch spezifische Textausschnitte analysieren und deren stilistische Merkmale interpretieren zu können, um deren Funktion für die Gesamtbedeutung zu ermitteln. Als höchste kognitive Stufe wird die Fähigkeit zur **eigenständigen Reflexion und Urteilsbildung** angestrebt: Die Schülerinnen und Schüler sollen argumentativ fundierte, eigenständige Stellungnahmen zu den ethischen, philosophischen oder gesellschaftlichen Fragen des Werkes entwickeln und diese sowohl mündlich als auch schriftlich **kohärent** vertreten können.

Neben den pragmatisch-sprachlichen Zielen liegt ein essenzieller Fokus auf der affektiven Domäne. Literatur dient als Medium zur **Förderung der emotionalen Intelligenz und Empathie**. Ein zentrales Ziel ist es, dass die Lernenden die Gefühle, Motivationen und Konflikte der literarischen Figuren nachvollziehen und diese emotionalen Zustände im Rahmen von Diskussionen versprachlichen können.

Insbesondere im Kontext der Pubertät dient der Literaturunterricht auch der Identitätsarbeit und kann eine **psychosoziale Stützfunktion** einnehmen. Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, die im Text verhandelten existenziellen Fragen und Konflikte – wie Identitätsfindung oder Krisenbewältigung – mit ihren eigenen Lebenserfahrungen in Beziehung zu setzen. Die Auseinandersetzung mit den kulturellen Mustern und Werten der deutschsprachigen Welt, die in den Texten impliziert sind, rundet das affektive Lernen durch die Erweiterung der **interkulturellen Kompetenz** ab.

Die Arbeit mit literarischen Texten stellt einen wichtigen Bestandteil der allgemeinen Textdidaktik dar. Ebenso benötigen Lernende für ihren Alltag und den Wissenserwerb einen kompetenten Umgang mit Sachtexten. Dabei muss insbesondere die Fähigkeit des verstehenden Lesens (Leseverstehen) gefördert werden.

Dem Leseverstehen kommt auch in Prüfungssituationen eine zentrale Rolle zu. Im Zuge der Etablierung der Kompetenzorientierung im Bildungswesen wurden Sprachprüfungen entsprechend umgestaltet und sind heute durch eine eindeutige Textorientierung gekennzeichnet.

Die Lesekompetenz ist hierbei unerlässlich: Es wird regelmäßig festgestellt, dass ein substanzieller Anteil der Prüfungskandidaten die in formalen Sprachtests geforderte Mindestanforderung (häufig 60 % der Gesamtpunktzahl) im Leseverstehen nicht erreicht.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die didaktische Relevanz und praktische Implementierung literarischer Texte im schulischen DaF-Unterricht. Im Folgenden werden spezifische Beispiele aus meiner langjährigen Unterrichtspraxis vorgestellt, die sich als besonders bewährt erwiesen haben.

2 Praxisbeispiele

2.1 Kinder- und Jugendliteratur: Erich Kästners Werke im DAF-Unterricht

2.1.1 Erich Kästner: *Sachliche Romanze*

Einleitung und thematische Vorentlastung (Motivation und Kontextualisierung)

Die Einbeziehung literarischer Texte in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache bietet die Möglichkeit, sprachliche und kulturelle Lernprozesse miteinander zu verknüpfen. Besonders geeignet erscheinen Werke Erich Kästners, die aufgrund ihrer sprachlichen Klarheit, ihres ironisch-distanzierenden Stils sowie ihres festen Bezugs zur Alltagsrealität sowohl für Kinder als auch für Jugendliche und Erwachsene zugänglich sind (Feld-Knapp 2014). *Sachliche Romanze* wurde im ersten Halbjahr in einer 11. Klasse bearbeitet, *Der 35. Mai* im zweiten Halbjahr in derselben Klasse.

Die Auswahl des Gedichts *Sachliche Romanze* orientiert sich an der Annahme, dass Kästner – vor allem durch seine Kinder- und Jugendliteratur – den ungarischen Lernenden bereits in gewissem Maße bekannt ist. Hinweise darauf bieten etwa Aufführungen von *Das doppelte Lottchen* (Latinovits-Theater Budaörs, 2016–2018) sowie die anhaltende Präsenz von *Emil und die Detektive* im aktuellen Theaterprogramm. Gleichwohl kann nicht vorausgesetzt werden, dass der Name Kästner allen Schülerinnen und Schülern vertraut ist.

Zur thematischen Aktivierung dient daher eine visuelle Zuordnungsaufgabe: Die Lernenden ordnen verschiedene Buchcover-Illustrationen – vorzugsweise die von Walter Trier – den entsprechenden Titeln zu (*Emil und die Detektive*, *Das fliegende Klassenzimmer* u. a.). Diese Visualisierung aktiviert vorhandenes Weltwissen und emotionale Bezüge, wodurch eine motivierende Ausgangsbasis für die Auseinandersetzung mit Kästners Werk geschaffen wird.

Im Anschluss erstellen die Lernenden in Partnerarbeit einen kurzen Steckbrief über Erich Kästner unter Nutzung internetbasierter Recherchequellen. Ergänzend wird die Information vermittelt, dass Kästner nicht nur Kinder- und Jugendliteratur, sondern auch Romane und Gedichte für Erwachsene

verfasst hat und als einer der bedeutendsten Vertreter der literarischen Strömung der Neuen Sachlichkeit gilt. Abschließend wird der Begriff *Sachlichkeit* im Plenum gemeinsam erörtert und in Beziehung zum Gedichttitel gesetzt.

Lern- und Lehrziele

Die Lernenden sollen anhand des Gedichts *Sachliche Romanze* ein vertieftes Verständnis für sprachliche Mittel der Distanzierung, für Emotion und Rationalität in lyrischen Texten sowie für die zentralen Themen der Neuen Sachlichkeit entwickeln.

Sprachliche Lernziele

- Erweiterung des Wortschatzes um lexikalische Einheiten aus dem semantischen Feld „Beziehung und Emotion" (*betrügen, rühren, fassen, heiter* u. a.)
- Förderung des Hörverstehens durch die Arbeit mit einer authentischen Audioaufnahme, in der der Autor selbst das Gedicht vorträgt
- Verbesserung der Textrekonstruktion und Kohärenzbildung durch Lückentextarbeit und Strophenreihenfolgeübungen.

Literarisch-kulturelle Lernziele

- Sensibilisierung für die stilistischen und thematischen Charakteristika der Neuen Sachlichkeit
- Förderung der literarischen Rezeptionskompetenz durch analytische und emotionale Erschließung des Gedichtes
- Entwicklung der Fähigkeit, persönliche und kulturelle Deutungen in die Textinterpretation einzubringen.

Lehrziele

Die Lernenden sollen Lyrik der Neuen Sachlichkeit verstehen, indem sie sprachliche Mittel der Distanzierung analysieren und das Verhältnis von Emotion und Rationalität im Gedicht *Sachliche Romanze* erschließen.

Methodische Umsetzung

Die Lernenden erhalten das Gedicht in zerschnittenen Strophen als Lückentext.

Sachliche Romanze

Als sie einander acht Jahre …… ,
(und man darf …… : sie kannten sich gut),
kam ihre ……. plötzlich abhanden.
Wie andern Leuten ein Stock oder ……

Sie waren …… , betrugen sich heiter,
versuchten …… , als ob nichts sei,
und sahen sich an und ……
Da …… sie schließlich. Und er stand dabei.

Vom Fenster aus konnte man …… winken.
Er sagte, es wäre schon ……
und Zeit, irgendwo …… zu trinken.
Nebenan übte ein Mensch ……

Sie gingen ins kleinste ……. am Ort
und rührten in ihren ……
Am …… saßen sie immer noch dort.
Sie saßen allein, und ……
und konnten es einfach nicht fassen.

1) Erster Durchgang: Die Audioaufnahme wird abgespielt; die Lernenden ordnen die Strophen in die korrekte Reihenfolge.
2) Zweiter (ggf. dritter) Durchgang: Die fehlenden Wörter werden im Lückentext ergänzt.

Die Verwendung der Originalaufnahme Kästners stellt eine authentische, ästhetisch ansprechende und emotional aktivierende Lernressource dar, die das Hörverstehen und die Interpretation gleichermaßen unterstützt.

Weiterführende Aufgaben

In der abschließenden Phase stehen die Reflexion und produktive Auseinandersetzung mit dem Gedicht im Vordergrund. Die Lernenden bearbeiten interpretative Leitfragen, die sowohl analytische als auch kreative Denkprozesse anregen:

- Warum *sachlich*?

- Warum *Romanze*?
- Welche Ratschläge könnten dem lyrischen Paar gegeben werden?
- Sollten die Figuren ihre Beziehung retten oder neue Wege gehen?
- Welche Bedeutung haben Nähe, Distanz und emotionale Kontrolle im Kontext des Gedichts?

Als weiterführende produktive Aufgabe kann die Erstellung eines Forumsbeitrags auf einer Lernplattform (z. B. Canvas) dienen. Die Lernenden formulieren dort individuelle Interpretationen oder Ratschläge an das lyrische Paar in Form kurzer, argumentativer Texte. Diese digitale Schreibaufgabe verbindet literarische Analyse mit kommunikativer Sprachproduktion.

Zur Unterstützung des gesamten Unterrichtsverlaufs kann eine PowerPoint-Präsentation eingesetzt werden, die visuelle, textuelle und auditive Impulse integriert und den Lernprozess transparent strukturiert.

2.1.2 Erich Kästner: *Der 35. Mai*

Einleitung und thematische Vorentlastung (Motivation und Kontextualisierung)

Die Erzählung *Der 35. Mai oder Konrad reitet in die Südsee* (1931) gehört zu den bekanntesten Kinderromanen Erich Kästners und bietet durch ihre imaginative Handlung vielfältige Anknüpfungspunkte für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Der Text thematisiert Fantasie, gesellschaftliche Rollenbilder, Technik und Zukunftsvisionen und ermöglicht so eine kreative Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde erfolgt die Einteilung der Lernenden in vier Arbeitsgruppen. In der anschließenden Aktivierungsphase wird eine PowerPoint-Präsentation auf der interaktiven Tafel projiziert. Die Lehrkraft eröffnet die Stunde mit einer motivierenden Rahmengeschichte:

„Jetzt müsst ihr aber einen Aufsatz über die Südsee schreiben – weil ihr gut in Mathe seid und keine Fantasie habt. Aber heute ist der 35. Mai – also könnt ihr euch auf die Reise machen! Hier ist die Karte. Ihr bekommt verschiedene Aufgaben, die ihr lösen müsst, um euer Ziel zu erreichen. Das gesamte Material findet ihr im Umschlag eurer Gruppe. Seid ihr bereit? Gute Reise! Auf die Plätze, fertig, los!"

Jede Gruppe erhält einen Umschlag mit einer Karte, auf der die Länder (Stationen von Konrads Reise) verzeichnet sind. Ein Ländername fehlt und muss mithilfe ausgeschnittener ‚Eintrittstafeln' aus dem Buchtext ermittelt werden.

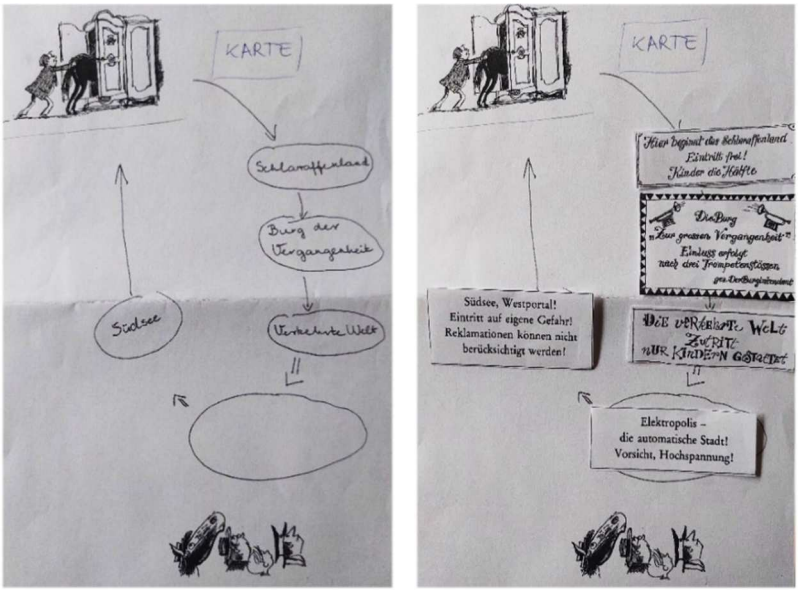


Abb. 1: Die Karte von Konrads Reise

Im Anschluss bearbeitet jede Gruppe ihr ‚Land' intensiver und stellt die Ergebnisse den anderen Gruppen vor. Als Materialien dienen ausgewählte Textauszüge, thematisch passende Bilder und gezielte Leitfragen.

Lern- und Lehrziele

Sprachliche Lernziele

- Erweiterung des aktiven Wortschatzes zu den Themenbereichen *Reise, Fantasie, Zukunft, Gesellschaft und Technik*
- Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit durch szenisches Beschreiben, Argumentieren und Präsentieren
- Schulung der Lesekompetenz durch selektive und inhaltlich strukturierte Textarbeit.

Interkulturelle und literarische Lernziele

- Reflexion gesellschaftlicher Normen und Werte anhand der kontrastiven Welten in Kästners Roman

- Sensibilisierung für literarische Imagination als Spiegel gesellschaftlicher Wirklichkeit
- Förderung der Fähigkeit, literarische Inhalte auf gegenwärtige Lebenswelten zu übertragen.

Lehrziele

Die Lernenden sollen Erich Kästners Roman als Form einer fantastischen Gesellschaftssatire erfassen, indem sie die darin dargestellten imaginativen Handlungsorte sowie technischen Innovationen analysieren und diese in kritischer Weise mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Normen und Werten in Beziehung setzen.

Weiterführende Aufgaben

Die folgenden Gruppenaufgaben fördern kreatives Denken, Sprachproduktion und interaktive Kommunikation. Jede Gruppe bearbeitet eines der im Roman dargestellten Fantasieländer und erhält dazu themenspezifische Leitfragen:

Im Schlaraffenland:

1. Was würdet ihr gern zum Essen bestellen?
2. Was würdet ihr anziehen?
3. Welche Wünsche oder Vorstellungen hättet ihr?

In der Burg der Vergangenheit:

1. Hier laufen gerade die Olympischen Spiele: Welche Sportart würdet ihr gern behalten, welche nicht? Warum?
2. Mit welcher historischen Persönlichkeit würdet ihr euch gern treffen – und weshalb?
3. Napoleon und Cäsar sitzen auf euren Plätzen. Wie könnt ihr sie auf zwei verschiedene Arten bitten, euch eure Sitzplätze zu überlassen?

In der verkehrten Welt:

1. Wenn ihr Erwachsene wärt, wie würde euer Tag aussehen?
2. Wie sähe für euch eine ideale Schule aus?
3. Wen würdet ihr gern noch einmal zur Schule schicken – und warum?

In Elektropolis:

1. Welche technischen Erneuerungen würdet ihr gerne ausprobieren?
2. Wenn ihr nur einmal pro Monat arbeiten müsstet, wie würdet ihr eure Tage verbringen?

3. In Elektropolis liest man Nachrichten in einer an den Himmel projizierten Zeitung. Was wäre heute bei uns die wichtigste Nachricht?

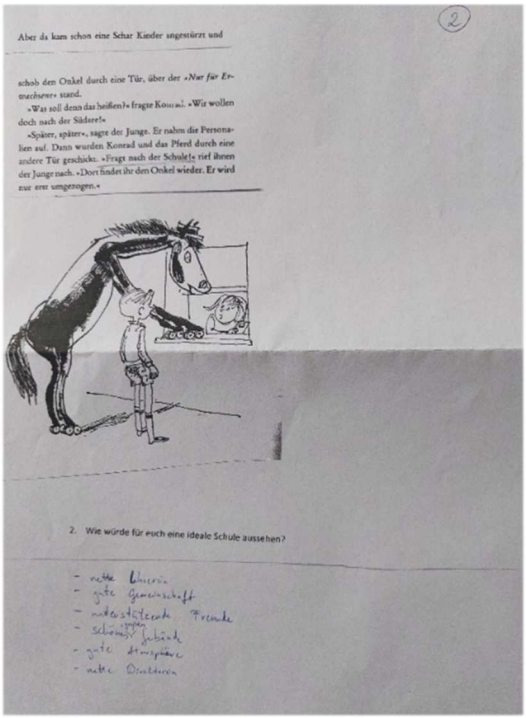


Abb. 2: Aufgabenblatt der Gruppe der „Verkehrten Welt“

Die Arbeitsergebnisse werden auf einer großen Wandkarte (Abb. 1.) visualisiert, auf der die Lernenden die Bilder und Notizen zu ihren jeweiligen ‚Ländern‘ anbringen. Diese Visualisierung unterstützt das gemeinsame Nachvollziehen von Konrads Reise und verknüpft die einzelnen Präsentationen zu einem Gesamtbild.

Als **weiterführende produktive Aufgabe** verfassen die Lernenden einen Reiseblog-Eintrag aus der Perspektive Konrads oder einer selbst erfundenen Figur. Dabei sollen sie ihre Erlebnisse, Eindrücke und Beobachtungen aus den verschiedenen Ländern reflektieren. Diese Aufgabe dient der schriftlichen Sprachproduktion, der kreativen Nachbereitung sowie der individuellen Reflexion über die Themen Fantasie, Realität und gesellschaftliche Werte.

2.2 Texte aus dem 18.–19. Jahrhundert

Im Folgenden werden ältere akademische literarische Werke im Kontext des DaF-Unterrichts präsentiert, wobei methodische Ansätze zur Bearbeitung der Texte (ganzheitlich oder in ausgewählten Abschnitten) dargestellt werden. Die Textauswahl wurde entweder durch die curriculare Lektüre der Lehramtsstudierenden oder durch die obligatorischen Pflichtlektüren der Lernenden im Literaturunterricht bestimmt.

2.2.1 E.T.A. Hoffmann: *Der goldene Topf / Klein Zaches genannt Zinnober*

Einleitung und thematische Vorentlastung (Motivation und Kontextualisierung)

Während einer Deutschstunde artikulierten die Lernenden ihren Unmut bezüglich der curricularen Lektüre von E. T. A. Hoffmanns *Der goldne Topf* im Literaturunterricht. Hauptkritikpunkte waren der vermeintlich hohe Schwierigkeitsgrad, mangelndes Interesse sowie die generelle Relevanz älterer Texte.

Es wurde daraufhin dargelegt, dass Hoffmann allen durch die Rezeption des *Nussknacker* (insbesondere im Kontext weihnachtlicher Traditionen) bekannt sei. Dadurch konnte ein initialer Bezugspunkt etabliert werden. Daraufhin wurde die Durchführung eines ‚Romantik-Projekts' in Form einer Teamarbeit vereinbart. Zur thematischen Einführung wurden zwei Online-Videos über YouTube herangezogen: eine inhaltliche Zusammenfassung, gefolgt von einer Analyse der Figurenkonstellation.[1] Dies diente als Grundlage, um den zentralen Gegensatz zwischen der realen / bürgerlichen Welt und der Traumwelt zu thematisieren.

Es erfolgte eine knappe Wiederholung des Konjunktiv II sowie der Wunsch- und der irrealen Konditionalsätze. Anschließend erstellten die Gruppen Wunschlisten, in denen sie formulieren sollten, welche Aspekte sie in der realen Welt vermissen und welche Änderungen sie vornehmen würden. Diese Thematik stieß auf Resonanz, wodurch die Lernenden die Welt der Romantik nicht mehr als fremd empfanden und die Weiterführung mit der Textarbeit ermöglicht wurde.

1 Video zur inhaltlichen Zusammenfassung: https://www.youtube.com/watch?v=FDHndgTEqk4 bzw. https://studyflix.de/deutsch/der-goldne-topf-zusammenfassung-3883/video.

Lern- und Lehrziele

Lernziele

- Entwicklung eines reflektierten Verständnisses der romantischen Weltsicht und ihrer zentralen Themen (Traum, Fantasie, Sehnsucht, Wirklichkeitsflucht)
- Förderung der Lesekompetenz durch Arbeit an originalsprachlichen Textstellen
- Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit durch den produktiven Gebrauch des Konjunktivs II und konditionaler Strukturen
- Schulung intertextueller Bezüge (z. B. *Der Nussknacker – Der goldne Topf – Harry Potter*).

Lehrziele

- Erprobung projektorientierter, kreativer und mediengestützter Unterrichtsverfahren bei der Arbeit mit klassischer Literatur
- Entwicklung motivierender Einstiege, die Lernende trotz sprachlicher und kultureller Distanz aktivieren
- Förderung von kooperativem Lernen und Differenzierung innerhalb heterogener Gruppen.

Weiterführende Aufgaben

Für die eigentliche Textarbeit wurden zwei Auszüge aus Hoffmanns Erzählung *Klein Zaches genannt Zinnober* ausgewählt:

1) die Passage, in der Fürst Paphnutius auf Anraten seines Kammerdieners die Aufklärung einführt und
2) die Charakterisierung des kleinen Zaches, des sogenannten Alräunchens (Hoffmann 1982, 8–10, 17–19).

Das Motiv des ‚Alräunchens' rief aufgrund seiner magisch-phantastischen Konnotationen eine hohe Resonanz hervor und wurde von den Lernenden spontan mit modernen Phantasiewelten – insbesondere *Harry Potter* – in Verbindung gebracht (vgl. Abb. 5).

Zur sprachlichen Vorentlastung erhielten die Gruppen thematische Wortlisten. Anschließend wurden die Textstellen im Plenum gemeinsam gelesen und in Gruppenarbeit erschlossen. Lernende mit fortgeschrittenen Sprach-

kenntnissen unterstützten ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, wodurch kooperative Lernprozesse gefördert und Heterogenität produktiv genutzt wurden.

Einige Lernende zeigten in der Folge ein gesteigertes Interesse an Hoffmanns Werk und lasen Teile der Erzählung freiwillig in ungarischer Übersetzung.

Im kreativen Anschluss wurde der zweite Teil des Projekts realisiert. Mithilfe des ELI-Gesellschaftsspiels *Die Erzählwerkstatt* (**https://klett.hu/die-erzahlwerkstatt**) entwickelten die Gruppen eigene Geschichten, in denen sie zentrale Elemente (Gattungen, Figuren, Orte) auswürfelten. Zusätzlich wählte jede Gruppe ein romantisches Motiv (z. B. Traum, Spiegelbild, Doppelgänger, Musik), das eine tragende Rolle spielen sollte. Als Output-Formate standen zur Wahl:

- das Erstellen eines Comics (zeichnen und schreiben)
- das Verfassen einer Erzählung
- oder die Nutzung künstlicher Intelligenz (KI) zur Bildgenerierung. Dabei mussten die Bildanweisungen ausschließlich auf Deutsch formuliert werden, was die sprachliche Zielverwendung sicherstellte.

Die entstandenen Produkte zeichneten sich durch ein hohes Maß an Kreativität und sprachlicher Eigenständigkeit aus. Sowohl handgezeichnete als auch KI-generierte Illustrationen (vgl. Abb. 3–4) veranschaulichten die imaginative Auseinandersetzung der Lernenden mit der romantischen Thematik.

Nach Aussage der Fachlehrerin für Literatur führte das Projekt zu einem nachhaltigen Interesse an Hoffmanns Texten und erleichterte die spätere Arbeit mit Der goldne Topf. Die Offenheit der Lernenden gegenüber deutscher Literatur und Kultur wurde dadurch spürbar erweitert.

Die Arbeit am Originaltext stellte nur einen Teil des Gesamtprojekts dar, fungierte jedoch als zentrales Element, um literarische Distanz zu überwinden und Begeisterung für historische Texte zu wecken. Durch den Einsatz kreativer und digitaler Methoden gelang eine effektive Verbindung von sprachlicher Kompetenzförderung, kultureller Bildung und literarischer Sensibilisierung.

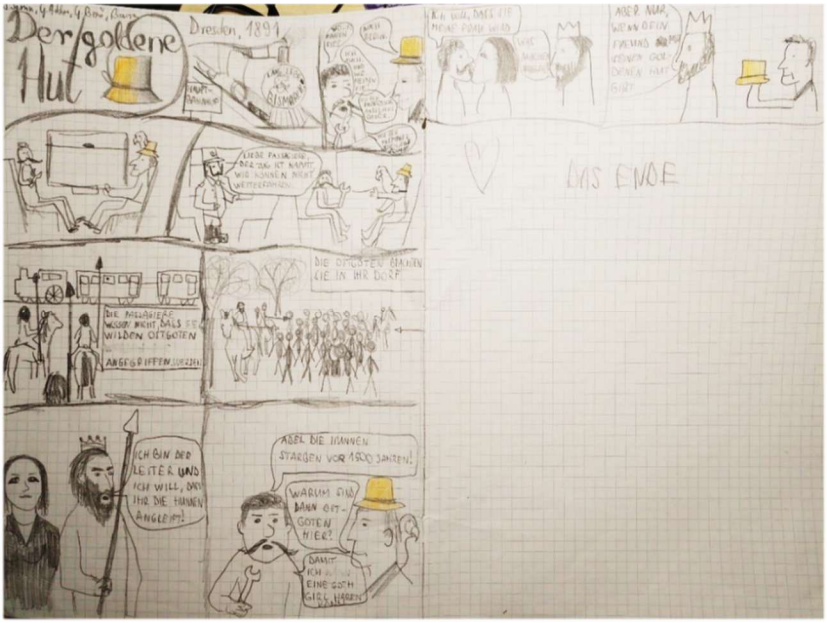
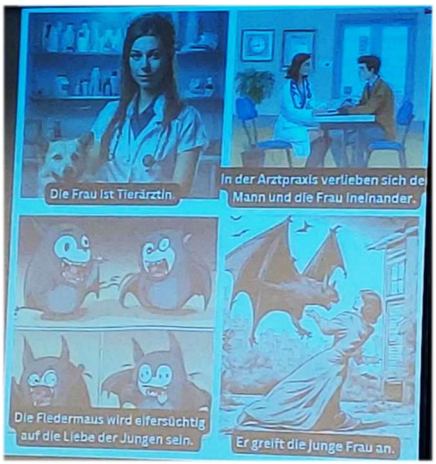


Abb. 3: Die gezeichneten Comics



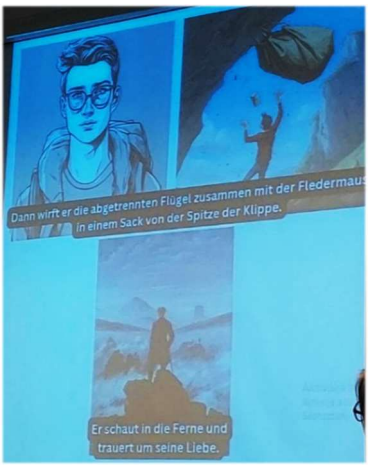


Abb. 3–4: Die mithilfe von KI erstellten Comics

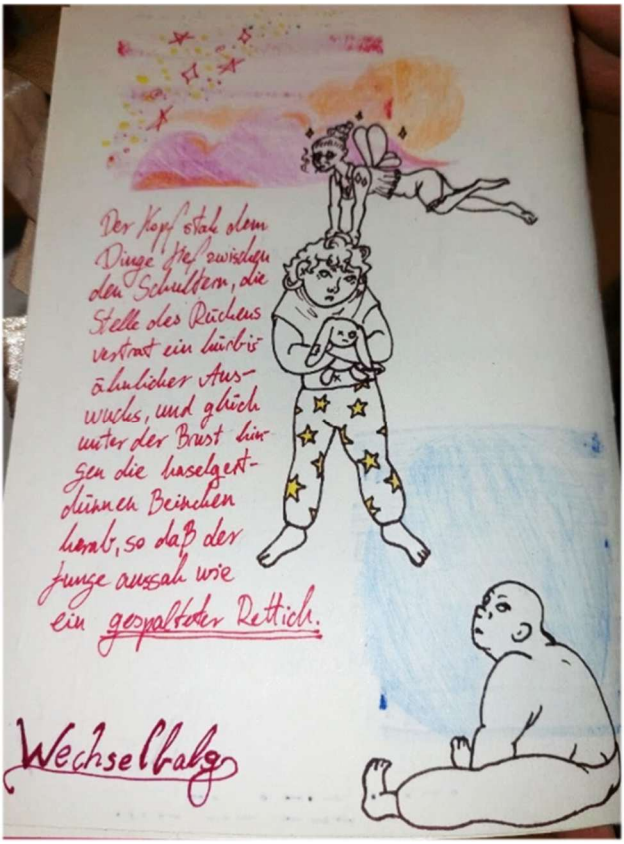


Abb. 5: Zinnober der Wechselbalg und Alräunchen

2.3 Texte aus dem 20. Jahrhundert

2.3.1 Friedrich Dürrenmatt und seine Werke im Deutschunterricht

2.3.1.1 Friedrich Dürrenmatt als Modell für sprachliche Prozesse im DaF-Unterricht

Friedrich Dürrenmatts Drama *Der Besuch der alten Dame* gehört aktuell zum Repertoire zahlreicher Theaterbühnen, wird im Literaturunterricht behandelt und ist fallweise sogar Abiturthema, weshalb der Name Dürrenmatt unseren Schülern zumindest bekannt ist.

Über diese rezeptive Vertrautheit hinausgehend, kann nach eigener Erfahrung sein singuläres Verhältnis zur deutschen Literatursprache als produktives Lernbeispiel für die DaF-Lernenden dienen. Die Analyse von Dürrenmatts Arbeits- und Ausdrucksprozessen offenbart eine aufschlussreiche Dialektik zwischen Denkgeschwindigkeit und sprachlicher Formgebung:

- Schriftprozess: Die biografische Tatsache, dass die von ihm erlernte kalligraphische Schriftart ein schnelles Niederschreiben von Gedanken nicht ermöglichte, verdeutlicht die Tendenz des Autors, dass seine schnelle, vorangehende Denkweise stets mit der physischen Textproduktion in Konflikt stand.[2]
- Mündliche Sprache: Ähnliche Spannungen zeigten sich in der mündlichen Kommunikation. Die Notwendigkeit, außerhalb seines vertrauten Berndeutsch oder Schweizerdeutsch die Standardsprache zu verwenden, hatte die Verlangsamung seiner Sprechweise zur Folge. Dies erzeugte eine spürbare Distanz zwischen seinen spontanen Gedanken und Stoffen und deren verbaler Artikulation.[3]

Weiterhin ist die Entwicklung seiner Schreibweise Gegenstand der Analyse. Während Dürrenmatt in seinen Frühwerken (z. B. Weihnacht) noch eine tendenzielle Kürze der Satzstruktur aufweist, kennzeichnet sein späteres Schaffen (z. B. *Der Auftrag* oder *Vom Beobachten des Beobachters der Beobachter*) eine komplexe, artifizielle und ausufernde Satzsyntax mit sich teilweise über mehrere Seiten erstreckenden Satzgefügen (Kapcsándi 2006).

Die Beobachtung belegt, dass die Schülerinnen und Schüler ein großes Interesse an dieser idiosynkratischen Sprachverwendung Dürrenmatts zeigen. Sie entdecken interessante Parallelen zu den eigenen Herausforderungen im DaF-Lernprozess, insbesondere im Umgang mit Standardisierung, Dialekt und der Komplexität syntaktischer Strukturen.

Diese Auseinandersetzung fungiert als motivationssteigernder Impuls, der die Lernenden zur vertieften und engagierten Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur anregt. Dürrenmatt wird somit von einem bloßen Textlieferanten zu einem metasprachlichen Lernmodell.

---

2 Siehe *Notizbuch von 1942* (Weihnacht): https://www.kath.ch/newsd/leib-christi-warum-die-eucharistie-fuer-duerrenmatt-etwas-kannibalistisches-hat/.

3 Dürrenmatt: Werkausgabe in siebenunddreißig Bänden. WA 28, S. 14; WA 32; S. 122 f.; WA 34, S. 128.

2.3.1.2 Miniprojekt: *Der Besuch der alten Dame* (10. Jahrgangsstufe)

Einleitung und thematische Vorentlastung (Motivation und Kontextualisierung)

Im Folgenden möchte ich das Material einer Unterrichtsstunde vorstellen, in der wir das Drama *Der Besuch der alten Dame* spielerisch in einer 10. Klasse (Schüler auf dem Sprachniveau A2–B1) behandelten. Die Wahl des Stücks lag darin begründet, dass ein Teil der Klasse es am Nachmittag desselben Freitags im Rahmen des Schultheaterfestivals aufführte, weshalb etwa die Hälfte der Gruppe den Inhalt auf Ungarisch gekannt hatte.

Ziel der Unterrichtseinheit war es, einen motivierenden Zugang zu einem sprachlich und inhaltlich komplexen literarischen Werk zu schaffen. Durch spielerische, handlungsorientierte und kommunikative Aufgaben sollte das Drama in seiner Thematik erfahrbar gemacht werden, ohne den Ausgang der Handlung vorwegzunehmen – die Theaterspieler baten explizit darum, die Geschichte nicht zu „spoilern".

Als Einstieg verfassten die Lernenden zunächst einen Steckbrief zu Friedrich Dürrenmatt. Die notwendigen Informationen (Geburtsort, Geburtsjahr, Beruf, Nationalität, Wohnort, wichtigste Werke) konnten sie selbstständig im Internet oder aus bereitgestellten Textauszügen recherchieren. Auf diese Weise wurde das Vorwissen aktiviert und der Übergang zum Werk hergestellt.

Lern- und Lehrziele

Lernziele

- Erweiterung des rezeptiven und produktiven Wortschatzes im thematischen Feld „Theater und Stadtleben"
- Förderung schriftlicher Ausdrucksfähigkeit durch szenische und narrative Schreibanlässe
- Schulung mündlicher Kommunikationskompetenz in authentischen Sprechsituationen
- Sensibilisierung für literarische Figuren und zentrale Motive des Dramas (Gerechtigkeit, Schuld, Vergeltung)
- Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber literarischen Texten, die über das aktuelle Sprachniveau hinausgehen.

Lehrziele

- Erprobung spielerischer und projektorientierter Zugänge zu dramatischen Texten im DaF-Unterricht
- Umsetzung von Differenzierung durch Aufgabenprogression und variable Sozialformen
- Förderung von Motivation, Eigenaktivität und kultureller Anschlussfähigkeit durch thematische Authentizität.

Weiterführende Aufgaben

Die didaktische Konzeption der Unterrichtseinheit sah eine differenzierte und sich schrittweise erschwerende Aufgabenprogression vor, um die verschiedenen Kompetenzbereiche der Lernenden systematisch zu fördern, indem sie vom elementarsprachlichen Einstieg zu zunehmend komplexeren kommunikativen und kreativen Arbeitsphasen führte.

1) Einstieg: Wortschatz- und Grammatikaktivierung

Zu Beginn übernahmen die Lernenden Rollen aus dem Drama und bearbeiteten alltagsnahe Aufgaben mit direktem Bezug zur Handlung. So sollten sie in der Rolle von Claire Zachanassian eine E-Mail an die Stadtverwaltung von Güllen verfassen, in der sie ihre baldige Ankunft ankündigt.

Darauf folgte die Aufgabe „Den Koffer packen", bei der die Schüler Kleidung und persönliche Gegenstände auflisten und beschreiben mussten. Diese Übung diente der gezielten Wiederholung und Festigung des Akkusativgebrauchs im Zusammenhang mit Alltagsvokabular. Weitere Aktivitäten beinhalteten:

- das Lösen eines Wortsuchsels mit Berufsbezeichnungen für die Empfangskommission
- die Benennung von Objekten auf thematischen Bildern (Bahnhof, Stadtplatz) und
- die Zuordnung von Begriffen zu visuellen Reizen, um Wortschatz, Grammatik und Sprechkompetenz zu vernetzen.

2) Interaktive und kreative Aufgaben

Im Anschluss erfolgte der Übergang zu kommunikativ anspruchsvolleren, handlungsorientierten Aufgaben, die reale Interaktionssituationen simulierten. In Rollenspielen wurden authentische Sprechhandlungen eingeübt, z. B.:

- der Kauf einer Zugfahrkarte
- die Buchung eines Hotelzimmers
- der Check-in-Vorgang im Hotel
- sowie Bestellungen im Restaurant.

Diese Aufgaben zielten auf Spontaneität, Situationsangemessenheit und authentische Kommunikation ab und ermöglichten zugleich eine implizite Wiederholung bekannter Strukturen (Höflichkeitsformen, Verbposition, Modalverben).

Nach jeder erfolgreich abgeschlossenen Station erhielten die Gruppen ein Bildsegment (ein Puzzleteil), das schrittweise zu einem Gesamtbild zusammengesetzt wurde. Das gewählte Motiv stammte aus Friedrich Dürrenmatts Ballade *Minotaurus* (Abb. 6), in der Theseus und der Minotaurus im Spiegellabyrinth dargestellt sind.

Diese symbolische Verbindung – Claire Zachanassian als Jägerin ihres ‚Monsters' Ill – stellte eine intertextuelle und ikonographische Brücke zwischen Dürrenmatts bildnerischem und literarischem Werk her. Das Team, das das Bild vollständig zusammensetzte und seinen Inhalt erklärte, erhielt eine ‚Belohnung': eine Fotokopie einer Milliarde Pengő, die als ironischer Verweis auf die im Drama thematisierte Gier und Korruption fungierte.

3) Abschlussphase und Ausblick

Am Ende der Stunde erhielten die Lernenden als freiwillige Hausaufgabe eine Rollenverteilung und einige Textausschnitte aus dem Drama, die sie bis zur nächsten Stunde lesen sollten. Nahezu alle fortgeschrittenen Lernenden lasen ihre Passagen vollständig; auch weniger geübte Schüler beteiligten sich, indem sie ein bis zwei Dialoge bearbeiteten.

Als Höhepunkt luden die theateraktiven Schüler die gesamte Klasse und die Gäste zur Nachmittagsaufführung des Stücks ein, wodurch eine authentische Verbindung zwischen Literaturunterricht und Schulpraxis entstand.

Die Stunde kann auch in Form eines Stationsspiels oder eines Escape Rooms gestaltet werden. Das Beispiel zeigt exemplarisch, dass auch literarisch und sprachlich anspruchsvolle Werke für Lernende auf A1–A2-Niveau zugänglich gemacht werden können, wenn Aufgaben sprachlich gestützt, inhaltlich motivierend und spielerisch gestaltet sind. Dadurch wird nicht nur das Verständnis für ein bedeutendes Werk der deutschsprachigen Literatur gefördert, sondern auch die Lesemotivation, kulturelle Bildung und langfris-

tige Sprachlernfreude nachhaltig gestärkt. Viele Lernende greifen Jahre später – etwa im Rahmen der Abiturvorbereitung – erneut auf das Drama zurück und lesen es dann selbstständig oder in Auszügen auf Deutsch.



Abb. 6: Dürrenmatts *Minotaurus Ballade VII*
(Quelle: **https://archive.org/details/minotauruseineba0000durr**)

2.4 Geschichte und Literatur im DAF-Unterricht

2.4.1 Das Wien-Projekt: Edmund de Waal: *Der Hase mit den Bernsteinaugen. Das verborgene Erbe der Familie Ephrussi*

Der Text wurde im zweiten Halbjahr in einer 11. Klasse bearbeitet. Zur thematischen Einleitung wurde den Lernenden die Abbildung des Hasen (Abb. 11) mit den Bernsteinaugen präsentiert und der Begriff Netsuke genannt. Daraufhin erfolgte die Anweisung, die Bedeutung dieses Begriffs mittels Internetrecherche zu klären.



Abb. 7: Der Hase mit den Bernsteinaugen
(Quelle: **https://www.jmw.at/news/der_hase_mit_den_bernsteinaugen**)

Anschließend fand im Rahmen eines Wettbewerbs eine Sammelaufgabe statt: Zunächst wurden innerhalb von zwei Minuten Tiernamen gesammelt, gefolgt von einer Sammlung assoziierter Eigenschaften. Abschließend erhielten die Lernenden die Aufgabe, Redewendungen zu notieren, in denen Tiere thematisiert werden.

Das Projekt basierte auf der zuvor im Geschichtsunterricht erfolgten Auseinandersetzung mit der Epoche des Dualismus, insbesondere im Hinblick auf die expandierenden und im Wettstreit stehenden Metropolen Wien und Budapest.

Anschließend wurde den Lernenden präzisiert, dass der Fokus auf Wien, der Ringstraße und den sogenannten Ringstraßenbaronen liegt, konkretisiert anhand der Familie Ephrussi.

Als Grundlage wurde der erste Teil der YouTube-Dokumentation *Habsburgs Ringstraßenbarone: Die Exoten von der Levante* mit Untertiteln rezipiert (Quelle: **https://www.youtube.com/watch?v=7rJ-hyq-EFo**). Die Betrachtung beschränkte sich auf jene Sequenzen, welche die Familie Ephrussi thematisieren.

Zur Vorentlastung erhielten die Lernenden eine Wortschatzliste. Die Inhalte der Dokumentation wurden im Verlauf der Betrachtung periodisch im Plenum besprochen. Im Anschluss daran folgte eine erneute kreative Phase, in deren Rahmen die Lernenden eine Karte mit den wichtigsten Sehenswürdigkeiten Wiens kennzeichneten (siehe Abb. 8).



Abb. 8: Karte der Ringstraße mit den Sehenswürdigkeiten (Schülerprodukte)

Daraufhin wurden zwei spezifische Textsegmente aus dem Roman rezipiert:

- Der Abschnitt zur Kindererziehung: Hier wurde thematisiert, dass die Kinder erst dann Zeit mit der Mutter verbringen durften, wenn diese sich zum Ausgehen gekleidet hatte, wobei ihnen in diesem Kontext das Spielen mit den Netsuke-Figuren erlaubt war (de Waal 2020).
- Die Darstellung des sich in Österreich ausbreitenden Antisemitismus (ebd., S. 238 f.).

Besonders das Thema der Lage der Kinder fand bei den Lernenden großen Anklang. Als abschließende Aufgabe sollte ein Forumsbeitrag verfasst werden, der die Themen Kindererziehung und die aktuelle Lage der Kinder miteinander in Bezug setzt.

2.4.2 Bernhard Schlinck: *Der Vorleser*

Einleitung und thematische Vorentlastung (Motivation und Kontextualisierung)

Bernhard Schlinks Roman *Der Vorleser* wurde im ersten Halbjahr einer 12. Klasse bearbeitet. Für den Text eine alternative methodische Herangehensweise gewählt, da das Werk bereits im Lehrwerk *direkt neu 3* (S. 108) aufgegriffen wird. Die dortigen Aufgabenstellungen, darunter Fragen zur Inhaltsrezeption, Hörverstehensübungen sowie Lückentexte (AB, S. 94/14, 15) und ein Interview mit Schlink (AB, S. 92 f.), dienen primär der Abiturvorbereitung und ermöglichen den Lernenden bereits eine erste Inhaltskenntnis. Die filmische Rezeption (oscarprämierte Verfilmung von 2008) war einem Teil der Gruppe bekannt.

Lernziele

- Förderung der Lese- und Diskurskompetenz durch textanalytische und reflektierende Aufgaben
- Entwicklung der Fähigkeit, ethische und moralische Fragestellungen im Kontext von Literatur zu diskutieren
- Sensibilisierung für die Themen Vergangenheitsbewältigung, Erinnerungskultur, Schuld und Verantwortung
- Förderung der medialen Kompetenz durch die Nutzung von Literatur-, Lehrwerks- und Filmmaterialien.

Lehrziele

- Erprobung einer alternativen, schülerzentrierten Aufgabenstruktur, die die Eigenständigkeit und kritische Urteilskompetenz der Lernenden betont
- Förderung interdisziplinärer Bezüge zwischen Literatur, Geschichte und Ethik
- Schaffung eines geschützten Diskussionsraums für die Auseinandersetzung mit historisch und moralisch sensiblen Themen.

Weiterführende Aufgaben

Als zentrales Textkorpus wurde das erste Kapitel des ersten Teils gewählt. Die Bearbeitung begann mit der thematischen Leitfrage: „Wie würdet ihr reagieren, wenn ihr beobachtet, dass sich eine Person auf der Straße unwohl fühlt?"

Die Arbeitsphase folgte einem veränderten Ansatz: Die Gruppen wurden instruiert, eigene Fragen zu formulieren, die sich aus der Bearbeitung der Lehrwerksaufgaben oder der Lektüre der Kurzauszüge ergaben. Zusätzlich wurde die Aufgabe gestellt, die zentralen Problemkreise des Werkes in Form einer Mind-Map zu visualisieren und zu strukturieren. Diese umfassten: Analphabetismus, gegenseitige Hilfeleistung, menschliche Erinnerung / Vergangenheitsbewältigung, den Holocaust, Misshandlung sowie das Thema Liebe. Die so gewonnenen thematischen Cluster dienten als Diskussionsgrundlage und ermöglichten eine vertiefte Auseinandersetzung mit jenen Schwerpunkten.

Abschließend wurde das zentrale Thema der Vergangenheitsbewältigung behandelt. Hierzu wurde die Dokumentation *Eine KZ-Aufseherin* rezipiert (Quelle: **https://www.youtube.com/watch?v=bvbiFnaQtgQ**). Dies erforderte eine vorherige Sensibilisierung der Lernenden bezüglich potenziell belastender visueller Inhalte. Sollte die Darstellung expliziter Schreckensbilder vermieden werden, kann alternativ die Betrachtung auf den Schlussteil des Videos beschränkt werden, welcher primär die Funktionsweise der Erinnerung thematisiert. Selbstverständlich wurde auch in dieser Phase eine Wortschatz-Vorentlastung vorgenommen; zu diesem Zweck wurde eine Transkription des Videos erstellt.

Die intensive Auseinandersetzung führte zu einer nachhaltigen Reflexion über die Konzepte Wahrheit, Erinnerung, Lüge und das ‚modifizierte' Ge-

dächtnis. Die Diskussionen über dieses Thema wurden von den Lernenden auch nach Unterrichtsende in der Muttersprache (Ungarisch) fortgeführt.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Die Integration literarischer und historischer Texte in den DaF-Unterricht eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, sich mit anspruchsvollen und inhaltlich motivierenden Werken auseinanderzusetzen. Projekte wie die Bearbeitung von Franz Kafkas *Auf der Galerie*, Dürrenmatts *Der Besuch der alten Dame*, Edmund de Waals *Der Hase mit den Bernsteinaugen* oder Bernhard Schlinks *Der Vorleser* zeigen, dass selbst komplexe Texte durch gezielte sprachliche Vorentlastung, die Auswahl aussagekräftiger Textausschnitte und kreative, interaktive Aufgabenformen zugänglich gemacht werden können.

Die Arbeit mit diesen Texten ermöglicht nicht nur das Erlernen von Wortschatz und Grammatik, sondern auch die vertiefte Auseinandersetzung mit syntaktischen Strukturen, Handlungslogik und kulturellen Zusammenhängen. Differenzierung wird durch Methoden wie Rollenspiele, Puzzle-Aufgaben, Gruppenarbeiten oder kreative Produktionen wie Zeichnungen oder digitale Formate ermöglicht, wodurch sowohl sprachlich stärkere als auch weniger erfahrene Lernende individuell gefördert werden.

Darüber hinaus wirkt die Beschäftigung mit literarischen Texten motivierend: Die Schülerinnen und Schüler erleben Erfolgserlebnisse, entwickeln ein Bewusstsein für die Komplexität der deutschen Sprache und gewinnen Einblicke in gesellschaftliche, historische und kulturelle Themen. Auch die angehenden Lehrkräfte profitieren von dieser Herangehensweise, indem sie die didaktische Anschlussfähigkeit literarischer Werke reflektieren und eigenständig geeignete Aufgabenformate entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Literaturprojekte im DaF-Unterricht einen signifikanten Mehrwert bieten: Sie fördern sprachliche, kognitive und kulturelle Kompetenzen, steigern die Lernmotivation und ermöglichen eine praxisnahe und kreative Unterrichtsgestaltung. Mit einer sorgfältigen Auswahl der Texte, der bewussten Gestaltung von Aufgaben und einer flexiblen methodischen Umsetzung lassen sich so nachhaltige Lernerfahrungen erzielen, die sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte in ihrer Professionalisierung unterstützen.

Literaturverzeichnis

Quellen

de Waal, Edmund (2020): Der Hase mit den Bernsteinaugen. 4. Auflage. München: dtv.

Dürrenmatt, Friedrich (1996): Gespräche 1961–1990 in vier Bänden. Zürich: Diogenes.

Dürrenmatt, Friedrich (1998): Werkausgabe in siebenundreißig Bänden. Zürich: Diogenes.

Hoffmann, Ernst Theodor Amadeus (1982): Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Bd. 7: Klein Zaches genannt Zinnober, Prinzessin Bambilla, Meister Floh. Berlin / Weimar: Aufbau.

Kästner, Erich (2018): Der 35. Mai. Zürich: Atrium.

Kästner, Erich: Sachliche Romanze. Online unter der URL:
https://www.lyrikline.org/de/gedichte/sachliche-romanze-14375

Schlink, Berhard (1997): Der Vorleser. Zürich: Diogenes.

Online-Quellen

Interviews mit Friedrich Dürrenmatt:
https://www.youtube.com/watch?v=2HywBPyJyjg
(zuletzt geprüft am 09.11.2025)
https://www.ardmediathek.de/video/kultur-im-norden/interview-mit-friedrich-duerrenmatt/ndr/Y3JpZDovL25kci5kZS84NGVmMDQwNy04ZmI1LTRiNWQtYWYxOS04NTUwYThkZWEwMWY
(zuletzt geprüft am 09.11.2025)
https://www.ardmediathek.de/video/planet-schule/friedrich-duerrenmatt-autoren-erzaehlen/swr/Y3JpZDovL3N3ci5kZS9hZXgvbzE5ODc3MDk
(zuletzt geprüft am 09.11.2025)

Interview mit einer KZ-Aufseherin:
https://www.youtube.com/watch?v=bvbiFnaQtgQ
(zuletzt geprüft am 09.11.2025)

Emil und die Detektive:
https://www.kaestnerhaus-literatur.de/buecher-fuer-kinder
(zuletzt geprüft am 09.11.2025)

Lehrwerke

Burger, Elke (2013): Schreiben Intensivtrainer A1/A2. München: Langenscheidt / Klett.

Häublein, Gernot / Müller, Martin / Rusch, Paul / Scherling, Theo / Wertenschlag, Lukas (2001): Memo. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Berlin etc.: Langenscheidt.

Motta, Giorgio / Ćwikowska, Beata / Oros, Andrea (2003): direkt neu 3. Lehrwerk für Jugendliche. Kursbuch + Arbeitsbuch. Budapest: Klett.

Sieber, Tanja (2016): Hören und Sprechen A1/A2. Intensivtrainer NEU. München: Klett-Langenscheidt.

Forschungsliteratur

Feld-Knapp, Ilona (2014): Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen. Zur Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehramtsstudierenden für Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik, S. 194–206.

Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen III: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 43–56.

Goethe-Institut (Hrsg.) (2014): Literatur im DaF-Unterricht: Perspektiven und Materialien. München: Goethe-Institut.

Kapcsándi, Katalin (2006): Verwirklichung der Stoffe: Möglichkeiten der Intermedialität bei Friedrich Dürrenmatt. In: Hammer, Erika / Sándorfi, Edina (Hrsg.): „Der Rest ist – Staunen". Literatur und Performativität (= Pécser Studien zur Germanistik Bd. 1). Wien: Praesens.

Niewalda, Katrin (2012): Literatur im DaF-Unterricht für Anfänger. Überlegungen und Vorschläge. Online unter der URL:
https://core.ac.uk/reader/230512212 (zuletzt geprüft am 09.11.2025)

Herta Márki

Die sprachliche Vielfalt der Lernenden im Unterricht berücksichtigen können

1 Einleitung

Die Zahl der sprachlich heterogenen Gruppen an Schulen hat in den letzten Jahren europaweit – auch in Ungarn – deutlich zugenommen. Das verstärkte Auftreten dieser Zielgruppen ist eine Folge der zunehmenden Mobilität der Menschen. Der Umgang mit diesen neuen Lerngruppen stellt das Schulwesen – insbesondere die Lehrkräfte – in jedem Land vor neue Herausforderungen. Im angelsächsischen und deutschsprachigen Raum wird das Thema Migration im schulischen Kontext bereits seit längerem untersucht – vgl. v. a. die Forschungsergebnisse von Bukus (2011), Cummins (1979), Edmondson (2004), Gogolin (2004), Hufeisen (2017) und Krumm (2017), auf deren Forschungsergebnisse auch meine Arbeit Bezug nimmt.

Im vorliegenden Beitrag befasse ich mich mit der Rolle der Lehrkräfte in dieser neuen, komplexen Situation. Anhand konkreter Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht wird die Vielschichtigkeit dieser Aufgabe in den Mittelpunkt gestellt. Diese Lernenden sind mehrsprachig und verfügen über unterschiedliche familiäre und kulturelle Hintergründe.

Mein Interesse an Lernenden mit Migrationshintergrund wurde durch persönliche Erlebnisse während eines mehrjährigen Förderprogramms geweckt, das mit dem Ziel durchgeführt wurde, Lernende mit Migrationshintergrund an ungarischen Schulen zu unterstützen. Im Rahmen dieses Programms konnte ich zahlreiche wertvolle Erfahrungen sammeln und beobachten, mit welchen besonderen Schwierigkeiten diese Lernenden im ungarischen Schulwesen konfrontiert werden. Ihr Hauptproblem besteht darin, dass sie über die für den Unterricht an ungarischen Schulen erforderlichen bildungssprachlichen Kenntnisse meist nicht oder nur in geringem Maße verfügen. Da der Unterricht in Ungarn traditionell monolingual organisiert ist

und Wissen ausschließlich auf Ungarisch vermittelt wird, können diese Lernenden ihre Erstsprachen beim Wissenserwerb nicht nutzen. Dies führt dazu, dass sie auch beim Fremdsprachenlernen vor zusätzlichen Schwierigkeiten stehen: Sie müssen – ebenso wie Lernende mit Ungarisch als Erstsprache – weitere Fremdsprachen erwerben. Im Fremdsprachenunterricht wird jedoch regelmäßig auf die L1 Ungarisch zurückgegriffen; eine systematische Berücksichtigung anderer bereits gelernter Sprachen findet hingegen meist nicht statt (Feld-Knapp 2014; Hufeisen 2011; Meißner/Schröder-Sura 2009; Perge 2018; Schmidt 2014). Aufgrund meiner Erfahrungen zeigt sich, dass sich diese Lernenden in einer besonderen Situation befinden und vielfältigen Herausforderungen gegenüberstehen. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen benötigen sie gezielte Unterstützung und spezifische Fördermaßnahmen in mehreren Bereichen.

Während meiner Tätigkeit im Förderprogramm lernte ich zahlreiche Lebensgeschichten kennen und sammelte wertvolle Praxiserfahrungen im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund. Die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen verdeutlichte mir zudem, wie wichtig Toleranz und Empathie für eine effektive Teamarbeit sind. Durch meine Tätigkeit während des Lehramtsstudiums für Deutsch und Ungarisch als Fremdsprache an der Eötvös-Loránd-Universität konnte ich meine sprachdidaktischen Kenntnisse praktisch anwenden und vertiefen. Aus diesen Erfahrungen entstand schließlich das Interesse, mich im Rahmen eines Dissertationsprojekts vertieft mit der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen Erstsprachen zu beschäftigen.

Im Rahmen dieses Dissertationsprojekts führte ich eine empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Mengenkonzeptualisierung durch. In diesem Projekt wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen Erstsprachen entfaltet, welche spezifischen Merkmale sie aufweist und wie diese Besonderheiten – am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge – erfasst und beschrieben werden können. Dabei stand insbesondere die Frage im Mittelpunkt, welche Charakteristika die individuelle Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 aufweist. Diese Fragestellung wurde aus drei Perspektiven untersucht: Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Lernende und Lehrende befragt; zudem wurde das Pädagogische Programm der in die Forschung einbezogenen Schule analysiert.

In Bezug auf die Sprachverwendung wird v. a. zwischen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit unterschieden (siehe v. a. Feld-Knapp 2014; Haider 2010). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit kann als besondere Form der individuellen Mehrsprachigkeit betrachtet werden. Dieser Begriff entstand im Kontext von Migrationsbewegungen und bezeichnet die gesellschaftliche Konstellation, in der mehrsprachige Menschen leben (Gogolin 2004: 55). Dieser Arbeit liegt der Gedanke zugrunde, dass Mehrsprachigkeit ein Normalfall ist und einen natürlichen und selbstverständlichen Teil unserer Gesellschaft bzw. unseres Lebens darstellt.

Im ersten Teil der Datenerhebung standen die Lernenden im Mittelpunkt. Anhand von Fallanalysen wurde ihre sprachliche und kognitive Herangehensweise untersucht. Dabei bearbeiteten zehn Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen Aufgabenblätter in drei Sprachen und reflektierten diese anschließend. Jede/r befragte Lernende wurde als eigenständiger Fall behandelt. Ziel war es, die Konzeptualisierung des Phänomens Menge in verschiedenen Sprachen zu erfassen und die Lernenden im Rahmen eines Interviews gezielt zu ihrem Umgang mit den Aufgaben unter besonderer Berücksichtigung ihrer individuellen Mehrsprachigkeit zu befragen.

Im zweiten Schritt der empirischen Untersuchung wurde die Perspektive der Lehrenden betrachtet. Sie wurden mittels Interviews und Fragebögen befragt, wie sie mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden umgehen und welche Konzepte sich in ihrer Wahrnehmung in Bezug auf die Mehrsprachigkeit abzeichnen.

Als dritter empirischer Schritt wurde das Pädagogische Programm einer ausgewählten Schule vorgestellt. Dieses Programm bildet die Grundlage des Unterrichts in allen Fächern und nimmt daher an jeder schulischen Institution eine zentrale Funktion ein.

2 Ergebnisse und neue Erkenntnisse über die Lernenden und Lehrenden

Im folgenden Abschnitt werden zentrale Ergebnisse und neue Erkenntnisse im Zusammenhang mit der sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen Erstsprachen vorgestellt. Dabei wird aufgezeigt, inwiefern diese Lernenden in der Lage sind, ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen zu vernetzen und ihre bereits gelernten Sprachen beim Erwerb neuer sprachlicher Strukturen gezielt einzusetzen.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Perspektive der Lehrenden: Es wird dargestellt, über welches Wissen und Bewusstsein Lehrpersonen verfügen müssen, um die sprachliche Vielfalt der Lernenden angemessen berücksichtigen und im Unterricht gezielt fördern zu können. Die Analyse macht deutlich, dass die Reflexion über Mehrsprachigkeit und der bewusste Umgang mit vorhandenen Sprachkompetenzen eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen darstellen.

Darüber hinaus werden die gewonnenen Erkenntnisse im Hinblick auf ihre curriculare Einbettung betrachtet. Sie zeigen, dass der bewusste Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachlicher Diversität nicht nur eine individuelle Aufgabe der Lehrkräfte ist, sondern auch auf curricularer Ebene systematisch verankert werden sollte. Eine Integration von Mehrsprachigkeitsaspekten in Lehrpläne und Unterrichtskonzepte kann dazu beitragen, die sprachlichen Ressourcen der Lernenden gezielt zu nutzen und ihre sprachliche Bildung nachhaltiger zu gestalten.

Die hier vorgestellten Ergebnisse besitzen insbesondere für (Sprach-)Lehrende und Bildungseinrichtungen, die mit mehrsprachigen Lernenden arbeiten, eine hohe Relevanz: Sie liefern neue Impulse für den praktischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt und tragen dazu bei, das Verständnis für die komplexen Lernprozesse dieser Zielgruppe zu vertiefen.

2.1 Lernende

Die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden zeigt sich in vielschichtigen und situationsabhängigen Formen. Sie verfügen über eine funktionale Mehrsprachigkeit, die es ihnen ermöglicht, ihre Sprachen im schulischen Kontext sowohl für kommunikative Zwecke als auch für den Wissenserwerb gezielt einzusetzen. Dabei wird deutlich, dass die Lernenden individuelle Wege im bewussten Umgang mit ihren Sprachen gehen: In der Versprachlichung und Konzeptualisierung von Menge entwickeln sie unterschiedliche Strategien, die eng mit ihren sprachlichen Biografien verbunden sind. Die Arbeit mit den Aufgabenblättern wurde daher individuell unterschiedlich als sprachliche und kognitive Herausforderung erlebt – ein Hinweis darauf, dass sich die Fähigkeit zur Reflexion über Sprache und sprachliche Strukturen bei den Lernenden in unterschiedlichem Maße ausgebildet hat. Auffällig ist zudem, dass alle Proband:innen das Ungarische als Brückensprache für das Erlernen weiterer Sprachen wahrnehmen, da es als Bildungssprache in der Schule dient und den Erwerb der beiden Fremdsprachen Deutsch und Englisch wesentlich unterstützt.

2.2 Lehrende

Die Lehrenden beurteilen die Inklusion im ungarischen Schulsystem als schwierig, die Wichtigkeit des besonderen Umgangs mit diesen Lernenden ist ihnen jedoch bewusst. Die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden wirkt sich dabei positiv auf die Arbeit im Klassenzimmer aus. Die Einstellung der Lehrenden gegenüber dieser Zielgruppe variiert stark und hängt wesentlich von ihrem beruflichen Selbstverständnis ab. Viele sehen die Schule als für die Arbeit mit inklusiven Gruppen unvorbereitet an und betonen, dass sich nicht nur Fremdsprachenlehrende, sondern alle Lehrkräfte an dieser Arbeit beteiligen sollten, unterstützt durch institutionelle und curriculare Maßnahmen. Persönliche Erfahrungen können die Einstellung der Lehrenden beeinflussen und die universitäre Ausbildung bereitet sie bisher nicht ausreichend auf diese besondere Aufgabe vor, deren Förderung von den meisten als wichtig anerkannt wird.

2.3 Curriculare Einbettung

Das Pädagogische Programm stellt zwar ein nützliches Instrument dar, das Möglichkeiten für die Arbeit mit der neuen Zielgruppe bietet, reicht aber allein nicht aus; entscheidend ist seine Umsetzung in der konkreten Unterrichtspraxis. An jeder Schule tragen die Schulleitung und die Lehrenden eine große Verantwortung für die erfolgreiche Inklusion, die von zahlreichen Faktoren abhängt. Die Lehrpersonen stehen dabei in einer Schlüsselposition und können durch ihren persönlichen, menschlichen Umgang sowie durch ihre fachliche Arbeit wesentlich zur Integration beitragen. Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit ist, dass die Lehrenden ihre neue Aufgabe erkennen, über die notwendigen Kompetenzen verfügen und diese auch umsetzen können.

3 Beispiele aus der Praxis

In meiner Dissertation habe ich als Forscherin die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Lernender beobachtet und untersucht. Das Ziel dabei war, Einblicke in ihre individuellen Strategien und sprachlichen Prozesse zu gewinnen. In diesem Abschnitt möchte ich nun ausgewählte Ergebnisse dieser Untersuchung vorstellen, insbesondere für Lehrkräfte, die in sprachlich heterogenen Gruppen unterrichten. Aus den zahlreichen erhobenen Daten wur-

den solche Beispiele ausgewählt, die die Vielfalt der sprachlichen Erscheinungen und die daraus resultierenden pädagogischen Herausforderungen am deutlichsten veranschaulichen.

Die Datenerhebung bei Lernenden mit unterschiedlichen L1 an einem vierklassigen Gymnasium in Budapest (Zielgruppe 1) erfolgte in fünf Schritten. Die Vorgehensweise war bei allen Proband:innen gleich. Zielgruppe 1 setzte sich aus zehn Personen zusammen. Jede befragte Person wurde als eigenständiger Fall behandelt, die Daten wurden dementsprechend in Bezug auf die einzelnen Personen einer Fallanalyse unterzogen. Die Datenerhebung in Zielgruppe 1 bestand aus zwei aufeinander abgestimmten Arbeitsphasen. Zuerst erfolgte die Vorbereitung, dann die Durchführung der Datenerhebung.

Das Aufgabenblatt wurde auf Ungarisch zusammengestellt. In Anlehnung an die Aufgabenblätter wurde ein Fragebogen zusammengestellt, in dem die Lernenden ihren Sprachlernprozess reflektieren. Dieser Fragebogen gilt als Ausgangspunkt für das gesteuerte Interview. Anhand dieser Punkte konnten die Lernenden im Rahmen eines Interviews einerseits ihren gegenwärtigen Sprachgebrauch reflektieren, andererseits die Fähigkeit, ob sie diese drei Sprachen transparent machen können. Der Fragebogen enthält geschlossene Fragen. Darin können die Lernenden ihre Antworten auf einer Skala von 1 bis 5 markieren. Dabei zeigen sich die individuellen Unterschiede in der Versprachlichung der Menge für die einzelnen Lernenden. Der Fragebogen umfasst vier größere Gebiete der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden:

- die Schwierigkeiten beim Lösen dieser Aufgaben, konkret bei grammatischen Phänomenen in jeder Sprache (Ungarisch, Deutsch, Englisch)
- Sprachenwechsel
- Sprachvergleich und
- Sprachbiographie.

Im Folgenden wird die Sprachbiographie von drei ausgewählten Proband:innen vorgestellt. Dabei geht es darum, wie sich ihre individuelle Mehrsprachigkeit entwickelt hat. Weiters wird erhoben, wie die einzelnen Sprachen situativ eingesetzt werden. Beim bewussten Umgang mit der Versprachlichung von Menge werden Schlussfolgerungen gezogen, inwiefern die Lernenden die grammatischen Phänomene erklären und diese mit der Erstsprache vergleichen können. Beim Sprachwechsel bezieht sich die erste Frage darauf, welche Schwierigkeit der Sprachwechsel beim Lösen dieser Aufgaben bedeutet. An dieser Stelle wurden die Proband:innen dazu befragt, wie sie im Allgemeinen diese drei Sprachen mit anderen Sprachen vergleichen können; im letzten Teil geht es um den Sprachvergleich. Hier wird die Frage gestellt, wel-

che Sprache die Lernenden beim selbständigen Lösen mathematischer Aufgaben bzw. bei der Textproduktion benutzen. Auf diese Weise lässt sich darauf schließen, welche Sprache die Lernenden für ihre kognitiven Prozesse benutzen.

3.1 Sprachbiographische Daten des Probanden

Proband B ist 17 Jahre alt und besucht die zehnte Klasse an der gegebenen Schule. Bis zu seinem zwölften Lebensjahr, dem Jahr 2016, lebte er in Brasilien, wo er mit Portugiesisch als L1 aufgewachsen ist. In Brasilien lernte er unter institutionellen Rahmenbedingungen keine Fremdsprache, sondern begann mit Englisch als erster Fremdsprache vor 12 Jahren in einer Sprachschule. 2016 kam er mit seiner Familie nach Ungarn und wurde hier eingeschult. Ungarisch musste er für die Wahrnehmung der Bildungsangebote erwerben, aus diesem Grund nahm er für drei Monate Privatunterricht in Anspruch, gleichzeitig begann er seine schulische Laufbahn in Ungarn. Englisch und Ungarisch werden von ihm beim Wissenserwerb im Rahmen des zweisprachigen Systems der Schule, Portugiesisch, Englisch und Ungarisch für allgemeine kommunikative Zwecke im außerschulischen Kontext benutzt. In der Schule lernt der Proband seit 2 Jahren Deutsch als dritte Fremdsprache.

Der Lernende verfügt über eine individuelle Mehrsprachigkeit, die vier Sprachen umfasst. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht lernt er Ungarisch, Englisch und Deutsch. Ungarisch und Englisch werden von ihm gleichzeitig beim Wissenserwerb genutzt. Als einziges Familienmitglied, das Ungarisch beherrscht, übernimmt der Proband Verantwortung für seine Familie. Die Eltern können an ungarischsprachige Informationen nur herankommen, wenn ihr Kind sie als Dolmetscher unterstützt. Ungarisch ist die Amtssprache in Ungarn, deswegen brauchen die Eltern in der Interaktion mit Amtspersonen sehr häufig diese Hilfe. Diese Situationen stellen große Ansprüche an den Probanden. Dies erfordert nicht nur das Beherrschen der Sprache, sondern auch Kenntnisse und Fachwissen in diesen Bereichen und eine situationsspezifische Reflexionskompetenz.

Bewusster Umgang mit der Versprachlichung von Menge

Erläuterungen

Im Interview zeigte sich, dass die Versprachlichung der Menge in der englischen Sprache bei diesem Lernenden sehr bewusst ist. Das kann man in seinen Lösungen bzw. im Fragebogen – den er in diesem Teil ausschließlich mit

Eins bewertete – beobachten. Er kann die Regelhaftigkeit sehr präzise formulieren und die Gemeinsamkeiten mit dem Englischen und mit dem Portugiesischen erkennen.

Nach der eigenen Bewertung des ungarischen Aufgabenblattes fand er diese Phänomene zu 60% sehr einfach. Bei zwei Punkten wählte er die Drei für den Schwierigkeitsgrad: bei der Kongruenz von Verb und Nomen bzw. bei der Kongruenz nach Indefinitpronomen. Da er dieses Phänomen schwierig fand, konnte er die Verben und die Nomen bzw. das Indefinitpronomen *mindenki* im ungarischen Aufgabenblatt nicht richtig aufeinander abstimmen.

Das deutsche Aufgabenblatt war nur zu 17% richtig gelöst, was bei der Bewertung (viermal mit einer Fünf) bestätigt wird. Die Kongruenz zwischen Verb und Nomen wurde – wie beim Ungarischen – als schwierig markiert. Außerdem markierte er die Übereinstimmung von Menge mit Nomen und mit Verben nach Zahlwörtern als schwierig. Diese Unsicherheiten zeigten sich auch in der Lösung der Aufgaben. Obwohl er die zählbaren und die unzählbaren Mengenangaben auf der Schwierigkeitsskala als einfacher einschätzte, erreichte er bei Aufgabe 2 im deutschen Aufgabenblatt nur zwei Punkte.

Das englische Aufgabenblatt wurde fehlerlos gelöst und in Übereinstimmung damit durchgehend mit einer Eins bewertet.

Der Proband stuft die Versprachlichung von Mengenangaben nach der Auswertung des ungarischen Aufgabenblattes als relativ einfach ein („*Nekem nincs baj a számolással*"). In der ersten Aufgabe war die Kongruenz zwischen Zahlwörtern, Nomen und Verben falsch, trotzdem konnte er die Regelhaftigkeit formulieren und korrigierte sich selbst („*Szerintem ott hibáztam*"). Als die Aufgabenblätter im Interview gezeigt und die Beispiele einander gegenübergestellt wurden, wollte er die Lösungen ändern. Er formulierte die Regel im Ungarischen: Wenn ein Zahlwort vor dem Nomen steht, muss die Einzahl für das Nomen und das Verb benutzt werden.

Bei den zählbaren und unzählbaren Mengenangaben gab es bei einigen Proband:innen die Antwort, dass sie nur im Kontext entscheiden können, welches Fragewort richtig ist. Bei der zweiten Aufgabe im Deutschen bestimmte Proband B die Regel falsch, dementsprechend waren auch die Lösungen inkorrekt. Im Interview bestätigte sich, dass der Proband diese Aufgaben wegen seiner mangelnden Sprachlernerfahrung schwieriger fand.

Mehrzahl wird im Portugiesischen immer markiert und der Proband war auch fähig, diese Phänomene mit seiner L1 zu vergleichen. Bei der Lösung der Aufgaben benannte er konkret sok als schwierig. Obwohl er die Regel kennt,

nämlich dass das Nomen und das Verb nach sok im Singular stehen, beachtete er es diesmal nicht, weil es im Portugiesischen in der Mehrzahl steht. Dies erläutert er auch selbst: *„A mindenki is ugyanúgy volt, hogy csak egyes számban kell írni, és én mindig többes számban írtam. Erre voltam szokva."* Er war wegen seiner L1 nicht daran gewöhnt, nach bestimmten bzw. unbestimmten Mengenangaben die Singularform zu benutzen.

Schlussfolgerungen anhand des bewussten Umgangs mit der Versprachlichung von Menge bei Proband B

- Die Erläuterungen und die Aufgabenlösung stimmen nicht überall überein
- im deutschen Aufgabenblatt zeigten sich Schwierigkeiten, die im Fragebogen nicht überall bestätigt wurden
- aufgrund der Ergebnisse beherrscht der Proband die englische Sprache sehr gut und die ungarische Sprache gut
- Englisch fungiert bei ihm im Vergleich zum Ungarischen stärker als Bildungssprache.

→ **Sprachwechsel**

Bei der Lösung dieser Aufgaben bedeutete der Sprachwechsel keine Herausforderung für diesen Probanden. Einerseits fiel ihm der Wechsel vom Ungarischen ins Deutsche nicht schwer, da diese zwei Sprachen sehr unterschiedlich sind. Andererseits stellte das Wechseln von Deutsch zu Englisch aufgrund der Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen der beiden germanischen Sprachen für den Probanden kein Problem dar.

Beim Sprachvergleich zwischen Ungarisch und seinen anderen Sprachen bevorzugt er Englisch. Der Grund dafür ist, dass die Lehrkraft eher Englisch als Brückensprache benutzt. Allerdings ist das Englische eine größere Unterstützung, da – wie er das selbst formuliert – Google Translate aus dem Ungarischen ins Englische besser übersetzt. Nur die englische Sprache wird mit der L1 wegen der Ähnlichkeiten verglichen.

→ **Sprachnutzung bei der kognitiven Arbeit im Kontext des Wissenserwerbs**

In der Mathematikstunde und während der Textproduktion wählte der Proband Englisch als Denksprache. Portugiesisch benutzt er selten, da er die englische Sprache nützlich findet und sehr motiviert ist, diese Sprache zu lernen:

„Én nagyon akartam megtanulni a nyelvet, mert tudom, hogy hasznos. Most csak angolul gondolkozom, azon a nyelven, amit használok leggyakrabban." Seine individuelle Mehrsprachigkeit ist in seiner L1 nicht vollständig. Er ist unmotiviert, Portugiesisch für den Wissenserwerb zu nutzen, was das Verstehen von komplexen Inhalten hindern kann.

Aufgrund seiner Antworten lässt sich feststellen, dass er die englische Sprache eher für bildungssprachliche Zwecke und als Zweitsprache benutzt. Das bildet eine solide ausgebaute Basis für ihn. Der Sprachwechsel war für ihn nicht problematisch, woraus man folgern kann, dass er beim Wechsel von Sprachen bewusst vorgehen kann. Aufgrund seiner Antworten beherrscht er Englisch und Ungarisch sehr gut und ist fähig, die Regelhaftigkeiten zu formulieren. Die deutsche Sprache verlangt noch größere Aufmerksamkeit von ihm. Diese Sprache lernt er im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, in dem üblicherweise Ungarisch als Brückensprache dient. Dies kann die Sprachaneignung erschweren, da diese zwei Sprachen zu unterschiedlichen Sprachfamilien gehören. Bei sehr vielen Beispielen war die Definitionsbildung eine Herausforderung, der Grund dafür kann sein, dass diese Prozesse in der L1, im Englischen und im Ungarischen automatisch verlaufen.

3.2 Sprachbiographische Daten der Probandin

Probandin E ist 19 Jahre alt und besucht die elfte Klasse. Bis zu ihrem vierzehnten Lebensjahr, dem Jahr 2015, lebte sie in China, wo sie mit Chinesisch als L1 aufgewachsen ist. Dort begann sie mit Englisch als erster Fremdsprache. 2015 kam die Familie nach Ungarn, wo die Probandin eingeschult wurde. An ihrer Schule findet der Unterricht traditionell auf Ungarisch statt, für die Wahrnehmung der Bildungsangebote benötigte sie Ungarisch als Bildungssprache. Hier wurde sie mit einer großen Herausforderung konfrontiert, da sie Ungarisch gleichzeitig als zweite Fremdsprache erwerben musste. Ihre Englischkenntnisse konnte sie weiterhin im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht vertiefen, parallel dazu fing sie mit Deutsch als dritter Fremdsprache an.

Bewusster Umgang mit der Versprachlichung von Menge

Erläuterungen

Im gesteuerten Interview wurden die Ergebnisse anhand des Fragebogens bewertet und die Regelhaftigkeiten formuliert. Für die erste Aufgabe im unga-

rischen Aufgabenblatt benutzte die Probandin die Pluralform von Verben nach Mengenangaben, dafür erklärte sie die Regel falsch, woraus man folgern kann, dass diese Regel falsch eingelernt wurde. Nach ihrer Erklärung sollte die Singularform von Nomen nach Zahlwörtern benutzt werden, aber das Verb bleibt in der Singularform. Der Grund für diesen Fehler kann sein, dass in ihrer Erstsprache die Verben nicht konjugiert werden.

Die Probandin kennt den Unterschied zwischen zählbaren und unzählbaren Mengenangaben („*ha lehet számolni, akkor mennyi, ha nem lehet számolni, akkor hány*"), was im Ungarischen richtig angegeben wurde. Beim deutschen Äquivalent formulierte sie den Unterschied mit dem Genus, aber das beeinflusst die Endungen in diesem Fall nicht. Wahrscheinlich fand sie zwischen den Endungen der Fragewörter *wie viel* und *wie viele* bzw. der Adjektivdeklination Übereinstimmungen (auch sonst typisch bei Lernenden der deutschen Sprache). In der letzten Aufgabe war sie fähig, weitere Beispiele für den Unterschied zwischen hányas und hányadik zu nennen, aber die zugrundeliegende Regel wurde nicht erklärt.

Aufgrund mangelnder Erfahrungen mit der Sprache fand sie das deutsche Aufgabenblatt am schwierigsten: „*I didn't practise so much so that can be there as on doing the german one not so well.*" Obwohl sie die Regelhaftigkeit schon kannte, konnte sie sie sprachlich oft nicht formulieren. Dafür konnte sie eher ihre L1 zu Ungarisch und Englisch in Parallele setzen, nahm aber die Ähnlichkeiten zwischen den germanischen Sprachen nur in einigen Fällen wahr.

Schlussfolgerungen anhand des bewussten Umgangs mit der Versprachlichung von Menge

- Die Erläuterungen und die Aufgabenlösung sind nicht überall übereinstimmend: Obwohl die Probandin alle englischen Aufgaben mit einer Eins bewertete, erreichte sie nur 78%
- im ungarischen Aufgabenblatt war die Eins dominant, aber beispielsweise die Kongruenz zwischen dem Verb und dem Nomen wurde wie beim deutschen Aufgabenblatt mit einer Drei markiert
- die Konzeptualisierung von Menge im Deutschen bedeutete im Grunde genommen eine Schwierigkeit, was die Probandin auch mit dem Schwierigkeitsgrad Fünf markierte
- die erste Aufgabe war für diese Probandin am schwierigsten, was auch durch ihre Lösungen bestätigt wurde und daran liegen kann, dass das Gelernte trotz Kenntnisse über die Regelhaftigkeit auf syntaktischer Ebene anfänglich nicht angewandt werden kann.

→ **Sprachwechsel**

Aufgrund der sprachlichen Unterschiede war der Wechsel aus dem Ungarischen in die deutsche Sprache für die Probandin schwierig, aus dem Deutschen in die englische Sprache stellte das aber keine Herausforderung dar, da sie nach ihrer eigenen Erklärung sehr gut Englisch spricht.

→ **Sprachnutzung bei der kognitiven Arbeit im Kontext des Wissenserwerbs**

Die L1 ist im Allgemeinen sehr dominant bei ihr, Chinesisch wird zum Überlegen und zum Nachschauen benutzt. Die Brückensprache ist bei ihr immer Chinesisch, nur bei der deutschen Sprache kommt vor, dass sie auch Ungarisch einsetzt, weil sich die Schriftsprache bei den indoeuropäischen Sprachen ähnelt bzw. es im Ungarischen auch den Laut /ö/ gibt. Sie vertraut dem Chinesischen als Brückensprache auch in der Mathematikstunde und bei der Textproduktion.

3.3 Sprachbiographische Daten des Probanden

Proband J ist 17 Jahre alt und besucht die zehnte Klasse des erwähnten Gymnasiums. Bis zu seinem vierzehnten Lebensjahr, dem Jahr 2018, lebte er in Saudi-Arabien. Auch wenn die Amtssprache in Saudi-Arabien Arabisch ist, spricht er Arabisch nur auf der Niveaustufe A1–A2. Seiner eigenen Erklärung nach ist seine L1 Urdu, eine indoarische Sprache und Amtssprache unter anderem in Pakistan, wo er nie lebte. Innerhalb seiner Familie wird jedoch Urdu verwendet. Er besuchte in Saudi-Arabien eine internationale Schule, wo die Bildungssprache Englisch war, begann dort mit dem Englischen als Fremdsprache und wurde somit befähigt, die Bildungsangebote auf Englisch wahrzunehmen. Vor drei Jahren kam er mit seiner Familie nach Ungarn, wo er zuerst in einer Grundschule eingeschult wurde. An dieser Schule fand der Unterricht traditionell auf Ungarisch statt, aber der Erwerbsprozess des Ungarischen als Bildungssprache bedeutete eine große Herausforderung für ihn, denn Ungarisch musste als Fremdsprache neu erlernt werden. Ein Jahr später begann er mit dem zweisprachigen Gymnasium, wo er gleichzeitig Englisch und Ungarisch für die Wahrnehmung der Bildungsangebote benutzen kann. Daneben musste er noch eine Fremdsprache wählen und entschied sich für Deutsch.

Proband J verfügt über eine individuelle Mehrsprachigkeit: über seine L1 (Urdu), eine Zweitsprache (Englisch) und zwei Fremdsprachen (Ungarisch und Deutsch), die im traditionellen Fremdsprachenunterricht gelernt werden. Dazu kommt noch Arabisch, das eher für allgemeine kommunikative Zwecke benutzt wird. Als Familiensprache benutzt er mit den Eltern Urdu, mit den Geschwistern Urdu bzw. Englisch. Dieser Lernende begegnete schon in seiner Kindheit verschiedenen Sprachen und dank dieser Erfahrung ist seine Sprachbewusstheit vermutlich gut ausgeprägt. Diese Erfahrung zeigte sich während des Interviews, wo er selbst den kontrastiven Umgang mit Sprachen anwenden konnte.

Bewusster Umgang mit der Versprachlichung von Menge

Erläuterungen

Aufgrund des Interviews kann festgestellt werden, dass dieser Lernende die angeführten Sprachen sehr gut kennt und beherrscht. Er kann nicht nur die entsprechenden Endungen korrekt ergänzen, sondern auch die Regeln sind ihm vollständig bewusst, die er dementsprechend effektiv umsetzen kann. Er konnte auch erklären, dass Ordinalzahlen bei einer Reihenfolge benutzt werden. Für die Adjektivbildung der ungarischen Zahlwörter konnte er weitere Beispiele nennen. Er formulierte die Regelhaftigkeit zwischen zählbaren und unzählbaren Mengenangaben treffend: *„Minden európai nyelvben az pont úgy van, mint az angolban, szóval mit azt nem lehet számolni…"*. Er sah die Gemeinsamkeiten zwischen den indoeuropäischen Sprachen, die er auch reflektieren konnte. Er kann die jeweiligen Sprachen mit Urdu in Parallele setzen, aber beim ersten Vergleich erwähnte er, dass er eher Englisch für seine L1 hält. Der Grund dafür ist, dass er nie in Pakistan lebte, weshalb er seinen Umgang mit Urdu als weniger kompetent einschätzt.

In seiner Bewertung gab er an, dass die Kongruenz nach den Zahlwörtern *viele, einige* im Deutschen schwieriger war. Er begründet das folgendermaßen: *„Igen, hozzá kellett szoknom, mert ugye magyarul tanultam ezeket, és németül nem lehet, szóval többes szám van a ‚viele' után is, és magyarul nem, nincs, amikor sok, akkor egyes számban van a főnév…"*. In dieser Schule fungiert Ungarisch als Brückensprache in der Deutschstunde und diese Phänomene werden nicht mit anderen Sprachen verglichen.

Schlussfolgerungen anhand des bewussten Umgangs mit der Versprachlichung von Menge

- Bewusster und reflektierter Umgang mit Sprachen
- der Proband möchte die Sprachen für seinen Wissenserwerb benutzen und sich die Bildungssprache aneignen.

→ **Sprachwechsel**

Der Sprachwechsel bedeutet keine Schwierigkeit für ihn, aufgrund der Unterschiede zwischen dem Ungarischen und dem Deutschen fällt ihm jedoch das Übersetzen schwerer. Er benutzt Urdu nie zur Übersetzung, nur Englisch oder Ungarisch. Der Grund dafür ist, dass Urdu weder in der Schriftsprache noch in der Grammatik dem Ungarischen ähnelt: „*Szerintem ez ugye az írásban is és a nyelvtanban nem nagyon hasonlít a magyarhoz, és ezért nem hasonlítom össze.*" Nach seiner Erklärung passiert oft, dass Pakistaner:innen englische Wörter in ihrem Gespräch einsetzen. Proband J kann seine eigene Sprachverwendung sehr gut reflektieren und die angeführten Sprachen miteinander vergleichen. Er kann sogar deutsche Lehnwörter in der englischen Sprache erwähnen (zum Beispiel *Kindergarten*).

→ **Sprachnutzung bei der kognitiven Arbeit im Kontext des Wissenserwerbs:**

In der Mathematikstunde benutzt der Proband nur Englisch, kennt aber auch die ungarischen Ausdrücke. Urdu hilft ihm nicht, da er es als Bildungssprache nie gelernt hat. Bei der Textproduktion benutzt er als Denksprache die Sprache, in der er Texte produziert: „*Csak arra vágyom, hogy minél akadémiai legyen. Mindig próbálok minél több szebb kifejezést használni.*"

3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Datenerhebung

Die Selbsteinschätzung der Bildungssprache ist problematisch, Lernende greifen häufig auf ihre Erstsprachen zurück, selbst wenn sie eine andere Zweitsprache verwenden. Meistens wird die L1 oder die Familiensprache zur Erstversprachlichung der kognitiven Arbeit genutzt. Sprachspezifische Strategien beeinflussen beispielsweise das Verständnis von Mengenangaben, was zu unterschiedlichen Ergebnissen in verschiedenen Sprachen führt. Die individuelle Mehrsprachigkeit zeigt sich bei fast allen Lernenden, ebenso wie eine emo-

tionale Bindung an die jeweiligen Sprachen. Ihre Motivation ist oft extrinsisch: das Ziel, ‚im Westen' studieren zu können, spielt bei der Motivation beim Sprachenlernen eine wichtige Rolle. Besonders im Fremdsprachenunterricht stellt die Brückensprache ein Problem dar: Lernende müssen über Ungarisch eine neue Sprache auf institutioneller Ebene lernen, was zu schlechteren Leistungen führen kann. Unterschiede zwischen zählbaren und unzählbaren Mengen sowie sprachliche Besonderheiten im Deutschen erschweren den Lernprozess zusätzlich. Trotz hervorragender Sprachkenntnisse werden viele Lernende in einer wiederholten Klasse unterrichtet, und ihre Mehrsprachigkeit wird in der Schule nicht systematisch gefördert, da es keine Möglichkeiten für muttersprachlichen Unterricht oder gezielte Sprachförderung gibt.

Die Besonderheit der Sprachentwicklung der untersuchten Lernenden ist auf ihre individuelle Mehrsprachigkeit zurückzuführen. Sie können im Bereich Mengenbezeichnung mehrsprachig handeln, wenn sie in der Lage sind, das Phänomen der Menge in unterschiedlichen Sprachen auszudrücken. Der erfolgreiche Umgang mit dem Phänomen bei der alltäglichen Kommunikation in unterschiedlichen Sprachen hängt grundsätzlich von zwei Faktoren ab: erstens davon, ob sie eine entsprechende und für die erfolgreiche Kommunikation erforderliche kognitive Leistung erbringen können, und zweitens davon, ob ihnen die notwendigen sprachlichen Mittel zur Versprachlichung zur Verfügung stehen.

Die Sprachkompetenzentwicklung mehrsprachiger Lernender beinhaltet Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen und unterscheidet sich damit von der monolingualen Sprachentwicklung. Individuelle Mehrsprachigkeit ist individuell unterschiedlich, d. h. sie hat immer einen besonderen individuellen Charakter. Daraus lässt sich folgern, dass ihre Förderung auch eine individuelle Arbeit verlangt.

4 Fazit

Dieser Beitrag hatte zum Ziel, einerseits einen Einblick in eine empirische Untersuchung zur Erforschung von Strategien der Mengenkonzeptualisierung bei mehrsprachigen Lernenden zu geben, andererseits die Komplexität dieser Aufgabe für Lehrpersonen aufzuzeigen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Arbeit mit sprachlich heterogenen Gruppen an ungarischen

Schulen sowohl große Chancen, als auch erhebliche Herausforderungen birgt. Lehrkräfte sollten die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden als bereicherndes Potenzial erkennen und entsprechend flexibel, offen und fachlich kompetent handeln. Dabei sind institutionelle Rahmenbedingungen, Curricula und gezielte Weiterbildungsangebote von zentraler Bedeutung, um Lehrpersonen auf diese anspruchsvolle Aufgabe vorzubereiten.

Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde, dass individuelle Erfahrungen, Motivation und die emotionale Bindung der Lernenden an ihre Sprachen entscheidende Faktoren für den Lernerfolg darstellen. Erfolgreiche Inklusion und Sprachförderung setzen eine koordinierte Zusammenarbeit aller Lehrkräfte voraus und erfordern, dass Mehrsprachigkeit und Vielfalt im Unterricht als selbstverständliche Normalität verstanden und didaktisch berücksichtigt werden. Nur so kann Unterricht den Anforderungen einer zunehmend diversen und sprachlich heterogenen Lernumgebung gerecht werden.

Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen gelangen aus verschiedenen Gründen an ungarische Schulen. Viele von ihnen leben in Familien, die aus Zwang oder aus dem Wunsch nach besseren Lebensbedingungen ihren Wohnort gewechselt haben. In der Arbeit wurde auf den Ansatz von Ingrid Gogolin und ihren Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (Gogolin 2004) Bezug genommen, der sich mittlerweile auch im ungarischen Kontext etabliert hat. Die untersuchten Lernenden verfügen über mehrere Sprachen – ihre Erstsprache, etwa Arabisch, Portugiesisch, Chinesisch, Urdu oder Russisch, wurde in der Familie erworben, während sie das Ungarische als Zweitsprache mühsam erlernen müssen. Diese Sprache benötigen sie nicht nur zur Orientierung in einer neuen Umgebung, sondern auch als Bildungssprache beim schulischen Wissenserwerb.

Kinder und Jugendliche aus migrierten oder geflüchteten Familien werden in Ungarn i. d. R. an staatlichen Schulen eingeschult. Sie nehmen am Unterricht unter denselben Bedingungen wie einheimische Lernende teil und müssen zusätzlich eine weitere Fremdsprache erwerben. Ihr Fremdsprachenerwerb basiert jedoch häufig nicht auf einer gefestigten Bildungssprache, sondern auf ihrer Erstsprache, die meist mündlich geprägt ist. Da schulisches Lernen stark textbasiert ist, stellt die Aneignung und Nutzung bildungssprachlicher Strukturen für solche Lernende eine besondere Herausforderung dar.

Zur Untersuchung der individuellen Mehrsprachigkeit wurde ein Thema gewählt, dessen sprachliche Konzeptualisierung in jeder Sprache eine komplexe kognitive Leistung erfordert. Die Ergebnisse zeigen, dass Lernende sehr unterschiedliche Strategien entwickeln, um sprachliche Aufgaben zu bewäl-

tigen. Auffällig ist, wie sie zwischen ihren Sprachen wechseln und welche sprachlichen Ressourcen sie aktivieren, um neue Probleme zu lösen.

Das Aufkommen dieser Zielgruppe verlangt von Lehrkräften neue pädagogische Zugänge. Besonders wichtig sind dabei kontrastive Ansätze und die Bewusstmachung sprachlicher Eigenheiten. Lehrpersonen sollten systematisch sensibilisiert und fortgebildet werden, um den Bedürfnissen mehrsprachiger Lernender gerecht zu werden. Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Offenheit sind dabei ebenso unerlässlich, wie die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource, die das gemeinsame Lernen bereichert und die sprachliche Vielfalt der Lernenden gezielt fördert.

Literaturverzeichnis

Bukus, Beatrix (2011): Migráns tanulók a magyar közoktatásban. Esettanulmány. In: Eruditio – Educatio 6, S. 72–98.

Cummins, James (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research 49/79, S. 222–251.

Edmondson, Willis (2004): Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 39–44.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 55–62.

Haider, Barbara (2010a): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke. S. 207.

Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta (Hrsg.): „Vieles ist sehr ähnlich." – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachig-

keit als bildungspolitische Aufgabe (=Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 6). Baltmannsweiler: Schneider. S. 265–282.

Hufeisen, Britta (2017): Sprache ist nicht alles, aber ohne Sprache ist alles andere nichts – Erste Überlegungen zur Brauchbarkeit eines Gesamtsprachencurriculums für die sprachlichen Dimensionen von Inklusion, Heterogenität und Diversität. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Inklusion. Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Krumm, Hans-Jürgen (2017): Sprachliche Heterogenität – Verschiedenheit und gemeinsames Leben. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Inklusion. Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 145–157.

Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna (2009): Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Online unter der URL: **http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf** (Stand: 11.04.2014)

Márki, Herta (2020): Sprachentwicklung. Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 443–462.

Márki, Herta (2022): Sprachentwicklung: Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge [unveröffentlichte Dissertation]. Budapest: ELTE.

Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (=Cathedra Magistrorum, Sonderreihe B, Bd. 1). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium. Online unter der URL: **https://eotvos.elte.hu/media/25/09/44b33f7ae02f22f513c704013e09ecc35960de4018afbadfb2f2e2662543/ec_Cathedra-Magistrorum-B.1-Rezeptive-Mehrsprachigkeit-G.-Perge.pdf** (Stand: 01.12.2020)

Schmidt, Ildikó (2014): A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. In: THL2. A Magyar Nyelv és Kultúra Tanításának Szakfolyóirata 1–2, S. 22–33.

Gabriella Perge

In mehreren Sprachen handeln können. Überlegungen zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden im institutionellen Fremdsprachenunterricht

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag stehen die Rolle und die Relevanz der Mehrsprachigkeit für die Lernenden im Mittelpunkt. Die individuelle Mehrsprachigkeit ist seit der Entstehung der neuen europäischen Einheit und im Zeitalter der Globalisierung bzw. der Mobilität von besonderer Bedeutung, weshalb die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen zum obersten Ziel des institutionellen Fremdsprachenunterrichts erklärt wurde (Fäcke/Meißner 2019; Feld-Knapp 2014a; Krumm 2021; Perge 2018; Studer 2020).

Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit stellt Lehrende vor eine neue Herausforderung und bedeutet für sie eine neue Aufgabe. Dieser neue Aufgabenbereich setzt eine neue Annäherung an die Sprachen voraus und verlangt von den Lehrenden einerseits ein neues, ausgeprägtes, gut fundiertes Lehrendenwissen, andererseits ein breites, sich ständig erneuerndes methodisches Repertoire (Feld-Knapp 2014a, 2014b; Hufeisen 2019; Reich/Krumm 2013).

Im vorliegenden Beitrag wird anhand von Textbeispielen in vier Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch und Niederländisch) vorgestellt, welche vielfältigen Zugänge Texte zur Vernetzung der einzelnen Sprachen zulassen und welche Potenziale sie für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden im rezeptiven schriftlichen Bereich ermöglichen. Der Beitrag gliedert sich in zwei große Teile: Abschnitt 2 widmet sich der theoretischen Fundierung, in deren Rahmen Grundbegriffe eingeführt und erklärt werden, in Abschnitt 3 werden sieben Kunstgriffe vorgestellt und in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit reflektiert.

2 Theoretische Vorüberlegungen

Im vorliegenden Abschnitt werden die Begriffe ‚Sprachenlernen', ‚Mehrsprachigkeit' und ‚rezeptive Mehrsprachigkeit' kurz umrissen, die für Lehrende beim Umgang mit diesem Thema elementar sind.

Sprachenlernen bezeichnet einen expliziten, bewussten und gesteuerten Prozess, bei dem sich die Sprache vor allem unter institutionellen Rahmenbedingungen entwickelt (Edmondson/House 2011: 11; Rösler 2020: 11), während der Begriff Spracherwerb sich auf einen natürlichen, intuitiven und impliziten Prozess bezieht, bei dem sich die Sprache unbewusst und ungesteuert durch soziale Kontakte entwickelt (Hufeisen/Riemer 2010: 738; Perge 2018: 20). In der psycholinguistischen, spracherwerbstheoretischen bzw. lernpsychologischen Diskussion wurde in Anlehnung an Krashen (1981) zwar lange Zeit zwischen dem Erwerb und dem Lernen von Sprachen unterschieden, die beiden Formen der Sprachentwicklung können aber in der heutigen Zeit, in der Erwerbs- und Lernprozesse einander gegenseitig beeinflussen, nicht mehr so scharf getrennt werden (Riemer 2017: 3f.).

Über diese Begriffe hinaus sind die konstruktivistische bzw. die konnektionistische Lerntheorie und ihre wichtigsten Überlegungen, die dem heutigen Fremdsprachenlernen unter institutionellen Rahmenbedingungen zugrunde liegen, für das Lehrendenwissen wichtig (Wolff 1996 und 2002). Im Sinne des Konstruktivismus „wird Lernen als selbstgesteuerter, autonomer, selbstverantwortlicher Konstruktionsprozess verstanden" (Fäcke 2017: 169), wobei der Individualisierung, der Reflexionskompetenz, der Schaffung einer authentischen Lernumgebung, der Arbeit auf kognitiver und metakognitiver Ebene, dem autonomen und strategischen Verhalten beim Lernen, der Nutzung von Lernstrategien und der Einbeziehung von offenen Lernformen bzw. des kooperativen Lernens eine wichtige Rolle zukommt (ebd., S. 169; Wolff 1996: 541ff.). Der konnektionistischen Lerntheorie liegt das Konzept des neuronalen Netzwerks zugrunde, „das aus Knoten und gewichteten Verbindungen zwischen den Neuronen besteht" (Schmidt 2010: 813). Beim Sprachenlernen wird also der Verknüpfung neuronaler Verbindungen und der Vernetzung von Wissenselementen eine vorrangige Bedeutung zugeschrieben.

Über das Verstehen des Lernbegriffs hinaus ist für Lehrende der Mehrsprachigkeitsbegriff von besonderer Relevanz. Aufgrund von Globalisierung, Mobilität bzw. zunehmendem Sprachkontakt ist Mehrsprachigkeit in den

letzten Jahren zu einem interdisziplinär erforschten Phänomen geworden. Die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen (wie Linguistik, Erziehungswissenschaft und Fremd- bzw. Zweitsprachendidaktik) haben bei der Erforschung der Mehrsprachigkeit unterschiedliche Forschungsinteressen und definieren den Begriff der Mehrsprachigkeit auch unterschiedlich (Hu 2017: 246; Perge 2018: 27). Für den vorliegenden Beitrag hat die fremdsprachendidaktische Annäherung an den Mehrsprachigkeitsbegriff eine große Relevanz, worauf im Folgenden näher eingegangen wird. Mehrsprachigkeit bezeichnet

> einen Umstand, in dem den Sprachverwender:innen für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern in dem sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können. (Feld-Knapp 2014a: 15)

Laut dieser Definition sind mehrsprachige Sprachverwender:innen in unterschiedlichen Sprachen handlungsfähig, sie können ihre Sprachen situationsgemäß je nach kommunikativem Bedürfnis funktional einsetzen und zwischen den Sprachen wechseln (Krumm 2003). Der fremdsprachendidaktisch angelegte Begriff der Mehrsprachigkeit impliziert auch, dass die Sprachen im mentalen System nicht voneinander isoliert stehen, sondern miteinander interagieren und vernetzt sind (Hu 2017: 246).

Mehrsprachigkeit kann sich auf eine Gesellschaft und auf einzelne Individuen beziehen (gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit) und kann in einem weiten und einem engen Sinne verwendet werden. In der weiten Auffassung sind alle Menschen mehrsprachig, indem sie ihre Muttersprache situationsabhängig auch unterschiedlich gebrauchen. Im Gegensatz dazu wird in der engen Auffassung ein Unterschied zwischen der zuerst erworbenen Erstsprache und den weiteren (erworbenen bzw. gelernten) Sprachen gemacht (Feld-Knapp 2014a: 25; Haider 2010: 207). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der individuellen Mehrsprachigkeit, wobei der Begriff Mehrsprachigkeit im engeren Sinne gefasst wird.

Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts hat die Rolle der Mehrsprachigkeit wieder deutlich zugenommen und ihre Förderung ist zu einem wichtigen sprachen- und bildungspolitischen Ziel geworden. In den für den institutionellen Fremdsprachenunterricht relevanten europäischen und ungarischen Curricula wird die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit als explizite Zielsetzung formuliert (Europarat 2001, 2020; Meißner/Schröder-Sura 2009; Nat 2020). Bei der Förderung der Mehrsprachigkeit spielt auch die sprachen-

politische Dimension eine wichtige Rolle. Für die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit und die Erziehung zur individuellen Mehrsprachigkeit wurde in verschiedenen europäischen Dokumenten (z. B. in der *Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt* der Generalkonferenz der UNESCO von 2001 oder dem *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* der Europäischen Kommission von 1995) und im Rahmen von Initiativen (*Europäisches Jahr der Sprachen* 2001) plädiert.

Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit wird auch auf didaktischer Ebene aufgegriffen und es gibt unterschiedliche didaktische Ansätze, die zur Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und zur Vernetzung bzw. zur integrierten Behandlung von Sprachen Anstöße geben (Feld-Knapp 2014a; Krumm 2021). Ein solcher didaktischer Ansatz ist die Interkomprehension, unter der eine Verstehensfähigkeit in verwandten europäischen Sprachen innerhalb von Sprachfamilien verstanden wird (Krumm 2010: 73). Interkomprehension bedeutet in diesem Sinne eine Kompetenz, sich im rezeptiven Bereich in einer Sprachfamilie angehörenden Sprachen zu agieren, indem die Sprachverwandtschaften und die zwischen den Sprachen bestehenden Gemeinsamkeiten bewusst genutzt werden (Feld-Knapp 2014a; Meißner 2012; Perge 2018). Auf diese Weise beinhaltet rezeptive Mehrsprachigkeit eine spezifische Sprachhandlungsfähigkeit, sich im rezeptiven Bereich in mehreren Sprachen orientieren und zwischen den Sprachen Verstehensstrategien transferieren zu können.

3 Kunstgriffe zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Vorstellung und der Reflexion der Kunstgriffe, die ich für diesen Beitrag ausgewählt habe. Bei der Darstellung der einzelnen Kunstgriffe folge ich dem folgenden Schema: Erläuterung zum jeweiligen Kunstgriff und mögliche Aufgaben, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, didaktischer Kommentar zu den Aufgaben, mögliche Anregungen für den Unterricht und Schlussfolgerungen.

Die Grundlage für die Arbeit stellen vier Sachtexte in vier Sprachen dar (s. Anhang); die mit einbezogenen Sprachen sind Ungarisch, Deutsch, Englisch und Niederländisch. Die Wahl der Sprachen lässt sich einerseits mit meiner eigenen Sprachbiografie erklären, ich kann nämlich mit diesen vier Spra-

chen kompetent umgehen. Andererseits ist die Sprachenwahl damit zu begründen, dass die Zielgruppe des Beitrags Lehrende sind, die im ungarischen Fremdsprachenunterricht tätig sind und deren Lernende überwiegend Ungarisch als L1 haben, die unter institutionellen Rahmenbedingungen häufig germanische Sprachen (vor allem Englisch und Deutsch) als Fremdsprachen lernen. (Niederländisch wurde mit aufgenommen, damit die Lehrenden bei der Förderung und die Lernenden bei der Arbeit mit Texten erfahren, wie sie sich in einer Sprache orientieren können, die sie wahrscheinlich nicht beherrschen, aber über Kenntnisse in anderen, derselben Sprachfamilie angehörenden Sprachen verfügen.) Die Arbeit mit den vier Texten in diesen vier Sprachen kann als Beispiel dafür dienen, inwiefern die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit umgesetzt werden kann, wenn die Erstsprache der Lernenden und die erlernten Fremdsprachen nicht zur gleichen Sprachfamilie gehören und die Gemeinsamkeiten zwischen der L1 und den weiteren Sprachen sich nicht automatisch anbieten.

Die einzelnen Texte wurden zum Thema „Alternative Schulen" ausgewählt. Jeder Text ist ein Zeitungsbericht und befindet sich auf dem B2-Niveau. Die Texte sind keine Übersetzungen: Ihnen ist lediglich gemeinsam, dass sie das Thema „Alternative Schulen" aus einer bestimmten Perspektive behandeln – sie sind also thematisch ähnlich und die thematische Ähnlichkeit verlangt von den Rezipient:innen beim Lesen die gleiche kognitive Leistung. Die Texte entstammen einem Korpus, das ich über einen längeren Zeitraum zusammengestellt habe; die Aufgaben und die Anregungen wurden anhand der Ergebnisse von mir durchgeführter textlinguistischer Analysen entwickelt. Bei den Aufgaben beschränke ich mich auf den rezeptiven Bereich. Durch die dargestellten Kunstgriffe können Lehrende ihr methodisches Repertoire bereichern und ihre Lernenden befähigen, sich in Texten in mehreren Sprachen souverän und selbstsicher zu orientieren und ihre individuelle Mehrsprachigkeit im rezeptiven Bereich zu entwickeln.

3.1 Lernende befähigen, mit Texten in mehreren Sprachen strategisch umzugehen

Erläuterung

Im textorientierten Fremdsprachenunterricht sollten Lernende bei der Bedeutungskonstruktion von komplexeren Lesetexten bzw. bei der Bewältigung von Leseaufgaben Lesestrategien flexibel bzw. aufgaben- und situationsgemäß

einsetzen können (Bimmel 2002; Ehlers 1998). Der strategische Umgang mit Texten setzt die Vermittlung und die Bewusstmachung vielfältiger kognitiver und metakognitiver Strategien voraus (Feld-Knapp 2005). In Anlehnung an den Strategiebegriff von Bimmel (2002), nach dem eine Strategie einen mentalen Handlungsplan darstellt, um ein Ziel zu erreichen, müssen Lernende befähigt werden, erstens ihre Leseziele zu formulieren, zweitens einen Handlungsplan zu entwerfen, drittens dem Plan entsprechend eine strategische Lesehandlung auszuführen und schließlich den Leseprozess bzw. den Prozess der Strategieanwendung zu reflektieren. Bei der Strategievermittlung sind zur Aneignung kognitiver und metakognitiver Kompetenzen Lernhandlungen auszulösen, die die Orientierungs-, Übungs-, Anwendungs- und Bewusstmachungskomponenten beinhalten (Bimmel 2002: 122ff.). Bei der Berücksichtigung dieser Komponenten sollen die den Lernenden zur Verfügung stehenden Sprachen integriert behandelt werden.

Aufgabe

Schritt 1: Die Lernenden besprechen zunächst, welche Lesestrategien sie bereits kennen und welche sie bisher in den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen eingesetzt haben; anschließend formulieren sie ihre Leseziele, die sie beim Lesen der Texte in vier Sprachen umsetzen wollen.
Schritt 2: Im darauffolgenden Schritt führen sie eine strategische Lesehandlung aus, indem sie antizipieren und anhand des Titels der einzelnen Texte versuchen herauszufinden, worum es in den einzelnen Texten geht.
Schritt 3: Im letzten Schritt erfolgt eine Reflexion im Rahmen einer Gruppendiskussion.

Didaktischer Kommentar

Der erste Schritt dient der Entwicklung des metakognitiven Wissens über Leseziele der Lernenden. Vor der Informationsvermittlung über Leseziele, Leseprozesse bzw. effektive strategische Lesehandlungen werden die eigenen Erfahrungen der Lernenden mit Lesestrategien entdeckt und bewusst gemacht. Während dieses Orientierungsschritts können die Lehrenden den Lernenden die Informationen unmittelbar erläutern oder eine ähnliche Situation simulieren und modellieren, wie sie Leseziele formulieren und wie sie sich einer Leseaufgabe strategisch annähern würden (Bimmel 2002; Dawidowicz/Reitbrecht 2018). Im zweiten Schritt werden anhand der Titel Hypothesen formuliert und Erwartungen über die Textinhalte aufgebaut. Da es sich in

diesem Fall um Sachtexte handelt, sind sie eindeutig zu interpretierende Texte, deren Thema im Titel erfasst wird. Aus diesem Grund ist es für Lernende einfacher, den Textinhalt zu erfassen. In einem bewussten Fremdsprachenunterricht kann darüber hinaus die Fähigkeit des Antizipierens auf andere Textsorten (inklusive literarischer Texte) sowie auch die von einer Sprache auf eine andere übertragen werden. Der letzte Schritt zielt auf die Förderung der metakognitiven bzw. der Reflexionskompetenz ab, durch die sich die Lernenden den Prozess der Strategieanwendung bewusst machen können.

Anregungen für den Unterricht

An dieser Stelle werden einige Ideen gegeben, wie die Lernenden bei der Reflexion unterstützt werden können. Sie können ihre Erfahrungen am einfachsten anhand von Fragen reflektieren. Es ist auch empfehlenswert, ihre Antworten auch schriftlich festzuhalten (z. B. in einem Reflexionstagebuch). In Anlehnung an Bimmel (2002) können z. B. folgende Fragen gestellt werden: „Welches Ziel wolltest du erreichen? Wie bist du dabei vorgegangen? Hast du dein Ziel erreicht? Warum denkst du, dass das Ziel erreicht wurde? Was lernst du daraus für ein nächstes Mal?“ Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Instrumente, die als Reflexionsanleitung fungieren können: Anhand angegebener Satzanfänge können beispielsweise die Lernenden in einer Blitzlichtrunde eine persönliche Erfahrung hinsichtlich des Strategiegebrauchs im Plenum mitteilen.[1]

3.2 Lernende befähigen, die kognitive Lesestrategie „Auswählen thematisch wichtiger Informationen“ zwischen Sprachen zu transferieren

Erläuterung

Nach der Vermittlung von Lesestrategien und der Bewusstmachung des strategischen Leseverhaltens kommt im Kontext der Mehrsprachigkeit dem Transfer von Strategien eine zentrale Rolle zu. Lernende müssen auch dazu befähigt werden, ihre Strategien beim Textverstehen von einer Sprache in eine andere zu transferieren. Beim Lesen von Sachtexten spielt die kognitive Lesestrategie „Auswählen thematisch wichtiger Informationen“ eine wichtige Rol-

1 Vgl. https://www.leelu.eu/material/.

le (Ehlers 1998: 87). Zur Ermittlung thematisch wichtiger Informationen sind v. a. die Themawörter (die in informativer Hinsicht wichtigsten Wörter) des Textes zu identifizieren, denen beim Verstehen eine Schlüsselfunktion zukommt. Auf die Themawörter wird in einem Text durch unterschiedliche sprachliche Mittel Bezug genommen. Als Folge dieses Bezugnahmeprozesses entstehen die sog. Topikketten, die dem Textverstehen zugrunde liegen (Perge 2015, 2018).

Aufgabe

Nach dem Lesen der vier Texte unterstreichen die Lernenden die Themawörter und die sprachlichen Mittel, mit denen auf die einzelnen Themawörter Bezug genommen wird. Darauffolgend visualisieren sie die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter (z. B. in einer Tabelle, die die Übersichtlichkeit ermöglicht) und ziehen Schlussfolgerungen auf die sprachenabhängigen und sprachenunabhängigen Mittel der Bezugnahme. Zuletzt reflektieren die Lernenden, wie sie die Themawörter und deren Wiederaufnahmestruktur in den einzelnen Sprachen erfassen konnten.

Didaktischer Kommentar

Diese Aufgabe setzt sich die Förderung des Umgangs mit der Lesestrategie „Auswählen thematisch wichtiger Informationen" zum Ziel. Dadurch, dass Lernende die Themawörter in den Texten in verschiedenen Sprachen erfassen, kann ihnen bewusst gemacht werden, inwiefern sie die Strategie zwischen den Sprachen transferieren können. Es ist wichtig, dass die Ergebnisse der Lernenden hinsichtlich der vier Sprachen aufeinander bezogen werden und die einzelnen Sprachen nicht isoliert, nacheinander behandelt werden. Darüber hinaus wird bei dieser Aufgabe auch eine metakognitive Arbeit geleistet, indem die Lernenden Schlussfolgerungen ziehen und ihre Vorgehensweise bzw. ihren Verstehensprozess reflektieren. Bei der Reflexion des eigenen Verstehensprozesses können die Schwierigkeiten mit einbezogen werden. Lernende können dabei reflektieren, inwiefern für sie die Identifizierung der Themawörter oder der sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter eine Schwierigkeit bedeutete und worauf sie diese Probleme zurückführen. Eine andere Möglichkeit ist, dass der Wechsel von einer Sprache in eine andere reflektiert wird. Diese Reflexionen fördern das bewusste Verhal-

ten der Lernenden und können den Lehrenden für ihre weiteren didaktischen Handlungen im Unterricht Anhaltspunkte bieten (Perge 2018).

Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Arbeit mit den Texten gewisse Sprachkenntnisse voraussetzt. Die Lernenden müssen beim Verstehen nicht nur mit den Textinhalten, sondern auch mit der sprachlichen Realisierung der Inhalte umgehen können. Sie leisten hier eine sprachliche Arbeit, bei der sie die grammatisch und lexikalisch unterschiedlich markierten sprachlichen Mittel in den einzelnen Sprachen identifizieren und mit ihnen beim Lesen bewusst umgehen sollen. Diese sprachenabhängige Sprachhandlungsfähigkeit verlangt den systematischen Ausbau der sprachlichen Basis (Feld-Knapp 2014c). Bei der Auswahl der Texte sollten immer das Sprachniveau und das kognitive Niveau der Gruppe berücksichtigt werden. In diesem Fall stellt die Arbeit mit den Texten die Lernenden vor keine Überforderung.

Anregungen für den Unterricht

Im Folgenden wird tabellarisch dargestellt, welche Themawörter (TW) in den vier Texten von mir erfasst worden sind und durch welche sprachlichen Mittel auf diese Themawörter Bezug genommen wird:

Ungarischer Text	Deutscher Text	Englischer Text	Niederländischer Text
TW1: inkluzív iskola ▪ *integráció* (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung) ▪ *inkluzív iskola* (Wiederholung) ▪ *kérdésköre / megvalósulásához* (Possessivsuffix) ▪ *befogadó iskolák* (Synonym)	**TW1: Waldorfschule** ▪ *Waldorfschule* (Wiederholung) ▪ *Geborgenheit dieser Schule* (Ellipse) ▪ *Waldorfpädagogik* (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	**TW1: Steiner schools** ▪ *Steiner schools* (Wiederholung) ▪ *which / where* (Relativpronomen) ▪ *21 of the schools / first school / nearly 900 / schools* (Ellipse) ▪ *them / they* (Personalpronomen) ▪ *both / Steiner movement* (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	**TW1: ouders** ▪ *ouders* (Wiederholung) ▪ *hun* (Possessivpronomen) ▪ *die* (Relativpronomen) ▪ *zelf* (Demonstrativpronomen)

TW2: pedagógus ▪ *pedagógusok* (Wiederholung) ▪ *oktatóknak / tanár / szakember* (Synonyme) ▪ *rájuk* (Pronomen) ▪ *nem tudják ellátni / van szükségük / legyenek képesek ellátni / felkészülhessen / kell tudnia* (Suffixe der Verbkonjugation) ▪ *szakmája / szerepére* (Possessivsuffix)	**TW2: Kinder** ▪ *Kinder* (Wiederholung) ▪ *Schüler* (Synonym) ▪ *ihnen* (Personalpronomen) ▪ *ihre* (Possessivpronomen)	**TW2: children** ▪ *child / children* (Wiederholung) ▪ *they* (Personalpronomen) ▪ *their* (Possessivpronomen) ▪ *pupils* (Synonym)	**TW2: particuliere scholen** ▪ *particuliere scholen* (Wiederholung) ▪ *scholen / deze scholen* (Ellipse) ▪ *nieuwe scholen / kleine scholen / particuliere basisschool / particuliere middelbare scholen / verschillende soorten scholen / onderwijs / manier van lesgeven / Particulier Onderwijs Nederland / onderwijsbenadering / deze vorm van onderwijs / van dit typ* (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung) ▪ *waar* (Relativpron.) ▪ *ze* (Personalpron.)
TW3: SNI gyerek ▪ *SNI gyermekek / sajátos nevelési igényű gyerekek* (Wiederholung) ▪ *gyermek* (Ellipse) ▪ *különböző fejlettségi szinten lévő gyerekek* (Synonym) ▪ *oktatását / nevelését / nevelése / társaikkal / oktatási irányelveinek / sérülését* (Possessivsuffix)	**TW3: Flora** ▪ *Flora* (Wiederholung) ▪ *die* (Relativpronomen) ▪ *ihre* (Possessivpronomen) ▪ *sich* (Reflexivpronomen) ▪ *sie* (Personalpronomen)	**TW3: report** ▪ *report* (Wiederholung) ▪ *study / research* (Synonyme) ▪ *it* (Personalpronomen) ▪ *its* (Possessivpronomen)	**TW3: kinderen** ▪ *kinderen / kind* (Wiederholung) ▪ *zelf* (Demonstrativpronomen) ▪ *hun* (Possessivpronomen)

TW4: Prof. P. Wood
- *Prof. Wood* (Wiederholung)
- *he* (Personalpronomen)
- *author* (Synonym)

Schlussfolgerungen

Nach dem Überblick über die sprachlichen Mittel der Bezugnahme kann zwischen den sprachenunabhängigen und sprachenabhängigen Mittel der Bezugnahme unterschieden werden. In jeder Sprache wurden die Lexemwiederholung, die Synonymie, die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen und die Ellipse bei der Wiederaufnahme der Themawörter genutzt. Für die ungarische Sprache, die eine agglutinierende Sprache ist, waren die Verbformen und die Flexive der Konjugation (wie Possessivflexive) charakteristisch. In den germanischen Sprachen wurde die Pronominalisierung als sprachenabhängiges Mittel der Bezugnahme identifiziert. Bei der Ermittlung der Topikketten sind diese Unterschiede zu berücksichtigen. Die Fähigkeit selbst, Topikketten zu ermitteln, setzt eine kognitive Arbeit voraus und ist eine sprachenunabhängige Kompetenz, die zwischen den Sprachen transferiert werden kann.

3.3 Lernende befähigen, die kognitive Lesestrategie „Satzübergreifend lesen können" zwischen Sprachen zu transferieren

Erläuterung

Eine weitere wichtige Strategie, die beim Lesen von Sachtexten eine zentrale Rolle spielt, ist die Strategie „Satzübergreifend lesen können". Der Umgang mit dieser Strategie setzt voraus, dass die Lernenden Texte als kohärentes Ganzes wahrnehmen und sich auf der Textebene orientieren können. Dabei ist vor allem die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel zu erfassen. Das ist nur dann möglich, wenn die sprachlichen Mittel im Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich systemlinguistisch, sondern auch funktional betrachtet werden (Fandrych / Thurmair 2018). Eine wichtige Gruppe der satzübergreifenden sprachlichen Mittel stellen die Konnektoren dar (Feld-Knapp 2018; Gansel / Jürgens 2002).

Aufgabe

Die Lernenden finden in jedem Text von der Lehrperson vorher ausgewählte und markierte Konnektoren und erklären, über welche textuelle Funktion die einzelnen Konnektoren verfügen. Zum Schluss ziehen sie Schlussfolgerungen bezüglich der textuellen Funktion der sprachlichen Mittel in den vier Sprachen.

Didaktischer Kommentar

Diese Aufgabe ermöglicht die bewusste Auseinandersetzung mit der textuellen Funktion der Konnektoren in den einzelnen Sprachen. Durch die Aufgabe können die vier Sprachen auch aufeinander bezogen behandelt werden. Wenn Lernende die textuelle Funktion erklären müssen, kann ihnen die funktionale Sicht auf die sprachlichen Mittel bewusst gemacht werden. Nach der Erläuterung der textuellen Funktion können die Lehrenden noch weitere, vielfältige Aufgaben zu den Konnektoren einsetzen: Lernende können z. B. Texte mit fehlenden Konnektoren ergänzen oder im Text durcheinandergebrachte Konnektoren korrigieren und ihren richtigen Platz finden. Bei jeder Aufgabe ist die bewusstmachende Phase wichtig.

Anregungen für den Unterricht

Im Folgenden werden den Texten einige Beispiele entnommen, an denen sich demonstrieren lässt, wie die textuelle Funktion der Konnektoren erläutert werden kann und welche inhaltlichen Beziehungen sie ausdrücken.

Ungarische Beispiele:

(1) *Mint minden nehezen körüljárható, komplex probléma esetében,* ***így*** *az integrációt érintő kérdések tisztázásának során is találkozhatunk egymásnak homlokegyenest ellentmondó, mély meggyőződéssel egymásnak feszülő nézetekkel, álláspontokkal.*

> ***Így*** (‚so') ist eine spezifizierende Konjunktion, die ein Textelement expliziert. In diesem Fall werden die die Integration betreffenden Fragen als ein komplexes Problem dargestellt.

(2) *A ma pedagógusainak a jelenleginél korszerűbb szemléletre s nagyobb nyitottságra van szükségük,* ***hogy*** *a rájuk váró pedagógiai feladatokat érdemben* ***és*** *hatékonyan legyenek képesek ellátni.*

Hogy (‚dass') ist in diesem Fall eine finale Subjunktion, die zum Ausdruck eines Ziels dient. Hier wird angegeben, warum die Lehrpersonen eine neuartige Sichtweise und Offenheit brauchen. Im Ungarischen steht in Finalsätzen im Hauptsatz sonst oft auch das kataphorische Verweiswort *azért*, Lesende können aber aufgrund ihres Sprach- und des Textwissens die textuelle Funktion von *hogy* auch ohne dieses Element ermitteln.

És (‚und') ist eine additive, d. h. anreihende Konjunktion, die in diesem Fall zwei Modalangaben („die pädagogischen Aufgaben sinnvoll und wirksam erfüllen") im Satz miteinander verbindet.

(3) *Elvárni természetesen aligha lehet, hogy a tanár a sérülések minden módozatára, s azok fejlesztésére felkészülhessen,* ***mégis*** *sokkal többet kell tudnia ezekről, szakmája hatékony gyakorlása érdekében.*

Mégis (‚dennoch') drückt eine konzessive, d. h. einräumende Relation zwischen Propositionen, die in einem Widerspruch stehen, aus. Im vorangehenden Textteil wird erläutert, dass es von Lehrenden nicht zu erwarten ist, sich auf alle Arten von Behinderungen und auf deren Förderung vorzubereiten. Durch *mégis* wird aber betont, dass sie über diese Behinderungen viel mehr wissen sollen.

Deutsche Beispiele:

(4) ***So*** *geht es auch Flora, die die menschliche Seite der Waldorfpädagogik so mag.*

So ist eine modale Konjunktion, die die Art und Weise des Geschehens angibt. Die textuelle Funktion von *so* lässt sich mit dem vorangehenden Textteil zusammen ermitteln. In diesem Text werden positive Seiten der Waldorfschule hervorgehoben und der Text wird mit *so* fortgesetzt, das darauf hinweist, dass es Flora genauso geht, wie vielen Schülern, die die Waldorfschule mögen.

(5) *Flora hat wegen dieses Zeitaufwands mit dem Schlagzeug- und Klavierspielen aufgehört,* ***daher*** *schätzt sie die gemeinsamen Chorproben und die weiteren künstlerischen Fächer.*

Daher ist ein konsekutives Konjunktionaladverb, das eine Folge ausdrückt. In diesem Fall wird erläutert, dass Flora mit dem Schlagzeug- und Klavierspielen aufhörte und mit *daher* wird die sich daraus erge-

bende Folge angegeben, dass sie die Chorproben und die künstlerischen Fächer schätzt.

(6) *Die Kinder sollen vor allem die Welt mit allen Sinnen erfahren,* ***nicht nur*** *Sachwissen erlernen.*

Nicht nur ist eine konzessive, d. h. einräumende Konjunktion. Der Sachverhalt des Hauptsatzes steht in einem Widerspruch zu dem im Nebensatz. In diesem Satz stehen die Sachverhalte „die Welt mit allen Sinnen erfahren" und „Sachwissen" einander gegenüber. *Nicht nur* weist darauf hin, dass es nicht genug ist, über Sachwissen zu verfügen.

Englische Beispiele:

(7) *Many children sit GCSEs and A-levels,* ***but*** *they also experience an unconventional education in which hands-on learning through activities such as gardening sit alongside classroom lessons.*

But (‚aber') verfügt ursprünglich über eine adversative Rolle, die einen zwischen zwei Propositionen bestehenden Widerspruch zum Ausdruck bringt. In diesem Fall hat *but* eine ergänzende Funktion. Im Hauptsatz wird vorgestellt, welche Ausbildungsstufe Lernende an Steiner-Schulen erwerben können. Im Nebensatz werden – eingeleitet durch *but*, das sich mit *also* (‚auch') verbindet – weitere Vorteile der Schule erläutert.

(8) *Its author, Professor Phillip Wood, says he wants to challenge preconceptions about Steiner schools* ***and*** *explore ways to co-operate with the state sector.*

And (‚und') ist eine additive, d. h. anreihende Konjunktion, die hier die beiden Sachverhalte „Vorurteile über die Steiner-Schule verändern wollen" bzw. „Wege finden zur Kooperation mit dem staatlichen Sektor" im Satz miteinander verbindet.

(9) ***While*** *in some countries they are publicly funded, the 23 in the UK are independent.*

While (‚während') ist eine temporale oder adversative Konjunktion, die zwischen Sachverhalten, die gleichzeitig stattfinden, eine temporale oder adversative Relation ausdrückt. In diesem Satz sind die zwei Sachverhalte einerseits die Steiner-Schulen, die in einigen Ländern staatlich gegründet werden, andererseits die unabhängigen im Vereinigten Königreich.

Niederländische Beispiele:

(10) *Steeds meer ouders kiezen ervoor **om** hun kinderen naar particuliere, kleinschaligere scholen **te** sturen, ondanks de hogere kosten.*

Om … te (‚um … zu') drückt eine finale Relation im Falle identischer Subjekte im Haupt- und Nebensatz aus. Bei finalen Relationen wird ein Sachverhalt als Ziel eines anderen Sachverhaltes genannt. In diesem Satz wird mit dieser Konstruktion angegeben, warum Eltern für ihre Kinder immer häufiger Privatschulen wählen.

(11) *In 2018 waren er 58 particuliere basisscholen **en** 10 particuliere middelbare scholen.*

En (‚und') ist eine additive Konjunktion, die die beiden Nominalphrasen „58 private Grundschulen" und „10 private Mittelschulen" miteinander verbindet.

(12) *Ouders zagen **dat** hun kinderen anders, en soms ook sneller, leerden.*

Dat (‚dass') ist in diesem Satz eine Subjunktion, die hier einen Objektsatz einleitet. Beim Lesen des ersten Teils des Satzes ist beim Verb „etwas sagen", das mit einem Akkusativobjekt steht, der Nebensatz mit dem einleitenden *dass* zu erwarten.

Schlussfolgerungen

Konnektoren verfügen in Texten über eine verweisende bzw. verbindende Funktion. Diese Eigenschaft erweist sich als universal und Lernende müssen bei der Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren sprachenunabhängig die gleiche kognitive Arbeit leisten. Konnektoren haben also bei der Textkohäsion bzw. der Textkohärenz die gleiche Leistung, und die Fähigkeit, die textuelle Funktion von Konnektoren zu erfassen, kann zwischen Sprachen transferiert werden. Unterschiede bestehen auch in diesem Fall in der sprachlichen Realisierung der sprachlichen Mittel (Perge 2024).

3.4 Lernende befähigen, textgrammatische Mittel in Texten in mehreren Sprachen in ihrer textuellen Funktion zu erfassen

Erläuterung

Über die Pronominalisierung und die Konnektoren hinaus gibt es auch andere textgrammatische Mittel, die satzübergreifend wirken und beim Textver-

stehen eine zentrale Rolle spielen. Zu diesen Mitteln gehören die Artikelwörter und die Tempora (Feld-Knapp 2018; Weinrich 1993). Diese sprachlichen Mittel werden im Fremdsprachenunterricht oft nur aus systemlinguistischer Perspektive als nach Kategorien zu beschreibende Wortarten behandelt, für das Textverstehen ist aber die Erfassung ihrer textuellen Funktion von entscheidender Bedeutung.

Aufgabe 1

Die Lernenden bekommen jeweils einen Lückentext und müssen die fehlenden Artikelwörter in den Texten in jeder Sprache ergänzen; danach gehen sie auch auf die textuelle Funktion der Artikel ein und ziehen diesbezügliche Schlussfolgerungen.

Didaktischer Kommentar

Durch diese Aufgabe können sich die Lernenden einerseits die universale, sprachenunabhängige textuelle Funktion der Artikelwörter bewusst machen, andererseits sich auch bewusst mit der unterschiedlichen sprachlichen Realisierung der Artikelwörter beschäftigen.

Anregungen für den Unterricht

Die folgenden Beispielsätze veranschaulichen den Artikelgebrauch in den vier Texten. Diese Beispiele ermöglichen eine bewusste Beschäftigung mit der textuellen Funktion der Artikelwörter.

Beispiele aus dem ungarischen Text:

(1) *Az inkluzív iskola kérdésköre is ilyen összetett érvrendszerek halmaza, mely további kérdéseket vet fel.*

(2) *Az álláspontokat legtöbbször figyelemreméltó, jól felépített érvek rendszerével sikerül alátámasztani, sokak számára elfogadhatóvá tenni.*

(3) *A feladat pedig **a** sajátos nevelési igényű gyerekek együtt nevelése ép társaikkal **az** iskolai oktatás keretén belül.*

Beispiele aus dem deutschen Text:

(4) *Seit rund 90 Jahren gibt es mit **der** Waldorfschule **eine** Alternative zum allgemeinen Schulsystem.*

(5) *Er geht in München auf **die** Waldorfschule in Schwabing.*

(6) ***Ø** Zensuren und Durchfallen gibt es an **der** Waldorfschule nicht.*

Beispiele aus dem englischen Text:

(7) ***Ø** Steiner schools, which emphasise developing **the** "whole child", could hold lessons for **Ø** mainstream state-funded education, **a** report says.*

(8) ***The** first government-funded study of **Ø** Steiner schools, by **the** University of **the** West of England, comes as one is seeking to become **a** city academy.*

(9) ***The** schools give priority to educating **the** "whole child", with **a** strong emphasis on **Ø** creativity.*

Beispiele aus dem niederländischen Text:

(10) *Steeds meer ouders kiezen ervoor om hun kinderen naar **Ø** particuliere, kleinschaligere scholen te sturen, ondanks **de** hogere kosten.*

(11) *Volgens gegevens van **de** Onderwijsinspectie is **het** aantal kleine scholen in **Ø** Nederland in vijf jaar tijd verdubbeld.*

(12) ***De** scholen zouden hierdoor inspringen op **een** andere manier van lesgeven, waar soms meer aandacht wordt besteed aan **een** eigen levens- of opvoedingswijze.*

Schlussfolgerungen

Den vier Sprachen ist die textuelle Funktion der Artikel gemeinsam: Sie haben eine wichtige Verweisfunktion. Die bestimmten Artikel dienen der Konkretisierung, der Weiterführung und der Wiedererwähnung; demgegenüber dienen die unbestimmten Artikel der Ersterwähnung bzw. der Neueinführung und verweisen kataphorisch auf Nachinformationen im Text. Bei Verallgemeinerungen findet sich der Null-Artikel (Gross 1998: 136 f.). Unterschiede bestehen auch bei diesen sprachlichen Mitteln in ihrer sprachlichen Realisierung.

Aufgabe 2

Die Lernenden machen die Tempora in den einzelnen Sprachen transparent, indem sie die Tempusstruktur erfassen und die textuelle Funktion der einzelnen Tempora sprachenübergreifend erläutern.

Didaktischer Kommentar

Diese Aufgabe setzt sich die Bewusstmachung der textuellen Funktion der Tempora in unterschiedlichen Sprachen zum Ziel.

Anregungen für den Unterricht

Die folgende Tabelle veranschaulicht die Tempusstruktur in den einzelnen Sprachen.

Ungarischer Text	Deutscher Text	Englischer Text	Niederländischer Text
▪ *találkozhatunk* ▪ *vet fel* ▪ *sikerül alátámasztani* ▪ *elfogadhatóvá tenni* ▪ *érdemes követni s elgondolkodni* ▪ *vizsgáljuk meg* ▪ *tekintik* ▪ *szükség van* ▪ *nem tudják ellátni* ▪ *lehet* ▪ *elvárni aligha lehet* ▪ *felkészülhessen* ▪ *kell tudnia* ▪ *zajlik* ▪ *kell és szükséges nyújtani* ▪ *lesz szükség*	▪ *gibt es* ▪ *geht* ▪ *es gibt* ▪ *sagt* ▪ *geht* ▪ *mögen* ▪ *vermittelt* ▪ *geht es* ▪ *mag* ▪ *erfahren* ▪ *nimmt* ▪ *hat gelassen* ▪ *hat aufgehört* ▪ *schätzt* ▪ *ist* ▪ *setzt* ▪ *gehören* ▪ *ist* ▪ *aufsagt* ▪ *gibt es* ▪ *sind* ▪ *gibt es* ▪ *vermittelt* ▪ *übertragen* ▪ *werden* ▪ *war* ▪ *will fördern*	▪ *emphasise* ▪ *could hold* ▪ *says* ▪ *comes* ▪ *calls* ▪ *warns* ▪ *are based* ▪ *founded* ▪ *there are* ▪ *are funded* ▪ *are* ▪ *give* ▪ *sit* ▪ *experience* ▪ *sit* ▪ *do not have* ▪ *working* ▪ *comes* ▪ *is trying to encourage* ▪ *says* ▪ *wants to challenge* ▪ *explore* ▪ *believes* ▪ *could benefit* ▪ *teach*	▪ *kiezen* ▪ *sturen* ▪ *wint* ▪ *verschijnen* ▪ *voldoen* ▪ *is verdubbeld* ▪ *waren* ▪ *waren geregistreerd* ▪ *lijkt te komen* ▪ *vertellen* ▪ *zagen* ▪ *leerden* ▪ *zouden inspringen* ▪ *wordt besteed* ▪ *zijn ontstaan* ▪ *voldoen* ▪ *bieden* ▪ *kunnen bepalen* ▪ *verbonden zijn* ▪ *kunnen vinden* ▪ *is* ▪ *wordt gestreefd* ▪ *gemotiveerd worden* ▪ *om te leren* ▪ *wordt nadruk gelegd* ▪ *variëren*

▪ *lernen* ▪ *sollen erfahren* ▪ *erlernen* ▪ *sind* ▪ *spielen* ▪ *musizieren*	▪ *offer* ▪ *continue to learn* ▪ *said* ▪ *are* ▪ *don't have* ▪ *do develop* ▪ *are able to take* ▪ *go* ▪ *seems to say* ▪ *don't have to do* ▪ *can do* ▪ *thinks* ▪ *has to offer* ▪ *agrees* ▪ *says* ▪ *could benefit*	▪ *betalen* ▪ *zijn* ▪ *zijn* ▪ *kunnen blijven* ▪ *is* ▪ *hebben* ▪ *is* ▪ *gefinancierd wordt*

Schlussfolgerungen

Die einzelnen Tempusformen verfügen in den einzelnen Sprachen über die gleiche textuelle Funktion. Da in jedem Text ein aktuelles Thema bearbeitet wird, dominieren überall die Präsensformen, mit denen in jeder Sprache auf gegenwärtige (bzw. nicht-vergangene) oder allgemeingültige Ereignisse referiert wird. In den Texten in den germanischen Sprachen finden sich einige Beispiele für Vergangenheitstempora, mit denen vergangene Ereignisse ausgedrückt werden. Auch in diesem Fall können Unterschiede in der sprachlichen Realisierung der Tempusformen festgestellt, analysiert und erklärt werden.

3.5 Lernende für den bewussten Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Bereich der Lexik zwischen Sprachen sensibilisieren

Erläuterung

Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit soll auch dem Ausbau der sprachlichen Basis eine bedeutende Rolle zukommen. Im Kontext der Mehrsprachigkeit sollten Lernende für die Wahrnehmung der Gemeinsam-

keiten und Unterschiede, die zwischen den Sprachen im grammatischen und im lexikalischen Bereich bestehen, sensibilisiert werden (Perge 2019, 2023). Bei der Beschäftigung mit der Lexik und der Grammatik soll daher eine sehr bewusste Arbeit durchgeführt werden, wobei die Vorkenntnisse der Lernenden unbedingt mit berücksichtigt werden.

Aufgabe 1

Die Lernenden erhalten aus jedem Text zusammengesetzte Wörter und versuchen dabei, deren Bedeutung herauszufinden. Daran anschließend reflektieren sie, wie sie die Wortbedeutung erschließen konnten.

Aufgabe 2

Die Lernenden suchen in jedem Text Beispiele für abgeleitete Wörter. Sie ziehen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede zwischen den Sprachen.

Didaktischer Kommentar

Durch beide Aufgaben kann die Bedeutungserschließungsstrategie gefördert werden, wenn die Wortbedeutung mittels der Wortbildungsregularitäten erschlossen wird. Die Lernenden konzentrieren sich bei der ersten Aufgabe auf die zusammengesetzten Nomen, bei der zweiten Aufgabe auf die Ableitungen durch Präfigierung und Suffigierung. Ihre Aufmerksamkeit kann bewusst darauf gelenkt werden, inwiefern sich ihre L1 auf der Wortebene von den germanischen Sprachen unterschiedet und welche Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen, die derselben Sprachfamilie angehören, bestehen. Die Reflexionsphase ist ein besonders wichtiger Schritt bei der Bewusstmachung: Die Lernenden können hier auch erläutern, was ihnen bei der Erschließung der Wortbedeutung geholfen hat. Zudem sollte den Lernenden bei solchen Aufgaben ermöglicht werden zu experimentieren und die sprachlichen Mittel der Texte selbst zu entdecken. Hier geht es nicht um Richtig-Falsch-Aufgaben, sondern um eine Sensibilisierung für mehrere Sprachen. Falls die Texte auch Internationalismen enthalten, kann man bei der Beschäftigung mit der Lexik des Textes auch auf diese Wörter eingehen. Die Arbeit mit Wortbildungsprodukten lässt nach der Besprechung bzw. nach dem Vergleich weitere verschiedene Zugänge zu: Die Lernenden können beispielsweise mit der

Lexik auch spielerisch umgehen, wobei jede Sprache mit einbezogen wird. Bei der Visualisierung können auch die neuen Medien eingesetzt werden.

Anregungen für den Unterricht

Im Folgenden werden aus den Texten einige Beispiele angeführt, die bei den genannten Aufgaben als Potenziale genutzt werden können.

	Ungarisch	**Deutsch**	**Englisch**	**Niederl.**
Zusammengesetzte Wörter	▪ *kérdéskör* ▪ *érvrendszer* ▪ *osztálymunka*	▪ *Waldorfpädagogik* ▪ *Schulsystem* ▪ *Kopfarbeit*	▪ *classroom lesson* ▪ *Steiner movement* ▪ *teacher training*	▪ *basisscholen* ▪ *leeftijdsgroep* ▪ *schooljaar*
Abgeleitete Wörter	▪ ***el***gondolkodik ▪ ***meg***vizsgál ▪ nyitott***ság***	▪ ***ver***mitteln ▪ ***auf***hören ▪ Begrüß***ung***	▪ ***be***come ▪ ***un***conventional ▪ edu***cation***	▪ ***ver***schijnen ▪ ***in***springen ▪ stijg***ing***

Schlussfolgerungen

In jeder Sprache finden sich Beispiele für zusammengesetzte Nomen, die nach dem gleichen Schema gebildet werden. In den angeführten Beispielen sind die Komposita aus zwei Nomen gebildet, aus deren Bedeutung auf die Bedeutung der jeweiligen Zusammensetzung geschlossen werden kann. Zu beachten ist, dass diese zusammengesetzten Wörter im Englischen getrennt geschrieben werden, weil sie offene Komposita sind (d. h., sie stehen separat, werden aber ganzheitlich, als eine Einheit verstanden). Außerdem gibt es in jeder Sprache Beispiele für Wortableitungen, sowohl für präfigierte Verben als auch für suffigierte Nomen. In diesem Fall werden die Wörter nach demselben Prinzip gebildet, Unterschiede bestehen in der sprachlichen Realisierung.

3.6 Lernende für den bewussten Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Bereich der Grammatik zwischen Sprachen sensibilisieren

Erläuterung

Bei der Auseinandersetzung mit den textgrammatischen Mitteln (s. Abschnitt 3.4) wurde in jedem Fall auf die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel

eingegangen. Diese funktionale Sicht darf auch bei der Grammatikarbeit nicht vernachlässigt werden. Für diese funktionale Annäherung können die Anregungen in Abschnitt 3.4 genutzt werden. An dieser Stelle wird auch die systemlinguistische Annäherung aufgegriffen, wobei die sprachliche Form im Mittelpunkt steht. Die Beispiele beziehen sich darauf, wie die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede im morphosyntaktischen und syntaktischen Bereich erfasst werden können.

Aufgabe 1

Die Lernenden haben die Tempusstruktur (s. Abschnitt 3.4) bereits transparent gemacht. In diesem Schritt nehmen sie die gesammelten Formen unter die Lupe und ziehen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Bildung der einzelnen Tempusformen in den vier Sprachen.

Aufgabe 2

Die Lernenden suchen in den Texten Beispiele für die Modalverben, schauen sich ihre Form in den einzelnen Sprachen an und ziehen auch Schlussfolgerungen.

Aufgabe 3

Die Lernenden suchen in den Texten Beispiele für Relativsätze und stellen bezüglich ihrer Struktur und auch ihrer Funktion Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest.

Didaktischer Kommentar

Alle drei Aufgaben ermöglichen eine bewusste Arbeit mit sprachlichen Formen und Strukturen. Die Lernenden können erstens die Tempusformen unter die Lupe nehmen und deren Formen bzw. Bildungsweise vergleichen. Zweitens befassen sie sich mit den Modalverben und schauen sich an, wie diese Verben in den vier Sprachen realisiert werden und welche Inhalte mit ihnen ausgedrückt werden. Drittens setzen sie sich mit den Relativsätzen und ihrer Struktur auseinander. Auch bei diesen Aufgaben geht es nicht darum, dass die Lernenden sich Regeln aneignen: Sie bekommen durch die Arbeit mit den Texten einen Einblick in den Aufbau der einzelnen Sprachen und können so beim Lesen von Texten in verschiedenen Sprachen ihre Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Mittel auf den einzelnen sprachlichen Ebenen bewusst steuern.

Anregungen für den Unterricht

In der folgenden Tabelle werden konkrete Beispiele aus den Texten für die Verwendung von Modalverben und Relativsätzen angeführt.

	Ungarisch	Deutsch	Englisch	Niederländisch
Tempusformen	[Beispiele für jede Sprache siehe in Abschnitt 3.4]			
Modalverben	▪ *találkoz**hat**unk* ▪ *nem **tudják** ellátni* ▪ *többet **kell** tudnia*	▪ ***will** …. fördern* ▪ ***sollen** … erfahren*	▪ ***could** hold* ▪ ***wants** to challenge* ▪ ***can** do*	▪ ***kunnen** bepalen* ▪ ***kunnen** vinden*
Relativsätze	▪ *Az inkluzív iskola kérdésköre is ilyen összetett érvrendszerek halmaza, **mely** további kérdéseket vet fel.* ▪ *E cikkünkben azon véleményeket, törekvéseket vizsgáljuk meg közelebbről, **melyek** az integrációt tekintik a valódi megoldást kínáló lehetőségnek.*	▪ *Für mich die tollste Schule, **die** es gibt.* ▪ *So geht es auch Flora, **die** die menschliche Seite der Waldorfpädagogik so mag.* ▪ *Der Zeugnisspruch ist oft ein Gedicht oder ein Textauszug, **den** der Waldorfschüler […]*	▪ *Steiner schools, **which** emphasise developing the "whole child" […]* ▪ *Steiner schools are based on the philosophy of Rudolph Steiner, **who** founded his first school […]* ▪ *They also offer a broad curriculum **in which** children continue to learn about science and humanities throughout their schooling.*	▪ *De scholen zouden hierdoor inspringen op een andere manier van lesgeven, **waar** soms meer aandacht wordt besteed aan een eigen levens- of opvoedingswijze.* ▪ *[…] zoals scholen **waar** kinderen zelf de koers van hun leerproces kunnen bepalen [...]* ▪ *Op deze scholen wordt gestreefd naar een onderwijsbenadering **waarbij** kinderen gemotiveerd worden om te leren vanuit hun eigen motivatie.*

Schlussfolgerungen

In Bezug auf die Bildung von Tempusformen kann festgestellt werden, dass die Präsensformen, die in den vorliegenden Texten dominieren, in jeder Sprache synthetisch gebildet werden. Analytische Formen finden wir im Deutschen bei der Bildung der Perfektformen und auch im Englischen bzw. im

Niederländischen bei bestimmten Vergangenheitsformen. Wir finden in jeder Sprache Modalverben, die dieselben inhaltlichen Zusammenhänge ausdrücken (z. B. *tud, -hat, -het / können / can* bzw. *could / kunnen*: eine Möglichkeit bzw. Fähigkeit). In den germanischen Sprachen werden die Modalverben mit der Infinitivform der jeweiligen Vollverben verwendet. Im Ungarischen finden wir Beispiele sowohl für synthetisch gebildete (mit dem Suffix *-hat, -het*), als auch für analytische Formen, wobei die Modalverben ebenfalls mit einem Infinitiv stehen. Die sprachliche Realisierung der einzelnen Modalverben ist einzelsprachspezifisch, zwischen den germanischen Sprachen bestehen aber formale Ähnlichkeiten zwischen den Verben (z. B. *können – can – kunnen*). In den Relativsätzen lassen sich in jeder Sprache ein Bezugsausdruck und ein darauf verweisendes Relativpronomen finden. Unterschiede gibt es hinsichtlich der Wortfolge und der Form der Relativa.

3.7 Lernende für den bewussten Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Bereich der Aussprache zwischen Sprachen sensibilisieren

Erläuterung

Zur sprachlichen Basis gehören neben dem lexikalischen und grammatischen Wissen auch das phonetisch-phonologische Wissen über sprachliche Mittel und Strukturen (Feld-Knapp 2014c: 132). Da sich der vorliegende Beitrag auf den rezeptiven Bereich konzentriert, sollten bei diesem Schritt die Graphem–Phonem-Korrespondenzen eine Rolle spielen. Die Graphem–Phonem-Regeln (GPK-Regeln) ermöglichen, anhand des Geschriebenen in Bezug auf die Aussprache Schlussfolgerungen zu ziehen. Dabei soll auch mit berücksichtigt werden, inwiefern die einzelnen Sprachen transparente GPK-Regeln haben (Hufeisen/Marx 2014: 73).

Aufgabe

Die Lehrkraft liest aus jedem Text eine ausgewählte Textstelle vor. Die Lernenden lesen mit und machen sich anhand ihrer Wahrnehmungen Notizen.

Didaktischer Kommentar

Diese Aufgabe zielt auf die Wahrnehmungsschulung bzw. die Sensibilisierung ab. Die Lernenden werden für die Aussprache bzw. für die Graphem–Phonem-Korrespondenzen in vier verschiedenen Sprachen sensibilisiert.

Anregungen für den Unterricht

Die folgende Tabelle enthält einige Beispiele für die Arbeit mit den Vokalen und Konsonanten in den germanischen Sprachen.

	Deutsch	**Englisch**	**Niederländisch**
Vokale	▪ k**ei**ne	▪ s**ee**king ▪ st**a**te	▪ sch**oo**l ▪ onderw**ij**s
Konsonanten	▪ si**ch** ▪ Le**b**en	▪ ta**k**e ▪ le**v**el	▪ nadru**k** ▪ samenle**v**ing

Schlussfolgerungen

Die Arbeit mit der Aussprache setzt die bewusste Auseinandersetzung mit den Unterschieden erstens zwischen dem Ungarischen und den germanischen Sprachen, zweitens in einigen Fällen zwischen den germanischen Sprachen voraus.

Zwischen dem Ungarischen und den germanischen Sprachen gibt es im Bereich der Phonetik und Phonologie grundsätzliche Unterschiede sowohl im suprasegmentalen Bereich als auch in Bezug auf die Vokale, die Konsonanten, die Silbenstruktur bzw. die Aussprache und die Schreibung (Hirschfeld 2022). Wenn man aber die Lautentsprechungen in den germanischen Sprachen bei den Konsonanten betrachtet, lässt sich feststellen, dass die deutsche Sprache wegen der zweiten Lautverschiebung eine Sonderstellung einnimmt und sich von den anderen germanischen Sprachen deutlich unterscheidet. Gemeinsamkeiten finden sich also vor allem zwischen dem Englischen und dem Niederländischen. Im Deutschen steht beispielsweise nach Vokal *ch* (für [ç] bzw. [x]), dem im Englischen und im Niederländischen in derselben phonotaktischen Position häufig ein *k* (phonetisch [k]) entspricht. Nach Vokal finden wir im Deutschen *b* (für das Phon [b]), das in den anderen germanischen Sprachen mit *v* oder *f* (für die Laute [v] oder [f]) korreliert (Hufeisen/Marx 2014: 49 ff.).

Bei den Vokalen finden sich weniger systematische Lautentsprechungen als bei den Konsonanten. Die deutschen Diphthonge entsprechen in anderen germanischen Sprachen entweder einfachen Vokalen oder anderen Diphthongen (ebd., S. 52). Bei der Aussprache empfiehlt es sich, Lernende auf bestimmte Besonderheiten der einzelnen Sprachen aufmerksam zu machen und sie dafür zu sensibilisieren.

4 Fazit

Die Aufgabenbereiche von Fremdsprachenlehrenden sind in den letzten Jahren immer komplexer und vielfältiger geworden. Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit, die Befähigung der Lernenden zum Transferieren und die Sensibilisierung für andere Sprachen bedeuten für die Fremdsprachenlehrenden einen neuen Aufgabenbereich, auf den sie sowohl didaktisch als auch methodisch gut vorbereitet werden müssen (Feld-Knapp 2014a: 26; Krumm 2012). Die Wahrnehmung und die kompetente Durchführung dieser neuen Aufgabe bzw. die Identifizierung damit setzen die Erneuerung und die Erweiterung des Lehrendenwissens, ein breites methodisches Repertoire, Offenheit seitens der Lehrenden, einen bewussten Umgang mit mehreren Sprachen und ein autonomes Lehrverhalten voraus. Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit bedarf auch einer neuen Lehr- und Lernkultur, die nicht mehr von einer monolingualen und monokulturellen Attitüde geprägt wird. Der vorliegende Beitrag knüpft auch an diese Diskussion an und setzte sich zum Ziel, den ungarischen Fremdsprachenlehrenden bewährte Kunstgriffe vorzustellen, wie sie Lernende mit L1 Ungarisch unter institutionellen Rahmenbedingungen bei der Förderung ihrer individuellen Mehrsprachigkeit unterstützen können.

5 Anhang

5.1 Ungarisches Textbeispiel: *Az inkluzív iskola*

Mint minden nehezen körüljárható, komplex probléma esetében, így az integrációt érintő kérdések tisztázásának során is találkozhatunk egymásnak homlokegyenest ellentmondó, mély meggyőződéssel egymásnak feszülő nézetekkel, álláspontokkal. Az inkluzív iskola kérdésköre is ilyen összetett érvrendszerek halmaza, mely további kérdéseket vet fel. Az álláspontokat legtöbbször figyelemreméltó, jól felépített érvek rendszerével sikerül alátámasztani, sokak számára elfogadhatóvá tenni.

Érdemes követni s elgondolkodni a különböző szempontú értékítéleteken, megközelítéseken. E cikkünkben azon véleményeket, törekvéséket vizsgáljuk meg közelebbről, melyek az integrációt tekintik a valódi megoldást kínáló lehetőségnek. E nézet szerint a sikeres integráció megvalósulásához elemi szükség van az általános iskolák (többségi) szakmai, módszertani, szemléletbeni megújulására.

Ugyanis a mindenki által ismert hagyományos pedagógiai gyakorlat szerint működő frontális osztálymunkában dolgozó, hagyományosan követelésre épülő, szelektáló iskolai rendszer, és az esetenként teljesítménycentrikus beállítottságú pedagógusok nem tudják hatékonyan ellátni a különböző fejlettségi szinten lévő gyerekek differenciált, személyiség-kibontakoztató oktatását-nevelését. A ma pedagógusainak a jelenleginél korszerűbb szemléletre s nagyobb nyitottságra van szükségük, hogy a rájuk váró pedagógiai feladatokat érdemben és hatékonyan legyenek képesek ellátni. A feladat pedig a sajátos nevelési igényű gyerekek együtt nevelése ép társaikkal az iskolai oktatás keretén belül.

Ez annál is inkább hatalmas kihívás az oktatóknak, mivel a legváltozatosabb okokból lehet egy-egy gyermek sajátos nevelési igényű. Elvárni természetesen aligha lehet, hogy a tanár a sérülések minden módozatára, s azok fejlesztésére felkészülhessen, mégis sokkal többet kell tudnia ezekről, szakmája hatékony gyakorlása érdekében. Az SNI gyermekek oktatási irányelveinek módosítása jelenleg is zajlik.

Az már bizonyos, hogy az integrált oktatást vállaló befogadó iskolák részére speciális szakmai segítséget kell és szükséges nyújtani. Azaz a gyermek sérülését jól ismerő szakember segítő, tanácsadó szerepére lesz szükség. […]

5.2 Deutsches Textbeispiel: *Waldorfschule – Privatschulen für alle Sinne*

Seit rund 90 Jahren gibt es mit der Waldorfschule eine Alternative zum allgemeinen Schulsystem. Keine Noten, dafür viel Kunst, Musik und Handwerk im Lehrplan – wie geht das? „Für mich die tollste Schule, die es gibt", sagt Konstantin, 15 Jahre.

Er geht in München auf die Waldorfschule in Schwabing. Viele Schüler mögen die Geborgenheit dieser Schule, die ihnen menschliche Wärme vermittelt. So geht es auch Flora, die die menschliche Seite der Waldorfpädagogik so mag.

Um an der Waldorfschule das Leben zu erfahren, nimmt Flora täglich eine Anfahrtszeit von einer Stunde in Kauf und hat ihre alte Schule hinter sich gelassen. Flora hat wegen dieses Zeitaufwands mit dem Schlagzeug- und Klavierspielen aufgehört, daher schätzt sie die gemeinsamen Chorproben und die weiteren künstlerischen Fächer. Doch was ist so anders, so besonders an der Waldorfschule?

Die Waldorfpädagogik setzt auf Rituale und Rhythmisierung des Schullebens. Dazu gehören gemeinsames Sprechen, Singen, Gehen, jeden Tag die persönliche Begrüßung jedes Kindes durch den Klassenlehrer oder das Aufsagen der Zeug-

nissprüche. Der Zeugnisspruch ist oft ein Gedicht oder ein Textauszug, den der Waldorfschüler morgens am Wochentag seiner Geburt aufsagt.

Zensuren und Durchfallen gibt es an der Waldorfschule nicht. Ein ganzheitliches, tiefes Verständnis des Menschen im Kosmos sind die eigentlichen Lernziele der Waldorfpädagogik. Auf der Waldorfschule gibt es keine Lehrbücher.

Der Lehrer vermittelt den Lernstoff durch Erzählungen, mit Materialien aus der Natur und mit einem künstlerisch gestalteten Tafelbild. Die Schüler übertragen auf ihre Weise das Tafelbild in ihre Hefte, die zu ihren persönlichen Schulbüchern werden. Schon in der ersten Waldorfschule war das Arbeiten oder Werken mit den Händen wichtig.

Die Waldorfschule will nicht nur die Kopfarbeit fördern. Damals wie heute lernen die Kinder verschiedene Handwerke wie Buchbinden, Plastizieren, Tischlern, Töpfern, Korbflechten, Kupfertreiben, Spinnen und Weben oder Gartenbau. Die Kinder sollen vor allem die Welt mit allen Sinnen erfahren, nicht nur Sachwissen erlernen.

Neben den handwerklich-praktischen Fächern sind die künstlerischen Fächer sehr wichtig. In den ersten vier Jahren spielen die Kinder Flöte und Geige, ab der 5. Klasse musizieren alle aus einem Jahrgang in einem Orchester. […]

5.3 Englisches Textbeispiel: *Steiner schools could help all*

Steiner schools, which emphasise developing the "whole child", could hold lessons for mainstream state-funded education, a report says. The first government-funded study of Steiner schools, by the University of the West of England, comes as one is seeking to become a city academy. The report, based on talking to 21 of the schools, calls for them to co-operate with the state sector.

But it warns of "difficulties" in combining two very different methods. Steiner schools are based on the philosophy of Rudolph Steiner, who founded his first school in Germany in 1919. There are now nearly 900 around the world.

While in some countries they are publicly funded, the 23 in the UK are independent. The schools give priority to educating the "whole child", with a strong emphasis on creativity. Many children sit GCSEs and A-levels, but they also experience an unconventional education in which hands-on learning through activities such as gardening sit alongside classroom lessons.

They do not have head teachers but a "college" of staff, working in a less hierarchical system. The research comes at a time when the government is trying to encourage diversity and innovation. Its author, Professor Phillip Wood, says he

wants to challenge preconceptions about Steiner schools and explore ways to co-operate with the state sector.

He believes both could benefit from an open-minded exchange of ideas. Steiner schools, for example, teach foreign languages from an early age. They also offer a broad curriculum in which children continue to learn about science and humanities throughout their schooling.

Prof Wood said: "Steiner schools are one example where you don't have tests. But they still do develop the capability of pupils so that they are able to take GCSEs and go into further and higher education. That seems to say you don't have to do it by tests and targets. You can do it through a more human relationship between teachers and pupils."

But Prof Wood thinks the state system, in turn, has lessons to offer the Steiner movement in England, such as in teacher training and management skills. Simon Gillman, chairman of the college of teachers at the oldest Steiner school in England, Michael Hall in Forest Row, East Sussex, agrees. He says they could benefit from a more rigorous standard of teacher training. […]

5.4 Niederländisches Textbeispiel: *Ouders kiezen massaal voor particuliere scholen, ondanks hogere kosten*

Steeds meer ouders kiezen ervoor om hun kinderen naar particuliere, kleinschaligere scholen te sturen, ondanks de hogere kosten. Deze vorm van onderwijs wint snel aan populariteit en nieuwe scholen verschijnen als paddenstoelen uit de grond om aan de groeiende vraag te voldoen. Volgens gegevens van de Onderwijsinspectie is het aantal kleine scholen in Nederland in vijf jaar tijd verdubbeld. In 2018 waren er 58 particuliere basisscholen en 10 particuliere middelbare scholen.

Op 1 juni van dit jaar waren er 101 basisscholen van dit type en nog eens 39 scholen in het voortgezet onderwijs geregistreerd, een aanzienlijke groei. De stijging van het aantal particuliere, kleinschalige scholen lijkt voornamelijk te komen door de coronapandemie.

Inspecteurs vertellen aan het AD: 'Ouders zagen dat hun kinderen anders, en soms ook sneller, leerden.' De scholen zouden hierdoor inspringen op een andere manier van lesgeven, waar soms meer aandacht wordt besteed aan een eigen levens- of opvoedingswijze.

Er zijn verschillende soorten scholen ontstaan om aan de diverse behoeften van ouders en kinderen te voldoen. Deze scholen bieden unieke kenmerken, zoals

scholen waar kinderen zelf de koers van hun leerproces kunnen bepalen, scholen die verbonden zijn aan specifieke politieke stromingen of scholen waar kinderen met specifieke behoeften extra rust kunnen vinden en waar meer aandacht is voor natuur en ruimte.

Op deze scholen wordt gestreefd naar een onderwijsbenadering waarbij kinderen gemotiveerd worden om te leren vanuit hun eigen motivatie. Er wordt nadruk gelegd op het stimuleren van de eigen inbreng van het kind, het leren in gemengde leeftijdsgroepen en het bevorderen van respect voor zowel de samenleving als de natuur.

Volgens gegevens van Particulier Onderwijs Nederland variëren de tarieven voor particuliere basisscholen tussen 13.800 euro en 19.000 euro per schooljaar. Voor een middelbare school in de bovenbouw betalen ouders gemiddeld 24.300 euro per jaar. Het zijn de ouders zelf die verantwoordelijk zijn voor de kosten van het onderwijs op deze scholen.

Of kleine scholen financieel stabiel kunnen blijven, is nog maar de vraag. Vooral gezien het feit dat ze vaak een klein aantal leerlingen hebben. Het financiële plaatje van deze scholen is vaak onzekerder in vergelijking met regulier onderwijs, dat gefinancierd wordt door de overheid.

Literaturverzeichnis

Forschungsliteratur

Bimmel, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, S. 113–141.

Dawidowicz, Marta / Reitbrecht, Sandra (2018): Am Modell lernen, als Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht (AaMoL). Kurzbeitrag. In: ÖDaF-Mitteilungen 2, S. 149–150.

Edmondson, Willis / House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. überarb. Aufl. Tübingen: Narr / Francke / Attempto.

Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

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

Fäcke, Christiane (2017): Konstruktivismus / Konstruktion. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. S. 169–170.

Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (2019) (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.

Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung. Berlin: E. Schmidt.

Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht (=Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovač.

Feld-Knapp, Ilona (2014a): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–33.

Feld-Knapp, Ilona (2014b): Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicum.

Feld-Knapp, Ilona (2014c): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (=Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–150.

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 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.

Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gross, Harro (1998): Einführung in die germanistische Linguistik. München: Iudicium.

Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 207–208.

Hirschfeld, Ursula (2022): Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen bei ungarischen Deutschlernenden. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 6). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 194–214.

DOI: **https://doi.org/10.59813/CM6-8**

Hu, Adelheid (2017): Mehrsprachigkeit. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. S. 246–248.

Hufeisen, Britta (2019): Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Ammon, Ulrich / Schmidt, Gabriele (Hrsg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin / Boston: De Gruyter. S. 337–350.

Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen (= Reihe EuroComGerm 1). 2., völlig erneuerte Aufl. Aachen: Shaker.

Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin / New York: de Gruyter. S. 738–753.

Krashen, Stephen (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.

Krumm, Hans-Jürgen (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat. S. 35–49.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): EuroComGerm. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 73.

Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex / Eötvös-József-Collegium. S. 53–73.

Krumm, Hans-Jürgen (2021): Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung (= Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 3). Berlin: E. Schmidt.

Meißner, Franz-Joseph (2012): Redinter. Interkomprehension. In: Fäcke, Christiane / Martinez, Héléne / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards. 3. Bundeskongress des GMF. 16.–18. September 2010. Universität Augsburg. Stuttgart: Klett. S. 234–238.

Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna (2009): Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Online unter der URL:

https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/RePA_Version3_DE_08062010.pdf?ver=2010-07-16-180914-770 (04.10.2025)

Nemzeti alaptanterv (2020): A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: Magyar Közlöny 17.

Perge, Gabriella (2015): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: ÖDaF-Mitteilungen 1, S. 128–139.
DOI: **https://doi.org/10.14220/odaf.2015.31.1.128**

Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, Bd. 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Perge, Gabriella (2019): Wortschatzförderung in mehreren Sprachen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Deutschunterricht für Ungarn (=Deutschunterricht für Ungarn 27, Sonderheft: Kollokationen lernen). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 27–46.

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.

Perge, Gabriella (2024): Zu den Potenzialen textlinguistischer Analysen beim Ausbau der sprachlichen Basis in mehreren Sprachen. In: Deutschunterricht für Ungarn 34, S. 65–87.

Reich, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Berlin: Waxmann.

Riemer, Claudia (2017): Spracherwerb und Spracherwerbstheorien. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. S. 317–321.

Rösler, Dietmar (2020): Das Verhältnis von gesteuertem und ungesteuertem Zweit- und Fremdsprachenlernen. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 4, S. 10–19.

Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische / Konstruktivistische / Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 807–817.

Studer, Thomas (2020): Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache 1, S. 5–26.
DOI: 10.37307/j.2198-2430.2020.01.04

Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag.

Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23, S. 541–560.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a. M. et al.: Lang.

Textquellen

Szendrei, Judit (2007): Az inkluzív iskola. Online unter der URL:
http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/az-inkluziv-iskola
(04.10.2025)

„Waldorfschule" – Privatschulen für alle Sinne. Online unter der URL:
http://www.pasch-net.de/pas/cls/leh/unt/dst/sch/de3324236.htm
(03.02.2017)

Branwen, Jeffreys (2005): Steiner schools 'could help all'. Online unter der URL:
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4633601.stm
(04.10.2025)

Saija, Laura (2023): Ouders kiezen massaal voor particuliere scholen, ondanks hogere kosten. Online unter der URL:
https://www.jmouders.nl/particuliere-scholen-opkomst-ouders/
(04.10.2025)

Internetquelle

Materialien zur Anleitung von Reflexion: https://www.leelu.eu/material/
(04.10.2025)

Réka Sámson

Lernerautonomie als Schlüssel zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen: Praxisbeispiele zur Förderung autonomen Lernens

1 Persönlicher Einstieg

Schon seit meiner Kindheit wollte ich Deutschlehrerin werden. Ich hatte immer den Wunsch, mein Engagement und meine Begeisterung für Sprachen an die Lernenden weiterzugeben. Es war mir wichtig, sie zu ihrem Ziel zu führen und sie auf ihrem Weg zu begleiten. Zugleich stellte ich mir immer wieder die Frage, wie Lernen eigentlich gelingt. Was führt zum Lernerfolg?

Aufgrund meiner langjährigen Erfahrung bin ich davon überzeugt, dass eine positive Lernatmosphäre, motivierende Erlebnisse, aktive Mitarbeit, regelmäßiges Üben und Reflektieren sowie sinnvolle Aufgaben unverzichtbare Faktoren sind. All diese Aspekte tragen wesentlich dazu bei, dass Lernende Fortschritte machen.

Besonders deutlich wurde mir jedoch, dass diejenigen Lernenden am erfolgreichsten sind, die in der Lage sind, sich eigene Ziele zu setzen, passende Strategien auszuwählen, und diese systematisch zu verfolgen. Aus dieser Überzeugung habe ich über viele Jahre hinweg Aktivitäten entwickelt, die die Lernenden dabei unterstützen, zunehmend autonom zu arbeiten.

Es freut mich sehr, in diesem Beitrag einige dieser Aktivitäten vorstellen und Kolleginnen und Kollegen damit neue Anregungen für ihre eigene Unterrichtspraxis anbieten zu können.

2 Konzepte zum Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht

Der Erfolg des Fremdsprachenunterrichts wird seit vielen Jahren in der Forschung thematisiert (Helmke 2007; Hattie 2013; Boeckmann 2014; Meyer 2016). Im Mittelpunkt der Untersuchungen steht die Frage, welche Faktoren

und Kriterien den guten und wirksamen Unterricht ausmachen. In den frühen Phasen der Fremdsprachenforschung stand die Suche nach der ‚richtigen' Methode im Mittelpunkt. Es wurde angenommen, dass der Erfolg des Unterrichts primär von der eingesetzten Lehrmethode abhänge. Entsprechend lag der Schwerpunkt der Forschung zunächst auf der Lehrperson und ihren Unterrichtstechniken, während Lernprozesse und die Perspektive der Lernenden lange Zeit kaum berücksichtigt wurden.

Die Entwicklungen der 1970er Jahre führten jedoch zu einem grundlegenden Paradigmenwechsel, der durch Erkenntnisse aus der Pragmalinguistik und der Psychologie ausgelöst wurde. Die sogenannte kommunikative Wende, die im deutschsprachigen Raum maßgeblich durch H.-E. Piepho (1974) geprägt wurde, rückte die kommunikative Kompetenz der Lernenden in den Mittelpunkt. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sah man nun nicht mehr darin, vor allem die Strukturen eines Sprachsystems zu beherrschen, sondern darin, dass Lernende ihre kommunikativen Absichten in authentischen Sprachsituationen umsetzen können. Sprache wurde zunehmend als Handlung und als Mittel zur Kommunikation verstanden, als ein Medium, das vor allem durch aktive und sinnvolle Verwendung erworben wird.

Diese veränderte Sichtweise führte dazu, dass der Unterricht offener gestaltet wurde. Es wurde deutlich, dass die traditionelle Vorstellung einer geschlossenen Methode zu kurz kommt: Lernende unterscheiden sich hinsichtlich ihres Vorwissens, ihrer Motivation und ihrer Art zu lernen. Ein einheitlicher, strikt methodenorientierter Weg ist daher kaum geeignet, allen Lernenden gleichermaßen zum Lernerfolg zu verhelfen. Es wurde erkannt, dass sich die neuen Zielsetzungen nur in einem offenen Konzept verwirklichen lassen. Dementsprechend sollte der Lernprozess nach didaktischen Prinzipien geplant und realisiert werden. Leitprinzipien wie Schülerorientierung und Handlungsorientierung gewannen an Bedeutung.

Mit dieser Verschiebung trat das Lernen selbst stärker in den Vordergrund. Unterstützt durch humanistische Lerntheorien (Maslow 1968; Rogers 1969) gerieten emotionale und motivationale Bedingungen des Lernens in den Fokus. Entscheidend war nun weniger die Frage, wie man unterrichtet, sondern vielmehr, wie Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit Lernen dauerhaft wirksam und nachhaltig gelingt.

In den 1990er Jahren rückten schließlich kognitive und sozial-interaktionistische Prozesse stärker ins Zentrum der Forschung. Untersuchungen be-

schäftigten sich damit, wie Lernende Wissen verarbeiten, Strategien nutzen und durch Interaktion Sprache konstruieren (Wolff 1996). Dabei wurde auch die Rolle der Lehrperson neu definiert: Sie trat zunehmend weniger als reine Wissensvermittlerin, sondern vielmehr als Lernbegleiterin auf, die Lernprozesse unterstützt und strukturiert. Dieser Ansatz stärkte das Verständnis vom Lernenden als aktivem Gestalter seines Lernens und rückte Themen wie Lernerautonomie und Lernstrategien in den Vordergrund (Oxford 1990; Bimmel/Rampillon 1999).

Heute ist die Forschung zum erfolgreichen Fremdsprachunterricht interdisziplinär und multifaktoriell ausgerichtet. Erfolgreiches Fremdsprachenlernen wird als Zusammenspiel von kognitiven, affektiven, sozialen und technologischen Faktoren verstanden. Im Fokus stehen nun Themen wie Digitalisierung, KI-gestütztes Lernen, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Inklusion.

3 Lernerautonomie als Schlüssel zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen

Der Erfolg oder Misserfolg beim Fremdsprachenlernen hängt nicht von einer einzigen Variablen, sondern von einer Vielzahl von Faktoren ab (Bimmel 2012: 4). Einerseits spielen die Lernenden, insbesondere ihre Persönlichkeit, Motivation, Vorerfahrungen, ihr Alter und ihr individueller Lernstil eine entscheidende Rolle. Andererseits kommt den Lehrkräften eine zentrale Bedeutung zu: Ihre fachlichen und methodischen Kompetenzen, ihr berufliches Selbstverständnis, ihre Fähigkeit, ein lernförderliches Klima und authentische Lernumgebungen zu schaffen, sowie der gezielte Einsatz geeigneter und zeitgemäßer Materialien und Medien wirken sich maßgeblich auf den Lernerfolg aus. Auch äußere Rahmenbedingungen und das Lernumfeld tragen wesentlich zum erfolgreichen Spracherwerb bei. Diese Faktoren stehen in enger Wechselwirkung: Die Lehrkraft beeinflusst die Lernenden und deren Lernergebnisse durch die Anregung, Strukturierung und Steuerung der Lernprozesse. Doch nach dem konstruktivistischen Lernverständnis konstruieren Lernende ihr Wissen selbst. Ohne die bewusste Beteiligung und Motivation der Lernenden können Lehrkräfte keine nachhaltigen Lernergebnisse erzielen (Nodari 1996: 4). Vor diesem Hintergrund stellt die Lernerautonomie einen zentralen Faktor für erfolgreiches Sprachenlernen dar.

Gleichzeitig ist zu betonen, dass Lernerautonomie nicht nur im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielt, sondern als Schlüsselkompetenz fächerübergreifend zum Lernerfolg beiträgt. In einer sich ständig verändernden Welt ist es für Lernende unerlässlich, ihren eigenen Lernbedarf zu erkennen, passende Strategien zu entwickeln und neues Wissen aktiv zu erwerben. Die zunehmende Digitalisierung und der Einsatz Künstlicher Intelligenz in fast allen Lebensbereichen machen zudem die Fähigkeit notwendig, Informationen kritisch zu hinterfragen, zu bewerten und selbstständig zu verarbeiten. Auch im beruflichen Kontext werden Teamarbeit und kooperatives Handeln immer wichtiger, die von den Beteiligten Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion verlangen. Lernerautonomie ist damit weit mehr als ein didaktisches Prinzip des Fremdsprachenlernens. Sie bildet eine grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches und lebenslanges Lernen in Schule, Studium, Beruf und Alltag.

3.1 Zum Begriff der Lernerautonomie

Das Konzept der Lernerautonomie hat sich über mehrere Jahrzehnte hinweg entwickelt. In der Sprachdidaktik wurde der Begriff von H. Holec geprägt. In seinem Bericht für den Europarat (1979) definierte er Autonomie als die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen – also Lernziele, Inhalte, Methoden und Bewertung selbst zu bestimmen. In den 1980er Jahren wurde Lernerautonomie als pädagogisches Ziel anerkannt. Es entstanden Selbstlernzentren, Lernberatungskonzepte und Materialien zur Förderung individueller Lernstrategien. D. Little (1991) knüpfte sich an Holecs Definition an und entwickelte ihn weiter, indem er die Bedeutung der bewussten Reflexion betonte. Nach seiner Auffassung entstehe Autonomie nicht automatisch, sondern durch Reflexion, Erfahrung und Unterstützung, immer in Kooperation und Interaktion mit anderen. Daher plädierte er für Instrumente wie Lerntagebücher, Portfolios und Selbst- und Peer-Evaluationsbögen. In den 1990er Jahren wurde Lernerautonomie in Curricula integriert, insbesondere im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Unter Mitwirkung von Little entstand das Europäische Sprachenportfolio, das Lernende dabei unterstützt, das eigene Sprachenlernen zu planen, zu dokumentieren und zu reflektieren. Durch die Digitalisierung des Bildungswesens verlagerte sich der Fokus in den letzten Jahren auf selbstreguliertes Lernen, E-Learning und adaptive Lernsysteme: Es eröffnen sich neue Möglichkeiten, Lernprozesse individuell zu gestalten und zu begleiten. Insgesamt gilt

Lernerautonomie heute als Schlüsselkompetenz bzw. als Grundvoraussetzung für erfolgreiches, lebenslanges Lernen.

3.2 Zu den Bausteinen der Lernerautonomie

Wie aus den Definitionen hervorgeht, ist Lernerautonomie ein komplexes Konstrukt, das sich aus mehreren Komponenten zusammensetzt. Die Bausteine der Lernerautonomie bilden zentrale Elemente, die gemeinsam die Fähigkeit eines Lernenden bestimmen, den eigenen Lernprozess selbstständig und reflektiert zu gestalten. Diese Bausteine wurden in der Forschung vielfach beschrieben. In Anlehnung an H. Holec (1979) und S. Schneider (2021) werden im Rahmen dieser Arbeit die folgenden Bausteine behandelt. Autonome Lernende können

- ihr Lernbedürfnis feststellen (siehe 4.1)
- die eigenen Lernziele formulieren (4.2)
- Ressourcen identifizieren, d. h. die Inhalte und die Progression festlegen (4.3)
- entscheiden, wie sie beim Lernen vorgehen wollen, d. h. sie wissen, welche Lernstrategien sie wählen und einsetzen (4.4)
- über das eigene Lernen nachdenken (4.5) und
- ihren Lernprozess und Lernerfolg bewerten (4.6).

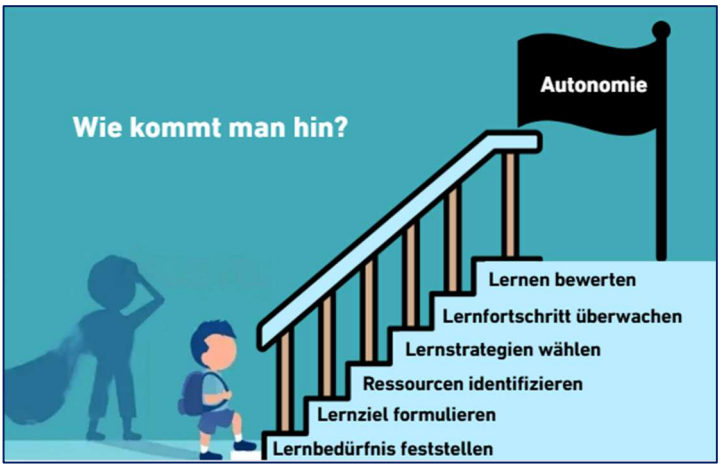


Abb. 1: Bestandteile der Lernerautonomie (eigene Darstellung)

Diese Bausteine sind nicht isoliert zu betrachten, sondern sie wirken dynamisch zusammen: Je nach Lernkontext, Persönlichkeit und Erfahrung können einzelne Komponenten stärker oder schwächer ausgeprägt sein. Lehrpersonen spielen eine wichtige Rolle dabei, die Komponenten durch die Gestaltung autonomiefördernder Lernumgebungen zu entwickeln.

3.3 Zur Rolle der Lehrperson

Nach Feld-Knapp (2010) wird mit dem Begriff des autonomen Lernens eine Lernkultur bezeichnet, in der das gesamte Lernumfeld, die Rollenverteilung, die Kommunikationsformen, Normen und Einstellungen auf Selbstbestimmung und Eigenverantwortung ausgerichtet sind. In dieser Lernkultur ist Selbstständigkeit ein Ziel und keine Voraussetzung, die die Lernenden mitbringen müssen. Lernerautonomie wird durch schulische Aktivitäten Schritt für Schritt ausgebaut. Es reicht nicht aus, wenn Lehrkräfte anhand von bestimmten Unterrichtsformen (wie z. B. Projektarbeit, Wochenplan usw.) einfach nur Freiraum fürs Lernen schaffen oder den Lernenden eine Reihe von Selbstlernmaterialien anbieten (Nodari 1996: 6). Lehrende müssen die Bedingungen schaffen, unter denen selbstgesteuertes und verantwortungsvolles Lernen gelingen kann. Dazu müssen Lehrpersonen

- im Lernprozess als Lernbegleiter oder Facilitatoren agieren, die Lernprozesse strukturieren, Orientierung geben und bei Bedarf Hilfe leisten
- autonomiefördernde Unterrichtsarrangements kennen, in denen Lernende eigenständig Entscheidungen treffen und Erfahrungen sammeln können
- die Lernmotivation durch positive Rückmeldungen, realistische Zielsetzungen und die Anerkennung individueller Fortschritte stärken
- Lernende zur regelmäßigen Reflexion über ihren eigenen Lernprozess, ihre Stärken und Schwächen, Lernstrategien und Lerngewohnheiten anregen
- eine offene, unterstützende Lernatmosphäre schaffen, in der Lernende keine Angst vor Fehlern haben und offen für Feedback sind
- digitale und adaptive Lernformen kennen, die personalisiertes und flexibles Lernen ermöglichen.

Im Folgenden werden konkrete Unterrichtsmaßnahmen vorgestellt, die die Bausteine der Lernerautonomie berücksichtigen und mögliche Antworten sowie Anregungen auf die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrkräfte geben sollen.

4 Maßnahmen zur Förderung der Lernerautonomie im DaF-Unterricht

4.1 Lernbedürfnis feststellen

Eine Grundvoraussetzung für den Lernerfolg ist, dass Lernende ihr eigenes Lernbedürfnis erkennen und formulieren – das heißt, sie wissen, dass und warum sie lernen wollen. Lernende, die das Lernen als persönlich bedeutsam erleben und selbstbestimmt gestalten, setzen sich aktiver mit den Inhalten auseinander und zeigen eine höhere Motivation im Lernprozess. Dafür ist es wichtig, dass sie einen persönlichen Bezug zum Thema herstellen, Neugier entwickeln und ihr vorhandenes Wissen aktivieren, damit es mit dem neuen Wissen verknüpft werden kann. Auf der Grundlage des Vorwissens sollen Erwartungen aufgebaut werden, indem Lernende Vermutungen äußern und Fragen formulieren.

Eine mögliche Technik, um Lernende zu Beginn einer Lerneinheit anzusprechen und in den Lernprozess einzubeziehen, bietet die Arbeit mit KWL-Charts – das Initialwort leitet sich aus den englischen Anfangsbuchstaben der Begriffe *What I Know* (was ich weiß), *What I Want to Know* (was ich wissen möchte) und *What I Learned* (was ich gelernt habe) ab.

Zu Beginn der Lerneinheit sammeln die Lernenden, was sie bereits über das Thema wissen. Dadurch wird das vorhandene Wissen aktiviert, das als Grundlage für das neue Lernen dient. Anschließend formulieren die Lernenden Fragen oder Interessen, also das, was sie über das Thema erfahren möchten. Durch diesen Prozess kann intrinsische Motivation gefördert, Neugier geweckt und die Relevanz des Themas für die Lernenden erhöht werden. Am Ende der Unterrichtseinheit reflektieren die Schüler und Schülerinnen, was sie tatsächlich gelernt haben, welche Fragen beantwortet wurden und was noch zu klären ist. Diese Phase stärkt die Reflexionskompetenz, unterstützt die langfristige Verankerung von Wissen und macht die Lernprozesse transparent. Die Arbeit mit KWL-Charts kann mündlich oder schriftlich, in Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit, digital oder auf Papier durchgeführt werden.

Im Folgenden wird die Arbeit mit einem digitalen KWL-Chart vorgestellt. Im Unterricht wird die Anwendung Padlet Sandbox genutzt, um gemeinsam an einem bearbeitbaren KWL-Chart arbeiten zu können. Jede:r Lernende erhält eine eigene Karte, auf der er oder sie persönliche Beiträge zu den drei Bereichen „Was weiß ich?“, „Was möchte ich wissen?“ und „Was habe ich ge-

lernt?“ eintragen kann. Nachdem alle Lernenden ihre individuellen Karten ausgefüllt haben, können sie die Beiträge der Mitschüler:innen durch Durchblättern der Karten einsehen. So entsteht ein transparenter Überblick über die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen innerhalb der Gruppe. Am Ende der Arbeitsphase wird auf der letzten Karte gemeinsam gesammelt, welche Inhalte mehrfach genannt wurden und somit für die gesamte Gruppe relevant sind. Dadurch entsteht ein gemeinsames Gruppen-KWL-Chart. Die individuellen KWL-Charts bleiben weiterhin bestehen und dienen als persönliche Lernbegleiter im Lernprozess.



Abb. 2: KWL-Chart (eigene Darstellung)

4.2 Lernziele formulieren

Nach der Arbeit mit einem KWL-Chart lassen sich die Lernziele gezielt und fundiert bestimmen. Wenn die Lernenden reflektiert haben, was sie bereits wissen und was sie noch erfahren möchten, haben sie die angestrebten Lernziele in ihren Grundzügen bereits selbst formuliert. Unter Anleitung der Lehrperson können diese Ziele anschließend weiter präzisiert und differenziert werden.

Im Kontext der Förderung von Lernerautonomie ist es von zentraler Bedeutung, dass die Lernenden aktiv in unterrichtsrelevante Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Lehrende und Lernende sollten die Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen des Unterrichts gemeinsam aushandeln – ein An-

satz, der auch als „pédagogie de la négociation“ bezeichnet wird (Richterich 1985). Durch diesen Aushandlungsprozess werden die zentralen Elemente des Unterrichts für die Lernenden nicht nur nachvollziehbar, sondern auch transparent und damit stärker akzeptiert. Dies trägt wesentlich dazu bei, dass sie sich im Unterrichtsgeschehen orientieren können, da sie zu jedem Zeitpunkt wissen, was, warum, wann, wo und wie behandelt wird (Nodari 1996: 7).

Bei der gemeinsamen Lernzielbestimmung wird folgendermaßen vorgegangen: Die Lehrkraft nennt zunächst das Thema der kommenden Unterrichtseinheit. Anschließend formulieren die Lernenden gemeinsam ein realistisches und erreichbares Ziel, das in der Folge in Teillernziele untergliedert wird. Abhängig vom Sprachniveau kann dieser Prozess entweder in der Zielsprache oder in der Muttersprache durchgeführt werden. Die gemeinsam formulierten Lernziele werden visualisiert – beispielsweise an der Tafel festgehalten. Dadurch entsteht eine Liste mit Kontrollkästchen, die am Ende des Lernprozesses abgehakt werden können, sodass der Lernfortschritt für alle Beteiligten transparent wird.

Nach der Zielformulierung wird gemeinsam erarbeitet, welche Inhalte notwendig sind, um die festgelegten Ziele zu erreichen. Dabei werden relevante Aspekte der Grammatik und des Wortschatzes sowie interkulturelle Themen und Lernziele gesammelt. Ist die Liste vollständig, wird sie mit dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks bzw. mit Bestandteilen der jeweiligen Lerneinheit abgeglichen.

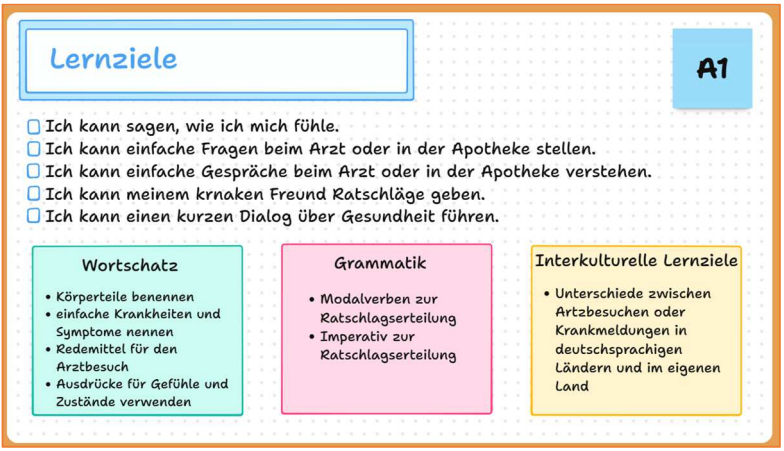


Abb. 3: Lernziele (eigene Darstellung)

4.3 Ressourcen identifizieren

Ein weiterer Schritt zur Förderung der Lernerautonomie besteht darin, dass Lernende befähigt werden, ihren eigenen Lernprozess zu steuern und den Weg zum gesetzten Ziel selbstständig zu planen. In einer neuen Lehr- und Lernkultur kann dies durch den Einsatz gamifizierter Bewertungssysteme unterstützt werden, die den Lernenden ermöglichen, ihren Lernfortschritt sichtbar zu verfolgen und sich aktiv mit den Lernentscheidungen auseinanderzusetzen. Durch Angebote wie Choice Boards erhalten sie die Möglichkeit, aus verschiedenen Lernaktivitäten und Aufgabenformaten zu wählen, wodurch ihre individuellen Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden.

Der Ausgangspunkt eines gamifizierten Bewertungssystems liegt in der pädagogischen Planung, das heißt in der Konzeption eines strukturierten Rahmens, der an das jeweilige Lehr-und Lernumfeld angepasst werden muss. Im ersten Schritt des Planungsprozesses werden der Lernzeitraum (drei oder vier Wochen) sowie die am Ende des Lernabschnitts zu erreichenden pädagogischen Ziele und Lernergebnisse: Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen festgelegt (Sámson 2024).

Die Entwicklung der Lernenden wird innerhalb eines gamifizierten Rahmens an Meilensteine geknüpft, deren Grundlage ein kontinuierliches Feedback bildet. Daher ist es in der Planungsphase besonders wichtig, diese Meilensteine (Leistungstests, Vokabeltests, mündliche Prüfungen) klar zu definieren und den Lernenden transparent zu kommunizieren.

Im Laufe der Lerneinheit bearbeiten die Schüler und Schülerinnen sowohl verpflichtende als auch optionale Aufgaben, für deren Erfüllung sie Punkte erhalten. Aus der Summe der gesammelten Punkte ergibt sich am Ende der Lerneinheit die praktische Note.

Dadurch dass die Lernenden mit dem Bewertungssystem vertraut sind (d. h. sie verstehen die Struktur der verpflichtenden und wählbaren Aufgaben, kennen die Termine der Leistungsprüfungen und die Punkteverteilung), können sie ihren Lernprozess autonom organisieren und gestalten und ihre Zeit eigenverantwortlich planen. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin bei einer verpflichtenden Leistungsprüfung nicht gut abschneidet, hat er oder sie die Möglichkeit zur Verbesserung. Mithilfe des Punktesystems können die Lernenden nachvollziehen, durch welche Aufgaben sie ihre Leistungen ausgleichen können. Dadurch lässt sich die Lernmotivation steigern, was durch eine weniger stressbelastete Lernumgebung zu einem effektiveren Lernprozess führen kann.



Abb. 4: Beschreibung der Lerneinheit (eigene Darstellung)

Diese Form des Bewertungssystems fügt sich in die pädagogischen Paradigmen des 21. Jahrhunderts ein. Sie berücksichtigt die Heterogenität der Lernenden sowie ihre unterschiedlichen Kompetenzniveaus und bietet verschiedene Lernwege zur Erreichung der festgelegten Lernziele. Die Schüler und Schülerinnen wählen in selbstregulierter Weise aus, welche Aufgaben sie bearbeiten, sie integrieren das erhaltene Feedback in ihren individuellen Lernprozess und arbeiten kontinuierlich auf die Erreichung ihrer Lernziele hin.

Die Bewertungskriterien werden in der ersten Stunde der Lerneinheit vorgestellt. Das Punktesystem, die Termine der Leistungsüberprüfung sowie die Liste der wählbaren Aufgaben sind während des gesamten Semesters auf einer LMS-Plattform (Google Classroom, Moodle, Canvas) zugänglich. Die erzielten Punkte können von den Lernenden kontinuierlich über eine Punktesammel-Plattform (*MotiMore*) verfolgt werden. Die Anonymität wird durch die Verwendung von Fantasienamen gewährleistet, sodass Lernende zwar ihre eigenen und die Punktestände ihrer Mitschüler:innen sehen, diese jedoch keiner bestimmten Person zuordnen können. Diese Form der relativen Vergleichbarkeit kann zusätzlich als motivierender Faktor wirken.

Es ist von zentraler Bedeutung, den Lernenden Wahlmöglichkeiten zur Erreichung ihrer Lernziele anzubieten. Eine mögliche Umsetzung besteht darin, individuelle Lernpfade zu gestalten, die die Schüler und Schülerinnen selbstständig, in ihrem eigenen Tempo und auf flexible Weise durchlaufen können. Mithilfe von Moodle und anderen Anwendungen wie Sutori, Microsoft Sway, Symbaloo Learning Paths, Thinglink oder Genially lassen sich solche Lernwege leicht konzipieren (Sámson 2023).

Entlang dieser Lernpfade begegnen die Lernenden Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, die verschiedene Kompetenzen fördern. Der Lernpfad ist so aufgebaut, dass alle Kompetenzbereiche gezielt entwickelt werden, die Lernenden jedoch selbst entscheiden können, wie viel Zeit und Energie sie in die Förderung der einzelnen Kompetenzbereiche investieren.

Regelmäßiges Feedback seitens der Lehrperson dient als Orientierungshilfe: Es zeigt auf, in welchen Bereichen die Lernenden bereits sicher sind und auf welche sie ihren Lernfokus stärker richten sollten. Auf Grundlage dieser Rückmeldungen können eingereichte Aufgaben überarbeitet und verbessert werden. Auf diese Weise wird eine formative Bewertung ermöglicht, durch die Schüler:innen nicht nur ein Bild ihres aktuellen Leistungsstandes und Wissens erhalten, sondern zugleich die Möglichkeit, ihren Lernprozess weiterzuentwickeln und kontinuierlich Fortschritte zu erzielen.



Abb. 5: Choice Board (eigene Darstellung)

4.4 Lernstrategien wählen und einsetzen

Um ihre Lernprozesse selbstständig steuern zu können, benötigen Lernende geeignete Lernstrategien. In der Fachliteratur wird der Begriff *Lernstrategie* allerdings unterschiedlich definiert und beschrieben. In diesem Beitrag wird auf die Definition von Bimmel (1993, 2012) Bezug genommen, der Lernstrategien als mentale Handlungspläne versteht, mit deren Hilfe ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann. Zu solchen Strategien zählen demnach sowohl einfache Tätigkeiten (etwa die Nutzung eines Wörterbuchs), als auch komplexere Vorgehensweisen wie das Formulieren und Überprüfen von Hypothesen oder das Herstellen von Assoziationen. Eine zentrale Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, den Lernenden ein vielfältiges Repertoire an Lernstrategien zu vermitteln und ihnen Raum zu geben, diese praktisch zu erproben.

Eine beliebte, erprobte, selbstentwickelte Lernstrategie ist das so genannte „Wandernde Lernen", das zum Ziel hat, neue Inhalte durch Bewegung, gezielte Informationsaufnahme und soziale Interaktion nachhaltig zu verankern. Zu Beginn der Unterrichtseinheit wird das neue Thema in kurzen Texten eingeführt, die im Klassenzimmer und auf dem angrenzenden Flur verteilt und sichtbar an die Wände geklebt werden.

Die Lernenden bearbeiten die Texte in Bewegung: Sie lesen die Texte an den Wänden, merken sich die wesentlichen Informationen und kehren anschließend an ihren Platz zurück, um ihre Notizen anzufertigen. Das Mitbringen eigener Materialien wie zum Beispiel Hefte oder Handys während des Lesens ist nicht erlaubt, wodurch die Konzentration, das Behalten der Kerninhalte und die Gedächtnisleistung gefördert werden. Sobald alle Lernenden die Texte gelesen und ihre Notizen erstellt haben, findet eine kooperative Reflexionsphase auf dem Flur statt. Die Lernenden bilden Paare, in denen sie einander die wesentlichen Erkenntnisse kurz zusammenfassen. Während sie sich dabei durch den Flur bewegen, wird das Gelernte durch die Kombination aus Bewegung und Kommunikation weiter gefestigt.

Abschließend kann eine gemeinsame Reflexion erfolgen, in der zentrale Inhalte zusammengetragen und für die Gruppe sichtbar gemacht werden. So wird nicht nur individuelles Lernen gefördert, sondern auch ein kollektives Wissensnetz aufgebaut. Es lohnt sich, gemeinsam mit den Lernenden eine Strategiesammlung zu erstellen. Dafür bietet sich das digitale Tool *Padlet* an, mit dem sich interaktive Pinnwände gestalten lassen. Hier können die Lernenden die erprobten Lernstrategien zu einem späteren Zeitpunkt wiederfinden und ihre Gedanken oder Reflexionen dazu festhalten.

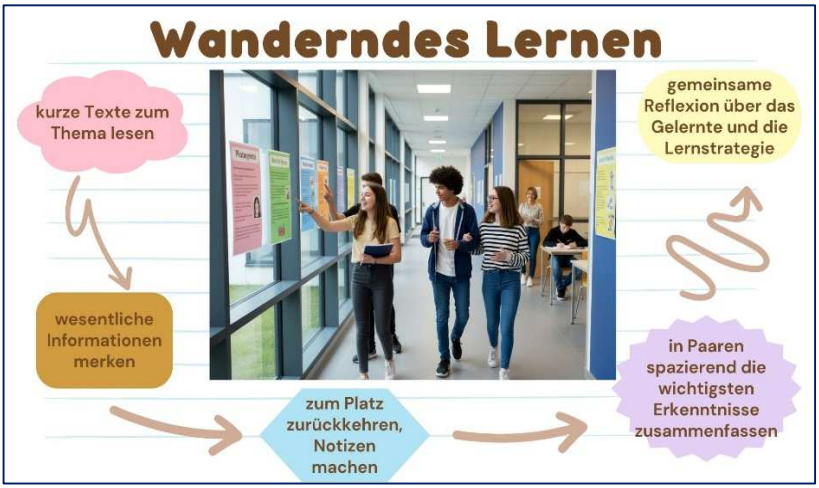


Abb. 6: Wanderndes Lernen
(eigene Darstellung unter Verwendung des
Adobe Firefly-Bildbearbeitungstools)

4.5 Über das eigene Lernen nachdenken

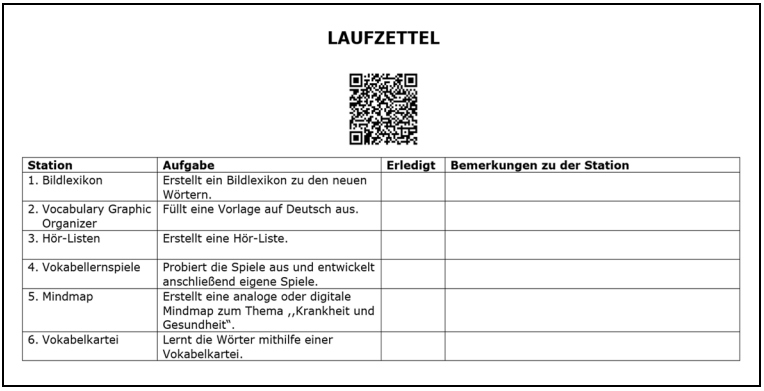
Aus der lernpsychologischen Forschung ist bekannt, dass Metakognition und Reflexion einen wesentlichen Beitrag zum Lernerfolg leisten können. Lernende sollten verstehen, dass ihr Erfolg oder Misserfolg weniger von ihrer Begabung, sondern vielmehr von der Art und Weise ihres Lernens abhängt. Wenn sie sich ihrer individuellen Stärken und Schwächen, Lerngewohnheiten, Interessen und Vorlieben bewusst werden, entwickeln sie ein differenziertes Verständnis für ihr Lernverhalten, ihren Lerntyp und ihre Fähigkeiten. Dieses Bewusstsein kann durch gezielte metakognitive Reflexionsphasen gefördert werden. In solchen Phasen geht es darum, zu überlegen, wie man am effektivsten oder am liebsten lernt, was einem leichtfällt, wo Schwierigkeiten auftreten und wie sich das eigene Lernen weiter optimieren lässt.

Eine geeignete Arbeitsform, um über das eigene Lernen nachzudenken, stellt die Stationenarbeit dar. Zu einem bestimmten Lerninhalt – in diesem Fall zum Thema „Strategien zum Vokabellernen" – werden Aktivitäten und Materialien ausgewählt, die in kleinere Einheiten aufgeteilt und an verschiedenen Stationen im Klassenzimmer präsentiert werden. Die Lernenden wandern einzeln, mit einem Lernpartner oder in Gruppen von Station zu Station und bearbeiten dort das bereitgestellte Lernmaterial. Während dieser Arbeitsphase treffen sie mehrfach Entscheidungen. Sie wählen die Reihenfolge der Stationen, bestimmen ihr eigenes Arbeitstempo, entscheiden sich frei für Wahlstationen, überprüfen ihre Arbeitsergebnisse an der Kontrollstation selbstständig. Durch diese Arbeitsform setzen sich die Lernenden besonders aktiv mit dem Lernstoff auseinander. Sie entdecken die neuen Lerninhalte eigenständig, trainieren ihre Kooperationsfähigkeit und übernehmen Schritt für Schritt die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess (Wicke 2006).

Ein wesentlicher Bestandteil der Stationenarbeit ist der sogenannte Laufzettel. Er bietet einen Überblick über das gesamte Lernangebot und erleichtert die Orientierung während der Arbeit. Der Lernstoff wird dabei an Pflicht- und Wahlstationen verteilt, während eine Kontrollstation die Selbstkontrolle ermöglicht.

Am Ende des Lernprozesses ist es wichtig, die Ziele, Methoden und Arbeitsergebnisse gemeinsam zu reflektieren und auszuwerten. Durch gezielte, leitende Fragen können Lernende Einsicht in ihren eigenen Lernprozess gewinnen – etwa: *Wie habt ihr die Arbeit an den Stationen erlebt? Welche Station hat euch am besten oder am wenigsten gefallen? Inwiefern hat euch der Laufzettel beim Arbeiten geholfen? Arbeitet ihr lieber allein oder mit einem Partner?*

War es hilfreich, die Reihenfolge der Stationen selbst zu wählen? Ebenso können sie über ihre individuellen Lerngewohnheiten nachdenken, zum Beispiel darüber, *was ihnen beim Vokabellernen besonders hilft*.



LAUFZETTEL

Station	Aufgabe	Erledigt	Bemerkungen zu der Station
1. Bildlexikon	Erstellt ein Bildlexikon zu den neuen Wörtern.		
2. Vocabulary Graphic Organizer	Füllt eine Vorlage auf Deutsch aus.		
3. Hör-Listen	Erstellt eine Hör-Liste.		
4. Vokabellernspiele	Probiert die Spiele aus und entwickelt anschließend eigene Spiele.		
5. Mindmap	Erstellt eine analoge oder digitale Mindmap zum Thema „Krankheit und Gesundheit".		
6. Vokabelkartei	Lernt die Wörter mithilfe einer Vokabelkartei.		

Abb. 7: Laufzettel zur Stationenarbeit
(über den QR-Code sind alle Stationen zugänglich)

4.6 Den Lernprozess und Lernerfolg bewerten

Auf dem Weg zur Lernerautonomie stellen sich zahlreiche Fragen: Was weiß ich – und was nicht? Was kann ich bereits und wo bestehen noch Schwierigkeiten? Wie kann ich mich gezielt verbessern? Damit Lernende solche Fragen beantworten können, müssen Lehrende ihnen Gelegenheit geben, ihr eigenes Lernen sowie ihre Kenntnisse und Fertigkeiten selbst einzuschätzen.

Im Lernprozess spielt darüber hinaus die Rückmeldung durch andere eine wichtige Rolle. Durch Feedback von Mitschülerinnen und Mitschülern können neue Perspektiven gewonnen und das eigene Lernen besser verstanden werden. Es ist jedoch nicht immer leicht, sich selbst und andere realistisch einzuschätzen. Selbst- und Peer-Evaluation sind Fähigkeiten, die durch bewusste Reflexion und wiederholte Übung entwickelt werden können.

Lehrpersonen kommt dabei die Aufgabe zu, die Lernenden systematisch an diese Prozesse heranzuführen, sie vorzubereiten und ihnen geeignete Bewertungstechniken bereitzustellen. Wichtig ist dabei, dass die Beurteilung der eigenen Leistung oder derjenigen anderer Lernender nicht mit Noten verbunden wird – nur so kann ein ehrliches und konstruktives Feedback entstehen.

Im Sinne einer formativen Bewertung sollte Rückmeldung in erster Linie der Steuerung des Lernprozesses und dem weiteren Lernen dienen. Sie kann dazu beitragen, das Selbstvertrauen und die Motivation zu stärken, Lernerfolge und Schwierigkeiten bewusster wahrzunehmen und die nächsten Lernschritte zu planen.

Sowohl in Lehrwerken als auch im Internet finden sich zahlreiche Instrumente zur Selbst- und Peer-Evaluation – etwa Selbsteinschätzungsbögen am Ende einer Lektion, Lösungsschlüssel, Checklisten oder Fragebögen. Es lohnt sich, verschiedene dieser Instrumente kennenzulernen und in der Praxis zu erproben (Schneider 1996: 16). Im Folgenden wird das E-Portfolio als ein mögliches Instrument näher vorgestellt.

Ein Portfolio im Bildungskontext ist eine Sammlung von Materialien, die Lernergebnisse, den Lernfortschritt und die individuelle Entwicklung dokumentieren. Es dient einerseits als Bestandaufnahme der eigenen Leistungen, andererseits als Grundlage für die Planung weiterer Lernschritte. Je nach Zweck oder Inhalt lassen sich unterschiedliche Formen (etwa Schreib-, Audio-, Präsentations-, Sprach-, Lernportfolio usw.) und verschiedene Formate wie das E-Portfolio oder Schuljahrportfolio usw. unterscheiden.

Im digitalen Format können Texte, Bilder, Audio- oder Videoaufnahmen, Hausaufgaben, Grammatikübungen oder auch Ergebnisse von Recherchen auf einer Online-Fläche gesammelt werden. Im Fall von Entwicklungs- oder Lernportfolios werden nicht nur die besonders gelungenen Arbeiten, sondern auch die ersten Entwürfe sowie die weniger erfolgreichen Versuche dokumentiert. So entsteht ein realistisches Bild des individuellen Lernprozesses (Ballweg/Bräuer 2011: 5).

Die eingereichten Dokumente können von der Lehrkraft kommentiert und mit Rückmeldungen versehen werden. Das Feedback erfolgt häufig nach dem Prinzip „Tops und Tipps". Hervorgehoben wird, was bereits gut gelungen ist, während gleichzeitig konkrete Anregungen und Vorschläge formuliert werden, wie sich eine Arbeit weiter verbessern lässt. Lernende können diese Hinweise in ihren Lernprozess integrieren, überarbeitete Versionen hochladen und so den eigenen Lernfortschritt sichtbar machen. Im Mittelpunkt der Portfolioarbeit steht dabei nicht das Endprodukt, sondern der Weg dorthin – der Arbeits- und Lernprozess selbst.

Reflexion spielt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Bei digitalen Portfolios kann festgelegt werden, ob die Dokumentation ausschließlich privat bleibt oder für Lehrpersonen und Mitlernende zugänglich ist. Wird

Letzteres gewählt, ermöglicht das gegenseitige Feedback eine wertvolle Lernunterstützung. Voraussetzung dafür ist jedoch ein offenes, unterstützendes, partnerschaftliches Lernklima, in dem Fehler erlaubt sind, Schwächen und Unsicherheiten in den Dienst des Lernens gestellt werden. Eine bewährte Methode hierfür ist die sogenannte Sandwich-Technik: Zunächst wird positives Feedback gegeben, darauf folgt konstruktive Kritik in Form von Fragen oder Vorschlägen, und den Abschluss bildet erneut ein positiver Kommentar.



Abb. 8: E-Portfolio

Lehrende tragen in diesem Prozess eine große Verantwortung: Sie müssen die Lernenden Schritt für Schritt an diese Form der Arbeit heranführen und den Reflexionsprozess gezielt anleiten, um eine Kultur der reflektiven Praxis

zu etablieren. Die Portfolioarbeit kann auf diese Weise die Arbeit mit dem gamifizierten Bewertungssystem und mit dem Reflexionstraining sinnvoll ergänzen und unterstützen.

Eine mögliche digitale Plattform für die Portfolioarbeit bietet die Seite **Netboard.me**. Lernende können dort ihre Materialien in einem persönlichen Arbeitsbereich hochladen, während Mitlernende und die Lehrkraft die Möglichkeit haben, Kommentare zu hinterlassen. Darüber hinaus eignet sich die Plattform zur Organisation gemeinsamer oder individueller Lernprojekte und zur Förderung kollaborativer Arbeitsformen.

Lehrende tragen in diesem Prozess eine große Verantwortung: Sie müssen die Lernenden Schritt für Schritt an diese Form der Arbeit heranführen und den Reflexionsprozess gezielt anleiten, um eine Kultur der reflektiven Praxis zu etablieren. Die Portfolioarbeit kann auf diese Weise die Arbeit mit dem gamifizierten Bewertungssystem und mit dem Reflexionstraining sinnvoll ergänzen und unterstützen.

Eine mögliche digitale Plattform für die Portfolioarbeit bietet die Seite **Netboard.me**. Lernende können dort ihre Materialien in einem persönlichen Arbeitsbereich hochladen, während Mitlernende und die Lehrkraft die Möglichkeit haben, Kommentare zu hinterlassen. Darüber hinaus eignet sich die Plattform zur Organisation gemeinsamer oder individueller Lernprojekte und zur Förderung kollaborativer Arbeitsformen.

5 Fazit

Eine entscheidende Schlüsselkompetenz für den Lernerfolg ist die Lernerautonomie. Fortschritt im schulischen Fremdsprachenunterricht ist nur möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, sich ihrer Lernziele bewusst sind und in der Lage sind, ihren Lernprozess eigenständig zu steuern, zu überwachen und zu reflektieren. Sie brauchen dafür ein Repertoire an geeigneten Strategien und Methoden.

Lernerautonomie ist kein statischer Zustand, sondern eine Haltung – eine Offenheit und Kompetenz, die schrittweise entwickelt und gefördert werden muss. Dieser Entwicklungsprozess erfordert Zeit, Begleitung und gezielte Unterstützung. Eine zentrale Rolle kommt dabei den Lehrpersonen zu: Sie entwickeln Lernumgebungen sowie Unterrichtsformen und -aktivitäten, die Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Reflexionsfähigkeit unterstützen.

Das methodische Vorgehen sollte dabei mit Sorgfalt geplant und behutsam umgesetzt werden. Letztlich geht es um die Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur, die auf Eigenverantwortung und aktiver Beteiligung beruht. Die in diesem Beitrag vorgestellten Maßnahmen können Lehrkräften als Anregung zur Erweiterung und Weiterentwicklung des eigenen methodischen Repertoires dienen.*

Literaturverzeichnis

Ballweg, Sandra / Bräuer, Gerd (2011): Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can! In: Fremdsprache Deutsch 45 – Portfolioarbeit. Ismaning: Hueber. S. 3–11.

Bimmel, Peter (1993): Lernstrategien oder Lerntechniken. In: Fremdsprache Deutsch 8 – Lernstrategien. München: Klett. S. 51.

Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (1999): Lernerautonomie und Lernstrategien. (= Fernstudieneinheit 23). München: Langenscheidt.

Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch 46 – Lernstrategien. Ismaning: Hueber. S. 3–10.

Boeckmann, Klaus-Börge (2014): Erfolg im Sprachenunterricht aus der Perspektive von Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis. In: Karpeta-Peć, Beata / Kucharczyk, Radosław / Smuk, Maciej / Torenc, Marta (Hrsg.): Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce. Warschau: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. S. 41–52.

Feld-Knapp, Ilona (2010): Autonomie. Autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 21.

Hattie, John Allan Clinton (2013): Lernen sichtbar machen für Lehrkräfte. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning for teachers", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.

Helmke, Andreas (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die

* Zur sprachlichen Korrektur und stilistischen Überarbeitung einzelner Textpassagen des Beitrags dienten die Tools DeepL Write und QuillBot. Für die Erstellung von Abbildungen kam eine KI-basierte Bildgenerierung von Adobe Firefly zum Einsatz. Die fertige Arbeit ist das geistige Eigentum der Verfasserin.

Unterrichtsentwicklung. Online unter der URL:
https://www.bildung.koeln.de/fileadmin/Google_Search_Console/andreas_helmke_.pdf
(zuletzt abgerufen: 01.11.2025)

Holec, Henri (1979): Autonomy and Foreign Language Learning. Europarat: Strasbourg.

Little, David (1991): Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik.

Maslow, Abraham (1968): Toward a psychology of being. New York: Van Nostrand.

Meyer, Hilbert (2016): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer. – Autonomes Lernen. München: Klett. S. 4–10.

Oxford, Rebeca L. (1990): Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle ELT.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

Richterich, René (1985): Besoins langagiers et objectivs d'apprentissage. Paris: Hachette.

Rogers, Carl Ransom (1969): Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus, OH: Merrill.

Sámson, Réka (2023): Lernpfade als individuelle Wege zum gemeinsamen Ziel. In: Buchholz, Stefan / Fathy, Hebatallah (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt: Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung. Bonn: DAAD. S. 154–161.

Sámson, Réka (2024): Játékosított rendszer a hallgatók értékelésére. A Károli Gáspár Református Egyetem Innovatív Oktatói Díjának nyertes pályamunkája. Online unter der URL:
https://portal.kre.hu/index.php/innovativ-oktatoi-dij-ikt
(zuletzt abgerufen: 31.10.2025)

Schneider, Günther (1996): Selbstevaluation lernen lassen. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer. – Autonomes Lernen. München: Klett. S. 16–23.

Schneider, Susanne (2021): Autonome Lernstrategien für den DaF-Unterricht. Webinar 10/21. Berlin: Cornelsen.
https://www.youtube.com/watch?v=BWLh2MIisNA&t=2186s
(zuletzt abgerufen: 31.10.2025)

Wicke, E. Rainer (2006): Stationenlernen – Was ist das eigentlich? In: Fremdsprache Deutsch 35 – Lernen an Stationen. Stuttgart: Klett. S. 5–13.

Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23, S. 541–560.



Tünde Sárvári

Kunst(griffe) des Frühbeginns

1 Einleitung

Das frühe Fremdsprachenlernen (auch Frühbeginn genannt) versteht sich als ein spezielles Gebiet des Fremdsprachenunterrichts. Im engeren Sinne geht es dabei um den Fremdsprachenunterricht im Primarbereich, im weiteren Sinne schließen sich auch vorschulische Angebote mit ein (Schlak 2010; Sárvári 2019, 2022a). Sowohl im Sinne der engen als auch der weiten Definition gelten Kinder als Zielgruppe, die eine andere Herangehensweise an die Sprache haben als Jugendliche oder Erwachsene. Aus diesem Grund verfügt das frühe Fremdsprachenlernen über eigene Zielsetzungen und Methoden, woraus sich seine Besonderheiten ergeben.

Frühbeginn ist zugleich aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik von großer Bedeutung. Mehrsprachigkeit ist ein zentrales Element der aktuellen Sprach(en)politik sowohl in Ungarn als auch in der Europäischen Union. Im Ungarischen Nationalen Grundlehrplan ist die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden als wichtiges Lernziel deklariert. Ein möglicher Weg, um dieses Ziel zu erreichen, bietet sich durch das frühe Fremdsprachenlernen (Sárvári 2022b).

Beim Frühbeginn kommt den Fremdsprachelehrenden eine Schlüsselfunktion zu. Sie sind die wichtigsten Bezugspersonen für das Kind und oft die einzigen Personen, über die das Kind mit der neuen Sprache in Kontakt kommt. Ihre Sprachverwendung ist der wichtigste Input, das wichtigste Modell, nach dem gelernt wird. Demzufolge soll ihr Sprachvermögen vorbildlich sein und ausreichen, den gesamten Unterricht fremdsprachlich zu gestalten. Darüber hinaus sollten sie die Kinder nicht nur an die neue Sprache heranführen, sondern ihnen auch die jeweilige neue Kultur vermitteln. Sie sollten dementsprechend neben spezifischen, auf eine kindgerechte Sprach- und Kulturvermittlung ausgerichteten Fachkompetenzen auch über bestimmte berufsübergreifende Kenntnisse und Erfahrungen verfügen (Widlok u. a. 2010; Sárvári 2019, 2020a, 2022a).

Der vorliegende Beitrag zielt unter dem Motto „Kunst hat keine Griffe, aber der Kunstgriff hilft uns, etwas zu begreifen" darauf ab, aufgrund der einschlägigen Fachliteratur und meiner langjährigen Lehr- und Forschungserfahrung die ‚Kunstgriffe' des erfolgreichen und kindgemäßen frühen Fremdsprachenlehrens ‚greifbar' zu machen, um (angehenden) Lehrpersonen möglichst umfassend sowohl theoretische Grundlagen zu vermitteln als auch ihre Handlungskompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Im Sinne des Didaktischen Dreiecks wird untersucht, worauf beim Planen und Gestalten des Fremdsprachenunterrichts mit Kindern viel Wert gelegt werden soll, damit die grundlegende sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder so entwickelt wird, dass sie Freude an der neuen Sprache haben und für das weitere Lernen von Fremdsprachen motiviert werden.

2 Der Frühbeginn im Didaktischen Dreieck

Das Didaktische Dreieck (Abb. 1) ist ein Modell der Pädagogik, das auf den Arbeiten von Johann Friedrich Herbart basiert, die zentralen Beziehungen zwischen drei wesentlichen Elementen des Unterrichts (Lehrperson, Lernenden und Lerngegenstand) veranschaulicht und die zwischen ihnen funktionierende Wechselwirkung bzw. Interaktion im Lernprozess beschreibt.

Es besteht in seiner Grundstruktur aus einem gleichseitigen Dreieck, dessen Eckpunkte die drei vorher erwähnten wesentlichen Komponenten des Unterrichts bilden. Andere Modelle stellen die Lehrperson und nicht den Gegenstand an die Spitze des Dreiecks; meiner Auffassung nach verbindet der Lerninhalt die Lehrperson und die Lernenden, indem er definiert, was vermittelt bzw. gelernt werden soll, dementsprechend steht in meiner Abbildung der Lerngegenstand an der Spitze des Dreiecks. Die zwischen ihnen bestehende Interaktion wird mit Doppelpfeilen symbolisiert. Im Weiteren wird der Frühbeginn im Didaktischen Dreieck erörtert. Da in der aktuellen Fremdsprachendidaktik Lernerorientierung ein wichtiges didaktisch-methodisches Prinzip ist, das Lernende mit ihren Interessen, Wünschen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, wird zuerst dieses wesentliche Element beschrieben. Wie bereits erwähnt wurde, definiert der Lerngegenstand, was vermittelt werden soll, mit besonderer Hinsicht auf die Auswahlkriterien von Themen, Materialien und Medien. Aus der oft zitierten berühmten Hattie-Studie (Hattie 2009, 2013) wissen wir, dass es beim guten Unterricht auf

die Lehrenden ankommt, deshalb setzt dieses Element den Punkt auf das I, indem die wichtigsten Kompetenzen anhand von konkreten, meiner langjährigen Lehr- und Forschungserfahrung entnommenen ‚Kunstgriffen' erörtert werden.

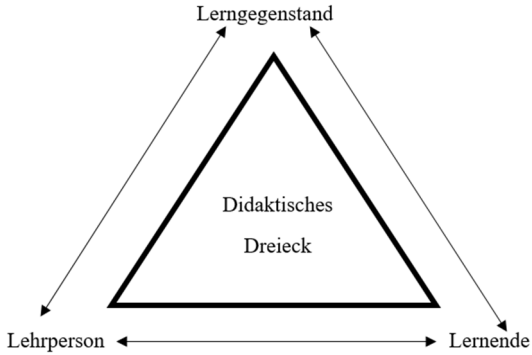


Abb. 1: Didaktisches Dreieck (eigene Darstellung)

2.1 Kinder als Lernende

Im Frühbeginn sind die Lernenden Kinder, die anders lernen als Jugendliche oder Erwachsene. Während Jugendliche und Erwachsene fähig sind, bewusst und analytisch zu lernen, d. h. eine Sprache als System zu begreifen und einzelne Formen zu analysieren, um Regelmäßigkeiten zu entdecken; eignen sich Kinder eine Sprache synthetisch an. Sie nehmen ganze Chunks auf und imitieren diese. Das frühe Fremdsprachenlernen **ähnelt** in vielen Aspekten **dem Erstsprachenerwerb**. In beiden Fällen ist der **Input**, d. h. das mündliche und/oder schriftliche Sprachmaterial von hoher Relevanz. Kinder lernen die Sprache durch intensiven Austausch mit den Bezugspersonen und eingebettet in sich oft wiederholenden Kommunikationssituationen. Die **mündliche Rezeption** (Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen) und die mündliche **Produktion** (Sprechen, Teilnahme an Gesprächen) stehen dabei im Vordergrund.

Bei Kindern ist oft die sog. **stille Phase** (*silent period*) zu beobachten: Sie ist ein natürlicher Bestandteil des Spracherwerbs, der den Zeitraum vom ersten Kontakt mit einer Sprache bis zu den ersten sprachlichen Formulierungen des Kindes umfasst. In dieser Phase spricht das Kind die neue Sprache noch nicht selbst, sondern nimmt sie aktiv durch Zuhören und Verstehen auf und

verarbeitet das Gehörte. Diese Phase kann als inneres Vorbereitungsstadium angesehen werden, in dem das Kind nicht gezwungen werden darf. Man muss geduldig das Ende der stillen Phase abwarten. Die Dauer dieser Phase ist bei jedem Kind unterschiedlich lang und kann sogar sechs Monate überschreiten.

Kinder haben eine angeborene Neugier und wollen die Welt entdecken und verstehen. Sie sind motiviert und lernen besser, wenn beim Lernen möglichst viele Sinne gleichzeitig angesprochen werden. Sie haben darüber hinaus ein gutes Gedächtnis, das auf ihrer höheren Neuroplastizität und der Anzahl ihrer Synapsen, d. h. der Anzahl der Kontaktstellen zwischen Nervenzellen (Neuronen), die zur Informationsübertragung dienen, basiert. Kinder lernen vor allem **spielerisch**. Spielen als Voraussetzung für die Entwicklung und den Lernprozess hat eine zentrale Rolle im Leben des Kindes: Es stärkt soziale, emotionale, kognitive und motorische Kompetenzen. Spielen ist im Unterricht nie zweckfrei. Beim Spielen in der Schule soll immer etwas gelernt werden – denken wir etwa an den Begriff „Lernspiel". Im Spiel können die Kinder auch mit einem geringen Wortschatz und Sprachkönnen durch Pantomime oder durch Zeigegesten auf Gegenstände viel ausdrücken. Sie spielen dabei oft eine Rolle und probieren durch Handeln etwas aus. Beim Spielen können sie die (Sprech-)Angst überwinden. Beim Spielen geht es um ein beiläufiges, implizites Lernen, das Spaß macht.

Überdies sind nach Chighini/Kirsch (2009) auch Narration und Immersion **Lernwege**, die sich gut für Kinder eignen. Bei **Narration** wird die Sprache mit und durch Geschichten gelernt. Für Kinder sind vor allem Geschichten geeignet, „die sie dank ihrer Inhalte ansprechen, einfache, aber trotzdem authentische Sprachverwendung enthalten und aufschlussreich bebildert sind" (Sárvári 2023: 36). Von **Immersion** (auch als Sprachbad bezeichnet) ist die Rede, wenn die Sprache über Sachen gelernt wird. In diesem Zusammenhang werden oft Begriffe wie CLIL *(Content and Language Integrated Learning)* oder CLILiG *(Content and Language Integrated Learning in German)*, bzw. FüDaF (fächerübergreifender DaF-Unterricht) erwähnt. Sie verstehen sich als unterschiedliche Umsetzungsformen des fach- und sprachenintegrierten Lernens. CLIL bzw. CLILiG sind Oberbegriffe, denen sich verschiedene Varianten zuordnen lassen. Eine davon ist FüDaF. Bei diesem Ansatz liegt der Fokus auf dem Sprachunterricht und die Lehrperson integriert fachliche Inhalte und Besonderheiten anderer Fächer, wie z. B. Kunst oder Musik, sowohl lehrwerk-orientiert als auch lehrwerk-ersetzend in den Fremdsprachenunterricht (Haataja/Wicke 2015).

Ich teile die Meinung von Lundquist-Mog/Widlok (2015), die die Rolle der **Bewegung** beim Lernen betonen (Sárvári 2013, 2019, 2022a). Die Bewegung ist für das Kind unverzichtbar und durchdringt jede seiner Handlungen. Seit langem werden die Zusammenhänge zwischen Bewegung und kognitiven Funktionen erforscht. Heutzutage ist es eindeutig, dass Bewegung nicht nur das physische Befinden, sondern auch das Wahrnehmen und das Erleben beeinflusst und die Sprechentwicklung erheblich unterstützt. Das ist einer der Gründe, warum in der kindlichen Fremdsprachendidaktik oft die von dem kalifornischen Psychologen James Asher geprägte TPR-Methode *(Total Physical Response)* eingesetzt wird. Die Methode baut auf der Koordination von Sprechen und Bewegung auf und vermittelt die Sprache den Lernenden mithilfe motorischer Handlungen. Meiner Ansicht nach ist Bewegung beim frühen Fremdsprachenerwerb des Kindes bei allen Aktivitäten präsent, unabhängig davon, welchen Lernweg man betrachtet. Beim Spielen, Zuhören, Singen und bei der Verarbeitung integrierter Inhalte aus anderen Fächern bewegen sich die Kinder ständig (Sárvári 2013). Im Fremdsprachenunterricht wechseln zwar die aktiven Phasen regelmäßig mit ruhigeren, in denen das Kind eine manuelle Tätigkeit ausführt oder an Entspannungs- oder Konzentrationsspielen teilnimmt, aber die Feinmotorik ist auch für diese Handlungen charakteristisch. Daher betrachte ich diesen Lernweg nicht als isoliert, sondern als Begleitphänomen zu den übrigen Möglichkeiten.

Kinder brauchen das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit. Dazu dienen u. a. **Rituale**. Sie tragen zur Entstehung eines stabilen Erwartungsgitters bei und da sie immer sprachlich begleitet sind, helfen sie den Kindern, die Situation mit der neuen Sprache zu verbinden und das Gesagte zu verstehen. Rituale geben klare Strukturen vor und erleichtern die Organisation im Schulalltag. Remmert (2003) nennt Rituale „Inseln des Vertrauten", „weil richtig eingesetzte Rituale im Unterricht Verlässlichkeit, Zuversicht und Zusammengehörigkeit vermitteln und ‚wie ein Halt gebendes Geländer für die kindliche Seele' wirken" (Sárvári 2022a: 97). In der Fachliteratur werden mehrere Arten von Ritualen voneinander unterschieden. In der ungarischsprachigen Literatur (M. Nádasdi 2003, 2022; Herbszt 2010) werden Stundeneröffnungs- und Schlussrituale erwähnt. Remmert (2003: 5) legt eine differenziertere Typologie an, die außer Stundeneröffnungs- und Schlussrituale auch Rituale bei bestimmten Unterrichtsanlässen, Rituale, die die Schulwoche strukturieren, Disziplinierungsrituale, Entschuldigungsrituale, Rituale bei Festen (Jahreskreis, Geburtstage usw.), Verteilungsrituale sowie Ämter, Klassenrat etc. auflistet.

2.2 Lerngegenstand im Frühbeginn

Der Lerngegenstand verfügt über eine determinierende Rolle. Er bestimmt einerseits die Methoden, die die Lehrperson verwendet, um den Lernenden den jeweiligen Lerngegenstand zu vermitteln. Andererseits determiniert er das Interesse und die Motivation der Lernenden. Interesse und Motivation sind zwei wichtige Faktoren, die das erfolgreiche Fremdsprachenlernen beeinflussen. Dem Frühbeginn liegen demzufolge Themen und Inhalte zugrunde, die den Interessen der Kinder entsprechen, ihre Gefühle ansprechen, ihr Weltbild, das sie in ihrer Erstsprache bereits aufgebaut haben, ergänzen, ihre Fantasie und Kreativität fördern und ihnen Spaß machen. Diese Inhalte sollten nie isoliert, sondern in kommunikative Kontexte eingebettet vermittelt werden. So lassen sich in erster Linie Themen und Situationen aus der Alltags- und Kinderkultur (wie z. B. Ich und meine Familie, Meine Freunde, Kindergarten / Schule, Essen und Trinken, Jahreszeiten, Wetter, Feste und Bräuche) empfehlen, die möglichst zugleich interkulturell-landeskundliche Aspekte aufweisen, um die Kultur der Zielspracheländer anhand von konkreten Beispielen zu erfahren und mit der eigenen Kultur zu vergleichen.

An diese Inhalte sollten die Kinder von Anfang an mithilfe von authentischen Lernmaterialien herangeführt werden. Dazu gehören einfache Texte wie z. B. Reime, Lieder, Geschichten. Besonders geeignet sind Bilderbücher, in denen die Illustrationen das Verstehen erleichtern (Sárvári 2015).

Außerdem werden die Kinder mit diesen Themen durch für Unterrichtszwecke verfasste Texte vertraut gemacht. Als klassisches Beispiel für kinderrelevantes Unterrichtsmaterial gilt weltweit das Materialpaket *Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule* (Morvai / Veress 2010; s. Abb. 2). Einen Teil des Materialpakets bildet die pädagogische Handreichung, in der alle Lerneinheiten kleinschrittig vorgestellt sowie Thema, Inhalte und Lernziele beschrieben werden. Die Handreichung bietet viele wertvolle Anregungen für Lehrkräfte, die sich für frühes Deutsch interessieren.

Bei Kindern ist auch die Filmreihe *Deutsch mit Socke* (Abb. 3) beliebt. Das ist eine Filmreihe des Westdeutschen Rundfunks für Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren. Nach dem Prinzip „Zuhören, Nachsprechen, Mitmachen" tauschen sich Esther und Socke in 13 kurzen Filmen viele Informationen und Gefühle aus.

Hinzu kommen noch zahlreiche für Kinder konzipierte DaF-Lehrwerke, die sowohl dialogische als auch narrative Formen des authentischen und altersadäquaten Sprachgebrauchs anbieten. Ohne Anspruch auf Vollständig-



Abb. 2: Materialpaket *Deutsch mit Hans Hase*[1]



Abb. 3: Esther und Socke[2]

1 Quelle: http://eikeberg.qxd8.com/refer2.html.
2 Quelle: https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/boto_mit_deutsch_wachsen/deutsch_mit_socke.

keit sollten an dieser Stelle einige aktuelle überregionale DaF-Lehrwerke für Kinder in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet werden, die auch in Ungarn zugänglich und in die offizielle Lehrwerkliste (ung. *Köznevelési Tankönyvjegyzék*) aufgenommen sind: *Hallo Anna 1–3*[3] (Swerlowa/Sárvári/Gyuris 2014a, 2014b; Swerlowa/Sárvári 2015a, 2015b, 2015c, 2015d), *Jana und Dino 1–2*[4] (Georgiakaki/Priesteroth 2019a, 2019b, 2020; Priesteroth 2020), *Planetino 1–3* (Kopp/Büttner/Josef 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011a, 2011b). Diese Lehrwerke bereiten in 2 bzw. 3 Bänden sanft auf das Niveau A1 vor. 2024 sind die ersten zwei Bände einer neuen Lehrwerkreihe für Kinder unter dem Titel *Die Miniprofis* (Lundquist-Mog/Bachtsevanidis 2024a, 2024b; Lundquist-Mog/Pilaski/Lehr-Balló 2024a, 2024b) erschienen. Der dritte Band wird voraussichtlich im 4. Quartal 2025 herausgegeben.

In all diesen Unterrichtsmaterialien gibt es Protagonist:innen, mit denen sich die Kinder leicht identifizieren können. Die **Identifikationsfiguren** wie Hans Hase, Socke, Anna und ihr bester Freund Benno, Jana und Dino oder das außerirdische Wesen Planetino spielen eine große Rolle, weil die Kinder auf sie ihre Wünsche, Träume, Ängste oder Charaktereigenschaften projizieren können. Sie schaffen dadurch einen emotionalen Bezug, regen oft die Fantasie an und laden zum Nachspielen ein. Sie sind teilweise als Handpuppe oder Maskottchen erhältlich. Sie dienen nicht nur als Motivator zur Mitarbeit in der Fremdsprache und als aktiver Lernhelfer, sondern auch als Mutmacher und Tröster. Sie locken auch die sonst stilleren Lernenden, helfen bei der Strukturierung des Unterrichts und öffnen einen Spielraum für Rituale (vgl. z. B. Einstiegs- und Schlussrituale in Handreichung zum *Hans-Hase-Materialpaket*).

In diesem Zusammenhang soll „die Magie der **Handpuppe**" (Sárvári 2022a: 101) angesprochen werden. Sie besteht darin, dass Kinder die Handpuppe als ein lebendiges eigenständiges Wesen annehmen, obwohl sie alle sehen können (und wissen), dass die Lehrperson die Handpuppe führt. Deshalb muss die Handpuppe immer eine eigene Identität haben, d. h. die Handpuppe verfügt über einen Namen, einen eigenen Charakter und eine eigene Stimme. Dazu soll die Lehrperson ihre Stimme verstellen, d. h. tiefer, höher, lauter, schneller oder eben langsamer sprechen, wenn sie als Handpuppe agiert. Es

3 2019 erschien die Neubearbeitung der Lehrwerkreihe unter dem Titel *Hallo Anna neu* mit noch mehr Zeichnungen und Spielen in modernem Layout (in Ungarn nicht eingeführt).

4 Auch die Lehrwerkfamilie Jana und Dino hat in der Zwischenzeit eine neue PLUS-Ausgabe, die jetzt den Code zur interaktiven Version inklusive bietet.

geht also darum, dass sich die Tonlage und die Art der Stimme der Handpuppe von der Tonlage und der Art der Stimme der Lehrperson deutlich und klar unterscheiden. „Von Dialekt, Lispeln oder anderen Sprachfehlern ist im Fremdsprachenunterricht aber unbedingt abzusehen, um die richtige Artikulation lernen zu können" (ebd.). Besonders geeignet ist eine Handpuppe mit einem beweglichen Mund. Die Lehrperson muss beim Spielen darauf achten, dass das Sprechen der Handpuppe natürlich wirkt, deswegen müssen Sprache und Mundbewegungen synchronisiert werden. Die Handpuppe holt die zielsprachige Welt ins Klassenzimmer, mit ihr können die Kinder nur in der Fremdsprache kommunizieren. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass es Schulkinder gibt, die die Handpuppe als „Kindergartenattribut" ablehnen.)

2.3 Lehrende im Frühbeginn

In der Einleitung wurde zum einen in Anlehnung an Hattie (2009, 2013) darauf hingewiesen, dass es im guten Unterricht auf die Lehrenden ankommt. Zum anderen wurde die Schlüsselfunktion der Lehrenden im Frühbeginn als Bezugsperson, als sprachliches Vorbild hervorgehoben. Lehrende tragen also eine große Verantwortung. Daraus ergibt sich die Frage, über welche Kompetenzen (Sprach-)Lehrende im Primarbereich verfügen sollten, um diesen Erwartungen gerecht zu werden.

In einer früheren Publikation (Sárvári 2020a) habe ich bereits den Versuch unternommen, diese Frage mithilfe der Analyse von EPR (Europäisches Profilraster für Sprachlehrende; Europäische Kommission 2013), EPOSA (Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung; Newby u. a. 2007), Nürnberger Empfehlungen (Widlok u. a. 2010) und den von Schart/Legutke (2012: 55) angegebenen Kompetenzbereichen zu beantworten. Aufgrund der Dokumentenanalyse ließen sich folgende Kompetenzbereiche erkennen, die als Schlüsselkompetenzen für Sprachlehrende betrachtet werden können (Sárvári 2020a: 85):

- Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz
- zentrale Lehrkompetenzen (Didaktik/Methodik, Unterrichts- und Kursplanung, Steuerung von Interaktion, Evaluieren)
- übergeordnete Kompetenzen (Interkulturelle Kompetenz, Sprachbewusstheit, Medienkompetenz)
- Gesprächskompetenz (Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Führungsqualität, Autorität)

- Beziehungskompetenz (Beziehungsstärke, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen)
- Selbstkompetenz (Belastbarkeit, Stressresistenz, Umgang mit Paradoxien, Klarheit eigener Werte, Ideen und Ziele, realistische Selbsteinschätzung).

Von diesen Kompetenzbereichen gehören die ersten drei zu den Fachkompetenzen, die weiteren werden als allgemeine Lehrkompetenzen betrachtet. Im Folgenden werden die Fachkompetenzen ausführlicher behandelt. Bezüglich der Sprachkompetenz kann festgestellt werden, dass Sprachlehrende im Frühbeginn die jeweilige Fremdsprache auf der Stufe B2 bis C1 beherrschen und darüber hinaus auch die altersmäßigen Varianten der Sprache kennen sollten. Ihr sprachliches Repertoire sollte ausreichen, um inhaltlich und sprachlich angemessen über unterrichtsrelevante Themen kommunizieren und den gesamten Unterricht in der Fremdsprache gestalten zu können.

Lehrende brauchen **umfassende theoretische Grundlagen über die Eigenart des kindlichen Lernens, den Frühbeginn und die altersgerechte Vermittlung von Lerninhalten** (vgl. dazu 2.1, 2.2). Sie benötigen ein breites **Kulturwissen**. Sie sollten erforderliche Kenntnisse u. a. über Kinderliteratur und über kindgerechte Themen in den Zielsprachenländern haben. Im Falle der deutschen Sprache sollten sie wissen, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist und deswegen den Kindern im Sinne des DACH-Prinzips die sprachliche und kulturelle Vielfalt der deutschsprachigen Länder vermittelt werden soll.[5] Für die kindgerechte Vermittlung der Fremdsprache sind ferner **musische und darstellende Kompetenzen** wünschenswert. Dazu zählen das Produzieren und Wahrnehmen von Musik, das Spielen eines Instruments, Singen, darstellendes Spiel sowie die eigenständige Auseinandersetzung mit verschiedenen Medien und Kunstformen.

Lehrende benötigen auch **(fremdsprachen-)didaktische Kompetenzen**, um lehr- und Lernprozesse erfolgreich planen, gestalten und evaluieren zu können. Dabei sollten sie anhand der didaktischen Analyse mit den wichtigsten Planungsüberlegungen vertraut sein: Zuerst werden aufgrund der Ausgangslage die Ziele der Stunde festgelegt, dann werden die passenden Lern-

5 Eine Sprache wird als plurizentrisch bezeichnet, wenn sie in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und über kodifizierte, unterschiedliche Standardvarietäten verfügt. Die Zusammensetzung DACH entstand aus den Kennzeichen der drei deutschsprachigen Länder Deutschland (D), Österreich (A) und der Schweiz (CH), die aufgrund der Eigenkodifizierung als Vollzentren der deutschen Sprache gelten. Oft ist die Rede von DACHL, wenn auch die Halbzentren (Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol) mitgemeint sind.

aktivitäten ausgewählt, Inhalte, Materialien und Medien bestimmt und erst am Ende Lehreraktivitäten festgelegt, die den Lernprozess unterstützen und begleiten. Lehrende sollten auch die geltende Planungshierarchie kennen. Als maßgebende Dokumente dienen der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) und in Ungarn der Ungarische Nationale Grundlehrplan mit den dazu gehörenden Rahmenlehrplänen. Jede Schule hat ein Pädagogisches Programm, das den Lokalen Lehrplan enthält. Dieser Plan bildet die Grundlagen für die Stoffverteilungspläne, die als langfristige Planung am Anfang jedes neuen Schuljahres erstellt werden soll. Darüber hinaus soll eine mittelfristige Planung erfolgen, bei der eine Lektion / eine Unterrichtseinheit geplant wird, während die Planung der konkreten Unterrichtsstunde eine kurzfristige Planung darstellt.[6]

Zu guter Letzt sollten Lehrende auch bereit sein, während ihrer beruflichen Tätigkeit auch auf ihre **berufliche Weiterentwicklung** großen Wert zu legen.

3 Meine Lieblingskunstgriffe aus der Praxis für die Praxis

In diesem Abschnitt, der als eine Art methodische Fundgrube dienen will, werden meine Lieblingskunstgriffe beschrieben, die meinen langjährigen Lehr- und Forschungserfahrungen entnommen sind und zeigen, wie die in Abschnitt 2 erläuterten theoretischen Überlegungen kindgemäß in die Praxis umzusetzen sind. Die Vorschläge werden in drei Gruppen eingeteilt. Im ersten Teil (Auf die Plätze, fertig, los!) befinden sich Ideen, die in der Einstiegsphase anzuwenden sind; darauffolgend (Deutsch mit Kopf, Hand und Herz) werden Aktivitäten beschrieben, die in der Erarbeitungsphase anwendbar sind, in der für Kinder geeignete Texte verarbeitet werden, während der dritte Teil (1, 2, 3, das Stunde ist vorbei!) Anregungen zum Abschluss der Stunde enthält.

3.1 Auf die Plätze, fertig, los!

Ein gut ausgewählter Unterrichtseinstieg kann den Ton für die aktuelle Stunde setzen und dazu beitragen, das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken sowie eine fremdsprachige Atmosphäre zu schaffen. Bei

6 Ausführlicher zu dieser Thematik u. a. bei Sárvári (2020a, 2021).

der Auswahl (wie bei der Auswahl jeder Lernaktivität) hilft die sog. **3-Z-Formel**: Ziel, Zeit, Zielgruppe. Es wird also zuerst die Zielgruppe präzise definiert, dann werden klare Ziele formuliert und zuletzt wird der zeitliche Rahmen festgelegt. Bei der **Zielgruppe** handelt es sich um Kinder, aber es gibt einen Unterschied zwischen Kindern, die in der Fremdsprache bereits lesen und schreiben können, und denen, die noch vor der Einführung des Lesens und Schreibens (in der Fremdsprache) stehen. Was die **Ziele** betrifft, gehören zum Einstieg einerseits die Stundeneröffnungsrituale, andererseits die (meist spielerischen) Aktivitäten, die Lernende motivieren, ihr Interesse für das neue Unterrichtsthema wecken, ihre Vorkenntnisse abrufen und diese einbeziehen bzw. sie informieren, was sie in der Stunde erwartet. Bei der Auswahl der Aktivität(en) sollte man aber auch bedenken, an welcher Stelle die Deutschstunde im Stundenplan der Kinder steht (am Morgen in der ersten Stunde / nach einer Klassenarbeit / nach der Sportstunde / in der letzten Stunde am Tag). Da eine Unterrichtsstunde in Ungarn meistens 45 Minuten lang dauert, stehen für den Einstieg höchstens 10 bis 15 Minuten zur Verfügung (**Zeit**).

3.1.1 Stundeneröffnung im Kreis

Es ist empfehlenswert, um jede Stunde einen Rahmen zu bilden. Dabei leisten die **Stundeneröffnungsrituale** eine Hilfe. Meiner Erfahrung nach lohnt es sich, den Unterricht immer im Kreis stehend zu beginnen (und zu beenden), indem sich alle an den Händen fassen. Die Kreisbildung halte ich für optimal, weil im Kreis alle Beteiligten (Kinder und Lehrperson) jede/n Beteiligte/n zu jedem Zeitpunkt sehen bzw. wahrnehmen und deshalb uneingeschränkt miteinander kommunizieren können. Am Anfang soll die Lehrperson die Anweisung *„Bilden wir einen Kreis!"* mit Gestik und Mimik begleiten, um das Verstehen zu unterstützen. Wenn die Anweisung in jeder Stunde konsequent in dieser Form verwendet wird, lernen die Kinder die Anweisung schnell und verstehen sie auch, wenn sie ohne Gestik und Mimik erteilt wird.

3.1.2 Begrüßungslied mit Bewegung

Als Einstieg kann ein Lied gesungen oder ein Reim aufgesagt werden. Die meisten DaF-Lehrwerke für Kinder bieten ein **Begrüßungslied** an, das am Anfang jeder Stunde gesungen und vorgespielt werden kann. Das Lied oder der Reim kann mit der Zeit natürlich gewechselt werden. Aufgrund meiner Lehr- und Forschungserfahrungen empfehle ich aber den häufigen Wechsel

nicht, weil dann keine Routinen entwickelt werden können, die Automatisierung nicht zustande kommt, und das Ziel, eine positive, angstfreie Lernatmosphäre zu schaffen, nicht erreicht wird. Zu den meist gesungenen Begrüßungsliedern zählen außer den in den Lehrwerken angebotenen Liedern Kinderlieder wie *Guten Tag, guten Tag, sagen alle Kinder*; *Hallo, schön, dass du da bist* oder *Hallo, guten Tag, wir fangen jetzt an*. Abschnitt 3.2.1 bietet Ideen, wie Lieder im DaF-Unterricht mit Kindern eingesetzt werden können.

3.1.3 Konzentrationsspiel mit Bohnensäckchen

In einem **Kettenspiel** können die Kinder einander nach ihren Namen (*Wer bist du? / Wie heißt du?*) oder eben nach ihrem aktuellen Allgemeinbefinden (*Wie geht's?*) fragen und die Frage beantworten. Es ist aber spannender, wenn diese Aktivität als **Konzentrationsspiel** durchgeführt wird. Dazu braucht man einen Bohnensack. Alle stehen im Kreis. Die Lehrperson beginnt. Sie wählt ein Kind aus, nimmt mit ihm Blickkontakt auf und wirft ihm den Bohnensack zu. Die Lehrperson merkt sich, wem sie den Sack zugeworfen hat und verschränkt ihre Hände hinter dem Rücken, um zu signalisieren, dass sie bereits an der Reihe war und in dieser Runde nicht mehr gewählt werden kann. Das ausgewählte Kind ist jetzt dran. Es wählt ein anderes Kind aus, nimmt mit ihm den Blickkontakt auf und wirft ihm den Bohnensack zu. Es merkt sich, wem es den Sack zugeworfen hat und verschränkt seine Hände hinter dem Rücken. Es geht so lange weiter, bis alle einmal an der Reihe waren. Am Ende bekommt die Lehrperson den Bohnensack zurück. Jetzt wird überprüft, ob sich jede/r noch an die Reihenfolge erinnert. Wenn ja, kann in der neuen Runde beim Zuwerfen ein Minidialog gestartet werden. Die Lehrperson fängt wieder an. Sie nennt z. B. ihren Namen. Dann stellt sie die Frage „*Wer bist du?*" und wirft den Bohnensack demselben Kind wie früher zu. Das Kind beantwortet die Frage und wirft den Bohnensack dem Kind zu, das es früher in der ersten Runde ausgewählt hat, und stellt dabei die Frage „*Wer bist du?*". Mit der Zeit kann eine neue Frage mit einem neuen Bohnensack (in einer anderen Farbe) ins Spiel gebracht werden. ‚Profis' können gleichzeitig mit mehreren Bohnensäcken spielen, wo sie nicht nur darauf achten sollen, wann sie einen Bohnensack erhalten, sondern welche Frage bzw. Antwort zu diesem Bohnensack gehört. Mit Kleinen kann man statt Bohnensäcke auch Bälle benutzen, die dann nicht zugeworfen, sondern zugerollt werden. Dazu sollten sich aber die Kinder auf den Boden setzen.

3.1.4 Spiele zum Energieniveau: Aktivierungsspiele

Je nach dem, ob die Kinder zu müde oder eben zu energisch sind, können **Spiele zum Energieniveau** eingesetzt werden. Entweder erhöhen sie das Energiepotential der Kinder (Eisbrecher-, Aktivierungsspiele / Energizer) oder beruhigen eine unruhige Gruppe (Entspannungsspiele, siehe 3.1.5). Ein beliebtes **Aktivierungsspiel** ist **Obstsalat**. Dabei sitzen die Kinder im Stuhlkreis. Die Lehrperson stellt die Frage: *„Was kommt in einen Obstsalat?"* Die Kinder nennen Obstsorten, die sie bereits kennen. Dann zählt die Lehrperson die Gruppe durch (z. B. Apfel, Birne, Orange, Banane etc.). Zuerst steht die Lehrperson in der Mitte und ruft eine der Obstsorten aus (z. B. Äpfel), worauf alle ‚Äpfel' miteinander die Plätze tauschen müssen. Die Lehrperson in der Mitte sucht sich einen freien Stuhl, sodass ein Kind übrig bleibt, und ruft eine neue Obstsorte aus usw. Beim Platztausch darf sich keiner wieder auf den Stuhl setzen, auf dem er eben gesessen hat. Wenn jemand „Obstsalat" ruft, müssen alle die Plätze tauschen. Den Obstsalat kann man durch eine Gemüsesuppe oder andere Oberbegriffe wie z. B. Zoo-/Haustiere, Essen und Trinken, Kleidung, Schulsachen ersetzen und mit zu dem Oberbegriff passenden Unterbegriffen die Kinder durchzählen.

3.1.5 Spiele zum Energieniveau: Entspannungsspiele

Um die Gruppe zu beruhigen, kann eine **spielerische Kindermassage** eingesetzt werden. Ein beliebtes Beispiel ist dafür das **Pizza-backen-Spiel**. Alle stehen in einem Kreis, fassen sich an den Händen und machen einen Schritt zur Kreismitte. Die Lehrperson sagt: *„Heute backen wir zusammen eine Pizza. Wer mag Pizza? Welche Pizza magst du? Stellt euch vor, ihr seid Pizza und Pizzabäcker."* Dann lassen alle die Hände los und drehen sich nach rechts. Jeder hat einen Teig (Rücken) vor sich. Die Lehrperson erzählt weiter: *„Und schon geht es los! Zuerst müssen wir unsere Arbeitsfläche sauber machen."* Alle wischen mit den Händen ‚Staub' vom Rücken vor sich. Die Lehrperson macht die entsprechenden Bewegungen vor und wiederholt dabei die Backanweisungen so lange, bis alle die entsprechende Bewegung ausführen. Die Kinder versuchen das, was sie in ihrem eigenen Rücken spüren, weiterzugeben. *„Dann bestreuen wir unsere Arbeitsfläche mit etwas Mehl."* Alle fahren mit den Fingerspitzen leicht über den Rücken. *„Den Teig müssen wir erst einmal kräftig rollen und kneten."* Alle massieren Schultern und den ganzen Rücken. *„Nach dem Kneten müssen wir den Teig ausrollen."* Alle machen mit den Händen streichende Be-

wegungen von innen nach außen. „*So, und nun können wir die Pizza mit den leckersten Sachen belegen. Zuerst nehmen wir Tomatenscheiben…*“ (alle drücken mit den Fäusten leicht auf den Rücken) „*…dann kommt die Salami…*“ (alle drücken mit der flachen Hand auf den Rücken) „*…dann nehmen wir noch ein Paar Pilze…*“ (alle drücken mit dem Daumen leicht auf den Rücken). „*Zum Schluss darf der Käse natürlich nicht fehlen*“ – hier klopfen alle mit den Fingerspitzen der gespreizten Finger wild auf den Rücken. „*Jetzt müssen wir die Pizza noch in den Ofen schieben*“ – worauf alle das Kind vor sich an der Hüfte fassen und eine Schiebebewegung machen. „*Unsere Pizza ist jetzt fertig!*“: Alle fassen das Kind vor sich wieder an der Hüfte und ziehen es zurück. „*Und jetzt essen!*“ Alle streicheln mit den Handflächen leicht über den Rücken des Partners/der Partnerin.

3.1.6 Minigespräche als Einstieg

Als Teil der Stundeneröffnung kann noch die **An- und Abwesenheit der Kinder überprüft** werden, indem die Lehrperson die Frage „*Wer ist nicht da?*“ stellt, und die Kinder mit den Strukturen „*X ist nicht da.*“ oder „*X und Y sind nicht da.*“ antworten. Anders kann auch die Lehrperson die Namen der Kinder einzeln nennen: Wer seinen Namen gehört hat, sagt „*Ich bin da.*“ Am Anfang der Stunde, wenn die Kinder die **Wochentage** bereits kennen, kann auch danach gefragt werden, welcher Tag heute ist, welcher Tag (vor)gestern war und welcher Tag morgen ist. Ähnlich können Themen wie **Wetter, Jahreszeiten und Monate** als Einstieg behandelt werden.

3.1.7 Rätselhafte Einstiege

Wenn die Kinder in der Fremdsprache bereits lesen und schreiben können, empfehlen sich als Einstieg **Buchstabenspiele** wie Galgenmännchen, Buchstabensalat (auch Suchsel genannt), Bingo oder Geheimschrift. Mit diesen Spielen lassen sich die Namen der deutschen Buchstaben, das Schreiben der Druckbuchstaben sowie Wortschatz und Rechtschreibung üben. Beliebt sind darüber hinaus **Bild- und Kreuzworträtsel**, die zum einen der Übung von Wortschatz und Rechtschreibung dienen, zum anderen das neue Thema einführen. Bei diesen Spielen ist es eine wichtige Voraussetzung, dass die für das Spiel ausgewählten Wörter allen Kindern aus dem vorangegangenen Unterricht bekannt sind.

3.2 Deutsch mit Kopf, Hand und Herz

In Abschnitt 2.1 wurde geschildert, dass Spiele, Narration und Immersion die für Kinder am besten geeigneten Lernwege sind. Zu jedem Unterrichtsthema finden sich passende Lieder, Reime, Geschichten und Spiele, bei denen die Texte imitiert werden können. Dadurch werden Imitation und Reproduktion des Gelernten zu Teilen einer echten Kommunikation. Im Folgenden werden einige Kunstgriffe erläutert, die zeigen, wie Geschichten oder Lieder kindgemäß eingeführt, präsentiert und interaktiv behandelt werden können. Auch in dieser Phase erweisen sich Rituale als nützlich, deshalb werden zunächst einige Beispiele dafür erwähnt.

3.2.1 Narration: Lieder, Reime und Geschichten

Wenn im Unterricht Lieder, Reime oder Geschichten eingesetzt werden, muss die Lehrperson darüber nachdenken, wie sie den Text für den Unterricht vorbereitet. Sie soll zuerst überlegen, wie sie den Text **thematisch einbettet und sprachlich vorentlastet**. Für die Vorentlastung empfehlen sich vor allem **Bilder, Gegenstände und/oder Bewegungen**, mit deren Hilfe die jeweiligen Wortbedeutungen erklärt werden. Die Lehrperson bestimmt im Weiteren die **Aktivitäten der Kinder** zum Imitieren, zum Reproduzieren und zum freien Sprechen.

Nach der thematischen Einbettung und der sprachlichen Vorentlastung wird der Text (mehrmals) interaktiv **präsentiert**. Die Kinder bekommen jedes Mal eine neue Aufgabe dazu: Sie müssen z. B. die Geschichte mit Gestik und Mimik begleiten, auf das entsprechende Bild zeigen oder eben die sich wiederholenden Elemente nachsprechen. Der Text wird (evtl. mit einer **Handpuppe**) vorgespielt, vorgelesen bzw. mithilfe von Kamishibai (Erzähltheater) oder einer sog. Erzählschiene (Abb. 4) erzählt.[7]

Nach der ersten Präsentation eines **Liedes** können die Kinder die Melodie mitsummen und/oder den Rhythmus mitklatschen, die entsprechenden Bewegungen nachahmen und das Lied im Chor mitsingen. Bei Liedern lohnt es sich, zuerst die sich wiederholenden Textteile einzuüben. Bei Geschichten kann die Lehrperson manchmal den Text variieren, um ihn dem Sprachniveau der Kinder anzupassen. Es handelt sich meistens um **Geschichten von**

7 Eine ausführliche Beschreibung des Umgangs mit diesen Materialien enthält u. a. Sárvári 2020b und 2022a).



Abb. 4: Kamishibai und Erzählschiene[8]

Bilderbüchern. Dabei werden die aktuellen Buchseiten aufgeblättert und den Kindern gezeigt. Wenn auf dem Bild Figuren, Gegenstände oder Aktivitäten zu sehen sind, die die Kinder bereits aus den vorangegangenen Unterricht kennen, sollten **Fragen** wie beispielsweise *„Guckt mal, was ist denn das?"* oder *„Wisst ihr noch, wie dieses Tier auf Deutsch heißt?"* gestellt werden. Das Erzählen wird durchgehend **mit Gestik und Mimik begleitet**, um das Hör-Seh-Verstehen zu erleichtern. Beim Erzählen sollte die **direkte Rede bevorzugt** werden und die Lehrperson sollte ihre **Stimme** für die Charaktere **verstellen**, wenn diese ‚sprechen'.

Der Präsentation folgt die **Wortschatzarbeit**, die die Basis für den späteren kreativen, handlungsorientierten Umgang mit der Geschichte bildet. In dieser Phase wird weiterhin mit den bereits bekannten Bildern oder Gegenständen gearbeitet und großer Wert auf die korrekte Aussprache und Intonation gelegt. Die Lehrperson nennt ein Wort und die Kinder machen dazu die passende Bewegung, Mimik oder das passende Geräusch oder sie zeigen auf das passende Bild bzw. den passenden Gegenstand. Die zum Thema gehörenden Bilder oder Gegenstände können auch unter den Kindern verteilt werden. Die Lehrperson nennt anschließend nacheinander die Dinge, und die Kinder, die sie in der Hand haben, heben das passende Bild / den passenden Gegenstand hoch. Das Spiel wird mehrmals wiederholt, wobei zuerst die Lehrperson und

8 Quelle: https://www.kamishibaishop.com/.

dann ein mutiges Kind die Wörter in unterschiedlicher Reihenfolge nennt. Die Kinder wiederholen beim Üben die neuen Wörter und Ausdrücke zuerst im Chor, dann einzeln. Um Monotonie zu vermeiden, werden die Wörter in unterschiedlichen Stilen gesprochen: langsam, schnell, lustig, traurig oder mit verstellten Stimmen (wie eine Maus, wie ein Bär). Neuer Wortschatz wird oft mit sog. Kim-Spielen geübt (siehe 3.2.3).

Nachdem der Wortschatz gesichert worden ist, fängt der kreative und handlungsorientierte Umgang mit der Geschichte an. Die Geschichten können **szenisch dargestellt** werden. Dabei können sie auch noch durch die eigenen Ideen der Kinder und durch Figuren erweitert werden.

3.2.2 Immersion: CLILiG und FüDaF

Im Sinne der **Immersion** werden neben der szenischen Darstellung aufgrund der Geschichten auch andere Bereiche einbezogen. Der sog. CLIL(iG)-Ansatz und seine auf den Sprachunterricht fokussierte Variante, das fächerübergreifende Lernen (FüDaF), betreffen im frühen Fremdsprachenunterricht vor allem die Fächer Kunst, Musik und Sachkunde. Eine **Anknüpfung an Kunst** ist es, wenn die Kinder eine Bastel- oder Malaktivität ausführen, Kamishibai-Bildkarten oder Figuren für die Erzählschiene selbst gestalten, und ihre Geschichten mit einfachen Sätzen erzählen. Mithilfe eines vorher angefertigten Beispiels erklärt die Lehrperson den Kindern die Schritte der Bastelarbeit immer auf Deutsch. Dabei sollen die Kinder die durch Handlung begleiteten Anweisungen zur Erstellung einer Bastelarbeit verstehen und ausführen. Dadurch wird ihr Hör-Seh-Verstehen gefördert.

Musikalische Förderung wird im Deutschunterricht durch Lieder oder die Anwendung von Rhythmusinstrumenten (Orff-Instrumenten) verwirklicht. Geschichten können in **Klanggeschichten** verwandelt werden. Klanggeschichten sind erzählte Geschichten, in denen den Figuren Rhythmusinstrumente zugeordnet werden. Die ausgewählten Instrumente werden unter den Kindern verteilt. Wenn die Figur in der Geschichte genannt wird, wird der Klang des ihr zugeordneten Instruments vom jeweiligen Kind abgespielt. Diese Art des Erzählens entwickelt nicht nur diskriminierendes Hören, sondern auch die Konzentrationsfähigkeit der Kinder.

Im Sprachunterricht kommen zahlreiche Themen vor, die Kinder in ihrem muttersprachlichen **Sachunterricht** behandeln: Jahreszeiten, Monate, Wochentage, Tiere, Natur, Wohnort, Familie usw. Ferner können im Sprachunterricht auch **einfache naturwissenschaftliche Experimente** durchgeführt werden,

die sich leicht thematisch in ein DaF-Curriculum einbinden lassen. Konkrete didaktisierte Ideen zum Deutschlernen anhand von Experimenten aus dem Sachunterricht bieten u. a. die Unterrichtsmaterialien *Experimentieren auf Deutsch* und *Experimentieren mit Vika* (s. im Literaturverzeichnis). Dabei lernen die Kinder eine Forscherfrage, d. h. eine W-Frage, zu formulieren, Hypothesen zu bilden, im Team ein Experiment durchzuführen und dabei Beobachtungen anzustellen.

3.2.3 Kim-Spiele: Sinnliches Lernen mit Wahrnehmungsspielen

Der Name Kim geht auf den Hauptcharakter des gleichnamigen Romans von Rudyard Kipling zurück. Kim ist ein Waisenjunge, der spielerisch lernt, seine Sinne und sein Gedächtnis besser einzusetzen. Die meisten Kim-Spiele regen die fünf Sinne (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Tasten) an, aber sie verbessern auch die Merkfähigkeit der Kinder.

Beim **Seh-Kim** legt die Lehrperson sieben bis zehn verschiedene Gegenstände auf den Tisch / auf den Boden, deren Namen die Kinder aus dem vorangegangenen Unterricht bereits kennen und wiederholt mit den Kindern, wie diese Gegenstände auf Deutsch heißen. Anschließend gibt sie den Kindern eine Minute Zeit, damit sie sich die Gegenstände einprägen. Dabei sagt sie den folgenden Reim auf: „*Ix, ax, u, Augen zu*!" Die Kinder schließen ihre Augen und die Lehrperson nimmt einen Gegenstand weg oder stellt Kleinigkeiten um. Danach sagt sie den Reim auf: „*Ix, ax, au, Augen auf!*" Die Kinder öffnen ihre Augen und versuchen die veränderten Gegenstände herauszufinden. Mit der Zeit können die Kinder die Sprüche im Chor mitsprechen bzw. Freiwillige die Rolle der Spielleitung übernehmen. Als Variante kann die Lehrperson die Sachen mit einem Tuch verdecken. Die Kinder nennen nacheinander je einen der Gegenstände, den sie sich gemerkt haben.

Zum **Tast-Kim** braucht man außer den Gegenständen eine Schlafmaske oder eine Augenbinde. Die Lehrperson verbindet den Kindern die Augen oder setzt ihnen eine Schlafmaske auf. Die Kinder ziehen je einen Gegenstand und ertasten mit Fingerspitzengefühl, was sie in der Hand haben. Wer die meisten Gegenstände errät, gewinnt.

Hör-Kim kann mit Gegenständen gespielt werden, die Geräusche verursachen können. Alle sitzen in einem Kreis. Die Lehrperson verbindet den Kindern die Augen und macht verschiedene Geräusche. Die Kinder versuchen durch die Geräusche die Gegenstände zu erkennen.

Für **Schmeck-Kim** werden sieben bis zehn verschiedene gelernte Lebensmittel aufgeschnitten und jeweils ein Stück davon auf verschiedene Teller gelegt. Die Lehrperson macht mit den Kindern einen Spaziergang im Raum und wiederholt mit ihnen die Namen der Lebensmittel auf den Tellern. Anschließend setzen sich alle in einen Kreis und die Lehrperson verbindet den Kindern die Augen. Jedes Kind bekommt einen Teller mit einem Stück Lebensmittel. Die Kinder erraten am Geschmack, was sie gerade essen. Bei allen Schmeck-Kims muss darauf geachtet werden, dass

- die Kinder keine Unverträglichkeiten haben
- kein Kind etwas probieren müssen sollte, was es nicht mag und
- ein Kind eine Probe ausspucken darf, wenn es sie nicht mag.

Das **Riech-Kim-Spiel** kann so ähnlich gestaltet werden, wie ein Schmeck-Kim. In diesem Fall erraten die Kinder am Geruch, was sie gerade auf dem Teller haben. Kim-Spiele werden so lange gespielt, bis es Spaß macht bzw. bis die Kinder sich die neuen Wörter merken. Auch bei diesem Spiel können Freiwillige eine Rolle einnehmen.

3.2.4 Rituale: Signale und Symbolkarten

Die Lehrperson kann in der Klasse **Symbolkarten** für die unterschiedlichen Sozial- (z. B. Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit) und Arbeitsformen (z. B. Stuhlkreis, Stationenlernen, Laufdiktat) einführen. Die Kinder wissen so sofort, was von ihnen erwartet wird, und können sich ohne lange Erläuterungen für die einzelnen Aktivitäten organisieren. Das **Ende einer Arbeitsphase** kann eine vorher abgesprochene Melodie signalisieren. Das vermeidet oft Lärm und spart Zeit. Ebenso nützlich erweisen sich **Ruhesignale**. Die Lehrperson sollte nie versuchen, den Lärm durch ihre eigene Stimme zu übertönen! Es ist besser, wenn sie stattdessen eher leiser redet oder ganz verstummt. Das signalisiert den Kindern, dass sie zu laut sind. Den Lehrenden stehen optische und akustische Ruhesignale zur Verfügung, die aber vorher in der Klasse eingeführt, trainiert und mehrmals wiederholt werden müssen. Am häufigsten wird folgende Technik des kooperativen Lernens verwendet: Die Lehrperson hebt die Hand und zählt mit den Fingern langsam auf drei. Die Kinder, die das Signal sehen, heben ebenfalls die Hand und legen den Zeigefinger der anderen Hand vor den Mund. Bei „Drei" soll es im Klassenzimmer ruhig sein. Von den akustischen Ruhesignalen sind bei Kindern rhythmische Signale sehr beliebt. Am einfachsten ist es, wenn die Lehrperson einen Rhythmus

klatscht, den die Kinder mit- oder nachklatschen. So sind alle mit ihrer Aufmerksamkeit wieder bei der Lehrperson.

3.2.5 Reime als Rituale

Bei den Kim-Spielen wurde bereits ein Reim beschrieben, der beim Augenschließen bzw. Augenöffnen aufgesagt wird. Ähnliche Reime können bei der Einführung einer Geschichte verwendet werden: *„Eins, zwei, drei – Geschichte komm herbei!"* Am Anfang sagt die Lehrperson den ganzen Reim auf. Mit der Zeit sprechen die Kinder den Reim mit. Später sagt die Lehrperson nur den Anfang *„Eins, zwei, drei"* auf und die Kinder beenden im Chor den Reim. Am Ende der Geschichte kann der folgende Reim benutzt werden: *„Die Geschichte war schön, wir sagen Dankeschön!"*

3.3 Eins, zwei, drei – die Stunde ist vorbei!

Es ist sehr wichtig, dass man fünf Minuten vor Stundenende mit keiner neuen Aktivität anfängt. Wenn die Hausaufgabe bereits aufgegeben, besprochen und notiert wurde, die Stunde evaluiert wurde und es noch Zeit gibt, sollte die Lehrperson kleine Spiele als Reserve haben. **Abschlussspiele** im Unterricht wie z. B. das bereits erwähnte Galgenmännchen, lebendes Memory, wobei Wortpaare oder passende Fragen und Antworten unter den Kindern verteilt werden und sie die Paare finden sollen, das Stadt-Land-Fluss-Spiel mit neuen, zum Unterrichtsthema passenden Kategorien sind eine gute Methode, um den Stoff auf spielerische Weise zu wiederholen bzw. zu vertiefen und den Unterricht abzurunden.

Als **Abschlussritual** kann der Reim *„Eins, zwei, drei – die Stunde ist vorbei!"* aufgesagt oder die Variante des Begrüßungsliedes *Guten Tag sagen alle Kinder* mit dem Text *„Auf Wiedersehen, auf Wiedersehen, sagen alle Kinder"* oder ein anderes Abschiedslied als Ausstieg gesungen und vorgespielt werden.

4 Fazit

Kinder lernen – auch Sprachen – anders als Jugendliche oder Erwachsene. Deshalb brauchen auch Lehrende eine andere Herangehensweise, wenn sie Kinder unterrichten wollen. Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, mithilfe der einschlägigen Fachliteratur und der der Praxis entnommenen ‚Kunst-

griffe' Lehrpersonen bzw. angehenden Lehrkräften das erfolgreiche und kindgemäße frühe Fremdsprachenlehren ‚greifbar' zu machen.

Im theoretischen Teil wurde anhand des Didaktischen Dreiecks erörtert, welche Merkmale für die drei wesentlichen Elemente des Unterrichts (Lehrperson, Lernende und Lerngegenstand) im Frühbeginn charakteristisch sind. Es wurde anhand der Fachliteratur dargestellt, worin sich das kindliche Lernen vom Lernen der Jugendlichen bzw. der Erwachsenen unterscheidet, welche für Kinder konzipierten Lerngegenstände die vielfältige Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder vermitteln und über welche Kompetenzen Deutschlehrende verfügen sollen, wenn sie Kinder an diese neue Sprache und Kultur heranführen wollen.

Der empirische Teil basiert auf meinen Lieblingskunstgriffen, die die erläuterten theoretischen Überlegungen mit Praxisbeispielen aus meinen eigenen Lehr- und Forschungserfahrungen untermauern. Der Fokus der gezeigten Beispiele lag auf den für Kinder geeigneten Lernwegen: auf Narration, Immersion und Spiel. Durch die konkreten Vorschläge sollten Deutschlehrende dafür sensibilisiert werden, wie sie mithilfe dieser Lernwege die kommunikative Kompetenz der Kinder altersadäquat fördern können.

Einer der erörterten Vorschläge besagt, dass es empfehlenswert ist, um jede Stunde einen Rahmen zu bilden – im Fazit sollte nun auch um diesen Beitrag ein Rahmen gebildet werden und als Abschluss wieder ein Zitat in Bezug auf den Kunstgriffbegriff auf der Homepage der *Deutschen Welle*[9] genommen werden: „Manche beherrschen ihn, manche müssen ihn lernen. Was ein Kunstgriff ist, ist schwer greifbar. Doch er hilft, etwas zu begreifen." Ich hoffe, dass diese Kunstgriffe Deutschlehrenden helfen, die wesentlichen Merkmale des Frühbeginns aus der Lehrendenperspektive zu begreifen, und dass sie Lust bekommen, sich selbst einmal auf diesem speziellen Gebiet des Fremdsprachenunterrichts auf die Probe zu stellen.

Literaturverzeichnis

Forschungsliteratur

Chighini, Patricia / Kirsch, Dieter (2009): Deutsch im Primarbereich. Berlin u. a.: Langenscheidt.

9 URL: **https://learngerman.dw.com/de/der-kunstgriff/a-17782309**.

Europäische Kommission (2013): Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (EPR). Online unter der URL:

http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/EPR-Ver%C3%B6ffentlichung_Deutsch.pdf

Haataja, Kim / Wicke, Rainer E. (2015): Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber.

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.

Herbszt Mária (2010): Tanári beszédmagatartás. Szeged: JGYFK.

Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder (= Deutsch lehren lernen Bd. 8). München: Klett-Langenscheidt.

M. Nádasdi, Mária (2003): Az oktatás szervezeti keretei és formái. In: Falus, Iván (Hrsg.): Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. S. 291–311.

M. Nádasdi, Mária (2022): Az oktatás szervezeti keretei és formái. In: Falus, Iván / Szűcs, Ida (Hrsg.): A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. S. 623–648.

Newby, David / Allan, Rebecca / Fenner, Anne-Brit / Jones, Barry / Komorowska, Hanna / Soghikyan, Kristine (2007): Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung (EPOSA). Online unter der URL:

https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf

Remmert, Imogen (2003): Rituale im Fremdsprachenfrühbeginn – Inseln des Vertrauten. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichung mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen Englisch und Französisch. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg. S. 5–8.

Sárvári, Tünde (2013): Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule. In: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 28, S. 50–53.

Sárvári, Tünde (2015): „Bilder sind gute Begleiter". Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014. Budapest / Bonn: GUG / DAAD. S. 225–245.

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

Sárvári, Tünde (2020a): Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenbildung in Szeged. In: Klein, Ágnes / Márkus, Éva / Meier, Jörg (Hrsg.): Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn (= Beiträge zur Fachdidaktik 5). Wien: Praesens. S. 76–93.

Sárvári, Tünde (2020b): Sprachförderung durch Erzählen im frühen Deutschunterricht. In: Juhász, Valéria / Sulyok, Hedvig (Hrsg.): Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban. Развитие навыков общения и речи на практике. Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis. Communication and Speech Development in Practice. Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. S. 431–442.

Sárvári, Tünde (2021): Zu den Leitfaden der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht. Szeged: JGYFK.

Sárvári, Tünde (2022a): Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.

Sárvári, Tünde (2022b): Korai idegennyelv-oktatás – az egyéni többnyelvűség egyik útja. In: Juhász, Valéria / Kegyes, Erika (Hrsg.): Többnyelvűség és oktatás. Szeged: JGYFK. S. 107–124.

Sárvári, Tünde (2023): Lese(r)kompetenz und Früherwerb. In: Deutschunterricht für Ungarn 33, S. 32–65. Online unter der URL:
https://dufu.hu/cikkek/dufu12/2023_2.pdf.

Schart, Michael / Legutke, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung (= Deutsch lehren lernen Bd. 1). Berlin: Langenscheidt.

Schlak, Thomas (2010): Frühbeginn / frühes Fremdsprachenlernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: Francke. S. 95.

Widlok, Beate / Petravić, Ana / Org, Helgi / Romcea, Rodica (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe-Institut.

Internetquellen

Der Kunstbegriff. Wort der Woche. URL:
https://learngerman.dw.com/de/der-kunstgriff/a-17782309

Deutsch mit Socke. URL:

https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/deutsch_mit_socke

Experimentieren auf Deutsch. URL:

https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/fruehes_deutsch_aktivitaeten_und_uebungen/experimentieren_auf_deutsch

Experimentieren mit Vika. URL:

https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/fruehes_deutsch_aktivitaeten_und_uebungen/experimentieren_mit_vika

Zitierte Unterrichtsmaterialien für Kinder

Georgiakaki, Manuela / Priesteroth, Michael (2019a): Jana und Dino 1. Kursbuch online hanganyaggal. Deutsch für Kinder. München: Hueber.

Georgiakaki, Manuela / Priesteroth, Michael (2019b): Jana und Dino 1. Arbeitsbuch. Deutsch für Kinder. München: Hueber.

Georgiakaki, Manuela / Priesteroth, Michael (2020): Jana und Dino 2. Kursbuch online hanganyaggal. Deutsch für Kinder. München: Hueber.

Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried / Alberti, Josef (2008): Planetino 1. Kursbuch. Deutsch für Kinder. München: Hueber.

Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried / Alberti, Josef (2009a): Planetino 2. Kursbuch. Deutsch für Kinder. München: Hueber.

Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried / Alberti, Josef (2009b): Planetino 1. Arbeitsbuch. Deutsch für Kinder. München: Hueber.

Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried / Alberti, Josef (2010): Planetino 2. Arbeitsbuch. Deutsch für Kinder. München: Hueber.

Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried / Alberti, Josef (2011a): Planetino 3. Kursbuch. Deutsch für Kinder. München: Hueber.

Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried / Alberti, Josef (2011b): Planetino 3. Arbeitsbuch. Deutsch für Kinder. München: Hueber.

Lundquist-Mog, Angelika / Bachtsevanidis, Vasili (2024a): Die Miniprofis 1. Deutsch für Kinder. Kursbuch mit Audios und Videos. Stuttgart: Klett.

Lundquist-Mog, Angelika / Bachtsevanidis, Vasili (2024b): Die Miniprofis 1. Deutsch für Kinder. Übungsblock mit Audios. Stuttgart: Klett.

Lundquist-Mog, Angelika / Pilaski, Anna / Lehr-Balló, Dorothee (2024a): Die Miniprofis 2. Deutsch für Kinder. Kursbuch mit Audios und Videos. Stuttgart: Klett.

Lundquist-Mog, Angelika / Pilaski, Anna / Lehr-Balló, Dorothee (2024b): Die Miniprofis 2. Deutsch für Kinder. Übungsblock mit Audios. Stuttgart: Klett.

Morvai, Edit / Veress, Bernadett (2010): Deutsch mit Hans Hase. Materialpaket für Kindergarten und Vorschule. München: Goethe Institut.

Priesteroth, Michael (2020): Jana und Dino 2. Arbeitsbuch. Deutsch für Kinder. München: Hueber.

Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde / Gyuris Edit (2014a): Hallo Anna. Tankönyv 1, online audiomelléklettel. Német nyelv gyerekeknek. Budapest: Raabe Klett.

Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde / Gyuris Edit (2014b): Hallo Anna. Munkafüzet 1. online audiomelléklettel. Német nyelv gyerekeknek. Budapest: Raabe Klett.

Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2015a): Hallo Anna. Tankönyv 2, online audiomelléklettel. Német nyelv gyerekeknek. Budapest: Raabe Klett.

Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2015b): Hallo Anna. Tankönyv 3, online audiomelléklettel. Német nyelv gyerekeknek. Budapest: Raabe Klett.

Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2015c): Hallo Anna. Munkafüzet 2, online audiomelléklettel. Német nyelv gyerekeknek. Budapest: Raabe Klett.

Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde (2015d): Hallo Anna. Munkafüzet 3, online audiomelléklettel. Német nyelv gyerekeknek. Budapest: Raabe Klett.

~

Wissenschaftliche Nachwuchsförderung in der Lehrerakademie Cathedra Magistrorum

Reflektierter Umgang mit wissenschaftlichen Texten

Natalie Delazer

Wie man einen Vortrag erfolgreich erschließen kann. Schritte des Verstehens am Beispiel eines Fachvortrags

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit gilt in Europa als ein zentrales (bildungs-)politisches Ziel. Der Begriff bezeichnet einen

> Umstand, in dem den Sprachverwendern für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern in dem sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können. (Feld-Knapp 2014: 15)

Angesichts zunehmender Migration, transnationaler Mobilität und sprachlicher Vielfalt gewinnt die Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen zurechtzufinden, im europäischen Kontext immer mehr an Bedeutung. Die Beherrschung mehrerer Sprachen gilt somit als Schlüsselqualifikation für die aktive Mitgestaltung globalisierungs- und europäisierungsbezogener Prozesse (Gerhards 2010).

Bezieht sich Mehrsprachigkeit auf ein System, wird je nach Kontext von gesellschaftlicher, lebensweltlicher oder institutioneller Mehrsprachigkeit gesprochen (Haider 2010: 207). Handelt es sich hingegen um einzelne Personen, spricht man von individueller Mehrsprachigkeit. Die individuelle Mehrsprachigkeit ist jedoch nicht nur für die Lebensbiografien einzelner Bürger:innen relevant, sondern auch für die Entstehung einer gemeinsamen politischen Öffentlichkeit und einer europäischen Demokratie (Meißner 2019: 59). Besonders entscheidend ist in diesem Zusammenhang die rezeptive Mehrsprachigkeit, welche die Fähigkeit umfasst, fremdsprachliche Inhalte zu verstehen. Ohne diese Kompetenz bleiben politische Diskurse aus anderen Ländern schwer zugänglich und müssen durch Übersetzungen vermittelt werden, wobei wesentliche Aspekte verloren gehen (ebd.).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der Vortrag „Lesestrategien nutzen lernen. Zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit“ von Gabriella Perge der Frage, wie die rezeptive Mehrsprachigkeit durch den Einsatz kognitiver Lesestrategien gefördert werden kann (Perge 2015). Der Vortrag wurde im Jahr 2015 im Rahmen der Generalversammlung und Fachtagung des Ungarischen Deutschlehrerverbandes gehalten, die unter dem Leitthema „Lesen“ stand. Im Mittelpunkt stehen zwei komplexe Lesestrategien, die in mehreren Sprachen anwendbar sind und damit den Transfer zwischen Sprachen ermöglichen sollen.

Im Rahmen meines DaF-Auslandspraktikums an der Eötvös-Loránd-Universität (ELTE) in Budapest erhielt ich die Möglichkeit, mich intensiv mit diesem Vortrag zu befassen. Gemeinsam mit weiteren Mitgliedern der *Cathedra Magistrorum*, die jeweils unterschiedliche fachwissenschaftliche Hörtexte bearbeiteten, folgten wir unter der Leitung von Prof. Ilona Feld-Knapp einem gemeinsamen Ablauf zur Erschließung. Der folgende Beitrag zeichnet meinen Weg des Verstehens nach. Zunächst werden die zentralen Aussagen des Vortrags erfasst, paraphrasiert und durch gezielte Fragen vertiefend erschlossen (Abschnitt 2). Anschließend erfolgt eine differenzierte Spracharbeit, in der insbesondere Schlüsselbegriffe sowie kohärenzstiftende Mittel identifiziert und untersucht werden (Abschnitt 3). Abschließend wird die doppelte Dimension dieses Erschließungsprozesses herausgearbeitet, wobei sich mein Weg des Verstehens mit den inhaltlichen Schwerpunkten des Vortrags verschränkt (Abschnitt 4). Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2 Der Weg zum Verstehen: Erste Schritte mit dem Hörtext

Je nach Hörer:innenrolle stellen Hörtexte unterschiedliche Anforderungen an die Rezipient:innen (Rost 2014: 5 f.). Auch der Grad an Spontaneität beeinflusst das Hörverstehen (Dirven 1977). Im Fall des Vortrags von Perge nahm ich die Rolle der Zuhörerin ein. Da es sich um eine Aufnahme des Vortrags handelte, bestand keine Möglichkeit, Rückfragen zu stellen. Ich musste mich auf mein eigenes Verstehen stützen und gezielt Strategien anwenden, um den Inhalt zu erschließen. Ein wesentlicher Vorteil des Formats bestand jedoch darin, dass der Vortrag beliebig oft angehört werden konnte. Beim Vortrag handelte es sich um einen spontanen Text, der sich durch einen vorformu-

lierten Sprachgebrauch auszeichnete und damit laut Dirven (1977: 5) eine eigene Kategorie bildet.

Im ersten Schritt näherte ich mich dem Vortrag, indem ich versuchte, die zentralen Inhalte zu erfassen. Der Hörtext wurde von mir in mehreren Durchgängen rezipiert, wobei ich einzelne Abschnitte mehrmals anhörte. Dieses wiederholte Hören diente einerseits dem besseren Verständnis einzelner Aussagen, andererseits dem Erfassen der Argumentationsstruktur. Bereits während des ersten Hörens begann ich damit, zentrale Aussagen in Form von Notizen zu sichern. Diese schriftlichen Notizen bildeten die Grundlage für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Vortrags. Durch wiederholtes Durcharbeiten der Aufzeichnung konnte ich Zusammenhänge herstellen und inhaltliche Schwerpunkte erkennen. Dieses Erfassen zentraler Aussagen mit dem Ziel, ein Globalverständnis zu schaffen, entspricht einer sogenannten Gebrauchsstrategie, wie sie von Heyd (1997: 31) sowie von Bimmel/Rampillon (2000: 140) definiert wird.

Meine Herangehensweise lässt sich als top-down-orientierter Hörprozess charakterisieren, bei dem die Textinformation im Vordergrund steht (Gehring 2023: 95). Zentrales Element ist die aktive Einbeziehung des eigenen Vorwissens, das dazu beiträgt, mögliche Verständnislücken zu schließen. Das Gehörte wird nicht isoliert aufgenommen, sondern fortlaufend mit Erwartungen, Kontext- und Weltwissen abgeglichen. Als Lehramtsstudentin mit Vorkenntnissen im Bereich Mehrsprachigkeit und Lesestrategien konnte ich beim Zuhören gezielt auf mein fachliches Wissen zurückgreifen. Dieses Vorwissen wirkte sich unmittelbar auf die Rezeption des Hörtextes aus, indem es meine Aufmerksamkeit lenkte, Hypothesen über den Textverlauf ermöglichte und so das Verständnis neuer Informationen unterstützte.

Anschließend folgte mit der Paraphrasierung zentraler Inhalte ein weiterer entscheidender Arbeitsschritt. Das Ziel dabei war, die wesentlichen Aussagen des Vortrags mit eigenen Worten wiederzugeben, um so das Gehörte aktiv zu verarbeiten. Bei dieser Technik handelt es sich um eine Kompensationsstrategie, die ihrerseits den zuvor genannten Gebrauchsstrategien zugeordnet wird (Heyd 1997). In Situationen, in denen einzelne Passagen des Vortrags unklar blieben, diente die Paraphrasierung dazu, Verständnislücken zu überbrücken und eine sinnvolle Gesamtdeutung zu ermöglichen.

Im weiteren Verlauf wurden zudem detaillierte inhaltliche Fragen zum Hörtext gestellt. Das Ziel bestand darin, jeden wichtigen Punkt genau zu verstehen und mögliche Unklarheiten sofort aufzudecken. Die Vielzahl der Fra-

gen ermöglichte mir ein tiefgehendes, differenziertes Verständnis. Die detaillierten Fragen trugen ebenso dazu bei, ein oberflächliches Verständnis zu vermeiden und das Gehörte wirklich zu durchdringen. Für eine bessere Strukturierung wurde eine Unterteilung der Fragestellungen in verschiedene Kategorien vorgenommen. In der Kategorie „Lesestrategien" wurden beispielsweise folgende Fragen gestellt:

- Welche Definition von Lesestrategien liegt dem Vortrag zugrunde?
- Warum sind die Begriffe „bewusst" und „mental" wichtig?
- Was bedeutet strategisches Leseverhalten?

Mithilfe dieses Hörverstehensprozesses, bestehend aus dem systematischen Erfassen der zentralen Inhalte, der Paraphrasierung zur aktiven Verarbeitung sowie dem Stellen detaillierter Fragen zum Text, konnte ich den Hörtext inhaltlich umfassend durchdringen: Im Fokus des Vortrags steht die gezielte Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit durch den bewussten Einsatz von Lesestrategien (Perge 2015). Perge stellt zwei zentrale kognitive Strategien vor, die unabhängig von Textsorte und Sprache angewandt werden können. Die Strategie „Trennen von Wichtigem und Unwichtigem" umfasst die Herausarbeitung der Topikkette. Dabei werden universale Elemente der Wiederaufnahme, wie Synonyme, Wortfelder und die Wiederholung der Themawörter, ersichtlich. Sprachspezifische Elemente umfassen hingegen die Verwendung von Suffixen im Ungarischen sowie Pronomen in den germanischen Sprachen als häufigste Mittel der Wiederaufnahme. Die Strategie des „satzübergreifenden Lesens" konzentriert sich wiederum auf das Erkennen von Konnektoren und deren textuelle Funktion, um inhaltliche Bezüge im Text herzustellen. Diese Strategie stellt eine universale Fähigkeit dar, die in allen vier untersuchten Sprachen eine vergleichbare kognitive Leistung erfordert.

Die Analyse von Perge zeigt, dass der bewusste Einsatz von Lesestrategien einen wichtigen Beitrag zur Förderung der individuellen rezeptiven Mehrsprachigkeit leisten kann und zentral für den Textverstehensprozess ist. Es ist sowohl eine integrierte Behandlung der Sprachen im Unterricht als auch die bewusste Anwendung von Lesestrategien notwendig, um den Transfer zwischen Sprachen gezielt nutzen zu können. Die Entwicklung der Mehrsprachigkeit ist dabei insbesondere für Lernende mit Ungarisch als Erstsprache von Bedeutung, da sie sich häufig in sprachlich isolierten Situationen befinden.

3 Sprache sichtbar machen: Spracharbeit als Zugang zum Verstehen

Das Verstehen wissenschaftlicher Fachvorträge erfordert weit mehr als das bloße Erfassen zentraler Aussagen. Sprache leistet einen maßgeblichen Beitrag zum Verstehensprozess. Im Rahmen des vorliegenden Hörverstehensprozesses folgt daher auf die inhaltliche Erschließung des Vortrags eine intensive Phase der Spracharbeit. Das Ziel besteht in der Erlangung eines tieferen Verständnisses der vermittelten Inhalte durch die systematische Analyse sprachlicher Mittel, insbesondere zentraler Schlüsselwörter sowie kohärenzstiftender Mittel.

3.1 Schlüsselwörter

Zunächst wurden Schlüsselwörter identifiziert und untersucht, die im Hörtext häufig vorkommen und/oder für dessen Inhalt bedeutend sind. Diese Schlüsselwörter fungieren als semantische Träger der zentralen Aussagen. Indem ich ihre Bedeutung und Verwendung genauer untersuchte, konnte ich die zugrundeliegenden Konzepte besser verstehen. Bei der Spracharbeit mit diesen Schlüsselwörtern standen insbesondere drei Aspekte im Vordergrund: die Bedeutung der Begriffe im Kontext, mögliche Synonyme oder bedeutungsverwandte Ausdrücke sowie die morphologische Struktur der Wörter.

Ein erstes zentrales Schlüsselwort des Vortrags ist der Begriff „Mehrsprachigkeit", insbesondere in der Ausprägung „individuelle Mehrsprachigkeit". Haider (2010: 207) definiert Mehrsprachigkeit als Umstand, bei dem „einer Person […] mehrere Sprachen zur Verfügung stehen". Der Begriff verweist auf die Fähigkeit, mehrere Sprachen für sprachliche Handlungen zu aktivieren. Ein mögliches Synonym wäre der Begriff „Multilingualismus".

Ein weiteres bedeutendes Schlüsselwort ist der Begriff „Lesen". Im Vortrag wird deutlich, dass Perge den Leseprozess aus einer kognitiven Perspektive betrachtet. Demnach ist Lesen kein passiver Vorgang, sondern ein komplexer mentaler Prozess, der auf Informationsverarbeitung und Sinnentnahme beruht und eine Aktivität bzw. eine Handlung darstellt (Perge 2017: 64). Dies spiegelt sich auch in der sprachlichen Realisierung wider: Im Vortrag treten zahlreiche Komposita wie *Lesestrategie*, *Leseziel*, *Leseverhalten* oder *Lesesituation* in Erscheinung, welche die aktive Natur des Lesens verdeutlichen.

Darüber hinaus finden sich durch Konversion gebildete Wörter wie *Lesende* oder *das Gelesene*.

Als drittes Schlüsselwort rückte das Kompositum *Lesestrategien* in den Mittelpunkt meiner Untersuchung. Obwohl es ein Kompositum des bereits dargelegten Schlüsselwortes „Lesen" darstellt, soll es aufgrund seiner wiederholten Verwendung gesondert betrachtet werden. Eine Lesestrategie ist nach Ehlers (2010: 197) ein „mentaler Handlungsplan zum Erreichen eines Leseziels".

Eng mit dem Leseprozess verbunden ist auch das vierte und letzte Schlüsselwort *Text*. Heinemann und Viehweger (1991: 66 f., zit. nach Perge 2017: 113) verstehen Texte als Resultate mentaler Prozesse. Darüber hinaus beschreiben Gansel und Jürgens (2009: 51) Texte als „eine in sich kohärente Einheit der sprachlichen Kommunikation mit einer erkennbaren kommunikativen Funktion und einer in spezifischer Weise organisierten Struktur". Im Vortrag wird der Begriff in vielfältigen Komposita wie *Textverstehen*, *Textbeispiel*, *Textthema*, *Textkompetenz* oder *Textsorte* aufgegriffen, die jeweils unterschiedliche Perspektiven auf den Text aufzeigen.

3.2 Kohärenzstiftende Mittel

Nach der Auseinandersetzung mit den Schlüsselwörtern folgte eine Untersuchung der kohärenzstiftenden Mittel im Hörtext. Diese spielen eine zentrale Rolle im Verstehensprozess, da sie entscheidend dafür sind, dass sprachliche Einheiten nicht als isolierte Aussagen, sondern als inhaltlich zusammenhängende Strukturen wahrgenommen werden können. Das wichtigste Mittel zur sprachlichen Vernetzung eines Textes ist die **Koreferenz**, verstanden als die Herstellung referenzieller Verbindungen zwischen einem Bezugs- und einem Verweisausdruck, wodurch eine Referenzkette im Text entsteht (Greule/Reimann 2015: 13). Diese referenziellen Relationen tragen wesentlich zur Kohärenz des Textes bei und ermöglichen es Rezipient:innen, gedankliche Zusammenhänge über Satzgrenzen hinweg nachzuvollziehen.

Man unterscheidet zwischen lexikalischen und grammatischen Verweisausdrücken. Im Vortrag von Perge lassen sich zunächst zahlreiche lexikalische Mittel der Wiederaufnahme identifizieren. Hierzu zählen insbesondere **Lexem-Repetitionen**, die explizite Wiederholung eines Lexems, um eine bereits eingeführte Information erneut aufzugreifen (ebd., S. 15). Beispiele hierfür sind die Wörter *Lesende*, *Strategie*, *Text*, *Sprache*, *Wörter*, *Wiederaufnahme*, *Thema-*

wörter und *Konnektoren*, die mehrfach im Vortrag erscheinen und somit die thematische Kontinuität stützen.

Neben der direkten Wiederholung von Lexemen finden sich im Vortrag auch referenzidentische Verweisausdrücke, etwa in Form von Synonymen oder Hyperonymen. Dieses Verfahren der Wiederaufnahme wird als **Lexem-Alterität** bezeichnet (ebd.). So werden beispielsweise die Ausdrücke Gruppen, *Klassifizierungen* und *Gruppierungen* als synonyme Varianten verwendet. Ein Beispiel für eine hyperonyme Beziehung findet sich in der Verwendung von *Strategie* als Oberbegriff von *Lesestrategie*.

Ergänzend zu diesen lexikalischen Mitteln spielen auch grammatische Verweisausdrücke, sogenannte Pro-Formen, eine zentrale Rolle für die Kohärenzbildung (ebd., S. 16). Dazu zählen zum einen Pronomen. Im Vortrag von Perge treten vor allem Personal- und Demonstrativpronomen auf. So verweist in der Aussage *„[…] ob diese Strategien allgemein oder spezifisch sind. Das bedeutet, ob* ***sie*** *für alle Textsorten verwendet werden können"* (Perge 2015) das Personalpronomen *sie* auf das vorangegangene Substantiv *Strategien*. Es handelt sich hierbei um ein anaphorisches Verhältnis, da die Verweisrichtung dem linearen Textverlauf von links nach rechts folgt (Greule/Reimann 2015: 14).

Neben Pronomen werden im Vortrag zudem Pro-Adverbien verwendet, die sich auf eine Umstandsbestimmung beziehen (ebd., S. 17). In der Aussage *„[…] dann können wir in den Texten inhaltliche Bezüge herstellen. Und* ***dadurch*** *kann sich die Kohärenzkompetenz entwickeln"* (Perge 2015) verweist das Pro-Adverb *dadurch* auf die im vorangehenden Satz beschriebene Handlung des Bezüge-Herstellens. Auch dies stellt eine Form anaphorischer Referenz dar.

Ein weiterer Aspekt kohärenzstiftender Mittel ist die Konstanz der Sprecher:innenhandlung sowie der Sprecher:inneneinstellung. Wie Greule/Reimann (2015: 28 f.) aufzeigen, tragen konstante Handlungs- und Einstellungsmodi zur Kohärenz eines Textes bei. Im Fall des untersuchten Vortrags lässt sich feststellen, dass die übergeordnete Sprecher:innenhandlung durchgängig auf das Informieren und Präsentieren ausgerichtet ist. Perge verfolgt das Ziel, zentrale Strategien zur Förderung der individuellen rezeptiven Mehrsprachigkeit zu erläutern und ihre Forschungsergebnisse zu präsentieren. Die Sprecher:inneneinstellung bleibt ebenfalls konsistent und ist durch ein didaktisches Interesse, eine klare Positionierung zugunsten lernförderlicher Strategien und eine sachliche Haltung geprägt.

Abschließend ist hervorzuheben, dass sich durch den gezielten Einsatz von Konnektoren eine weitere Form der Vernetzung ergibt. Konnektoren wie

aber, *also*, *und* oder *wie gesagt* dienen im Hörtext dazu, Textteile aufeinander zu beziehen (ebd., S. 32). So dient der Konnektor im Satz *„Und **wie gesagt** noch einmal, das ist alles aus der Lernendenperspektive“* (Perge 2015) der Ankündigung einer Paraphrase.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass kohärenzstiftende Mittel – sowohl lexikalischer als auch grammatischer Art – eine tragende Rolle für das Textverstehen spielen. Sie strukturieren den Vortrag und ermöglichen es Rezipient:innen, Zusammenhänge zu erkennen, Inhalte einzuordnen und den Verlauf der Argumentation nachzuvollziehen. Besonders im Kontext wissenschaftlicher Fachvorträge wird so deutlich, dass Verstehen nicht allein von inhaltlicher Klarheit, sondern auch von der sprachlichen Gestaltung des Textes abhängt.

4 Verstehen als doppelter Lernprozess: Inhalt und Methode

Im Fokus meiner Auseinandersetzung mit dem Fachvortrag „Lesestrategien nutzen lernen. Zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit“ von Gabriella Perge stand zunächst ausschließlich mein Hörverstehensprozess. So konnte ich durch die systematische Erschließung des Inhalts und durch die differenzierte Spracharbeit die Herausforderungen des Verstehens wissenschaftlicher Fachvorträge unmittelbar nachvollziehen und geeignete Vorgehensweisen erkennen.

Im Laufe meiner Betrachtungen wurde jedoch ersichtlich, wie eng mein Hörverstehensprozess mit den inhaltlichen Schwerpunkten des Vortrags von Perge verflochten war. Im Zentrum des Vortrags stand die Relevanz kognitiver Lesestrategien für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit, insbesondere die Bedeutung der Strategien „Trennen von Wichtigem und Unwichtigem“ sowie „satzübergreifendes Lesen“. Während sich erstere auf die Identifikation von Themawörtern und deren Wiederaufnahme in Topikketten unter Rückgriff auf universale und sprachspezifische Mittel konzentriert, fokussiert sich letztere auf die Funktion von Konnektoren als textuelle Bindeglieder. Diese sprachlichen Mittel, die Perge als zentral für das Textverstehen herausstellt und durch Lesestrategien ermittelt, bildeten auch den Kern meiner eigenen Auseinandersetzung mit dem Vortrag. Während Perge diese Mittel aus didaktischer Perspektive diskutiert, erprobte ich sie in meinem eigenen Ver-

stehensprozess. Somit setzte ich mich nicht nur theoretisch mit einem sprachdidaktischen Konzept auseinander, sondern nutzte es zugleich als Werkzeug zur Erschließung des Vortrags.

Die Relevanz dieses Werkzeugs wurde mir im Verlauf der Auseinandersetzung zunehmend bewusst: Die angewandten Strategien erwiesen sich nicht lediglich als förderlich, sondern als grundlegende Voraussetzung für meinen Verstehensprozess. Obwohl der Vortrag in meiner Erstsprache Deutsch gehalten wurde, zeigte sich deutlich, dass das Verstehen fachwissenschaftlicher Inhalte keineswegs selbstverständlich ist. Bereits Richards (1983: 228–230) wies darauf hin, dass sich die Anforderungen des akademischen Hörverstehens grundlegend von denen des alltäglichen Hörens unterscheiden. Entsprechend legt die aktuelle Forschung dar, dass das akademische Hörverstehen hohe kognitive Anforderungen stellt, unabhängig vom sprachlichen Hintergrund der Rezipient:innen. So zeigen Studien, dass sich akademisches Hörverstehen für Hörer:innen mit Deutsch als Fremdsprache bei einer Gegenüberstellung nicht unbedingt als herausfordernder erweist als für Hörer:innen mit Deutsch als Erstsprache – zumindest nicht stärker als es der generelle Unterschied zwischen Erst- und Fremdsprachenkompetenz ohnehin erwarten ließe (Heppt et al. 2014; Marx et al. 2017). Auch bei Lernenden mit Deutsch als Erstsprache muss die Kompetenz des akademischen Hörverstehens somit gezielt gefördert werden.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag verfolgte das Ziel, den Weg meines Verstehens eines fachwissenschaftlichen Hörtextes nachzuzeichnen. Dieser Prozess begann mit dem Erfassen und Paraphrasieren zentraler Aussagen des Vortrags, woraufhin gezielte Fragestellungen zur vertiefenden Auseinandersetzung beitrugen. Die anschließende Spracharbeit, bei der ich sprachliche Mittel systematisch analysierte, erwies sich als weiterer entscheidender Bestandteil meines Erschließungsprozesses. Durch den bewussten Einsatz verschiedener Hörstrategien gelang es mir, den Vortrag strukturiert und reflektiert zu erschließen.

Dabei offenbarte sich eine doppelte Dimension meines Verstehensprozesses: Die inhaltlichen Schwerpunkte des Vortrags von Perge verschränkten sich eng mit meiner methodischen Vorgehensweise. Damit wurde nicht nur mein theoretisches Wissen weiter ausgebaut, sondern auch mein methodisches Repertoire erweitert.

Als angehende Lehrperson habe ich durch diese Auseinandersetzung wertvolle Erkenntnisse darüber gewonnen, wie Hörverstehensprozesse gestaltet und gesteuert werden können. Dieser Aspekt ist für die Entwicklung der individuellen rezeptiven Mehrsprachigkeit von zentraler Bedeutung. Die gezielte Förderung dieser Schlüsselqualifikation für die Teilhabe an einer zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft wird in meiner zukünftigen Berufspraxis eine maßgebliche Rolle spielen.

Literaturverzeichnis

Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien (= Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache 23). Berlin et al.: Langenscheidt.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–31.

Dirven, René (1977): Aspekte der Hörverstehensfertigkeit. In: Dirven, René (Hrsg.): Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht. Listening comprehension in foreign language teaching. Kronberg: Scriptor. S. 1–13.

Ehlers, Swantje (2010): Lesestrategie. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= UTB 8422). Tübingen / Basel: Narr / Francke / Attempto. S. 197.

Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2009): Textlinguistik und Textgrammatik: Eine Einführung (= UTB 3265). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gehring, Wolfgang (2023): Fremdsprache Deutsch (DaF / DaZ) unterrichten: Eine kompetenzorientierte Methodik (= UTB 5030). 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gerhards, Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit im vereinten Europa: Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt (= Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Greule, Albrecht / Reimann, Sandra (2015): Basiswissen Textgrammatik (= UTB 4226). Tübingen: Narr / Francke / Attempto.

Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= UTB 8422). Tübingen / Basel: Narr / Francke / Attempto. S. 207–208.

Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik: Eine Einführung (= Reihe Germanistische Linguistik 115). Tübingen: Niemeyer.

Heppt, Birgit / Stanat, Petra / Dragon, Nina / Berendes, Karin / Weinert, Sabine (2014): Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 3, S. 139–149.

Heyd, Gertraude (1997): Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): Ein Arbeitsbuch: Kognition und Konstruktion (= Narr-Studienbuch). Tübingen: Narr.

Marx, Alexandra / Heppt, Birgit / Henschel, Sofie (2017): Listening comprehension of academic and everyday language in first language and second language students. In: Applied Psycholinguistics 3, S. 571–600.

Meißner, Franz-Joseph (2019): Politische Dimensionen der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die europäische Demokratie. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr / Francke / Attempto. S. 57–65.

Perge 2015 = Perge, Gabriella: Lesestrategien nutzen lernen: Zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit [Vortrag, gehalten am 14. November 2015 anlässlich der Generalversammlung und Fachtagung des Ungarischen Deutschlehrerverbandes in Budapest].

Perge, Gabriella (2017): Rezeptive Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, Bd. 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Richards, Jack C. (1983): Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. In: TESOL Quarterly 2, S. 219–240.

Rost, Michael (2014): Listening in Language Learning (= Applied Linguistics and Language Study). London: Routledge.

Westhoff, Gerard (2001): Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache, 1. Halbbd. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1). Berlin / New York: de Gruyter. S. 684–692.



Mirjam Gabriella Husznai

Didaktisierung des Vortrags „Inhaltliche Neugestaltung der DaF-Lehrerausbildung. Wege für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung“

1 Einleitung

Die Ausbildung von DaF-Lehrkräften steht im Zuge gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Entwicklungen vor vielfältigen Herausforderungen. Die Inhalte der jeweiligen Lehrerausbildung sollen den Ansprüchen einer globalisierten und multikulturellen Gesellschaft entgegenkommen. Aus zukunftsorientierter Perspektive stellt sich die wichtige Frage, wer sich künftig mit Deutsch als Fremdsprache beschäftigen und sich dafür einsetzen wird, dass sich der Deutschunterricht kontinuierlich verbessert.

In Budapest fand 2015 eine internationale Tagung statt, die diese Frage in den Mittelpunkt stellte. Im Rahmen dieser Tagung hat Prof. Ilona Feld-Knapp einen Vortrag mit dem Titel „Inhaltliche Neugestaltung der DaF-Lehrerausbildung. Wege für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung“ gehalten, dessen Thema auch heute noch hochaktuell ist.

Der vorliegende Text setzt sich mit diesem Vortrag auseinander. Im ersten Schritt wird der Inhalt reflektiert, dann werden die zentralen Begriffe hervorgehoben und ihre Bedeutung für die Gegenwart erfasst. Ergänzend wird ein kurzer Exkurs zum Thema der Nachwuchsförderung unternommen, insbesondere zur Rolle von Initiativen wie der Cathedra Magistrorum am Eötvös-József-Collegium.

Im nächsten Schritt wird eine Spracharbeit am Vortrag – verstanden als Hörtext – durchgeführt. Der Verständnisprozess wird reflektiert, kohärenzbildende und verständlichkeitsstützende sowie textgrammatische Mittel werden analysiert, die Schlüsselwörter des Textes unter die Lupe genommen und abschließend, als Konklusion und Zusammenfassung des Themas, ein Fazit gezogen.

Dieser Beitrag soll zeigen, welche zeitlosen Erkenntnisse der Vortrag bietet, welche Impulse für heutige Diskurse daraus gewonnen werden können – und wie eng Lehre, Sprache und Wissenschaft in der Lehramtsausbildung miteinander verwoben sind.

2 Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Vortrag

Im Vortrag geht es um die inhaltliche Neugestaltung der DaF-Lehrerausbildung und um Wege für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung. Das Thema wurde um drei Fragen herum aufgebaut: Was, warum und wie sollte neu gestaltet werden?

Der erste Teil widmet sich der Institutionalisierung. Im 19. Jahrhundert entstand mit dem Ausbau des Schulwesens ein Bedarf an Fremdsprachenlehrern, deren Ausbildung an philologischen Instituten erfolgte. Im Mittelpunkt des damaligen fünfjährigen Studiums standen die philologischen Fächer, die Ausbildung von Lehrenden wurde als zusätzliche Aufgabe wahrgenommen. Durch dieses sogenannte Philologiemodell wurde die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden lange Zeit geprägt. Ein großes Defizit stellte die fehlende Verknüpfung von Theorie und Praxis dar. In den 1990er Jahren wurde ein neues dreijähriges Modell erarbeitet, dabei wurde der Anspruch auf Berufsorientierung berücksichtigt. Parallel wurde auch das frühere fünfjährige Modell überarbeitet. Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde die Ausbildung von Lehrenden grundsätzlich geändert und ein gestuftes Modell eingeführt, das 2013/2014 durch eine einheitliche fünf- bzw. sechsjährige Lehrerausbildung ersetzt wurde. Heute findet die Ausbildung von Lehrkräften an den Universitäten nach diesem Konzept statt.

In der zweiten Phase der Darstellung wird die Diskrepanz zwischen Studieninhalten und Berufsanforderungen als zentrales Problem der Ausbildung hervorgehoben. Auf die komplexen und vielseitigen Aufgaben konnten die zukünftigen Lehrenden nur in einem berufsorientierten, wissenschaftlich fundierten Studium vorbereitet werden. Ein spezifisches Merkmal der heutigen ungarischen DaF-Lehrerausbildung ist noch die Sprachförderung der Studierenden. Die Sprachpraxis ist ein integrierter Bestandteil des Angebots, da die meisten Studierenden keine Muttersprachler sind und ihre Sprachkenntnisse eine ständige Förderung brauchen. Neben Aufenthalten im Zielland sollten

sie gezielt die „Unterrichtssprache Deutsch“ erlernen, die später im Unterricht eingesetzt wird.

Im dritten Teil wurde die Notwendigkeit einer kontinuierlichen inhaltlichen Anpassung hervorgehoben. Man sollte das Kerncurriculum gezielt anpassen, sodass Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Entscheidend ist eine fachspezifische Bildung, die deutsche Sprache, Literatur und Kultur aus der Perspektive des Lehrens und Lernens betrachtet. Zudem sollten Lehr- und Lernprozesse im DaF-Unterricht erforscht, analysiert und optimiert werden.

Zum Abschluss wurde betont, dass die inhaltliche Neugestaltung auf einer engen Verknüpfung von praxisbezogenen theoretischen Kenntnissen und theoriebezogenen praktischen Erfahrungen basieren sollte. Zudem wurde hervorgehoben, dass Lehre und Forschung in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung bereits während der Ausbildung als Einheit verstanden werden müssen.

3 Umgang mit zentralen Begriffen

Beim Zuhören des Textes und bei einer intensiven Auseinandersetzung mit seinem Inhalt lassen sich intuitiv einige Begriffe erkennen, die für ein tieferes Verständnis von zentraler Bedeutung sind. Im Folgenden werden einige dieser Konzepte hervorgehoben und erläutert, um zu zeigen, wie sie das Thema inhaltlich strukturieren. Dabei wird alles aus der Perspektive des DaF-Unterrichts und des Vortrags erklärt.

Ein zentraler Ausgangspunkt ist die *inhaltliche Neugestaltung*, die bereits im Titel vorkommt. Sie bezeichnet die Neuorganisation der Inhalte und Themen der DaF-Lehrerausbildung, um sie an aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und berufsbezogene Anforderungen anzupassen. Dieser Begriff bildet somit den inhaltlichen Rahmen des gesamten Vortrags.

Eng damit verbunden ist das *Philologiemodell*, das eine stark theoretisch ausgerichtete Form der Lehrerausbildung beschreibt, in der der Schwerpunkt auf Sprache, Kultur und Literatur liegt. Lange Zeit wurde jedoch die Kritik vorgebracht, dass die Lehrerausbildung nicht ausschließlich im Rahmen eines solchen Modells stattfinden sollte, sondern stärker praxis- und kompetenzorientiert gestaltet werden müsse – eine Forderung, die direkt zur Idee der inhaltlichen Neugestaltung führt.

Im historischen Kontext spielen zudem die Begriffe *Eingangsvoraussetzungen* und *Russisch als Pflichtsprache* eine zentrale Rolle. Sie veranschaulichen die damaligen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedingungen und helfen, die Notwendigkeit von Reformen nachzuvollziehen. Unter *Eingangsvoraussetzungen* versteht man die Kriterien, die erfüllt werden müssen, um in die Ausbildung aufgenommen zu werden; *Russisch als Pflichtsprache* bezieht sich darauf, dass in Ungarn zwischen 1950 und 1987 alle Schülerinnen und Schüler Russisch als erste Fremdsprache lernen mussten. Da sich beide Bedingungen im Laufe der Zeit stark verändert haben, ist es wesentlich, sie im damaligen Kontext zu verstehen.

Das *berufliche Selbstverständnis* der Lehrkraft schließt daran an, indem es die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Rolle betont – einschließlich pädagogischer, fachdidaktischer und interkultureller Kompetenzen (vgl. Damm 2023: 36 f.). In der *neuen Lehr- und Lernkultur* ist Lehren mit Förderung und Optimierung verbunden, während Lernen als autonomes Handeln verstanden wird. Diese veränderte Sichtweise verdeutlicht den Paradigmenwechsel, der die inhaltliche Neugestaltung prägt.

Auch sprachliche Aspekte werden im Vortrag hervorgehoben, insbesondere die *Unterrichtssprache Deutsch*. Sie unterscheidet sich deutlich von der Alltagssprache und sollte als zentrale Komponente der Lehrerbildung verstanden werden, da sie das wichtigste Medium des Lehrens und Lernens darstellt.

Der Begriff *Kerncurriculum* bezeichnet ein Dokument, das die wesentlichen Inhalte und Kompetenzen festhält, ohne alle Details zu regeln. Es bildet die Grundlage für die Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit und dient als Orientierung für eine kontinuierlich weiterzuentwickelnde Ausbildung (vgl. Becker 2014: 75 f.).

Schließlich wird mit dem Prinzip *Praxis als Ausgangs- und Zielpunkt des Studiums* der Kern des neuen Ausbildungsverständnisses verdeutlicht. Das Studium geht von praktischen Anforderungen aus und zielt zugleich darauf ab, die Studierenden auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten. Diese enge Verbindung von Theorie und Praxis zeigt exemplarisch, dass die Lehramtsausbildung nicht nur wissenschaftlich fundiert, sondern auch an den konkreten Bedürfnissen des Berufs orientiert sein muss.

Diese zentralen Begriffe bilden den thematischen Rahmen des Vortrags, sind jedoch von den Schlüsselwörtern zu unterscheiden, die in einem späteren Abschnitt aus sprachlich-analytischer Perspektive näher beleuchtet werden.

4 Aktualität

Der bisherige Überblick über den Inhalt und die zentralen Begriffe hat die Thematik des Vortrags verdeutlicht. Im nächsten Schritt soll dargelegt werden, warum der Vortrag auch gegenwärtig relevant bleibt, obwohl er bereits vor zehn Jahren gehalten wurde.

Wie auch im Vortrag betont wurde, unterliegt das Bildungssystem einem stetigen Wandel, da sich auch die Herausforderungen, denen es begegnet, kontinuierlich verändern. Daher sind strukturelle Optimierungen und eine fortlaufende inhaltliche Anpassung unerlässlich. Auch die DaF-Lehrerausbildung ist ein Prozess, der sich ständig weiterentwickeln muss. Das ist eine Notwendigkeit, die heute genauso aktuell ist wie damals. Das Kerncurriculum soll als konstanter Rahmen erhalten bleiben, doch da sich die Welt rasch entwickelt, muss auch die Bildung, insbesondere die Vorbereitung der Lehrkräfte auf ihren Beruf, mit diesen Entwicklungen Schritt halten.

Der Vortrag wurde zu der Zeit gehalten, als das damals neue, einheitliche fünf- bzw. sechsjährige Modell der Lehrerausbildung eingeführt wurde. Seither gab es jedoch auch eine weitere Reform: Seit 2022 ist die Ausbildung für alle Lehrkräfte einheitlich fünfjährig und umfasst zwei Studienfächer. Die Ausbildung gliedert sich aktuell in drei Bereiche: die pädagogische und psychologische Bildung sowie die fachspezifische Ausbildung in zwei Unterrichtsfächern. Im aktuellen Modell spielt die Fachwissenschaft immer noch eine zentrale Rolle, doch auch die Fachdidaktik und -methodik haben mittlerweile an Bedeutung gewonnen. Interessanterweise übernimmt die Pädagogische und Psychologische Fakultät die Verantwortung für die Berufssozialisation, die Vorbereitung auf verschiedene Berufsrollen und fachübergreifende Aufgaben. Allerdings kann dies die wissenschaftlich fundierte, fachspezifische Ausbildung nicht ersetzen.

Somit hört man den Text heute unter ganz anderen Umständen. Gerade das unterstreicht seine Aktualität und Relevanz. Um das heutige System verstehen und dessen Vor- und Nachteile beurteilen zu können, ist es notwendig, auch die Entstehungsgeschichte und die Entwicklungen der vergangenen Jahre zu kennen.

Der Vortrag veranschaulicht sehr genau, wie man die Veränderungen realisieren und auf dieser Grundlage die Ausbildung neu gestalten sollte. Zwei zentrale Veränderungsbereiche, die besonders hervorgehoben wurden – nämlich die Unterrichtssprache Deutsch und die Sprachpraxis in der univer-

sitären Ausbildung sowie das praxisorientierte, wissenschaftlich fundierte Modell – sind mittlerweile in hohem Maße umgesetzt worden. Das neue Modell besteht erst seit drei Jahren, die erste Generation hat also ihr Studium noch nicht abgeschlossen. Eine unmittelbare Neugestaltung ist daher derzeit nicht erforderlich. Dennoch liefert der Vortrag ein hervorragendes Beispiel dafür, wie Veränderungen kontinuierlich wahrgenommen, reflektiert und in die Ausbildung integriert werden sollten.

Aus der Perspektive einer angehenden Lehrerin ist das Gesagte vor allem aus drei Gründen relevant. Erstens muss man die Vergangenheit kennen, um die Gegenwart zu verstehen. Es ist interessant zu wissen, wie die heutige Lehrerausbildung entstanden ist, wie sie sich entwickelt und etabliert hat. Zweitens bietet die Analyse eine anschauliche Darstellung der Herausforderungen des Berufs – nicht nur aus fachspezifischer Sicht. Drittens ist es besonders motivierend zu sehen, dass nicht nur Probleme aufgezeigt, sondern auch konkrete Lösungen diskutiert wurden. Denn es reicht nicht aus, lediglich Schwierigkeiten zu benennen – es müssen auch Lösungsansätze präsentiert werden.

Schlussfolgernd lässt sich sagen: Die Lehrerausbildung ist von einem dynamischen Charakter geprägt und befindet sich in einem stetigen Wandel. Immer wieder entstehen neue Ansprüche und Erwartungen, die auf der Grundlage neuer Bedürfnisse erfüllt werden sollen. Dennoch ist es gerade im Zeitalter des kontinuierlichen Wandels wichtig, auch an festen Orientierungspunkten festzuhalten. Um Stabilität zu sichern, sind klare Eckpunkte von Bedeutung. Diese Ambivalenz gilt es bewusst zu erfassen und Dynamisches mit Stabilem sinnvoll zu verbinden.

5 Exkurs: Initiative für wissenschaftliche Nachwuchsförderung: Eötvös-József-Collegium und Cathedra Magistrorum

Da das Thema des Vortrags auch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses war, werden an dieser Stelle zwei herausragende Beispiele als Exkurs erwähnt: das Eötvös-Collegium und die *Cathedra Magistrorum*, in deren Rahmen auch dieser Beitrag entstanden ist.

Das Eötvös-József-Collegium wurde 1895 mit dem Ziel gegründet, eine niveauvolle Lehrerausbildung zu etablieren. Die Förderung von begabten,

aber ärmeren Jugendlichen war von Anfang an wichtig. In den vergangenen 130 Jahren hat sich vieles verändert – die Weltkriege und der Kommunismus haben auch das Collegium geprägt, doch die Begabtenförderung ist bis heute das zentrale Ziel dieser Institution geblieben (Kovácsik 2012: 325).

Die Mitgliedschaft des Collegiums setzt sich heute aus Studierenden der Fakultäten für Naturwissenschaften, Informatik, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Philosophie zusammen und steht weiterhin Lehramtsstudierenden offen. Da die Mitglieder sehr unterschiedliche Studienrichtungen verfolgen, sind die Studierenden in kleinere Gruppen, sogenannte Werkstätten, eingeteilt. Zurzeit existieren 18 Werkstätten, von denen im Folgenden insbesondere auf die Germanistische Werkstatt (Germanistisches Seminar) eingegangen wird. Die Begabtenförderung erfolgt hier in Form von zusätzlichen Seminaren, die über den universitären Lehrstoff hinausgehen und zumeist in Kleingruppen zu verschiedenen Themen stattfinden. Neben den regelmäßig stattfindenden wöchentlichen Seminaren liegt ein großer Schwerpunkt auf der wissenschaftlichen Aktivität der Studierenden: Konferenzen, Vortragstätigkeiten und individuelle Betreuung unterstützen sie bei ihrer Entwicklung.

Die Cathedra Magistrorum ist eng mit dem Collegium verbunden. Sie kann als universitäres Seminar belegt werden und verfolgt das Ziel, die Begabtenförderung im Bereich der DaF-Lehramtsausbildung gezielt zu unterstützen. Unter der Leitung von Prof. Ilona Feld-Knapp erhalten die Studierenden in Kleingruppen Einblicke in die wissenschaftliche Welt, erlernen wissenschaftliches Schreiben und werden bei TDK-Arbeiten (Studentische Forschungsprojekte) individuell begleitet.

Die Arbeitsweise und die Rolle des Collegiums illustrieren sehr gut, wie Begabtenförderung gestaltet werden kann – und dass diese auch in der Lehrerausbildung ihren Platz haben sollte. Selbst wenn nicht alle Studierenden es für notwendig erachten, sich mit DaF als eigenständigem Wissenschaftszweig auseinanderzusetzen, ist es von großer Bedeutung, dass dies in der Ausbildung Raum erhält und als Ergänzung wahrgenommen wird.

6 Spracharbeit am Vortragstext

Während in den vorherigen Abschnitten der inhaltliche Aufbau und die thematische Bedeutung des Vortrags im Vordergrund standen, liegt der Schwerpunkt im Folgenden auf der Reflexion des eigenen Verstehensprozesses sowie

auf den im Rahmen der Spracharbeit gewonnenen Erkenntnissen. Dabei wird veranschaulicht, wie eine Lehramtsstudentin mit einem solchen Text arbeiten kann und welchen Nutzen diese Arbeit für ihre sprachliche und didaktische Entwicklung haben kann.

6.1 Reflexion des eigenen Verständnisprozesses

Mit dem Vortrag habe ich mich in Form eines Hörtextes auseinandergesetzt. Um ein allgemeines Textverständnis zu erlangen, ließ ich ihn zunächst nebenbei laufen. So konnte ich mir einen ersten Überblick darüber verschaffen, worum es geht, welche Hauptaspekte genannt werden und welchem Zweck die Rede dient.

Anschließend erfolgte ein erneutes, konzentriertes Anhören am Computer. Dabei wurde der Text mehrfach gestoppt, um zentrale Informationen, die Gliederung, die Struktur sowie anspruchsvolle Formulierungen festzuhalten. Manche Passagen mussten mehrmals angehört werden, insbesondere wenn aufeinanderfolgende Sätze dicht mit wichtigen Informationen gefüllt waren.

Nachdem das Gesagte auf diese Weise notiert war, erfolgte eine mündliche Wiedergabe des Inhalts. Da meine Aufzeichnungen an dieser Stelle noch zu detailliert waren, hörte ich den Text ein weiteres Mal und nutzte dabei die Cornell-Methode. Auf der linken Seite eines Blattes notierte ich zentrale Begriffe und Kernaussagen, während ich auf der rechten Seite stichpunktartig ergänzende Informationen hinzufügte. Am unteren Rand fasste ich die wesentlichen Gedanken zusammen (s. Literaturverzeichnis – Internetquellen). Im nächsten Schritt entstand eine schriftliche Zusammenfassung des Gehörten. Danach formulierte ich möglichst viele Verständnisfragen, was mir half, die Inhalte noch besser zu durchdringen. Um die Fragen präzise zu formulieren, hörte ich den Vortrag erneut an und pausierte ihn mehrfach. Anschließend beantwortete ich die Fragen; dabei griff ich stellenweise nochmals auf den Text zurück. Dadurch stellte sich bei mir das Gefühl ein: Jetzt habe ich wirklich alles verstanden. Zum Abschluss notierte ich die Schlüsselwörter und machte mit ihnen eine kurze Wortschatzarbeit.

6.2 Fragen und Antworten

Im Folgenden werden einige Beispiele für Verständnisfragen vorgestellt, die zunächst notiert und anschließend beantwortet wurden, um zu zeigen, wie dieser Prozess in meinem Fall verlief.

Worauf lag der Schwerpunkt im sogenannten Philologiemodell?

- *Auf der deutschen Sprache, Kultur und Literatur.*

Diese Frage und ihre Beantwortung waren entscheidend, um die Bedeutung des Themas und seinen historischen Hintergrund zu verstehen. Sie war somit aus inhaltlichen Gründen von besonderer Relevanz.

Was ist der Hauptgrund für die inhaltliche Neugestaltung?

- *Diskrepanz zwischen Studieninhalten und den Anforderungen des Berufs.*

Hier war die Antwort nicht nur inhaltlich bedeutsam, sondern auch ihre Formulierung und ihr Wortschatz sind anspruchsvoll und daher hervorhebenswert.

Wie wird fachspezifische Bildung definiert?

- *Als ein Lerngegenstand, der sich mit Erforschung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im DaF-Unterricht beschäftigt.*

Die Formulierung und Beantwortung dieser Frage bedeutete zugleich das Verstehen eines Fachbegriffs, nämlich der fachspezifischen Bildung, die im Hinblick auf den Vortrag signifikant war, aber auch aus der Perspektive einer angehenden Lehrerin von Interesse ist.

Was gab es anstelle konkreter Vorstellungen darüber, wie Fremdsprachen unterrichtet werden sollten?

- *Ideale und Muster*

In diesem Fall lag der Schwerpunkt weniger auf der Antwort selbst, sondern auf der Formulierung der Frage. Durch die Art der Fragestellung wurde deutlich, worauf sich diese Ideale und Muster beziehen.

Jede gestellte Frage hatte ihre eigene Bedeutung und wurde bewusst gestellt und beantwortet, was ein tiefgreifendes Verständnis des Vortrags ermöglichte.

6.3 Kohärenz- und verständlichkeitsbildende Mittel im Vortrag

Für das Textverständnis ist es von großer Bedeutung, welche sprachlichen Mittel der Vortragende verwendet. Dieser Vortrag illustriert dies besonders deutlich. Im Folgenden werden einige sprachliche und strukturelle Merkmale hervorgehoben, die sowohl zur Verständlichkeit als auch zur Kohärenz des Gesagten beitragen.

Zunächst fällt der Aufbau der Präsentation auf. Der Titel, der gleich zu Beginn erwähnt wird, ist zwar länger als gewöhnlich, aber gerade deshalb sehr

treffend und themenorientiert. Der Vortrag ist klar in drei Teile gegliedert, in denen jeweils eine Leitfrage beantwortet wird. Diese Fragen werden bereits am Anfang festgelegt. Dieser Aufbau hilft den Zuhörern, sich im Text zu orientieren. Vor jedem neuen Abschnitt wird die entsprechende Frage wiederholt, sodass man genau verfolgen kann, an welcher Stelle des Vortrags man sich befindet.

Ein weiteres Mittel der Verständlichkeit zeigt sich in der inneren Strukturierung. Der erste Teil ist zusätzlich untergliedert: Drei Hauptaspekte werden hervorgehoben und jeweils nachvollziehbar erklärt. Jeder Unterpunkt beginnt mit einer klaren Themeneinführung und endet mit einer kurzen Zusammenfassung, wodurch die Kohärenz und Nachvollziehbarkeit des Gesagten gestärkt werden. Besonders charakteristisch ist die Einführung neuer Themen durch rhetorische Fragen, die anschließend direkt beantwortet werden – ein Mittel, das sich durch den gesamten Vortrag zieht und das Interesse der Zuhörenden aufrechterhält.

In der ersten thematischen Einheit kommt dem Tempusgebrauch bereits eine bedeutende Funktion zu, da er zur Verständlichkeit beiträgt. Im historischen Rückblick werden die ereignisprägenden Faktoren in linearer Reihenfolge genannt, wobei diese Kontinuität durch die gewählte Zeitform unterstrichen wird. Die Anfänge der Institutionalisierung werden im Plusquamperfekt dargestellt, anschließend folgen die nachfolgenden Ereignisse im Perfekt. Veränderungen, die für die heutige Bildung von großer Relevanz sind, werden hingegen im Präteritum erläutert. Diese Tempuswechsel fallen vielleicht beim ersten Anhören nicht sofort auf, sind aber dennoch ein Element der Verständlichkeit, das den Vortrag leichter nachvollziehbar macht.

Der erste Teil endet mit den Worten: „*So viel wollte ich über die Deutschlehrerausbildung, über die Institutionalisierung, Ziele, Struktur und Inhalte sagen, und jetzt möchte ich zu meiner zweiten Frage kommen: Warum muss diese Ausbildung, dieses Modell neu gestaltet werden?*“ Nach diesem Satz wird eine längere Pause eingelegt, die bereits die Gliederung signalisiert. Zudem zeigt dieses wörtliche Zitat genau, wie ein Abschnitt abgeschlossen und ein neuer eingeleitet wird, sodass die Verbindung zwischen den einzelnen Teilen gut nachvollziehbar ist.

Die Präsentation wird durch bestimmte Partikeln wie *eben*, *schon*, *sehr*, *sogar* und *doch* lebendiger gestaltet, dennoch behält sie ihren wissenschaftlichen Charakter und wirkt nicht umgangssprachlich. Die Kohärenz des Textes zeigt sich auch darin, dass das Wort *dies* in verschiedenen Formen mehrfach ver-

wendet wird. Darüber hinaus werden zahlreiche andere Pronomen und Konjunktionen genutzt, die ebenfalls zur Textkohärenz beitragen.

Zudem werden satzphonetische Mittel bewusst eingesetzt: Betonung, Intonation, Pausen und Sprechtempo unterstützen sowohl die Hervorhebung zentraler Inhalte als auch die Verständlichkeit des Vortrags.

Diese sprachlichen und strukturellen Mittel tragen jeweils dazu bei, dass die Zuhöreri:nnen den Text verhältnismäßig leicht verstehen können. Das ist bei einem wissenschaftlich geprägten Vortrag ebenso wichtig wie in anderen Kontexten, da wissenschaftliche Perspektiven und Inhalte nur dann überzeugen können, wenn sie auch klar und adäquat vermittelt werden.

Für mich als angehende Lehrerin war es besonders spannend zu sehen, worauf man achten sollte, um verständlicher zu sprechen – und was auch an die eigenen Schüler:innen weiterzugeben ist, die ebenfalls Vorträge halten werden.

6.4 Arbeit mit den Schlüsselwörtern

Zuvor standen sprachliche und strukturelle Aspekte der Rede im Mittelpunkt, die wesentlich dazu beitragen, dass der Text als Ganzes verständlich wird. Darüber hinaus besitzt jedoch jeder Vortrag auch zentrale Elemente auf inhaltlicher Ebene. Ein wichtiger Schritt in der rezeptiven Arbeit war daher die Beschäftigung mit den Schlüsselwörtern.

Schlüsselwörter sind jene lexikalischen Einheiten, die den thematischen Kern eines Textes bilden und durch ihre Wiederaufnahme oder semantische Vernetzung zur Erschließung des Gesamtinhalts beitragen (Yu 2014: 7). Sie sind also nicht einfach wichtige Begriffe. Diese Phase der Arbeit diente dazu, dank dieser Schlüsselwörter in die Lage zu kommen, Informationen zu strukturieren, wiederzufinden und den Zugang zum Text thematisch einzugrenzen.

In diesem Abschnitt werden die Schlüsselwörter jedoch nicht inhaltlich oder interpretativ analysiert, sondern im Rahmen einer Spracharbeit reflektiert. Dabei steht im Vordergrund, welche sprachlichen Möglichkeiten und Lernpotenziale sich durch die Arbeit mit diesen Schlüsselwörtern ergeben. Diese Wörter werden hier also aus der Perspektive von Grammatik und Wortschatz betrachtet. Eine derart detaillierte Betrachtung des Wortmaterials ist besonders wertvoll, da sie nicht nur die sprachliche Bewusstheit fördert, sondern auch die metasprachliche Kompetenz stärkt. Sie hilft angehenden Lehr-

kräften, sprachliche Strukturen systematisch zu erkennen und zu erklären, wodurch die Vermittlung grammatischer und lexikalischer Inhalte im Unterricht erleichtert wird.

In diesem Vortrag waren die Schlüsselwörter meiner Auffassung nach: *Institutionalisierung*, *philologische Bildung*, *Modell*, *Diskrepanz (zwischen Studium und Beruf), Berufsanforderungen, Sprachpraxis, Unterrichtssprache Deutsch, Kerncurriculum, Verhältnis (von ieorie und Praxis), (Forschung und Lehre als) Einheit* und *wissenschaftliche Nachwuchsförderung.* Im Folgenden werden einige Beispiele vorgestellt, um zu veranschaulichen, nach welchen sprachlichen Kriterien und Strukturen die ausgewählten Schlüsselwörter analysiert und reflektiert werden können.

Das Wort *Institutionalisierung* kommt vom lateinischen *institutum* und bezeichnet den Prozess, durch den etwas (hier: Ausbildung) offiziell und dauerhaft in ein System eingebettet wird. Als Synonyme können *Etablierung* oder *feste Verankerung* verwendet werden.

Die *Diskrepanz* zwischen Studium und Beruf bezeichnet den Unterschied oder Widerspruch zwischen dem, was im Studium vermittelt wird, und dem, was im Berufsalltag gefordert wird. Das Wort *Diskrepanz* hat lateinischen Ursprung (*discrepantia*), seine deutschen Synonyme sind *Kluft*, *Widerspruch* oder *Gegensatz*.

Wissenschaftliche Nachwuchsförderung bezeichnet die Unterstützung und Entwicklung junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, meist bereits während des Studiums, mit anderen Worten die Förderung junger Talente.

7 Fazit

In diesem Beitrag wurde der Vortrag *Inhaltliche Neugestaltung der DaF-Lehrerausbildung. Wege für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung* sowohl inhaltlich vorgestellt als auch als Hörtext analysiert. Beide Prozesse finde ich aufschlussreich.

Der Vortrag hat gezeigt, dass die Neugestaltung der DaF-Lehrerausbildung eine ständige Aufgabe bleibt, da sich sowohl die Bedingungen als auch die aktuellen Anforderungen fortwährend verändern. Im Mittelpunkt stand die Notwendigkeit, Studium und Berufspraxis enger zu verzahnen und dabei Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung als Einheit zu verstehen. Damit wurde zugleich die Bedeutung einer nachhaltigen wissenschaftlichen Nachwuchsförderung unterstrichen.

Der erste Teil des vorliegenden Beitrags – die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text – hat gezeigt, dass das Thema des Vortrags immer noch aktuell ist und man auch heute noch viel davon profitieren kann. Die Erkenntnis des stetigen Wandels und der Wert bewusster und kontinuierlicher Reaktionen darauf sind auch heute beispielhaft. Die Erklärung der historischen Einbettung der Lehrerausbildung macht zudem die Struktur der heutigen Ausbildung verständlicher. Darüber hinaus ist es motivierend zu sehen, wie die konkrete Umsetzung einer Problemlösung dargestellt wurde – nämlich, wie sich die Bedürfnisse verändert haben und wie daraufhin die neue Ausbildung angepasst werden konnte. Das Aufzeigen möglicher Wege der Begabtenförderung dient als klares Beispiel dafür, dass wissenschaftliche Nachwuchsförderung an den Universitäten nicht nur denkbar, sondern tatsächlich möglich ist.

Die zweite Phase der Arbeit – das Verstehen und die Reflexion – stellt eine bewusstere Form der Textanalyse dar: Es geht darum, wie man sich gezielt an die Analyse eines Vortrags heranwagen kann. Dabei denke ich nicht nur an wissenschaftliche Vorträge oder Konferenzbeiträge, sondern auch an universitäre Lehrveranstaltungen. Jeder einzelne Schritt dieses Prozesses hatte seinen Sinn, auch wenn nicht immer von Anfang an klar war, welchem Zweck er diente. Am Ende des Prozesses ergab sich jedoch ein gründliches Verständnis des Textes – und dieses Verständnis war mehr als bloßes Verstehen: Es war zugleich Spracharbeit, Wortschatzerweiterung und eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Thema. Der Prozess des Hörverstehens und die Reflexion darüber sind nicht nur deshalb nützlich, weil sie mir zeigen, wie ich mich mit anderen Vorträgen auseinandersetzen kann. Für mich als angehende Lehrerin ist es ebenso entscheidend, die einzelnen Schritte bewusst zu machen, zu reflektieren und so auch den Lernenden weiterzugeben. Auf diese Weise kann ich ihnen vor Augen führen, dass Verstehen ein komplexer Vorgang ist und dass man durch die intensive Arbeit an einem einzigen Vortrag und dessen tiefgehendes Verständnis enorme sprachliche und fachliche Fortschritte machen kann.

Literaturverzeichnis

Becker, Dietrich H. (2000): Kerncurriculum und Schulqualität. Über Missverständnisse in einer wichtigen Debatte. In: Die Deutsche Schule 1, S. 74–86. Online unter der URL:

https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27597/pdf/DDS_2000_1_Becker_Kerncurriculum_und.pdf?utm_source=chatgpt.com

(Stand: 28.10.2025)

Damm, Alexandra (2023): Berufliches Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden in den Lehrer:innenberuf. In: Behrens, Dorthe / Forell, Matthias / Idel, Till-Sebastian / Pauling, Sven (Hrsg.): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt. S. 315–330. Online unter der URL:

https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27688/pdf/Damm_2023_Berufliches_Selbstverstaendnis.pdf

(Stand: 28.10.2025)

Kovácsik, Antal (2012): Die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern im Eötvös-Collegium. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung – Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös-József-Col-legium. S. 325–333.

Yu, Lin (2014): Schlüsselwörter als Lesehilfe im DaF-Unterricht: Analyse und Vorschlag einer Klassifikation. Department of German, Chinese Culture University. S. 7. Online unter der URL:

https://www.tf.tku.edu.tw/storage/app/uploads/public/63c/4c0/753/63c4c0753d7a9605786061.pdf

(Stand: 28.10.2025)

Internetquellen

https://coachingzonen-wissenschaft.de/cornell-notes-nutzen/

https://projekte-leicht-gemacht.de/blog/softskills/zeitmanagement/cornell-notizen/# plg-pdf-box

Nikoletta Melinda Kerekes

Zwischen Theorie und Praxis: Die Didaktisierung eines wissenschaftlichen Vortrags im DaF-Kontext

1 Einführung

Ziel der vorliegenden Werkstattarbeit war es, den Vortrag „Stellenwert der Fremdsprachendidaktik in der DaF-Lehrerausbildung" von Prof. Hans-Jürgen Krumm didaktisch aufzubereiten und in einen aktuellen bildungswissenschaftlichen Kontext zu stellen. Im Zentrum standen die Fragen, welche Aktualität das Thema heute noch besitzt und wie zentrale Aussagen des Vortrags für Lehrkräfte sowohl inhaltlich als auch methodisch fruchtbar gemacht werden können.

Die Arbeit wurde im Rahmen der Cathedra Magistrorum mit Unterstützung der Werkstattmitglieder und der Werkstattleiterin Prof. Ilona Feld-Knapp erstellt. Sie knüpft an die fachwissenschaftlichen Diskurse rund um die universitäre Ausbildung von Deutschlehrkräften an und versteht sich zugleich als Beitrag zur forschenden Auseinandersetzung mit authentischen wissenschaftlichen Hörtexten. Außerdem brachte die Aufbereitung des Textes auch einen persönlichen Nutzen mit sich: Sie ermöglichte eine bewusste Reflexion über den eigenen Verständnisprozess und die eigenen Strategien und damit über die Weiterentwicklung der akademischen Textkompetenz.

Der Vortrag selbst entstand im Kontext einer Fachtagung mit dem Titel „Inhaltliche Neugestaltung der universitären DaF-Lehrerausbildung. Wissenschaftliche Nachwuchsförderung in der Fremdsprachendidaktik" des Ungarischen Deutschlehrerverbandes (UDV), die am 18. April 2015 an der Andrássy-Universität in Budapest stattfand. Die vom Verband regelmäßig organisierten Tagungen widmen sich jeweils aktuellen Fragen des DaF-Unterrichts sowie der Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften. Die Programmleitung lag in den Händen von Prof. Ilona Feld-Knapp von der Eötvös-Loránd-Universität.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile: Nach der Einführung folgt die detaillierte Analyse des Vortrags von Prof. Krumm, in der sowohl inhaltliche als auch sprachlich-strukturelle Aspekte berücksichtigt werden. Die Analyse wird durch die Vorstellung der Vorgehensweisen bei den einzelnen Schritten ergänzt. Anschließend wird ein Fazit gezogen, das den Arbeitsprozess selbst sowie den Ertrag einer ähnlichen Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Vortrag reflektiert.

2 Eigene Wahrnehmung des Vortrags *Stellenwert der Fremdsprachendidaktik in der DaF-Lehrerausbildung*

Texte spielen zweifellos eine große Rolle beim Sprachenlehren und -lernen. Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) betont die Wichtigkeit der Texte in ihrer Bedeutung für die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit. Nach dem Textbegriff des Referenzrahmens wird Text „zur Bezeichnung aller sprachlichen Produkte benutzt, die Sprachverwendende / Lernende empfangen, produzieren oder austauschen – sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes“ (Europarat 2001).[1] Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt auf der Verarbeitung und dem tiefgreifenden Verständnis gesprochener Texte. Zu den von Sprachlernenden erwarteten Fähigkeiten gehört die Verarbeitung von gehörten Texten, wobei Lernende in der Lage sein sollten, selbständig Strategien anzuwenden, die ihren Zielen im Umgang mit dem jeweiligen Text entsprechen (Europarat 2001).[2] Eine Voraussetzung zur Erreichung dieser Fähigkeit ist, dass auch Sprachlehrende über fundierte und umfassende Kenntnisse der Textverarbeitung und der Förderung der Textkompetenz verfügen. Neben der Textkompetenz i. w. S., also dem rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten, wird von Sprachlehrenden und angehenden Sprachlehrenden auch Fachtextkompetenz, d. h. wissenschaftliche Handlungsfähigkeit erwartet, die für das Studium, die spätere berufliche Tätigkeit und die Fortbildung von großer Bedeutung ist. Einerseits wird mit Hilfe von Fachtexten der (fachspezifische) Wortschatz erweitert, andererseits tragen diese Texte auch zur Vermittlung und Erweiterung des (berufsbezogenen) Wissens bei. Daher sollte im Rah-

1 URL: https://www.goethe.de/z/50/commeuro/406.htm.
2 URL: https://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040201.htm.

men der Lehrerausbildung dem Ausbau und der Vertiefung der Fachtextkompetenz mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, insbesondere der Bewusstmachung und Automatisierung von Strategien zur Verarbeitung gelesener und gehörter Texte sowie der Entwicklung und Vertiefung des Wortschatzes und der allgemeinen Sprachkompetenz (Auf der Maur Arantes Tomé 2015: 16–57).

In der vorliegenden Arbeit werden anhand eines persönlichen Praxisbeispiels mögliche Zugänge zur Verarbeitung eines fachsprachlichen didaktischen Vortragstextes vorgestellt. Jedes Mitglied der Cathedra Magistrorum bereitete im Laufe eines Semesters einen wissenschaftlichen Vortrag in acht aufeinander aufbauenden Schritten didaktisch auf. Meine Wahl fiel auf den Vortrag von Hans-Jürgen Krumm zum Thema „Stellenwert der Fremdsprachendidaktik in der DaF-Lehrerausbildung". Der Verstehensprozess des Vortrags begann auf der Inhaltsebene des Textes, d. h. wir befassten uns zunächst mit dem globalen Verständnis und gelangten dann in weiteren Schritten zur Mikroebene, zur Semantik und zur Kohäsion des Textes, die ein umfassendes Verständnis des Textes ermöglichten. Um die Strategien bewusst zu machen und zu automatisieren, wurden die Schritte von kontinuierlicher Reflexion und Rückmeldung seitens der Seminarleiterin und der Seminarmitglieder begleitet. In diesem Kapitel werden zunächst die inhaltlichen, anschließend die sprachlichen Arbeitsschritte sowie deren Ergebnisse und reflektierende Beurteilung präsentiert.

2.1 Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Vortrag

Im ersten Abschnitt der Werkstattarbeit stand die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Vortrag im Mittelpunkt. Diese erfolgte in fünf Schritten, die jeweils eine eigene didaktische Funktion erfüllten. Zunächst fasste ich den Vortragsinhalt nach mehrmaligem Anhören und anhand meiner Notizen für die anderen Werkstattmitglieder mündlich zusammen. Darauf folgte eine Reflexion meines Verstehensprozesses. Im dritten Schritt paraphrasierte ich den Vortrag, wobei ich die wesentlichen Inhalte in eigenen Worten wiedergab. Im Weiteren stellte ich Verständnisfragen und formulierte weiterführende und kritische Überlegungen zum Inhalt. Auf diese Weise wurde nicht nur das Verständnis des Vortrags gesichert, sondern auch eine kritisch-kontrastive Auseinandersetzung, die zur akademischen Textkompetenz gehört, angebahnt. Schließlich wandte ich mich der Frage zu, inwiefern der Vortrag heute noch relevant ist. Mit diesem letzten Schritt wurde der Inhalt in neue Kon-

texte transferiert. Im Folgenden gehe ich detaillierter auf die Ziele und didaktischen Funktionen der vorgestellten Arbeitsabschnitte ein und präsentiere die dabei erzielten Ergebnisse.

2.1.1 Vorgehensweise bei der inhaltlichen Annäherung

Das Ziel des ersten Schrittes, der **inhaltlichen Zusammenfassung**, bestand darin, den Vortrag inhaltlich zu durchdringen und die Hauptaussagen prägnant zusammenzufassen, wofür das Verständnis des Gesamtzusammenhangs benötigt wird. Entscheidend war dabei die Fähigkeit, die inhaltlichen Schwerpunkte herauszufiltern und von weniger relevanten Details trennen zu können. Dadurch konnte das Wesentliche des Vortrags hervorgehoben und die Grundlage für eine weitere Analyse geschaffen werden. Die didaktische Funktion dieses Arbeitsschrittes liegt folglich in der Förderung des Hörverstehens und in der Fähigkeit, komplexe Inhalte zu strukturieren und zu reduzieren.

Nach der Zusammenfassung ließ sich feststellen, dass der Vortrag klar in fünf Teile gegliedert war und damit einer nachvollziehbaren Struktur folgte. Im ersten Teil wurden die Aufgaben der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrforschung für die Ausbildung thematisiert. Im zweiten Abschnitt wurde die Beziehung zwischen der Disziplin Fremdsprachendidaktik und der Unterrichtspraxis erläutert. Darauf folgte der Schwerpunkt auf Lernerorientierung und Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Im vierten Teil ging es um das Konzept des forschenden Lernens als zentrales Element einer praxisbezogenen Ausbildung von Deutschlehrenden. Zum Abschluss bot der Vortrag eine Zusammenfassung, in der die wesentlichen Thesen noch einmal hervorgehoben wurden.

Nachdem die zentralen Vortragsinhalte zusammengefasst wurden, richtete ich den Blick auf den **eigenen Verstehensprozess**. Diese Reflexion diente dazu, den eigenen Umgang mit dem Vortrag bewusst zu machen und die eingesetzten Strategien zu reflektieren. Auf diese Weise sollte das Textverstehen nicht nur als Ergebnis, sondern auch als Prozess präsentiert werden. Didaktisch betrachtet ermöglicht dieser Schritt die Förderung metakognitiver Fähigkeiten: Durch das Nachdenken über das eigene Lernverhalten konnte ich mir meiner Vorgehensweise beim Verstehen komplexer Inhalte klarer werden. Zudem bot sich die Möglichkeit, die eingesetzten Strategien kritisch zu hinterfragen und Anhaltspunkte für eine bewusste Weiterentwicklung zu gewinnen.

Die Reflexion hat gezeigt, dass mein Verständnis des Vortrags eng mit dem wiederholten Hören und der Anfertigung schriftlicher Notizen verbunden war, die eine visuelle Darstellung der Inhalte ermöglichten. Um den Vortrag vollständig zu verstehen, sah ich mir das Video zweimal an. Beim ersten Mal machte ich mir Notizen, hielt das Video mehrfach an und sah mir komplexere Passagen erneut an. Das Mitschreiben unterstützte mein Verständnis auf zwei Ebenen: Einerseits konnte ich mich dadurch intensiver auf den Inhalt konzentrieren und meine Konzentration länger aufrechterhalten. Andererseits half es mir, das Gehörte unmittelbar zu interpretieren und zu strukturieren, indem ich zentrale Begriffe und Aussagen mittels Fettdruck oder Farben hervorhob. Das zweite Ansehen fand einige Tage später statt, nachdem ich meine Notizen erneut durchgelesen und geordnet hatte. Dieses Mal spielte ich das Video in erhöhter Geschwindigkeit ab und las parallel dazu meine überarbeiteten Notizen, die ich weiter strukturierte. Anschließend kürzte ich sie auf das Wesentliche, überlegte mir einen logischen Aufbau und formulierte für jeden Teilbereich eine Leitfrage, die im jeweiligen Teil beantwortet wurde. Für jeden inhaltlichen Teilbereich formulierte ich eine Leitfrage, die im jeweiligen Teilbereich beantwortet wurde. Indem ich abschließend über die persönliche und berufliche Relevanz des Themas nachdachte, konnte ich den Vortrag vollständig erfassen und den Inhalt nachhaltig verinnerlichen.

Durch mehrmaliges Anhören des Vortrags, das Anfertigen von Notizen und die mündliche Präsentation der zentralen Inhalte und des persönlichen Verständnisprozesses wurde ein umfassendes Verständnis sichergestellt. Darauf folgte ein produktiver Schritt, die eigene Darstellung des erworbenen Wissens. Bei dieser **Paraphrase** wurde angestrebt, die zentralen Vortragsinhalte in eigenen Worten wiederzugeben. Dabei stand im Vordergrund, präzise, kurz und zugleich verständlich zu formulieren, ohne den inhaltlichen Kern zu verlieren. Aus didaktischer Sicht diente dieser Schritt zur Vertiefung des Verständnisses durch ein produktives Vorgehen sowie zur Weiterentwicklung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit. Die Paraphrase ist in Abschnitt 2.1.2 zu lesen.

Die inhaltliche Auseinandersetzung wurde mit der **Formulierung von Fragen** abgerundet. Das Ziel dieses Arbeitsschrittes war es, verständnisfördernde und -vertiefende sowie weiterführende oder kritische Fragen zum Vortrag zu stellen. Dadurch sollte eine aktive und intensive Arbeit mit dem Inhalt ermöglicht werden. Didaktisch gesehen gab dieser Schritt einerseits Raum für die Förderung des kritischen Denkens, andererseits für die Ent-

deckung möglicher Verstehenslücken. Durch die Formulierung eigener Fragen wird der Text nicht nur rezeptiv aufgenommen, sondern produktiv weitergedacht und in einen größeren Zusammenhang gebracht.

Zunächst formulierte ich Verständnisfragen, um zentrale Inhalte des Vortrags zu sichern, etwa: *Was sind die drei Aufgabenfelder der Fremdsprachendidaktik in der Ausbildung von Lehrkräften? Inwiefern lässt sich die Fremdsprachendidaktik als eine sozial- bzw. sozialpsychologische Disziplin verstehen? Was versteht man unter Lehrkompetenzen?* oder *Welche Faktoren sind für den Lernerfolg entscheidend?* Darüber hinaus habe ich mir weiterführende bzw. kritische Fragen überlegt, die über den Text hinausweisen und zu einem vertieften Nachdenken anregen: *Welche Herausforderungen und Grenzen bringt forschendes Lernen in der Lehrerausbildung mit sich? Wie lässt sich Krumms Verständnis von Unterricht als individueller, situativer Handlung mit institutionellen Vorgaben wie Curricula und standardisierten Prüfungen vereinbaren?* oder *Welche Bedeutung kommt dem Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung in der heutigen Lehrerausbildung zu? Wird es an Universitäten tatsächlich genutzt?* Diese Fragen eröffneten auch neue Perspektiven für eine kritische und praxisbezogene Auseinandersetzung.

2.1.2 Kurzfassung des Vortragsinhalts

Im Folgenden werden die zentralen Inhalte des Vortrags zusammengefasst, an die sich als nächster Punkt die Aktualität des Themas (Abschnitt 2.1.3) anschließt.

Der Vortrag von Hans-Jürgen Krumm befasst sich mit der zentralen Rolle der Fremdsprachendidaktik in der Ausbildung von DaF-Lehrkräften. Krumm betont, dass Fremdsprachendidaktik sowohl theoretisch fundierte als auch praxisorientierte Konzepte bereitstellt und Lehrende darin unterstützt, den Unterricht erfolgreich und reflektiert zu gestalten. Guter Unterricht erfordert nicht nur Fachwissen, sondern auch pädagogisches Geschick, Empathie und Urteilsvermögen – vergleichbar mit der Arbeit eines Chirurgen, bei der standardisierte Methoden und Verfahren nie ausreichen.

Darüber hinaus hebt Krumm hervor, dass Unterricht stets mit den Lernenden beginnt – mit dem, was sie mitbringen. Deutsch zu unterrichten heißt, nicht nur mit einem Lernstoff, sondern zugleich auch mit Menschen zu arbeiten. Daher sei Fremdsprachendidaktik auch als sozial- bzw. sozialpsychologische Disziplin zu verstehen.

Neben der Lernerorientierung ist auch die Rolle der Lehrperson entscheidend: Etwa 30 Prozent des Lernerfolgs hängt von den Einstellungen, Haltungen und Lehrkompetenzen (u. a. Urteilskraft, situative Handlungskompetenz, Reflexionskompetenz) der Lehrkraft ab. Die Fremdsprachendidaktik ist keine vorschreibende Disziplin, sondern soll Lehrkräfte ermutigen, kritisch zu denken, neue Wege zu gehen und methodensouverän zu handeln. In der Ausbildung bedeutet das, dass auch die Entwicklung professioneller Lehrkompetenzen im Zentrum stehen muss.

Als zentrales Element einer praxisbezogenen DaF-Lehrerausbildung bezeichnet Krumm das forschende Lernen. Unterrichtspraxis soll nicht nur angewendet, sondern beobachtet, analysiert und zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion gemacht werden. Theorie und Praxis sollen ausgehend von konkreten Unterrichtserfahrungen miteinander in Verbindung gebracht werden. Krumm plädiert dafür, das traditionelle Verhältnis umzukehren: Die Praxis soll den Ausgangspunkt bilden, aus dem theoretische Erkenntnisse abgeleitet werden können.

Zusammenfassend fordert Krumm eine Lehrerausbildung, die professionelle, reflektierte und kreative Lehrkräfte hervorbringt. Der Unterricht, einschließlich aller Beteiligten, soll dabei zum Gegenstand der Ausbildung und Forschung gemacht werden. Die Fremdsprachendidaktik hat die Aufgabe, diese Prozesse zu begleiten, zu analysieren und weiterzuentwickeln, um Deutschlernen und -lehren nachhaltig zu verbessern.

2.1.3 Aktualität des Themas

Zum Abrunden der Auseinandersetzung mit dem Inhalt war zu überlegen, inwiefern der vor zehn Jahren gehaltene Vortrag heute noch aktuell ist. Dabei ging es darum, den Vortrag nicht nur in seinem ursprünglichen Entstehungskontext zu betrachten, sondern auch seine Relevanz für gegenwärtige Fragen und Herausforderungen der Fremdsprachendidaktik zu prüfen. Didaktisch betrachtet konnte durch diese Aufgabe das inhaltliche Verständnis weiter vertieft und die Fähigkeit, theoretische Überlegungen in neue Kontexte zu übertragen und weiterzudenken, gefördert werden.

Krumms Wunsch nach einer zukunftsfähigen Lehrerausbildung ist nach wie vor aktuell. Unter den heutigen Umständen des Lehrkräftemangels und bildungspolitischer Reformforderungen gewinnt seine Argumentation für eine reflexive Ausbildung von Lehrkräften besondere Bedeutung. Sein Appell, forschendes Lernen stärker in der universitären Lehrerausbildung zu ver-

ankern, bereitet einen handfesten Ansatz zur Professionalisierung des Lehrberufs.

Überwiegend wird noch immer ein traditionelles Konzept der Lehrerausbildung beibehalten, bei dem das Fachwissen im Vordergrund steht und die Fremdsprachendidaktik in den Hintergrund gedrängt wird. Zugleich nehmen aber auch die Bemühungen zu, die Ausbildung stärker als berufsbezogenes Kompetenztraining zu gestalten. Dabei können Instrumente wie das EPOSA-Dokument (Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung) eine nützliche Orientierung bieten, auch wenn es in der gegenwärtigen Ausbildungspraxis vorerst wenig Beachtung findet. Krumm warnt vor einer übermäßigen Standardisierung der Lehrerbildung und hebt die Bedeutung der Reflexionskompetenz als Schlüssel zur Professionalisierung hervor.

Auch wenn digitale Medien oder künstliche Intelligenz im Vortrag nicht behandelt wurden, stellen sich heute dringliche Fragen: Wie verändert KI den Fremdsprachenunterricht? Wie kann die Didaktik sinnvoll auf diese Entwicklungen reagieren? Gerade im digitalen Zeitalter, in dem Lernplattformen, Onlinekurse und KI-gestützte Lernhilfen immer präsenter werden, rückt ein Aspekt in den Vordergrund, den Krumm besonders betont: das Menschsein der Lernenden und Lehrenden. Lernen bleibt ein individueller, sozialer und emotionaler Prozess und ist somit nach wie vor nicht automatisierbar.

Die von Krumm formulierten Grundprinzipien der Fremdsprachendidaktik, insbesondere die Betonung von Reflexionskompetenz, lernerzentrierter Unterrichtsgestaltung und dem sinnvollen Verhältnis von Theorie und Praxis, sind angesichts der Heterogenität im Klassenzimmer, der Digitalisierung und des wachsenden Anspruchs an professionelle Lehrerbildung heute aktueller denn je.

2.2 Sprachlicher Umgang mit dem Vortrag

Nach der eingehenden inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Vortrag richtete sich der Fokus nun auf den sprachlichen Umgang mit dem Text. Dabei standen insbesondere semantische Aspekte sowie Fragen der Kohärenz im Mittelpunkt. Die sprachliche Arbeit gliederte sich in drei Schritte: Zunächst wurde die Begrifflichkeit des Vortrags herausgearbeitet, anschließend die Schlüsselwörter identifiziert und einer Spracharbeit unterzogen und schließlich die textgrammatischen Mittel analysiert.

Eine solche Vorgehensweise fördert verschiedene sprachliche Fertigkeiten und Kompetenzen, darunter die lexikalische, grammatikalische und seman-

tische Kompetenz. Im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) sind diese Teilkompetenzen als Bestandteile der kommunikativen Sprachkompetenz zu verstehen, die für ein erfolgreiches Sprachhandeln notwendig sind (Europarat 2001).[3] Für Sprachlehrende ergibt sich daraus die Anforderung, diese Teilbereiche nicht nur theoretisch zu kennen, sondern auch praktisch mit ihnen arbeiten und sie gezielt im Unterricht entwickeln zu können.

Im Folgenden werden, vergleichbar mit dem vorigen Abschnitt, die Ziele und didaktischen Funktionen der einzelnen Schritte des sprachlichen Zugangs zum Vortragstext beleuchtet und ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

2.2.1 Fachsprachliche Begrifflichkeit

Das zentrale Ziel bei dem ersten Schritt der sprachlichen Annäherung zum Text bestand darin, die im Vortrag verwendete fachsprachliche Begrifflichkeit zu identifizieren, zu definieren und in inhaltliche Zusammenhänge zu stellen. Die didaktische Funktion dieses Schrittes ist der gezielte Aufbau des Fachwortschatzes, der für die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten im Bereich Deutsch als Fremdsprache unerlässlich ist. Zugleich ermöglicht die bewusste Reflexion über die Fachsprache, eine präzisere und differenzierte Ausdrucksweise in eigenen Arbeiten zu entwickeln.

Bei der Ausarbeitung der zentralen Begriffe ging ich wie folgt vor: Nachdem ich festgelegt hatte, welche Begriffe hier behandelt werden sollten, fertigte ich Notizen an und präzisierte dann die Beschreibungen durch gezielte Recherchen. Dabei wurden einschlägige Fachbücher und Beiträge zur Fremdsprachendidaktik herangezogen, um Definitionen zu finden oder, wo nötig, eigene Formulierungen zu erarbeiten. Die Begriffe wurden nicht isoliert dargestellt, sondern im Kontext des Vortrags interpretiert.

Als Ergebnis konnte eine Reihe zentraler Begriffe herausgearbeitet werden, darunter *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung*, *Deutsch als Fremdsprache (DaF)*, *Vermittlungskompetenz*, *Lernerorientierung*, *Lehrkompetenz* (mit den Dimensionen professionelle Urteilskraft, reflexive Lehrkompetenz und situative Handlungskompetenz), *Methodensouveränität*, *forschendes Lernen/Handlungsforschung* sowie *berufliches Selbstverständnis*. Von besonderer Bedeutung war dabei der Doppelbegriff *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung*, der sowohl im Vortrag als auch in der Fachliteratur als Verbindung von Theorie und Praxis verstanden wird:

3 URL: **https://www.goethe.de/z/50/commeuro/50201.htm**.

> Während sich die Fremdsprachendidaktik schwerpunktmäßig mit dem schulischen Fremdsprachenlernen und -lehren befasst, fokussiert die Sprachlehrforschung dezidiert auch andere institutionelle Kontexte, u. a. die Fremdsprachenlehrerausbildung in Hochschulen und Erwachsenenbildung. (Burwitz-Melzer et al. 2016: 1)

Im Vortrag wurde hervorgehoben, dass die Aufgabe dieser Disziplinen darin besteht, Lehrkräfte dazu zu befähigen, differenzierten und reflektierten Unterricht zu gestalten, wobei theoretische Grundlagenforschung mit praxisnahen Konzepten vereint wird.

Ein weiterer zentraler Begriff war das *forschende Lernen* bzw. die *Handlungsforschung*. In der Literatur wird es beschrieben als „eine Art von Forschung, die von professionell Handelnden (z. B. Lehrenden) direkt in ihrem Praxisumfeld durchgeführt wird":

> Ziel ist, eine Intervention zur Verbesserung der Praxis – die „Aktion" – forschend zu begleiten (Burns 2010: 2). […] Aktionsforschung lässt sich somit als Forschung „aus der Praxis – in der Praxis – für die Praxis" (Boeckmann 2011a: 83) bezeichnen. (Boeckmann 2016: 592 f.)

Im Kontext des Vortrags verdeutlichte dieser Begriff, wie (angehende) Lehrkräfte von der Unterrichtspraxis ausgehend theoretische Erkenntnisse und Folgerungen gewinnen können, um den Unterricht zu optimalisieren. Durch diese Arbeitsweise werden Theorie und Praxis nicht isoliert betrachtet, sondern in Einklang gebracht.

2.2.2 Spracharbeit mit Schlüsselwörtern

Nachdem im ersten Schritt die fachsprachliche Begrifflichkeit des Vortrags identifiziert und definiert worden war, schloss sich im zweiten Schritt die Spracharbeit mit den Schlüsselwörtern an. Während die Begriffsklärung vor allem auf inhaltliche Präzision und wissenschaftliche Einordnung abzielte, rückte nun die sprachlich-semantische Analyse einzelner Schlüsselwörter in den Vordergrund.

Bei diesem Schritt sollten die im Vortrag zentralen Schlüsselwörter bestimmt und sowohl sprachlich als auch semantisch genauer untersucht werden. Dabei galt es, ihre Bedeutung, Entstehung und Etymologie zu betrachten und im Sinne einer lexikalischen Wortschatzarbeit Synonyme oder Umschreibungen herauszuarbeiten. Die didaktische Funktion der Spracharbeit beruht auf der Förderung des Sprachbewusstseins, dem Aufbau eines differenzierten

Fachwortschatzes und der Unterstützung des Verständnisses abstrakter Begriffe.

Bei der Spracharbeit wurde zunächst die Auswahl der Schlüsselwörter begründet. Schlüsselwörter zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Text zentrale Positionen einnehmen, die Aufmerksamkeit des Lesers bzw. Zuhörers lenken und das Thema des Textes tragen. Anschließend wurden die Wörter lexikalisch untersucht, d. h. ihre Herkunft und Bedeutung wurden recherchiert, mögliche Synonyme oder Umschreibungen gesammelt und ihre Rolle im Vortrag erläutert.

Als Ergebnis wurden 13 Schlüsselwörter identifiziert: *Fremdsprachendidaktik, DaF-Lehrerausbildung, Sprachlehrforschung, Unterricht, Theorie, Praxis, der/die Lehrende, der/die Lernende, Lernerorientierung, Lehrkompetenz, Lernerfolg, forschendes Lernen* und *Reflexion*. Zwei Beispiele sollen die Vorgehensweise verdeutlichen:

- **Fremdsprachendidaktik**: Dieses Kompositum setzt sich aus dem Kompositum *Fremdsprache(n)* und dem Lehnwort *Didaktik* zusammen. Der Begriff *Didaktik* stammt als gelehrte Entlehnung (17. Jh.) vom griechischen *didaktikē téchnē* (διδακτικὴ τεχνή) ‚Kunst des Lehrens', zu *didáskein* (διδάσκειν) ‚lehren'.[4] Ein mögliches Synonym ist *Unterrichtskunde*. Im Vortrag hat dieser Begriff eine zentrale Stellung, da die gesamte Erläuterung in der Disziplin der Fremdsprachendidaktik verortet ist. Alle weiteren Begriffe beziehen sich auf Teilaspekte dieser Disziplin.
- **DaF-Lehrerausbildung**: Die Abkürzung *DaF* steht für „Deutsch als Fremdsprache", die mit dem Kompositum *Lehrerausbildung* kombiniert wird. Der Begriff verweist im Vortrag immer wieder auf den Stellenwert der Fremdsprachendidaktik innerhalb der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. Besonders die Themen Lehrkompetenzen, Reflexion sowie der Theorie-Praxis-Bezug wurden vor dem Hintergrund der DaF-Lehrerausbildung diskutiert. Sprachlich interessant sind zudem die Wortfamilien *lehren – Lehrer/in – Lehre – der/die Lehrende – der Lehrling* usw. und *ausbilden – Ausbildung – der/die Auszubildende – Ausbilder/in*.

Durch die Arbeit mit den Schlüsselwörtern konnte der Vortrag auch sprachlich differenzierter verstanden werden. Die Untersuchung festigte die Fähigkeit, mit komplexem Fachvokabular bewusst und reflektiert umzugehen. Darüber hinaus konnten durch die Spracharbeit zentrale sprachliche Kompeten-

4 Siehe **https://www.dwds.de/wb/Didaktik?o=didaktik**.

zen gefördert werden. Die Untersuchung trug zur Entwicklung der grammatischen und semantischen Kompetenz bei. Es wurden Kenntnisse über Morpheme, Wortbildungsprozesse wie Komposita oder Nominalisierungen geschult. Die Auseinandersetzung mit semantischen Fragen regt den Rezipienten dazu an, sich mit Fragen der Wortbedeutung sowie interlexikalischen Beziehungen wie z. B. Synonymen, Antonymen oder Wortfamilien zu befassen (Europarat 2001).[5]

2.2.3 Untersuchung der textgrammatischen Mittel

Im letzten Schritt der sprachlichen Untersuchung des Vortrags wurden die textgrammatischen Mittel unter die Lupe genommen. Diese spielen beim Textverstehen eine zentrale Rolle, da sie den inneren Zusammenhang des Textes herstellen und somit Kohärenz erschaffen. Die Struktur eines Textes kommt durch ein Gefüge von Relationen zustande, die zwischen den einzelnen Sätzen bestehen und sprachliche Einheiten miteinander verbinden. Die zwei Ebenen der Textstruktur bilden die grammatische Kohärenz, die durch syntaktisch-semantische Beziehungen erreicht wird, und die thematische Kohärenz, bei der die kognitiven Zusammenhänge ausschlaggebend sind. Kohärenz umfasst also sämtliche expliziten und impliziten Relationen, die den Text zusammenhalten und für den Leser bzw. Hörer einen Sinnzusammenhang erschließen (Blinker 2010: 21). Der Prozess, sprachliche Einheiten Schritt für Schritt aufeinander zu beziehen, macht das Verstehen und Interpretieren eines Textes möglich (Greule–Reimann 2015: 12).

Das Ziel der Untersuchung der Kohärenzmittel war, den strukturellen und sprachlichen Aufbau des Vortrags zu analysieren und die Rolle dieser Mittel für den Verstehensprozess zu reflektieren. Aus der didaktischen Perspektive waren dabei die Förderung textanalytischer Kompetenzen sowie die Vorbereitung auf das Verfassen eigener zusammenhängender Texte von Bedeutung. Ein bewusster Umgang mit textgrammatischen Mitteln unterstützt maßgeblich sowohl das Lesen bzw. das Hören als auch das Schreiben von Texten.

Im Folgenden sollen nun einige Beispiele aus dem Vortrag vorgestellt werden, anhand deren die wichtigsten textgrammatischen Kohärenzmittel sichtbar werden. Dabei lassen sich verschiedene Kategorien unterscheiden: Konnektoren, Mittel für die Wiederaufnahme, grammatische Verweisausdrücke (Pro-Formen) sowie metakommunikative Verknüpfungen. Sie tragen alle da-

5 Siehe https://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020102.htm.

zu bei, dass der Vortrag nicht als Aneinanderreihung isolierter Sätze, sondern als strukturierter, kohärenter Text wahrgenommen wird.

Ein zentrales Kohärenzmittel stellen die **Konnektoren** dar, die im Gegensatz zu Konjunktionen über die Satzgrenze hinauswirken (Greule/Reimann 2015: 32). Sie übernehmen unterschiedliche Funktionen wie beispielsweise Begründung, Folgerung, Hinzufügung, Gliederung oder Ausdruck eines Gegensatzes.

Funktion	**Beispiel**
Begründung	*Immer dann […] fällt die Frage ein: Was ist FS-Didaktik? Braucht man das überhaupt?* ***Deshalb*** *greife ich diese Frage noch einmal auf…*
Gegensatz	*Seit 1990 habe ich erlebt, wie an der ELTE intensiv immer wieder neu über Deutschlehrerausbildung nachgedacht wurde […]* ***Trotzdem****, und das hat ja auch Ilonas Vortrag gerade gezeigt, ist diese Entwicklung nicht unumstritten…*
Folgerung	*Trotzdem […] ist diese Entwicklung nicht unumstritten und sie findet unter immer wieder neuen Rahmenbedingungen statt.* ***Insofern*** *habe ich mein Vortragsthema nicht zurückgegeben.*
Additive Gliederung (Strukturierungsfunktion)	***Zum einen*** *die, die diese Sprache lernen wollen,* ***zum anderen*** *die, die die Sprache lehren wollen.*
Nummerierung (Strukturierungfunktion)	***Erstens****, es gibt keine einzige Unterrichtsmethode…* ***Zweitens****, erfolgreiches Lernen muss mit dem beginnen, was die Lernenden bereits wissen…* ***Und drittens schließlich****, trotz der erwähnten Lernerorientierung, ist es die Erkenntnis, dass…*

Über Konnektoren hinaus spielen **Wiederaufnahmemittel** eine wesentliche Rolle im Vortragstext. Hierzu gehören lexikalische Wiederholungen (Lexemrepetition), die bestimmte Kernthemen besonders hervorheben, ebenso wie lexikalische Substitutionen (Lexem-Similarität und Lexem-Alterität), die Variation und stilistische Vielfalt ermöglichen.

Typ	Funktion	Beispiel
Lexem-repetition	Betonung, thematische Fokussierung	*Fremdsprachendidaktik* und *Unterricht* durchgehend wiederholt; *Unterricht* oft mit attributiven Erweiterungen (*guter Unterricht, erfolgreicher Unterricht* etc.) ergänzt
Lexem-Similarität	Vermeidung von Monotonie, stilistische Vielfalt	*Lehrerinnen und Lehrer – Deutschlehrkräfte – die Lehrperson*
Lexem-Alterität	Variation, stilistische Eleganz	*Fremdsprachendidaktik*: *die Disziplin, das Fach, dieser Bereich; Germanistik*: *das Fach, diese Wissenschaft*

Auch **Pro-Formen** wie Pronomen, Adverbien, Pronominaladverbien oder Artikel schaffen Kohärenz, indem sie auf etwas zuvor Genanntes zurückverweisen oder auf etwas noch zu Lesendes vorverweisen.

Typ	Funktion	Beispiel
Anapher, Pronomina	Rückverweis, Vermeidung von Wiederholungen	*Trotzdem […] ist diese Entwicklung nicht unumstritten und **sie** findet unter immer wieder neuen Rahmenbedingungen statt.*
Anapher, Adverb	Lokaler Rückverweis	*An der Universität Coimbra […] Die Germanistik hat **dort** sich zu lange schwer damit getan, Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer professionell auszubilden.*
Katapher, Pronominaladverb	Ersetzung von Präpositionalgefügen, Vorverweis	*Die Germanistik hat dort sich zu lange schwer **damit** getan, Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer professionell auszubilden.*
Anapher, Pronominaladverb	Rückbezug	*An vielen Hochschulen […] ist die Ausbildung immer noch charakterisiert durch praxisferne, einseitige philologische Ausrichtung, mangelnde Entwicklung pädagogischer, methodischer und interkultureller Fähigkeiten. **Daraufhin** hat die Europäische Union gesagt, …*

Schließlich ließ sich auch eine durchgehende **metakommunikative Vernetzung** beobachten. Prof. Krumm kommentierte und strukturierte seinen eigenen Redebeitrag, indem er auf bereits Gesagtes zurückverwies (*„Mit dem, was ich eben gesagt habe… kann ich wieder anknüpfen…", „denn wie gesagt,…"*) oder Ausblicke in den weiteren Verlauf des Vortrags gab (*„Da komme ich nochmal drauf zurück,…"*). Diese Mittel tragen nicht nur zur Klarheit und Verständlichkeit bei, sondern binden das Publikum aktiv in den Denkprozess ein.

3 Fazit: Potenziale und Perspektiven einer didaktischen (Hör-)Textverarbeitung

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, einen Vortrag von Hans-Jürgen Krumm inhaltlich wie sprachlich systematisch zu erschließen und seine Relevanz für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften zu reflektieren. Ausgangspunkt war die Frage, wie wissenschaftliche Vorträge als authentische Texte im universitären Kontext bearbeitet werden können, um sowohl Fachwissen als auch Sprachbewusstheit zu fördern. Der Arbeitsprozess bestand aus acht Schritten, die von der inhaltlichen Zusammenfassung und Reflexion des Verstehensprozesses über die Paraphrase bis hin zur sprachlichen Analyse der zentralen Begriffe, Schlüsselwörter und textgrammatischen Mittel reichten. Jeder Schritt verfolgte ein spezifisches Ziel und erfüllte eine bestimmte didaktische Funktion.

In der Reflexion über das eigene Textverständnis offenbarte sich, dass der Vortrag wegen seiner Länge und Komplexität zunächst eine Herausforderung darstellte, die jedoch durch mehrmaliges Hören, sorgfältige Notizen und eine bewusste Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material zu bewältigen war. Schritt für Schritt konnte ich den Inhalt umfassend erschließen und zugleich meine fachlichen und sprachlichen Kompetenzen vertiefen. Die einzelnen Aufgaben eröffneten dabei immer wieder neue Perspektiven auf den Text, indem sie jeweils andere Aspekte in den Vordergrund stellten. Besonders der integrative Charakter der Arbeitsschritte erwies sich als gewinnbringend: Theorie und Praxis wurden fortwährend miteinander verbunden, wodurch das Textverständnis nicht nur gesichert, sondern auch kritisch reflektiert und produktiv weitergeführt werden konnte.

Für mich persönlich war die Arbeit mit dem Vortrag nicht nur ein Training wissenschaftlicher Arbeitsmethoden, sondern auch ein Einblick in die Bedeutung der Textkompetenz für die Ausbildung von Sprachlehrkräften. Wissenschaftliche Vorträge können neben ihrer wissensvermittelnden Funktion auch als Lernanlässe verstanden und verwendet werden. Die didaktische Aufbereitung des Vortrags zeigte, dass die Förderung des Hörverstehens, die Bewusstmachung und Reflexion von Strategien und die gezielte Spracharbeit zentrale Bausteine für die Professionalisierung von Lehrenden darstellen können.

Eine vergleichbare Hörtextverarbeitung wäre sowohl für die universitäre Ausbildung als auch für die schulische Praxis wertvoll. Lehrkräfte, die selbst einen kritischen und reflektierten Umgang mit Fachtexten erlernt haben, können Lernende besser dabei unterstützen, eigene Strategien im Umgang mit Hör- und Lesetexten zu entwickeln. Besonders das Prinzip des forschenden Lernens, das auch Krumm betont, bietet dabei einen vielversprechenden Ansatz: Texte nicht nur zu rezipieren, sondern auch zum Ausgangspunkt für Fragen, Reflexionen und eigene Erkenntnisse zu machen. Somit hat die Werkstattarbeit nicht nur mein Verständnis des Vortrags vertieft, sondern auch Perspektiven für eine zukunftsorientierte Lehrerausbildung aufgezeigt.

Literaturverzeichnis

Auf der Maur Arantes Tomé, Simone (2015): Die Rezeption von Fachtexten in der Fremdsprache Deutsch: Textkompetenz angehender DaF-Lehrender – eine empirisch-qualitative Untersuchung. Porto: Geisteswissenschaftliche Fakultät der Universität Porto.

Boeckmann, Klaus-Börge (2016): Aktionsforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. S. 592–596.

Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7. Aufl. Berlin: E. Schmidt.

Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (2016): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/-lernforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke. S. 1–7.

„Didaktik“, in: DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Hrsg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Online unter der URL:

https://www.dwds.de/wb/Didaktik?o=didaktik (25.10.2025)

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt. Online unter der URL:

https://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm (25.10.2025)

Greule, Albrecht / Reimann, Sandra (2015): Basiswissen Textgrammatik. Tübingen: Francke.



Angelika Sasvári

Vom Hören zum Verstehen. Anregungen zur Arbeit mit wissenschaftlichen Vorträgen am Beispiel des Vortrags „Empirische Forschung in der Fremdsprachendidaktik“ von Claudia Riemer

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat die sogenannte empirische Wende innerhalb der Fremdsprachendidaktik zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Rolle der wissenschaftlichen Forschung und ihrer Methodik geführt. Vor allem angehende Lehrkräfte und Nachwuchswissenschaftler:innen sehen sich zunehmend mit der Herausforderung konfrontiert, Forschung nicht nur zu rezipieren, sondern auch aktiv zu betreiben – etwa im Rahmen von Qualifikationsarbeiten oder durch aktionsforschende Tätigkeiten im Unterricht.

In diesem Kontext gewinnt die Frage an Bedeutung, wie wissenschaftliche Vorträge – insbesondere solche mit methodischem oder forschungsbezogenem Fokus – kompetent verstanden und verarbeitet werden können. Der vorliegende Beitrag untersucht, wie der individuelle Verstehensprozess bei einem komplexen wissenschaftlichen Hörtext (etwa einem Fachvortrag) gezielt unterstützt und reflektiert werden kann. Im Zentrum steht die Annahme, dass das Verständnis solcher Texte nicht nur durch sprachliche Kompetenz, sondern auch durch metakognitive Strategien, sprachanalytisches Wissen und begriffliches Arbeiten gefördert werden kann.

Am Beispiel des Vortrags „Empirische Forschung in der Fremdsprachendidaktik“ von Prof. Claudia Riemer (Universität Bielefeld), gehalten im Rahmen der Regionalen Deutschlehrendentagung des Ungarischen Deutschlehrerverbandes (UDV) an der Andrássy-Universität Budapest im April 2015, wird aufgezeigt, wie der Verstehensprozess systematisch erschlossen und reflektiert werden kann. Neben der inhaltlichen Erarbeitung spielen dabei insbesondere textlinguistische Mittel wie Kohärenzmechanismen, Schlüssel-

und Themenwörter sowie der gezielte Einsatz von Strategien (z. B. mehrmaliges Hören, Gliederungsskizzen, Fragenstellen, Begriffsarbeit) eine tragende Rolle. Die Studie versteht sich als Beitrag zur Diskussion über forschungsbezogene Textverarbeitung in der universitären Lehrer:innenbildung und möchte zur Förderung eines kritisch-reflektierten Umgangs mit wissenschaftlichen Hörtexten anregen. Der Beitrag gliedert sich in zwei Hauptteile: Zunächst werden in Abschnitt 2 die theoretischen Grundlagen zur empirischen Forschung in der Fremdsprachendidaktik sowie zur Rezeption wissenschaftlicher Hörtexte dargestellt. Im anschließenden Hauptteil (Abschnitt 3) erfolgt die detaillierte Analyse und Reflexion des Vortrags von Claudia Riemer, die verschiedene Arbeitsschritte – von der inhaltlichen Zusammenfassung über die Begriffsarbeit bis hin zur Sprachanalyse – umfasst. Abschließend wird die Aktualität des Themas diskutiert und ein Fazit gezogen.

2 Theoretische Grundlagen

Um die Relevanz des gewählten Themas deutlich zu machen, werden im Folgenden zwei Aspekte in den Blick genommen: Zum einen wird die Bedeutung empirischer Forschung in der Fremdsprachendidaktik umrissen, zum anderen die Rolle wissenschaftlicher Hörtexte für die Ausbildung von Sprachlehrenden diskutiert. Diese Überlegungen bilden den theoretischen Rahmen für die anschließende Analyse.

2.1 Empirische Forschung in der Fremdsprachendidaktik

Die Fremdsprachendidaktik hat sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend als eigenständige Disziplin etabliert, die nicht nur theoretische Konzepte bereitstellt, sondern auch durch empirische Forschung zu ihrer Weiterentwicklung beiträgt (Feld-Knapp 2012: 39). Seit den 1990er Jahren wird die Fremdsprachendidaktik durch die verstärkte Orientierung an Daten, Beobachtungen und systematischen Untersuchungen geprägt, was als „empirische Wende“ bezeichnet wird. Während früher häufig normative Modelle und methodische Vorschriften im Vordergrund standen, richtet sich der Blick heute verstärkt auf das tatsächliche sprachliche Handeln im Klassenzimmer und auf die komplexen Bedingungen, unter denen Lernprozesse stattfinden (Hunfeld 1990: 11).

Empirische Forschung in der Fremdsprachendidaktik umfasst ein breites Spektrum an Zugängen, das von groß angelegten Fragebogenerhebungen über kontrollierte Interventionsstudien bis hin zu qualitativen Fallanalysen und aktionsforschenden Projekten reicht. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie Unterricht und Lernen nicht abstrakt, sondern in ihrer konkreten Realität untersuchen. Damit wird ein Beitrag zur Professionalisierung des Faches geleistet, da Forschungsergebnisse helfen können, theoretische Annahmen zu überprüfen, bestehende Praktiken zu reflektieren und innovative Konzepte zu entwickeln (Feld-Knapp 2012: 43).

Für angehende Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie im Rahmen ihrer Ausbildung nicht nur Methoden und Theorien kennenlernen, sondern auch die Fähigkeit entwickeln sollen, Unterricht forschend zu beobachten, zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. In diesem Sinne ist empirische Forschung nicht allein ein akademisches Instrument, sondern zugleich ein Mittel zur Förderung von Reflexionskompetenz und zur Entwicklung einer professionellen Haltung (Krumm 2012: 56 f.). Diese Perspektive steht auch im Einklang mit Ansätzen wie dem „forschenden Lernen", bei dem Studierende aktiv am Forschungsprozess teilnehmen und auf diese Weise Theorie und Praxis miteinander verbinden (Ammelburg/Pfetsch/Stellmacher 2025: 425 f.).

2.2 Wissenschaftliche Hörtexte als Herausforderung und Lernanlass

Während die Relevanz empirischer Forschung vor allem in der Entwicklung und Reflexion von Unterrichtskonzepten liegt, stellt die Rezeption wissenschaftlicher Hörtexte eine ebenso wichtige, jedoch häufig unterschätzte Herausforderung für angehende Sprachlehrende dar. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) versteht unter Texten sowohl geschriebene als auch gesprochene Sprachprodukte und betont ihre zentrale Rolle für die sprachliche Handlungsfähigkeit. Wissenschaftliche Vorträge nehmen dabei eine Sonderstellung ein (GER 2001). Sie sind authentische, komplexe Texte, die zugleich Fachwissen vermitteln und bestimmte sprachliche Muster repräsentieren (Flowerdew 1994: 10; National Academies Press 2014: 19–30).

Das Verstehen solcher Vorträge ist aus mehreren Gründen anspruchsvoll. Zum einen sind wissenschaftliche Hörtexte flüchtig, was bedeutet, dass der Rezipient keinen direkten Zugriff auf das Gesagte hat, sondern den Inhalt in Echtzeit verarbeiten muss. Zum anderen ist die sprachliche Gestalt oft durch

Informationsdichte, komplexe Satzstrukturen und terminologische Präzision geprägt (Flowerdew 1994: 10). Hinzu kommt, dass die Zuhörenden nicht nur über allgemeine Sprachkompetenz, sondern auch über sprachanalytisches Wissen und Strategien verfügen müssen, um die Kohärenz des Textes herzustellen. Faktoren wie die Identifizierung von Schlüsselwörtern, das Erkennen von Gliederungssignalen oder der gezielte Einsatz von Wiederholungsstrategien tragen wesentlich zum Gelingen des Verstehens bei (Martín del Pozo 2016: 30 f.).

Didaktisch gesehen eröffnet die Arbeit mit wissenschaftlichen Hörtexten ein breites Feld an Lerngelegenheiten. Zum einen können Studierende ihre Hörverstehenskompetenz gezielt erweitern, indem sie Strategien bewusst einsetzen und reflektieren. Zum anderen fördert die Auseinandersetzung mit Fachvorträgen die sogenannte Fachtextkompetenz, die im Studium, in der wissenschaftlichen Weiterbildung und in der späteren Berufspraxis eine Schlüsselrolle spielt (Daróczy 2022: 400 f.). Gerade die Verknüpfung von inhaltlicher Erarbeitung und sprachlicher Analyse macht die Rezeption wissenschaftlicher Hörtexte zu einem fruchtbaren Ausgangspunkt für metakognitive Lernprozesse (Shamsi/Bozorgian 2024: 12 f.).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Hörtexten nicht nur das fachliche und sprachliche Wissen der Studierenden erweitert, sondern auch zu einem kritisch-reflektierten Umgang mit Sprache und Wissenschaft beiträgt. Damit wird sie zu einem integralen Bestandteil einer universitären Lehrer:innenbildung, die auf Professionalität, Reflexionsfähigkeit und wissenschaftliche Anschlussfähigkeit zielt.

3 Analyse und Aufarbeitung des Vortrags

Im Folgenden wird dargestellt, wie man mit einem wissenschaftlichen Hörtext umgehen kann. Dazu wird als Beispiel der Vortrag von Claudia Riemer genommen, der vorher schon erwähnt wurde. Durch die Reflexion der einzelnen Schritte des Verarbeitungsprozesses wird versucht, die Ziele und die didaktische Funktion dieser Schritte zu erfassen, sowie ihren Erfolg beim Verstehensprozess zu überprüfen bzw. zu evaluieren.

3.1 Inhaltliche Zusammenfassung

Der Vortrag von Riemer widmet sich der Rolle empirischer Forschung in der Fremdsprachendidaktik und stellt die Frage nach der Bedeutung einer fun-

dierten forschungsmethodischen Ausbildung. Im Zentrum steht dabei das Spannungsverhältnis zwischen Theorie, Praxis und Empirie im Fach Deutsch als Fremdsprache. Riemer beschreibt die „empirische Wende" als entscheidende Entwicklung, die zu einer stärkeren Lerner:innenorientierung, Interdisziplinarität und Evidenzbasierung geführt hat. Besonders die internationalen Vergleichsstudien wie PISA trugen zu einer Intensivierung quantitativer Bildungsforschung bei, die das Fach nachhaltig geprägt hat.

Gleichzeitig macht die Referentin auf die Komplexität empirischer Forschungsfelder aufmerksam: Fragestellungen wie die Evaluation mündlicher Fehlerkorrektur oder die Untersuchung von Unterrichtsinterventionen zeigen, dass methodische Entscheidungen stets mit Herausforderungen und möglichen ‚Fallen' verbunden sind. Problematisch sei insbesondere eine Reduktion des Erkenntnisinteresses auf die gerade verfügbaren Methoden oder eine unzureichende Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Grundlagen.

Im weiteren Verlauf betont Riemer die Bedeutung der Forschungspraxis und verweist auf zentrale methodische Themen wie Datenerhebung, Triangulation, ökologische Validität oder Forschungsethik. Dabei wird deutlich, dass nicht die Quantität von Daten, sondern ihre reflektierte Analyse und Interpretation entscheidend ist. Auch der Umgang mit großen Datenmengen und der verbreitete Einsatz von Fragebögen werden kritisch diskutiert.

Abschließend plädiert die Vortragende für eine systematische curriculare Verankerung der Forschungsmethodenausbildung in den DaF-Studiengängen. Zwar seien in Deutschland erste Fortschritte sichtbar – etwa in Masterprogrammen, Sommerschulen oder Nachwuchstagungen –, dennoch fehle es vielerorts an einer verlässlichen curricularen Sicherung. Ziel müsse es sein, zukünftige Lehrkräfte und Nachwuchswissenschaftler:innen nicht nur zur kritischen Rezeption, sondern auch zur eigenständigen empirischen Forschung und Aktionsforschung zu befähigen.

3.1.1 Reflexion

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Vortrag verdeutlicht, wie wichtig es ist, zentrale Aussagen von Randbemerkungen zu unterscheiden und auf diese Weise eine strukturierte Zusammenfassung zu erarbeiten. Besonders herausfordernd ist es, die Fülle an Themen – von der empirischen Wende über methodische Fragen bis hin zur Lehrer:innenbildung – auf die wesentlichen Kerngedanken zu reduzieren. Gleichzeitig muss ersichtlich werden, dass ein

kritisches Textverständnis nicht nur im inhaltlichen Nachvollzug, sondern auch in der Reflexion über die eigene Vorgehensweise beim Verstehen besteht.

3.2 Reflexion des eigenen Verstehensprozesses

Ich habe den Vortrag nicht ‚passiv konsumiert', sondern mir bewusst Zeit genommen, um verschiedene Strategien auszuprobieren und kritisch zu reflektieren, welche Schritte mir tatsächlich beim Verstehen geholfen haben. Meine Herangehensweise folgte dabei keinem vorgegebenen Schema, sondern entwickelte sich organisch aus meinem Bedürfnis heraus, den komplexen Inhalt möglichst ganzheitlich zu durchdringen. Der folgende Ablauf stellte sich dabei als besonders hilfreich heraus:

Beim **ersten vollständigen Anhören** konzentrierte ich mich auf den Gesamtaufbau des Vortrags. Ich versuchte, die thematischen Schwerpunkte zu erkennen und erste Schlüsselbegriffe zu erfassen. Erste Eindrücke und Hypothesen notierte ich dabei in Gelb, um sie später von gezielten Fachinhalten unterscheiden zu können.

Im zweiten Schritt hörte ich den Vortrag abschnittsweise (alle 5–10 Sätze) und hielt die gehörten Inhalte detailliert fest. Diese Methode war zwar zeitaufwändig, ermöglichte mir jedoch ein wesentlich tieferes inhaltliches Verständnis – insbesondere bei komplexen Begriffen wie Triangulation oder ökologische Validität.

Im Anschluss folgte **die Systematisierung meiner Notizen**: Ich übertrug meine handschriftlichen Notizen in digitale Form und strukturierte sie nach thematischen Einheiten. Parallel dazu erstellte ich eine Gliederungsskizze des Vortrags. Diese Tätigkeit half mir, die inhaltliche Logik des Vortrags nachzuvollziehen und argumentative Zusammenhänge besser zu erkennen.

Um einzelne Begriffe und Bezugnahmen im Vortrag besser zu verstehen, **recherchierte ich gezielt in der Fachliteratur**. Dieser Schritt diente nicht nur der inhaltlichen Vertiefung, sondern auch der Erweiterung meines wissenschaftlichen Vokabulars.

Zum Abschluss stand **die eigene Reflexion** im Mittelpunkt. Ich fragte mich, welche Strategien tatsächlich wirksam waren, wo ich auf Schwierigkeiten stieß und wie sich mein Verständnis durch diesen mehrstufigen Prozess veränderte. Dabei wurde mir bewusst, dass das gezielte Hören, Strukturieren und sprachliche Durchdringen wissenschaftlicher Inhalte keine Selbstverständlichkeit ist, sondern eine erlernbare Kompetenz, die im Lehramtsstudium systematisch gefördert werden sollte.

3.2.1 Reflexion

Die Passagen zu den didaktischen Möglichkeiten sind besonders praxisnah und meiner Meinung nach sehr wertvoll für angehende Lehrkräfte. Gerade angehende Lehrkräfte profitieren davon, wenn sie lernen, wissenschaftliche Texte, auch in auditiver Form, nicht nur rezeptiv aufzunehmen, sondern auch aktiv zu erschließen, kritisch zu hinterfragen und mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen. Die bewusste Anwendung von Strategien – etwa mehrfaches Hören, farbliches Markieren, Gliederungsskizzen oder gezielte Nachrecherche – stärkt nicht nur das inhaltliche Verständnis, sondern auch das metakognitive Bewusstsein über den eigenen Lernprozess.

Für mich persönlich war besonders aufschlussreich zu erkennen, dass es nicht die eine ‚richtige' Strategie gibt, sondern dass Verstehen ein dynamischer Prozess ist, der ständiger Anpassung bedarf. Manche Strategien erwiesen sich als unmittelbar hilfreich, andere eher als zeitintensiv, jedoch dennoch wertvoll für die Vertiefung meines Verständnisses. So konnte ich erleben, wie wichtig Flexibilität, Ausdauer und kritische Selbstreflexion beim Umgang mit komplexen Fachtexten sind.

Langfristig betrachtet sehe ich darin einen klaren Mehrwert für die Lehrer:innenbildung: Wer selbst gelernt hat, wissenschaftliche Hörtexte auf diese Weise zu verarbeiten, kann Lernende besser darin unterstützen, eigene Strategien zu entwickeln und mit sprachlich und inhaltlich anspruchsvollen Texten reflektiert umzugehen. In diesem Sinne trägt die bewusste Reflexion des eigenen Verstehensprozesses nicht nur zur individuellen Professionalisierung bei, sondern eröffnet auch Perspektiven für die Gestaltung eines forschungsorientierten, reflektierten Fremdsprachenunterrichts.

3.3 Fragen zum Text formulieren

Ein wichtiger Schritt in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Vorträgen besteht darin, eigene Fragen zu entwickeln. Sie dienen nicht nur der Sicherung des Textverständnisses, sondern eröffnen auch Möglichkeiten für eine vertiefte und kritische Diskussion. Auf diese Weise wird das Hörverstehen nicht auf ein passives Rezipieren reduziert, sondern aktiv weitergeführt.

Im Rahmen meiner Arbeit mit dem Vortrag von Claudia Riemer habe ich zunächst Verständnisfragen formuliert, um die zentralen Inhalte zu sichern. Beispiele hierfür sind:

- Welche Rolle spielte die sogenannte „empirische Wende" für die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik?

- Warum ist eine fundierte Forschungsmethodenausbildung für zukünftige Lehrkräfte und Nachwuchswissenschaftler:innen unerlässlich?
- Welche Gefahren bergen methodische „Fallen" wie die Reduktion des Erkenntnisinteresses auf verfügbare Methoden?

Darüber hinaus entstanden auch kritische bzw. weiterführende Fragen, die über den unmittelbaren Text hinausweisen und neue Diskussionsperspektiven eröffnen:

- Inwiefern können empirische Forschungsmethoden tatsächlich den komplexen Realitäten des Unterrichts gerecht werden?
- Welche Bedeutung haben qualitative Methoden im Vergleich zu den im Vortrag stark betonten quantitativen Ansätzen?
- Wie lässt sich die Forderung nach stärkerer curricularer Verankerung von Forschungsmethodik in den DaF-Studiengängen realistisch umsetzen – angesichts knapper Ressourcen und hoher Arbeitsbelastung im Studium?
- Welche Rolle kann Künstliche Intelligenz künftig in der empirischen Fremdsprachenforschung spielen, etwa in der Vorbereitung von Erhebungsinstrumenten oder in der Datenanalyse?

3.3.1 Reflexion

Die Formulierung eigener Fragen stellte sich für mich als ein zentrales Element der wissenschaftlichen Auseinandersetzung heraus. Während das reine Verstehen des Vortrags vor allem auf die Reproduktion von Inhalten abzielt, eröffnet das Fragenstellen die Möglichkeit, Inhalte kritisch zu durchdringen, Lücken sichtbar zu machen und neue Denkräume zu erschließen. Fragen sind daher nicht als nebensächliches Beiwerk zu verstehen, sondern als integraler Bestandteil wissenschaftlichen Denkens.

Gerade im Umgang mit komplexen Fachvorträgen wird deutlich, dass das Verständnis nicht mit der Aufnahme des Gesagten endet. Erst durch die gezielte Entwicklung von Verständnisfragen konnte ich überprüfen, ob die Kernaussagen für mich tatsächlich klar waren. Noch bedeutsamer erschien mir jedoch die Formulierung von weiterführenden und kritischen Fragen: Diese erlaubten es mir, über das Gehörte hinauszugehen, eigene Hypothesen zu entwickeln und das Thema in größere Diskurse einzuordnen. In diesem Sinne wirkt die Fragenformulierung wie ein Motor, der das wissenschaftliche Denken in Gang setzt und Reflexion sowie Transfer ermöglicht.

Für meine eigene Lernpraxis war dies eine wichtige Erkenntnis: Wissenschaftliches Arbeiten bedeutet nicht nur, Antworten zu finden, sondern vor allem auch, die richtigen Fragen zu stellen. Wer in der Lage ist, präzise und produktive Fragen zu formulieren, trainiert seine Fähigkeit zur Analyse, stärkt seine Urteilsfähigkeit und entwickelt ein Gespür für die Komplexität wissenschaftlicher Zusammenhänge.

Gerade für die Lehrer:innenbildung sehe ich hierin einen entscheidenden Mehrwert. Angehende Lehrkräfte sollten nicht nur mit Forschungsergebnissen vertraut gemacht werden, sondern auch lernen, selbst Fragen an Texte, Methoden und Theorien zu stellen. Auf diese Weise entwickeln sie die Fähigkeit, Forschung nicht nur zu rezipieren, sondern kritisch zu begleiten, eigene Perspektiven einzubringen und letztlich auch die Praxis reflektiert zu gestalten. Die Fragenformulierung ist damit kein Nebenprodukt, sondern eine Kernkompetenz wissenschaftlicher Professionalität.



Abb. 1: Wortwolke zum Vortrag

3.4 Begriffe klären und zusammenfassen

Ein zentraler Schritt bei der Aufarbeitung des Vortrags war die gezielte Auseinandersetzung mit den verwendeten Fachbegriffen. Wissenschaftliche Hörtexte zeichnen sich durch eine hohe Dichte an Terminologie aus, die für das Verständnis nicht nur erfasst, sondern auch bewusst reflektiert und in den

fachlichen Kontext eingeordnet werden muss. Die Arbeit mit Begriffen trägt dazu bei, terminologisches Wissen aufzubauen, die eigene Ausdrucksfähigkeit zu schärfen und eine präzisere Kommunikation im wissenschaftlichen Diskurs zu ermöglichen.

Im Vortrag von Riemer wurden zahlreiche Konzepte der empirischen Fremdsprachenforschung angesprochen. Ausgehend von einer Vielzahl an Begriffen, die im Verlauf genannt wurden (vgl. Abb. 1), habe ich diejenigen herausgegriffen, die für mein Verständnis besonders zentral erschienen:

- **Empirische Wende**: Bezeichnet den Paradigmenwechsel hin zu einer stärker daten- und evidenzbasierten Fremdsprachendidaktik seit den 1990er Jahren. Sie steht für eine Abkehr von normativen Methodenmodellen und für die Hinwendung zu lerner:innenorientierten, interdisziplinären und systematisch überprüfbaren Ansätzen.
- **Triangulation**: Darunter versteht man die Kombination verschiedener Erhebungs- und Analysemethoden innerhalb einer Studie, um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen. Durch Triangulation soll vermieden werden, dass Forschungsergebnisse von der Beschränktheit einzelner Methoden abhängig sind.
- **Ökologische Validität**: Dieser Begriff verweist auf die Frage, inwiefern Forschungsergebnisse auf reale Unterrichtssituationen übertragbar sind. Empirische Studien in der Fremdsprachendidaktik stehen häufig vor dem Problem, dass künstliche Settings nicht die volle Komplexität schulischer Realität widerspiegeln.
- **Kontrollgruppen-Design**: Ein klassisches Verfahren, um Interventionen im Unterricht empirisch zu überprüfen. Eine Experimentalgruppe erhält eine bestimmte Maßnahme, während eine Kontrollgruppe unter Standardbedingungen weiterlernt. Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse soll Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Maßnahme ermöglichen.
- **Forschungsethik**: Thematisiert die Verantwortung der Forschenden gegenüber Teilnehmenden und Daten. Dazu gehören Fragen der Anonymität, des informierten Einverständnisses sowie der sensiblen Behandlung von erhobenen Informationen.
- **Forschungsmethodenausbildung**: Riemer versteht darunter die gezielte curriculare Verankerung methodischer Kompetenzen in DaF-Studiengängen. Ziel ist es, zukünftige Lehrkräfte sowohl zur kritischen Rezeption als auch zur eigenständigen Durchführung empirischer Forschung zu befähigen.

3.4.1 Reflexion

Die Arbeit mit Begriffen hat mir gezeigt, dass wissenschaftliches Verstehen wesentlich über die präzise Terminologie läuft. Es reicht nicht aus, Begriffe lediglich zu kennen oder oberflächlich wiederzugeben. Erst durch die gezielte Auseinandersetzung – das bewusste Definieren, Umformulieren und Paraphrasieren – konnte ich die Konzepte wirklich durchdringen.

Die bewusste Beschäftigung mit diesen Begriffen zeigte mir, dass Terminologiearbeit weit über das reine Memorieren hinausgeht. Sie fördert nicht nur das Verstehen eines konkreten Vortrags, sondern erweitert auch den eigenen wissenschaftlichen Werkzeugkasten. Für mich persönlich wurde deutlich, dass das präzise Arbeiten mit Begriffen eine Schlüsselkompetenz ist, um komplexe Inhalte sprachlich differenziert zu erfassen, kritisch zu reflektieren und in den größeren Forschungsdiskurs einzubetten.

Dabei wurde mir bewusst, dass terminologisches Wissen nicht statisch ist, sondern in einem ständigen Prozess des Verstehens, Vergleichens und Anwendens steht. Fachbegriffe wirken wie Ankerpunkte, die das Denken strukturieren und eine gemeinsame Verständigungsbasis im wissenschaftlichen Diskurs schaffen. Für mein eigenes Lernen bedeutete dies, dass ich Fachsprache nicht nur reproduktiv, sondern auch produktiv einsetzen konnte: als Werkzeug, um komplexe Inhalte klarer zu fassen und kritisch zu reflektieren.

Gerade im Hinblick auf die Lehrer:innenbildung halte ich diese Kompetenz für zentral. Wer Terminologie sicher beherrscht, ist nicht nur in der Lage, Fachtexte zu verstehen, sondern kann auch Lernprozesse gezielter anleiten und Schüler:innen für die präzise Arbeit mit Sprache sensibilisieren. Die Begriffsarbeit ist somit keine Nebensache, sondern ein unverzichtbarer Bestandteil wissenschaftlicher Professionalität.

3.5 Sprachanalyse mit Fokus auf Schlüssel- und Themenwörter

Ein charakteristisches Merkmal wissenschaftlicher Vorträge ist der dichte Einsatz von Fachterminologie. Für meine Analyse erwies es sich als zentral, zwischen Themenwörtern und Schlüsselwörtern zu unterscheiden.

Themenwörter besitzen primär eine linguistische Funktion: Sie spiegeln den thematischen Rahmen wider, strukturieren den Diskurs und tragen zur globalen Kohärenz des Textes bei. Typische Themenwörter des Vortrags von Riemer waren *empirische Forschung, Fremdsprachendidaktik, Forschungsme-*

thodik, Praxis – Theorie – Empirie oder *Ausbildung*. Diese Lexik gibt Orientierung und zeigt, worum es im Allgemeinen geht. Auffällig ist dabei auch die lexikalische Variation (z. B. *Deutsch als Fremdsprache* ↔ *DaF* ↔ *Fach DaF*), die als Kohäsionsmittel fungiert.

Schlüsselwörter hingegen haben eine fachdidaktisch-lexikalische Funktion: Sie sind Träger inhaltlich zentraler Konzepte, die eng mit der Argumentation des Vortrags verknüpft sind. Sie verdichten den Diskurs und verankern ihn im fachdidaktischen Sprachgebrauch. Beispiele sind *empirische Wende, Triangulation, ökologische Validität, Forschungsethik* oder *Aktionsforschung*. Ein kurzer Auszug aus meiner Analyse verdeutlicht dieses Zusammenspiel:

Themenwörter (linguistisch)	**Schlüsselwörter (fachdidaktisch/lexikalisch)**
empirische Forschung	*empirische Wende*
Deutsch als Fremdsprache (DaF)	*Interdisziplinarität*
Forschungsmethodik	*evidenzbasiert*
Fremdsprachenlehrkräfte	*PISA-Studien*
Nachwuchswissenschaftler:innen	*ökologische Validität*
Praxis – Theorie – Empirie	*Aktionsforschung*
Forschungspraxis, Forschungsfelder	*Reflexion*

Um die besondere Rolle solcher Schlüsselwörter sichtbar zu machen, habe ich einige davon sprachlich genauer untersucht (reine Spracharbeit; vgl. **dwds.de**):

- **Triangulation**: Ursprünglich aus der Navigations- und Vermessungstechnik stammend (lat. *triangulum* – Dreieck); Forschungsdesign, bei dem verschiedene Methoden oder Sichtweisen auf ein bestimmtes Phänomen angewendet bzw. verschiedenartige Daten zur Erforschung eines Phänomens herangezogen und kombiniert werden. Im Vortrag wurde Triangulation als notwendige Strategie beschrieben, um der Komplexität fremdsprachendidaktischer Forschung gerecht zu werden.
- **Ökologische Validität**: Zusammengesetzt aus *Ökologie* (gr. *oikos* ‚Haus, Lebensraum') und *Validität* (lat. *validus* ‚kräftig, wirksam'). Der Terminus bezeichnet die Übertragbarkeit empirischer Forschungsergebnisse auf reale Kontexte. Im Diskurs über Fremdsprachenunterricht wird damit die Frage aufgeworfen, ob Forschungsergebnisse aus kontrollierten Settings tatsächlich auf die schulische Praxis anwendbar sind. Interessanterweise

zeigt eine Recherche im DWDS-Gegenwartskorpus (mit freiem Zugang, 1897–2025), dass der Ausdruck insgesamt nur 30 Treffer aufweist und der früheste Beleg aus dem Jahr 2011 stammt. Dies verdeutlicht, dass es sich um einen vergleichsweise jungen, stark fachgebundenen Terminus handelt, der erst in den letzten Jahren im wissenschaftlichen Diskurs an Relevanz gewonnen hat.

Diese Spracharbeit verdeutlichte, dass Schlüsselwörter nicht nur terminologische Marker sind, sondern auch Träger fachlicher Konzepte, die ohne gezielte Definition und Reflexion kaum zu erschließen sind. Sie sichern die lokale Kohärenz, da sie die Argumentation bündeln und argumentative Knotenpunkte markieren.

3.5.1 Reflexion

Die Beschäftigung mit Themen- und Schlüsselwörtern hat mir gezeigt, wie eng sprachliche und inhaltliche Dimensionen wissenschaftlicher Texte miteinander verflochten sind. Themenwörter strukturieren den Diskurs und geben globale Orientierung, während Schlüsselwörter das inhaltliche Detailwissen bündeln und den fachdidaktischen Diskurs präzisieren. Diese Unterscheidung half mir, mein sprachliches Feingefühl zu schärfen und textgrammatische Zusammenhänge bewusster wahrzunehmen.

Besonders die Spracharbeit mit Schlüsselwörtern ließ erkennen, wie komplexe Sprachstrukturen in der Praxis wirken: Ihre Etymologie, semantische Reichweite und diskursive Einbettung eröffnen nicht nur ein tieferes Verständnis, sondern auch eine größere Sensibilität für die Rolle der Sprache im wissenschaftlichen Denken. Für mich persönlich wurde klar, dass die Analyse solcher Schlüsselbegriffe nicht nur mein eigenes Verstehen unterstützt, sondern auch didaktisches Potenzial birgt: Lernende können so dazu befähigt werden, Sprache als Werkzeug der Erkenntnis und Reflexion zu begreifen.

3.6 Erfassung der Kohärenzmittel

Die Analyse der Kohärenzmittel im Vortrag von Riemer verdeutlichte, wie sprachliche und inhaltliche Verknüpfungen systematisch eingesetzt werden, um den Text verständlich, logisch und argumentativ schlüssig zu gestalten. Besonders deutlich wird dies, wenn man zwischen **Kohäsion** und **Kohärenz** unterscheidet.

Kohäsion bezeichnet die formalen, grammatischen und lexikalischen Mittel, die den Text äußerlich zusammenhalten. Im Vortrag traten verschiedene Kohäsionsmittel deutlich hervor:

- **Wiederaufnahme durch Pro-Formen**: Formulierungen wie „diese Wörter strukturieren den Diskurs…" knüpfen explizit an vorher eingeführte Begriffe an und sichern den Bezug.
- **Konnektoren**: Wörter wie *zu Beginn, zudem, hierbei, während, aber, währenddessen, abschließend* markieren logische Relationen und verdeutlichen zeitliche, kausale oder adversative Zusammenhänge. Sie strukturieren den Textfluss und machen die Argumentation nachvollziehbar.
- **Substitution und Paraphrase**: Begriffe wie *Fremdsprachendidaktik*, *DaF* und *Deutsch als Fremdsprache* werden variierend gebraucht, was die lexikalische Vielfalt erhöht, zugleich aber den gleichen Referenzbereich sichert.
- **Lexikalische Wiederholung (Rekurrenz)**: Schlagwörter wie *Forschung, Methodik, Ausbildung, Empirie, Praxis* tauchen mehrfach auf und schaffen eine thematische Geschlossenheit.

Kohärenz hingegen verweist auf die inhaltliche Stimmigkeit und Sinnhaftigkeit des Textes. Sie zeigt sich im Vortrag vor allem durch eine klare thematische und argumentative Entwicklung:

- **Themenprogression**: Der Vortrag entwickelt sich logisch von der allgemeinen Frage „*Was bedeutet empirische Forschung?*" über die historische Einbettung (*empirische Wende, Post-PISA*) bis hin zu konkreten Problemen (*Forschungsethik, Datenerhebung*) und endet in einer Schlussfolgerung (*Notwendigkeit der Methodenausbildung*).
- **Topik-Kommentar-Struktur**: Sätze wie „*Ein zentrales Problem besteht in der Komplexität* […]" führen ein Thema ein und kommentieren es durch eine klare Aussage.
- **Explizite Argumentationsstruktur**: Die Argumentation folgt der klassischen Abfolge von These (*Die Forschungsmethodenausbildung ist unzureichend*), Begründung (*wachsender Anspruch, unklare Methodenzugänge*), und Folgerung (*Plädoyer für systematische Verankerung*).
- **Semantische Felder und Begriffsketten**: Wörter wie *Forschung – Forschungsmethodik – empirisch – Daten – Theorie – Praxis – Reflexion – Aktionsforschung* bilden eine terminologische Kette, die den thematischen Zusammenhang sichert.

Die Untersuchung zeigte damit, dass Kohärenz nicht nur durch Inhalte selbst

entsteht, sondern durch ihre sprachliche Organisation und die gezielte Steuerung von Progression und Argumentation.

3.6.1 Reflexion

Die Analyse der Kohärenzmittel hat mir verdeutlicht, wie eng Sprache und Denken im wissenschaftlichen Diskurs verbunden sind. Erst durch den bewussten Einsatz von Konnektoren, Pro-Formen und Wiederholungen gelingt es, Texte logisch und verständlich zu gestalten. Gleichzeitig wurde mir klar, dass Kohärenz nicht selbstverständlich gegeben ist, sondern aktiv hergestellt werden muss: durch thematische Progression, klare Argumentationsstrukturen und die bewusste Verbindung von Begriffen.

Für mein eigenes Lernen bedeutete dies, dass ich sprachliche Strukturen stärker reflektiere und bewusster wahrnehme. Ich sehe darin nicht nur einen Schlüssel zum Verstehen wissenschaftlicher Texte, sondern auch ein didaktisches Potenzial: Wenn Lehrkräfte selbst ein Gespür für Kohärenz entwickeln, können sie Lernenden helfen, eigene Texte kohärenter zu verfassen und komplexe Inhalte klarer zu strukturieren. Damit wurde mir einmal mehr bewusst, dass Sprachbewusstsein eine Grundvoraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten und für professionelle Lehrer:innenbildung ist.

4 Aktualität des Themas

Bevor einzelne Diskurse aufgegriffen werden, stellt sich zunächst die Frage, warum es überhaupt sinnvoll ist, die Aktualität des Vortrags und des Themas gesondert zu betrachten. Wissenschaftliche Hörtexte sind nie losgelöst von ihrem zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext, sondern spiegeln stets auch aktuelle Herausforderungen, Fragestellungen und Diskussionslinien wider. Gerade deshalb ist es wichtig, das Gehörte nicht nur inhaltlich zu erfassen, sondern auch in größere Diskurse einzuordnen und seine Relevanz für heutige bildungspolitische und didaktische Fragen herauszuarbeiten.

Die Reflexion über die Aktualität erfüllt dabei mehrere Funktionen: Einerseits wird deutlich, welche Aspekte des Vortrags über den konkreten Anlass hinaus Bestand haben, andererseits können neue Anschlussmöglichkeiten für gegenwärtige Themenfelder wie Digitalisierung, Künstliche Intelligenz, Lehrer:innenbildung oder evidenzbasierte Bildungsforschung sichtbar gemacht werden. Nicht zuletzt stärkt eine solche Einordnung das Transfer-

denken: Studierende und Lehrkräfte lernen, wissenschaftliche Inhalte nicht nur theoretisch zu rezipieren, sondern auch in ihrer praktischen Bedeutung für Unterricht, Ausbildung und Professionalisierung zu erkennen.

4.1 Einordnung in heutige Diskurse

Die im Vortrag angesprochenen Fragen lassen sich klar in gegenwärtige wissenschaftliche und bildungspolitische Diskurse einordnen. Besonders deutlich wird dies im Zusammenhang mit der Digitalisierung und dem Einsatz von **Künstlicher Intelligenz**: Neue digitale Werkzeuge eröffnen bislang ungeahnte Möglichkeiten der Datenerhebung und -auswertung, verlangen jedoch zugleich einen kritischen, reflektierten Umgang. Empirische Forschung muss heute flexibel reagieren und lernen, Chancen und Risiken solcher Technologien systematisch zu berücksichtigen (vgl. Crompton/Burke 2023).

Gleichzeitig **entwickelt sich die Fremdsprachendidaktik als Disziplin dynamisch weiter**. Empirische Forschung spielt hierbei eine Schlüsselrolle, weil sie es erlaubt, Entwicklungen nicht nur zu beobachten, sondern auch zu bewerten und innovativ mitzugestalten. Damit wird auch die Lehrer:innenbildung in besonderer Weise herausgefordert: Forschungsmethodische Kompetenz gehört inzwischen zur professionellen Lehrer:innenidentität, und es braucht Lehrkräfte, die den Unterricht nicht nur gestalten, sondern auch wissenschaftlich fundiert reflektieren und weiterentwickeln können (vgl. Roters/Trautmann 2014).

Diese Entwicklung ist eng mit dem bildungspolitischen Kontext verbunden, der seit den internationalen Vergleichsstudien wie PISA maßgeblich von empirischen Daten geprägt wird. Im sogenannten **Post-PISA-Zeitalter** ist Empirie zur Grundlage vieler bildungspolitischer Entscheidungen geworden. Dies erhöht den Druck auf die Fremdsprachendidaktik, ihre Konzepte nicht nur fachdidaktisch, sondern auch im Licht internationaler Vergleichbarkeit zu legitimieren (vgl. Li/Xue/Guo 2025).

Schließlich tritt die **Interdisziplinarität** als weiteres Kennzeichen gegenwärtiger Forschung hervor. Die Verschränkung von Sprachdidaktik, Bildungsforschung, Psychologie und Informatik schafft neue Forschungsräume, macht die Empirie zugleich vielfältiger und komplexer und erfordert entsprechend breit ausgebildete Lehrkräfte und Nachwuchswissenschaftler:innen (vgl. Santos et al. 2017).

Insgesamt zeigt sich, dass empirische Forschung nicht als rein akademisches Feld betrachtet werden kann, sondern eng mit aktuellen gesellschaftlichen, technologischen und bildungspolitischen Diskursen verknüpft ist. Wer wissenschaftliche Vorträge verstehen und einordnen will, muss daher auch diese Kontexte berücksichtigen.

4.1.1 Relevanz für aktuelle bildungspolitische und didaktische Fragen

Die Bedeutung empirischer Forschung erschöpft sich nicht in theoretischen Modellen, sondern zeigt sich gerade in ihrer Relevanz für aktuelle bildungspolitische und didaktische Fragestellungen. Im europäischen Kontext ist seit Jahren ein deutlicher Trend zur evidenzbasierten Bildung erkennbar: Politische Entscheidungen stützen sich zunehmend auf empirische Daten, sei es im Rahmen der PISA-Studien oder in nationalen Kompetenzmessungen. Damit wächst der Druck auf die Lehrer:innenbildung, Studierende nicht nur fachlich und methodisch auszubilden, sondern ihnen auch die Fähigkeit zu vermitteln, Forschungsergebnisse kritisch zu rezipieren und auf ihre eigene Praxis zu übertragen.

Für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache gilt dies in besonderem Maße. Hier stellt sich die Frage, wie zukünftige Lehrkräfte in die Lage versetzt werden können, komplexe wissenschaftliche Texte – einschließlich Fachvorträge – nicht nur sprachlich zu verstehen, sondern auch deren forschungsbezogene Argumentationslogik zu durchdringen. Gerade die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Hörtexten erweist sich als praxisrelevant, weil sie Studierende darin schult, zentrale Konzepte zu identifizieren, zu strukturieren und kritisch einzuordnen – Fähigkeiten, die unmittelbar auf ihre spätere Unterrichtspraxis übertragbar sind.

Im ungarischen Kontext bekommt dieser Aspekt eine zusätzliche Dimension. Einrichtungen wie das **Eötvös-Collegium** oder die **Cathedra Magistrorum** stellen Plattformen dar, auf denen Studierende frühzeitig in wissenschaftliche Diskurse eingebunden werden. Durch forschungsorientierte Projekte und eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis können sie lernen, wissenschaftliche Ergebnisse kritisch zu reflektieren und zugleich ihre eigene Professionalisierung als zukünftige Lehrkräfte voranzutreiben. Zugleich zeigt sich aber auch, dass eine systematische curriculare Verankerung von Forschungsmethodik vielerorts noch aussteht und damit eine wichtige bildungspolitische Herausforderung bleibt.

Insgesamt wird deutlich, dass empirische Forschung und wissenschaftliches Hörverstehen heute nicht nur akademische Zusatzqualifikationen darstellen, sondern Kernkompetenzen der Lehrer:innenbildung sind. Sie tragen dazu bei, die Qualität des Unterrichts zu sichern, die Anschlussfähigkeit an internationale Diskurse herzustellen und Lehrkräfte auf die komplexen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten.

4.1.2 Transfer in Studium und Lehrer:innenbildung

Die Auseinandersetzung mit dem Vortrag und die damit verbundenen Reflexionsschritte hatten für mich nicht nur eine fachliche, sondern auch eine persönliche Bedeutung. Durch die bewusste Beschäftigung mit meinem eigenen Verstehensprozess und der Analyse wissenschaftlicher Hörtexte betrachte ich inzwischen auch meine universitären Lehrveranstaltungen mit größerer Aufmerksamkeit. Ich habe gelernt, Vorträge nicht nur als Informationsquelle zu verstehen, sondern auch als Anlass für eine kritische Reflexion über Inhalte, Argumentationsweisen und methodische Zugänge. Dieser bewusste Perspektivwechsel hat meine Haltung zur Forschung nachhaltig geprägt.

Für Studierende im Allgemeinen ist es von hoher Relevanz, wissenschaftliche Texte nicht ausschließlich zu lesen, sondern auch in auditiver Form zu rezipieren und zu verstehen. In einer zunehmend internationalen und digitalisierten Wissenschaftslandschaft gehört es zu den Schlüsselkompetenzen, an Vorträgen, Konferenzen oder Workshops aktiv teilzunehmen. Dadurch wird die Sprache in realen Kommunikationssituationen erprobt, und das Studium gewinnt eine Praxisnähe, die über das reine Lehrbuchlernen hinausgeht.

Als zukünftige Lehrkraft sehe ich die Aufgabe darin, Lernende schrittweise an eine solche reflexive Haltung heranzuführen. Dies erfordert einen Sozialisationsprozess, der früh beginnt und konsequent aufgebaut wird. Ein möglicher Weg wäre, Schüler:innen von Beginn an mit Fragenlisten auszustatten, aus denen sie zu jedem Text oder Vortrag eine Frage formulieren müssen. Auf diese Weise lernen sie, aktiv zuzuhören, kritische Anschlussfragen zu stellen und Inhalte nicht passiv hinzunehmen. Ebenso hilfreich erscheint es mir, dass Lernende regelmäßig die Arbeiten ihrer Mitschüler:innen kommentieren und reflektieren, um sich gegenseitig zu Rückmeldungen und zu einem dialogischen Lernprozess zu befähigen.

Im Anschluss an diese Überlegungen stellt sich die Frage, wie sich die zuvor beschriebenen Erkenntnisse und Kompetenzen in andere Kontexte übertragen lassen. Unter *Transfer* verstehe ich dabei zweierlei: Zum einen die

Übertragbarkeit wissenschaftlicher Kompetenzen in verschiedene Bereiche – etwa vom Studium in die Schulpraxis oder vom Fachkontext in andere Disziplinen. Zum anderen geht es um die Fähigkeit, Inhalte aus unterschiedlichen Fächern und Kompetenzbereichen miteinander zu verknüpfen. Transfer bedeutet somit nicht nur, dass Forschungsergebnisse in die Praxis Eingang finden, sondern auch, dass erworbene Kompetenzen flexibel und situationsangemessen genutzt werden können.

Insgesamt zeigt sich, dass die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Hörtexten nicht bei der Theorie stehen bleibt, sondern ein breites Transferpotenzial entfaltet – für Studium, Lehrer:innenbildung und die spätere Praxis im Klassenzimmer.

5 Fazit

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass wissenschaftliche Hörtexte – wie der Vortrag von Claudia Riemer – ein vielschichtiges Lernfeld darstellen, das weit über die reine Rezeption hinausgeht. In der Analyse wurde deutlich, dass das Verstehen solcher Texte sowohl sprachliche als auch kognitive, metakognitive und methodische Kompetenzen erfordert. Durch inhaltliche Zusammenfassungen, die Reflexion des eigenen Verstehensprozesses, die Formulierung von Fragen, die Arbeit an Begriffen sowie die Analyse von Schlüsselwörtern und Kohärenzmitteln konnte sichtbar gemacht werden, dass wissenschaftliches Hörverstehen ein aktiver, strukturierter und reflexiver Prozess ist.

Besonders wichtig erscheint dabei, dass sich die gewonnenen Einsichten nicht im Einzelfall erschöpfen, sondern auf die Lehrer:innenbildung insgesamt übertragen lassen. Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Vorträgen trägt zur Entwicklung einer professionellen Haltung bei, indem sie Studierende anregt, Forschung kritisch zu rezipieren, sprachlich präzise zu arbeiten und Transferleistungen zwischen Theorie und Praxis zu vollziehen. Damit wird das Hörverstehen wissenschaftlicher Texte zu einer Schlüsselkompetenz, die für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften unverzichtbar ist.

Auch aus persönlicher Perspektive war dieser Prozess gewinnbringend: Die intensive Beschäftigung mit dem Vortrag hat mir geholfen, meine eigene Wahrnehmung von universitären Lehrveranstaltungen zu schärfen und wissenschaftliche Texte bewusster und kritischer zu rezipieren. Ich habe erfah-

ren, dass Verstehen nicht nur Aufnahme, sondern vor allem aktive Auseinandersetzung bedeutet.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass empirische Forschung und das Hörverstehen wissenschaftlicher Texte zwei Seiten derselben Medaille sind: Beide sind nicht nur für den akademischen Diskurs, sondern auch für die praktische Lehrer:innenbildung von hoher Aktualität. Sie fördern analytisches Denken, sprachliche Sensibilität und die Fähigkeit, Unterricht und Forschung reflektiert miteinander zu verbinden. Damit leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung von Lehrkräften, die den Herausforderungen einer komplexen, digitalisierten und internationalisierten Bildungslandschaft gewachsen sind.

Literaturverzeichnis

Ammelburg, Andrea / Pfetsch, Jan / Stellmacher, Anne (2025): Forschendes Lernen am Studienanfang – Bildungswissenschaftliches Projektlabor zu Lehr-Lern-Themen. Interessensentwicklung durch studentische Forschung. In: die hochschullehre 11, S. 425–440.

Crompton, Helen / Burke, Diane (2023): Artificial intelligence in higher education: the state of the field. In: International Journal of Educational Technology in Higher Education 20, S. 1–22.

Daróczy, Anna (2022): Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender. Ein Dissertationsprojekt. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 6). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium. S. 400–428.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Online unter der URL:
https://www.goethe.de/z/50/commeuro/406.htm (Stand: 30.10.2025)

Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium. S. 17–52.

Hunfeld, Hans (1990): Literatur als Sprachlehre. Berlin usw.: Langenscheidt.

Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern: Überlegungen aus europäischer

Perspektive. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex Kiadó/ELTE Eötvös-József-Collegium. S. 53–74.

Li, Jian / Xue, Eryong / Guo, Siyuan (2025): The effects of PISA on global basic education reform: a systematic literature review. In: Humanities and Social Sciences Communications 12, Article 106, S. 1–15.

Martín del Poso, María Ángeles (2016): Discourse markers and lecture structure: their role in listening comprehension and EMI lecturer training. In: Language Value 1, S. 26–48.

National Research Council (2014): Literacy for Science: Exploring the Intersection of the Next Generation Science Standards and Common Core for ELA Standards: A Workshop Summary. Washington, DC: The National Academies Press.

Roters, Bianca / Trautmann, Matthias (2014): Professionalität von (Fremdsprachen-)Lehrkräften – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. In: Fremdsprachen lehren und lernen 43, S. 51–65.

Santos, Carla Madalena / Franco, Rubia Amanda / Leon, Diego / Ovigli, Daniel Bovolenta / Colombo Júnior, Pedro Donizete (2017): Interdisciplinarity in Education: Overcoming Fragmentation in the Teaching-Learning Process. In: International Education Studies 10, S. 71–77.

Shamsi, Esmat / Bozorgian, Hossein (2024): Collaborative listening using multimedia through metacognitive instruction: a case study with less-skilled and more-skilled EFL learners. In: Asian Journal of Second and Foreign Language Education 9, S. 1–18.

~

Vivien Ropoli-Szabó

Fremdsprachenlehrwerke 2024 – zwischen Fundamentalkritik, technologischem Wandel und unterrichtspraktischen Herausforderungen. Eine Reflexion über den Bearbeitungsprozess eines Vortrags von Hermann Funk

1 Einleitung

Die Funktion von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht kann auf eine lange Tradition zurückgeführt werden. Sie übernehmen bei der Planung, Durchführung und bei der Reflexion von Lehr- und Lernprozessen eine zentrale Rolle. Ihre Bedeutung spiegelt sich bei der Strukturierung und der didaktischen Fundierung des Lernprozesses wider. Lehrwerke tragen zur Vergleichbarkeit und Standardisierung des Unterrichts bei und ermöglichen dadurch bewusste Zielsetzungen im Hinblick auf die Erreichung bestimmter Sprachniveaus. Angesichts der Alltagsherausforderungen im Unterricht benötigen Lehrende eine verlässliche Orientierung, die Lehrwerke als Leitlinie bereitstellen (Korell 2024). Durch den Einsatz von Lehrwerken werden Lernende unterstützt, weil sie auch außerhalb der schulischen Unterrichtsstunden die Materialien als wichtige Werkzeuge für den effektiven Erwerb der Sprache benutzen können. Die in Lehrwerken enthaltenen kulturellen Inhalte sowie die Berücksichtigung individueller Interessen leisten darüber hinaus einen Beitrag zur Förderung der Lernmotivation (Lindemann / Retelj / Schanche 2024b).

Trotz dieser hohen Relevanz weisen Lehrwerke auch Nachteile auf. Ein übermäßiger oder unreflektierter Gebrauch kann zu einer Überstandardisierung führen, bei der sich die Lehrperson stärker am Lehrwerk als an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Zudem werden Lehrwerke in jüngerer Zeit zunehmend kritisch betrachtet. Forschende argumentieren, dass Lehrwerke Innovationen behindern und den Fortschritt hemmen

können (Korell 2024). Vor dem Hintergrund dynamischer technologischer Entwicklungen – insbesondere im Bereich der künstlichen Intelligenz – stellt sich daher die Frage, welche Rolle Lehrwerke im zukünftigen Fremdsprachenunterricht noch spielen können.

In diesem Spannungsfeld gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Lehrkräfte mit Lehrwerken reflektiert, didaktisch sinnvoll und flexibel umgehen können und sie als Hilfsmittel benutzen können, ohne diese in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Daher ist es notwendig, dass DaF-Lehrende Lehrwerke kritisch auswählen und im Rahmen ihrer Ausbildung Kompetenzen erwerben, um deren Potenzial effektiv und autonom auszuschöpfen, ohne sie als Ersatz für den Unterricht zu missverstehen.

Als Grundlage des folgenden Beitrags diente Hermann Funks Vortrag über die Zukunft von Lehrwerken, dessen wichtigste Fragestellung lautet, ob und wie Lehrwerke die Fundamentalkritik überleben und sich an die neuesten gesellschaftlichen Erwartungen anpassen können.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den eigenen Verstehensprozess zu reflektieren und die Fähigkeit zu demonstrieren, sich kompetent mit einem Vortrag als Hörtext auseinanderzusetzen. Für angehende Lehrpersonen ist diese Fähigkeit relevant und sollte somit kontinuierlich ausgebaut werden.

Im ersten Teil der Arbeit wird der Inhalt des Vortrags behandelt: wie Lehrmaterialien im Lernprozess mit Modellen verortet werden können, welche Entwicklungsfelder beim Umgang mit Lehrwerken behandelt werden sollen, wie Lehrwerke durch digitale Lernumwelten unterstützt werden können, und welche Herausforderungen im Zusammenhang mit KI für die Lehrmaterialentwicklung von Bedeutung sind.

Im zweiten Teil wird der Bearbeitungsprozess des Materials dargestellt, der in mehreren Schritten erfolgte: wiederholtes Anhören des Vortrags, Anfertigung von Notizen, Paraphrasierung des Inhalts, Formulierung von Verständnisfragen sowie Sammlung zentraler Schlüsselbegriffe. Darüber hinaus wurde die sprachliche Kohärenz des Vortrags analysiert, insbesondere im Hinblick auf kohärenzstiftende Mittel, die für die Nachvollziehbarkeit des Gedankengangs entscheidend sind. Diese Beobachtungen bilden einen wichtigen Bestandteil des reflektierten Verstehensprozesses.

Abschließend wird die Aktualität des Themas hervorgehoben. Das Thema der Fremdsprachenlehrwerke, insbesondere in Bezug auf deren Gegenwart und Zukunft, hat heutzutage aus mehreren Gründen einen wichtigen Stellenwert: aufgrund der digitalen Transformation, der individuellen Lernbedürf-

nisse, der Erwartungen der neuen Schülergeneration, der Kompetenzorientierung, der Nachhaltigkeit, der Anpassung an neue Herausforderungen oder auch wegen der Veränderungen bezüglich des Lehrerwissens und -könnens (ÖBV 2024).

Alle der oben genannten Arbeitsphasen waren Voraussetzungen für das globale bzw. für das detaillierte Verstehen des Textes. Durch die gewonnenen Erkenntnisse konnte zudem der Verstehensprozess reflektiert werden.

2 Gegenwart und Zukunft von Lehrwerken

„Unterricht ist ein geplantes Lehr-Lern-Arrangement, in dem Lehrende mit dem Ziel tätig sind, bei Lernenden Lernprozesse auszulösen und zu optimieren" (von Brand et al. 2022: 54). Lehrwerke sind dabei zentrale Elemente: Sie haben im Fremdsprachenunterricht eine lange Tradition und gelten seit Jahrzehnten als primäre Grundlage für die Planung, Durchführung und Evaluation von Lernprozessen. Dennoch ist ihre Rolle in den letzten Jahren zunehmend auf Kritik gestoßen. Einerseits bieten sie eine strukturierte Orientierung und ermöglichen die Sicherstellung bestimmter Lehr- und Lernziele, andererseits stehen sie im Spannungsfeld zwischen Standardisierung, individuellen Lernbedürfnissen und der digitalen Transformation (Korell 2024). In diesem Abschnitt werden deshalb zentrale Aspekte zur Gegenwart und Zukunft von Lehrwerken systematisch behandelt.

2.1 Die Verortung von Lehrmaterialien im Lernprozess anhand verschiedener Modelle

Die Funktion von Lehrmaterialien lässt sich theoretisch in verschiedenen Modellen verorten, die den Lernprozess aus unterschiedlichen Perspektiven beschreiben. In einem didaktischen Dreieck beispielsweise stehen Lehrende, Lernende und Inhalte in einer dynamischen Wechselbeziehung (von Brand et al. 2022). Lehrwerke übernehmen hier die Rolle des vermittelnden Mediums, das Inhalte strukturiert und gleichzeitig methodische Anregungen für Lehrende bereitstellt. Sie dienen somit als Schnittstelle zwischen Planung und Umsetzung von Unterricht.

Aktuelle Forschung zeigt jedoch, dass Lehrkräfte Lehrwerke nicht einheitlich einsetzen, sondern deren Gebrauch stark von individuellen Sicht-

weisen und schulischen Rahmenbedingungen abhängt (Korell 2024). Manche Lehrkräfte orientieren sich eng am vorgegebenen Material, während andere es selektiv und flexibel verwenden. Für die Zukunft bedeutet dies, dass Lehrwerke stärker als modulare und adaptive Quellen gedacht werden sollen, die nicht nur eine lineare Abfolge von Lektionen bieten, sondern vielfältige Zugänge zum Sprachlernen eröffnen.

Darüber hinaus lassen sich Lehrwerke auch im Kontext kompetenzorientierter Curricula betrachten. Sie strukturieren nicht nur sprachliche Inhalte, sondern bieten auch Aufgaben, die auf kommunikative Handlungsfähigkeit abzielen. Wie Neuner betont: „Kompetenzorientierung verlangt, dass Lehrwerke mehr sind als bloße Sammlungen von Texten und Übungen; sie müssen Lerngelegenheiten schaffen, in denen Sprachhandlungen authentisch erprobt werden können" (Neuner 2012: 37). Dies bedeutet, dass Lehrmaterialien in ein Modell eingebettet werden sollten, das Lernende befähigt, sprachliche Kompetenzen aktiv und in unterschiedlichen Kontexten einzusetzen.

Ein weiterer relevanter Ansatz zur Einordnung von Lehrmaterialien ist das ökologische Modell des Fremdsprachenlernens (vgl. van Lier 2004). Laut diesem Modell werden Lehrwerke nicht mehr nur als isolierte Wissensquellen betrachtet, sondern als Teil eines umfassenderen Lernökosystems, in dem Lernende mit digitalen Tools, sozialen Netzwerken, Peer-Learning und informellen Lerngelegenheiten interagieren. In dieser Perspektive müssen Lehrwerke ihre Funktion neu definieren: Sie wirken als kulturell eingebettete Artefakte, die sich flexibel in heterogene Lernumgebungen integrieren lassen (vgl. Littlejohn 2011).

Zudem rückt in jüngerer Zeit die Frage nach der Adaptivität von Lehrmaterialien stärker in den Vordergrund: Während traditionelle Lehrwerke in linearer Progression konzipiert waren, wird heute zunehmend gefordert, dass Materialien unterschiedliche Lernstile und Lernwege berücksichtigen (Tomlinson 2013). Dies schließt adaptive Lernplattformen ein, die Lehrbuchinhalte digital erweitern und durch Algorithmen personalisieren. Lehrwerke können in einem solchen Modell als Basiskorpus verstanden werden, das durch digitale Erweiterungen individualisiert wird. Damit verändert sich auch die Rolle der Lehrkraft, die stärker eine begleitende Rolle im Lernprozess übernimmt und die Nutzung des Materials kritisch steuert.

Schließlich ist die Reflexion über Macht- und Steuerungsverhältnisse im Lehrwerkeinsatz von Bedeutung. Einige Kritiker:innen weisen darauf hin, dass Lehrwerke nicht nur didaktische Instrumente, sondern auch Träger ideo-

logischer und kultureller Normen sind (Gray 2010). In einem Modell des kritischen Fremdsprachenlernens muss daher berücksichtigt werden, dass Lehrwerke Lernprozesse nicht neutral begleiten, sondern Werte, Weltbilder und Diskurse transportieren. Für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Lehrwerke nicht nur als methodische Werkzeuge, sondern auch als Gegenstand kritischer Analyse zu verstehen, der in seiner Wirkung auf Lernende reflektiert werden muss.

2.2 Entwicklungsfelder beim Umgang mit Lehrwerken: Interaktion, Mediation, Aufgabenorientierung, Übungsqualität

Beim Umgang mit Lehrwerken liegt ein zentrales Entwicklungsfeld in der Förderung von Interaktion. Traditionell waren Lehrwerke häufig auf rezeptive und produktive Fertigkeiten ausgerichtet. Neuere Ansätze betonen jedoch die Bedeutung kommunikativer und kooperativer Lernformen. Aufgabenorientierung sowie authentische Kommunikationsanlässe sind heute unverzichtbare Bestandteile eines modernen Sprachunterrichts (Erlam / Philp / Feick 2021).

Auch die Mediation – verstanden als Vermittlung zwischen Sprachen, Kulturen und Texten – gewinnt zunehmend an Relevanz. Lehrwerke, die Lernende befähigen, Inhalte zu vermitteln, entsprechen den aktuellen Anforderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2020).

Die Qualität von Übungen bleibt ebenfalls ein entscheidendes Kriterium. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass nicht nur die Quantität, sondern vor allem die Qualität und Variabilität von Übungsformen für den Lernerfolg ausschlaggebend sind (Lindemann / Retelj / Schanche 2024a). Lehrwerke der Zukunft müssen daher vielfältige Übungstypen bereitstellen, die unterschiedliche Lernstile berücksichtigen.

2.3 Die Unterstützung von Lehrwerken durch digitale Lernumwelten

Die digitale Transformation des Bildungswesens hat Lehrwerke in den letzten Jahren stark verändert. Klassische Printmaterialien werden zunehmend durch digitale Komponenten: interaktive Übungen, Online-Plattformen, Lern-Apps oder adaptive Feedbacksysteme ergänzt. Untersuchungen zum digitalen

Lesen zeigen, dass digitale Medien nicht nur die Motivation steigern, sondern auch den Wortschatzerwerb und die Autonomie der Lernenden fördern (Mokhtari / Sheorey 2021).

Besonders die Möglichkeit, jederzeit und ortsunabhängig auf Materialien zugreifen zu können, macht digitale Lernumwelten zu einer wertvollen Ergänzung des traditionellen Unterrichts. Digitale Komponenten können darüber hinaus individuelles Lernen unterstützen, indem sie adaptive Aufgabenformate anbieten, die sich am Leistungsstand der Lernenden orientieren. Für die Zukunft der Lehrwerke bedeutet dies, dass eine enge Verzahnung von analogen und digitalen Elementen notwendig ist, um ein integriertes hybrides Lernangebot bereitzustellen (Kerres 2018).

Ein weiterer Vorteil digitaler Lernumgebungen liegt in der Möglichkeit zur Förderung kollaborativer Lernprozesse. Online-Plattformen und Lern-Management-Systeme eröffnen Räume, in denen Lernende gemeinsam an Projekten arbeiten, Texte kommentieren oder Feedback austauschen können. Damit wird die Rolle des Lehrwerks erweitert: Es dient nicht mehr ausschließlich als Informationsquelle, sondern zugleich als Ausgangspunkt für kooperative Aktivitäten, die durch digitale Tools unterstützt werden. Kerres hebt hervor, dass „digitale Medien nicht nur bestehende Unterrichtspraktiken ergänzen, sondern neue Formen der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglichen, die in klassischen Unterrichtssettings so nicht denkbar wären“ (Kerres 2018: 142). Dies deutet darauf hin, dass Lehrwerke in Zukunft verstärkt als „Knotenpunkte“ innerhalb digitaler Lernnetzwerke fungieren könnten.

Darüber hinaus bietet die Digitalisierung die Chance, Lernmaterialien nicht nur zugänglicher, sondern auch inklusiver zu gestalten. Multimediale Elemente wie Hörtexte mit Untertiteln, interaktive Visualisierungen oder Spracherkennungsprogramme können Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen den Zugang zum Fremdsprachenlernen erleichtern. Tomlinson (2013) fasst diese Entwicklung prägnant zusammen:

> Die Autor*innen und Verlage von Lehrwerken treffen die endgültigen Entscheidungen über die Materialien. Angesichts der Tatsache jedoch, dass Lehrkräfte häufig bestimmte Arten von Aktivitäten und Übungsformen bevorzugen, die nicht unbedingt mit den aktuellen Erkenntnissen zum Sprachlernen und -erwerb übereinstimmen, ist es wichtig, dass Lehrkräfte lernen, vorhandene Materialien kritisch zu bewerten und eigene zu entwickeln. Ein erster Schritt besteht darin, sich mit dem vorhandenen Materialangebot auseinanderzusetzen. Durch den

> Einsatz von Technologien können Lehrkräfte jedoch auf Herausforderungen im Unterricht reagieren und auf digitale Inhalte zurückgreifen. Da sich digitale Materialien verändern und das Internet sich weiterentwickelt, müssen Lehrkräfte neue Wege erkunden, um Lernende zu motivieren und das Sprachenlernen lohnend zu gestalten. (Tomlinson 2013: 105)

Damit wird deutlich, dass digitale Erweiterungen nicht nur technische Innovationen darstellen, sondern auch einen Beitrag zur Demokratisierung und Individualisierung des Fremdsprachenlernens leisten.

2.4 Die Herausforderungen von KI für die Lehrmaterialentwicklung

Die rasante Entwicklung künstlicher Intelligenz (KI) stellt eine der größten Herausforderungen – und zugleich Chancen – für die Lehrmaterialentwicklung dar. Generative KI-Systeme wie ChatGPT oder ähnliche Plattformen ermöglichen es Lernenden bereits heute, individuelle Erklärungen, Beispiele oder Übungen zu erhalten. Lehrwerke müssen sich daher der Frage stellen, welche Funktionen sie künftig übernehmen können, wenn KI in der Lage ist, personalisierte Lernpfade zu gestalten (Neumann/Kuhn/Drachsler 2024).

Einerseits kann KI Lehrwerke sinnvoll ergänzen, indem Lernende individuelle Aufgaben und sofortiges Feedback erhalten. Andererseits besteht die Gefahr, dass standardisierte Materialien obsolet wirken, wenn Lernende sich direkt an KI-Systeme wenden. Bildungsforschung weist darauf hin, dass Lehrkräfte KI zwar überwiegend als Chance wahrnehmen, zugleich aber eine kritische Reflexion der Grenzen notwendig ist (ÖBV 2024; Scheiter et al. 2025). Wie Neumann, Kuhn und Drachsler (2024) betonen:

> Ebenso riskant ist der Aspekt, dass sich Lernende und Lehrkräfte zu sehr auf die durch das Modell generierte Information verlassen könnten […]. Bei der Bewertung von schriftlichen Arbeiten wird zudem immer wieder die Schwierigkeit bei der Unterscheidung zwischen modellgenerierten und schülergenerierten Antworten hervorgehoben – ganz zu schweigen von Problemen mit Datenschutz und Datensicherheit sowie die Frage nach fairem Zugang zu solchen Werkzeugen. Zudem ist die Transparenz generativer KI hinsichtlich der Bewertung von Schüleraufgaben stark eingeschränkt und die Sensitivität gegenüber der Formulierung der Prompts bei ChatBots sehr hoch. (Neumann, Kuhn & Drachsler 2024: 235).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass KI zwar enormes Potenzial bietet, gleichzeitig jedoch die Notwendigkeit einer reflektierten Einbettung in die Lehrmaterialentwicklung unterstreicht.

Für die Zukunft von Lehrwerken bedeutet dies, dass sie nicht in Konkurrenz zur KI treten sollten, sondern dass ihre Stärke in der didaktischen Strukturierung, kulturellen Einbettung und Verlässlichkeit liegt. Lehrwerke könnten dabei eine kuratierende Funktion übernehmen, die Lernende bei der Navigation durch die Vielzahl digitaler Möglichkeiten unterstützt und den Rahmen für einen reflektierten und nachhaltigen Spracherwerb sichert.

3 Der Bearbeitungsprozess des Inhalts

Der Bearbeitungsprozess des Vortrags von Hermann Funk, der als Grundlage für diese Arbeit diente, erfolgte in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten. Diese methodische Vorgehensweise hatte das Ziel, den Inhalt nicht nur zu erfassen, sondern ihn auch kritisch zu reflektieren und mit eigenen Erkenntnissen zu verbinden.

Zunächst wurde der Vortrag mehrfach angehört, um ein erstes globales Verständnis zu entwickeln. Dieser Schritt war notwendig, um den thematischen Gesamtzusammenhang sowie die wichtigsten Schwerpunkte zu erkennen. Während dieses Prozesses entstanden erste Notizen, die zentrale Begriffe, Thesen und Argumentationslinien festhielten und die Grundlage für die weitere Bearbeitung bildeten (vgl. Grotjahn 2011).

Im zweiten Schritt wurde der Vortrag paraphrasiert. Durch die eigenständige Wiedergabe der Inhalte in eigenen Worten erfolgte eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text. Dieses Vorgehen hatte nicht nur den Effekt, den Inhalt besser zu memorieren, sondern diente auch der kritischen Prüfung: Welche Aussagen sind zentral, welche ergänzend, und wie lassen sie sich in die eigene Argumentation einbetten? Studien zum akademischen Schreiben weisen darauf hin, dass Paraphrasieren eine Schlüsselstrategie für das vertiefte Textverständnis ist (Grabe / Zhang 2013).

Anschließend wurden Fragen zum Inhalt formuliert. Diese Fragen bezogen sich einerseits auf grundlegende Themen wie *Wodurch entsteht Unterrichtsqualität?* oder *Warum werden Lehrwerke kritisiert?*, andererseits auf spezifische Aspekte des Vortrags, z. B. *Warum ist es ein Problem, dass Üben keine Rolle mehr spielt?*, *Welchen Stellenwert hat nach Funk die Wiederholung (Imitation)?* oder *Was versteht Funk unter Deprofessionalisierung?* Solche Fragen führten zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den Argumenten des Referenten und ermöglichten, zentrale Problemfelder zu identifizieren.

Ein weiterer Schritt bestand darin, Schlüsselbegriffe und zentrale Konzepte zu sammeln. Dazu gehörten etwa *Instruktion und Konstruktion, Interaktion beim Lernen, Mediation* in ihren unterschiedlichen Formen sowie *Übungsqualität*. Diese Terminologie stellte eine Art ‚mentales Gerüst' dar, das half, die Argumentationsstruktur des Vortrags klarer zu erkennen. Besonders die Begriffe *Interaktion* und *Time-on-Task* erwiesen sich als entscheidend, da sie verdeutlichten, wie Lernprozesse durch soziale Dynamiken und nachhaltiges Üben beeinflusst werden.

Die genauere Beschäftigung mit diesen Begriffen stellte einen wichtigen Teil des Bearbeitungsprozesses dar:

- *Instruktion* und *Konstruktion* beschreiben zwei komplementäre Dimensionen des Lernens: Während Lernende Wissen eigenständig konstruieren, unterstützen Lehrkräfte diesen Prozess durch Erklärung, Steuerung, Scaffolding und gezielte Materialauswahl.
- *Interaktion* beim Lernen wurde im Vortrag als entscheidender Motor des Spracherwerbs hervorgehoben: Sie fördert Motivation, kognitive Aktivierung und nachhaltiges Lernen, da Lernergebnisse durch soziale Beziehungen verankert werden.
- *Mediation* lässt sich in drei Dimensionen differenzieren: die Weitergabe von Textinhalten, die gemeinsame Konstruktion von Wissen (Mediation von Konzepten) und die Erreichung kommunikativer Ziele (Mediation von Kommunikation). Diese Prozesse spiegeln die Anforderungen des GER wider und verdeutlichen, dass Sprachmittlung heute ein zentraler Bestandteil des Lernens ist.
- Auch der Begriff *Übungsqualität* spielte im Verstehensprozess eine wichtige Rolle. Übungen werden nicht nur als Wiederholungen verstanden, sondern auch als differenzierte, überprüfbare Schritte, die den Aufbau von Wortschatz, Grammatik und Teilfertigkeiten sichern.

Daraufhin wurde eine Analyse der kohärenzstiftenden Elemente im Vortrag durchgeführt. Hierbei lag der Fokus auf sprachlichen Mitteln, die den Text zusammenhalten, z. B. Konnektoren, Wiederaufnahmen oder Übergangsphrasen. Diese Analyse diente dazu, den Gedankengang des Referenten nachzuvollziehen und gleichzeitig Einsichten für die eigene Textproduktion zu gewinnen (vgl. Fix 2008).

Schließlich wurde der Bezug zur Aktualität des Themas hergestellt. Dazu gehörte die Reflexion darüber, welche gesellschaftlichen, technologischen und

didaktischen Entwicklungen die Rolle von Lehrwerken gegenwärtig prägen – etwa die Digitalisierung, die Integration künstlicher Intelligenz oder die Erwartungen der neuen Schülergeneration. Dieser Schritt verband die inhaltliche Analyse mit einer übergeordneten Perspektive und machte deutlich, warum das Thema nicht nur für die Forschung, sondern auch für die zukünftige Lehrpraxis von hoher Relevanz ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Bearbeitungsprozess eine Kombination aus rezeptiven und produktiven Strategien darstellte. Das wiederholte Hören, die Paraphrase, die Formulierung von Fragen, das Sammeln von Schlüsselbegriffen, die Analyse sprachlicher Kohärenzmittel und die Reflexion über die Aktualität bildeten eine methodische Abfolge, die ein globales und detailliertes Textverständnis ermöglichte. Dieser Prozess diente nicht nur der inhaltlichen Erschließung des Vortrags, sondern auch der Entwicklung eigener akademischer Kompetenzen im Umgang mit wissenschaftlichen Hörtexten.

4 Untersuchung der Spracharbeit

Die Analyse des Vortrags von Prof. Hermann Funk zeigt, dass die Spracharbeit ein entscheidendes Mittel darstellt, um Kohärenz und Nachvollziehbarkeit für die Rezipient:innen herzustellen. Durch den gezielten Einsatz von Konnektoren, Wiederaufnahmen, thematischen Markierungen und kontrastiven Strukturen gelingt es dem Referenten, einen komplexen Inhalt verständlich und anschaulich zu gestalten.

Ein zentrales kohärenzstiftendes Mittel im Vortrag sind Konnektoren. Funk nutzt wiederholt Formulierungen wie *also*, *das heißt*, *insofern* oder *aber*, um Übergänge zwischen Argumenten zu markieren und neue Aspekte einzuführen. So verdeutlicht er beispielsweise: „*Das heißt, wir integrieren digitale Elemente und das machen viele Lehrwerke inzwischen auch recht gut, digitale Elemente in die Interaktion im Kursraum.*“ Mit Hilfe dieser sprachlichen Marker werden inhaltliche Wendungen signalisiert und die Argumentationslinie klar strukturiert (Fix 2008).

Ein weiteres charakteristisches Mittel ist die Wiederaufnahme zentraler Begriffe. Dazu gehören etwa *Interaktion*, *Übungsqualität* oder *digitale Lernumwelten*. Funk wiederholt diese Schlagworte in variierter Form, um sie zu festigen und gleichzeitig den inhaltlichen Zusammenhang deutlich zu ma-

chen. So heißt es beispielsweise: „*Also es sind im Grunde fünf Übungstypen, die sich durch die ganze digitale Welt durchziehen… und das eben ist keine Interaktion. Das ist Interaktivität, mediale Interaktivität.*" Durch diese wiederholte Gegenüberstellung (*Interaktion* vs. *Interaktivität*) werden die zentralen Differenzierungen des Vortrags besonders prägnant hervorgehoben.

Hinzu kommt die Kohärenz durch Beispiele und Parallelstrukturen. Funk illustriert abstrakte Thesen fast durchgehend mit praktischen Beispielen aus Lehrwerken, digitalen Tools oder literarischen Texten. Die Sequenz über das sogenannte *Speed Dating* als Übungsform verdeutlicht dies: „*Speed Dating hat eine hohe Interaktionsrate, Schnelligkeit. Zwei Menschen sind zusammen, sie wechseln ganz schnell auf den nächsten Partner. Das ist eine hohe Interaktionsqualität.*" Durch die rhythmische Wiederholung und die anekdotische Veranschaulichung wird der theoretische Begriff Interaktionsqualität verständlich und konkret.

Auch Mediationsprozesse werden sprachlich hervorgehoben. So verweist Funk auf die Bedeutung, Inhalte zu übertragen und Lernende zu befähigen, Wissen für andere zugänglich zu machen: „*Ich stelle anderen mein Buch vor, ich mache ein kleines Video davon, was ich gelesen habe. Mein Text, mein Kaffee. Also die Grundidee, Jugendliche sind durchaus bereit, Bücher zu lesen…*". Hier werden narrative Elemente und direkte Anrede kombiniert, um die Rolle der Sprachmittlung zu unterstreichen.

Charakteristisch ist schließlich auch die Nutzung evaluativer Ausdrücke, mit denen Funk seine eigene Position klar signalisiert. Formulierungen wie „*Das ist eine positive Nachricht für uns alle*" oder „*Meine Güte, 30 Jahre digitale Lernumwelten*" schaffen Nähe zum Publikum und tragen zu einer lebendigen, interaktiven Vortragsweise bei.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der Vortrag durch eine Vielzahl sprachlicher Mittel gekennzeichnet ist, die die inhaltliche Argumentation stützen und gleichzeitig didaktisch modellhaft wirken. Konnektoren, Wiederholungen, Beispiele und evaluative Kommentare gewährleisten Kohärenz, während begriffliche Gegenüberstellungen (wie *Interaktion* vs. *Interaktivität*) die thematische Tiefe sichern. Damit zeigt die Untersuchung der Spracharbeit exemplarisch, wie sprachliche Gestaltung zur Verständlichkeit und Überzeugungskraft wissenschaftlicher Vorträge beiträgt.

5 Die Aktualität des Themas. Die Rolle von Lehrwerken im Kontext moderner Bildungsziele

Das Thema der Fremdsprachenlehrwerke, insbesondere in Bezug auf deren Gegenwart und Zukunft, ist aus mehreren Gründen aktuell:

- Digitale Transformation: Die fortschreitende Digitalisierung verändert die Art und Weise der Unterrichtspraxis. Lehrwerke müssen an digitale Lehrformate angepasst werden, um interaktive und multimediale Elemente zu integrieren. Lernplattformen und E-Learning-Tools gewinnen an Bedeutung. Es ist unvermeidbar, darüber nachzudenken, ob traditionelle Lehrwerke diese Veränderungen ‚überleben' können. Lehrende brauchen ein Verständnis darüber, wie sie mit Lehrwerken in der heutigen Welt optimal arbeiten können.
- Individuelle Lernbedürfnisse: Bei einer zunehmend heterogenen Schülerschaft ist es wichtig, dass Lehrwerke unterschiedliche Lernstile, Vorkenntnisse und Interessen berücksichtigen. Differenzierung und Personalisierung von Lernmaterialien sind daher zentrale Aspekte.
- Kompetenzorientierung: Die Lehrpläne vieler Länder fokussieren sich zunehmend auf Kompetenzorientierung statt auf bloßes Wissen. Lehrwerke müssen angepasst werden, um kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeiten und andere Schlüsselkompetenzen zu fördern. In einer globalisierten Welt ist es wichtig, dass Lehrwerke auch interkulturelle Aspekte berücksichtigen und einen respektvollen Umgang mit Vielfalt fördern. Die Möglichkeiten zur Förderung der interkulturellen Kompetenz verändern sich auch ständig.
- Nachhaltigkeit: Themen wie Umweltbewusstsein und nachhaltige Entwicklung gewinnen an Bedeutung in der Bildung. Lehrwerke sollten deshalb auch Inhalte liefern, die Schüler:innen für diese Herausforderungen sensibilisieren.
- Der Zusammenhang mit Lehrmethoden: Die Bildungsforschung entwickelt sich kontinuierlich weiter. Lehrwerke müssen sich auf neueste Erkenntnisse stützen, um effektive Lernprozesse zu unterstützen.
- Öffentliche Diskussion über Bildung: Bildungspolitische Debatten, z. B. über die Qualität von Lehrmaterialien, sind zentrale Themen in vielen Gesellschaften. Lehrwerke spielen hierbei eine entscheidende Rolle, um die Bildungsziele zu erreichen.

Abschließend kann man sagen, dass das Thema Fremdsprachenlehrwerke die dynamischen Veränderungen in der Welt widerspiegelt und eine kontinuierliche Anpassung an neue gesellschaftliche, technologische und pädagogische Anforderungen erfordert. Es ist von hoher Relevanz, welches Verständnis Lehrende für einen adäquaten Umgang mit Lehrwerken in der heutigen Welt brauchen. Ein zentrales didaktisches Prinzip wird dabei von Feld-Knapp (2016) hervorgehoben:

> Im Zentrum des Unterrichts steht keine Sache an sich, folglich kein fachspezifisches, begrifflich und theoretisch formiertes Wissen, das vermittelt wird, sondern die Förderung der praktischen Sprachkenntnisse und der Aufbau einer Sprachkompetenz, die der sprachlichen Handlungsfähigkeit zugrunde liegt. Im Zentrum der Fremdsprachendidaktik steht nicht die Frage nach dem *was*, sondern *wie* zu lehren und zu lernen ist. Alle Fragen zu dem *Was* müssen auf diese zentrale Frage bezogen werden. (Feld-Knapp 2016: 18)

6 Fazit

Die Arbeit hat gezeigt, dass Fremdsprachenlehrwerke weiterhin eine wichtige Rolle im Unterricht spielen, auch wenn sie im Spannungsfeld von Fundamentalkritik, Digitalisierung und neuen pädagogischen Anforderungen stehen. Im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Vortrag wurde deutlich, dass Lehrwerke sowohl Chancen als auch Grenzen aufweisen: Sie bieten Orientierung und Struktur, können aber auch zu starr wirken, wenn sie nicht flexibel eingesetzt werden.

Besonders der Bearbeitungsprozess selbst hat wesentlich zum Erkenntnisgewinn beigetragen. Durch das wiederholte Hören des Vortrags, das Paraphrasieren der Inhalte, die Formulierung eigener Fragen und das Sammeln zentraler Schlüsselbegriffe konnte ein tieferes Verständnis für die komplexen Zusammenhänge gewonnen werden. Auch die Analyse der sprachlichen Kohärenz des Vortrags war hilfreich, um die Argumentationsweise nachzuvollziehen und die eigenen wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten weiterzuentwickeln. Dieser Prozess hat gezeigt, dass Verstehen nicht passiv geschieht, sondern durch aktive, methodische Schritte erarbeitet werden muss.

Darüber hinaus wurde im Bearbeitungsprozess deutlich, wie wichtig es ist, kritisch zu reflektieren. Lehrwerke sind nicht nur neutrale Werkzeuge, sondern transportieren auch didaktische und kulturelle Perspektiven. Diese Erkenntnis fördert eine bewusste Haltung im Umgang mit Unterrichtsmate-

rialien, die für die zukünftige Lehrpraxis entscheidend ist. Gleichzeitig wurde erfahrbar, dass digitale Lernumgebungen und künstliche Intelligenz neue Herausforderungen mit sich bringen, die nicht nur technisches Wissen, sondern vor allem auch eine reflektierte didaktische Einbettung erfordern.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Arbeit mit dem Vortragstext nicht nur inhaltliche Einsichten zum Thema Lehrwerke vermittelt hat, sondern auch die eigene Kompetenz im wissenschaftlichen Arbeiten gestärkt hat. Die systematische Bearbeitung des Vortrags hat gezeigt, dass kritisches Hören, Nachdenken und Verschriftlichen zentrale Bausteine des akademischen Lernens sind. Für die eigene zukünftige Tätigkeit als Lehrperson ergibt sich daraus die Aufgabe, Lehrwerke nicht als feste Vorgabe zu verstehen, sondern als flexible Quelle, die mit Kreativität, Reflexion und Verantwortung genutzt werden kann.

Literaturverzeichnis

Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen – Begleitband. Council of Europe Publishing. Online unter der URL:

https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages (20.09.2025)

Erlam, Rosemary / Philp, Jenefer / Feick, Diana (2021): Teaching languages to adolescent learners: From theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press. Online unter der URL:

https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/2FEB18731CA4356C04A21D9F58584F71/9781108835954AR.pdf/Teaching_Languages_to_Adolescent_Learners.pdf?event-type=FTLA (26.09.2025)

Feld-Knapp, Ilona (2016): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–29.

Fix, Ulla (2008): Texte und Textsorten. Einführung in linguistische Grundlagen und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag.

Grabe, William / Zhang, Cui (2013): Reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning. TESOL Journal 1, S. 9–24.

Gray, John (2010): The construction of English: Culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook. Palgrave: Macmillan.

Grotjahn, Rüdiger (2011): Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht: Forschungsergebnisse und didaktische Konsequenzen. In: Info DaF 1, S. 3–21.

Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Aufl. Berlin/Boston: De Gruyter.

Korell, Johanna Lea (2024): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I: Eine Mixed-Methods-Studie zu subjektiven Sicht- und Verwendungsweisen von Spanischlehrkräften. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. Online unter der URL:

https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-22887968-dfcb0cb318.pdf (12.09.2025)

Lindemann, Beathe / Retelj, Andreja / Schanche, Cathrine (2024a): Qualität von Sprachübungen im Fremdsprachenunterricht: Empirische Befunde und didaktische Implikationen. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2, S. 145–168.

Lindemann, Beathe / Retelj, Andreja / Schanche, Cathrine (2024b): Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ausgewählten norwegischen und slowenischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Online unter der URL:

https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3651/ (26.09.2025)

Littlejohn, Andrew (2011): The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. In: Brian Tomlinson (Hrsg.): Materials development in language teaching. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press. S. 179–211.

Mokhtari, Kouider / Sheorey, Ravi (2021): Reading strategies of second-language learners: Cross-cultural perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Neumann, Knut / Kuhn, Jochen / Drachsler, Hendrik (2024): Generative Künstliche Intelligenz in Unterricht und Unterrichtsforschung – Chancen und Herausforderungen. Unterrichtswissenschaft 2, S. 227–237.

https://doi.org/10.1007/s42010-024-00212-6 (02.01.2026)

Neuner, Gerhart (2012): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.

ÖBV 2024 = Österreichischer Bundesverlag: Künstliche Intelligenz in der Schule – was sagt die Forschung? Online unter der URL:

https://www.oebv.at/magazin/kuenstliche-intelligenz-in-der-schule-was-sagt-die-forschung (26.09.2025)

Scheiter, Katharina / Bauer, Elisabeth / Omarchevska, Yoana / Schumacher, Clara / Sailer, Michael (2025): Künstliche Intelligenz in der Schule: Eine Handreichung zum Stand in Wissenschaft und Praxis. Herausgegeben im Rahmen des KI-Begleitprozesses im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung. Online unter der URL:

https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/img/KI_Review.pdf (26.09.2025)

Tomlinson, Brian (2013): Developing materials for language teaching. 2. Aufl. London: Bloomsbury.

van Lier, Leo (2004): The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective. Boston: Springer.

von Brand, Tilman / Kilian, Jörg / Sosna, Anette / Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.) (2022): Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten. Hannover: Klett/Kallmeyer.

~

Eszter Varga-Mónok

Ein Plädoyer für die österreichische Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht. Der Vortrag von Bettina Wörgötter auf der UDV-Tagung 2017

1 Einleitung

Angehende Lehrkräfte stehen am Beginn eines anspruchsvollen und zugleich bedeutsamen Berufswegs. Ihre Aufgabe reicht weit über die Wissensvermittlung hinaus: Sie begleiten, fördern und prägen Lernprozesse maßgeblich. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik kommt ihrer Rolle eine zentrale Bedeutung zu, denn sie vermitteln nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern auch kulturelles Verständnis und gesellschaftliche Teilhabe. DaF-Lehrkräfte müssen nicht nur über ein fundiertes Wissen über die deutsche Sprache und ihre Didaktik verfügen, sondern auch in der Lage sein, sprachliche Barrieren abzubauen, individualisierte Lernprozesse zu gestalten und interkulturell sensibel zu agieren. In einer zunehmend globalisierten Welt, in der die deutsche Sprache für viele der Schlüssel zu Bildung, Beruf und Integration ist, leisten Lehrkräfte im Bereich DaF einen unverzichtbaren Beitrag. Ihre kontinuierliche fachliche Weiterbildung ist daher nicht nur wünschenswert, sondern auch unerlässlich – für die Qualität des Unterrichts ebenso wie für den Bildungserfolg ihrer Lernenden.

Die universitäre Lehrer:innenausbildung ist verantwortlich für die Förderung vielfältiger Kompetenzen, die für die erfolgreiche Ausübung des Berufs nötig sind, aber auch für die Vermittlung des fachlichen Wissens, auf dessen Grundlage angehende Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten können. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, angehende Lehrkräfte bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen im Bereich Hörverstehen zu unterstützen. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht ein Vortrag von Bettina Wörgötter, Lektorin beim Paul Zsolnay Verlag, der auf der Deutschlehrertagung des Ungarischen Deutschlehrerverbands (UDV) im Jahr 2017 gehalten wurde. Der

Vortrag wird im vorliegenden Beitrag als Hörtext behandelt: Zuerst wird sein Inhalt und die Aktualität des behandelten Themas kurz geschildert, anschließend die sprachliche Arbeit mit dem Vortrag als Hörtext vorgestellt. Durch die Arbeit mit dem Text werden angehende Lehrkräfte gefördert, sicher und kompetent mit Hörtexten umzugehen. Für den Beitrag dienen die eigenen Erfahrungen und reflektierten Verstehensprozesse der Autorin als Grundlage.

2 Zum Vortrag

Am 18. November 2017 fand die Deutschlehrertagung des UDV zum Thema „Literatur und Landeskunde im DaF-Unterricht" an der ELTE in Budapest statt, wo das Publikum u. a. dem Vortrag von Bettina Wörgötter, Lektorin beim Paul Zsolnay Verlag und frühere Universitätslektorin der ELTE, über die österreichische Gegenwartsliteratur und deren Nutzen für den DaF-Unterricht zuhören konnte. Der für praktizierende und angehende Lehrer:innen besonders relevante, anregende und inspirierende Vortrag trug den Titel „Schreiben Sie Österreichisch? Autorinnen und Autoren der Gegenwart für den DaF-Unterricht". Im Folgenden werden die grundlegenden Gedanken und Stichpunkte des Vortrags zusammengefasst bzw. paraphrasiert.

Der Vortrag gliederte sich in drei Teile. Im ersten Teil hielt Wörgötter ein Plädoyer für das Lesen von Literatur, indem sie die Kraft und den Einfluss von literarischen Texten auf unser Leben betonte und auch die positive Wirkung des Lesens fremdsprachlicher literarischer Texte auf die Fremdsprachenkenntnisse hervorhob. Die Vortragende lieferte dem Publikum in diesem ersten Teil ihres Vortrags zahlreiche Argumente, mit denen sie für das Lesen von literarischen Texten plädiert: Wenn man ein gutes Buch aufschlägt, öffnet sich ein Tor zu unglaublichen Welten, Romane tragen einen fort in ferne, oft unerreichbare Landschaften – hinein in Leben, die man selbst nie führen wird, und doch für ein paar Stunden miterleben darf. Außerdem ist Literatur mehr als bloße Unterhaltung: Sie erweitert den Horizont, fordert einen heraus und lädt Leser:innen ein, in andere Lebens- und Denkwelten einzutauchen. Ob inhaltlich, sprachlich oder stilistisch – Literatur zeigt immer wieder neue Wege auf, sie bereichert den Wortschatz, in der eigenen Sprache ebenso wie in einer Fremdsprache, und schärft das Gespür für Ausdruck und Nuancen. Außerdem wurde hervorgehoben, dass die Literatur auch ihre Leser:innen braucht und nicht nur umgekehrt: In einer Zeit, in der unzählige Konsumkanäle um

die Aufmerksamkeit buhlen, kann das bewusste Lesen zu einem Akt der Gegenwehr werden.

Während im ersten Teil des Vortrags allgemeine (und doch sehr überzeugende) Gedanken zum Lesen von literarischen Texten formuliert wurden, ging es im zweiten Teil konkret um die österreichische Gegenwartsliteratur. Dabei fasste die Vortraggeberin die österreichische Literaturgeschichte der Nachkriegszeit zusammen und schilderte die wichtigsten Tendenzen der österreichischen Gegenwartsliteratur. Sie hob hervor, dass die österreichische Gegenwartsliteratur gerade ein Hoch erlebt und auch international große Beachtung findet. Es wurde betont, dass die Literatur in Österreich die Geschichte des Landes sowie seine politischen und kulturellen Eigenarten widerspiegelt – oft in ganz eigener inhaltlicher und sprachlicher Prägung. Außerdem konnte das Publikum die prägendsten Autor:innen der österreichischen Literatur seit 1945 kennenlernen.

Im dritten Teil des Vortrags wurden fünf Romane vorgestellt, die zwischen 2005 und 2016 erschienen sind und sich wegen ihres Inhalts, ihrer Sprache und/oder Form bestens für den DaF-Unterricht eignen. Der erste Roman, *Es geht uns gut* von Arno Geiger, erschienen im Jahr 2005, ist ein Zeit- und Gesellschaftsroman, der die Geschichte von drei Generationen einer Wiener Familie behandelt, und dabei u. a. starke Frauenfiguren und gescheiterte Kommunikation thematisiert und die Ereignisse der österreichischen Geschichte des 20. Jahrhunderts aufgreift. Der Text des Romans ist gut lesbar, und eignet sich aufgrund der einfachen Art und Weise des Erzählens und der Auseinandersetzung mit der österreichischen Geschichte gut für den DaF-Unterricht. Der zweite Roman, *Spaltkopf* von Julya Rabinowich, erschienen im Jahr 2008, ist eine Migrationsgeschichte und thematisiert unterrichtsrelevante Themen, wie Migration und Integration. Auch von der sprachlichen Seite lässt sich dieser Roman in den Unterricht gut einbauen, weil die Autorin den Roman in ihrer Zweitsprache Deutsch geschrieben hat. Der dritte Roman, *Am Rand* von Hans Platzgumer, erschienen im Jahr 2016, behandelt zwar schwerwiegende existenzielle Fragen, ist aber durch seinen knappen, klaren, lakonischen Stil auch für Deutschlernende nachvollziehbar und zugleich lexikalisch und syntaktisch gewinnbringend. Der vierte Roman, *Die große Freiheit des Ferenc Puskás* von Evelyn Schlag, erschienen im Jahr 2011, thematisiert direkt den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache vor dem Hintergrund der Migration. Außerdem eignet sich der Roman für den Deutschunterricht in Ungarn, weil er auch die ungarische Geschichte (1956) als Thema hat. Der fünfte

Roman, *Gut gegen Nordwind* von Daniel Glattauer, erschienen im Jahr 2006, ist eine Liebesgeschichte in E-Mail-Format und lässt sich deshalb leicht in kleinere unterrichtsgeeignete Abschnitte unterteilen. Außerdem ist die Sprache des Romans gut nachvollziehbar für DaF-Lernende und kann auch beim Kennenlernen von Sprachwitzen und -nuancen helfen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Wörgötters Vortrag einerseits einen Einblick in die Werke der österreichischen Gegenwartsliteratur gewährt, andererseits auch wichtige Anregungen für den DaF-Unterricht liefert und durch den Enthusiasmus der Vortragenden nicht nur (angehende) Lehrer:innen zur unterrichtlichen Arbeit mit literarischen Texten, sondern vielleicht sogar Literaturmuffel zum Lesen anregen könnte.

3 Aktualität des Themas

Das Thema „Literatur im Fremdsprachenunterricht" ist in den letzten Jahrzehnten zu einem der Hauptthemen didaktisch-methodischer Diskussionen geworden. Untersuchungen belegen, dass literarische Texte eine wichtige Rolle bei der Entwicklung verschiedener Sprachkompetenzen spielen und darüber hinaus die Möglichkeiten des Sprachunterrichts in der Schule erheblich erweitern, beispielsweise indem sie die Verwirklichung von Bildungszielen in hohem Maße ermöglichen (Ehlers 2008; Feld-Knapp 2005; Hofmann 2006; Badstübner-Kizik 2018; Kertes 2018; Daróczy 2018; Varga-Mónok 2020, 2021).

Wörgötter plädiert in ihrem Vortrag für den Einsatz der Gegenwartsliteratur im Fremdsprachenunterricht. Im Vortrag wurden solche Texte der österreichischen Gegenwartsliteratur für den DaF-Unterricht empfohlen, die aufgrund ihrer sprachlichen Form und des behandelten Themas zur Förderung unterschiedlicher Lernendenkompetenzen besonders geeignet sind. Die Vortragende empfiehlt diese Texte auf eine Weise, die von ihrer Begeisterung für Literatur im Allgemeinen zeugt, da sie ihre Emotionen miteinbezieht, was auch literarische Texte im Unterricht tun können und sollen.

4 Der Vortrag als Hörtext, Aufgaben

Im Folgenden wird der hier vorgestellte Vortrag als Hörtext behandelt, um angehende Lehrkräfte bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen im Bereich Hörverstehen zu unterstützen. Damit werden zwei Ziele gleichzeitig verfolgt:

Einerseits geht es darum, dass angehende Lehrer:innen selbst mit dem Hörtext arbeiten und ihr eigenes Hörverstehen trainieren; andererseits sollen die hier angeführten Überlegungen zum Thema Hörverstehen als Grundlage für die unterrichtliche Arbeit mit Hörtexten dienen und dadurch Lehrer:innen Tipps für ihre Praxis bieten. Im Folgenden werden also konkrete Aufgaben zum Hörtext vorgestellt, die in drei Phasen gegliedert werden: Aufgaben vor, während und nach dem Hören. Die Aufgaben dienen jeweils zum Training eines Hörstils: globales Hörverstehen, selektives Hörverstehen und detailliertes Hörverstehen.

Aufgaben vor dem Hören

Die Aufgaben vor dem Hören eines Textes dienen dazu, den Wortschatz bzw. die Vorkenntnisse zum behandelten Thema zu aktivieren bzw. Interesse und Motivation für das Hören zu wecken und Hypothesen bezüglich des Themas / Textes aufstellen zu können. Auf diese Weise unterstützen die Aufgaben dieser Phase vor allem das globale Hörverstehen, indem sie das Thema vorbereiten.

Aufgabe 1: Globales Hörverstehen

Lesen Sie die folgenden Wörter und erklären Sie sie mit Ihren eigenen Worten!

a) der Lektor / die Lektorin:
b) das Plädoyer:
c) der Konsumkanal:
d) die Ära, -en:
e) die Nachkriegszeit:
f) die Gegenwartsliteratur:

► **Anmerkungen**: Die hier aufgezählten Wörter gelten als Schlüsselwörter im Text. Für diese Aufgabe können so viele Wörter und Ausdrücke gesammelt werden, wie nötig. Es ist zielführend, Wörter zu wählen, die wirklich wichtig für das Verständnis sind und/oder beim Hören Schwierigkeiten bereiten können. Das Nachdenken / Nachschlagen hilft bei der Entlastung des für das Verständnis relevanten Wortschatzes und weckt Assoziationen zum behandelten Thema.

Aufgabe 2: Globales Hörverstehen

Erstellen Sie eine Mindmap zum Thema „Literatur im Fremdsprachenunterricht"! Denken Sie dabei an Ihre eigenen Lernerfahrungen bzw. an die im Studium vermittelten Inhalte.

► **Anmerkungen**: Diese Aufgabe regt zum Nachdenken über das Thema des Hörtextes an. Sie dient der Aktivierung des Vorwissens bezüglich des Themas und basiert dabei auf den eigenen Lernerfahrungen aus der Schulzeit bzw. auf den im Studium vermittelten Inhalten.

Aufgabe 3: Globales Hörverstehen

Im Folgenden hören Sie einen Vortrag zum Thema „Gegenwartsliteratur im Fremdsprachenunterricht". Notieren Sie sich fünf Fragen, auf die Sie gern eine Antwort vom Hörtext bekommen würden.

► **Anmerkungen**: Diese Aufgabe regt einerseits zum Nachdenken über das Thema an, andererseits müssen für die Fragestellungen auch Hypothesen bezüglich des Textinhalts gebildet werden. Außerdem werden die Fragen während des Hörens die Aufmerksamkeit lenken, um die erwünschten Antworten aus dem Text heraushören zu können, was zur Förderung des detaillierten Hörverstehens beiträgt.

Die hier vorgestellten Aufgaben können für jeden beliebigen Hörtext modifiziert werden. Außerdem können für diese Phase zahlreiche andere Aufgaben entwickelt werden; wichtig ist, dass die Lehr- und Lernziele – Aktivierung von Wortschatz und Vorwissen, Entlastung des Wortschatzes, Motivierung, Interesse wecken – durch die Aufgaben erfüllt werden können.

Aufgaben während des Hörens

Während die Aufgaben vor dem Hören vor allem zur Unterstützung des globalen Hörverstehens dienen, können die Aufgaben in der zweiten Phase, d. h. während des Hörens, auch zur Förderung des detaillierten und selektiven Hörverstehens beitragen. In dieser Phase gilt als Ziel, den Sinn des Textes global zu erfassen, Zusammenhänge zu verstehen sowie einzelne konkrete Informationen aus dem Text heraushören zu können. Die Aufgaben dieser Phase hängen eng mit der Textsorte, der Länge des Textes und den im Text enthaltenen Informationen zusammen.

Aufgabe 1: Globales Hörverstehen

Hören Sie sich die ersten fünf Minuten des Textes an und beantworten Sie folgende Fragen zum Kontext des Hörtextes!

a) Was ist die kommunikative Situation des Textes?
b) Wer spricht?
c) Welcher Textsorte kann der Text zugeordnet werden?
d) Zu welchem Thema äußert sich der Sprecher / die Sprecherin?
e) Wie ist der Text gegliedert?

► **Anmerkungen**: Diese Aufgabe unterstützt durch das Verorten des Textes in einen Kontext das globale Hörverstehen. Anhand der ersten fünf Minuten können die Grundinformationen bezüglich des Textes gesammelt werden, die beim Verstehen der späteren Teile als Basis dienen. Beim Hören eines längeren Textes ist es auch hilfreich, die ersten paar Minuten getrennt zu behandeln (wenn der Text bzw. die Textsorte dies ermöglicht), weil man in dieser Zeit die Stimme(n), das Tempo und die Sprache kennenlernen und sich daran gewöhnen kann.

Aufgabe 2: Selektives Hörverstehen

Lesen Sie die folgenden Fragen vor dem Hören durch und beantworten Sie sie beim Hören!

1) Was hält uns vom Lesen ab? Welche Beispiele der Konsumkanäle werden im Vortrag erwähnt?
2) Welche allgemeinen Eigenschaften der österreichischen Gegenwartsliteratur werden im zweiten Teil des Vortrags erwähnt?
3) Welche Autor:innen der Nachkriegszeit werden im zweiten Teil des Vortrags namentlich erwähnt?
4) In welchem Jahr wurde Arno Geiger mit dem Deutschen Buchpreis ausgezeichnet?
5) Welche Möglichkeiten bieten sich für den DaF-Unterricht anhand des Romans *Es geht uns gut*?
6) Worauf bezieht sich der Titel des Romans *Spaltkopf*?
7) Was ist besonders an der Sprache des Romans *Spaltkopf*?
8) Warum muss die unterrichtliche Arbeit mit dem Roman *Am Rand* gut vorbereitet werden?
9) Welches historische Ereignis der ungarischen Geschichte spielt im Roman *Die große Freiheit des Ferenc Puskás* eine wichtige Rolle?
10) Wovon träumt die junge Hauptfigur des Romans *Die große Freiheit des Ferenc Puskás* in Bezug auf das Sprachenlernen?
11) Was ist besonders an der Form des Romans *Gut gegen Nordwind*?
12) Was ist besonders an der Sprache des Romans *Gut gegen Nordwind*?

► **Anmerkungen**: Diese Aufgabe trainiert das selektive Hörverstehen, indem sie darauf zielt, aus dem Text bestimmte und für die Fragen relevante Informationen herauszuhören. Die Fragen sollen vor dem Hören durchgelesen werden, um zu wissen, auf welche Informationen während des Hörens geachtet werden muss. Bei dieser Aufgabe ist es wichtig, dass die Reihenfolge der Fragen dem Textinhalt entspricht, damit die Konzentration nicht durch das Hin- und Herspringen zwischen den Fragen gestört wird. Außerdem muss bei einer solchen Aufgabe darauf geachtet werden, dass die Fragen mit ganz kurzen Sätzen bzw. mit einzelnen Wörtern/Informationen beantwortet werden können, damit die Beantwortung der Fragen nicht zu viel Zeit beansprucht.

Aufgabe 3: Detailliertes Hörverstehen

Entscheiden Sie beim Hören, ob die folgenden Aussagen richtig oder falsch sind!

1) Der Vortrag gliedert sich in vier Teile.
2) Mit dem Lesen von Literatur können wir uns in fremde Lebens- und Denkwelten hineinversetzen.
3) Die Sprache von literarischen Texten kann zur Wortschatzerweiterung in der Fremdsprache beitragen.
4) Muttersprachliches Lesen hat keinen Einfluss auf unsere Kenntnisse in der Muttersprache.
5) Die österreichische Gegenwartsliteratur ist nur in Österreich bekannt und beliebt.
6) Unter *Literatur der Nachkriegszeit* wird die Literatur nach dem Ende des Ersten Weltkriegs verstanden.
7) In der heutigen österreichischen Gegenwartsliteratur lassen sich unterschiedliche Strömungen gleichzeitig beobachten.
8) Die Handlung des Romans *Es geht uns gut* beginnt mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs.
9) Die Handlung des Romans *Es geht uns gut* spielt in Wien.
10) Anhand des Romans *Spaltkopf* lässt sich das Thema Migration im Unterricht behandeln.
11) Die Autorin des Romans *Spaltkopf* stammt aus der Ukraine.
12) Die Originalsprache des Romans *Spaltkopf* ist Deutsch.
13) Die Sprache des Romans *Am Rand* ist für Deutschlernende nur schwer nachvollziehbar.

14) Der Roman *Die große Freiheit des Ferenc Puskás* spielt in Ungarn.
15) Der Roman *Gut gegen Nordwind* lässt sich wegen seiner Kürze gut in den Unterricht einbauen.

► **Anmerkungen**: Diese Aufgabe trainiert das detaillierte Hörverstehen, weil man für die Entscheidung zwischen richtig und falsch den exakten Kontext, genaue Formulierungen und Details aus dem Hörtext braucht. Die Reihenfolge der Aussagen stimmt mit der Reihenfolge der Informationen im Text überein, damit die Aufmerksamkeit nicht durch das Hin- und Herspringen zwischen den Aussagen abgelenkt wird.

Aufgabe 4: Selektives Hörverstehen

Welche sprachlichen Mittel sorgen im Text für die Kohärenz? Ergänzen Sie die Tabelle beim Hören mit Wörtern bzw. Ausdrücken aus dem Text!

Kohärenz- und Kohäsionsmittel	**Beispiele**
Wiederaufnahmen durch unterschiedliche Wortarten – Vor- und Rückverweise (anaphorische und kataphorische Verweise)	
Tempuskontinuität	
Gliederungshinweise (Metakommunikative Verknüpfung)	
Deixis	
Konnektoren	

► **Anmerkungen**: Diese Aufgabe trainiert einerseits das selektive Hörverstehen, weil man sich auf einzelne Wörter bzw. Ausdrücke konzentrieren muss, andererseits geht es hier um die bewusste Arbeit mit der Sprache. Beim Hören muss man sich nicht nur auf einzelne Informationen konzentrieren, sondern auch darauf, wie das Gesagte sprachlich miteinander zusammenhängt. Das Lösen dieser Aufgabe erfordert das metasprachliche Wissen von angehenden Lehrer:innen: Sie müssen sich bewusst mit der Sprache des Hörtextes auseinandersetzen, um die kohärenzstiftenden Mittel aus dem Text heraushören zu können.

Außer den hier aufgeführten Aufgabenbeispielen können für diese Phase zahlreiche andere Aufgabentypen verwendet werden (z. B. Notizen machen, Assoziogramme erstellen, Multiple-Choice-Aufgaben, Cloze-Tests usw.), die zum Training des globalen, detaillierten und selektiven Hörverstehens beitragen. Bei den Aufgaben der Während-Phase muss man darauf achten, dass die Aufmerksamkeit von Hörer:innen auf den Text und seine Inhalte und Zusammenhänge gerichtet ist und bleiben kann und nicht durch zu viel Schreiben oder zu viele Sprünge zwischen den Aufgaben/Aussagen abgelenkt wird.

Aufgaben nach dem Hören

Abhängig von der Textsorte des gehörten Textes lassen sich in der dritten Phase der Arbeit auch zahlreiche unterschiedliche Aufgabentypen verwenden, die vor allem auf dem globalen Hörverstehen basieren. Es geht bei diesen Aufgaben entweder um die Kontrolle des Verständnisses oder darum, über das Gehörte nachzudenken und das Thema weiterzuführen.

Aufgabe 1: Globales Hörverstehen

Welcher Titel passt zu welchem Klappentext? Finden Sie die Paare anhand des Gehörten!

Titel: *Gut gegen Nordwind; Spaltkopf; Es geht uns gut; Am Rand; Die große Freiheit des Ferenc Puskás*

1. Roman: . . . . . .

Philipp Erlach hat das Haus seiner Großmutter in der Wiener Vorstadt geerbt, und die Familiengeschichte, von der er definitiv nichts wissen will, sitzt ihm nun im Nacken. Arno Geiger erzählt sie, als sei sie gegenwärtig: Von Alma und Richard, die 1938 gerade Ingrid bekommen und nichts mit den Nazis zu tun haben wollen. Vom fünfzehnjährigen Peter, der 1945 mit den letzten Hitlerjungen durch die zerbombten Straßen läuft. Von Ingrid, die mit dem Studenten Peter eine eigene Familie gründen will, und von Philipp, dem Sohn der beiden. Arno Geiger gelingt es, ein trauriges und komisches Jahrhundert lebendig zu machen.

2. Roman: . . . . . .

Oktober 1956: Nahe der Grenze fallen Schüsse, Blut fließt. Schnell ist der Traum von der großen Freiheit in Ungarn vorbei. Istvan Földesch flüchtet mit

seiner Frau Etelka und dem Sohn Laszlo über die grüne Grenze. In einer Molkerei findet die Familie rasch Arbeit. Viele Jahre später begegnen sich der Rechtsanwalt Valentin Görtz aus Österreich und der Ungar Laszlo Földesch an einer Tankstelle. Obwohl sie sich nie zuvor gesehen haben, sind ihre Biographien eng miteinander verknüpft. Görtz findet heraus, dass sein Vater einst der Anwalt des Molkereidirektors war, und auch bei seiner Lebensgefährtin Katharina setzt Laszlo Erinnerungen in Gang.

3. Roman: . . . . . .

Ein Mensch steigt früh am Morgen auf einen Berg. Sobald es dunkel ist, will er einen letzten Schritt tun. Schon immer lagen der Tod und das Glück für Gerold Ebner nah beieinander. Als Kind hat er seinen ersten Toten gesehen. Später hat er zwei Menschen eigenhändig den Tod gebracht: Er erlöste seine Mutter vom terrorisierenden Großvater und seinen besten Freund von dessen Leiden. Doch ist er damit zum Mörder geworden? Noch einmal entscheidet sich Gerold gegen das Gesetz und findet so sein eigenes Glück, das ihm der Tod wieder nimmt… Fesselnd bis zum Schluss schildert der Ich-Erzähler die Ereignisse, die ihn an den Rand eines Felsens geführt haben.

4. Roman: . . . . . .

Mischka wurde in Leningrad, dem heutigen St. Petersburg, in einer russisch-jüdischen Großfamilie geboren. Als sie sieben Jahre alt ist, erzählen ihr ihre Eltern, dass sie Urlaub in Litauen machen. Doch das Flugzeug landet in Wien. Mischka muss sich, gespalten zwischen den Mythen ihrer Kindheit und den Verheißungen des Westens, im Exil einen eigenen Weg suchen. Rabinowich überzeugt nicht nur durch ihren Sinn für Komik, sondern auch mit ihrem eigenständigen Stil: Nüchtern und überzeichnend zugleich beschreibt sie das Vakuum zwischen den Kulturen, in das einen die Emigration zu treiben vermag.

5. Roman: . . . . . .

Gibt es in einer vom Alltag besetzten Wirklichkeit einen besser geschützten Raum für gelebte Sehnsüchte als den virtuellen? Bei Leo Leike landen irrtümlich E-Mails einer ihm unbekannten Emmi Rothner. Aus Höflichkeit antwortet er ihr. Und weil sich Emmi von ihm angezogen fühlt, schreibt sie zurück. Bald scheint es nur noch eine Frage der Zeit zu sein, wann es zum ersten persönlichen Treffen kommt, aber diese Frage wühlt beide so sehr auf, dass sie die Antwort lieber noch eine Weile hinauszögern. Außerdem ist Emmi

glücklich verheiratet. Und Leo verdaut gerade eine gescheiterte Beziehung. Und überhaupt: Werden die gesendeten, empfangenen und gespeicherten Liebesgefühle einer Begegnung standhalten? Und was, wenn ja?

► **Anmerkungen**: In dieser Aufgabe geht es darum, das Verständnis nach dem Hören zu kontrollieren und zu sichern. Die Romane wurden in dem Text detailliert beschrieben, auch einige Schwerpunkte der Handlungen wurden erwähnt. Die Aufgabe hat das Ziel, durch das Vergleichen der gehörten Informationen mit den Romanbeschreibungen das Verständnis zu sichern und zu kontrollieren.

Aufgabe 2: Globales Hörverstehen

Lesen Sie den Auszug aus dem Hörtext! An den mit Zahlen (1) markierten Stellen fehlt jeweils ein Satz aus dem Text. Finden Sie den passenden Satz, aber achten Sie darauf, dass es zwei zusätzliche Sätze gibt, die in keine Textstelle hineinpassen.

„… welch unglaubliche Welten sich uns eröffnen, wenn wir gute Bücher und literarische Texte lesen. Nicht nur tragen uns Romane fort in fremde, ja sogar womöglich real ganz und gar unerreichbare Welten, ermöglichen es uns, Fiktionen neben unserem eigenen noch viele weitere ganz andere Leben zumindest ein Stück weit mitzuerleben. Literatur erweitert unseren Horizont, unterhält uns und fördert, fordert uns, führt uns in andere Lebens- und Denkwelten, lädt uns auf kleine und große Abenteuer ein. _____ **(1)** _____ Sich auszudrücken mit Worten und mit Sprache umzugehen, Dinge zu beschreiben und Phänomene zu fassen. Sie erweitert ganz ohne Zweifel unseren Wortschatz in unserer Muttersprache […]. _____ **(2)** _____ Geeignete Literatur spornt einen geradezu an, neue Wörter und Wendungen zu lernen. Es ist natürlich wunderbar, wenn man in einer Fremdsprache erste Gehversuche macht […], aber es ist erst recht eine wunderbare Erfahrung, wenn man seinen ersten Roman in einer Fremdsprache lesen kann. […] Ich bin überzeugt davon, dass wir die Literatur brauchen, dass sie unser Leben beeinflussen soll, weil sie es positiv beeinflusst, weil sie die Kraft dazu hat, Dinge zumindest in den Köpfen […] zu verändern. […]

Aus eigener Erfahrung muss ich Ihnen berichten, die Literatur braucht auch uns. Sie braucht unsere Unterstützung, sie braucht uns und Sie als ihre Botschafter. _____ **(3)** _____ E-Mails, Facebook, Twitter, Netflix… Die Liste an Schlagworten […] ist lang. […] Und erst am Ende, wenn alle

anderen vermeintlich schneller zu erledigenden Konsumkanäle abgearbeitet sind, greifen wir – wenn wir dann nicht schon zu müde sind, oder am Ende unserer Zeitressourcen – zum Buch. […]

Nur noch 32 Prozent der Befragten geben an, dass sie dieser Aktivität [Buch lesen] zumindest einmal in der Woche nachgehen. Das ist eine Entwicklung, die ich also leider nicht erfinde. _____ **(4)** _____ Das ist so, und das ist ein Stück weit auch nachvollziehbar, und ich will jetzt auch nicht dafür plädieren, dass wir uns in irgendwelche „Pre-iPhone-Zeiten" zurückträumen, aber ich denke, wir sollten dies im Auge behalten. […]

Literatur braucht nämlich Platz, sie braucht Zeit und Konzentration, aber genau das ist es auch, was sie auszeichnet. Und es gibt auch (…) einen Grund dafür, dass ich jetzt heute mit Ihnen nicht in erster Linie über Adalbert Stifter oder Franz Grillparzer sprechen werde […] _____ **(5)** _____ Und diesen Kommunikationskanal, den brauchen wir in Zukunft dringend. […]"

A) *Ich denke, die Literatur und vor allem die Gegenwartsliteratur ist nicht zuletzt auch ein wichtiger Kommunikations- und Diskussionskanal, der nicht alles auf 200 Zeichen hinunterbricht.*
B) *Vor allem aber gilt es natürlich in einer Fremdsprache.*
C) *Und wir in den Verlagen können sie auch ganz direkt nachzeichnen, die Absätze pro Buch haben sich […] in den letzten zwanzig Jahren ungefähr halbiert.*
D) *Nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich und stilistisch, Literatur zeigt uns völlig neue Wege auf.*
E) *Literarische Texte zu lesen ist eine schwierige Aufgabe, es braucht viel Zeit und Energie, man muss sich anstrengen, um jede Bedeutungsebene erfassen zu können.*
F) *Aber wir in den Verlagen haben interessanterweise eine ganz andere Tendenz beobachtet: Es werden nämlich immer mehr Bücher verkauft.*
G) *Es gibt heute nämlich vieles, was uns vom […] Lesen, vom Griff zu einem guten Buch abhält:*

► **Anmerkungen**: Durch diese Aufgabe kann kontrolliert werden, ob die Zusammenhänge im Text verstanden wurden. Hier muss darauf geachtet werden, dass die Sätze sowohl inhaltlich als auch grammatisch in die Textstellen passen. Die Aufgabe wird dadurch erschwert, dass es zwei extra Sätze gibt, die nicht in die Textstellen hineinpassen. Man muss deshalb sehr genau nachdenken, was gehört wurde und was nicht.

Wie in den vorigen Phasen, erfüllen die Aufgaben nach dem Hören ebenfalls unterschiedliche Lehr- und Lernziele. Die hier vorgestellten Beispiele haben das Ziel, das Verständnis zu kontrollieren, also zu überprüfen, ob man beim Hören die Hauptaussagen richtig verstanden hat. Außerdem können in dieser Phase die Aufgaben zur Klärung von Missverständnissen verwendet werden. Daneben ist es auch effektiv, diese Phase zur Festigung des Gehörten zu benutzen oder mit gezielten Aufgaben zur Sprachproduktion anzuregen. Auch die Reflexion über die eigenen Verstehensprozesse kann ein wichtiger Teil dieser Phase werden.

5 Fazit

Hörverstehen ist eine der komplexesten Sprachfertigkeiten, da es in Echtzeit abläuft und man gleichzeitig akustische, sprachliche und inhaltliche Informationen verarbeiten muss. Für angehende Lehrer:innen bedeutet das, sensibel für die typischen Hürden ihrer Schüler:innen zu sein: Ungewohnte Akzente, unterschiedliche Sprechgeschwindigkeiten, Hintergrundgeräusche oder ein unbekannter Wortschatz können das Verständnis erschweren. Ein erfolgreiches Training des Hörverstehens erfordert daher eine klare didaktische Struktur: Aufgaben vor dem Hören aktivieren Vorwissen, Aufgaben während des Hörens lenken die Aufmerksamkeit gezielt, Aufgaben nach dem Hören sichern und vertiefen das Verständnis. Wichtig ist, Lernende nicht mit zu vielen Details zu überfordern, sondern schrittweise ihre Hörstrategien zu entwickeln. Aus Lehrer:innensicht ist zudem entscheidend, authentisches Material in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden einzusetzen, Wiederholungen sinnvoll einzubauen und verschiedene Hörstile zu fördern – vom globalen Verstehen bis hin zum gezielten Heraushören von Details. So werden Lernende nicht nur bessere Zuhörer:innen, sondern entwickeln auch Selbstvertrauen im Umgang mit gesprochener Sprache.

Literaturverzeichnis

Badstübner-Kizik, Kamilla (2018): Erinnerungsort Literatur? In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. IV). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 57–78. Online unter der URL: **https://eotvos.elte.hu/dstore/document/8193/CM4.pdf** (14.08.2025)

Ehlers, Swantje (2008): Lesetheorien, Lesekompetenz und Narrative. In: Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Tübingen: Narr. S. 107–127.

Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht. Hamburg: Dr. Kovač.

Hofmann, Helmut (2006): Literarische Texte als Sprech- und Schreibanlass. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 215–223.

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. IV). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 103–119. Online unter der URL: **https://eotvos.elte.hu/dstore/document/8193/CM4.pdf** (14.08.2025)

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. V). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 417–443. Online unter der URL: **https://eotvos.elte.hu/media/1e/d0/7bd827ffb5defeb935a0f47125adfbe4eebdbd9650a3f6e9425c53e17dad/ec-cathedra-magistrorum2019-20.pdf** (14.08.2025)

Varga-Mónok, Eszter (2021): Kompetenzförderung mit literarischen Texten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Initium 3, S. 318–369. Online unter der URL: **https://ojs.elte.hu/initium/article/view/3012/3863** (14.08.2025)

Darstellung von Forschungsarbeiten

Nikoletta Melinda Kerekes

Dyslexie und Deutschlernen: Eine Studie zur Integrierung von Legasthenikern im Deutschunterricht

1 Einleitung

Als Hauptziel des modernen Fremdsprachenunterrichts gilt die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden. Der nationale Grundlehrplan nennt jedoch auch eine Reihe anderer Ziele, wie zum Beispiel das Erzielen einer positiven Einstellung zu Sprachen und zum Sprachenlernen oder den Erwerb von Sprachlernstrategien, die es den Lernenden ermöglichen, aktive und selbständige Sprachlerner und Sprachbenutzer zu werden. Vor den Sprachlernenden steht ein langer Weg bis zum Erreichen der festgelegten Ziele, und manche Schüler stoßen auf diesem Weg gehäuft auf Hindernisse. Zu dieser Gruppe gehören beispielsweise die Schüler mit spezifischen Lernstörungen, unter diesen auch Schüler mit Dyslexie, die und deren Deutschlernen und Deutschunterricht den Gegenstand der vorliegenden Arbeit darstellen. In letzter Zeit rückte die Situation von Schülern mit besonderen Bedürfnissen zunehmend in den Vordergrund des öffentlichen Interesses und des Schulwesens, und von den Lehrern wird erwartet, dass sie in der Lage sind, diese Schüler in heterogenen Gruppen integriert zu unterrichten. Es sollte den oft überforderten Lehrkräften ermöglicht werden, in diesen Situationen nach einer festen Stütze greifen zu können. Denn es ist keine Lösung, Schüler mit Sprachlernschwierigkeiten vom Sprachunterricht auszuschließen oder ihre spezifischen Bedürfnisse zu ignorieren, da dadurch die Hauptziele des Fremdsprachenlernens und -lehrens missachtet wären. Als Anfängerlehrerin unterrichtete ich bereits sowohl Deutschlerner mit stärkerer als auch mit schwacher Dyslexie, sodass ich aus erster Hand erfuhr, wie aktuell diese Problematik ist und dass es keine wissenschaftlichen Arbeiten gibt, die sich spe-

zifisch mit den besonderen Schwierigkeiten von Legasthenikern mit ungarischer Muttersprache beim Deutschlernen beschäftigen.

Im Rahmen eines fremdsprachendidaktisch angelegten Forschungsprojekts befasste ich mich mit dem Thema Dyslexie und Deutschlernen und mit der Frage, wie Lehrer Legastheniker im Deutschunterricht effektiv integrieren können. Ziel meiner Forschung war es, die spezifischen Merkmale des Deutschunterrichts und des Deutschlernens von Legasthenikern zu untersuchen. Die fertige Studie wurde zur 37. Nationalen Wissenschaftlichen Studentenkonferenz (OTDK) eingereicht, wo ich meine Arbeit in der Sektion „Lern- und Lehrmethodik – Wissenstechnologie" im Bereich „Lehrplanentwicklung" vorstellen durfte. Meine Arbeit wurde am 16. April 2025 bei der Preisverleihung in Nagykőrös mit dem ersten Platz ausgezeichnet.

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die zentralen Ergebnisse der Arbeit und beleuchtet diese exemplarisch am Beispiel einer ausgewählten Probandin. Damit soll zugleich ein Einblick in die empirische Untersuchung vermittelt werden. Den empirischen Teil der Forschung bildeten vier Fallanalysen, die eine ganzheitliche Beschreibung der individuellen Lernsituationen ermöglichten, bei der jeder Fall aus drei Perspektiven (Perspektive der Lernenden, der Lehrkraft und der Forscherin) betrachtet wurde.

Im Beitrag werden im ersten Schritt die theoretischen Grundlagen der Forschung vorgestellt. Nach einer kurzen Beleuchtung der Entwicklung der Ziele und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts werden zentrale Aspekte der Sprachaneignung und deren Problematik bei Legasthenikern dargestellt. Im vierten Kapitel wird auf den Dyslexiebegriff, auf die Dyslexieforschung sowie auf die Erkennung und den Umgang mit Dyslexie im Unterricht eingegangen. Anschließend wird anhand eines ausgewählten Falles exemplarisch gezeigt, welche besonderen Merkmale der Deutschunterricht und das Deutschlernen mit Legasthenikern aufzeigen. Dabei werden auch die Gemeinsamkeiten und individuellen Unterschiede der vier Fälle vorgestellt, um einen vollständigen Blick über die Ergebnisse zu bekommen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit ab.

2 Leitprinzipien des heutigen Fremdsprachenunterrichts

Die Ziele und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts durchliefen im Laufe der Zeit einen grundlegenden Wandel. Was einst als elitäres Bildungsprivileg

und reine Wissensvermittlung begann, entwickelte sich zu einem Unterricht, der kommunikative und interkulturelle Kompetenzen fördert.

Im 19. Jahrhundert dominierte noch die **Grammatik-Übersetzungsmethode** (GÜM), die auf die Vermittlung von Sprachstrukturwissen und Übersetzungskenntnissen setzte und bei der die mündliche Kommunikation auf der Fremdsprache kaum eine Rolle spielte. (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 78 f.) Die aus der Didaktik der alten Sprachen entlehnte GÜM wurde erst Mitte des 20. Jahrhunderts weitgehend in Frage gestellt und durch die **audiolinguale und audiovisuelle Methode** ersetzt. Diese brachten mehr Anschaulichkeit und mündliche Praxis in den Unterricht. Trotz des situationsbezogenen Charakters beider Methoden zeigte sich jedoch, dass die Anwendung der Fremdsprache den Sprachbenutzern in realen Situationen keinen Erfolg brachte. Daneben wurden die Zurückdrängung analytischer Verfahren, kognitiver Elemente und der Kreativität sowie die Lehrerzentriertheit ebenfalls kritisiert (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 81–84; Doff 2016: 323 f.).

Einen entscheidenden Wendepunkt markierte in den 1970er Jahren durch die Einwirkung von Hans Eberhard Piepho (*Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, erschienen 1974) die **kommunikative Wende**, in deren Sinne Sprache als soziales Handeln verstanden wurde. Der Unterricht wurde offener, handlungsorientierter und stärker auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 31–33; Feld-Knapp 2012: 2–4). In den 1980er Jahren wurde dieses Konzept durch **den interkulturellen Ansatz** erweitert, der die Lebenswelt und die Erfahrungen der Lernenden einbezog und Empathie, Toleranz und Fremdverstehen betonte, wozu sich die Arbeit mit literarischen Texten am besten eignete (vgl. Feld-Knapp 2012: 5–7).

Heute spricht man von einer **Post-Methoden-Ära**: Statt einer festen Methode stehen flexible Prinzipien im Vordergrund, die sich an Lerntheorien und Lernbedingungen orientieren (vgl. Funk 2010: 941; Doff 2016: 321). Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (GER) von 2001 schuf zudem ein einheitliches Bezugssystem für Sprachkompetenzen, was einerseits einen wichtigen Schritt zur Vergleichbarkeit, andererseits aber auch eine Herausforderung für Individualisierung und Differenzierung darstellt (vgl. Krumm 2010: 910).

Diese Entwicklungen münden in **die heutigen Leitprinzipien** des Fremdsprachenunterrichts: Heute steht nicht mehr eine einzelne Methode im Mittelpunkt, sondern die Lernenden selbst, die unterschiedliche Bedürfnisse und

Lernziele mitbringen. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, stützt sich der moderne Fremdsprachenunterricht auf eine Reihe von Prinzipien, die **Inklusion, Differenzierung** und die Betrachtung der **Heterogenität** in den Vordergrund stellen (vgl. Faistauer 1997: 21 f.; Klippel 2016: 320).

Es gibt bestimmte didaktisch-methodische Prinzipien, d. h. „Grundsätze oder Handlungsregeln der Unterrichtsgestaltung" (Klippel 2016: 316), die für alle Fächer gelten. Dabei sind die grundlegendsten Prinzipien Schülerorientierung, Inhaltsorientierung und Handlungs-/Kompetenzorientierung. Weitere unterrichtsregulierende Prinzipien wie Motivierung, Differenzierung, Zielorientierung und Selbsttätigkeit sind durch das Didaktische Dreieck vorgegeben (Lehren – Lerngegenstand – Lernen; vgl. Klippel 2016: 316 f.). Zusätzlich zu den allgemein gültigen Unterrichtsprinzipien wurden fachspezifische Prinzipien festgelegt. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts nimmt diese Arbeit die zwölf **methodischen Prinzipien von Funk** (2010) als Grundlage:

- Handlungsorientierung
- Inhaltsorientierung
- Aufgabenorientierung
- Individualisierung und Personalisierung
- Autonomieförderung
- Interaktionsorientierung
- Reflexionsförderung
- Automatisierung
- Transparenz und Partizipation
- Evaluationskultur
- Mehrsprachigkeit
- Lehr-/Lernkultursensibilität.

Wie auch Funk ausdrücklich feststellt, gibt es keine Gewichtung zwischen den Prinzipien (vgl. Funk 2010: 943 f.). Im Folgenden werden hier trotzdem zwei Prinzipien hervorgehoben und erläutert, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind.

Im Sinne der **Individualisierung und Personalisierung** hebt Funk die Bedeutung der differenzierenden und lernerorientierten Verarbeitungsangebote hervor, bei ihm sind also die Prinzipien der Differenzierung und Lernerorientierung im Prinzip der Individualisierung integriert (vgl. Funk 2010: 943). Wie bereits erwähnt, fand die lernerzentrierte Wende in der Sprachlernforschung Mitte/Ende der 1970er Jahre mit dem Aufkommen der kognitivistisch-konstruktivistischen Lerntheorie statt. Die aktive Rolle der Lernenden

im Lernprozess wurde erkannt, sodass es notwendig wurde, die individuellen Bedürfnisse und die Persönlichkeit (einschließlich Lernerfahrungen, Interessen, Kenntnisse usw.) der Lernenden zu berücksichtigen, um den Lerninhalt adressatengerecht vermitteln zu können, was durch das Kennenlernen der Lernenden möglich wird. Individualisierung kann als ein Sammelkonzept gedeutet werden, das unterschiedliche Lehr- und Lernansätze (z. B. individuelle Aufgabenstellungen, selbstgesteuertes Lernen, Autonomie) umfasst. Um die Zielsetzungen der Individualisierung zu erreichen, ist eine neue Lehrer- und Lernerrolle erforderlich. Lehrer sollen als Mentoren fungieren und den Lernenden beim selbständigen Lernen durch Lernstrategientraining helfen (vgl. Martinez 2016: 241 f.).

Mit der Individualisierung hängt auch die **Differenzierung / Binnendifferenzierung** zusammen. Die beiden Begriffe werden oft synonym verwendet, wobei Individualisierung die Höchstform der Differenzierung darstellt, da es dabei um die Einbeziehung der Persönlichkeit der Lernenden geht. Binnendifferenzierung bedeutet die „situations- und lernzielgebundene gruppeninterne Differenzierung, die von der Lehrkraft individuell eingesetzt werden kann" (Eisenmann 2016: 358) und ist aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen notwendig. Gruppen sind in vielerlei Hinsicht heterogen: Schüler haben unterschiedliche Reifegrade, Begabungen, Interessen, Bildungsvoraussetzungen und Sprachkompetenzen, und manche kämpfen auch noch mit verschiedenen Lernschwierigkeiten. Die Lehrkräfte haben es in dieser Hinsicht nicht leicht, denn die Anforderungen an den Unterricht sind oft widersprüchlich:

> Einerseits soll der Unterricht möglichst viele Lernertypen abhängig von ihren kognitiven, emotionalen und motivationalen Strukturen entsprechend ihren Voraussetzungen optimal fördern, andererseits geht man in Zeiten zentraler Kompetenzstandardüberprüfungen von einer größtmöglichen Homogenität der Lernvoraussetzungen für alle Lernenden aus. (Eisenmann 2016: 358)

Trotz der Hemmungen lohnt es sich, Differenzierung vorzunehmen, da dies das selbständige Lernen fördert und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärkt. Es gibt verschiedene Wege für die Realisierung des differenzierten Unterrichts: Es kann durch die Individualisierung der Aufgabenstellungen und Anforderungen, verschiedene Themenbereiche, Sozialformen, Lernwege und Lernstrategien oder durch unterschiedliche didaktische Techniken erfolgen. Eisenmann (2016) gibt als Orientierungshilfe für die Unterrichtsplanung Prinzipien an, die bei der Differenzierung zu beachten sind. Solche Prinzipien

sind beispielsweise die Methodenvielfalt, das ganzheitliche Lernen, offener Unterricht, kooperative Lernformen und Material- und Medienvarianz. Eisenmann erwähnt außerdem einen wichtigen Aspekt für die erfolgreiche Differenzierung, nämlich die positive Einstellung der Lehrkräfte zu Heterogenität und deren Betrachtungsweise als Chance und nicht als Hindernis (vgl. Eisenmann 2016: 358–361).

Das nächste zentrale didaktisch-methodische Prinzip, die **Inhaltsorientierung**, wird von Funk (2010) als Vorrang der inhaltlichen Verarbeitung (*focus on meaning*) vor der Form-Fokussierung (*focus on form*) interpretiert. Grammatik wird in ihrer Funktion zum Verstehen und Hervorbringen fremdsprachlicher Äußerungen vermittelt, Regeln werden aus dem Text bewusstgemacht (vgl. Faistauer 1997: 26; Grossenbacher et al. 2012: 18). In erster Linie geht es also bei der Inhaltsorientierung um die Berücksichtigung persönlicher Erfahrungen und Interessen der Lernenden, um eine emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes zu ermöglichen. Dieses Prinzip kann durch die Auswahl motivierender, interessanter, für die Schüler relevanter und für die Zielsprachenkulturen repräsentativer und authentischer Inhalte umgesetzt werden. Bei Beachtung der aufgeführten Textauswahlkriterien wird es den Lernenden ermöglicht, sich mit der kommunikativen Aktivität identifizieren zu können. Dabei verfügen authentische, nicht speziell zum Zwecke des Fremdsprachenlernens konzipierte Texte über ein besonders großes Motivations- und Identifikationspotenzial (vgl. Grossenbacher et al. 2012; Surkamp 2017: 138 f.).

Es ist ersichtlich, dass Inhaltsorientierung ohne Texte und Textarbeit unrealisierbar ist. Textarbeit bildet seit der interkulturellen Orientierung des kommunikativen Ansatzes eine Basis des Unterrichts, als die Bedeutung der Textorientierung und der kommunikativen Kompetenz für den Umgang mit Texten erkannt wurde. In Ungarn wurde außerdem in den 1990er Jahren infolge der neuen curricularen Regelung des Fremdsprachenunterrichts die Textorientierung in den Vordergrund gestellt (vgl. Feld-Knapp 2014: 129). Im GER wird auch die Wichtigkeit der Texte in ihrer Bedeutung für die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit hervorgehoben. Nach dem Textbegriff des Referenzrahmens wird Text zur Bezeichnung aller sprachlichen Produkte benutzt, die Sprachverwendende oder Lernende empfangen, produzieren oder austauschen – sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes" (Europarat 2001). Daraus folgt, dass es „keine Kommunikation durch Sprache ohne einen Text geben" kann (Europarat 2001). Nach einer engeren Definition geht es bei Texten um die Erscheinungsformen der schrift-

lichen Sprache. Um mit Texten reflektiert umgehen zu können, braucht man Textkompetenz, d. h. die Fähigkeit, „Texte reflektiert lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können" (Feld-Knapp 2014: 130). Textkompetenz besteht aus mehreren Teilkompetenzen, so z. B. aus Kohärenzkompetenz und strategischer Kompetenz, die als sprachübergreifende, transferierbare Kompetenzen gelten, die im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht gezielt zu fördern sind (vgl. Feld-Knapp 2016: 248).

Wie es sich herausstellte, gehören die Berücksichtigung von Heterogenität, Inklusion und Differenzierung heute zu den wichtigsten Anforderungen an den Unterricht. Diese neuen pädagogischen Forderungen sind die Folge eines Wandels unseres Verständnisses von Unterricht in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als die aktive Rolle der Lernenden im Lernprozess erkannt wurde. Für Lernende mit Lernschwierigkeiten, einschließlich der in dieser Arbeit untersuchten Legastheniker, ist die Umsetzung dieser drei Forderungen von besonderer Bedeutung. Es gibt immer mehr Schüler mit Lernschwierigkeiten, die erfolgreich in die Klasse integriert werden müssen, und Differenzierung kann dabei eine große Hilfe sein. Im Sinne der Lernerorientierung sollen Lehrkräfte die speziellen Bedürfnisse von Schüler mit Lernschwierigkeiten berücksichtigen. Für Legastheniker ist es oft schwieriger mit Texten umgehen zu können, daher sollte der Entwicklung der Textkompetenz als einer der Grundlagen für erfolgreiches Sprachenlernen und sprachliche Handlungsfähigkeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, während die Umsetzung der Inhaltsorientierung und die Entwicklung der Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht noch immer oft vernachlässigt werden (vgl. Feld-Knapp 2016: 245) – eine Tendenz, die sich möglicherweise mit dem Beharren auf den Traditionen der GÜM und der alltagsorientierten audiolingualen/audiovisuellen Methode erklären lässt.

3 Zur Problematik der Sprachentwicklung bei Lernenden mit Legasthenie

3.1 Lernen und Spracherwerb

Lernen ist ein äußerst komplexer kognitiver Prozess und Forschungsgegenstand mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen, die ihren Schwerpunkt auf verschiedene Aspekte des Lernens legen (s. Perge 2018: 16). Bei der Untersu-

chung der Sprachaneignungsvorgänge wird oft zwischen den Begriffen des Lernens (*learning*) und des Erwerbs (*acquisition*) unterschieden. Mit **Spracherwerb** ist die intuitive und implizite Sprachaneignung auf natürlichem Wege durch soziale Kontakte gemeint, die weitgehend ungesteuert und unbewusst erfolgt. **Sprachenlernen** hingegen ist ein zumeist unter institutionellen Rahmenbedingungen (im schulischen Fremdsprachenunterricht) stattfindender, gesteuerter Lernprozess, der sich weitgehend explizit und bewusst vollzieht. Die zwei Aneignungswege sind jedoch nicht immer klar zu trennen: Erwerbsprozesse können auch vorübergehend gesteuert werden (z. B. Integrationskurse im Ausland) und im Zuge des Sprachenlernens kann der Lernende auch außerhalb des Klassenzimmers mit der Fremdsprache in Kontakt kommen (z. B. Austauschprogramme, Internet) und dadurch unbewusst lernen. Aufgrund der unterschiedlichen Kontexte lassen sich drei Hauptformen des Sprachenlernens unterscheiden: *1)* im natürlichen Umfeld erfolgender Erstspracherwerb (L1) und *2)* Zweitspracherwerb (L2) sowie *3)* im Fremdsprachenunterricht außerhalb des Ziellandes stattfindendes Fremdsprachenlernen (vgl. Königs 2016: 282 f.; Perge 2018: 20). Für den vorliegenden Beitrag ist Fremdsprachenlernen im schulischen Sprachunterricht von besonderer Bedeutung, da alle untersuchten Legastheniker Deutsch als Fremdsprache lernten.

3.2 Voraussetzungen und Theorien der Sprachaneignung

Um eine Sprache vollständig zu beherrschen, müssen bestimmte **biologische, kognitive und soziale Voraussetzungen** erfüllt sein. Zu den **biologischen Grundlagen** zählen die funktionale Reifung des Gehirns und die Arbeitsteilung der Hemisphären. Störungen in diesen Bereichen (wie z. B. in der phonologischen Verarbeitung) können zu spezifischen Lernproblemen führen. Im Laufe der **kognitiven Entwicklung**, deren Stadien von Piaget beschrieben wurden, wird eine immer differenziertere und abstraktere Betrachtung und Verwendung der Sprache erzielt. Es kann festgestellt werden, dass es eine Wechselwirkung zwischen der Entwicklung der kognitiven Fertigkeiten und der Sprachentwicklung gibt. Fortgeschrittene kognitive Fähigkeiten ermöglichen die Formulierung und das Verständnis komplexer syntaktischer Konstruktionen, aber auch die Sprachentwicklung ist eine wichtige Voraussetzung für die Strukturierung und Differenzierung der Wahrnehmung oder für die Erleichterung der Speicherung von Wissen. Wenn man wegen kognitiven Beschränkungen Schwierigkeiten mit dem Aufbau eines umfangreichen Wort-

schatzes in der L1 hat, kann auch das Fremdsprachenlernen beeinträchtigt werden. Die dritte wichtige Voraussetzung für den Spracherwerb ist die **soziale Interaktion**. Die Art und Weise, wie sich die Sprachentwicklung vollzieht, hängt stark von der familiären Situation (z. B. Lernumfeld, Bildungsvoraussetzungen), dem Interaktionsstil und der Sprache der Eltern ab (vgl. Apeltauer 1997: 19–35; Gósy 2010; Kormos/Mikó 2010; Perge 2018).

In der Geschichte der Sprachlernforschung wurden von behavioristischen über kognitive bis zu interaktionistischen Ansätzen zahlreiche **Theorien und psycholinguistische Modelle** entwickelt, **um den komplexen Lernprozess zu erklären** (vgl. Apeltauer 1997: 63–67; Hufeisen/Riemer 2010: 741 f.; Perge 2018: 23). Der heutige moderne Fremdsprachenunterricht stützt sich vor allem auf die konstruktivistische und die konnektionistische Lerntheorie, die die Weiterentwicklung der kognitiven Lerntheorie darstellen, aber Lehrkräfte können für die Planung und Analyse des Fremdsprachenunterrichts zielorientiert auf die optimale Mischung relevanter Aspekte aller Lerntheorien zurückgreifen (vgl. Perge 2018: 18; Surkamp 2017: 225).

Die **kognitive Lerntheorie** setzt Lernen mit Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung gleich. Diese Vorgänge implizieren die aktive Rolle der Lernenden. Lernende sollen Informationen aktiv wahrnehmen, sich selbsttätig mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und die neuen Informationen als Erkenntnisse abspeichern. Lernen ist daher ein Verstehensprozess, der sich auf die aktive kognitive Arbeit des Lernenden stützt und durch bewusste oder unbewusste Strategien gesteuert wird. Durch reine Imitation kommt es zu keiner kognitiven Arbeit, neues Wissen soll kreativ, auf der Basis vorhandenen Wissens verarbeitet und schließlich integriert werden (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 741; Surkamp 2017: 225).

Nach konstruktivistischer Auffassung sind Sprachenlernen und Sprachgebrauch autonome und individuelle Konstruktionsprozesse. Input und Interaktion haben in diesem Prozess eine lernfördernde Funktion, jedoch sind die Wissenskonstruktionswege und Lernergebnisse auch trotz des gleichen Inputs und der gleichen Interaktion individuell unterschiedlich (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 742; Perge 2018: 18; Surkamp 2017: 225 f.). Nach den Annahmen der konstruktivistischen Lerntheorie sollen sich Lernprozesse in authentischen Lernumgebungen vollziehen, wobei die Autonomie der Lernenden berücksichtigt wird, damit eigenständige Informationsverarbeitung und Problemlösung erfolgen können (vgl. Surkamp 2017: 226).

Konnektionistische Modelle bilden einen weiteren Zweig der kognitiven Lerntheorie. Der Ausdruck „Konnektionismus" deutet auf die Arbeitsweise

des Gehirns und auf das Einheiten und Knoten verknüpfende Fremdsprachenlernen. Dem konnektionistischen Ansatz zufolge findet Lernen statt, wenn die neuronalen Verbindungen auf der Grundlage neuer Informationen erweitert oder modifiziert werden. Die Wissenselemente sind daher vernetzt, sie sind nicht unabhängig in unser Wissenssystem integriert (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 742 f.; Perge 2018: 19).

Mit der Aufstellung der zahlreichen Lerntheorien wurde versucht zu erklären, wie man sich eine fremde Sprache aneignet. Man weiß bereits, dass trotz des gleichen Inputs und der gleichen Interaktion der Lernenden die Lernergebnisse unterschiedlich bleiben und die muttersprachliche Kompetenz in den meisten Fällen nie erreicht wird. Daraus wird klar, dass bestimmte individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden auf den Sprachlernprozess Einfluss nehmen. Dazu zählen personale, **affektive, kognitive und soziale Variablen**, die miteinander auf vielfältigste Weise interagieren (vgl. Apeltauer 1997: 68–111; Hufeisen/Riemer 2010: 745 f.).

Der grundlegendste personale Faktor ist das Alter, dessen Einfluss auf die Geschwindigkeit und Effektivität des Sprachenlernens bereits Gegenstand zahlreicher Untersuchungen war. Hufeisen und Riemer (2010) führen außerdem die folgenden, den Lernprozess und den Lernerfolg beeinflussenden **Persönlichkeitsfaktoren** auf: Extrovertiertheit/Introvertiertheit, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Risikobereitschaft, analytischer/holistischer Lernstil und Präferenzen bezüglich der Informationsdarbietung und -verarbeitung (auditiver, visueller, kinästhetischer, haptischer Lerntyp). Darüber hinaus sind Kenntnisse in einer anderen Zweit- oder Fremdsprache und die damit verbundenen Sprachlernerfahrungen von großer Bedeutung. Es gibt Kompetenzen, Techniken und Strategien, die sich zwischen den verschiedenen Sprachen transferieren lassen und nicht immer neu gelernt werden müssen. Wenn man sich bereits eine fremde Sprache aneignete, erfährt man oft höhere Erfolgserwartungen und Risikobereitschaft, bessere Ambiguitätstoleranz und ein positiveres Selbstkonzept (vgl. ebd.).

Affektive Faktoren haben ebenfalls eine erhebliche Bedeutung beim Sprachenlernen. Es ist allgemein bekannt, dass Motivation lernfördernd wirkt, und es ist auch leicht einzusehen, dass Sprechangst, soziale Angst oder Prüfungsangst lernhemmend sein können. Die Motivation ist auch durch frühere Sprachlernerfahrungen geprägt. Wenn Legastheniker bereits viele negative Erfahrungen machten, erleben sie oft Stress, Angst und Hemmungen (vgl. ebd.).

Ein in den 1950er und 1960er Jahren vielfach erforschter, höchst einflussreicher **kognitiver Faktor** ist die Sprachlerneignung (*language aptitude*) der Lernenden, womit ein kognitives Konstrukt gemeint ist, das die phonologische Diskriminierungs- und Enkodierungsfähigkeit, grammatisches Einfühlungsvermögen, induktive Sprachlernfähigkeit und die Fähigkeit zum Auswendiglernen umfasst. Da diese Fähigkeiten bei Legasthenikern häufig beeinträchtigt sind, ist anzunehmen, dass sie über eine geringere Sprachlerneignung verfügen. Im Übrigen zählen die allgemeine kognitive Entwicklung, kognitive Fertigkeiten, metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten sowie Gedächtnis- und Sprachlernstrategien zu den kognitiven Variablen. Darüber hinaus übt der Entwicklungsgrad der Erstsprache einen erheblichen Einfluss auf den Lernprozess einer Fremdsprache aus, welcher Aspekt besonders bei Migrantenkindern und bei Kindern mit geringen Bildungsvoraussetzungen oder mit Lernstörungen von Bedeutung ist (vgl. ebd.).

Schließlich ist bei den **sozialen Faktoren** die **Akkulturationshypothese** von Schumann (1986) zu erwähnen, die besagt, dass der Umfang und die Qualität der Kommunikation mit den Zielsprachensprechern für den Lernerfolg von Bedeutung ist (vgl. ebd.).

3.3 Schriftspracherwerb

Bei den Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht wurde erörtert, dass Texte (sowohl Input- als auch Output-Texte) die Grundlage eines modernen Sprachunterrichts im Sinne der Inhaltsorientierung sind. Da die Schwierigkeiten, die sich aus der Legasthenie ergeben, am stärksten mit der Schriftsprache zusammenhängen, muss auch der Schriftspracherwerb unter die Lupe genommen werden.

Der Schriftspracherwerb bildet die Grundlage für das spätere Lernen und bildet daher einen besonderen Schwerpunkt in der Grundschule. Er besteht in der Entwicklung zweier grundlegender Fertigkeiten: der Rezeption und der Produktion von schriftsprachlichen Texten. Der Prozess des Schriftspracherwerbs verläuft jedoch nicht immer ohne Hindernisse: Manche, darunter auch Legastheniker, haben oder hatten mit einem erschwerten Erwerb zu kämpfen (vgl. Gerlach 2019: 10). Im Folgenden werden die Phasen des Schriftspracherwerbs, ein verbreitetes Modell des Leseprozesses und schließlich die möglichen Ursachen für schwache Lese- und Schreib- bzw. Rechtschreibfähigkeiten kurz betrachtet.

Der **Schriftspracherwerbsprozess** wird oft mithilfe von Phasenmodellen dargestellt. Im Laufe der Zeit wurden mehrere Modelle entwickelt und optimiert. Das Modell von Valtin (1997) beinhaltet sechs Stufen, wobei die ersten zwei im vorschulischen Alter durchlaufen werden und wichtige Vorläuferfähigkeiten (z. B. Abstraktionsfähigkeit, implizite phonologische Bewusstheit) fördern. Auf die präliteral-symbolische und logographische Stufe folgt die alphabetische Stufe, die nach Valtin aus zwei Phasen besteht. Hier werden zum ersten Mal Verbindungen zwischen Laut- und Symbolebene, d. h. Graphem–Phonem-Korrespondenzen beim Lesen und Schreiben hergestellt. Orthografische, sprachspezifische Regelhaftigkeiten werden in der nächsten Stufe internalisiert und angewendet. Zu dieser Phase gehört auch die immer mehr automatisierte Verwendung sprachstruktureller Elemente (z. B. Silben, bestimmte Endungen). In der letzten Stufe erfolgt die Automatisierung von Teilprozessen – in einem anderen, von Günther (1986) entwickelten Modell wird dies als integrativ-automatisierte Phase bezeichnet, was eine immer weitergehende Automatisierung durch den Sprachgebrauch impliziert (vgl. Costard 2011: 10–12; Gerlach 2019: 15–18; Mayer 2021: 38–44).

Der **Ablauf von Leseprozessen** wurde in kognitiven Verarbeitungsmodellen abgebildet, aus denen sich auch die Defizite bei Legasthenie ableiten lassen. Das am weitesten verbreitete Modell stellt das in den 1970er Jahren von Max Coltheart entwickelte und von Allis und Young verfeinerte **Zwei-Wege-Modell** dar, das zwei unterschiedliche Verarbeitungswege beim Lesen annimmt: die lexikalische (direkte) und die segmentale (indirekte) Verarbeitungsroute. Die zwei Verarbeitungswege werden parallel aktiviert und die jeweils schnellste Route liefert das Ergebnis des Leseprozesses. Vertraute Wörter werden meistens durch die lexikalische Route, unbekannte, weniger vertraute oder sogenannten Pseudowörter hingegen in der Regel durch die segmentale Route verarbeitet, da sie keinen Eintrag im mentalen Lexikon aufweisen (vgl. Costard 2011: 2–7; Gerlach 2019: 18 f.).

Im Falle des **lexikalischen Lesens** werden visuelle Wortformen ganzheitlich durch den unmittelbaren Zugriff auf das mentale Lexikon erkannt, wo auch die Informationen zur Aussprache gespeichert sind. Durch das lexikalische Lesen aktivierte Wörter werden in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses bis zur Artikulation bereitgehalten. Diese Leseroute beeinsprucht das Arbeitsgedächtnis nur in geringem Maße, sodass mehr Energie für den Verständnisprozess aufgebracht werden kann. Wenn das Lesen durch die **segmentale Route** erfolgt, werden die Wortformen sequenziell Gra-

phem für Graphem verarbeitet und phonologisch kodiert. In diesem Fall werden alle Phoneme in der phonologischen Schleife einzeln gespeichert, was eine besonders hohe Anforderung an die Aufbewahrungskapazität des Arbeitsgedächtnisses und an die kognitiven Ressourcen bedeutet und weniger Raum für das Leseverständnis lässt (vgl. Costard 2011: 2–7; Gerlach 2019: 18 f.; Mayer 2021: 27–32).

Die beiden Lesestrategien werden vom Beginn des Schriftspracherwerbs an erworben. In der alphabetischen Phase eignen sich die Schüler die segmentale Lesestrategie an, bei der die Lesegenauigkeit auf der Graphem–Phonem-Ebene eine zentrale Rolle spielt. In orthographisch transparenten Schriftsystemen erreichen Kinder häufig schnell und sicher eine hohe Lesegenauigkeit, auch wenn sie an Dyslexie leiden. Der Erwerb der segmentalen Route ist eng mit der phonologischen Bewusstheit verbunden. Bereits nach wenigen Durchgliederungen eines Wortes lassen sich dessen kritische orthographische Merkmale identifizieren, die anschließend verstärkt für die direkte visuell-graphematische Worterkennung genutzt werden können. Das bedeutet den Übergang zum lexikalischen Lesen. Die Leseflüssigkeit nimmt mit dem voranschreitenden Schriftspracherwerb immer weiter zu. **Probleme bei der Entwicklung der Leseflüssigkeit** können als eine der Hauptursachen von Dyslexie gedeutet werden. Leseflüssigkeit ist eng mit dem automatisierten Leseprozess verbunden, der schnell und nahezu unbewusst abläuft, was die Aufmerksamkeit entlastet und parallele Prozesse ermöglicht. Während die Automatisierung der segmentalen Route das schnelle Lesen von Pseudowörtern ermöglicht, erleichtert die Automatisierung der lexikalischen Route den Zugriff auf Wortbedeutungen und -formen, auch bei orthographisch schwierigeren Wörtern (vgl. Costard 2011: 13–16).

Neben der unzureichenden Automatisierung des Leseprozesses können bei den schwächeren Lese- und (Recht-)Schreibleistungen auch andere Faktoren eine Rolle spielen. Dazu können unterschiedliche **Umweltfaktoren**, **Schwierigkeiten bei der neurologischen Verarbeitung** oder **beeinträchtigte Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsleistungen** gezählt werden. Es ist wichtig zu betonen, dass die aus der Legasthenie resultierenden Defizite individuell unterschiedlich sind, sodass die Förderungs- und Differenzierungsmaßnahmen auf die jeweilige Ursache zugeschnitten sein müssen (vgl. Gósy 2010; Gerlach 2019; Mayer 2021).

Im nächsten Abschnitt werden die Theorien aufgezählt, die zur Erklärung der neurobiologisch verursachten Defizite und ihrer Auswirkungen in spezi-

fischen kognitiven Bereichen der Legastheniker entwickelt wurden. Dazu gehört zum Beispiel die phonologische Theorie, die von einer Störung des Sprachverarbeitungssystems ausgeht. Ein Schlüsselelement des Modells ist der Zusammenhang zwischen der phonologischen Informationsverarbeitung und dem Schriftspracherwerb. Neben der geringeren Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses hat der Mangel an phonologischer Bewusstheit gravierende Auswirkungen auch auf den Leseprozess. Die Fähigkeit, Silben, Laute und deren Reihenfolge in einer gegebenen Lautfolge genau zu erkennen, spielt eine wichtige Rolle beim Schriftspracherwerb. Wenn der Lernende Schwierigkeiten beim Identifizieren der Phoneme hat, werden die Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen noch ausgeprägter. Neben der phonologischen Theorie können bei einigen Lese- und Schreibproblemen auch visuelle oder auditive Wahrnehmungsprobleme eine Rolle spielen. Ähnliche Probleme können zu Schwierigkeiten bei der Differenzierung zwischen Buchstaben führen (vgl. Gósy 2010; Gerlach 2019; Mayer 2021).

Ebenfalls im nächsten Abschnitt werden die eingeschränkten Gedächtnisleistungen der Legastheniker erörtert. Ihre Arbeitsgedächtniskapazität ist z. B. im Gegensatz zu Nicht-Legasthenikern deutlich herabgesetzt. Das Arbeitsgedächtnis ist für die Zwischenspeicherung und Verarbeitung der aus dem Langzeitgedächtnis abgerufenen oder durch Input zugeführten Informationen verantwortlich. Daneben haben Legastheniker Schwierigkeiten mit dem Aufbau des Informationsspeichers des Langzeitgedächtnisses. Diese bedeuten für die Legastheniker besondere Herausforderungen beim Lesen, Schreiben und Lernen (vgl. Gerlach 2019: 19–24).

Die gezielte Förderung von Legasthenikern im Bereich der Schriftsprache soll bei der Aufdeckung der individuellen Schwierigkeiten der einzelnen Schüler beginnen, auf deren Grundlage ein Förderplan erstellt werden kann. Die Förderung kann beispielsweise die Entwicklung der phonologischen und morphologischen Bewusstheit, ein explizites Training der orthographischen Regeln und den Aufbau eines Grundwortschatzes z. B. durch multisensorische Wortschatzarbeit umfassen. Die Entfaltung der Lernerautonomie kann zum Beispiel durch die Einbeziehung von aktiven, kognitiven Lesestrategien und -stilen im Sprachunterricht gefördert werden. Um Texte vollständig verstehen zu können, müssen Kompetenzen wie Inferenzbildung oder globale Kohärenzbildung weiterentwickelt werden (vgl. Gerlach 2019; Mayer 2022).

4 Dyslexie und Deutschlernen

4.1 Der Dyslexiebegriff

Jeder hat schon einmal in seinem Leben den Begriff Dyslexie gehört oder ist einem Legastheniker begegnet. Trotzdem gibt es immer noch zahlreiche Fehlvorstellungen über diese Lernstörung, was sich teilweise mit der **Problematik einer genauen Beschreibung der Dyslexie** und ihren Symptomen erklären lässt.

Das erste Problem bei der Begriffsbestimmung ist, dass Dyslexie oft von anderen Lern- und/oder Verhaltensstörungen begleitet wird, die nicht immer klar zu differenzieren sind. Häufige Komorbiditäten der Dyslexie sind zum Beispiel Angststörungen, depressive Symptome, Aufmerksamkeitsdefizit- oder Hyperaktivitätsstörung (ADHS; vgl. Galuschka/Schulte-Körne 2016: 283), deren Auftreten sich zum einen durch die kognitiven Defizite von Legasthenikern und zum anderen durch die häufige Erfahrung von Misserfolgen aufgrund der erlebten Schwierigkeiten erklären lässt. Ein weiteres Problem ist, dass Dyslexie viele Erscheinungsformen zeigt: Bei vielen Betroffenen ist die Symptomatik unterschiedlich geprägt, Legastheniker bilden also eine heterogene Gruppe (vgl. Tárnok/Gulyás 2002; Gósy 2010). Außerdem ist es in vielen Fällen nicht klar, ab wann wir von Dyslexie sprechen können und welche Kriterien wir für die Diagnose verwenden. In vielen Ländern sind die Diagnoseverfahren, der Anerkennungs- und Stigmatisierungsgrad der Schwierigkeiten und die möglichen Unterstützungsleistungen unterschiedlich, daher ist es verständlich, dass die Bestimmung der genauen Anzahl der betroffenen Personen unmöglich ist (vgl. Kormos 2018: 37). Die Prozentsätze können sogar zwischen drei und zwanzig Prozent schwanken (vgl. Schulte-Körne/Remschmidt 2003: 397), am häufigsten werden allerdings 3–10 oder 8–10 Prozent angegeben (vgl. Tárnok/Gulyás 2002; Galuschka/Schulte-Körne 2016; Kormos 2018).

Trotz aller Schwierigkeiten wird zunächst die **Definition der EDA** (European Dyslexia Association) vorgestellt. Legasthenie sei demnach eine komplexe Sprachlernstörung,

> eine Abweichung beim Erlernen und in der Verwendung von Lese-, Rechtschreib- und Schreibfähigkeiten mit neurologischem Ursprung. Die kognitiven Schwierigkeiten, die diesen Abweichungen zugrunde liegen, können außerdem Organisationsfähigkeiten, Rechenfähigkeiten und andere kognitive und emotio-

> nale Fähigkeiten beeinflussen. […] Wissenschaftler bestätigen, dass es viele mögliche Ursachen für Legasthenie gibt, inklusive Vererbung. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Intelligenzlevel, individuellen Anstrengungen oder der sozioökonomischen Position und der Präsenz von Legasthenie. Abgesehen von diesen Problemen gibt es noch die ständige Herausforderung für LegasthenikerInnen, in einer Welt durch das Leben zu navigieren, die zum Großteil nicht legasthenikerInnenfreundlich ist. (Smythe/Gyarmathy 2006: 17–19)

Hervorgehoben wurde die EDA-Definition, weil sie mehrere Faktoren in ihrer Begriffsbestimmung vereint. Eine Gemeinsamkeit der verschiedenen Definitionen ist die Betonung der Unabhängigkeit der Störung vom Intelligenzniveau und von der Bildungsqualität (vgl. Kormos/Csizér 2010: 8 f.). Die EDA bezieht außerdem die der Störung zugrunde liegenden möglichen Ursachen in ihre Definition mit ein.

Darüber hinaus ist es wichtig zu betonen, dass wir in einer Welt leben, die nicht legasthenikerfreundlich ist. Die Betroffenen weisen – im Gegensatz zum verbreiteten Irrglauben – keine Intelligenzunterschiede auf, geraten aber trotzdem oft in eine benachteiligte Situation im Schulsystem und werden wegen mangelnder Kenntnisse und Mittel oder wegen Überforderung der Pädagogen vernachlässigt. Dieser Rückstand wird oft als Misserfolg wahrgenommen, was die Schwierigkeiten weiter vertieft. Dieses Gefühl kann zu einer geringeren Motivation, zur mangelhaften Einstellung zum (Fremd)Sprachenlernen und zu Ängstlichkeit führen (vgl. Romonath 2006: 4 f.; Engelen 2016: 238 f.).

In der **Definition von Mayer** (2021) werden die spezifischen Schwierigkeiten beim Sprach- und Fremdsprachenerwerb betont:

> Unter der Lese-Rechtschreibstörung wird eine Lernstörung verstanden, die sich durch Probleme beim Erwerb und der Anwendung der indirekten Lesestrategie (= phonologisches Rekodieren) und/oder der automatisierten Worterkennung sowie beeinträchtigter Rechtschreibung charakterisieren lässt. Sie kann aus Defiziten in der phonologischen Informationsverarbeitung infolge neurobiologischer Fehlentwicklungen resultieren und geht oft mit Spracherwerbsstörungen einher. Die Lernstörung tritt unabhängig von kognitiven Fähigkeiten auf und ist nicht die Folge unangemessenen Unterrichts. Sie kann sich negativ auf das Leseverständnis, die kognitive, die sprachliche sowie die sozio-emotionale Entwicklung auswirken. (Mayer 2021: 45)

Bereits aus der Vorstellung der beiden ausgewählten Definitionen wird deutlich, dass es mehrere **Termini** für die vorliegende Lernstörung gibt. Die Bezeichnungen „Dyslexie", „Legasthenie", „Lese-Rechtschreibstörung (LRS)"

und „Schriftspracherwerbsstörungen" werden in der Forschung häufig synonym verwendet (vgl. Mayer 2021: 45), in der vorliegenden Arbeit werden sie ebenfalls synonym benutzt. In der ungarischen Forschungsliteratur ist außerdem der Terminus „Teilleistungsstörung" weit verbreitet (s. z. B. Gyarmathy 2007; Kormos/Csizér 2010). Aus pädagogischer Sicht ist es bemerkenswert, dass die Bezeichnung „Lernstörung" zunehmend durch „Lerndifferenz" ersetzt wird, da die neue Bezeichnung den Schwerpunkt auf die Verarbeitungsunterschiede legt und damit eine Voraussetzung für eine integrative Bildung schafft (vgl. Gyarmathy 2007: 34 f.; Kormos 2018: 35).

Gemäß der Salamanca-Erklärung der UNESCO aus dem Jahr 1994 werden Legastheniker als Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingestuft, dabei fallen sie wegen ihrer Lernschwierigkeiten in die Kategorie „B" der von der OECD festgelegten Klassifikation (vgl. Kormos/Csizér 2010: 8). Wie bereits erwähnt, ist Legasthenie eine Lernstörung, d. h. eine „umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten" (Weber 2021). Die Entwicklungsstörung äußert sich darin, dass die Schüler beim Lesen, beim schriftlichen Ausdruck oder Rechnen unter den zu erwartenden Leistungen bleiben (vgl. Weber 2021). Die verschiedenen Lernstörungen lassen sich nach dem Erscheinungsbereich der Symptome differenzieren (z. B. Dyslexie, Dyskalkulie, Dysgraphie; vgl. Gyarmathy 2007: 14). Gemäß der ICD-10 werden drei Diskrepanzkriterien zur Feststellung der Erwartungswidrigkeit der Leistungen herangezogen: das Alters-, Klassennorm- und Intelligenzquotient-Kriterium (vgl. Weber 2021; Galuschka/Schulte-Körne 2016: 281). Es gibt zahlreiche Beispiele, in denen Legasthenie als „spezifische Lernstörung" eingestuft wird, z. B. oft in der ungarischen oder deutschsprachigen Forschungsliteratur, aber nicht alle Experten sind mit der Übernahme dieses Terminus aus der englischen Fachsprache (*Specific Reading Disability*) einverstanden (vgl. Mayer 2021: 46).

Die verschiedenen **Erscheinungsformen der Dyslexie** können auf unterschiedliche Weise unterteilt werden. Zum einen muss die Unterscheidung zwischen **Entwicklungsdyslexie** (*developmental*) und **erworbener** (*acquired*) **Dyslexie** erwähnt werden. Bei der Entwicklungsdyslexie handelt es sich um eine angeborene Leseschwäche, während letztere das Ergebnis einer Schädigung eines Gehirnbereichs ist, der eine Rolle bei der Lesefähigkeit spielt (vgl. Weber 2021). Innerhalb der beiden Untergruppen können weitere Gruppen nach dem Grad der Leseschwierigkeit, der möglichen Teilleistungsstörungen und anderen Kriterien unterschieden werden. Bei der Entwicklungsdyslexie

wird zwischen **oberflächlicher/lexikalischer, phonologischer und tiefer Legasthenie** ein Unterschied gemacht (vgl. Gósy 2010: 27). Ein Kennzeichen der lexikalischen Legasthenie ist das langsame Lesen, weil der Legastheniker auf dem indirekten Weg liest und die Wörter Graphem für Graphem verarbeitet. Bei der phonologischen Legasthenie wird eine globale Lesetechnik verwendet, da der Legastheniker Probleme mit der Wortsegmentierung hat, was zu vielen Fehllesungen führt. Die tiefe Legasthenie kommt selten vor und zeichnet sich durch Lesefehler semantischer Natur aus (vgl. Csépe 2006: 138). Nach der Ausprägung der Teilleistungsstörungen unterscheiden Galuschka und Schulte-Körne (2016) zwischen **kombinierter Lese- und Rechtschreibstörung, isolierter Rechtschreibstörung und isolierter Lesestörung**.

4.2 Dyslexieforschung

Der Begriff „Dyslexie" wurde zum ersten Mal 1887 von Rudolf Berlin benutzt, um isolierte Leseschwierigkeiten zu beschreiben. Früher wurde der von Kussmaul (1877) eingeführte Begriff „Wortblindheit" zur Beschreibung des Phänomens verwendet, welche Bezeichnung auch von Hinshelwood und Morgan übernommen wurde. Hinshelwood (1895) legte als Ursache der Störung die neurologische Alteration in der linken Hemisphäre fest. 1896 berichtete Morgan erstmals über einen Fall von entwicklungsbedingter (d. h. nicht erworbener) Legasthenie, daher fügte er der Bezeichnung das Attribut „kongenital" hinzu. Er stellte den Fall eines 14jährigen Jungen vor, der trotz normaler Intelligenz und normaler Lernbedingungen große Schwierigkeiten beim Lesen hatte. In Ungarn leitete Pál Ranschburg die Untersuchung der Dyslexie und Arithmasthenie ein. Er hinterließ für die nachfolgenden Forschungen den neuen Terminus „Legasthenie" sowie die differenzierte Beschreibung der Schreib-, Lese- und Rechenschwierigkeiten. In Ungarn wird die Diagnose und Therapie von Dyslexie überwiegend von Logopäden und Sonderpädagogen durchgeführt, die bei der Entwicklung ihrer früheren Methoden viel von Ranschburgs Erkenntnissen übernahmen (siehe z. B. Meixner/Justné 1969; Meixner 1993; vgl. auch Csépe 2002: 465–468; Gyarmathy 2007: 16).

Eine noch immer offene Frage in der Forschung ist die Ursache oder **Ursachen der Dyslexie**. Wahrscheinlich sind mehrere Faktoren bei der Entstehung dieser Lernstörung beteiligt. Es wird allgemein angenommen, dass es **genetische, kognitive und neuronale Grundlagen** für die Entwicklung der Störung gibt. Im Folgenden werden die möglichen Ursachen überblickt.

Mehrere Studien bestätigen, dass für die Entwicklung von LRS ein familiäres Risiko vorliegt; dass ausschließlich umweltbezogene Einflüsse für die Entwicklung verantwortlich sind, konnte durch Zwillingsstudien widerlegt werden. Es ist außerdem nicht eindeutig festzustellen, welche Gene bei der Entstehung beteiligt sind. Es konnten verschiedene Gene identifiziert werden, die mit dem beeinträchtigten Schriftspracherwerb im Zusammenhang stehen, jedoch kann behauptet werden, dass es keine störungsspezifische Genkonstellation gibt, die bei jedem Betroffenen dieselbe ist, vielmehr sind die Fälle individuell unterschiedlich (vgl. Lindberg 2021: 53 f.).

Da es bei der Dyslexie um eine sprachliche Störung geht, sind sich die meisten Forscher darüber einig, dass es bei den Betroffenen Defizite in der linken Hemisphäre gibt. Es wurden verschiedene Theorien aufgestellt, die die neurobiologisch verursachten Defizite und ihre Auswirkungen in spezifischen kognitiven Bereichen, die die Lese-Rechtschreibentwicklung beeinflussen, beschreiben. Diese sind die phonologische Theorie, die visuelle Theorie, die Theorie der beeinträchtigten auditiven Verarbeitung, die Aufmerksamkeitsdefizithypothese, die zerebelläre Defizithypothese und die magnozelluläre Theorie (siehe Lindberg 2021: 55–58). Diese Erklärungsansätze gelten jedoch nur für spezifische Teilgruppen von Betroffenen. Eine einheitliche, stets gleich verlaufende Entwicklung kann nicht angenommen werden, da es sich um ein multidimensionales Problem handelt, das durch verschiedene Faktoren geprägt ist und zu unterschiedlichen Subtypen der Störung führt (vgl. Tárnok/Gulyás 2002; Lindberg 2021).

In diesem Beitrag soll von den erwähnten Erklärungsansätzen nur **die phonologische Theorie** vorgestellt werden, da es die am besten erforschte und am meisten akzeptierte Erklärung ist, die von einer Dysfunktion des phonologischen Moduls des Sprachverarbeitungssystems ausgeht: Es wird angenommen, dass bei Legasthenikern Funktionen, die eine wichtige Rolle beim Schriftspracherwerb spielen (z. B. das Erkennen, Manipulieren, Speichern oder Abrufen sprachlicher Einheiten), beeinträchtigt sind. Ein zentrales Element des Modells ist die phonologische Bewusstheit, deren Defizit zu Leseschwierigkeiten führt und die Zusammenführung orthografischer Repräsentationen zu phonologischen verzögert oder verhindert (Graphem–Phonem-Korrespondenz; vgl. Csépe 2002: 468 f.; Lindberg 2021: 55–57). Phonologische Bewusstheit ist neben dem phonologischen Arbeitsgedächtnis und der Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Informationen eine Funktion der phonologischen Informationsverarbeitung, die in engem Zusammenhang

mit dem Schriftspracherwerb steht, da die Schriftsprache die phonologische Struktur der Lautsprache abbildet (vgl. Mayer 2022: 38 f.). Trotz zahlreicher Forschungsarbeiten zu dieser Theorie gibt es immer noch Unklarheiten: Erstens lassen sich mit dieser Theorie allein andere mögliche Symptome von Dyslexie (wie sensorische und motorische Defizite) nicht erklären; zweitens ist nicht geklärt, ob es sich hierbei um ein Speicher- oder um ein Abrufproblem handelt. Es ist möglich, dass nicht die Repräsentationen, sondern der Zugang zu den sprachlichen Informationen im mentalen Lexikon beeinträchtigt ist (vgl. Lindberg 2021: 57).

Nach einer anderen Betrachtungsweise stellt Dyslexie nur ein Defizit der linken Hemisphäre dar, während die Funktionen der rechten Hemisphäre überdurchschnittlich sein können (vgl. Gyarmathy 2007: 43–45). Neuronale Untersuchungen zeigen, dass sich Struktur und Funktion des Gehirns von Legasthenikern signifikant von denen nicht betroffener Personen unterscheiden. Legastheniker sind durch die **Dominanz der rechten Gehirnhälfte** gekennzeichnet, was insofern ein Problem darstellt, als das Schulsystem auf der Dominanz und Logik der linken Gehirnhälfte beruht. Legastheniker bevorzugen aufgrund der Dominanz der rechten Hemisphäre eine globale Informationsverarbeitung. Die mangelnde Auseinandersetzung mit Details führt jedoch oft zu falschen Repräsentationen, beispielsweise in Form von Fehllesungen oder Missdeutungen. Darüber hinaus sind Legastheniker oft besser in der Lage, visuelle und räumliche Strukturen zu verarbeiten. Studien zeigen, dass sie Substantive leichter erlernen als Adjektive oder Verben, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass Inhaltswörter in der rechten Hemisphäre bildhaft gespeichert werden. Im Gegensatz dazu fällt ihnen die Speicherung abstrakter und funktionaler Wörter schwerer, was sich negativ auf das Verständnis und die Konstruktion von Sätzen auswirken kann, insbesondere in Fremdsprachen. Die Dominanz der rechten Gehirnhälfte bringt jedoch auch Vorteile mit sich. Sie steht häufig mit ausgeprägter Kreativität in Verbindung, die sich nicht nur in visuell-räumlichen Aufgaben, sondern auch in sprachlicher Kreativität manifestieren kann (vgl. Gyarmathy 2007; Kormos/Mikó 2010; Kohlmann 2010, 2014).

Die folgende Abbildung (Abb. 1) zeigt eine schematische Darstellung der Fähigkeiten, Funktionen und Verarbeitungsprozesse, die den beiden Hemisphären zugeordnet sind. Es ist jedoch zu beachten, dass beide Gehirnhälften benötigt werden, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten richtig einzusetzen (vgl. Gyarmathy 2007: 43).



Abb. 1: Funktionen und Fähigkeiten der beiden Gehirnhälften (in Anlehnung an Gyarmathy 2007; Quelle: **https://pxhere.com/de/photo/1370218**)

4.3 Erkennung und Diagnostik von Dyslexie

Wenn eine Lehrkraft Schülern mit Legasthenie helfen will, muss sie zunächst das Problem anhand der Symptome erkennen. Die auch im Sprachunterricht beobachtbaren Symptome sind auf die häufigen **Verarbeitungsprobleme** zurückzuführen, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

Zunächst sind die **eingeschränkten Gedächtnisleistungen** zu erwähnen. Die geringere Merkfähigkeit von Legasthenikern kann auf die geringere Kapazität ihres Arbeitsgedächtnisses zurückgeführt werden. Sie weisen oft auch eine Schwäche im phonologischen Arbeitsgedächtnis auf, außerdem fällt es ihnen schwer, Inhalte in das Langzeitgedächtnis zu überführen und sie können langsamer auf das Langzeitgedächtnis zugreifen (vgl. Romonath 2006; Engelen 2016).

Ein weiteres Problem ist, dass Legastheniker oft **Schwierigkeiten bei der auditiven Sprachverarbeitung** haben. Als Folge können sie (fremdsprachliche) Laute schwieriger segmentieren, identifizieren und speichern. Darüber hinaus haben sie oft Schwierigkeiten bei der Buchstaben–Laut-Zuordnung. Die Ähnlichkeitshemmung, ein weit verbreitetes Phänomen unter Legasthenikern, kann aufgrund der erschwerten Diskrimination von Lauten ebenfalls

ein Problem darstellen. Dabei handelt es sich um die häufige Verwechslung von ähnlich klingenden oder bedeutungsähnlichen Wörtern (vgl. Romonath 2006; Kormos/Mikó 2010; Engelen 2016).

Häufig wird auch beobachtet, dass die **Lese- und Schreibprozesse nur mangelhaft automatisiert** wurden. Bei geübten Lesern erfolgt die Aktivierung der Wortbedeutung praktisch parallel zum Dekodieren beim Lesen, so dass der Verstehensprozess Vorrang hat, was bei Legasthenikern mehr Zeit in Anspruch nimmt (vgl. Romonath 2006; Gósy 2010).

Neben den genannten Hauptproblemen können auch andere Schwierigkeiten beobachtet werden, aber nicht alle Betroffene weisen die gleichen Probleme oder die gleiche Schwierigkeitsstufe auf. Es können auch **Probleme mit der Aufmerksamkeitssteuerung** auftreten. Insbesondere im Fall der deutschen Wortstellung können **Schwierigkeiten mit der Serialität** eine weitere Herausforderung bereiten (vgl. Kormos/Mikó 2010; Engelen 2016).

Im Folgenden werden einige Merkmale einer Legasthenie in modernen Fremdsprachen aufgezählt, die aus den erwähnten Verarbeitungsproblemen resultieren. Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass in allen Bereichen des Fremdsprachenlernens Schwierigkeiten als Folge der Störung auftreten können (vgl. Romonath 2006; Kormos/Mikó 2010; Engelen 2016; Mayer 2021):

- Legastheniker haben ein begrenztes Vokabular, was sich auch in der Länge ihrer Aufsätze widerspiegelt
- das Erlernen von Wörtern erfordert mehr Zeit und viele Wiederholungen
- das Lerntempo erscheint ihnen zu schnell
- Legastheniker haben Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben, weil sie bereits vergessen haben, was sie im Unterricht gelernt haben, sie können sich nicht an die Aussprache erinnern
- ihre Aufsätze zeigen eine große Anzahl von Rechtschreibfehlern auf, zum Beispiel verwechseln sie Buchstaben, nehmen die Reihenfolge der Laute nicht wahr, lassen Umlaute weg oder fügen sie hinzu
- sie verschriftlichen Diktate langsamer und mit vielen Fehlern
- überspringen, ersetzen oder fügen beim Lesen Wörter oder Wortteile hinzu
- lesen langsamer, zögern oft oder verlieren die Zeile im Text
- sind nicht in der Lage, Gelesenes zu wiederholen
- sind nicht in der Lage, aus dem Gelesenen Zusammenhänge zu erkennen und Schlussfolgerungen zu ziehen, stattdessen ziehen sie oft Schlussfolgerungen, die auf allgemeinem Wissen oder auf Kreativität beruhen

- haben Schwierigkeiten mit der richtigen Aussprache sowohl nach dem Lesen als auch nach dem Hören
- es fällt ihnen schwer, die richtige Wortstellung zu erlernen, ihre Texte weisen nur einfache Satzkonstruktionen auf, die sie bereits eingeübt haben
- sie haben oft Schwierigkeiten mit der Befolgung mündlicher Instruktionen
- sie haben Schwierigkeiten, ihren Lernprozess selbständig zu organisieren.

Die eigentliche Diagnostik von LRS erfolgt nicht vonseiten der Lehrpersonen. Sie basiert zum Teil auf unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen, Diagnosekriterien und Testverfahren in der ärztlichen und psychologischen/psychotherapeutischen Praxis. Die drei zur Diagnose verwendeten Kriterien basieren auf der ICD-10 (International Classification of Diseases 10th Revision). Diese sind das Alters-, Klassennorm- und Intelligenzquotient-Diskrepanz-Kriterium (vgl. Galuschka/Schulte-Körne 2016).

4.4 Umgang mit Legasthenikern im Unterricht

Wenn die Lehrkraft die Symptome einer Legasthenie bereits erkannt hat, taucht die nächste Frage auf: Wie kann man einen Legastheniker im Rahmen des Unterrichts erfolgreich fördern? Ágnes Kohlmann beschreibt in ihrem Beitrag zwei goldene Regeln, die man in Anwesenheit eines Legasthenikers in der Klasse befolgen sollte. Erstens ist die Übersichtlichkeit immer zu beachten, zweitens soll man durch Teilaufgaben das Schritt-für-Schritt-Arbeiten ermöglichen (vgl. Kohlmann 2017). Neben diesen zwei Hauptregeln gibt es noch verschiedene Möglichkeiten, deren Umsetzung sich lohnen kann.

Die Anwendung von multisensorischen Aufgaben kann effektiv sein, weil die Wörter bei solchen durch verschiedene Sinneskanäle abgespeichert werden. Verbale Informationen können mit visuellen Anhaltspunkten leichter gespeichert werden und können sogar die geringere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ausgleichen. Ein weiterer Stimulus, der genutzt werden kann, um zum Beispiel Grammatikregeln zu lernen, ist die Bewegung: Bestimmte Gesten können verwendet werden, um Änderungen in der Wortfolge anzudeuten, und die konsequente Anwendung dieser Bewegungen kann auch bei der Automatisierung helfen (vgl. Romonath 2006; Kormos 2018).

Außerdem soll im ersten Schritt Regelwissen durch bewusste Vermittlung aufgebaut werden (z. B. Phonem–Graphem-Beziehungen, grammatische Regeln) und dieses Wissen soll systematisch und wiederholt geübt werden, bis oder Wörter sollen Hör-, Segmentierungs- und Artikulationsübungen ver-

wendet werden. Wie zuvor erwähnt, haben Legastheniker oft Probleme mit dem Aufbau eines Wortschatzes, deswegen sollen Lehrer viel Wert auf den Aufbau eines organisierten, differenzierten und gut strukturierten Wortschatzes legen. Als Letztes ist es von großer Bedeutung, dass Lehrkräfte bei der Aufrechterhaltung der Motivation der Legastheniker helfen. Dazu sollte man viele motivierende Übungs- und Wiederholungsphasen einschließen und ihnen beim Aufbau von Selbstlernstrategien helfen (vgl. Romonath 2006; Kormos 2018).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Einbeziehung der potenziellen Stärken von Legasthenikern in den Unterricht: Die bei ihnen übliche Dominanz der rechten Gehirnhälfte kann Stärken in sich bergen, die sich die Lehrpersonen zunutze machen kann. Legastheniker sind oft besonders kreativ, was sich auch bei der selbstständigen Sprachproduktion zeigt. Sie verstehen die Teilinformationen oft nicht, trotzdem sind sie in der Lage, die wichtigsten Punkte zu entnehmen. Daraus folgt, dass sie ebenfalls gute Problemlöser sind. Außerdem verfügen sie über gutes räumliches Sehen und über gute visuelle Fähigkeiten (vgl. Kohlmann 2010).

Als eine Hauptanforderung an den modernen Unterricht wurde bereits die Berücksichtigung von Heterogenität, Inklusion und Differenzierung genannt. Schülergruppen sind an sich nicht homogen und auch Legastheniker bilden keine homogene Gruppe. Im Sinne der Schülerorientierung ist es unerlässlich, die individuellen Stärken und Schwächen der Lernenden zu ermitteln. Legastheniker benötigen je nach Stärke und Form der Störung verschiedene Hilfsangebote (vgl. Kormos/Mikó 2010). Individuelle Betreuung und Differenzierung können durch einfache Schritte und Änderungen umgesetzt werden. Um einige Beispiele zu nennen: Man kann verschiedene Aufgaben für denselben Hör- oder Lesetext erstellen, die Anzahl der Aufgaben reduzieren, mehr Zeit geben, die Aufgaben auf die einzelnen Textpassagen verteilen, eine andere Bewertungsform wählen oder Gruppen- oder Partnerarbeit einsetzen, um die individuellen Stärken der Gruppenmitglieder zu nutzen (vgl. Kormos 2018). Lehrkräfte können auch andere einfache Verfahren in ihren Lehrmittelkasten aufnehmen, die auch anderen Lernenden zugutekommen können. Dabei kann es sich um den stufenweisen Aufbau der Lernschritte, die Einbeziehung von regelmäßigen Wiederholungsphasen, formale Anpassungen (z. B. die Verwendung von Farben für die Artikel der Substantive und für bestimmte Satzteile, Texte mit vergrößerter Schrift, passender Schriftart und breiteren Buchstaben-, Wort- und Zeilenabständen)

oder visuelle Hilfsmittel (z. B. Mindmap) handeln (vgl. Schulte-Körne/Remschmidt 2003; Galuschka/Schulte-Körne 2016; Kormos 2018). Schließlich ist zu bedenken, dass viele Legastheniker bereits beim Erlernen ihrer Muttersprache mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten, die beim Erlernen einer Fremdsprache verschärft auftreten. Als Folge der vielen Misserfolgserlebnisse leiden sie oft unter Motivationsmangel, Sprechangst oder Minderwertigkeitsgefühlen. Es ist daher von größter Bedeutung, ihnen unmittelbare Rückmeldungen über ihre Erfolge zu geben (vgl. Kohlmann 2010; Kormos 2018).

5 Spezifische Merkmale des Deutschunterrichts und Deutschlernens der Legastheniker

5.1 Methodik der empirischen Forschung

Den Gegenstand meiner empirischen Forschung bildeten der Deutschunterricht und das Deutschlernen von Legasthenikern mit ungarischer Muttersprache. Die Datenerhebung erfolgte nach der Festlegung der Forschungsfragen, welche auf der Basis meines Erkenntnisinteresses formuliert wurden. In der Forschung wurde folgenden Fragen nachgegangen:

1) Welche besonderen Schwierigkeiten haben Legastheniker beim Deutschlernen?
2) Inwiefern unterscheiden sich die Schwierigkeiten der Legastheniker von jenen der Nicht-Legastheniker?
3) Welche didaktischen Prinzipien erfordert der Deutschunterricht mit Legasthenikern?

In Bezug auf diese Fragen wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

1) Legastheniker können auf mehreren Sprachebenen besondere Schwierigkeiten aufweisen.
2) Legastheniker versuchen, die Sprachlern- und Sprachgebrauchsschwierigkeiten auf verschiedene Weise zu kompensieren (z. B. in der Muttersprache, durch sprachliche Kreativität oder durch die Vorstellungskraft).
3) Beim Deutschunterricht mit Legasthenikern sind Binnendifferenzierung und individuelle Förderung besonders wichtig.

Die Datenerhebung erfolgte durch drei Methoden: mittels Interviews, Leseverständnistests und Unterrichtsbeobachtungen mit Protokoll. Mithilfe der ausgewählten Methoden konnten die vier Fälle aus drei Perspektiven untersucht werden. Durch die verschiedenen Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand wurde die methodologische Triangulation verwirklicht. Die kombinierten methodischen Zugänge innerhalb der qualitativen Forschung ermöglichen die Eröffnung mehrerer Perspektiven, wodurch Ergebnisse gewonnen werden können, die ein umfassenderes Bild über den Forschungsgegenstand liefern (vgl. Flick 2008: 11–49).

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mithilfe qualitativer Vorgehensweisen. Zunächst wurden thematische Schwerpunkte aus den Ergebnissen der drei Untersuchungsperspektiven erfasst. Anschließend erfolgte die Darstellung der einzelnen Fälle aus jeweils drei Perspektiven, zum Schluss wurden die Schlussfolgerungen und die Erkenntnisse des theoretischen Teils verglichen und reflektiert.

5.2 Schülerperspektive

An der Forschung nahmen vier Lernende (ein Mädchen und drei Jungen) aus drei Gymnasien teil. Wichtige Kriterien für die Auswahl der Schüler waren, dass sie Ungarisch als L1 haben, Deutsch unter institutionellen Rahmenbedingungen in einem Gymnasium lernen und eine Lese-Rechtschreib-Störung aufweisen. Die Probanden wurden in Absprache mit ihren Deutschlehrern ausgewählt. Die ausgewählten Schulen werden aufgrund der HVG-Topliste zu den besten Schulen gezählt (HVG, 24.10.2024). Dadurch wurde der Homogenität der befragen Schülergruppe Rechnung getragen. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig und anonym.

Als erster Schritt der empirischen Datenerhebung wurde mit den vier legasthenen Schülern ein Interview geführt, das in erster Linie darauf abzielte, die eigene Wahrnehmung der Legastheniker in Bezug auf ihre besonderen Schwierigkeiten im Alltag, beim Lernen, beim Sprachenlernen und beim Deutschlernen zu ermitteln. Bei der Zusammenstellung der Interviewfragen über die Erfahrungen, Schwierigkeiten, Lernstrategien und den Sprachunterricht von legasthenen Lernenden wurde die einschlägige Fachliteratur (Romonath 2006; Gyarmathy 2007; Kormos/Mikó 2010; Engelen 2016; Kohlmann 2017) berücksichtigt.

Anschließend lösten die Lernenden einen Leseverständnistest, der ihre Textkompetenz im Vergleich zu einer nicht-legasthenen Kontrollperson sicht-

bar machte. Da alle vier Probanden Deutsch auf unterschiedlichen Sprachniveaus lernten, wurden vier verschiedene Texte ausgewählt. Mit den Aufgaben zum Text wurden vor allem das inhaltliche Verstehen und ein weiteres wichtiges Element der Textkompetenz, die Strategiekompetenz, gemessen. Die Schreibaufgaben (Aufgaben 2, 4 und 5) ermöglichten außerdem die Identifizierung typischer Rechtschreib- und Satzbildungsdefizite von den legasthenen Schülern.

Im Anschluss erfolgte ein retrospektives Interview über den Test, um den Lese- und Aufgabenlösungsprozess zu reflektieren und um das Bewusstsein bei dem Strategieeinsatz und bei der Kohärenzkompetenz zu erfassen. Die Interviewfragen wurden auf der Basis der Fachliteratur über die Erfahrungen, Schwierigkeiten, Lernstrategien von legasthenen Lernenden und über die Textkompetenz zusammengestellt (Romonath 2006; Gyarmathy 2007; Kormos/Mikó 2010; Feld-Knapp 2014; Engelen 2016; Feld-Knapp 2016; Kohlmann 2017; Mayer 2022).

5.3 Lehrerperspektive

An der Forschung nahmen vier Lehrende aus drei Gymnasien teil. Drei Lehrkräfte verfügen über langjährige Erfahrung im Unterrichten, die vierte ist Anfängerin. Das einzige Kriterium für die Auswahl der Lehrer war, dass sie die vier legasthenen Probanden unterrichten. Um die Sicht der Lehrkräfte auf die Lernenden zu erfassen, wurde mit den Deutschlehrern der betroffenen Schüler ein Lehrerinterview durchgeführt. Der Fokus lag dabei auf den Kompetenzen der Lehrer zum integrierten Unterricht von Legasthenikern, auf der Wahrnehmung der besonderen Schwierigkeiten und möglichen Stärken der Legastheniker, auf eingesetzten Differenzierungs- und Fördermaßnahmen sowie auf der Förderung der Lesekompetenz im Unterricht. Die Aussagen der Lehrkräfte lieferten wertvolle Informationen über die schulische Unterstützung und über den Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer.

Das Lehrerinterview stützt sich auf dieselbe Literatur wie das Schülerinterview (Romonath 2006; Gyarmathy 2007; Kormos/Mikó 2010; Engelen 2016; Kohlmann 2017). Im Laufe der Interviews wurde immer klargestellt, was im Rahmen der Forschung unter Dyslexie verstanden wird, und dass die Lehrkräfte sich bei der Schilderung ihrer Erfahrungen auch auf Schüler beziehen konnten, die keine Legastheniebescheinigung hatten, aber nach ihrer Einschätzung oder ihres Wissens die Lernstörung aufwiesen.

5.4 Perspektive der Forscherin

Als Außenstehender kann der Forscher auch durch die Beobachtung der konkreten Lern- und Lehrprozesse wertvolle Erkenntnisse über den integrierten Unterricht der legasthenen Schüler gewinnen. Die Unterrichtsbeobachtung mit Protokoll, ergänzt durch ein nachfolgendes Gespräch mit der Lehrkraft, ist dafür ein geeignetes Instrument. Im Laufe des Unterrichts kann festgestellt werden, ob der Legastheniker Schwierigkeiten bei der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, bei der Kommunikation oder mit seiner Einstellung zum Deutschunterricht hat. Es ist auch beobachtbar, ob die Integration des Schülers in die Gruppe gelungen ist und ob die Lehrperson Differenzierungsmaßnahmen anwendet. So können die aus der Beobachtung gewonnenen Eindrücke die aus den Interviews erfassten Erkenntnisse ergänzen und belegen.

Bei jeder Lerngruppe wurde mindestens eine Unterrichtsstunde besucht und aus verschiedenen Aspekten beobachtet. Die allgemeinen Aspekte der Unterrichtsbeobachtung betrafen die Unterrichtsstruktur, die Aktivität, Motivation und Aufmerksamkeit der Schüler, die Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Lernenden (z. B. Lob, Fehlerkorrektur) und zwischen Lernenden (z. B. Sprache der Kommunikation) sowie die verwendeten Aufgaben und Materialien. Darüber hinaus wurden im Zusammenhang mit Dyslexie die Fehler des Legasthenikers, seine Aktivität, seine Aufmerksamkeit, seine Fähigkeit zur Befolgung von Anweisungen, mögliche Stärken und Formen der Differenzierung beobachtet. Die Eindrücke wurden in Unterrichtsprotokollen festgehalten, das Protokoll zum Fall von Anna ist im Anhang zu finden.

5.5 Ein exemplarisches Beispiel: der Fall von Anna

In diesem Abschnitt wird die im Rahmen der Datenerhebung bzw. Untersuchung angewendete Vorgehensweise anhand eines Beispiels gezeigt. Zur exemplarischen Darstellung der Forschungsergebnisse wurde der Fall von Anna ausgewählt, da er die typischen Merkmale und Herausforderungen von Lernenden mit Legasthenie im Deutschunterricht deutlich erkennen lässt.

Anna (Pseudonym) war zur Zeit der Untersuchung 18 Jahre alt und besuchte die 12. Klasse eines Budapester Gymnasiums. Ihre Erstsprache ist Ungarisch, sie lernt Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache. Ihr Deutschniveau entsprach zu diesem Zeitpunkt dem Niveau B2.

Eine Lese-Rechtschreib-Störung wurde bei ihr vor etwa eineinhalb Jahren diagnostiziert. Trotz der späten Diagnose weist sie ein hohes sprachliches Interesse auf. Im Unterricht zeigt sie Motivation und Engagement, besonders in kommunikativen Aufgaben, während schriftsprachliche Aufgaben für sie eine größere Herausforderung darstellen.

Die Datenerhebung mit Anna fand am 27. und 29. März 2024 statt. Am 10. April 2024 erfolgten die Unterrichtsbeobachtung und das Lehrerinterview.

5.5.1 Schülerinterview

Anna lernt seit der neunten Klasse Deutsch. Sie entschied sich bewusst für das Deutsche, weil ihre Geschwister ebenfalls Deutsch lernten und sie meinte, sie würde mehr davon profitieren als von Italienisch oder Latein. Seit der zehnten Klasse nimmt sie auch Privatunterricht und wählte Deutsch als Leistungskurs im Gymnasium, so hatte sie wöchentlich fünf Stunden Deutschunterricht. Sie betonte, dass sie ein sehr gutes Verhältnis zur deutschen Sprache hat. Sie interessiert sich für die Sprache und mag ihren Klang. Sie ist motiviert, die Sprache zu lernen, und hat diesbezüglich weitere Ziele; sie plant in Deutschland oder Österreich zu studieren.

Bei ihr wurde die Legasthenie relativ spät diagnostiziert, was sie emotional sehr belastete. Sie erlernte das Lesen später als gewöhnlich, aber man vermutete eine Sehschwäche. *„Es fühlte sich sehr schlecht an, dass es nicht entdeckt wurde, denn ich hätte mich wahrscheinlich besser anpassen und in der Schule mehr Erfolg haben können.“* Außerdem führte ihre schwache Leseleistung in der Familie zu Streitigkeiten, was eine zusätzliche **psychische Belastung** darstellt. Die Diagnose hatte jedoch auch negative Auswirkungen: *„Seitdem ich weiß, dass ich Legasthenie habe, habe ich immer öfter [Schwierigkeiten im täglichen Leben]. Wenn ich die Nachrichten lese, lese ich oft etwas ganz anderes, und ich fühle mich dann sehr unsicher, dass es nicht stimmen könnte, und verbringe immer wieder eine Menge Zeit damit. Das war vorher nicht der Fall, weil ich nicht so unsicher war.“* Ihre Leistungen und ihre Motivation werden auch dadurch beeinträchtigt, dass sie sich selbst als „zurückgeblieben“ einstufte. Aber sie ist sich dieser Tatsache bewusst und versucht aktiv, sich zu motivieren und zu ermutigen.

Obwohl Anna Deutsch sehr gern hat und es besser beherrscht als Englisch, hat sie in mehreren Bereichen **Schwierigkeiten**. Zunächst soll die **Fertigkeit Lesen** hervorgehoben werden. *„Ironischerweise lese ich gerne, was al-*

lerdings im Allgemeinen nicht sehr erfolgreich ist, denn ich tue mich wirklich schwer damit, und dann wird es mir langweilig oder ich gebe auf. Deshalb komme ich nur langsam voran." Abgesehen vom Lesen hat sie in vielen Bereichen des Lebens die Erfahrung gemacht, dass sie den Faden oft verliert und es schwierig findet, ihn wieder aufzunehmen. Anhand ihrer Leseschwierigkeiten wurde auch ihre Legasthenie deutlich, ihre DPT-Ergebnisse (Dyslexia Prognostic Test) zeigten, dass sie beim Leseverständnis sehr schwach abschnitt. Außerdem kommen bei ihr oft Fehllesungen vor. Trotzdem mag sie Textverständnisaufgaben, vor allem wenn sie den Text verstehen kann. Sie behauptete, dass deutsche Texte leichter zu verstehen sind als ungarische, bei denen sie sich unsicherer fühlt. Sie sieht keinen großen Unterschied zwischen dem Verständnis von literarischen Texten und Zeitungsartikeln, sie findet beides schwierig. *„Der Artikel ist in dem Sinne einfacher, dass ich weiß, dass er kürzer ist. Dann bin ich besser in Stimmung oder es ist einfacher."* Zudem erleichtert es ihr das Lesen und motiviert sie, wenn sie sich für das Thema des Textes interessiert.

Das Leseverstehen wird auch dadurch erschwert, dass sie ungern Wörter lernt und es ihr schwerfällt. Sie findet **Vokabellernen** eintönig, hat keine Motivation dafür und fand noch keine Methode, es spannender zu machen. Manchmal hilft ihr der Zeitdruck, Wörter schneller zu lernen, jedoch hält sie ihren Wortschatz immer noch für begrenzt.

Sie hat keine ernsthaften Probleme mit der Fertigkeit **Schreiben**. Im Englischen hat sie Schwierigkeiten mit Rechtschreibung und Grammatik, aber im Deutschen nicht. Sie versteht die Grammatik und findet, dass sie von ihrem Lehrer gut erklärt wurde.

Sie spricht sehr gerne auf Deutsch und übt oft auch selbstständig. Allerdings ist sie oft unsicher in der Aussprache und verwechselt häufig die Diphthonge bzw. Digraphe (z. B. „ei" und „ie").

Sie mag auch **Hörübungen**, schaut sich oft Filme und Serien an und hört sich Podcasts und Nachrichten auf Deutsch an. Sie genießt die authentische deutsche Aussprache. Besonders motiviert ist sie, wenn sie sich für das Thema interessiert.

Die genannten Schwierigkeiten versucht sie auf verschiedene Weise zu **kompensieren**. Während des Diagnoseprozesses wurde festgestellt, dass sie sich im Laufe der Zeit an ihre Schwierigkeiten angepasst hatte. Sie erklärte, dass während ihrer Förderstunden deutlich wurde, dass sie ganz verschiedene, immer neue Strategien anwende, um die Aufgaben zu bewältigen. Das

Textverständnis wird ihr durch die Verwendung von **Farben und Markierungen** erleichtert. Fremde Wörter hebt sie hervor und für das Verständnis wichtige Wörter unterstreicht sie. „*Irgendwie mache ich mir den Text zu eigen, indem ich ihn färbe oder hervorhebe, und dann kann ich mich besser darin zurechtfinden. Das hilft mir sehr.*" Farben verwendet sie auch, um Artikel der Substantive zu lernen. Darüber hinaus markiert sie Wörter rot, die sie wiederholt nicht erkannt hat. Außerdem verbindet sie Farben mit Grammatikregeln. Sie hat ihren eigenen Farbenkatalog, in dem sie festlegte, zu welcher grammatikalischen Kategorie oder Unregelmäßigkeit welche Farbe gehört.

Beim Vokabellernen verwendete sie mehrmals ähnlich klingende ungarische Wörter oder merkte sich Wörter anhand von bestimmten Orten.

Beim Lernen von größeren Themen verbringt sie viel Zeit mit der Anfertigung eines Entwurfs. Dieser enthält auch verschiedene Farben, Wörter und Symbole.

Zusätzlich zu ihren eigenen Strategien halfen ihr die Nachhilfestunden, bei denen ihre Fähigkeiten individuell gefördert wurden. Der Nachhilfelehrer gab ihr viele Hausaufgaben, sie übten das Übersetzen von Texten und Anna lernte ganze Texte auswendig. Das half ihr besonders, weil sie Phrasen erlernte und sicherer im Umgang mit längeren deutschen Texten wurde.

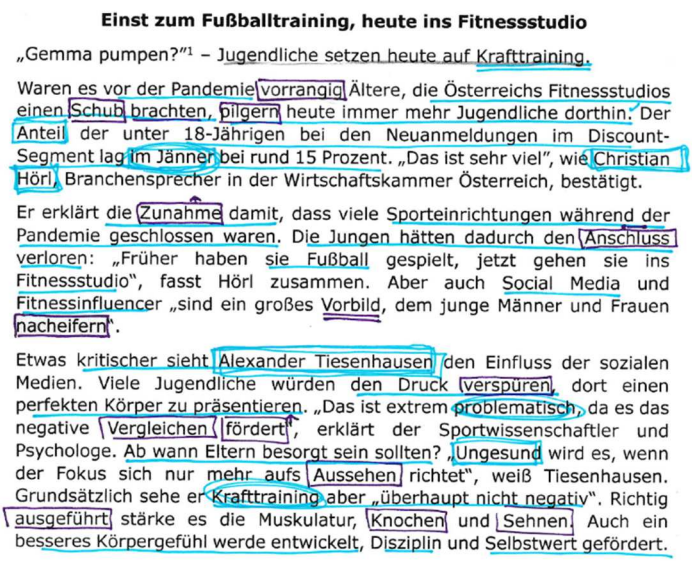
5.5.2 Leseverständnistest und retrospektives Interview

Der Leseverständnistest und das retrospektive Interview werden gemeinsam behandelt, da sie einander ergänzen.

Insgesamt schnitt Anna beim Test schlechter ab als die Kontrollperson. Den größten Unterschied gab es bei der dritten Aufgabe, bei der Anna nur eine richtige Antwort gab, während die Kontrollperson alle Antworten richtig hatte. Die anderen Aufgaben wurden mit ähnlichen Ergebnissen gelöst, aber Annas Sätze waren wesentlich kürzer, und sie gab eine kürzere Antwort bei der Textproduktion. Sie hatte keine Rechtschreibfehler und machte ähnlich viele Grammatikfehler wie die Kontrollperson.

Wie aus Abb. 2 hervorgeht, setzte Anna beim Lesen des Textes die im Interview erwähnte Strategie ein: sie verwendete Farben, Markierungen und Symbole, die auf die Wichtigkeit, Bekanntheit und Bedeutung der Wörter hinwiesen. Diese Strategie nutzte sie auch bei der Multiple-Choice-Aufgabe, nicht aber bei den anderen Aufgaben, wahrscheinlich aus Zeitmangel.

Im Interview wies Anna darauf hin, dass sie ihre Zeit ungünstig eingeteilt habe. Schon beim Lesen war der Zeitfaktor ein Problem für sie: „*Ich habe*



Einst zum Fußballtraining, heute ins Fitnessstudio

„Gemma pumpen?"[1] – Jugendliche setzen heute auf Krafttraining.

Waren es vor der Pandemie vorrangig Ältere, die Österreichs Fitnessstudios einen Schub brachten, pilgern heute immer mehr Jugendliche dorthin. Der Anteil der unter 18-Jährigen bei den Neuanmeldungen im Discount-Segment lag im Jänner bei rund 15 Prozent. „Das ist sehr viel", wie Christian Hörl, Branchensprecher in der Wirtschaftskammer Österreich, bestätigt.

Er erklärt die Zunahme damit, dass viele Sporteinrichtungen während der Pandemie geschlossen waren. Die Jungen hätten dadurch den Anschluss verloren: „Früher haben sie Fußball gespielt, jetzt gehen sie ins Fitnessstudio", fasst Hörl zusammen. Aber auch Social Media und Fitnessinfluencer „sind ein großes Vorbild, dem junge Männer und Frauen nacheifern".

Etwas kritischer sieht Alexander Tiesenhausen den Einfluss der sozialen Medien. Viele Jugendliche würden den Druck verspüren, dort einen perfekten Körper zu präsentieren. „Das ist extrem problematisch, da es das negative Vergleichen fördert", erklärt der Sportwissenschaftler und Psychologe. Ab wann Eltern besorgt sein sollten? „Ungesund wird es, wenn der Fokus sich nur mehr aufs Aussehen richtet", weiß Tiesenhausen. Grundsätzlich sehe er Krafttraining aber „überhaupt nicht negativ". Richtig ausgeführt stärke es die Muskulatur, Knochen und Sehnen. Auch ein besseres Körpergefühl werde entwickelt, Disziplin und Selbstwert gefördert.

Abb. 2: Lesetext im Fall von Anna, Auszug (eigene Quelle)

mich sehr auf unbekannte Wörter konzentriert und habe zum Beispiel den ersten Satz so lange gelesen, bis ich ihn ganz verstanden hatte. Oder ich habe versucht, sehr genau zu sein, so dass das Gleichgewicht völlig durcheinandergeraten ist." Als darauf hingewiesen wurde, dass nur noch zehn Minuten übrig waren, überwand sie die Schwierigkeiten. Wahrscheinlich wurden die Sätze auch aus Zeitgründen kürzer. Sie bedauerte, dass sie für die Ausarbeitung der letzten Aufgabe nicht genug Zeit hatte.

Sie war der Meinung, dass die erste Aufgabe am leichtesten zu lösen war, da sie mit ihr vertraut war und die entsprechende Vorgehensweise bereits eingeübt hatte. Am schwierigsten war für sie die vierte Aufgabe, da es ihr schwerfiel, unbekannte oder weniger vertraute Wörter allein aus dem Kontext heraus zu erklären. Die Aufgabe wurde jedoch gut bewältigt.

Bei den ersten zwei Aufgaben wandte sie bewusst und erfolgreich die Strategie des selektiven Lesens an. Bei der dritten und vierten Aufgabe verließ sie sich auf den Kontext.

Zwei Dialektwörter (*Buben* und *Burschen*) bereiteten ihr besondere Schwierigkeiten, aber während des Gesprächs wurde noch einmal auf den Kontext

der Wörter eingegangen, was sie schließlich zur Bedeutung der betreffenden Wörter führte.

Die Popularität und Vertrautheit des Themas trugen auch dazu bei, dass sie erfolgreich inferieren konnte. *„[Der Text] war interessant. Es war ein Thema, das in der heutigen Welt häufig vorkommt, so dass es mir sehr vertraut war, und obwohl es viele Wörter gab, die ich nicht kannte, war es nicht so schwierig, weil man aufgrund der Popularität des Themas viele Schlüsse ziehen konnte."*

In Bezug auf die textgrammatischen Mittel mangelt es ihr grundsätzlich an Bewusstsein dafür, wie sie sie zum Textverständnis einsetzen kann. Sie konzentrierte sich nicht auf die Tempusformen, sie behauptete, sie hätten keine Auswirkungen auf ihr Leseverständnis. Sie hielt die Rolle der Pronomen nicht für wichtig und schenkte ihnen bewusst keine Aufmerksamkeit. Die Konnektoren halfen ihr mehr als alles andere. Sie sagte, sie kenne sie besser und könne sie besser im Satz verwenden. Sie konnte auch ihre Funktion im Text bestimmen.

5.5.3 Lehrerinterview

Annas Deutschlehrerin unterrichtet seit 41 Jahren an derselben Schule. Sie fühlt sich auf den integrierten Unterricht von Legasthenikern überhaupt nicht vorbereitet. In den 1980er Jahren wurden in der universitären Ausbildung noch keine Lernstörungen thematisiert und es wurden auch keine Methoden vermittelt. Auch der Psychologie wurde wenig Bedeutung beigemessen. Wenn sie bei Lernenden Probleme erkannte, versuchte sie, sich selbst weiterzuentwickeln, insbesondere im Bereich der Differenzierung. Außerdem ging sie immer von den besonderen Schwierigkeiten des Schülers aus und versuchte, ihm zu helfen und ihn bei Bedarf an einen Spezialisten zu verweisen.

Ihrer Erfahrung nach kommt es an ihrer Schule seltener vor, dass ein Schüler eine Lernstörung hat, aber sie hat das Gefühl, dass es immer häufiger wird. Ihrer Meinung nach gibt es dafür zwei Gründe: Zum einen sind die Lehrenden aufmerksamer geworden, zum anderen sind es die sich verändernde Welt und die Beschleunigung des Lebensrhythmus. Generell sieht sie einen Trend darin, dass die Schüler immer schlechter lesen. Sie ist jedoch der Meinung, dass Schüler mit Lernstörungen nicht alleingelassen werden sollten, da ihre Fähigkeiten entwickelt werden können.

Die Lehrerin erkannte **spezifische Schwierigkeiten von Legasthenikern** in verschiedenen Bereichen, aber das größte Problem sieht sie in der **Textkohäsion**. Das ist vor allem wegen der Textbasiertheit der Abiturprüfungen

ein Problem, da es für diese Schüler eine besondere Herausforderung darstellen kann. Der Zeitfaktor spielt hier eine große Rolle, da sie mehr Zeit benötigen, um die Aufgaben zu bewältigen. Darüber hinaus kann das **Vokabellernen** von Anfang an ein schwieriges Feld sein, wobei die Lehrerin das Erlernen von Artikeln hervorhob. Sie vermutet, dass Legastheniker auch mit der **Grammatik** Schwierigkeiten haben, insbesondere mit den Vergangenheitsformen und der Wortstellung im Nebensatz. Ständige Misserfolge bei der **Aussprache** von Wörtern können bei ihnen außerdem emotionale Frustration hervorrufen.

Zusätzlich zu diesen Schwierigkeiten wies die Lehrerin auf die **emotionalen Schwierigkeiten** hin, die Legastheniker haben können: „*Die Frustration ist sicherlich [eine Schwierigkeit], dass der Legastheniker dann schlechter ist als die anderen oder warum er so ist. Die Frustration kann auch daher kommen, dass er die Dinge falsch interpretiert, also dass er etwas anders versteht, dass er anders denkt. […] Er ist also frustriert, hat Angst, er weiß nicht, was mit ihm los ist. Und das [d. h. das Abitur] ist die Grundlage für die Zukunft.*“

Jeder kann zu Beginn des Sprachenlernens große Frustration empfinden, aber bei Legasthenikern besteht die Gefahr, dass die Herausforderungen mit der zunehmenden Komplexität des Gelernten immer größer werden, und sie das Lernen aufgeben. Diese Frustration kann auch zu Verhaltens- oder Aufmerksamkeitsstörungen führen, die häufig zusammen mit Legasthenie auftreten. Oft verdrängen sie ihre wirklichen Schwierigkeiten und denken, sie hätten einfach kein Sprachgefühl.

Die Lehrerin sieht die Möglichkeit der **Kompensation** darin, dass die Lernenden ihre eigenen Stärken finden. Anna zum Beispiel konnte mit ihrer hohen Intelligenz, ihrem Fleiß und ihrem Engagement viele ihrer Schwierigkeiten verbergen. Anna hat auch ausgezeichnete soziale Fähigkeiten, aber das hängt wahrscheinlich von der Persönlichkeit des jeweiligen Legasthenikers ab. Eine häufige Stärke der Legastheniker sieht die Lehrerin in ihrer Sensibilität für Künste, Visualität oder Musik. Daneben machte sie schon Erfahrungen damit, dass Legastheniker mit der modernen Technik gut umgehen können.

Aus der Sicht des Pädagogen sind Hilfsbereitschaft, Wohlwollen und Akzeptanz für den erfolgreichen integrierten Unterricht von Legasthenikern entscheidend. Probleme müssen bereits zu Beginn des Sprachlernens angegangen werden. Dazu ist es unerlässlich, den Schüler kennenzulernen. „*Bei Kindern mit Schwierigkeiten beginne ich auf meine inkompetente Art und Weise die*

ganze Geschichte mit ihren Interessen." Es ist ein Motivationsfaktor, wenn sie an einem für sie interessanten Thema arbeiten können. Bei Schwierigkeiten mit der Literatur versucht die Lehrerin, die Visualität einzubeziehen. Konkrete Poesie ist eine gute Möglichkeit, dies umzusetzen. Sie bespricht mit ihnen gelegentlich, ob und inwiefern bestimmte Methoden ihnen halfen und was sie brauchen. Natürlich macht sie das auch mit anderen Schülern.

Eine weitere gute Maßnahme ist ihrer Meinung nach die Differenzierung. Die Lehrerin legt großen Wert auf die Arbeit mit Texten. Wenn der Legastheniker Schwierigkeiten hat, muss er sich auf etwas anderes im Text konzentrieren. Manchmal teilt sie auch die Rollen in der Gruppenarbeit so auf, dass die Schüler ihren Stärken entsprechend arbeiten.

5.5.4 Unterrichtsbeobachtung

Das Thema der beobachteten Unterrichtsstunde war die Welt der Zukunft, darunter die Roboterwelt. Im Unterricht wurden Aufgaben aus dem Lehrbuch *Aspekte junior B2* bearbeitet. 12 Schüler nahmen am Unterricht teil.

In den ersten Minuten wurde eine kurze Diskussion über ein aktuelles Thema geführt, einen Gesetzentwurf, der Minderjährigen den Kauf von Energiegetränken verbieten würde. Die Lehrerin beginnt die Stunden oft mit einem kurzen Gespräch, an dem die Schüler in der Regel gerne und aktiv teilnehmen. Solche Gespräche wirken motivierend, da die Lernenden dabei ihre Meinung zu aktuellen oder persönlichen Themen äußern können.

Die Lehrerin und die Lernenden haben ein gutes Vertrauensverhältnis zueinander, da die Schüler ihre Handys zum Nachschlagen jederzeit benutzen dürfen. Die Atmosphäre der Stunde war gut, die Schüler nahmen gerne teil.

Der Schwerpunkt der Stunde lag auf der Entwicklung der mündlichen Fähigkeiten und der Textkompetenz. Die Lernenden arbeiteten an vier kurzen Texten, zunächst in Einzelarbeit und dann in Gruppen mit je einem Text. Die Aufgaben zielten auf die Entwicklung des strategischen Leseverhaltens. Die Schüler wurden aufgefordert, sich beim Lesen auf die Details zu konzentrieren und in jedem Text nach etwas Lexikalischem und etwas Grammatischem zu suchen, was sie interessant finden. Die Gruppen wurden dann gebeten, ihren Text in einem Satz zusammenzufassen, um die Hauptaussage hervorzuheben. Bei der Besprechung der Texte hob die Lehrerin die Funktion des Wortes *allerdings* im Text explizit hervor, um die Bewusstheit der Schüler für Textkohäsion zu fördern.

Anna war in der Lage, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Sie verstand zwar einmal eine Seitenzahl falsch, aber an sich bedeutet das noch nicht, dass dies auf ihre Legasthenie zurückzuführen ist. Sie zeichnete und benutzte das Onlinewörterbuch auf ihrem Handy, aber das lenkte sie nicht ab. Sie arbeitete aktiv, meldete sich mehrmals freiwillig und sprach gerne. Im Allgemeinen war ihre Aussprache sehr gut, authentischer als die ihrer Klassenkameraden. Gelegentlich konnte sie [ɛ]-Laute (z. B. in *Getränk*) nicht richtig aussprechen.

Bei der Gruppenarbeit arbeitete sie sehr gut mit den anderen zusammen, unterstützte ihre Gruppenkameraden und sie sprachen fast ausschließlich Deutsch.

Es ist wichtig zu betonen, dass Anna die Sprache bewusst verwendete. Sie achtete auf korrekte Grammatik und Aussprache, und wenn sie sich bei etwas nicht sicher war, schlug sie nach. In einem Text stand der Ausdruck *von Vorteil sein*, woraus sie ableitete, dass es auch *von Nachteil sein* geben könnte, wonach sie sich bei der Lehrerin erkundigte.

Beim Lesen benutzte sie auch im Unterricht Farben und Markierungen. Nach dem Unterricht zeigte sie mir ihr Heft, das sehr übersichtlich und bunt war. Sie kodierte die Grammatikthemen mit Farben und färbte die Verben in Sätzen immer blau.

5.5.5 Integrierte Betrachtung der Unterrichtsergebnisse im Fall von Anna

Im Folgenden wird eine komplexe Zusammenfassung des Falles gegeben, die drei Perspektiven miteinander verbindet.

Anna ist besonders erfolgreich im Deutschlernen und hat eine gute Einstellung zum Deutschen. Dennoch hätten eine frühere Diagnose und eine gezielte Förderung in ihrer Situation – vor allem in emotionaler Hinsicht – viel bewirken können.

Ihre mit der Dyslexie zusammenhängenden **Hauptschwierigkeiten** betreffen das Lesen, das Leseverständnis, das Vokabellernen und die Aussprache bestimmter Buchstaben und Buchstabenkombinationen. Außerdem sind Legastheniker, wie Anna und ihre Lehrerin erklärten, stärker als Nicht-Legastheniker gefährdet, aus Frustration bestimmte Aufgaben oder das Sprachenlernen generell aufzugeben. Die Frustration könnte etwas gemildert werden, wenn man ihnen mehr Zeit gibt, denn sie lesen langsamer und bleiben häufiger an einer schwierigeren Stelle stecken.

Annas Lehrerin ist sich der modernen **pädagogischen Anforderungen** wie Individualisierung, Lernerorientierung und Differenzierung bewusst.

Nach dem Kennenlernen der Schüler bezieht sie Themen, die ihren Interessen entsprechen, in den Unterricht ein, was auch für Anna ein wichtiger Motivationsfaktor ist. Die Lehrerin versucht auch, sich an die individuellen Bedürfnisse von Schülern mit Lernschwierigkeiten anzupassen, indem sie visuelle Mittel einsetzt, um Schwierigkeiten beim Textverständnis zu überwinden. Anna ist ein ausgesprochen visueller Lerntyp, daher helfen ihr Farben, Symbole und Markierungen beim Verstehen.

Die Lehrerin betonte auch die Bedeutung der Entwicklung von Textkompetenz, da nicht nur Deutsch, sondern auch andere Fächer auf Texten basieren. Der integrierte Unterricht von Legasthenikern wird bei ihr im Falle von Textarbeit in Form von individuellen Aufgaben gelöst.

Darüber hinaus kommt der regelmäßigen Wiederholung beim Unterricht von Legasthenikern eine besondere Bedeutung zu. Anna betonte, dass sie sich bei Aufgaben, die ihr vertraut sind, sicherer und komfortabler fühlt, da sie hier bereits über bewährte Strategien verfügt.

5.6 Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede der vier Fälle

Nach einer detaillierten Analyse der einzelnen Fälle wurden die einschlägigen Erkenntnisse verglichen, um allgemeine Tendenzen bei den spezifischen Schwierigkeiten von Legasthenikern zu ermitteln und festzustellen, inwieweit sich diese von denen von Nicht-Legasthenikern unterscheiden, und, zu guter Letzt, um die entsprechenden Einstellungen des Lehrers beim Unterricht von Legasthenikern zu beleuchten.

Die aus den vier vorgestellten Fällen gewonnenen Erkenntnisse spiegeln die im theoretischen Teil der Arbeit dargelegte Feststellung wider, dass Dyslexie unterschiedliche Erscheinungsformen und Symptome hat. Nach der Untersuchung der vier Fälle ließ sich feststellen, dass viele Gemeinsamkeiten vorhanden sind, aber die einzelnen Fälle haben auch spezifische Züge. Im Folgenden findet sich ein Überblick über die in den vier Fällen am stärksten ausgeprägten Schwierigkeiten der Legastheniker.

Legastheniker sind nach der Meinung der Testpersonen und ihrer Lehrer mit der **Schriftsprache** am meisten überfordert. Der Grund für die Symptome in diesem Bereich könnte in der **Schwierigkeit der Phonem-Graphem-Zuordnung** liegen. Diese Schwierigkeit kann möglicherweise auf einen Man-

gel an phonologischer Bewusstheit oder auf Schwierigkeiten bei der auditiven Verarbeitung zurückgeführt werden (s. Abschnitt 4.2). Infolgedessen kann es zu **Problemen bei der Aussprache oder schriftlichen Wiedergabe des Gehörten** kommen. Es kann von Person zu Person unterschiedlich sein, in welche Richtung diese Schwierigkeiten auftreten, z. B. in Annas Fall bei der Aussprache, bei anderen Testpersonen beim Schreiben. Besondere Schwierigkeiten im Deutschen können bei **Diphthongen** und **Umlauten** auftreten. Darüber hinaus können **weitere Rechtschreibschwierigkeiten** bestehen, insbesondere bei Personen mit einer isolierten Rechtschreibstörung. Zu den typischen Fehlern gehören das Auslassen oder Vertauschen von Buchstaben oder Silben und – im Falle des Deutschen – die Verwechslung von Groß- und Kleinbuchstaben.

Daraus ergeben sich auch oft **Probleme beim Vokabellernen** wegen des falschen Notierens oder der Unsicherheit bei der Aussprache. Als weitere Gründe für Schwierigkeiten beim Vokabellernen können ein eingeschränkter Wortschatz in der Muttersprache oder mangelnde Routine beim Lesen betrachtet werden. Eine spezifische Schwierigkeit tritt beim Erlernen der Artikel der Substantive auf, wie es auch im Fall von Anna hervorgehoben wurde.

Ein weiterer Grund für Schwierigkeiten mit der Schriftsprache können Probleme bei der Entwicklung der Leseflüssigkeit sein, die zu einem **langsameren Lesetempo** oder zu **Fehllesungen** führen können (s. Abschnitt 3.3).

Ein weiteres häufiges Problem beim Lesen ist das **schwache Leseverständnis**, das besonders bei zwei Probanden charakteristisch war. Dafür kann es verschiedene Gründe geben (z. B. beschränkter Wortschatz, Fehllesungen, fehlende strategische Vorgehensweise oder Aufmerksamkeitsdefizite).

Legastheniker können aufgrund dieser Schwierigkeiten besondere **Schwierigkeiten auf emotionaler Ebene** haben. Das Gefühl der Frustration ist ein gemeinsames Phänomen, das von drei Lehrern und zwei Schülern hervorgehoben wurde. Dies ist ein schwerwiegendes Problem, da auch emotionale Faktoren eine wichtige Rolle beim Sprachlernerfolg spielen. Emotionen können auch durch andere Umweltfaktoren beeinflusst werden – so z. B. Stress in der Familie infolge der späten Diagnose im Fall von Anna.

Fast alle von den legasthenen Schülern erwähnten Schwierigkeiten können auch bei Nicht-Betroffenen auftreten, aber wie einer der interviewten Lehrer erklärte, treten diese bei Legasthenikern kumulativ und oft stark ausgeprägt auf.

Alle untersuchten Legastheniker setzen unterschiedliche **Kompensationsmittel** ein. Was alle vier gemeinsam hatten, ist, dass ihre hohe **Intelligenz** einige ihrer Schwierigkeiten ausgleicht. Wie bereits hervorgehoben (s. Abschnitt 4.2), neigen Legastheniker zu einer **Dominanz der rechten Gehirnhälfte**, so dass sie über viele damit verbundenen überdurchschnittlichen Fähigkeiten und Ressourcen verfügen. Für Anna sind Visualität und die Verwendung von Farben beim Lernen von großer Bedeutung, daneben verbindet sie manchmal Wörter mit bestimmten Orten. Andere Probanden verknüpften den Lernstoff mit Bewegungen, interessierten sich für kreative Aktivitäten wie Zeichnen, lernen über das Hören und Sprechen und haben eine besonders gute Aussprache, was mit einem Gefühl für Rhythmus und Klang der Sprache verbunden ist. Wie von den Lehrern hervorgehoben wurde, sind diese und weitere **individuelle Stärken** (z. B. logisches Denken, Empathie) wichtige Hilfsmittel für Legastheniker, um ihre Schwierigkeiten zu überwinden. Es kann außerdem von Nutzen sein, wenn sich die Schüler ihres **Lerntyps** bewusst sind. Darüber hinaus helfen zusätzliche **Wiederholung und Übung** allen beteiligten Legasthenikern. Drei Probanden haben bzw. hatten einen Privatdeutschlehrer und zwei von ihnen besuchten einen Sonderpädagogen, bei dem sie ihren aus der Legasthenie resultierenden Teilleistungsstörungen entgegenwirkten. Letztens konnten diese legasthenen Schüler Lernerfolge erzielen, indem sie ihre Schwierigkeiten durch herausragende Motivation und Fleiß kompensierten.

Aus Sicht der Lehrerperspektive sind **Individualisierung** sowie **Inhalts- und Themenorientierung** im integrierten Unterricht für Legastheniker von entscheidender Bedeutung. Wie bei der Erörterung der Leitprinzipien des heutigen Fremdsprachenunterrichts (s. Abschnitt 2) hervorgehoben, umfasst das Prinzip der Individualisierung auch die **Differenzierung** und **Lernerorientierung**. Zur Verwirklichung der Individualisierung ist es unerlässlich, die Lernenden kennenzulernen, einschließlich ihrer Interessen, Stärken, Schwierigkeiten und Bedürfnisse. Alle vier Lehrer haben eine gute Beziehung zu ihren Schülern und kennen sie gut, sodass sie eine individuelle Förderung anbieten können. Die Differenzierung kann auf verschiedene Weise erfolgen, wobei es wichtig ist, die Persönlichkeit der Schüler zu berücksichtigen.

Der enge Zusammenhang zwischen **Inhaltsorientierung** und Textarbeit wurde ebenfalls bereits angesprochen. Für die Umsetzung der Inhaltsorientierung ist es notwendig, die Lernenden zu kennen. Eine emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit dem Text kann nur durch Inhalte und The-

men erreicht werden, die an die Lebenswelt der Schüler anknüpfen. Darüber hinaus sind schriftliche und mündliche Texte wesentlich für die Entwicklung von Handlungskompetenz der Lernenden, so dass die gezielte Förderung von Textkompetenz unerlässlich ist. Alle beteiligten Legastheniker wiesen darauf hin, dass die Arbeit an einem interessanten Thema besonders wichtig sei, um die Motivation aufrechtzuerhalten. Die Lehrer betonten ebenfalls die Wichtigkeit des Kennenlernens der Schüler und der Wahl relevanter Texte, was zwar für alle Schüler wichtig ist, jedoch noch entscheidender für Legastheniker. Alle Lehrer arbeiten im Deutschunterricht mit authentischen (u. a. literarischen) Texten.

Bei den Lerntheorien (siehe Abschnitt 3.2) wurde darauf hingewiesen, dass der heutige Sprachunterricht hauptsächlich auf den konstruktivistischen und konnektionistischen Theorien beruht. Bei diesen wird der **Schülerautonomie** eine besondere Bedeutung beigemessen. Die Lernenden nehmen aktiv am Lernprozess teil, wie beispielsweise Anna, die ständig Hypothesen aufstellt und überprüft.

6 Fazit

Ich setzte mir zum Ziel, die spezifischen Merkmale des Deutschunterrichts und des Deutschlernens von Legasthenikern zu untersuchen. Die Fachliteratur zur Legasthenie ist umfangreich, jedoch stammen die meisten Forschungsergebnisse von ausländischen Forschern, wobei sich die ungarische Forschung hauptsächlich auf das Englischlernen konzentriert, gelegentlich unter Einbeziehung des Deutschen. Die befragten Deutschlehrer sind der Meinung, dass Dyslexie ein aktuelles Problem im Fremdsprachenunterricht ist, und keiner von ihnen fühlt sich ausreichend auf den Umgang damit vorbereitet. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, diese Problematik anzugehen.

Legasthenie und Spracherwerb sind komplexe Themen, daher war es von großer Bedeutung, einen umfassenden Überblick über die bisherigen Ergebnisse und die noch vorhandenen Fragen in der Forschung zu geben. Im Anschluss an den theoretischen Überblick konzentrierte sich die Arbeit auf die Lernerfahrungen und spezifischen Schwierigkeiten ungarischer Legastheniker beim Deutschlernen bzw. im Deutschunterricht. Zur Verwirklichung der Ziele der qualitativ angelegten Forschung wurden vier Fallanalysen mit legasthenen Deutschlernern aus jeweils drei Perspektiven durchgeführt. Es wurde dabei von drei Hypothesen ausgegangen, die im Folgenden überprüft werden.

Die erste Hypothese besagt, dass Legastheniker auf mehreren Sprachebenen besondere Schwierigkeiten haben können. Diese Hypothese wurde durch die Erfahrungen der befragten Legastheniker, ihrer Lehrer und der Verfasserin bestätigt. In Übereinstimmung mit früheren Forschungsergebnissen wurde festgestellt, dass die größten gemeinsamen **Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache** bestehen. Dabei handelt es sich um Probleme mit der **Rechtschreibung**, der **Aussprache** (v. a. von Diphthongen/Digraphen und Umlauten), dem **Lesen** und dem **Leseverstehen**. Diese Schwierigkeiten können auf Defizite bei der phonologischen Verarbeitung und Bewusstheit zurückzuführen sein, die auch mit einem erschwerten **Vokabellernen** verbunden sind. Darüber hinaus wurden in allen Fällen die spezifischen Schwierigkeiten von Legasthenikern auf emotionaler Ebene stark betont. Zusätzlich zu den genannten Schwierigkeiten traten in jedem Fall auch individuelle Probleme auf.

Nach der zweiten Hypothese versuchen Legastheniker, ihre Sprachlern- und Sprachgebrauchsschwierigkeiten auf verschiedene Weise zu kompensieren (z. B. in der Muttersprache, durch sprachliche Kreativität oder durch ihre Vorstellungskraft). Diesbezüglich zeigte sich, dass sie verschiedene **Kompensationsmittel** einsetzen, aber im Gegensatz zu den genannten Beispielen liegt das größte Potenzial in der hohen **Intelligenz** der untersuchten Legastheniker, in der ständigen **Wiederholung und Übung** sowie ihren **individuellen Stärken**. Außerdem zeigten sie alle Fähigkeiten und Strategien, die mit der **Dominanz der rechten Gehirnhälfte** zusammenhängen und ebenfalls zum erfolgreichen Lernen beitragen können.

Die dritte Hypothese, die besagt, dass Binnendifferenzierung und individuelle Förderung beim Deutschunterricht mit Legasthenikern besonders wichtig sind, betraf die Bedingungen für eine erfolgreiche Integration von Legasthenikern im Unterricht. Die Hypothese kann als bestätigt angesehen werden, da die Unerlässlichkeit des Prinzips der **Individualisierung** festgestellt wurde. Alle an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte berücksichtigen die Bedingungen für die Umsetzung der Individualisierung, d. h. sie bieten einen **lernerorientierten Unterricht** an und setzen häufig verschiedene **Differenzierungsmaßnahmen** ein. Infolgedessen können die legasthenen Schüler trotz ihrer Schwierigkeiten mit der Gruppe Schritt halten. Die Hypothese muss jedoch durch ein zusätzliches Prinzip, namentlich die **Inhaltsorientierung**, ergänzt werden. Die Inhaltsorientierung und die gezielte Förderung der Textkompetenz sind aufgrund der besonderen Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache unbedingt notwendig.

Mit dieser multiperspektivischen Untersuchung über legasthene Deutschlerner erhoffe ich mir einen Beitrag zum Verständnis der schulischen Situation der Legastheniker in Ungarn. Die Untersuchung ergab, dass im Bereich des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache der Lernstörung in der Lehreraus- und -fortbildung nicht ausreichend Beachtung geschenkt wird. Die Lehrer erwerben ihr Wissen zumeist durch Selbststudium oder im Rahmen kollegialer Gespräche. Für die Zukunft könnte es daher eine Priorität sein, das Bewusstsein für Legasthenie unter Deutschlehrenden zu stärken.

Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung (Fernstudieneinheit 15). Berlin: Langenscheidt.

Costard, Sylvia (2011): Der Leseerwerb. In: Spektrum Patholinguistik 4, S. 1–22.

Csépe, Valéria (2002): A diszlexiakutatás dilemmái. In: Magyar Pszichológiai Szemle 3, S. 465–483.

Csépe, Valéria (2006): Az olvasó agy. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Doff, Sabine (2016): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. S. 320–325.

Eisenmann, Maria (2016): Binnendifferenzierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. S. 358–361.

Engelen, Sophie (2016): Zum Umgang mit Legasthenie im Fremdsprachenunterricht. Forschungsstand, theoretische Konzepte und Leitlinien für den Unterricht. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2, S. 227–253.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt. Online unter der URL: **https://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm** (10.10.2025)

Faistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: de Cillia, Rudolf / Fischer, Gero / Anzengruber, Grete (Hrsg.): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 88, S. 21–29.

Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Beru-

fung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös-József-Collegium. S. 17–52.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–150.

Feld-Knapp, Ilona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (= Reihe der Gesellschaft für deutsche Sprache. Thema Deutsch 13). Hildesheim: Olms. S. 244–257.

Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 940–952.

Galuschka, Katharina / Schulte-Körne, Gerd (2016): Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung. In: Deutsches Ärzteblatt 16, S. 279–286.

Gerlach, David (2019): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.

Gósy, Mária (2010): Beszédpercepciós zavarok és az olvasás összefüggései. In: Kormos, Judit / Csizér, Kata (Hrsg.): Idegennyelv-elsajátítás és részképességzavarok. Budapest: Eötvös Kiadó. S. 17–33.

Grossenbacher, Barbara / Sauer, Esther / Wolff, Dieter (2012): Inhaltsorientierung: Ein Grundkonzept des modernen Fremdsprachenunterrichts und seine Umsetzung im Französischlehrmittel *Mille feuilles*. In: Babylonia 1, S. 17–21.

Gyarmathy, Éva (2007): Diszlexia. Specifikus tanítási zavar. Budapest: Lélekben Otthon.

Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 738–753.

HVG (24.10.2024) = Friss HVG-rangsor: trónfosztás az élen, megvan, melyik középiskola lett Magyarországon a legjobb [Artikel von Tünde Kurucz). Online unter der URL:
https://eduline.hu/kozoktatas/20241015_legjobb_kozepiskolak_HVG_kozepiskolai_rangsor_2025 (10.10.2025)

Klippel, Friederike (2016): Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. S. 315–320.

Kohlmann, Ágnes (2010): Diszlexia és az idegennyelv-oktatás. In: Iskolakultúra 10, S. 38–48.

Kohlmann, Ágnes (2017): Wie können wir Legasthenikern im Fremdsprachenunterricht helfen? In: Deutschunterricht für Ungarn 1, S. 32–49.

Königs, G. Frank (2016): Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. S. 281–285.

Kormos, Judit (2018): Tíz dolog, amit minden nyelvtanárnak érdemes tudnia a diszlexiáról. In: Modern Nyelvoktatás 4, S. 35–45.

Kormos, Judit / Csizér, Kata (2010): Idegennyelv-elsajátítás és a részképességzavarok kapcsolata: Definíciók és áttekintés. In: Kormos, Judit / Csizér, Kata (Hrsg.): Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok. Budapest: Eötvös Kiadó. S. 7–15.

Kormos, Judit / Mikó, Anna (2010): Diszlexia és az idegennyelv-tanulás folyamata. In: Kormos, Judit / Csizér, Kata (Hrsg.): Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok. Budapest: Eötvös Kiadó. S. 49–76.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Der Faktor „Lehren" im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 907–921.

Lindberg, Sven (2021): Ursachen der Lese-Rechtschreibstörung. In: Mayer, Andreas (Hrsg.): Lese-Rechtschreibstörungen (LRS). München: Reinhardt. S. 53–66.

Martinez, Héléne (2016): Lernerperspektive und Lernerorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard /

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. S. 241–247.

Mayer, Andreas (2021): Lese-Rechtschreibstörungen (LRS). München: Reinhardt.

Mayer, Andreas (2022): Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen. München: Reinhardt.

Meixner, Ildikó (1993): A diszlexia prevenció, reedukáció módszere. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.

Meixner, Ildikó / Justné Kéry, H. (1967): Az olvasástanítás pszichológiai alapjai (= Pszichológia a gyakorlatban 10). Budapest: Akadémiai Kiadó.

Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, Bd. 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Romonath, Roswitha (2006): Fremdsprachen lernen bei Legasthenie. In: Zeitschrift für Legasthenie und Dyskalkulie 4, S. 21–31.

Schulte-Körne, Gerd / Remschmidt, Helmut (2003): Legasthenie – Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. Deutsches Ärzteblatt 7, S. 396–406.

Surkamp, Carola (Hrsg.) (2017): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe. Stuttgart u. a.: Metzler.

Smythe, Ian / Gyarmathy, Éva (2006): Was ist Legasthenie? In: ADysTrain (Hrsg.): Legasthenie bei jungen Erwachsenen. S. 5–37.

Tárnok, Zsanett / Gulyás, Balázs (2002): A diszlexia jelensége és lehetséges magyarázatai. In: Magyar Pszichológiai Szemle 3, S. 485–497.

Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.) (2021): Dorsch-Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe. Online unter der URL:

https://dorsch.hogrefe.com/ (10.10.2025)

Anhang

Anhang 1 – Schülerinterview

I. Demográfiai adatok

1. Életkor, osztály, iskola

II. A tanuló személyéről

1. Mit csinálsz szívesen szabadidődben? (sorozat, film, olvasás, játék – más nyelven is? külföldi barátok?)
2. Mi a kedvenc tantárgyad? Miért szereted?
3. Van olyan tantárgy, amit kevésbé szeretsz? Miért?
4. Szeretnél majd továbbtanulni? Ha igen, tudod már, hol és mit?
5. Beszélsz a magyaron kívül más nyelven is?
6. Mit gondolsz a német nyelvről? Szívesen tanulod? Te választottad? Miért?
7. Vannak testvéreid?
8. Hogy viszonyul a családod a diszlexiához? Megértőek, segítőkészek veled?

III. A diszlexiáról

1. A családban van még valakinek diszlexiája? Esetleg diszgráfiája, diszkalkuliája?
2. Mikor diagnosztizáltak diszlexiával (esetleg diszgráfiával, diszkalkuliával)? Emlékszel, hogyan diagnosztizáltak, vizsgáltak meg?
3. Milyen jelei voltak nálad a diszlexiának? Mivel, mikor támadtak először nehézségeid?
4. Vannak szerinted a diszlexia miatt a hétköznapi életben is nehézségeid?
5. Vannak nehézségeid a diszlexia miatt különböző iskolai tárgyak tanulásában?
6. Vannak szerinted a diszlexia miatt külön nehézségeid a nyelvtanulásban?
7. Milyen nehézségeid vannak a némettanulásban? (Ha beszélsz más nyelven, van-e különbség más idegen nyelv tanulásához képest?)

8. Támogatnak téged a diszlexiádból adódó nehézségekkel való megküzdésben, fejlesztésben? Hol, ki, milyen formában?
9. Van valamilyen stratégiád, ami könnyíteni tud a helyzeteden? (Akár a te ötleted, akár más tanácsolta.)
10. Hogy érzed, hogyan viszonyulnak a tanáraid, osztálytársaid a diszlexiához (amennyiben tudják)? Megértőek, segítőkészek veled?
11. Hogy viszonyul az iskola a diszlexiához? Kapsz szerinted elég segítséget?
12. Hogyan éled meg általában, hogy diszlexiás vagy? (Inkább pozitívan vagy negatívan, származik ebből előnyöd is?)

IV. Diszlexia a nyelvtanulásban

1. Mi a kedvenc területed, milyen feladatokat csinálsz legszívesebben, mik mennek a legjobban?
2. A nyelvtanulás melyik része okozza számodra a legtöbb nehézséget?
3. Milyen élményeid vannak idegen nyelvű szövegek értésével?
4. Érzékelsz különbséget a szövegértésedben akkor, hogyha újságcikket vagy irodalmi szöveget olvasol?
5. Látsz különbséget aközött, hogy milyen sebességgel olvasol anyanyelvi és idegen nyelvű szöveget?
6. Merülnek fel speciális problémák idegen nyelvű szöveg értelmezésekor, amelyeket anyanyelvi szöveg olvasásakor nem vagy nem annyira erősen tapasztalsz?
7. Hogyan tanulsz szavakat?
8. Hogyan tanulsz nyelvtani szabályokat?
9. Használsz különböző tanulásmódszertani technikákat (pl. gondolattérkép, tanulókártyák, mnemotechnikák (pl. történetalkotás, kulcsszó, asszociáció, mozaikszó, Feynman-módszer stb.)?

Anhang 2 – Retrospektives Interview

1. Érdekesnek találtad a szöveget, a feladatokat?
2. Mit gondolsz, összességében jól értetted a szöveget, jól meg tudtad oldani a feladatokat?
3. Mi okozott nehézséget a szöveg olvasásakor?
4. Hogyan tudtál az olvasás közben felmerülő nehézséggel megbirkózni?

5. Mennyiben támogatta a szövegértést a szöveg időhasználata?
6. Mennyiben támogatták a szövegértést a szövegben megjelenő névmások (pl. személyes névmás, vonatkozó névmás)?
7. Hogyan segítették a szövegértést a szövegben megjelenő kötőszavak (pl. *dass, da, wenn, aber, und*)?
8. Melyik feladatot találtad a legkönnyebbnek, miért?
9. Melyik feladatot találtad a legnehezebbnek, miért?
10. Milyen stratégiát alkalmaztál az első feladat megoldásakor?
11. Hogyan jártál el a második feladatnál?
12. Mi segített a harmadik feladatnál a helyes jelentés kiválasztásában?
13. A szavak jelentésének magyarázatakor miért éppen az adott megoldási módot választottad?
14. Ha ismeretlen szavak voltak, mire támaszkodtál a jelentés kitalálásakor?
15. Az utolsó feladatnál mi okozott nehézséget a német nyelvű szövegalkotás során?

Anhang 3 – Lehrerinterview

I. Felkészültség

1. Mióta tanít?
2. Tanított már SNI-s diákot?
3. Tanított már diszlexiás diákot?
4. Tanult erről (SNI, diszlexia)
   - az egyetemi képzés során
   - továbbképzésen
   - magánúton?
5. Összességében mennyire érzi magát felkészültnek SNI-s, azon belül is diszlexiás diákok oktatására, integrált oktatására?

II. Tapasztalatok

1. Mennyire gyakori jelenségnek látja a diszlexiát? Sok diszlexiás tanulóval találkozik?
2. Mik a legnagyobb nehézségek, kihívások, amelyekkel tanárként találkozik, ha diszlexiás tanuló(k) van(nak) a csoportban?
3. Mit tapasztalt, a diszlexiás diákok számára mi lehet a legnagyobb nehézség, kihívás az iskolai némettanulásban?

4. Milyen gyakori, (véleménye szerint) diszlexiából adódó jelenségekkel találkozik némettanulóknál? (fonetika, morfológia, lexika, szintaxis, szövegértés, szövegalkotás, helyesírás + viselkedés)
5. Amikor szöveget választ ki németórára, figyelembe veszi a diszlexiás csoporttagot? Ha igen, hogyan befolyásolja ez a választást?
6. Mi a tapasztalata, ugyanúgy élik meg a diszlexiás tanulók egy újságcikk és egy irodalmi szöveg feldolgozását? Miben térhet el ez az élményük egy nem diszlexiás tanulóétól?
7. Szokott diszlexiás tanulókkal hangosan szöveget felolvastatni? Ha nem, miért nem? Ha igen, milyen gyakori különbségeket tapasztal egy nem diszlexiás hangos olvasásához képest?
8. Tapasztalatai szerint milyen hatással van a hangos olvasás a diszlexiások esetén a szövegértési folyamatra?
9. Van bevált módszere olyan csoportok tanítására, ahol diszlexiás tanuló is van?
10. Lát a diszlexiában olyan kihasználható erőforrást, amelynek akár hasznát is lehet venni a tanuláskor?
11. Foglalkozik külön a diszlexiás tanulókkal? (különóra, plusz feladat, egyénre szabott feladat / tesztek…)
12. Ha nincs papírja a tanulónak, alkalmaz saját hatáskörben kedvezményeket / könnyítéseket?
13. Mennyire tartja célravezetőnek a mentességeket? Kéne más támogatás, kellene őket másból felmenteni?
14. Megfelelőnek találja az államilag támogatott tankönyveket / a könyvet, amiből most tanulnak diszlexiás tanulók számára is? Ha nem, mit változtatna, mit hiányol belőle?
15. Szokott keresni / találni az interneten segédanyagokat diszlexiás némettanulók számára? Ha igen, mi nyújtott eddig segítséget, mi az, amit hiányol?

Anhang 4 – Leseverständnistest von Anna

[s. folgende Seiten]

Einst zum Fußballtraining, heute ins Fitnessstudio

„Gemma pumpen?"[1] – Jugendliche setzen heute auf Krafttraining.

Waren es vor der Pandemie vorrangig Ältere, die Österreichs Fitnessstudios einen Schub brachten, pilgern heute immer mehr Jugendliche dorthin. Der Anteil der unter 18-Jährigen bei den Neuanmeldungen im Discount-Segment lag im Jänner bei rund 15 Prozent. „Das ist sehr viel", wie Christian Hörl, Branchensprecher in der Wirtschaftskammer Österreich, bestätigt.

Er erklärt die Zunahme damit, dass viele Sporteinrichtungen während der Pandemie geschlossen waren. Die Jungen hätten dadurch den Anschluss verloren: „Früher haben sie Fußball gespielt, jetzt gehen sie ins Fitnessstudio", fasst Hörl zusammen. Aber auch Social Media und Fitnessinfluencer „sind ein großes Vorbild, dem junge Männer und Frauen nacheifern".

Etwas kritischer sieht Alexander Tiesenhausen den Einfluss der sozialen Medien. Viele Jugendliche würden den Druck verspüren, dort einen perfekten Körper zu präsentieren. „Das ist extrem problematisch, da es das negative Vergleichen fördert", erklärt der Sportwissenschaftler und Psychologe. Ab wann Eltern besorgt sein sollten? „Ungesund wird es, wenn der Fokus sich nur mehr aufs Aussehen richtet", weiß Tiesenhausen. Grundsätzlich sehe er Krafttraining aber „überhaupt nicht negativ". Richtig ausgeführt, stärke es die Muskulatur, Knochen und Sehnen. Auch ein besseres Körpergefühl werde entwickelt, Disziplin und Selbstwert gefördert.

BODY POSITIVITY

Von einem „Fitnesswahn" möchte Hörl nichts hören: „Der sogenannte ‚Fitnesswahn' wiegt nicht mal im Ansatz den gesamten Mangel an Bewegung auf". Und er betont: „Das langfristige gesundheitliche Risiko, das ich habe, wenn ich zu Hause auf der Couch mit dem Smartphone liege, ist viel größer." Auch die Weltgesundheitsorganisation WHO warnt vor zunehmender Bewegungsarmut – vor allem in jungen Jahren. Wie im Vorjahr veröffentlichte Daten zeigen, bewegen sich 71 Prozent der Buben zwischen elf und 17 Jahren in Österreich zu wenig. Bei den Mädchen ist es sogar 85 Prozent.

Hörl sieht dennoch einen positiven Trend zwischen den Geschlechtern: Die Neuanmeldungen im Fitnessstudio sind bei Mädchen und Burschen ausgeglichen. Und: „Mädchen treten heute viel selbstbewusster auf", sagt er. Durch Trends wie Body Acceptance und Body Positivity sei die Nachfrage nach reinen Frauenstudios stark gesunken. „Heute schämt sich niemand mehr, ins Fitnessstudio zu gehen!"

[1] Gemma pumpen? (österr. umgangssprachlich) > Gehen wir ins Fitnesscenter?

Quelle des Textes: Elisabeth Kröpfl (04.03.2023.): Einst zum Fußballtraining, heute ins Fitnessstudio. In: Österreich Spiegel – Die Zeitung für den Deutschunterricht.

Lies zuerst den Text und löse dann die Aufgaben.

1. Markiere die richtige Antwort (A oder B oder C). Für jede Aufgabe (1-5) gibt es nur eine richtige Lösung.

1) Mehr Jugendliche als früher …
   - A. machen Pilgerfahrten.
   - B. sind Mitglieder von Fußballklubs.
   - C. trainieren derzeit im Fitnesscenter.

2) Eltern sollten sich Sorgen machen, wenn …
   - A. das Selbstwertgefühl der Jugendlichen zu groß wird.
   - B. nur mehr das Aussehen wichtig ist.
   - C. nur mehr der Muskelaufbau im Vordergrund steht.

3) Christian Hörl meint, dass …
   - A. der „Fitnesswahn" langsam ein Problem wird.
   - B. der generelle Bewegungsmangel ein größeres Risiko darstellt.
   - C. man Jugendlichen Smartphones verbieten sollte.

4) Daten der WHO (Weltgesundheitsorganisation) zeigen, dass sich …
   - A. 17 Prozent der Buben zu wenig bewegen.
   - B. 85 Prozent der Mädchen zu wenig bewegen.
   - C. zwischen 11 und 17 Prozent der Jugendlichen zu wenig bewegen.

Buben?

5) Ein positiver Trend ist, dass …
   - A. sich gleich viel Mädchen und Burschen im Fitnessstudio anmelden.
   - B. sich mehr Mädchen als Burschen im Fitnessstudio anmelden.
   - C. sich mehr Frauen in Frauenstudios anmelden.

2. Beantworte die Fragen in ganzen Sätzen mit Hilfe des Textes.

1) Wie erklärt Christian Hörl das aktuelle Phänomen, dass immer mehr Jugendliche in Fitnessstudios trainieren?

Er meint, dass Jugendliche während der Pandemie den Anschluss zu den Sport einrichtungen ~~wegen~~ verloren hätten, und deswegen gehen immer mehr Jugen gehen ins Fitnessstudios

2) Warum kritisiert Alexander Tiesenhausen den Einfluss der sozialen Medien auf die Sportgewohnheiten der Jugendlichen?

Weil es sehr viel Druck ~~(Verurs)~~ an Jugendlichen verursachen kann.

3) Welche positiven Effekte des Krafttrainings werden im Text erwähnt?

Es stärkt die Muskulatur, Knochen und Sehnen

4) Wer betont das Problem der mangelnden Bewegung?

Christian Hörl

5) Was war die Folge der Trends wie Body Acceptance und Body Positivity?

Dass Niemand ~~(Schämt)~~ sich mehr schämt

3. Hier siehst du die Erklärungen einiger Wörter aus dem Text. Wähle die richtige Erklärung aus, achte dabei auf den Kontext.

Jugendliche **setzen** heute **auf** Krafttraining.

A. auf jemanden/etwas vertrauen
B. jemanden irgendwohin hinsetzen

Waren es vor der Pandemie vorrangig Ältere, die Österreichs Fitnessstudios **einen Schub brachten**, pilgern heute immer mehr Jugendliche dorthin.

A. etwas an einen anderen Ort verschieben
B. etwas in Schwung bringen, fördern

Waren es vor der Pandemie vorrangig Ältere, die Österreichs Fitnessstudios einen Schub brachten, **pilgern** heute immer mehr Jugendliche dorthin.

A. zu Fuß zu einem heiligen Ort pilgern, gehen
B. an einen bestimmten Ort gehen

Die Jungen hätten dadurch den **Anschluss** verloren: „Früher haben sie Fußball gespielt, jetzt gehen sie ins Fitnessstudio", fasst Hörl zusammen.

A. menschliche Verbindung
B. telefonische Verbindung

4. Erkläre kurz, welche Bedeutung der folgenden Wörter im Text haben.

nacheifern: motivieren, oder? anregen

der Fitnesswahn: wenn jemand sehr viel ins Fitness geht?

der Mangel: "zu wenig" -> ~~fehlt es nicht g.~~

die Bewegungsarmut: jemanden eigentlich ~~nicht~~ bewegt sich nicht genug

ausgeglichen sein: es ist gleich geworden

5. Was ist deine Meinung, wie sind deine Erfahrungen über das im Text vorgestellte Phänomen? Schreibe ein paar Sätze darüber.

Es ist wahr, es kann vorkommen. Darüber meine Ich, dass heute für viele nur das Aussehen wichtig ist, und ~~dass~~ das kann sehr schädlich sein.

Seite 4 von 4

Anhang 5 – Protokoll zur Unterrichtsbeobachtung im Fall von Anna

(12 Teilnehmer; Datum: 10.04.2024)

Aspekte	Beobachtungen	Kommentar
Struktur der Stunde	1. Gespräch im Plenum über Aktuelles: Konsum von Energiegetränken 2. Einzelarbeit: Arbeit im Lehrbuch: Zukunft (Roboterwelt): 2–3 Minuten Bild–Titel-Zuordnung und Begründung („Was sehen wir auf dem Bild?“) 3. Gespräch im Plenum: „Könnt ihr euch einen Roboter in eurem Leben vorstellen?“ + Rolle der Roboter bei der Berufswahl 4. Einzelarbeit: kurze Texte im Lehrbuch lesen + Aufgabe (etwas Lexikalisches, etwas Grammatisches suchen und Meinung über den Text) 5. In Vierergruppen: Text in einem Satz resümieren, Meinung besprechen, Redemittel zur Meinungsäußerung 6. Hausaufgabe	▪ Um die Diskussion zu beginnen, teilt die Lehrerin zunächst ihre Gedanken mit ▪ Nach dem Lesen und der Besprechung der kurzen Texte im Lehrbuch hebt die Lehrerin ausdrücklich die Funktion des Wortes *allerdings* in Text B hervor (Textkohäsion) ▪ etwas Lexikalisches und Grammatisches suchen (auf Details fokussieren)
Aktivität, Motivation, Aufmerksamkeit	▪ eigene Meinungen, Erfahrungen mitteilen ▪ aktuelle Themen besprechen ▪ Schüler nutzen ihre Handys (Wörterbuch?)	▪ zur Lebenswelt der Schüler nahestehende Themen wirken motivierend ▪ Handynutzung zeugt von Vertrauen
Kommunikation (Korrektur, Aufforderung, Verstärkung)	▪ nicht alle Fehler werden korrigiert ▪ die Lehrerin ermutigt die Schüler, Fragen zu stellen	
Materialien, Aufgaben	▪ Texte und Aufgaben aus dem Lehrbuch *Aspekte junior B2*	

Dyslexie

Fehler	▪ Aussprache (z. B. *Getränk*) ▪ trotzdem gute, authentische Aussprache, besser als bei ihren Kameraden	
Aktivität, Aufmerksamkeit, Befolgung der Anweisungen	▪ meldet sich selbst ▪ stellt Fragen: *von Vorteil sein* stand in einem Text – *„Gibt es auch den Ausdruck von Nachteil sein?“* ▪ zeichnet während der Stunde ▪ achtet auf die korrekte Grammatik, schlägt den Artikel von *Aspekt* nach ▪ Seitenzahl missverstanden ▪ Aussprache eines Wortes nachgeschlagen (*gespart* oder *gespärt*)	
Stärken	▪ färbt die Texte ▪ hilft den anderen (Wortschatz), unterstützt sie (nickt, lächelt), ist sehr empathisch ▪ während der Gruppenarbeit sprechen sie auf Deutsch, auch wenn die Lehrerin nicht anwesend ist	
Differenzierung	-	

~

Eszter Varga-Mónok

Textverstehen und Sprachenlernen. Eine Studie zur Untersuchung des fremdsprachlichen Textverstehens anhand von literarischen Texten

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, einen Überblick über mein Forschungskonzept und Dissertationsprojekt zum Thema „fremdsprachliches Textverstehen" zu gewähren. Der Forschungsgegenstand der Dissertation ist das Textverstehen von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache an ungarischen Bildungsinstitutionen, wobei die Besonderheiten des Verstehens fremdsprachlicher literarischer Texte im Mittelpunkt stehen. Das Projekt wird an der Doktorandenschule Angewandte Linguistik an der Eötvös-Loránd-Universität in Budapest durchgeführt. Im Beitrag wird über den gegenwärtigen Stand der Arbeit berichtet.

Literarische Texte gewannen in letzter Zeit im Bereich der fremdsprachendidaktischen Forschungen wieder an Bedeutung, ihre vielseitigen Vorteile für das Fremdsprachenlernen wurden erkannt. Trotzdem kann festgestellt werden, dass in der Praxis immer noch Sachtexte im Mittelpunkt des schulischen Fremdsprachenunterrichts stehen. Die bevorzugte Verwendung von Sachtexten im Fremdsprachenunterricht lässt sich neben zahlreichen Gründen vor allem auf die Standardisierung zurückführen, die den Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahrzehnten prägt. Die Vereinheitlichung von Lerninhalten soll zur Messbarkeit und Vergleichbarkeit der Lernergebnisse führen und Sachtexte ermöglichen die dafür benötigten Momentaufnahmen (vgl. Feld-Knapp 2022). Nicht jeder Aspekt des Fremdsprachenunterrichts und des Lernerfolgs ist jedoch messbar. Der Unterricht ist komplex, er hat viele Dimensionen: Neben der sprachlichen Bildung erfüllt er erzieherische und soziale Zwecke, wo die Ergebnisse gar nicht zu messen sind

und sich erst später zeigen. Auf diesen Ebenen erweisen sich literarische Texte als besonders wirkungsvoll. Auch für die erfolgreiche Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit, die als oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts gilt, ist es nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig, neben Sachtexten auch mit literarischen Texten zu arbeiten. Durch ihre Unterhaltungs- und Vergnügungsfunktion sowie durch ihre erzieherische Funktion eröffnen sie neue Dimensionen für den Fremdsprachenunterricht: Sie können die Lernenden motivieren und fördern, neben der sprachlichen auch die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Deutschlernenden ins Spiel zu bringen (Ehlers 2010: 1530 f.). Ein neuer, auf literarischen Texten basierender fremdsprachlicher Leseunterricht kann das Potenzial dieser Texte ausschöpfen. Die Gestaltung eines solchen Leseunterrichts, dem ein breit gefasster Textbegriff zugrunde liegt, die sowohl Sachtexte als auch literarische Texte integriert, muss unter Berücksichtigung der spezifischen Merkmale des fremdsprachlichen Lesens und Textverstehens geschehen (ebd., S. 1539). Die im Folgenden zu präsentierende Forschung setzt sich zum Ziel, diese Merkmale zu ermitteln und dadurch das fremdsprachliche Textverstehen zu modellieren.

Der vorliegende Beitrag gewährt einen Einblick in die Struktur der Dissertation und umfasst zwei Teile: Im ersten Teil werden einige Ausschnitte aus dem theoretischen Rahmen der Dissertation behandelt, im zweiten Teil wird das Konzept der empirischen Untersuchung beschrieben. Im theoretischen Teil werden diejenigen wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Leseforschung und der Textlinguistik dargestellt, die den theoretischen Rahmen für meine Untersuchung bilden; im zweiten Teil wird das Forschungsprojekt detailliert beschrieben und die komplexe Analyse literarischer Texte vorgestellt. Am Ende werden auf der Grundlage der Analyseergebnisse die wichtigsten Schlussfolgerungen gezogen und die weiteren Schritte der Forschung erläutert.

2 Theoretische Grundlagen

Das Leseverstehen und seine Förderung gehören m. E. zu den vorrangigen Aufgaben des Bildungssystems: In einer zunehmend textbasierten Welt, in der Informationen in unterschiedlichsten Formaten und Medien vermittelt werden, kommt der Lese- und Verstehenskompetenz eine zentrale Bedeutung zu.

2.1 Der Begriff des Lesens

Beim Begriff des Lesens handelt es sich um ein komplexes Phänomen, das aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Akzentsetzungen definiert werden kann. Lesen ist zwar ein alltägliches Konzept, das jedoch auch Sprachbenutzer unterschiedlich definieren: Für Schüler ist es der Schlüssel zum Lernen, für manche bezieht es sich auf die Arbeit, für andere auf Unterhaltung und Entspannung. Im Allgemeinen handelt es sich um die Dekodierung der geschriebenen Sprache zur Informationsentnahme, die als grundlegendes menschliches Bedürfnis für das Zurechtkommen in der Welt gilt. Die wissenschaftlichen Begriffsdefinitionen greifen diese alltäglichen Ansichten auf und ergänzen sie mit weiteren Aspekten, je nach dem, aus welcher wissenschaftlichen Perspektive der Begriff bzw. das Phänomen betrachtet wird. Die erste wichtige Komponente einer umfassenden Begriffsbestimmung muss die Feststellung sein, dass es sich beim Lesen um die **Verarbeitung der Sprache in ihrer schriftlichen Form** handelt, zu deren Aufnahme das Auge als Sinnesorgan dient. Die durch das Auge aufgenommenen Informationen gelangen dann ins Gehirn, wo sie verarbeitet werden, d. h. es handelt sich im ersten Schritt um einen **physiologischen Vorgang**, der durch **psychologische Prozesse** fortgeführt wird (vgl. u. a. Hermes 2017: 227; Lutjeharms 1988: 65; Csépe 2006). Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass es dabei einerseits um eine **individuelle Tätigkeit**, andererseits aber auch um eine **allgemeine menschliche Fähigkeit** geht (Giese/Kleppin 2016: 397). Es wird davon ausgegangen, dass Lesen eine aktive Tätigkeit ist: Das lesende Individuum konstruiert selbst die Bedeutung des Gelesenen auf der Basis des Textes, seines Vorwissens, seiner Intentionen und zahlreicher anderer Faktoren, anstatt eine schon vorhandene Bedeutung aus dem Text zu entnehmen (vgl. z. B. Lutjeharms 1988: 63; Groeben 1982: 8). Die **Interaktion** zwischen Text und Leser (inkl. Kontext) ist auch bei der Modellierung des Lesens zentral. Das **Ziel des Lesens** kann vom Leser, von der Lesesituation und auch von zahlreichen anderen Faktoren abhängen, im Allgemeinen kann man jedoch feststellen, dass wir entweder zum Zweck der **Informationsentnahme** oder zur **Unterhaltung** lesen. Im letzteren Fall – vor allem beim Lesen literarischer Texte – ist das Lesen auch eine Art **„künstlerische Neugestaltung"** (Adamikné Jászó 2006: 16). Jede Ebene und jeder Teilprozess des Lesens wird durch vielseitige **Faktoren** beeinflusst, die am Ende dazu beitragen, dass im Kopf des Lesenden

eine Repräsentation des Textes entsteht (vgl. u. a. Ehlers 2016: 226; Kalkavan-Aydin / Winter 2019: 441; Lutjeharms 1988: 65).

Die oben angeführten Aspekte des Lesens lassen sich mit zahlreichen weiteren ergänzen, abhängig davon, aus welcher Perspektive der Leseprozess oder Teile dieses Prozesses untersucht werden. In meiner Arbeit steht die Untersuchung des Lesens literarischer Texte im Kontext des Fremdsprachenunterrichts im Mittelpunkt. Der Fokus liegt dabei vor allem auf den psychologischen Prozessen des Lesens. Außerdem wird Lesen in der empirischen Forschung als individuelle Tätigkeit (von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache) untersucht, wobei auch auf Aspekte der Interaktion zwischen Text und Leser Akzent gelegt wird. In diesem spezifischen Kontext (Lesen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht) kann das Ziel des Lesens sowohl als Informationsentnahme (Lerntätigkeit), als auch als Unterhaltung aufgefasst werden. Bei der Untersuchung des Lesens spielen auch Faktoren wie Motivation, Interessen, allgemeine Einstellung zur gelernten Fremdsprache usw. eine entscheidende Rolle und beeinflussen das Verstehen erheblich.

2.2 Der Leseprozess

Lesen wird seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem im anglo-amerikanischen Raum, insbesondere in den USA, mit der allgemeinen Zielsetzung erforscht, aufgrund von Erkenntnissen in Bezug auf die Prozesse des Lesens den Leseunterricht zu verbessern. Die Leseforschung basiert also auf sozialen, bildungspolitischen, kulturellen und pädagogischen Grundlagen und untersucht das Lesen aus unterschiedlichen Perspektiven, meistens unter dem Aspekt, wie über das Lernen nachgedacht wird. Die Leseforschung ist ein grundsätzlich interdisziplinärer Bereich: Unser heutiges Wissen über das Lesen und seine Prozesse basiert auf den Erkenntnissen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen. Die Leseforschung ist somit keine einheitliche Forschungsdisziplin, sondern gilt als Sammelbegriff für verschiedene Forschungsrichtungen (Boelmann 2009). Nach den heute gültigen Ansichten ist Lesen einerseits die konstruktive Leistung des Lesers, der die Bedeutung(en) bzw. den Sinn aufgrund vielfältiger mentaler Operationen vor dem Hintergrund seines Vorwissens konstruiert (Lutjeharms 1988: 40; Schnotz 2005), andererseits ein komplexer und mehrdimensionaler Prozess (Alexander / Fox 2013: 24). Seit der Jahrtausendwende wird Lesen als „Schlüsselkompetenz in der Mediengesellschaft […] und […] als Grundvoraussetzung für die gelin-

gende gesellschaftliche Teilhabe" angesehen (Boelmann 2009: 314 f.). Die gegenwärtige Leseforschung wird von einer zielorientieren Ansicht auf das Lesen bestimmt. Es geht darum, was einen kompetenten Leser ausmacht und über welche Fähigkeiten er verfügen muss, um die in Texten steckenden Bedeutungen oder Botschaften zu erkennen und zu hinterfragen:

> Rather, the competent reader recognizes that there are authors who construct texts (traditional or alternative) for some explicit or implied purpose and that within the linguistic code is a meaning or message that must be recognized and also queried […]. Thus, the competent reader appreciates that comprehension entails more than the processing of texts as if they were authorless or decontextualized amalgamations of words or phrases […]. Rather, competent readers' intentions are to ponder and interrogate text, to regard the content of that text relative to questions they are presented with or formulate themselves. In other words, their goal is to read critically and analytically for the purpose of learning about, with, and from text […]. (Alexander/Fox 2013: 28)

Der Leseprozess erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen, die von der Aufnahme der schriftlichen Information durch die Augen als Sinnesorgane bis zu den zum Verstehen führenden kognitiven Prozessen reichen. Um von der visuellen Wahrnehmung zur Bedeutung zu gelangen, müssen komplexe Vorgänge im Gehirn erfolgen, die aus mehreren hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Teilprozessen bestehen. Von den Verarbeitungsebenen beim Lesen ist aus der Sicht der vorliegenden Arbeit die Textebene am relevantesten.

Beim Lesen eines Textes müssen satzübergreifende Bedeutungsstrukturen hergestellt werden. Dies geschieht dadurch, dass Leser:innen die Inhalte einzelner Sätze in Beziehung zueinander setzen, sie integrieren und zu einem kohärenten Gesamtzusammenhang verknüpfen. Grundlage dieser Prozesse sind sprachliche und kognitive Mechanismen, die sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene der Textverarbeitung wirken. Ein wesentliches Mittel zur lokalen Kohärenzbildung stellt die Koreferenz dar. Dabei wird in aufeinanderfolgenden Sätzen auf denselben Referenten Bezug genommen, was es den Leser:innen ermöglicht, semantische Einheiten über Satzgrenzen hinweg zu bilden. Koreferentielle Bezüge können durch eine Vielzahl semantischer und syntaktischer Mittel realisiert werden. Eine zentrale Strategie in diesem Zusammenhang ist die sog. Thema–Rhema-Strategie, bei der neue Informationen (Rhemata) auf bereits im Gedächtnis aktivierte Informationen (Themata) bezogen werden. Die Textverarbeitung verläuft desto flüssiger und reibungsloser, je klarer sowohl die Beibehaltung als auch der Wechsel des jeweiligen

Themas sprachlich markiert sind. Auch konzeptuell-inhaltliche Relationen tragen zur Herstellung von Textzusammenhängen bei. Auf der Ebene der globalen Textorganisation unterstützen vielfältige Hinweise die Lesenden bei der Integration einzelner Textteile und dem Aufbau einer thematisch konsistenten Bedeutungsstruktur. Das Verstehen längerer und komplexer Texte erfordert über die lokale Kohärenz hinaus die Bildung einer globalen Textstruktur. Hierbei werden Gruppen von Propositionen zu größeren Bedeutungseinheiten (Makrostrukturen). Die Bildung solcher Makrostrukturen erfolgt während des Lesens mittels sog. Makroregeln, wie z. B. Auslassen oder Selegieren. Auf diese Weise entsteht eine hierarchische Struktur von Bedeutungsebenen, deren Abstraktionsgrad variiert. Die Anwendung von Makroregeln basiert nicht ausschließlich auf textinternen Informationen, sondern ist auch abhängig von Vorwissen, Interessen und Lesezielen. Aufgrund der Forschung zu den Prozessen des Lesens auf der Textebene lässt sich feststellen, dass die Herstellung satzübergreifender Zusammenhänge umso erfolgreicher verläuft, je mehr Hinweise der Text bereitstellt, wie einzelne Sätze und Textabschnitte miteinander in Beziehung zu setzen sind. Fehlen solche Hinweise, sind Leser:innen auf ihre Fähigkeit zur Inferenzbildung angewiesen:

> Um dem, was explizit mitgeteilt wird, einen Sinn zu geben, fügt der Leser Informationen hinzu. Er stellt Beziehungen her zwischen verstreuten Textinformationen, leitet die Gründe und Ursachen von Handlungen ab und schließt vom sichtbaren Verhalten von Personen auf verborgene Absichten. Er erarbeitet aktuelle Bedeutungen von Wörtern und Konzepten in einer Situation. Bei den Informationen, die ausgelassen werden und die der Leser beisteuert, um zu verstehen, handelt es sich um Inferenzen. (Ehlers 1998: 51)

Inferenzen gelten dabei als paradigmatischer Ausdruck der konstruktivistischen Auffassung des Leseprozesses, bei dem sprachlich vorgegebene Informationen mit den kognitiven Strukturen der Rezipienten interagieren. Im Ergebnis entsteht eine individuell konstruierte Textbedeutung, die das Produkt einer dynamischen Text–Leser-Interaktion ist (Christmann/Groeben 1999: 157ff. und 160f.; Richter/Christmann 2002: 30ff.; Karcher 1988; Lutjeharms 1988: 122f.; Kintsch 1998; Tolcsvai 2022).

Die psycholinguistische Forschung hat seit Anfang der 1970er Jahre zahlreiche Modelle zur Verfügung gestellt, die auf Erkenntnissen der kognitiven Psychologie basieren und deren Ziel es ist, die nicht direkt beobachtbaren Prozesse des Lesens zu veranschaulichen. Die Modelle sind sehr vielfältig und variieren je nach dem, was im Mittelpunkt der Modellierung steht: Einfachere

Modelle bilden bestimmte Merkmale des Leseprozesses ab, während kompliziertere Modelle eher ein komplexes Netzwerk der miteinander interagierenden Komponenten des Lesens darstellen. Alle Modelle weisen jedoch eine begrenzte Genauigkeit und Linearität auf:

> In either case, our limited capacity to observe, measure, collect information, and describe processes precisely limits the accuracy of a reading model. Furthermore, models of reading, like a snapshot, often depict a moment in time described in ordinary language processed linearly, whereas reading is a continuous, recursive, and multileveled process. (Alvermann/Ruddel/Unrau 2013: 691)

Die Kategorisierung der Modelle kann nach unterschiedlichen Aspekten erfolgen. Auf den Erkenntnissen der kognitiven Psychologie basieren die ersten datengeleiteten (*bottom-up*) Modelle des Lesens sowie die erwartungsgeleiteten (*top-down*) Modelle und die interaktiven Modelle. Einer anderen Gruppe können diejenigen Modelle zugeordnet werden, die aus anderen Forschungsrichtungen stammen, wie z. B. die Dual-Coding-Theory. Wieder andere Modelle untersuchen das Lesen und seine Prozesse im sozialen Kontext, z. B. das Modell von Ruddel/Unrau (1994), das das Lesen im sozialen bzw. unterrichtlichen Kontext behandelt (Adamikné 2006: 531).

Andere Kategorisierungen teilen die Modelle in zwei Gruppen ein: die direkten oder modularen und die indirekten oder interaktiv-konnektionistischen Modelle. Bei den ersteren geht es darum, dass die Teilsysteme, die am Leseprozess beteiligt sind, autonom und unabhängig voneinander funktionieren und der Beginn der hierarchiehöheren Prozesse erst nach Abschluss der hierarchieniedrigen Prozesse einsetzt, sodass die Erkennung der Bedeutung beim Lesen auf die Erkennung und Speicherung der Buchstaben folgt. Währenddessen gehen letztere Modelle davon aus, dass es eine zeitliche Überlappung zwischen den hierarchiehöheren und hierarchieniedrigeren Prozessen gibt, d. h., dass die Bedeutungserkennung gleichzeitig mit der Erkennung einer Buchstabenfolge geschieht (vgl. Gósy 2005: 365; Richter/Christmann 2002: 28). Bezüglich der Modellierung des Lesens muss aber auch festgestellt werden, dass es gar nicht möglich ist, das Phänomen Lesen in einem einzelnen Modell abzubilden:

> Kein einzelnes Lesemodell wird *den* Leseprozess beschreiben können, weil es so viele Leseprozesse wie Leser und Lesestoff und entsprechende Ziele gibt. Das Lesen ist mannigfaltig und angepaßt wie die Wahrnehmung, das Erinnern oder das Denken, weil es tatsächlich alle diese Aktivitäten einschließt. (Gibson/Levin 1980: 307)

Der Leseprozess kann und soll also für jeden besonderen Kontext mit spezifischen Modellen beschrieben werden. Aus der Sicht der vorliegenden Arbeit und der darin beschriebenen empirischen Forschung wird deshalb ein eigenes Modell benötigt, das es ermöglicht, den Leseprozess in diesem spezifischen Kontext (das Lesen fremdsprachlicher literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht) zu beschreiben – die Ergebnisse der empirischen Untersuchung sollen demnach die Modellierung des Textverstehens für diesen Kontext ermöglichen.

2.3 Textlinguistische Analyse literarischer Texte

Das Textverstehen und auch seine Modellierung weisen natürlich einen engen Zusammenhang mit dem Textmaterial auf, deshalb ist es bei der Modellierung des Textverstehens unbedingt nötig, dieses Material aus textlinguistischer Sicht zu untersuchen. Mithilfe einer textlinguistischen Analyse können diejenigen sprachlichen Elemente im Text aufgedeckt werden, die das Verstehen beim Lesen steuern, erleichtern oder eben erschweren. Das Textmaterial der vorliegenden Untersuchung bilden deutschsprachige literarische Texte, die sich aus unterschiedlichen Gründen (z. B. behandeltes Thema, sprachlicher Aufbau) für den DaF-Unterricht eignen. Literarische Texte sind traditionell Gegenstand literaturwissenschaftlicher und didaktischer Analysen, sie sind wegen ihrer Mehrdeutigkeit nur sehr selten in den Blick der Textlinguistik geraten (vgl. u. a. Scherner 2006; Spieß 2016; Schulze 2009). Die Textlinguistik hat bisher vor allem Sachtexte untersucht und analysiert. Die vorliegende Arbeit beschreibt eine neue Annäherung und will beweisen, dass literarische Texte trotz ihrer Mehrdeutigkeit auch mit textlinguistischen Mitteln analysiert und transparent gemacht werden können, was unser Wissen über das Textverstehen präzisieren kann.

Als Grundlage für die textlinguistische Analyse wird die von Klaus Brinker für die Analyse von Sachtexten erarbeitete ‚Linguistische Textanalyse' (1985) verwendet. In Brinkers Analysemodell gibt es zwei vorrangige Analyseaspekte: den kommunikativ-funktionalen und den strukturellen Aspekt. In Bezug auf den kommunikativ-funktionalen Aspekt wird die Textfunktion untersucht. Unter dem Begriff der Textfunktion wird nach Brinker „die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d. h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten" verstanden. Als Grundlage für diese Definition

gilt der Begriff des illokutiven Akts der Sprechakttheorie (Brinker/Cölfen/Pappert 2018: 97). Brinker legt fünf textuelle Grundfunktionen fest: Informationsfunktion, Appellfunktion, Obligationsfunktion, Kontaktfunktion und Deklarationsfunktion. Zwar kann literarischen Texten in bestimmten Fällen eine dieser Funktionen zugesprochen werden – z. B. Appelfunktion bei Märchen –, aber die Liste könnte noch mit einer poetischen (ästhetischen) Funktion ergänzt werden (ebd., S. 106, Anm. 68). In meiner Arbeit wird für die Analysen der Begriff „poetische (ästhetische) Funktion" verwendet, wenn keine andere Textfunktion sich als geeignet erweist und die Intention des Autors als ‚Unterhaltung' erkannt werden kann. Bei der Bestimmung der Textfunktion wird nach Hinweisen gesucht, die diese Intention signalisieren (z. B. auf der lexikalischen Ebene können Wortspiele als Indikator für die poetische [ästhetische] Funktion gelten). In Bezug auf den strukturellen Aspekt legt Brinker zwei Beschreibungsebenen fest: die grammatische und die thematische Ebene. Auf der grammatischen Ebene geht es um die Analyse der sprachlichen Mittel, die im Text für die grammatische Kohärenz sorgen. Auf der thematischen Ebene wird einerseits das Thema, andererseits die Themenentfaltung untersucht. Bei der Textanalyse auf der grammatischen Ebene kommt der Wiederaufnahme und deren unterschiedlichen Formen eine besondere Bedeutung zu, aber auch andere grammatische Mittel (Artikelgebrauch, Tempusformen, Konnektoren usw.) werden untersucht. Dadurch kann die gesamte grammatische Struktur der Texte transparent gemacht werden. Bei der Textanalyse auf der thematischen Ebene handelt es sich einerseits um die Bestimmung des Textthemas, andererseits um die Untersuchung der thematischen Entfaltung. Unter dem Begriff Textthema wird der „Kern des Textinhalts, wobei der Terminus ‚Textinhalt' den auf einen oder mehrere Gegenstände (d. h. Personen, Sachverhalte, Ereignisse, Handlungen, Vorstellungen usw.) bezogenen Gedankengang eines Textes" verstanden (Brinker/Cölfen/Pappert 2018: 53). Bei der Themenanalyse spielen die Wiederaufnahmen eine bedeutende Rolle, sorgen aber nicht allein für die thematische Gliederung des Textes. Unter dem Begriff der thematischen Entfaltung wird nach Brinker „die gedankliche Ausführung des Themas" verstanden, wobei situative und kommunikative Faktoren eine führende Rolle spielen (ebd., S. 57). Brinker unterscheidet vier Grundformen der thematischen Entfaltung: die deskriptive, die narrative, die explikative und die argumentative Themenentfaltung. Ein Großteil der ausgewählten literarischen Texte kann einem von diesen Entfaltungstypen zugeordnet werden (vor allem der narrativen Themenentfaltung), die problematischen Fälle werden einzeln erläutert.

Dieses Analysemodell von Brinker liegt der textlinguistischen Analyse der für die vorliegende Arbeit ausgewählten literarischen Texte zugrunde, weil es die Untersuchung des grammatischen und thematischen Aufbaus und der kommunikativen Funktion der Texte ermöglicht. Im Gegensatz zu anderen textlinguistischen Analysemodellen – z. B. das Raster der Beschreibungsdimensionen von Adamzik (2016: 112, Abb. 3.3) oder das Analysemodell von Hausendorf/Kesselheim (2008) – hat das Modell von Brinker für meine Arbeit den Vorteil, dass es die gründliche textlinguistische Beschreibung der ausgewählten literarischen Texte ermöglicht, aber gleichzeitig durchschaubar bleibt. Außerdem umfasst dieses Modell die für das fremdsprachliche Lesens bzw. Verstehen relevanten Aspekte und ermöglicht dadurch eine Analyse, die sich nur auf diese konzentriert.

3 Das Forschungsprojekt

3.1 Forschungsziele

Die Forschung setzt sich zum Ziel, unser Wissen über das Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte zu erweitern, indem neben den literaturwissenschaftlichen und didaktisch orientierten Texten auch die fremdsprachlichen literarischen Texte mithilfe eines textlinguistischen Analyseverfahrens transparent gemacht werden, mit dem Ziel, einen Beitrag zur Gestaltung eines neuen fremdsprachlichen Leseunterrichts zu leisten, dessen Grundlage literarische Texte bilden.

3.2 Forschungsgegenstand

Den Forschungsgegenstand der Dissertation bilden die Besonderheiten des Verstehens fremdsprachlicher literarischer Texte im Kontext des institutionellen Fremdsprachenunterrichts. Im Rahmen der Forschung soll das Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte modelliert werden.

3.3 Forschungsfragen

1) Welcher Zusammenhang lässt sich zwischen dem Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und muttersprachlicher literarischer Texte feststellen?

2) Welche spezifischen Merkmale hat das Verstehen literarischer Texte?
3) Welcher Zusammenhang lässt sich zwischen dem Lesen literarischer Texte und dem Fremdsprachenlernen feststellen?
4) Welche Faktoren beeinflussen das Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte?
5) Inwieweit trägt die textlinguistische Analyse der im Fremdsprachenunterricht benutzten literarischen Texte zur Modellierung des Verstehens fremdsprachlicher literarischer Texte bei?

3.4 Forschungshypothesen

1) Zwischen dem Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und muttersprachlicher literarischer Texte kann ein direkter und enger Zusammenhang festgestellt werden.
2) Das Verstehen literarischer Texte hat zahlreiche spezifische Merkmale.
3) Zwischen dem Lesen literarischer Texte und dem Fremdsprachenlernen kann ein enger Zusammenhang festgestellt werden.
4) Das Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte wird von vielen Faktoren beeinflusst.
5) Die textlinguistische Analyse der im Fremdsprachenunterricht benutzten literarischen Texte erweitert das Modell des Verstehens fremdsprachlicher literarischer Texte.

3.5 Forschungsmethoden

Die Forschung ist eine fachdidaktisch angelegte qualitative Untersuchung und wird in folgenden Schritten durchgeführt:

1. Zielgruppe: Die Forschung wird an ungarischen Schulen durchgeführt. Bei den Probanden handelt es sich um Schüler:innen mit ungarischer Muttersprache, die staatliche Schulen besuchen und Deutsch als Fremdsprache lernen.
2. Die Datenerhebung setzt sich aus drei Phasen mit jeweils mehreren Schritten zusammen:
   - In der ersten Phase der empirischen Untersuchung stehen fremdsprachliche literarische Texte im Mittelpunkt:
     - Im ersten Schritt werden 28 deutschsprachige literarische Texte ausgewählt, die sich für den DaF-Unterricht eignen. Bei der Textauswahl wird einerseits darauf geachtet, dass die Texte alle sieben

Merkmale der Textualität aufweisen (vgl. Beaugrande/Dressler 1981), andererseits werden die didaktischen Kriterien der Textauswahl berücksichtigt (vgl. Feld-Knapp/Schoßböck 2009).

- Im zweiten Schritt werden die Texte den Niveaustufen A1–B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER 2001) zugeordnet. Für die Zuordnung der literarischen Texte zu den einzelnen Niveaustufen werden Lexik, Grammatik und Thema der Texte detaillierter analysiert.
- Im dritten Schritt werden die Texte aus didaktischer, literaturwissenschaftlicher und textlinguistischer Sicht analysiert. (Die konkreten Schritte und Methoden der Analyse werden in Abschnitt 4 präsentiert.)

- In der zweiten Phase wird das Textverstehen der Probanden untersucht:
  - Im ersten Schritt wird das Textverstehen der Probanden sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache durch Textverstehensaufgaben untersucht. Durch die Auswertung der Aufgaben kann das Textverstehen der Lernenden analysiert werden und es lassen sich auch erste Schlussfolgerungen bezüglich des fremdsprachlichen Textverstehens ziehen.
  - Im zweiten Schritt wird das Textverstehen durch retrospektive Interviews reflektiert.
  - Im dritten Schritt wird versucht, das Textverstehen auf Grundlage der Ergebnisse und der Angaben der Probanden zu modellieren.
- In der dritten Phase erfolgt die Befragung von Lehrenden, wobei der Schwerpunkt auf dem Lehrerwissen über das Textverstehen und auf der allgemeinen Einstellung zur unterrichtlichen Arbeit mit (literarischen) Texten liegt.

4 Komplexe Analyse literarischer Texte zur Ermittlung der Komponenten des Textverstehens

Im Folgenden wird als Kern der empirischen Untersuchung die komplexe Textanalyse beschrieben. Alle 28 ausgewählten Texte wurden aus drei Perspektiven analysiert: einer didaktischen, einer literaturwissenschaftlichen und

einer textlinguistischen. Im vorliegenden Beitrag werden die Analysemethoden anhand von zwei Textbeispielen: einem Gedicht (Erich Kästner: *Das Eisenbahngleichnis*) und einem Prosatext (Botho Strauß: *Rückkehr*) vorgestellt.

Zuerst werden die Texte einer literaturwissenschaftlichen Analyse unterzogen, wobei sich die Analyse des Gedichts an den lyrischen Grundkategorien nach Ehlers (2016: 116), die Analyse des Prosatextes an den Analysekategorien nach Ehlers (2000) orientiert:

Grundkategorien der Analyse lyrischer Texte	**Erich Kästner: *Das Eisenbahngleichnis***
Verse	· Das Gedicht besteht aus 35 Versen, die in 7 Strophen gegliedert sind. Jede Strophe besteht aus 5 Versen. Das Gedicht folgt keinem festen Metrum, die kurzen Wörter und Sätze, die unregelmäßigen Zeilenlängen geben dem Gedicht einen dynamischen Rhythmus, wie die Geräusche eines fahrenden Zuges · manche Verse bestehen aus zwei kurzen Sätzen, es gibt aber auch einige Enjambements
Strophen/Abschnitte	· 7 Strophen mit jeweils 5 Versen
Gedichtformen	· das Gedicht ist eine Parabel in Gedichtform
Klangstrukturen	· Reimschema: ABAAB · zahlreiche Alliterationen („*keiner weiß, wie weit*“, „*der durch die Zeit jagt*“, „*Wo werden wir wohl*“, „*stehen stumm*“ usw.) · Assonanzen („*fahren alle*“, „*keiner weiß*“ usw.)
graphisch-visuelle Mittel	· kurze Zeilen, was visuell zur Dynamik des Gedichts beiträgt
Wort	· das Gedicht enthält viele kurze Wörter, die dem Text einen dynamischen Rhythmus verleihen · es gibt viele Wort-(und Satz-)Wiederholungen, die die wiederkehrenden Geräusche eines fahrenden Zuges nachahmen
Syntax	· das Gedicht besteht überwiegend aus sehr kurzen Sätzen, die entweder Aussage- oder Fragesätze sind; viele Sätze werden im Ganzen oder teilweise wiederholt

metaphorische Redeweise	· das ganze Gedicht ist eine Metapher für das Leben: das Vorbeirasen des Lebens wird mit einer Zugfahrt verglichen, wo die Passagiere nicht wissen, wohin oder wie weit sie fahren · es werden unterschiedliche Aspekte des Lebens angesprochen, jeweils mit einer Zug-Metapher (leere erste Klasse, auf Holz sitzende Mehrheit – reich und arm; Ausstieg eines Kindes – Tod, Schmerz der Mutter usw.) · der dynamische Rhythmus des Gedichts unterstützt die Zug-Metapher
Kommunikationsstruktur	· das lyrische Ich ist selbst ein Passagier im Zug, es ist genauso ahnungslos, wie alle anderen · es setzt sich selbst mit den anderen gleich und adressiert mit dem *„wir“* auch den Leser
Wirklichkeitsbezug	· Leben mit einer Zugfahrt gleichgesetzt: die Metapher zieht sich durch den ganzen Text und sorgt dafür, dass der Leser sich mit dem im Gedicht angesprochenen *„wir“* identifiziert · die angesprochenen Themen stellen auch einen Bezug zur Wirklichkeit dar
Wirkungen auf den Leser	· dadurch, dass das lyrische Ich auf die Passagiere des Zuges mit „wir“ hinweist, bewirkt es, dass sich der Leser mit ihm und den anderen Passagieren identifiziert und über sein Leben nachdenkt · das Gedicht bedrückt den Leser, denn es verdeutlicht die Sinnlosigkeit des Lebens, die Gewissheit des Todes sowie die gesellschaftlichen Verhältnisse der Moderne · der Leser kann sich nicht vom Text distanzieren, was deprimierend wirkt

Kategorien der Analyse von Prosatexten	**Botho Strauß:** ***Rückkehr***
Figuren	· die Geschichte hat zwei Figuren: Bäckermeister Alwin und seine Frau Myriam
Erzählperspektive	· die Geschichte wird von einem neutralen Erzähler erzählt, dieser berichtet über die von außen wahrnehmbaren Ereignisse

räumlicher Standort des Erzählens	· der neutrale Erzähler steht wahrscheinlich nah den Ereignissen, er berichtet über einige Details (die Frau sitzt am Tisch, „an ihrem Tisch, an dem sie immer gesessen hatte, wenn die Küchenarbeit beendet war"), jedoch nicht über die Gefühle der Figuren
Handlungsverlauf	· linear
Konflikte	· der Konflikt ergibt sich daraus, dass der Mann eines Tages alles liegen lässt, seine Arbeit aufgibt und seine Frau verlässt, nach Jahren aber zurückkehrt
Anfänge	· die Geschichte beginnt mit dem Weggehen des Mannes, der Leser erhält keine Information über die Vorgeschichte oder die Gründe
Schluss	· das Ende ist geschlossen: die Geschichte endet mit der Rückkehr des Mannes und der ablehnenden Reaktion der Frau auf sein „Angebot" und seine „Unterstützung"
Raum	· die Geschichte beginnt und endet in Hannover, wo das Ehepaar lebt; der Mann wandert nach Mexiko aus und wird dort erfolgreich
Zeit	· zwischen dem Weggehen und der Rückkehr des Mannes vergehen 25 Jahre · die Erzählzeit ist das Präteritum

Die literaturwissenschaftliche Analyse gilt im Kontext des Fremdsprachenunterrichts nicht als Lehr- und Lernziel, sie wird in der Vorbereitungsphase von der Lehrperson durchgeführt mit der Zielsetzung, eine Grundlage für die didaktische Analyse zu schaffen. Durch die literaturwissenschaftliche Analyse lassen sich die auf der Oberfläche nicht explizierten Informationen erschließen, die Analyse ermöglicht der Lehrperson eine bessere Orientierung im Text (Feld-Knapp 2018b: 49).

Nach der literaturwissenschaftlichen Analyse erfolgt die didaktische Analyse der Texte. Sie dient der Erkennung des Textpotenzials. Die didaktische Analyse orientiert sich an den Analyseaspekten von Ehlers (2000):

Erich Kästner: *Das Eisenbahngleichnis*

1. **Zielgruppe**: Der Text entspricht dem sprachlichen Kenntnisstand und den Interessen einer B2-Gruppe.

2. **Verständlichkeit/Lesbarkeit**: Sprache, Stil und Inhalte des Textes sind für Lernende auf B2-Niveau gut lesbar, verständlich und nachvollziehbar. Die grammatischen Strukturen des Textes sind nicht komplex, der Wortschatz ist aber nur für die höheren Niveaustufen geeignet. Das Thema des Textes ist für diese Altersgruppe nachvollziehbar.
3. **Thematik**: Das Thema des Textes ist auf der oberflächlichen Bedeutungsebene eine Zugreise, es handelt sich aber um eine Metapher, in der das menschliche Leben mit einer Zugfahrt verglichen wird. Die Frage nach dem Sinn des Lebens, sowie gesellschaftliche Fragen, die im Gedicht angesprochen werden, interessieren Jugendliche in diesem Alter.
4. **Umfang**: Die Länge des Textes entspricht den zeitlichen Rahmenbedingungen des normalen Fremdsprachenunterrichts. Das Lesen und die Bearbeitung des Textes können in einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten erfolgen, für eine gründliche Diskussion über das Gedicht und das Thema ist aber eine Doppelstunde (bzw. zwei Stunden) empfehlenswert.
5. **Kulturelle Voraussetzungen**: Das Verstehen des Textes setzt keine kulturspezifischen Vorkenntnisse voraus.
6. **Lehr- und Lernziele**: Mit dem Lesen und der Bearbeitung des Gedichts lassen sich vielfältige Lehr- und Lernziele verwirklichen, sowohl in Bezug auf die Vermittlung und Einübung von Wortschatz und Grammatik als auch in Bezug auf die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit.
7. **Anknüpfungsmöglichkeiten**: Der Text bietet zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten an die Erfahrungswelt der Lernenden.
8. **Lehrmethoden**: Die Arbeit mit dem Text ermöglicht den Einsatz vielfältiger Lehrmethoden sowohl in Bezug auf die Vermittlung und Einübung von Wortschatz und Grammatik als auch in Bezug auf die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit.
9. **Leseanreize**: Der Text ist spannend, kann aber eine deprimierende Wirkung auf die Lernenden ausüben.
10. **Erfahrungslernen**: Der Text bietet Neues in dem Sinne, dass das Leben mit einer Zugreise verglichen wird. Dies bietet eine neue Perspektive für Lernende.
11. **Rezeption**: Der Text kann vielfältige Rezeptionsweisen auslösen, wie z. B. produktives Denken, soziales Lernen usw.

Botho Strauß: *Rückkehr*

1. **Zielgruppe**: Der Text entspricht dem Kenntnisstand und den Interessen einer B1-Gruppe.
2. **Verständlichkeit/Lesbarkeit**: Sprache, Stil und Inhalte des Textes sind für Lernende auf B1-Niveau gut lesbar, verständlich und nachvollziehbar. Der Wortschatz und die syntaktischen Strukturen entsprechen dem sprachlichen Stand der Lernenden auf B1-Niveau.
3. **Thematik**: Lernende, die das B1-Niveau erreicht haben, sind in dem Alter, in welchem sie das Thema des Textes erschließen und nachvollziehen bzw. darüber diskutieren können.
4. **Umfang**: Die Länge des Textes entspricht den zeitlichen Rahmenbedingungen einer Unterrichtsstunde. Der Text kann in einer Stunde von 45 Minuten gelesen und bearbeitet werden, eine gründliche Diskussion über den Text verlangt jedoch eine Doppelstunde oder zwei Unterrichtsstunden.
5. **Kulturelle Voraussetzungen**: Das Verstehen des Textes setzt keine kulturspezifischen Kenntnisse voraus (Hannover und ein bestimmter Stadtteil werden im Text zwar erwähnt, beim Verständnis spielt dies aber keine wichtige Rolle).
6. **Lehr- und Lernziele**: Mit dem Lesen und der Bearbeitung des Textes lassen sich vielfältige Lehr- und Lernziele verwirklichen, wie z. B. Wortschatzerweiterung, Vermittlung und Übung grammatischer Strukturen, Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit.
7. **Anknüpfungsmöglichkeiten**: Die Lernenden können das Thema des Textes (Neuanfang, Verlassenheit) eventuell mit ihrer Erfahrungswelt verbinden. Wenn dies nicht der Fall ist, bietet der Text neue Perspektiven für eine Diskussion.
8. **Lehrmethoden**: Der Text ermöglicht den Einsatz vielfältiger Lehrmethoden sowohl in Bezug auf die Wortschatzerweiterung, Vermittlung und Übung grammatischer Strukturen als auch in Bezug auf die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit.
9. **Leseanreize**: Der Text ist spannend und eröffnet neue Perspektiven in Bezug auf die Diskussion über die Gefühle anderer bzw. über die eigenen Gefühle.

10. **Erfahrungslernen**: Der Text bietet eventuell Neues bzw. Fremdes, wenn das Thema sich nicht mit den eigenen Erfahrungen der Lernenden verbinden lässt.
11. **Rezeption**: Der Text löst unterschiedliche Rezeptionsweisen aus, wie z. B. produktives Denken, soziales Lernen usw.

Die didaktische Analyse macht den Text auf einer zweiten Ebene transparent: Mit ihrer Hilfe werden die Anwendungsmöglichkeiten des Textes für den Fremdsprachenunterricht sichtbar. Sowohl in der literaturwissenschaftlichen als auch in der didaktischen Analyse werden Aspekte angesprochen, die die Notwendigkeit einer linguistischen Analyse implizieren: die Analysekategorien ‚Wort' und ‚Syntax' in der literaturwissenschaftlichen und der Aspekt ‚Verständlichkeit / Lesbarkeit' in der didaktischen Analyse. Diese sind auch in der textwissenschaftlichen Analyse von hoher Relevanz. In Tabelle 1 und 2 wird die textlinguistische Analyse des Gedichts und des Prosatextes vorgestellt, die Analyse erfolgt nach dem von Brinker (1985) erarbeiteten Analyseverfahren. Die grammatische Ebene, d. h. die grammatische Kohärenz wurde im Rahmen der textlinguistischen Analyse detailliert analysiert, die in Tab. 3 am Beispiel des Prosatextes vorgestellt wird.

Nach der textlinguistischen Analyse der beiden Texte können Schlussfolgerungen bezüglich der kohärenzstiftenden sprachlichen Elemente gezogen werden:

- Der Titel fungiert in beiden Texten als wichtiger Themahinweis, er weckt sowohl inhaltliche als auch formbezogene Erwartungen im Leser, der im Text nach Elementen sucht, die seine Erwartungen erfüllen bzw. sich an den Titel knüpfen lassen. Der Titel sorgt dadurch für die inhaltliche Kohärenz im Text und steuert das Verstehen des Textes.
- Von besonders hoher Relevanz für die grammatische Kohärenz sind Wiederaufnahmen, die sich durch den Text ziehen und dafür sorgen, dass die wichtigsten Referenzobjekte dem Leser ständig vor Augen geführt werden.
- Ein wichtiges Kohärenzmittel stellt das Erzähltempus dar. In beiden Texten spielt die Tempuskontinuität bzw. der Wechsel zwischen den Tempora eine wichtige Rolle beim Verstehen.
- Teil–Ganzes-Relationen (*Zug – erste Klasse – roter Plüsch – Coupé*; *Haus – Tisch – Tischplatte*) bzw. Kontiguitätsbeziehungen (*Zug – reisen – Stationen – Schaffner* usw.) sind ebenfalls wichtige Kohärenzmittel und bauen stark auf das Weltwissen des Lesers beim Verstehen.

<table>
<tr><th colspan="2">Beschreibungs-aspekte</th><th colspan="2">Analyse-kategorien</th><th>Erich Kästner:
Das Eisenbahngleichnis</th></tr>
<tr><td colspan="2">kommunikativ–funktionaler Aspekt</td><td colspan="2">Text-funktion</td><td>· poetische (ästhetische) Funktion: Zugmetapher für das Leben
· appellative Funktion: der Text regt zum Nachdenken über das eigene Leben an</td></tr>
<tr><td rowspan="5">struktureller Aspekt</td><td rowspan="4">thematische Ebene</td><td rowspan="3">Thema</td><td>Art</td><td>Thema ist das Leben, das im Gedicht mit einer Zugfahrt verglichen wird; die Frage nach dem Sinn/der Sinnlosigkeit des Lebens, die Unbekanntheit der Länge und des Zieles sowie gesellschaftliche Probleme (Reichtum/Armut, Einsamkeit usw.) werden angesprochen</td></tr>
<tr><td>lokale Orientierung</td><td>sowohl das lyrische Ich (der Sprecher) als auch der Leser befinden sich in einem rasenden Zug, der metaphorisch das Leben repräsentieren soll, Handlungsort ist also sowohl auf den Emittenten als auch auf den Rezipienten bezogen</td></tr>
<tr><td>temporale Orientierung</td><td>das Erzählte ist zeitlos</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Themenentfaltung</td><td>Grundform</td><td>deskriptive Themenentfaltung</td></tr>
<tr><td>Realisationsform</td><td>deskriptiv und emotiv</td></tr>
<tr><td>grammatische Ebene</td><td colspan="2">grammatische Kohärenz</td><td>· Wiederaufnahmen durch unterschiedliche Wortarten helfen dem Leser bei der Orientierung im Text
· Wiederholungen
· Präsens als Erzähltempus im Gedicht: es drückt einerseits Gleichzeitigkeit, andererseits aber auch Zeitlosigkeit aus und dient als Verallgemeinerung</td></tr>
</table>

Tab. 1: Kommunikativ-funktionale und strukturelle Analyse des Gedichts *Das Eisenbahngleichnis* von Erich Kästner

<table>
<tr><th colspan="2">Beschreibungs-aspekte</th><th colspan="2">Analyse-kategorien</th><th>Botho Strauß:
Rückkehr</th></tr>
<tr><td colspan="2">kommunikativ–funktionaler Aspekt</td><td colspan="2">Textfunktion</td><td>poetische (ästhetische) Funktion
Informationsfunktion: Der Text informiert mit seinem sachlichen Stil über Ereignisse im Leben der Hauptfiguren</td></tr>
<tr><td rowspan="5">struktureller Aspekt</td><td rowspan="4">thematische Ebene</td><td rowspan="3">Thema</td><td>Art</td><td>Thema des Textes ist einerseits der Neuanfang (Bäckermeister), andererseits die Verlassenheit (seine Frau)</td></tr>
<tr><td>lokale Orientierung</td><td>Thema liegt außerhalb des Emittenten und des Rezipienten und ist auf der Oberfläche weder auf den einen noch auf den anderen bezogen</td></tr>
<tr><td>temporale Orientierung</td><td>Erzähltempus ist das Präteritum, das die Vergangenheit ausdrückt, das Thema ist aber zeitlos</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Themenentfaltung</td><td>Grundform</td><td>für den Text ist die narrative Themenentfaltung charakteristisch</td></tr>
<tr><td>Realisationsform</td><td>deskriptiv–sachbetont</td></tr>
<tr><td>grammatische Ebene</td><td colspan="2">grammatische Kohärenz</td><td>Wiederaufnahmen (durch unterschiedliche Wortarten) sorgen für grammatische Kohärenz im Text, helfen dem Leser, sich im Text orientieren zu können
Erzähltempus: Präteritum drückt aus, dass sich die Geschichte in der Vergangenheit abgespielt hat (bei früheren Ereignissen wird das Plusquamperfekt verwendet)
temporaladverbiale Angaben sorgen dafür, dass sich der Leser in der Geschichte zeitlich orientieren kann</td></tr>
</table>

Tab. 2: Kommunikativ-funktionale und strukturelle Analyse des Kurzprosatextes *Rückkehr* von Botho Strauß

Rückkehr	Der Titel des Textes ist ein Hinweis auf das Thema, obwohl er nur einen Teil der erzählten Ereignisse abdeckt. Die Geschichte fängt mit dem Weggehen des Bäckermeisters an, der Leser erwartet aber, dass er irgendwann zurückkommen wird. Der Titel eines Textes hat immer satzübergreifende Funktion, denn er ist ein Hinweis auf den Inhalt des ganzen Textes.	
Da gab es den Bäckermeister Alwin, der eines Morgens nicht mehr in seine Backstube kam, seine Frau Myriam verließ und nach Mexiko auswanderte.	- *Da*: Lokaladverb → keine anderen Ortsangaben am Anfang der Geschichte; kann als Verallgemeinerung aufgefasst werden - *gab*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *es*: expletiver Gebrauch des Pronomens - *den Bäckermeister Alwin*: erste Benennung der Hauptfigur, der Leser erfährt seinen Namen und seinen Beruf - *der*: Relativpronomen, bezieht sich anaphorisch auf *den Bäckermeister Alwin* - *eines Morgens*: temporaladverbiale Angabe, weiter nicht bestimmt - *nicht mehr*: negierende adverbiale Angabe - *in seine Backstube*: lokaladverbiale Angabe; *seine*: Possessivpronomen, bezieht sich anaphorisch auf *den Bäckermeister Alwin*; *Backstube*: dient als Ortsangabe, der Ort, wo ein Bäckermeister seinen Beruf ausübt - *kam*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *nicht mehr in seine Backstube kam*: der Leser schließt daraus, dass er sonst immer am Morgen in seine Backstube kommt und mit der Arbeit anfängt - *seine Frau Myriam*: erste Benennung der zweiten Hauptfigur; *seine*: Possessivpronomen, bezieht sich anaphorisch auf *den Bäckermeister Alwin* - *verließ*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *und*: Konjunktion; verbindet zwei Hauptsätze miteinander - *nach Mexiko*: Lokaladverbiale Angabe - *auswanderte*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes	- Prädikate im Präteritum legen das Erzähltempus des Textes fest - *den Bäckermeister Alwin* und *seine Frau Myriam*: Hauptfiguren des Textes, die Wiederaufnahmen beziehen sich im Text auf sie - *nicht mehr in seine Backstube kam*: der Leser zieht die Schlussfolgerung, dass er bisher immer am Morgen in seine Backstube gekommen war und mit seiner Arbeit angefangen hatte

Dort kaufte er sich in eine Papierfabrik ein und wurde ein erfolgreicher Fabrikant.	- *Dort*: temporaladverbiale Angabe, Wiederaufnahme durch Adverb, bezieht sich auf Mexiko im vorigen Satz - *kaufte … sich … ein*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *er*: Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *den Bäckermeister Alwin* - *in eine Papierfabrik*: Ein neuer Sachverhalt wird eingeführt, es wirkt auf den Leser überraschend: Was hat ein Bäckermeister in einer Papierfabrik zu suchen? - *und*: Konjunktion, verbindet zwei Hauptsätze miteinander - *wurde*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *ein erfolgreicher Fabrikant*: Wiederaufnahme durch Nominalphrase; führt eine neue Information über eine der Hauptfiguren ein	- *Dort*: temporaladverbiale Angabe, Wiederaufnahme durch Adverb, bezieht sich auf Mexiko im vorigen Satz - Prädikate im Präteritum: legen das Erzähltempus des Textes fest - Wiederaufnahmen durch unterschiedliche Wortklassen verbinden die Sätze miteinander, sie sorgen dafür, dass der Leser sich im Text orientieren kann
Schließlich gehörten ihm zwölf Papierfabriken in ganz Lateinamerika.	- *Schließlich*: Temporaladverb, gibt den Abschluss eines Zeitraums an (die Zeit, in der *Alwin* erfolgreich wurde), dadurch verbindet das Wort die Sätze miteinander - *gehörten*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *ihm*: Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *den Bäckermeister Alwin* - *zwölf Papierfabriken*: Wiederaufnahme durch Rekurrenz - *in ganz Lateinamerika*: Wiederaufnahme durch Nominalphrase bzw. Ergänzung, eine Art Teil–Ganzes-Relation, die sich auf *Mexiko* bezieht	- Prädikate im Präteritum legen das Erzähltempus des Textes fest - Wiederaufnahmen
Nach fünfundzwanzig Jahren kehrte er nach Hannover zurück.	- *Nach fünfundzwanzig Jahren*: Temporaladverbiale Angabe, gibt dem Leser eine Information über die zeitliche Orientierung der Ereignisse - *kehrte … zurück*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes; *zurück*: Lokaladverb/Richtungsadverb, bezieht sich auf die Heimat der Hauptfiguren,	- *Nach fünfundzwanzig Jahren*: Temporaladverbiale Angabe, gibt dem Leser eine Information über die zeitliche Orientierung der Ereignisse

	die er verlassen hat und verbindet dadurch Textteile miteinander - *er*: Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *den Bäckermeister Alwin* - *nach Hannover*: Lokaladverbiale Angabe, gibt dem Leser Auskunft über die Heimat der Hauptfiguren und verbindet dadurch Textteile miteinander	- Prädikate im Präteritum legen das Erzähltempus des Textes fest - *zurück*: Lokaladverb/-Richtungsadverb, bezieht sich auf die Heimat der Hauptfiguren, die *Alwin* verlassen hat und verbindet dadurch Textteile miteinander - Wiederaufnahme - *nach Hannover*: Lokaladverbiale Angabe, gibt dem Leser Auskunft über die Heimat der Hauptfiguren und verbindet dadurch Textteile miteinander
Dort lebte seine Frau immer noch in der kleinen Wohnung am Rande der Eilenriede.	- *Dort*: lokaladverbiale Angabe, Wiederaufnahme durch Adverb, bezieht sich auf die verlassene Heimat, Hannover - *lebte*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *seine Frau*: Wiederaufnahme durch Rekurrenz - *immer noch*: temporaladverbiale Angabe, bezieht sich auf die vergangenen 25 Jahre - *in der kleinen Wohnung am Rande der Eilenriede*: lokaladverbiale Angabe, gibt dem Leser weitere Informationen über die verlassene Heimat, Wiederaufnahme durch Nominalphrase	- Wiederaufnahmen - Prädikate im Präteritum legen das Erzähltempus des Textes fest
Sie war inzwischen fünfzig Jahre alt und litt eine bittere Armut.	- *Sie*: Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf die Frau von *Alwin* - *war*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *fünfzig Jahre alt*: gibt dem Leser zusätzliche Informationen über die Frau: sie war 25, als ihr Mann sie verließ - *und*: Konjunktion, verbindet zwei Hauptsätze miteinander - *litt*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes	- Wiederaufnahmen - Prädikate im Präteritum legen das Erzähltempus des Textes fest - *inzwischen*: temporaladverbiale Angabe; deutet auf die vergangenen 25 Jahre hin - zusätzliche Informationen, die auf das Schicksal der Frau schließen lassen, geben dem Leser die Mög-

	- *eine bittere Armut*: gibt dem Leser Informationen über die Frau und ihr Schicksal	lichkeit, Schlussfolgerungen auf der Bedeutungsebene zu ziehen
Als ihr Mann davon erfuhr, nahm er sich ein Herz und besuchte seine Frau in ihrer beider alten Bleibe.	- *Als*: Temporale Subjunktion - *ihr Mann*: Wiederaufnahme durch Nominalphrase, bezieht sich auf *den Bäckermeister Alwin* - *davon*: Präpositionaladverb, Pronominaladverb, bezieht sich auf den Inhalt des vorigen Satzes - *erfuhr*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *nahm … sich ein Herz*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *er*: Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *den Bäckermeister Alwin* - *und*: Konjunktion, verbindet zwei Hauptsätze miteinander - *besuchte*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *seine Frau*: Wiederaufnahme durch Rekurrenz - *in … alten Bleibe*: Wiederaufnahme durch Nominalphrase / lokaladverbiale Angabe, bezieht sich auf *die kleine Wohnung am Rande der Eilenriede* - *ihrer beider*: Wiederaufnahme durch Pronomen, bezieht sich auf *Alwin* und *Myriam*	- Wiederaufnahmen - *davon*: Pronominaladverb, bezieht sich auf den Inhalt des vorigen Satzes - Prädikate im Präteritum legen das Erzähltempus des Textes fest
Die Frau saß bei einem Glas Pfirsichlikör an ihrem Tisch, an dem sie immer gesessen hatte, wenn die Küchenarbeit beendet war.	- *Die Frau*: Wiederaufnahme durch Nomen, bezieht sich auf *Myriam* - *saß*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *bei einem Glas Pfirsichlikör*: Neueinführung; ruft im Leser Assoziationen (Alkoholismus) hervor - *an … Tisch*: lokaladverbiale Angabe; bezieht sich aufgrund einer Teil-Ganzes-Relation auf das gemeinsame Zuhause und verbindet dadurch Textteile - *ihrem*: Wiederaufnahme durch Possessivpronomen, bezieht sich auf *Myriam*	- Wiederaufnahmen - Prädikate im Präteritum legen das Erzähltempus des Textes fest - *Tisch–Haus*: Teil–Ganzes-Relation verbindet Textteile miteinander

	- *an dem sie immer gesessen hatte, wenn die Küchenarbeit beendet war*: zusätzliche Information über eine der Hauptfiguren → während sich alles verändert, bleibt Einiges konstant - *gesessen hatte; beendet war*: Das Plusquamperfekt drückt Vorzeitigkeit aus, das Beschriebene war auch vor der erzählten Zeit so	
Sie blickte auf, als ihr Mann plötzlich wieder neben ihr stand, und sah dann zurück auf die Tischplatte.	- *Sie*: Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *Myriam* - *blickte auf*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *als*: temporale Subjunktion - *ihr Mann*: Wiederaufnahme durch Rekurrenz, bezieht sich auf *Alwin* - *plötzlich*: temporaladverbiale Angabe - *neben ihr*: lokaladverbiale Angabe, Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *Myriam* - *stand*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *und*: Konjunktion, verbindet zwei Hauptsätze miteinander - *sah … zurück*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *dann*: Temporaladverb, in Verbindung mit dem ersten Teil des Satzes - *auf die Tischplatte*: Wiederaufnahme, Richtungsangabe, bezieht sich aufgrund einer Teil–Ganzes-Relation auf den Tisch	- Wiederaufnahmen - Prädikate im Präteritum legen das Erzähltempus des Textes fest
Sie hörte, welch ein Angebot er ihr machte und welche Unterstützung er ihr versprach.	- *Sie*: Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *Myriam* - *hörte*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *welch ein Angebot; welche Unterstützung*: Akkusativobjekte im Satz, ihr tieferer Inhalt wird aber nicht weiter bestimmt → lässt den Leser inferieren - *er* (2×): Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *Alwin*	- Wiederaufnahmen - Die Prädikate im Präteritum legen das Erzähltempus des Textes fest.

	- *ihr* (2×): Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *Myriam* - *machte*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *und*: Konjunktion, verbindet zwei Hauptsätze miteinander - *versprach*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes	
Doch sie schüttelte den Kopf und bat ihn, sie wieder mit ihm allein zu lassen.	- *Doch*: Konjunktionaladverb, adversative Beziehung zum vorigen Satz - *sie*: Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *Myriam* - *schüttelte den Kopf*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes; steht in Verbindung mit den Akkusativobjekten des vorigen Satzes, es handelt sich um eine Ablehnung der *Unterstützung* und des *Angebots* - *und*: Konjunktion, verbindet zwei Hauptsätze miteinander - *bat*: Prädikat im Präteritum → Erzähltempus des Textes - *ihn*: Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *Alwin* - *sie*: Wiederaufnahme durch Personalpronomen, bezieht sich auf *Myriam* - *wieder … allein zu lassen*: Infinitivphrase, die sich auf der Bedeutungsebene auf den Inhalt des ersten Satzes bezieht - *mit ihm*: Wiederaufnahme durch Personalpronomen, Bezug mehrdeutig / offen	- *Doch*: Konjunktionaladverb, adversative Beziehung zum vorigen Satz - Wiederaufnahmen - Prädikate im Präteritum legen das Erzähltempus des Textes fest

Tab. 3: Textlinguistische und textgrammatische Analyse des Kurzprosatextes *Rückkehr* von Botho Strauß

Es gibt also zahlreiche sprachliche Elemente in den Texten, die dafür sorgen, dass diese beim Lesen als kohärent wahrgenommen werden. Aus der Sicht des fremdsprachlichen Lesers können die grammatischen Elemente der Textkohärenz eine wichtige Unterstützung beim Verstehen bedeuten, wenn die lexikalischen Elemente eventuell Schwierigkeiten bereiten.

Nach der Analyse der Texte kann festgestellt werden, dass neben einer literaturwissenschaftlichen und einer didaktischen auch eine textlinguistische Analyse erforderlich ist, um einen literarischen Text für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts weitgehend transparent machen zu können. Obwohl die Analyseaspekte zu drei unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen gehören, sind ihre Ergebnisse eng miteinander verbunden: An manchen Stellen lassen sich Überlappungen beobachten, an anderen werden sie voneinander ergänzt. Die Ergebnisse aller drei Analysen werden für die Erweiterung unseres Wissens über das Verstehen von fremdsprachlichen literarischen Texten notwendig sein. Mit der textlinguistischen Analyse wird die sprachliche Seite dieser Texte untersucht, es können dadurch aber auch Schlussfolgerungen auf der Bedeutungsebene gezogen werden. Neben der literaturwissenschaftlichen und der didaktischen Analyse sorgt die textlinguistische Analyse dafür, dass die literarischen Texte absolut durchleuchtet werden, damit jedes Element sichtbar wird, das beim Lesen zur Steuerung des Verstehens beiträgt. Dies ist unerlässlich für die Gestaltung eines Leseunterrichts, der effektiv zur Optimierung der Verstehenskompetenz beiträgt.

5 Schlussfolgerungen und weitere Schritte

Der vorliegende Beitrag hat einen Überblick über den aktuellen Stand meiner Forschung und einen Einblick in die Gestaltung der Dissertation gewährt. Dabei wurden im ersten Teil die für die Forschung relevantesten Erkenntnisse der Leseforschung sowie das textlinguistische Analyseverfahren, mit dem die ausgewählten literarischen Texte analysiert wurden, behandelt und beschrieben. Mit der komplexen Analyse der ausgewählten literarischen Texte ist die erste Phase der empirischen Untersuchung abgeschlossen. Durch die Analyse von den 28 ausgewählten literarischen Texten, von denen im vorliegenden Beitrag zwei vorgestellt wurden, ergeben sich wichtige Erkenntnisse bezüglich derjenigen sprachlichen Elemente, die in diesen Texten für die Kohärenz zuständig sind und dadurch die Verstehensprozesse des Lesers steuern.

Mithilfe der Analysen wurden die für die Forschung ausgewählten Texte weitgehend transparent gemacht und auf dieser Grundlage kann die zweite Phase der Forschung, nämlich die Befragung der Lernenden, erfolgen. Die Aufgaben zum Textverstehen müssen so gestaltet werden, dass sich die Ergebnisse der Analysen in den Aufgaben widerspiegeln, um die tatsächliche Rolle

der erforschten Elemente beim Textverstehen untersuchen und daraus weitere Schlussfolgerungen ziehen zu können. Die exakte Planung dieser zweiten Phase steht noch bevor: Zuerst müssen die den Forschungszielen entsprechenden Textverstehensaufgaben entwickelt und die retrospektiven Interviews vorbereitet werden. Die Durchführung dieser Phase kann dann voraussichtlich in der zweiten Hälfte dieses Schuljahrs erfolgen.

Die dritte Phase der empirischen Untersuchung, d. h. die Befragung der Lehrenden befindet sich auch noch in der Vorbereitungsphase und soll parallel zur Befragung der Lernenden ebenfalls in der zweiten Hälfte dieses Schuljahrs erfolgen.

Literaturverzeichnis

Adamikné Jászó, Anna (2006): Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben. Budapest: Trezor.

Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Berlin / Boston: de Gruyter.

Alexander, Patricia A. / Fox, Emily (2013): A Historical Perspective on Reading Research and Practice, Redux. In: Alvermann, Donna E. / Unrau, Norman J. / Ruddel, Robert B. (Hrsg.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark: International Reading Association. S. 3–46.

Alvermann, Donna E. / Unrau, Norman J. / Ruddel, Robert B. (2013): Models of Reading and Writing Processes. In: Alvermann, Donna E. / Unrau, Norman J. / Ruddel, Robert B. (Hrsg.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark: International Reading Association. S. 691–697.

Boelmann, Jan (2009): Leseforschung. In: Schneider, Jost (Hrsg.): Methodengeschichte der Germanistik. Berlin / New York: de Gruyter. S. 309–322.

Brinker, Klaus (1985): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (= Grundlagen der Germanistik 29.) Berlin: E. Schmidt.

Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann / Pappert, Steffen (2018): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 9. Aufl. (= Grundlagen der Germanistik 29). Berlin: E. Schmidt.

Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo / Hasemann, Klaus / Löffler, Dietrich / Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur. S. 145–223.

Csépe, Valéria (2006): Az olvasó agy. Budapest: Akadémiai Kiadó.

de Beaugrande, Robert-Alain / Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Ehlers, Swantje (2000): Thesen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht. In: ÖdaF-Mitteilungen 2, S. 27–33.

Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin: Mouton de Gruyter. S. 1530–1544.

Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen III: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung IV). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium. S. 43–56.

Feld-Knapp, Ilona (2022): Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung VI). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium. S. 20–65.

Feld-Knapp, Ilona / Schoßböck, Judith (2009): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 13. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Innsbruck: Studienverlag. S. 115–135.

GER (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Gibson, Eleanor J. / Levin, Harry (1980): Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett-Cotta.

Giese, Heinz W. / Kleppin, Karin (2016): Lesen. In: Glück, Helmut / Rödel, Michael (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. 5. Aufl. Stuttgart: Metzler. S. 397.

Gósy, Mária (2005): Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris.

Groeben, Norbert (1982): Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.

Hausendorf, Heiko / Kesselheim, Wolfgang (2008): Textlinguistik fürs Examen. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.

Hermes, Liesel (2017): Leseverstehen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler. S. 227–231.

Kalkavan-Aydin, Zeynep / Winter, Katja: Lesen. In: Jeuk, Stefan / Settinieri, Julia (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch. Berlin / Boston: Mouton de Gruyter. S. 441–470.

Karcher, Günther (1988): Das Lesen in der Erst-und Fremdsprache. Heidelberg: Groos.

Kästner, Erich: Das Eisenbahngleichnis (1932). Online unter der URL: **https://reisedurchgedichte.wordpress.com/das-eisenbahngleichnis-erich-kaestner/** (20.10.2025).

Kintsch, Walter (1998): Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Lutjeharms, Madeline (1988): Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum: AKS.

Richter, Tobias / Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 25–58.

Ruddel, Robert B. / Unrau, Norman J. (1994): Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. In: Ruddel, Robert B. / Ruddel, M. / Singer, Harry (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Newark: International Reading Association. S. 996–1056.

Scherner, Maximilian (2006): „Lesekompetenz" und „Interpretation". Oder: Wie Text(verarbeitungs)kompetenz im Interpretationskontext aufweisbar wird. In: Spiegel, Carmen / Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Hohengehren: Schneider. S. 69–84.

Schulze, Andreas (2009): „Belehrung und Unterhaltung": Brehms Tierleben im Spannungsfeld von Empirie und Fiktion (=Münchner Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft 4.) München: H. Utz.

Spieß, Constanze (2016): Der Leser als Trüffelschwein. Ein (text)linguistischer Zugang zum literarischen Textverständnis. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 46, S. 439–462.

Strauß, Botho: Rückkehr. In: Strauß, Botho: Mikado. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (2006). Online unter der URL:
https://deutschunterlagen.com/wp-content/uploads/2014/12/strauss-botho-das-eine-die-mocc88bel-rucc88ckkehr.pdf (20.10.2025)

Tolcsvai Nagy, Gábor (2022): A szövegértés műveleti tényezőiről. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung VI). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium. S. 96–120.

Wolfgang Schnotz (2005): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In: Blühdorn, Hardarik / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. IDS-Jahrbuch 2005. Berlin/New York: de Gruyter. S. 222–238.

~

Sasvári Angelika

Az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának vizsgálata*

1 Bevezetés

Az idegennyelv-oktatás hatékonyságának kérdése az utóbbi években a hazai és nemzetközi pedagógiai kutatások egyik kiemelt területévé vált. Magyarországon a nyelvtudás szintje továbbra is elmarad az európai átlagtól, ami indokolttá teszi az innovatív tanulási és tanítási módszerek vizsgálatát. Ugyanakkor a két agyféltekés tanulás koncepciója az utóbbi évtizedben egyre nagyobb figyelmet kapott, mivel a tanulási folyamatot az emberi agy egészének integrált működéseként értelmezi, és ezzel új megvilágításba helyezi a kognitív, mozgásos és érzelmi tényezők kapcsolatát.

A vizsgálat neurológiai és pedagógiai szempontokat ötvözve – az edukineszetika módszertanára építve – kvalitatív kutatási megközelítéssel dolgozott. A trianguláció elvét követve a kutatás három nézőpontból: a diákok, a szaktanárok és a kutató perspektívájából elemezte az adatokat. A dolgozat elméleti fejezete a tanulás idegtudományi alapjait, a féltekei működés pedagógiai értelmezését és az edukinesztetikai gyakorlatokat tekinti át, míg az empirikus rész a kísérleti foglalkozások, a hívószótechnika és a bilaterális tanulási minták eredményeit mutatja be.

A munka összegzése azt a kérdést helyezi középpontba, hogy a „teljes agygyal való tanulás" hogyan valósítható meg az iskolai keretek között, és milyen pedagógiai következményekkel járhat a jövő nyelvoktatása számára.

---

* Jelen tanulmány az Országos Tudományos Diákköri Konferencia (OTDK) Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekciójának „Nyelvoktatás 1. – A motiváció szerepe és eszközei" tagozatában bemutatott, „A két féltekés idegennyelvtanulás megvalósulásának vizsgálata az iskolai nyelvoktatásban" című kutatásom lényegi tartalmát foglalja és annak főbb elméleti és empirikus eredményeit emeli ki (a dolgozat a tagozatban második helyezést ért el). A kutatás célja annak feltárása volt, hogy milyen módszerekkel, gyakorlatokkal és tanulásszervezési eljárásokkal lehet elősegíteni a két agyfélteke együttes aktiválását, és ez miként befolyásolja a nyelvtanulás hatékonyságát.

2 Elméleti háttér

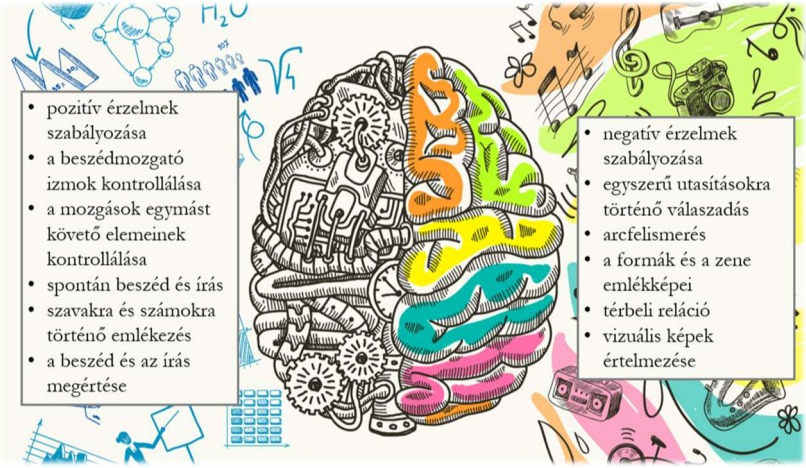
A tanulás folyamata a pedagógiai és pszichológiai kutatások egyik központi témája. Fogalmát különböző tudományterületek más-más aspektusból közelítik meg. A tanuláspszichológia a tanulást olyan folyamatként határozza meg, amelyben a tapasztalatok hatására tartós viselkedésváltozás jön létre (Bernáth 2017: 411 sk.). A behaviorista elmélet ezt elsősorban a környezeti ingerekre adott válaszként értelmezi, és a „drill" típusú gyakorlást hangsúlyozza. A kognitivista megközelítés ezzel szemben a tanulót olyan, aktív szereplőnek tekinti, aki az új információkat tudatosan integrálja már meglévő ismereteibe. A konnekcionizmus az agy működését neurális hálózatként szemlélteti, amelyben a tanulás új szinapszisok kialakulását jelenti, míg a konstruktivizmus szerint mindig olyan egyéni, aktív folyamat, amely a tanuló előzetes tudására és tapasztalataira épül (Ballweg et al. 2013: 14–19).

Az idegtudományi kutatások mindezt az agyi működés felől közelítik meg. A neuroplaszticitás koncepciója szerint az agy képes folyamatosan átalakulni: új kapcsolatok jönnek létre a neuronok között, a meglévők pedig erősödhetnek vagy gyengülhetnek a tanulás és gyakorlás során. Ez azt jelenti, hogy a tanulás nem pusztán pszichológiai jelenség, hanem konkrét biológiai folyamatok eredménye (Demarin et al. 2014: 1–3). A pedagógiai megközelítés kiegészíti mindezt azzal, hogy az iskolai tanulás intézményes keretek között zajló, célzottan irányított folyamat, amelynek célja nemcsak az ismeretszerzés, hanem a gondolkodási képességek, a figyelem, az emlékezet és a kreativitás fejlesztése is (Kelemen 1986: 253; Virág 2013: 17).

2.1 Az agy szerkezete és felépítése

Az agy szerkezetének és funkcióinak vizsgálata szintén alapvető jelentőségű a tanulás szempontjából. Közismert tévhit, hogy a bal félteke kizárólag a logikus, míg a jobb félteke a kreatív gondolkodásért felel, a modern idegtudományi kutatások viszont árnyaltabb képet mutatnak (Howard-Jones 2014: 3). Bizonyos funkciók valóban lateralizáltak (Pearce 2019: 218), például a nyelvi feldolgozás többségében a bal, míg a vizuális–térbeli információk és a zenei feldolgozás inkább a jobb féltekéhez kötődik. Ugyanakkor a legtöbb komplex tevékenység során mindkét félteke aktívan együttműködik, az információáramlást pedig a kérgestest (*corpus callosum*) biztosítja (Zimbardo et al. 2024:

114). A Broca- és Wernicke-területek kutatásai (Dronkers et al. 2007: 3–10; Knecht et al. 2000: 74–77), valamint Sperry klasszikus *split brain*-kísérletei igazolták ugyan a lateralizáció tényét, de egyúttal arra is rávilágítottak, hogy a féltekék elkülönítése nem abszolút (Sperry 1982: 1223 sk.). A tanulás valójában a teljes agy integrált működésének eredménye, amelyben a féltekék funkcionálisan kiegészítik egymást (ld. 1. ábra; Csányi et al. 2023: 279–281):



1. ábra: Az agyféltekék specializált feladatai[1]

Különösen jelentős szerepet kap az elméleti fejezetben a zene és az agyműködés kapcsolata. Az elmúlt évtizedek idegtudományi vizsgálatai azt mutatták, hogy a zenehallgatás és különösen a hangszeres játék az agy szinte minden régióját aktiválja (Collins 2013: 1). A zenélés egyszerre igényli a motoros, auditív és vizuális rendszerek összehangolt működését, és ezáltal erősíti a két félteke közötti kapcsolatokat (Zatorre 2007: 547). Strukturális vizsgálatok kimutatták, hogy a zenészek corpus callosuma nagyobb térfogatú, ami fokozott információáramlást tesz lehetővé a féltekék között (Münte 2002: 473 sk.). A zenei képzés nemcsak a művészi készségeket, hanem a nyelvi, matematikai és kognitív funkciókat is fejleszti (Schellenberg 2005: 205). Ezáltal a zenetanulás egyfajta modellként szolgálhat a két féltekés tanulás hatékonyságának megértéséhez.

1 Quelle: www.quiropractica1.com.

2.2 Edukinesztetika

Az edukinesztetika Paul Dennison és Gail Dennison által az 1970-es években kidolgozott, mozgást alkalmazó oktatási módszer, amelynek célja olyan tanulási technikák alkalmazása, amelyek jobban igazodnak az agy működéséhez, különösen a két agyfélteke integrációján keresztül (Dennison/Dennison 2009: 100 sk.).

Dennisonék megközelítése szerint az iskolai gyenge teljesítmény hátterében gyakran az áll, hogy a tanulók túlzott erőfeszítéssel próbálnak megfelelni az elvárásoknak, ami akadályozhatja az agyféltekék közötti kommunikációt. Ilyen esetekben az agy hátsó területe képes az információkat „benyomások" formájában feldolgozni, azonban az elülső területek felé történő továbbítás akadályokba ütközik. Ez az állapot olyan „kifejezéstelenségként" jelenhet meg, amely hosszú távon sikertelenségi szindrómához vezethet (uo., 1 sk.).

Az edukinesztetika célja a teljes aggyal történő tanulás elősegítése. Ennek alapját az „agytorna"-gyakorlatok és a diákok összehangolt mozgásokra való áthangolása képezi, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók olyan agyi régiókat is használjanak, amelyeket korábban nem voltak képesek aktiválni (uo., 100 sk.).

A módszerben alkalmazott mozgásformák egy része ősi módszerekből – például a jógából és az akupunktúrából – merít ihletet, amelyeket pedagógiai és pszichológiai szempontok alapján alakítottak át. Az alkalmazott gyakorlatok közé tartozik többek között a „keresztbe-lendítés", az „elefánt", az „agygombok", a „gondolkodó sapka" és a „tengerészcsomó".

A középvonal-keresztező mozgások (például amikor a jobb kéz a bal térdet érinti) kiemelt szerepet töltenek be az edukinesztetikában. Az agy két nagyagyféltekéjét a kérgestest (*corpus callosum*) köti össze, amely idegrostok milliárdjain keresztül biztosítja az információáramlást a féltekék között, és nélkülözhetetlen a komplex kognitív és motoros funkciók megfelelő működéséhez (Quigley et al. 2003: 208–212). A középvonal-keresztezések ezeknek a kapcsolatoknak az aktiválását segíthetik elő (Dennison/Dennison 2009: 100–102).

Az edukinesztetika a tanulókat az agyféltekék működése és a mozgásminták alapján két csoportba sorolja. A homolaterális tanulók esetében az agyféltekék közötti kommunikáció nincs megfelelően összehangolva, ezért a tanulók hajlamosak a test egyik oldalát dominánsan használni, és nehézséget jelent számukra a középvonal-keresztezést igénylő mozgások kivitelezése. Ez az állapot összefüggésbe hozható bizonyos tanulási nehézségekkel, például az olva-

sás, az írás vagy a koncentráció területén. Ezzel szemben a bilaterális tanulók képesek harmonikusan használni mindkét agyféltekéjüket, mozgásmintáik összehangoltak, és könnyen végzik a középvonal-keresztező gyakorlatokat, ami hatékonyabb információáramlásra utal a kérgestesten keresztül (uo., 97).

A Dennison-féle laterális felmérés célja, hogy a homolaterális működésű tanulókat bilaterális minták felé segítse. A megközelítés hangsúlyozza, hogy a keresztlendítések önmagukban nem minden esetben elegendőek: vannak tanulók, akiknél hatékonyak, míg másoknál nem hoznak változást (uo., 106 sk.). A módszer egyik központi eleme az izompróba, amely a kineziológiai izomtesztelés alapelvein nyugszik. Az eljárás az izmok tónusának megfigyelésén keresztül ad visszajelzést az idegrendszer állapotáról és az agyféltekék közötti kommunikáció minőségéről (Hall et al. 2008: 40 sk.; Dennison/Dennison 2009: 95). A vizsgálat során egy jól megfigyelhető izmot – például a deltoidizmot – választanak, a tesztelt személy meghatározott pozícióban tartja a kart, a vizsgáló enyhe, de határozott nyomást gyakorol, majd az izom „bekapcsolt" vagy „kikapcsolt" állapota alapján történik az értelmezés (Dennison/Dennison 2009: 103 sk.). Az izompróba különböző helyzetekben történő megismétlése azonnali visszajelzést adhat arról, hogy egy adott inger vagy gyakorlat javítja-e az agyféltekék közötti együttműködést (uo., 103–107).

Az edukinesztetika tudományos megítélése ugyanakkor ellentmondásos. Miközben számos tanári és szülői beszámoló számol be az „agytorna" gyakorlatainak kedvező hatásairól, kritikák is megfogalmazódnak a módszerrel szemben. Egyes szakértők szerint túlhangsúlyozza az agyféltekei integráció szerepét, és kevés empirikus adat áll rendelkezésre hatékonyságának alátámasztására, ami az áltudományosság gyanúját is felveti (Hyatt 2007: 118–121). Az 1960-as években Doman és Delacato kutatásai igazolták a keresztmozgások pozitív hatását agykárosodás kezelésében, valamint az olvasási és íráskészség fejlesztésében, ezek az eredmények azonban iskolai környezetben nem ismétlődtek meg (Dennison/Dennison 2009: 96). Az „agytorna"-program világszerte elterjedt, számos oktatási intézmény alkalmazza, és nemzetközi, illetve hazai szervezeti háttérrel is rendelkezik. A gyakorlatok azok számára, akik hisznek a hatásukban, pozitív eredményeket hozhatnak, mivel a rendszeres mozgás javíthatja az általános kognitív funkciókat, csökkentheti a stresszt és elősegítheti a jobb koncentrációt (Watson/Kelso 2014: 1–3). Ugyanakkor feltételezhető, hogy a tapasztalt hatások részben placebo- és elvárási hatásokkal magyarázhatók. Placebo-hatásról akkor beszélhetünk, ha az érintett azt hiszi, hogy változást idéz elő egy bizonyos anyag vagy eljárás, miköz-

ben nem rendelkezik a változásokhoz szükséges specifikus hatással (Köteles/Bárdos 2008: 268).

Összességében az edukinesztetika értékes pedagógiai lehetőséget kínálhat, ha nem dogmatikusan, hanem reflektíven alkalmazzuk. Nem szabad elfelejteni, hogy a gyakorlatok pozitív hatása sokszor nem az „agyféltekék integrációjából", hanem általános pszichológiai és fiziológiai mechanizmusokból: a mozgás serkentő hatásából, a tanulók motivációjának növekedéséből és a tanulási környezet játékosságából ered. Ezért az edukinesztetika akkor lehet igazán hasznos eszköz, ha olyan, komplexebb pedagógiai stratégiába illesztjük be, amely a tanulók testi-lelki egészségét, motivációját és kognitív fejlődését egyaránt figyelembe veszi.

Az elméleti háttér összességében arra mutat rá, hogy a két féltekés tanulás fogalmát célszerű tágabb értelemben használni. Nem pusztán arról van szó, hogy a bal és a jobb félteke külön funkcióit próbáljuk aktiválni, hanem arról, hogy a tanulás során a teljes agy integrált működését vonjuk be. Ez magában foglalja a logikai-elemző és a kreatív-vizuális feldolgozás, valamint a kognitív és érzelmi komponensek összehangolását. A mozgás, a zene, a vizualitás és a nyelvi tevékenységek ötvözése olyan tanulási környezetet teremt, amely egyszerre serkenti a neuroplaszticitást és fokozza a tanulási motivációt. A két féltekés tanulás így nem csupán technikai módszert, hanem olyan átfogó szemléletmódot jelent, amely új lehetőségeket kínál az iskolai nyelvtanítás számára.



2. ábra: A két féltekés tanulás legfontosabb tényezői

2.3 A két féltekés tanulás újradefiniálása

A dolgozat egyik központi újítása a két agyféltekés tanulás munkadefiníciójának megfogalmazása, amely túlmutat a korábbi leegyszerűsítő értelmezéseken. E megközelítésben a két agyféltekés tanulás nem pusztán a bal és jobb félteke külön funkcióinak aktiválását jelenti, hanem sokkal inkább a teljes aggyal való tanulás folyamatát, amely az agy minél szélesebb körű bevonásával biztosítja az új ismeretek hatékony integrálását. A cél az, hogy az információk ne csupán rövid távon legyenek felidézhetők, hanem tartósan beépüljenek a deklaratív memóriába, és így hosszú távú tudássá váljanak. Ez a megközelítés különösen fontos az idegennyelv-tanulásban, ahol a mechanikus memorizálás helyett az értő, elemző és élménszerű feldolgozás kap hangsúlyt. Az autentikus szövegek, a kulturális és érzelmi kontextus bevonása, valamint a multiszenzoros feldolgozás mind azt szolgálják, hogy a tanulási folyamat komplex és tartós legyen.

A munkadefiníció öt kulcsfontosságú tényezőt emel ki: figyelem, emlékezés, vizualitás, asszociáció és gondolkodás. A **figyelem** az információfeldolgozás alapfeltétele. A tanulási folyamat sikeressége nagymértékben függ attól, mennyire képes a tanuló fókuszálni, illetve hogyan osztja be az energiáit. Kutatások szerint a koncentráció intenzitása 20–25 perc után csökken, ezért a tanulás hatékonyságának megőrzéséhez elengedhetetlen a ritmusváltás, a szünetek beiktatása vagy a tanulási tevékenység váltogatása (Infantes-Paniagua et al. 2021: 5 sk.). Ezt az elvet követi a Pomodoro-technika is, amely rövid, intenzív munkaszakaszokat váltogat pihenőidőkkel, így optimalizálva az agy terhelhetőségét (Que et al. 2023: 271).

Az **emlékezés** a tanulás másik alappillére. Az új információk először a rövid távú memóriába kerülnek, majd konszolidáció révén épülnek be a hosszú távú memóriába (Bernáth 2000: 121 sk.). E folyamat törvényszerűségeit Ebbinghaus felejtési görbéje írja le, amely szerint az ismétlés nélkül rögzített tudás gyorsan elhalványul (Ebbinghaus 1885: 93–103). Ennek ellensúlyozására hatékony módszer az időközönkénti ismétlés (*spaced repetition*; Caple 1996: 18–20), amelyet ma már digitális eszközök, például a Quizlet vagy az Anki is támogatnak. Az emlékezés hatékonyságát növelhetik a vizuális segédeszközök, például az elmetérkép, valamint a mnemotechnikai technikák (pl. a Loci-módszer), amelyek az asszociációs háló erősítésével segítik az ismeretek hosszú távú rögzülését (Révész 2000b: 140 sk.).

A **vizualitás és asszociáció** szintén kulcsszerepet játszik a két agyféltekés tanulásban. A vizuális ingerek feldolgozása az agy számos régióját aktiválja (Vogels et al. 2002: 401 sk.), így az információ gyorsabban és tartósabban épül be. A vizuális elemek előnye, hogy támogatják az asszociációk kialakulását, amelyek révén az absztrakt fogalmak is könnyebben értelmezhetők (Clark/Paivio 1991: 158–162). Paivio kettős kódolási elmélete szerint a verbális és vizuális információk kombinált feldolgozása jelentősen fokozza a tanulás hatékonyságát és megkönnyíti az emlékezetből való visszakeresést (uo., 150–154, 158–160, 166 sk., 172 sk.).

A **gondolkodás** végül összefogja és magasabb szintre emeli a tanulás folyamatát. Guilford modellje alapján három komponens különíthető el: a megismerés, az értékelés és a produktivitás (Révész 2000a: 172). A két féltekés tanulás szempontjából különösen a produktív gondolkodás válik meghatározóvá, vagyis az új ötletek és megoldások létrehozása, amelyek révén a tanuló nem passzív befogadója, hanem aktív alakítója a tanulási folyamatnak. A kreatív feladatok és alkotói tevékenységek nemcsak a motivációt növelik, hanem elősegítik a mélyebb, tartósabb tudás megszerzését is.

A munkadefiníció tehát a két féltekés tanulást a teljes agy integrált bevonásaként értelmezi. Ez magában foglalja az analitikus és a holisztikus feldolgozás összehangolását, az érzelmi és kognitív dimenziók kölcsönhatását, valamint a multiszenzoros élményekre épülő tanulási környezet megteremtését. A cél nem az egyik félteke tudatos „aktiválása", hanem a hálózatos együttműködés ösztönzése, amely elősegíti a nyelvtanulás hatékonyságát, a motiváció növekedését és a tudás tartós rögzülését.

2.3.1 Reflexió a munkadefinícióhoz

A két agyféltekés tanulás újradefiniálásának erőssége abban rejlik, hogy túllép a korábbi leegyszerűsítő és gyakran félrevezető értelmezéseken. A definíció nem a bal és jobb félteke mesterséges szembeállítására épít, hanem az agy integrált működését hangsúlyozza. Ezáltal a fogalom szorosabb kapcsolatba kerül a modern idegtudomány eredményeivel, amelyek világosan kimutatták, hogy a tanulás folyamataiban a legtöbb kognitív funkció során mindkét félteke együttműködik. Az is előremutató, hogy a definíció nemcsak a kognitív feldolgozást, hanem az érzelmi és motivációs tényezőket is beemeli, amelyek a tanulás hatékonyságát meghatározó tényezők közé tartoznak.

A munkadefiníció értékes pedagógiai hozadéka, hogy hangsúlyozza a multiszenzoros és élményalapú feldolgozás szerepét. Az autentikus szövegek, a vi-

zualizáció, a mozgás vagy a zenei elemek bevonása valóban elősegítheti a diákok motivációját és a hosszú távú tudás kialakítását. Ez a szemléletmód képes hidat képezni a neurológiai eredmények és az oktatási gyakorlat között, és új utakat nyithat az idegennyelv-tanulásban.

Ugyanakkor a definícióval kapcsolatban több kritikai megjegyzés is megfogalmazható. Egyrészt a koncepció tudományos megalapozottságát egyelőre kevés empirikus bizonyíték támasztja alá. Bár a figyelem, az emlékezet, a vizualitás és az asszociáció szerepét széles körben vizsgálják, az ezek összekapcsolásából születő „teljes aggyal való tanulás" fogalma inkább elméleti keret, mintsem egzakt módon mérhető jelenség. Ez nehezíti a pedagógiai gyakorlatba való átültetését, hiszen a tanárok számára konkrét módszertani ajánlások csak közvetve vezethetők le belőle.

Másrészt a fogalom – ha jóval árnyaltabb formában is – bizonyos szempontból továbbra is hordozza a neuromítoszok veszélyét. Az a gondolat, hogy a teljes agy bevonása automatikusan hatékonyabb tanuláshoz vezet, könnyen félreértelmezhető, ha nem kapcsolódik hozzá tudatos pedagógiai tervezés és differenciálás. A definíció ereje tehát abban rejlik, hogy szemléletmódot közvetít; ugyanakkor gyenge pontja, hogy a gyakorlati megvalósítás sok esetben a pedagógus kreativitására és kísérletező hajlandóságára van bízva.

Összességében a munkadefiníció olyan előremutató és inspiratív keretet kínál, amely képes újragondolni a nyelvtanulás folyamatát az idegtudomány és a pedagógia eredményeinek összekapcsolásával. Ugyanakkor további empirikus vizsgálatok szükségesek annak bizonyítására, hogy a teljes aggyal való tanulás pedagógiai gyakorlata milyen mértékben járul hozzá a tanulók teljesítményének és motivációjának tartós növeléséhez.

3 Az empirikus kutatás

A kutatás középpontjában a két agyféltekés tanulás áll, amelyet az idegennyelv-elsajátítás kontextusában vizsgáltam. A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a tanulási folyamat során a két agyfélteke integrált bevonása milyen mértékben járulhat hozzá a hatékonyabb és tartósabb tudás megszerzéséhez. Ennek érdekében kvalitatív módszertant alkalmaztam, amely lehetőséget adott arra, hogy a tanulási folyamatokat természetes, iskolai környezetben vizsgáljam. Módszertani alapként az edukinesztetikát választottam, mivel ez a megközelítés egyszerűen és gyakorlatiasan alkalmazható a féltekék közötti

együttműködés és a kognitív teljesítmény vizsgálatára. Fontosnak tartottam azonban hangsúlyozni, hogy az edukinesztetika nem diagnosztikai eszköz, hanem olyan pedagógiai módszertani keret, amely betekintést enged a tanulási folyamat dinamikájába, és lehetőséget ad rejtett képességek, illetve nehézségek feltárására.

3.1 Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatás során négy fő kérdésre kerestem választ. Elsőként azt vizsgáltam, hogy a 14–15 éves tanulók körében továbbra is kimutatható-e a homolaterális és bilaterális működés közötti különbség. A korábbi szakirodalom (Dennison/Dennison 2009; Quigley et al. 2003) alapján feltételeztem, hogy a homolaterális működés – azaz a féltekék közötti kommunikáció korlátozottabb formája – nem kizárólag a kisgyermekkor sajátja, hanem serdülőknél is előfordulhat.

Második kutatási kérdésem a zenei képzés és az agyféltekék együttműködése közötti kapcsolatot vizsgálta. A hangszeres játék – amely motoros, auditív és vizuális folyamatokat egyaránt aktivál – valószínűsíthetően elősegíti a bilaterális működést, így feltételeztem, hogy a zenét tanuló diákok körében nagyobb arányban mutatható ki a két félteke közötti integrált aktivitás.

Harmadik kérdésem a hívószótechnika hatékonyságára irányult. Ez a módszer a „jobbféltekés tanulás" képviselőihez köthető, és a verbális információk vizuális asszociációkkal való összekapcsolásán alapul. Hipotézisem szerint a technika elősegíti a szókincs tartósabb elsajátítását, ugyanakkor a túlzott „féltekeközpontú" értelmezése félrevezető lehet, hiszen a tanulás eredményessége nem az egyik agyfélteke dominanciájától, hanem a teljes agy összehangolt működésétől függ. A vizsgálat során ezért a hívószótechnika hatékonyságát objektíven, a két agyfélteke együttműködésének kontextusában értékeltem.

A negyedik kérdés a gyakorlatban megvalósított tanulási folyamatra vonatkozott: arra, hogy a két agyféltekés megközelítés pedagógiai adaptációja milyen hatással van a diákok bevonódására és motivációjára. Az edukinesztetikai szemléletre épülő foglalkozások célja az volt, hogy a mozgás, a vizualitás és a nyelvi feldolgozás összekapcsolásával a tanulók megtapasztalják a „teljes aggyal való tanulás" élményét.

Az adatfelvételt hat különböző tanulói csoport bevonásával végeztem, hogy az eredmények minél szélesebb körben értelmezhetők legyenek. A kutatásban négy középiskolai és két általános iskolai csoport vett részt. A közép-

iskolai csoportok mindegyike B1-es nyelvi szinten állt a Közös Európai Referenciakeret szerint, így az önálló nyelvhasználói szint biztosította az összehasonlíthatóságot. Az általános iskolai csoportok esetében a cél nem a nyelvi teljesítmény mérése, hanem a módszerek korosztályokon átívelő alkalmazhatóságának feltárása volt.

A kutatás előkészítése során külön figyelmet fordítottam a pedagógusokkal és szülőkkel való egyeztetésre, a beleegyező nyilatkozatok begyűjtésére és a tanulók számára érthető, motiváló feladatkörnyezet kialakítására. Az adatfelvétel során alkalmazott módszerek – az edukinesztetikai gyakorlatok, a hívószótechnika, valamint a figyelem- és memóriafejlesztő feladatok – lehetővé tették, hogy a tanulási folyamatot ne kizárólag eredményesség, hanem élményszerűség és önreflexió szempontjából is értékeljem.

3.2 Az adatfelvétel szakaszai

Az adatfelvétel egy öt hetes periódusban zajlott, két, egyhetes eltéréssel tartott 45 perces foglalkozással, majd késleltetett visszakérdezéssel. A cél egy olyan, több nézőpontot egyesítő adatfelvételi eljárás alkalmazása volt, amely kérdőíveket, rövid interjúelemeket, teljesítmény-teszteket és irányított tanórai tevékenységeket kombinálva elegendő mennyiségű és minőségű adatot szolgáltat a kutatási kérdésekhez. A középpontban a két agyféltekét integráló tanulási helyzetek álltak: a mozgásos előkészítés, a vizualitásra és asszociációra épülő szókincstanulás, az autentikus szövegfeldolgozás és a játékos ismétlés egymásra épülő sorozata.

Az **első, előkészítő szakaszra** még az első foglalkozás előtt került sor. Célja az ismerkedés, a kutatási téma bemutatása, a lateralitás felmérése és a különböző tanulási technikák kipróbálása volt. A diákok megismerkedtek a hívószótechnikával, amely során a megtanulandó szóalakhoz magyar nyelvű, hangzásban hasonló szót keresünk, majd ezeket egy rövid, humoros történetbe ágyazzuk. A módszert a Quizlet szókártyafunkciójával gyakorolták: tíz szó gyors elsajátítása során tapasztalhatták meg, hogyan segítik a képi-verbális asszociációk a rögzítést. Ezt követte a Dennison-féle izompróba tanórai, csoportosított adaptációja. A diákok keresztlendítéseket és „tengerészcsomó”-gyakorlatot végeztek, majd kartartási ellenállástpróbával határozták meg laterális működésük alapállapotát. A gyakorlatok során tudatosan figyeltem a mozgás és a vizualizáció összekapcsolását, például nagy „X” vagy párhuzamos vonalak elképzelésével. A foglalkozás végén a tanulók kérdőívet töltöttek ki

a hangszeren tanulás és a szótanulási technikák témájában, majd irányított kérdések alapján rövid esszét írtak (hobbi és szabadidő témájában). Az óra zárásaként egy mini-szódolgozat következett, amely az újonnan tanult szavak azonnali felidézését mérte, egyben pozitív megerősítést is adott a diákoknak a tanulási élményről.

A **második szakaszban** került sor az első 45 perces foglalkozásra, amelynek célja az volt, hogy a tanulási folyamat során mindkét agyfélteke aktívan bekapcsolódjon. A tanórát az edukinesztetikában is alkalmazott agygombok stimulálása és keresztlendítések vezették be, hogy a diákok koncentráltabban és összerendezettebben tudjanak dolgozni. Ezt követően a Munich Supercrew „Hobbys" című dalát hallgattuk meg. Bár a dal nyelvi szintje legfeljebb A2-es, tudatosan választottam, hogy minden tanuló biztosan megértse a szöveget és sikerélményben legyen része. A diákok ezután kis csoportokban fejtették ki véleményüket az asztalra helyezett kifejezések („Redemittel") segítségével. A foglalkozás második felében a csoportok különböző autentikus német nyelvű cikkeket dolgoztak fel a „kultúra"-témakörből, amelyek a színház, a film, a zene és a populáris kultúra területéről hoztak példákat. A szövegfeldolgozást elmetérképek támogatták, amelyek vizuálisan segítették a gondolatok rendszerezését és a kérdések megválaszolását. A tanóra közepén ismét rövid mozgásos szünetre került sor, hogy fenntartsuk a figyelmet. A foglalkozás végén minden csoport elkészítette saját, szabadon megtervezett elmetérképét: rajzoltak, színeztek, és a témához kapcsolódó személyes példákat is felhasználták. Egyetlen megkötés volt: minden elemnek német nyelvűnek kellett lennie. Ez a vizuális és kreatív zárófeladat a tanult szókincs elmélyítését és az agy két féltekéjének további összehangolását szolgálta.

A **harmadik szakasz** a két tanóra közötti egyhetes időszakot jelentette, amely az önálló tanulásra épült. A diákok feladata egy 61 szavas szókártyacsomag elsajátítása volt az előző órán megismert hívószótechnika segítségével. A motiváció fenntartására a hét során egy aktuális német rap-dalt és egy rövid videót is kaptak, amelyek a „hobbi – szabadidő" témához kapcsolódtak. A hét hosszát tudatosan határoztam meg: az ismétlés és a felejtési görbe törvényszerűségeit (Caple 1996: 18–20) figyelembe véve célom az volt, hogy a tanulók hosszabb távon is megőrizzék a szavakat, vagyis azok ne csupán rövid távú, hanem deklaratív memóriájukban rögzüljenek.

A **negyedik szakasz** a második 45 perces foglalkozást jelentette, amelynek középpontjában a játékos ismétlés és a szókincs elmélyítése állt. A tanórát a *BUMM* nevű körjáték indította: a diákoknak egy ketyegő „bombát" tovább-

adva kellett az adott témához kapcsolódó szavakat mondaniuk. A cél a ráhangolódás és a kezdeti feszültség oldása volt. Ezt követően a csoportok asszociációs társasjátékokkal dolgoztak: az *Imagine* átlátszó kártyáival, illetve a *Concepts*-tábla újragondolt változatával, amelyek mind a korábban megtanult szavakat tartalmazták. A játékok célja a vizuális és verbális kódolás összekapcsolása volt, így a diákok szinte észrevétlenül ismételték át a szóanyagot. A foglalkozás második felében minden tanuló egy félkész elmetérképet kapott, amely az első foglalkozás során írt esszé kérdéseit tartalmazta. A feladat a gondolatok strukturálását és a tanult kifejezések önálló alkalmazását segítette. A tanóra lezárásaként a *Dobble* társasjáték következett, amelyben a Quizletből ismert szimbólumok új kontextusban tértek vissza. Az egész óra során a két agyfélteke integrált működésére építettem: a játékok vizuális, mozgásos és nyelvi elemei együtt támogatták az aktív tanulást és a szókincs tartós rögzülését.



3. ábra: Az empirikus kutatásban alkalmazott, saját kivitelezésben átalakított társasjátékok

Az **ötödik szakasz** a tanultak tartósságát vizsgálta. A tanulók először a foglalkozást követő napon, majd négy héttel később ismét megírták ugyanazt az esszét, amelyet a kutatás elején is készítettek. Az esszék összehasonlítása lehetőséget adott a foglalkozások hatásának vizsgálatára, különösen arra, hogy mennyiben alakult ki tartós, hosszú távon is felidézhető tudás. A négy vizsgált csoport közül egy esetben történt egy kisebb módosítás: a második csoportnál

az utolsó visszakérdezés során az első szakaszban megismert, demonstrációs céllal tanult szavakra is rákérdeztem. Ez lehetőséget adott annak megfigyelésére, hogy a korábban csupán illusztratív módon használt szókincs milyen mértékben rögzült spontán módon.

Az **általános iskolai csoportok** esetében a kutatás egy egyszerűsített, korosztályhoz igazított eljárás szerint zajlott. A diákok az első, harmadik és negyedik szakaszban vettek részt, így a feladatok jelentette megterhelés és a feladatok komplexitása életkorukhoz és nyelvi szintjükhöz igazodott. Az első szakaszban a tanulók ugyanazokat a mozgásos gyakorlatokat végezték, mint a középiskolások, ám a hívószótechnika bemutatásához könnyebben értelmezhető, hétköznapi szókészletet használtam. A mesterségesintelligencia-alapú illusztrációk kifejezetten a fiatalabb korosztály vizuális igényeihez készültek, támogatva a képi memóriára épülő tanulást. A harmadik szakaszban a diákoknak egy hét állt rendelkezésükre a negyven szóból álló, életkorukhoz illesztett szókártyacsomag elsajátítására. A negyedik szakaszban az esszéírást egyszerűsített kérdőívek és társasjátékok váltották fel, amelyek lehetőséget adtak arra, hogy a tanulók játékos formában adjanak visszajelzést a tanulási élményről. Ez a módszertani megközelítés figyelembe vette a fiatalabb korosztály sajátosságait, miközben megőrizte a kutatás lényegét: annak feltárását, hogy miként segíti a két agyféltekét aktiváló tanulás a tartós nyelvi fejlődést.

3.3 A kutatás eredményeinek elemzése és értelmezése

Az adatfelvétel befejezését követően az eredmények feldolgozása több szinten zajlott, a trianguláció elvét követve. A cél nem pusztán az volt, hogy az egyes mérési adatok alapján leírható tendenciákat bemutassam, hanem hogy a diákok, a szaktanárok és saját kutatói tapasztalataim szempontjait egységes értelmezési keretbe helyezzem. Ez a megközelítés lehetővé tette, hogy a számszerűsíthető eredmények mögött kirajzolódjanak a tanulási folyamat mélyebb összefüggései is.

Az elemzés három rétegben történt: a diákok visszajelzései és teljesítményei, a szaktanárok megfigyelései, valamint a tereptapasztalatok összevetése adta azt a komplex képet, amely alapján a kutatás fő következtetései megfogalmazhatók.

A három nézőpont – a diákoké, a szaktanároké és a kutatóé – egyaránt ugyanabba az irányba mutat: a két agyféltekét egyszerre aktiváló foglalkozások motiválták a tanulókat, és bevonták őket a tanulási folyamatba. A diákok

kifejezetten kedvelték a kreatív, produktív feladatokat – különösen a csoportos elmetérképek készítését –, amelyek lehetőséget adtak saját gondolataik vizuális megjelenítésére. A mozgásos és játékos elemek szintén segítették a koncentrációt és a bevonódást, így a tanulók végig aktívan részt vettek a feladatokban.

A szókincs-elsajátítás hatékonysága számszerűen is alátámasztja a módszer sikerét. A hívószótechnikával tanult szavak azonnali, 30–40 perces késleltetéssel mért felidézése átlagosan 81%-os eredményt mutatott. Ez az érték messze meghaladja az Ebbinghaus-féle felejtési görbe alapján várható mintegy 53%-os teljesítményt, vagyis a módszer közel másfélszeres megtartási arányt eredményezett. Mindez arra utal, hogy a képi és nyelvi asszociáció együttes aktiválása jelentősen növeli az emlékezeti rögzítést, és a rövid távú tanulást tartósabbá teszi.

A hosszabb szövegalkotás terén nem elsősorban nyelvtani, hanem tartalmi előrelépés volt megfigyelhető. A második és harmadik esszék lényegesen koherensebbek, strukturáltabbak és bővebb szókincsűek voltak, ami arra utal, hogy az új szavak ténylegesen beépültek az aktív nyelvhasználatba.

A szaktanárok értékelése ezzel összhangban áll: a bemelegítő „agytorna"-gyakorlatok és a vizuális-asszociatív eszközök „észrevétlen" szóhasználatot és aktívabb órai jelenlétet eredményeztek, több csendesebb tanuló is megnyílt. A megfigyelések szerint az órák légköre energikus és biztató volt, a diákok többsége sikerélménnyel távozott. A kritikák leginkább a tempóra és a feladatmennyiségre irányultak: a 45 perc több esetben is rövidnek bizonyult, ezért kaptam olyan javaslatot, hogy a feladatokat érdemes lenne kettébontani, a játékszabályokat és célokat pedig előzetesen röviden ismertetni. Többen hangsúlyozták, hogy amikor a diákok megértették a foglalkozások mögötti célt, az motivációjukat és részvételüket egyaránt növelte – ezt egy kerekasztal-beszélgetés is igazolta, ahol a kutatás céljait közösen átbeszéltük az egyik csoporttal, annak érdekében, hogy bepillanthassanak a „színfalak mögé".

Saját kutatói tapasztalataim is alátámasztják ezeket az eredményeket. Mind a hat csoportban meg tudtam valósítani a teljes adatfelvételi eljárást, azonban a különböző nyelvi szintek és tanulócsoport-dinamikák miatt több alkalommal is módosítanom kellett az eredeti tervet. Ez a rugalmasság nem gyengítette, hanem inkább erősítette a kutatás pedagógiai érvényességét, hiszen rávilágított arra, hogy nincs univerzális módszer, amely minden tanulói közegben egyformán működik. A tanórákon belül a legfőbb kihívást az otthoni felkészülés hiánya jelentette: azon diákok, akik nem ismételték át a szóanyagot,

a következő tanórán nem tudtak aktívan részt venni, hiszen nem tudták alkalmazni a szükséges szókincset. E tapasztalat alapján a jövőbeni fejlesztések egyik kulcsa az otthoni szakasz motivációs megtámogatása lehet, például rövid, pontozott mikrofeladatokkal vagy beépített órai mini-ismétlésekkel. Ugyanakkor a terepmunka során egyértelművé vált, hogy a tanulók érdeklődése, nyitottsága és fejlődési hajlandósága jóval meghaladta a várakozásaimat, ami a módszer hosszú távú potenciálját is jelzi.

A laterális felmérés eredményei mindezt árnyaltabb kontextusba helyezik. A 82 értékelhető tanuló közül 45 bilaterális és 37 homolaterális mintázatot mutatott, tehát a homolateralitás serdülőkorban is kimutatható, nem kizárólag az alsóbb korosztályokra jellemző. Az arány az általános iskolákban enyhén kedvezőbb a bilaterális működés javára, de ez nem jelentős különbség. A hangszeren tanulás és a bilaterális működés között pozitív összefüggés rajzolódik ki – főként a középiskolásoknál –, míg az általános iskolásoknál a rövidebb zenei előélet miatt ez kevésbé látható. Bár ezek az eredmények nem tekinthetők végleges bizonyítéknak, a tendencia egyértelműen arra utal, hogy a rendszeres hangszeres tevékenység kedvezően befolyásolhatja az agyféltekék együttműködését, és ezáltal a nyelvi tanulási folyamatokat is.

Összességében a trianguláció három szintje ugyanarra a következtetésre vezetett: a két agyféltekés, „teljes aggyal" zajló tanulás rövid távon mérhetően javítja a felidézést, középtávon segíti a szókincs beépülését és a szövegalkotás rendezettségét, hosszabb távon pedig a tanulói motiváció és önbizalom növekedéséhez járul hozzá. A legeredményesebb elemek a vizuális–asszociatív és produktív feladatok, valamint a játékos ismétlési formák voltak. A fejlesztés irányai közé tartozik a feladatszám mérséklése, a hosszabb gyakorlási idő biztosítása, valamint az otthoni szakasz motivációs megerősítése. A zenei tevékenységek beépítése ígéretes lehetőségnek tűnik a bilaterális tanulás támogatására. Bár a kutatás korlátai (kis mintanagyság, kvalitatív dominancia) miatt az eredmények nem általánosíthatók, az irányvonal világos: a tanulás akkor válik igazán hatékonnyá, ha a gondolkodás, a mozgás és az érzékelés egységben működik.

A kutatás megerősítette, hogy a két agyféltekés tanulás szemlélete pedagógiai szempontból ígéretes: hozzájárulhat a tanulók aktívabb bevonásához, a tanulási motiváció fenntartásához és az idegennyelvi tudás hosszú távú rögzüléséhez. Ugyanakkor az eredmények óvatosan értelmezendők, mivel a minta korlátozott, és a kvalitatív módszertan nem teszi lehetővé az általánosíthatóságot. Ennek ellenére az empirikus vizsgálat tapasztalatai értékes ki-

indulópontot kínálnak a további, kvantitatív kutatások számára, amelyek célja a két agyféltekés tanulás hatásainak objektív, mérhető vizsgálata lehet.

4 Összegzés és következtetések

Kutatásom célja az volt, hogy feltárjam a két agyféltekés tanulásban rejlő lehetőségeket a nyelvtanulás kontextusában, különösen az iskolai környezetre fókuszálva. Az empirikus vizsgálat, a diákok és tanárok visszajelzései, valamint saját kutatói tapasztalataim alapján megállapítható, hogy a két agyfélteke együttes bevonása pozitív hatással van a tanulási folyamatokra. A módszer játékos, vizuális és kreatív módon ösztönzi a hosszútávú tudást kiépülését, miközben növeli a tanulók motivációját és az idegen nyelvhez való pozitív viszonyát.

A vizsgálat rámutatott arra is, hogy a homolateralitás nem kizárólag kisgyermekkorban jellemző, hanem serdülőkorban is jelen van, így a bilaterális működés fejlesztése ebben az életkorban is releváns lehet. A hangszeren tanulás és az agyféltekék integrációja közötti összefüggés szintén ígéretes kutatási irányt mutat, bár az eddigi adatok alapján még nem vonható le általános következtetés.

A hívószótechnika alkalmazása megerősítette, hogy a vizuális-asszociatív tanulás hatékonyan támogatja a szókincs-elsajátítást, ugyanakkor a tanulói visszajelzések arra utalnak, hogy a módszer bevezetése fokozatos adaptációt igényel. Bár a nyelvi teljesítményben nem mutatkozott látványos ugrás, a diákok hozzáállása és önbizalma kimutathatóan fejlődött, ami hosszú távon meghatározó tényező lehet a tanulás sikerességében.

A két agyféltekés tanulás nem pusztán módszertani újítás, hanem szemléletváltás: olyan tanulási forma, amely az emberi agy természetes működésére épít, és összhangba hozza a kognitív, mozgásos és érzelmi folyamatokat. Kutatásom korlátai (a mintaméret és a kvalitatív megközelítés) ellenére az eredmények biztatóak, és alátámasztják az irány helytállóságát.

Úgy vélem, hogy a tanulás sikerének kulcsa nem kizárólag a technikákban rejlik, hanem abban, hogy a tanuló aktívan, örömmel és saját ritmusában kapcsolódjon be a folyamatba. A két agyféltekés tanulás ehhez nemcsak eszközt, hanem új szemléletet is kínál: olyat, amelyben a tudás megszerzése nem feladat, hanem élmény.

Irodalomjegyzék

Ballweg, Sandra / Drumm, Sandra / Hufeisen, Britta / Klippel, Johanna / Pilypaitytė, Lina (2013): DLL 02: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Stuttgart: Klett.

Bernáth László (2000): Az emlékezet. In: Bernáth László / Révész György (szerk.): A pszichológia alapjai. Budapest: Tertia. 121–136.

Bernáth, László (2017): Harmadik rész: Megismerő folyamatok szerepe a környezettel való kapcsolatban. In: N. Kollár Katalin / Szabó, Éva (szerk.): Pedagógusok pszichológiai kézikönyve, I. kötet. Budapest: Osiris. 388–427.

Caple, Carlous (1996): The effects of spaced practice and spaced review on recall and retention using computer-assisted instruction. North Carolina State University. Online:
https://eric.ed.gov/?id=ED427772

Clark, James M. / Paivio, Allan (1991): Dual coding theory and education. In: Educational Psychology Review 3, 149–210.
https://doi.org/10.1007/bf01320076

Collins, Anita (2013): Music education and the brain: What does it take to make a change? In: Update: Applications of Research in Music Education 32.
https://doi.org/10.1177/8755123313502346

Csányi, Tamás / Kälbli, Katalin / Svraka, Bernadett / Révész-Kiszela, Kinga / Vig, Julianna (2023): Neuromítoszok az oktatásban – tények és törekvések. In: Magyar Pszichológiai Szemle 2, 273–289.
https://doi.org/10.1556/0016.2023.00007

Demarin, Vida / Morović, Sandra / Béné, Raphael (2014): Neuroplasticity. In: Periodicum Biologorum 2, 209–211.

Dennison, Paul E. / Dennison, Gail E. (2009): Észkapcsoló agytorna. Budapest: Agykontroll.

Dronkers, Nina F. / Plaisant, Odile / Iba-Zizen, Marie T. / Cabanis, Emmanuel Alain (2007): Paul Broca's historic cases: High-resolution MR imaging of the brains of Leborgne and Lelong. In: Brain. A Journal of Neurology 5, 1432–1441.
https://doi.org/10.1093/brain/awm042

Ebbinghaus, Hermann (1885): Über das Gedächtnis. Leipzig: Duncker & Humblot.

Hall, Sue / Lewith, George / Brien, Sarah / Little, Paul (2008): A Review of the Literature in Applied and Specialised Kinesiology. In: Forschende Komplementärmedizin 15, 40–46.

https://doi.org/10.1159/000112820

Howard-Jones, Paul A. (2014): Neuroscience and education: Myths and messages. In: Nature Reviews Neuroscience 12, 817–824.

https://doi.org/10.1038/nrn3817

Hyatt, Keith J. (2007): Brain Gym®: Building stronger brains or wishful thinking? Remedial and Special Education 2, 117–124.

https://doi.org/10.1177/07419325070280020201

Infantes-Paniagua, Álvaro / Silva, Ana F. / Ramirez-Campillo, Rodrigo / Sarmento, Hugo / González-Fernández, Francisco T. /González-Víllora, Sixto / Clemente, Filipe M. (2021): Active School Breaks and Students' Attention: A Systematic Review with Meta-Analysis. In: Brain Sciences 6, 675.

https://doi.org/10.3390/brainsci11060675

Kelemen, László (1986): Pedagógiai pszichológia. Budapest: Tankönyvkiadó.

Knecht, Stefan / Deppe, Michael / Dräger, Bianca / Bobe, L. / Lohmann, Hubertus / Ringelstein, Erich / Henningsen, Henning (2000): Language lateralization in healthy right-handers. In: Brain. A Journal of Neurology 1, 74–81.

https://doi.org/10.1093/brain/123.1.74

Köteles Ferenc/Bárdos György (2008): Placebo és személyiség – a primitívtől a megküzdőig. I: A placebo-reszponder személyiség. In: Pszichológia 3, 223–245.

https://doi.org/10.1556/pszi.28.2008.3.3

Münte, Thomas F. / Altenmüller, Eckart / Jäncke, Lutz (2002): The musician's brain as a model of neuroplasticity. In: Nature Reviews Neuroscience 3, 473–478.

https://doi.org/10.1126/science.313.5787.600b

Pearce, John M. S. (2019): The "split brain" and Roger Wolcott Sperry (1913–1994). In: Revue Neurologique 4, 217–220.

https://doi.org/10.1016/j.neurol.2018.07.007

Que, Chelsea / Gayle, L. / Vergel, Louis / Hugo, Andrea / Joy, Aleisa / Ellen, Mary / Monique, Julia / Ana, Mary / Angoluan, Mary Ana Seline / Rpm, M. (2023): Effectiveness of Pomodoro Technique on Memory Retention among Psychology Students in a University in Quezon City, Philippines. In: European Modern Studies Journal 7, 270–273.

https://doi.org/10.59573/emsj.7(5).2023.24

Quigley, Michelle / Cordes, Dietmar / Turski, Pat / Moritz, Chad / Haughton, Victor / Seth, Raj / Meyerand, M. Elizabeth (2003): Role of the corpus callo-

sum in functional connectivity. In: AJNR: American Journal of Neuroradiology 2, 208–212.

Révész György (2000a): Intelligencia, kreativitás, tehetség. In: Bernáth László / Révész György (szerk.): A pszichológia alapjai. Budapest: Tertia. 167–179.

Révész György (2000b): A képzelet. In Bernáth László / Révész György (szerk.): A pszichológia alapjai. Budapest: Tertia. 137–150.

Schellenberg, E. Glenn (2005): Music and cognitive abilities. In: Current Directions in Psychological Science 6, 317–320.
https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00389.x

Spaulding, Lucinda S. / Mostert, Mark P. / Beam, Andrea P. (2010): Is Brain Gym an effective educational intervention? In: Exceptionality 1, 18–30.
https://doi.org/10.1080/09362830903462508

Sperry, Roger W. (1982): Some effects of disconnecting the cerebral hemispheres. In: Science 217, 1223–1226.
https://doi.org/10.1007/bf01115112

Virág Irén (2013): Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

Vogels, Rufin / Sary, Gyula / Dupont, Patrick / Orban, Guy A. (2002): Human brain regions involved in visual categorization. In: NeuroImage 2, 401–414.
https://doi.org/10.1006/nimg.2002.1109

Watson, Andrea / Kelso, Ginger L. (2014): The effect of Brain Gym® on academic engagement for children with developmental disabilities. In: International Journal of Special Education 2.
https://eric.ed.gov/?id=EJ1029010

Zatorre, Robert J. / Chen, Joyce L. / Penhune, Virginia B. (2007): When the brain plays music: Auditory-motor interactions in music perception and production. In: Nature Reviews Neuroscience 8, 547–558.
https://doi.org/10.1038/nrn2152

Zimbardo, Philip / Johnson, Robert / McCann, Vivian (2024): Pszichológia mindenkinek 1. Budapest: Open Books.

~

Vivien Ropoli-Szabó

Die Ergebnisse einer Lehrerbefragung in ihrer Bedeutung für die Förderung der lexikalischen Kompetenz von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch

1 Einleitung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht eine empirische Untersuchung, die Teil eines Dissertationsprojekts ist. Die Forschung setzt sich zum Ziel, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz zu beobachten. In diesem Artikel werden die im Rahmen der Forschung durchgeführte Datenerhebung und Datenauswertung in Form von Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen vorgestellt.

Die bisherigen Forschungsarbeiten der Autorin bilden die Grundlage des aktuellen Dissertationsprojekts. Dazu gehört unter anderem eine OTDK-Arbeit mit dem Titel „Lernerautonomie und Wortschatzlernen" (2021), in der untersucht wurde, wie Lernende im DaF-Unterricht darin unterstützt werden können, neuen fremdsprachlichen Wortschatz selbstständig und autonom zu erschließen und zu erwerben. Diese Arbeit wurde mit dem 2. Platz ausgezeichnet und diente zugleich als Pilotstudie für das Dissertationsprojekt.

Darauf aufbauend erschien im Online-Periodikum *Initium* ein Beitrag, der sich auf die im Rahmen der Forschung durchgeführte Lehrwerkanalyse konzentrierte (Szabó 2021). In der Reihe *Cathedra Magistrorum* veröffentlichte die Autorin zudem einen Artikel, der einen Überblick über den damaligen Stand des Dissertationsprojekts bot und erste Ergebnisse der empirischen Datenerhebung vorstellte (Ropoli-Szabó 2022).

Diese Studien bilden den Ausgangspunkt für die weitere Auseinandersetzung mit der lexikalischen Kompetenz im DaF-Unterricht. Die sprachliche Basis, die sich aus dem Wissen über Grammatik und dem Wortschatzwissen zusammensetzt, ist eine primäre Voraussetzung zur Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und der kommunikativen Kompetenz. Sie beeinflusst zugleich die Motivation, die Selbstständigkeit und den langfristigen Erfolg von Lernenden. Aus diesen Gründen gewinnt die Frage nach der Förderung der lexikalischen Kompetenz im DaF-Unterricht in Ungarn zunehmend an Relevanz.

Es wird von vielen Lehrenden behauptet, dass der fehlende Wortschatz die Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht erschwert. Lehrkräfte kennen die individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -schwierigkeiten ihrer Lernenden im Bereich des Wortschatzes nicht, deswegen ist ihnen nicht bewusst, wie eine passgenaue Förderung zu gestalten wäre (Alber 2016).

Um die genannten Ziele umsetzen und erfolgreich realisieren zu können, sind neue empirische Arbeiten nötig, die die Komplexität der lexikalischen Kompetenz und die Besonderheiten dieser Kompetenz bei individuell unterschiedlichen Lernenden in Ungarn in Betracht ziehen und neue Ergebnisse erbringen.

Die Dissertation gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Ziel ist es, ein differenziertes Verständnis der Prozesse des Wortschatzerwerbs zu entwickeln, das sowohl allgemeine als auch individuelle Faktoren berücksichtigt.

In der Forschung werden die Besonderheiten der Sprachentwicklung, besonders der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz im schulischen Unterricht beobachtet. Im ersten Abschnitt mit der theoretischen Fundierung der Arbeit wird deswegen der Wandel der Ziele des institutionellen Sprachunterrichts in den Mittelpunkt gestellt. Darauffolgend werden im zweiten theoretischen Abschnitt Sprachenlernen und Spracherwerb behandelt, mit einem Überblick über lerntheoretische Grundlagen und Konzepte des Spracherwerbs. Die Forschung fokussiert auf die verschiedenen Merkmale der sprachlichen Entwicklung bei unterschiedlichen Lernenden. In diesem Zusammenhang wird im dritten theoretischen Abschnitt das Konzept der Lernerautonomie diskutiert. Im vierten Abschnitt wird der Wortschatz im didaktischen Kontext unter die Lupe genommen, während die letzte theoretische Einheit sich dem Thema der lexikalischen Kompetenz widmet. Dieser Begriff wird im GeR folgendermaßen definiert: „Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars

einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden" (Europarat 2001: 111). Beim Fremdsprachenlernen werden Lernende mit der Herausforderung konfrontiert, dass es in Bezug auf den Sprachgebrauch nicht ausreichend ist, einzelne Wörter zu kennen und zu verstehen, sondern der gelernte Wortschatz soll auch zielgerecht und situationsadäquat angewendet werden können (Kósa 2019; Feld-Knapp 2020).

Auf dieser Basis wurden im empirischen Teil verschiedene methodische Zugänge kombiniert: Lehrwerkanalysen, Befragungen von Lernenden – einerseits mittels eines Fragebogens, andererseits im Rahmen einer Längsschnittstudie – und Befragungen von Lehrpersonen. Letztere bilden den hier vorgestellten Schwerpunkt.

2 Forschungskontext

Die qualitative Befragung von Lehrpersonen erfolgte in Form von Leitfadeninterviews. Dieses methodische Vorgehen erwies sich insbesondere deshalb als geeignet, weil bislang nur wenige einschlägige wissenschaftliche Erkenntnisse zu den subjektiven Sichtweisen von Lehrkräften im Bereich Förderung der lexikalischen Kompetenz vorliegen. Interviews ermöglichen es, die individuellen Erfahrungen, Einschätzungen und didaktischen Überzeugungen von Lehrpersonen systematisch zu erfassen und zugleich kontextbezogen zu analysieren. Damit tragen sie wesentlich dazu bei, ein vertieftes Verständnis jener Faktoren zu gewinnen, die die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz im institutionellen Fremdsprachenunterricht beeinflussen.

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte gezielt mit Blick auf unterschiedliche berufliche Erfahrungsstufen, um unterschiedliche Sichtweisen zu berücksichtigen. Insgesamt wurden drei Lehrpersonen befragt, die in ungarischen Gymnasien Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Die Interviews umfassten offene Fragen (s. Anhang 1) und wurden in fünf thematische Komplexe gegliedert. Die Struktur des Leitfadens ermöglichte es, sowohl fachwissenschaftliche als auch praxisorientierte Aspekte in die Analyse einzubeziehen.

Die Ergebnisse der Interviews liefern wichtige Erkenntnisse über die Rolle von Lehrpersonen im Prozess der Sprachentwicklung. Sie zeigen auf, inwiefern biographische Erfahrungen, institutionelle Rahmenbedingungen und di-

daktische Orientierungen die Gestaltung des Wortschatzunterrichts prägen und welche Herausforderungen sowie Chancen sich daraus ergeben. Damit tragen die Interviews nicht nur zur theoretischen Fundierung der Dissertationsarbeit bei, sondern eröffnen zugleich praxisrelevante Perspektiven für die Optimierung der Wortschatzarbeit im ungarischen DaF-Unterricht (als Beispiel wird in Anhang 2 die Transkription des Interviews mit einer der befragten Lehrpersonen wiedergegeben).

3 Datenerhebung

In diesem Teil der empirischen Untersuchung wurde analysiert, wie Lehrende die Sprachentwicklung von Lernenden unter besonderer Berücksichtigung der lexikalischen Kompetenz fördern können. Ziel der qualitativen Befragung war es, die subjektiven Einstellungen der Lehrenden zu diesem Thema sowie die Kompetenzen zu ermitteln, die sie für die Förderung der lexikalischen Kompetenz im schulischen Kontext für wesentlich halten.

Auf Grundlage dieser Überlegungen wurden Leitfragen entwickelt, die eine systematische Erhebung der Einstellungen der teilnehmenden Lehrpersonen ermöglichen und die Ableitung fundierter wissenschaftlicher Schlussfolgerungen unterstützen. Die Datenerhebung erfolgte mittels Leitfadeninterviews.

> Ein qualitatives Vorgehen bietet sich speziell dann an, wenn – wie in diesem Fall – noch keine einschlägigen theoretischen Erkenntnisse zu einem Forschungsgegenstand vorliegen (Lamnek 2010). In der qualitativen Forschung wird meist auf Interviewtechniken zurückgegriffen, da diese den Befragten die Möglichkeit geben, über „ihre Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten" (Frieberthäuser 1997, 371). Forschende erhalten auf diese Weise einen direkten Zugang zu den betroffenen Personen und Forschungsbereichen und es kann damit „eine von der Forscherin wahrgenommene Problemstellung, mit der die Befragten umzugehen haben" (Frieberthäuser und Langer 2010, 442) untersucht werden. D. h. mittels eines Interviews kann ein Einblick in die subjektive Sichtweise einer Person generiert werden, was insbesondere in dieser Studie in einem ersten Schritt von Bedeutung ist. (Malewski/Engelmann/Peppel 2021: 99 ff.)

So lassen sich Schlussfolgerungen darüber ziehen, welche Rolle die Lehrpersonen in den Entwicklungsprozessen der Lernenden einnehmen können und in welcher Weise die Entfaltung der Sprachkompetenzen – insbesondere die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz – im heutigen institutionellen Fremdsprachenunterricht gefördert werden können.

Bei der Durchführung der Leitfadeninterviews wurde aus den folgenden Fragen ausgegangen. Die Methode des Leitfadeninterviews bietet den Vorteil, dass neben den geplanten Fragen anhand der gegebenen Antworten der befragten Person weitere Fragen gestellt werden können und die Lehrkraft zum Nachdenken angeregt werden kann.

Die Interviews wurden mit drei Lehrpersonen durchgeführt. Bei der Auswahl der Lehrenden, die von der Forscherin angesprochen wurden, war es das Ziel, Erkenntnisse aus der Perspektive von Lehrpersonen, die in unterschiedlichen Phasen ihres beruflichen Werdegangs stehen, gewinnen zu können. Die erste befragte Lehrperson verfügt über 33 Jahre Unterrichtserfahrung, die zweite über 11, und die dritte über 4 Jahre Unterrichtspraxis. Sie unterrichten Fremdsprachen (Deutsch, Englisch) und eine Lehrerin unterrichtet noch Geschichte auf Ungarisch.

Ein Interview wurde in Präsenz durchgeführt, während zwei weitere aufgrund des Aufenthalts der betreffenden Lehrerinnen an weit entfernten Orten online durchgeführt werden mussten. Alle drei interviewten Fremdsprachenlehrenden unterrichten in ungarischen Gymnasien.

3.1 Vorstellung des Interviews

Dieser Teil der empirischen Datenerhebung erfolgte in drei Schritten:

- **Schritt 1:** Auswahl der Interviewfragen, Bezugnahme auf die einschlägige Fachliteratur (Warneke 2007; Aguado/Heine/Schramm 2013; Boelmann 2018; Feld-Knapp 2020)
- **Schritt 2:** Durchführung der Interviews
- **Schritt 3:** Transkribieren der Interviews
- **Schritt 4:** Datenanalyse und Datenauswertung.

Die Interviews fanden auf Ungarisch statt. Sie wurden aufgezeichnet, und die Aufzeichnungen transkribiert (s. Anhang 2). Jede Transkription stellt ein eigenständiges Dokument dar, die Lehrpersonen werden im Folgenden mit den Ziffern 1–3 bezeichnet.

Das Interview beinhaltet 34 offene Fragen und wurde auf Ungarisch zusammengestellt, um den Lehrenden das tiefere Nachdenken in ihrer Muttersprache zu ermöglichen. Die offenen Fragen boten die Möglichkeit an, die Probanden zu einer genaueren Formulierung ihrer Gedanken anzuregen. Die biographischen Erfahrungen bestimmen die Handlungen der Lehrpersonen bei ihrer Arbeit, die sich auf diese Erfahrungen in ihrer Praxis zurückführen

lassen. Die Reflexion der Sprachlernerfahrungen der Probanden legen ihre subjektiven Zugänge zum Fremdsprachenlehren fest. Das Interview besteht aus fünf Themenkomplexen, zu denen die konkreten Fragen gehören. Im Folgenden werden diese Themen ausführlicher vorgestellt.

3.2 Aufbau der Interviewfragen

1) Biographische Erfahrungen der Lehrperson (Fragen 1–6)

Diese Fragen dienen dazu, die beruflichen Hintergründe, Ausbildungserfahrungen und Präferenzen der Lehrpersonen zu erfassen. Ziel des Einsatzes dieser Fragen war zu verstehen, wie die individuellen Erfahrungen und die fachliche Ausbildung die Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit dem Wortschatz beeinflussen.

2) Der Stellenwert des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht (Fragen 7–9)

In dieser Kategorie wird untersucht, welche Bedeutung die Lehrpersonen der Wortschatzarbeit beimessen, welche Herausforderungen sie für die Lernenden sehen und welche Unterstützung sie für wichtig halten. Die Antworten ermöglichen Rückschlüsse auf die subjektive Wahrnehmung der Relevanz von Wortschatz im Unterricht.

3) Lehrerwissen hinsichtlich des Lehrens und Lernens des fremdsprachlichen Wortschatzes (Fragen 10–23)

Diese umfassende Kategorie beleuchtet das theoretische Wissen der Lehrpersonen über Lexik, Psycholinguistik und Fachdidaktik. Es werden Fragen zu Lernzielen, Unterrichtsphasen, Präsentationsmethoden für neuen Wortschatz, zur Rolle des Inputs und zu den Konzepten „potenzieller Wortschatz" sowie „lexikalische Kompetenz" gestellt. Ziel ist es, Einblicke in das didaktische Wissen der Lehrpersonen zu gewinnen und ihre Strategien zur Förderung des Wortschatzlernens zu analysieren.

4) Wortschatz als Lernproblem; Antizipieren von Lernschwierigkeiten (Fragen 24–28)

Hier geht es um die praktischen Erfahrungen der Lehrpersonen im Umgang mit Lernschwierigkeiten. Die Fragen befassen sich mit Ursachen von Proble-

men beim Wortschatzlernen, Methoden zur Förderung der Bedeutungserschließung, der Kontrolle des Lernerfolgs sowie der Anpassung der Wortschatzarbeit an die individuellen Bedürfnisse von Lernenden.

5) Lernerautonomie und Lernstrategien (Fragen 29–34)

In der letzten Kategorie wird untersucht, wie die Lehrpersonen die Lernerautonomie fördern und welche Lernstrategien in ihrer Praxis vermittelt werden. Es werden Ansichten zur Bedeutung der Autonomie, zur Vermittlung und Bewusstmachung von Lernstrategien und zur praktischen Umsetzung dieser Konzepte im Unterricht erfasst.

4 Datenanalyse und Datenauswertung

Auf Grundlage der in Abschnitt 2 beschriebenen Datenerhebung werden im Folgenden die in den Leitfadeninterviews gesammelten Informationen systematisch analysiert. Ziel dieser Analyse ist es, die subjektiven Einstellungen der teilnehmenden Lehrpersonen zur Förderung der lexikalischen Kompetenz zu untersuchen und daraus fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse abzuleiten. Der folgende Abschnitt widmet sich der detaillierten Darstellung der Ergebnisse und der Interpretation im Hinblick auf die Fragestellungen der Untersuchung.

Probandin 1

Die befragte Lehrperson verfügt über langjährige Erfahrung (32 Jahre) im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache und unterrichtet derzeit an einem allgemeinbildenden sechsklassigen Gymnasium in Lerngruppen mit unterschiedlichen, vor allem aber mit höheren Niveaus. Die Schule folgt einem eigens erarbeiteten Curriculum, das sich am Rahmenlehrplan für alternative Schulen orientiert. Die Probandin betont, dass die Förderung der kommunikativen Kompetenzen und die Motivation der Lernenden zentrale Ziele ihres Unterrichts darstellen. Dabei verwendet sie sowohl Lehrwerke als auch selbst erstellte Materialien, um den Unterricht flexibel und lernorientiert zu gestalten.

Hinsichtlich der Rolle des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht hebt die Lehrperson hervor, dass der Wortschatzerwerb für Lernende eine der größ-

ten Herausforderungen darstellt. Gründe hierfür liegen nach ihrer Auffassung in der hohen Anzahl zu lernender Lexeme, der begrenzten Unterrichtszeit sowie der fehlenden Strategien für nachhaltiges Lernen: „*az a gondolat, hogy egy szónak kontextusban többször elő kell fordulnia ahhoz, hogy ez beépüljön, az nagyon sok gyereknél nagyon nehezen valósul meg. És nagyon sok tanár is azt hiszi, hogy ha valami egyszer volt, és egyszer kikérdeztem, akkor tulajdonképpen azt a gyerek tudja. De ha meggondoljuk, akkor az eddig kettő, abból a hétből, aminek ugye a spirál szerint végig kell futnia a gyereken, ugye hétszer annak a szónak (…), hogy az úgy beépüljön.*" Der Wortschatzarbeit misst sie eine fundamentale Bedeutung bei, da diese als Basis für jede Form sprachlicher Kompetenz angesehen wird.

Im Hinblick auf das erforderliche Lehrerwissen hebt die Interviewte die Notwendigkeit fundierter theoretischer Kenntnisse hervor. Dazu zählen linguistische Aspekte (z. B. Wortbildungsregularitäten, semantische Beziehungen) sowie psycholinguistische Grundlagen zum Aufbau und Abruf des mentalen Lexikons. Darüber hinaus verweist sie auf die Bedeutung didaktisch-methodischer Kenntnisse, um Wortschatzarbeit strukturiert und effektiv zu gestalten. Sie versteht *gesteuerte Wortschatzarbeit* als einen Prozess, der mehrere Phasen umfasst – von der Einführung über die Übung bis hin zur Anwendung in kommunikativen Kontexten. Eine systematische Präsentation neuer Lexik soll die Aufnahme und die Verarbeitung erleichtern, wobei das Bereitstellen von geeigneten Inputtexten als zentral erachtet wird.

Als *potenziellen Wortschatz* bezeichnet die Lehrperson jene Lexeme, die den Lernenden zwar begegnen, aber noch nicht aktiv im produktiven Wortschatz verankert sind. Sie unterstreicht, dass eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Wortschatz auch außerhalb des Unterrichts notwendig ist, um den Transfer in die aktive Sprachverwendung zu gewährleisten. Die Vernetzung von Wörtern im mentalen Lexikon betrachtet sie als zentrales Prinzip erfolgreichen Wortschatzerwerbs.

Bezüglich typischer Lernschwierigkeiten nennt die Interviewte Probleme bei der semantischen Differenzierung, beim Memorieren sowie bei der Anwendung des Wortschatzes im kommunikativen Kontext. Als Lösungen empfiehlt sie Strategien zum Erschließen unbekannter Wörter, den Einsatz kontextualisierter Übungen und die regelmäßige Überprüfung des Wortschatzbestandes. In ihren eigenen Worten beschreibt sie dies wie folgt: „*Tehát ha a tartalom olyan szinten van megfogalmazva, amit vettünk, és abból azokat a szavakat, kifejezéseket átpörgettük magunkkal, amiket fontosnak vélek, akkor*

az az elvárás, hogy akkor azt kell tudni használni. És akkor azt gondolom, ha azt használják, hogy jó úton vannak." Sie vertritt die Auffassung, dass der Erfolg des Wortschatzerwerbs sowohl von didaktischen Entscheidungen als auch von individuellen Lernvoraussetzungen abhängt.

Im Bereich der Lernerautonomie misst die Lehrperson der Förderung selbständiger Lernstrategien große Bedeutung bei. Sie vermittelt metakognitive und mnemotechnische Strategien explizit und versucht, deren Anwendung im Unterricht zu reflektieren, um ein höheres Maß an Bewusstheit bei den Lernenden zu erreichen.

Probandin 2

Die Lehrperson verfügt über elf Jahre Erfahrung im Deutschunterricht, hauptsächlich mit Schülerinnen und Schülern ab der 9. Klasse, sowohl an Gymnasien als auch aktuell an einem Technikum. Die Unterrichtsgruppen sind heterogen, mit Deutsch als erster oder zweiter Fremdsprache, wobei das Leistungsniveau stark variiert. Während im Gymnasium viele Schülerinnen und Schüler Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, ist Deutsch im Technikum die erste Fremdsprache für alle Lernenden. Die Lehrerin hebt als großes Problem hervor, dass die Motivation und Leistungsbereitschaft in vielen Fällen gering ist, dennoch strebt sie ein B1-Niveau für alle Lernenden an.

Durch das universitäre Studium der Lehrperson in Deutsch und Anglistik wurden ihr fundierte sprachliche und linguistische Kenntnisse vermittelt, die unter anderem durch Auslandsaufenthalte in Deutschland vertieft wurden. Hinsichtlich ihrer Unterrichtspraxis wird besonders die Bedeutung kreativer Unterrichtsmethoden betont, die entdeckendes Lernen fördern. Lernende sollen neue Wörter und Strukturen aus dem Kontext erschließen und dabei auf bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen. Die Motivation der Lernenden gilt als zentrale Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht, insbesondere bei heterogenen Gruppen.

Der Wortschatz spielt eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht, da er die Grundlage der Kommunikation bildet. Aktivitäten wie Musik, Filme oder kurze Lesetexte motivieren die Lernenden, während reine Vokabellisten und lange Texte oft abgelehnt werden. Die Lehrperson verwendet eine Kombination aus Schulbüchern und selbst erstellten Materialien, die an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden. Digitale Hilfsmittel wie Quizlet erleichtern die Wortschatzarbeit, können jedoch die Lernbereitschaft der Schü-

ler nicht vollständig kompensieren. Nach Ansicht der Interviewten sollte die sprachliche Korrektheit beim Sprechen nicht die zentrale Rolle spielen. Sie erklärt dies folgendermaßen: *„Mindent értékelek, amit mondanak németül, akkor is, ha nem jól mondják, vagy ha nyelvtanuló hibák vannak benne, (…) a nyelvhelyesség, persze nagyon fontos, meg az érettséginek is fontos része, de ezért nézzük már meg, hogy ez 18 pont, azt hiszem, a többi meg 33 a középszintű érettségin. (…) De ha már úgy felismerhető, hogy ő milyen szóra gondolt, és nem jó névelőt írt, vagy nem jó a prepozíció utána, nem jó esetet használt, [semmi probléma].“*

Theoretisches Wissen über Wortbildung, Affixe, Nominalisierung und lexikalische Strukturen ist für die Lehrperson entscheidend, um Wortschatz gezielt vermitteln zu können. Psycholinguistische Kenntnisse, insbesondere die Verknüpfung mit bereits bekannten Sprachen wie Englisch, unterstützen das Erschließen neuer Wörter. Fachdidaktische Kenntnisse ermöglichen die Auswahl geeigneter Methoden und Strategien zur differenzierten Förderung heterogener Gruppen.

Die Lehrperson versteht unter *geleiteter Wortschatzarbeit* den Prozess, bei dem Lernende neue Wörter aus dem Kontext eines Textes und bereits bekannten Strukturen erschließen. Anhand ihrer Ausführungen verfolgt die Wortschatzarbeit das Ziel, kommunikative Kompetenzen zu entwickeln und die lexikalische Kompetenz für konkrete Aufgaben zu entwickeln. Der Input erfolgt in ihrer Unterrichtspraxis überwiegend schriftlich, idealerweise ergänzt durch auditive Materialien wie Film- oder Liedausschnitte. Wiederholtes Üben und vernetztes Lernen sind von hoher Relevanz, um das Wissen langfristig zu verankern. Nach Ansicht der Lehrerin gehören zum „potenziellen Wortschatz“ Wörter, deren Bedeutung die Lernenden teilweise erschließen können, die sie aber noch nicht sicher beherrschen.

Herausforderungen im Umgang mit dem Wortschatz ergeben sich aus mangelnder Motivation, Schwierigkeiten bei komplexen Wörtern und der Komplexität der Wortbildung. Die Lehrperson differenziert individuell, unterstützt insbesondere die aktive Nutzung der Sprache und berücksichtigt Lernschwierigkeiten wie Dysgrafie. Lernerautonomie wird als erstrebenswert betrachtet, ist aber stark vom Leistungsniveau abhängig. Strategien wie die systematische Kategorisierung von Wörtern, der Umgang mit Antonympaaren, Wortbildungsregularitäten und festen Wortverbindungen sowie der Einsatz authentischer Materialien fördern selbstständiges Lernen und sollen den Lernprozess nachhaltig unterstützen.

Probandin 3

Die Lehrkraft unterrichtet seit insgesamt vier Jahren Deutsch als Fremdsprache, davon ein Jahr im Rahmen eines längeren Praxissemesters am Gymnasium. Zuvor war sie bereits in Sprachschulen tätig. Ihr Unterricht umfasst sechs Gruppen unterschiedlicher Altersstufen und Sprachniveaus, von Anfängern bis zu fortgeschrittenen Lernenden. Besonders motivierend findet die Lehrkraft die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die die Sprache von Grund auf lernen, da bei ihnen keine fehlerhaften Vorkenntnisse aus dem Unterricht an der vorher besuchten Schule vorhanden sind.

Die universitäre Lehramtsausbildung war nach ihrem Eindruck vor allem auf theoretisches Wissen ausgerichtet, wohingegen praxisorientierte Elemente in geringerem Umfang berücksichtigt wurden.

In ihrer Praxis ist der Unterricht stark auf Wortschatz fokussiert, Grammatik wird nicht isoliert, sondern in Kommunikations- und Schreibaufgaben integriert. Wöchentliche Vokabeltests und digitale Lernsets, wie sie beispielsweise auf der Plattform Quizlet angeboten werden, werden eingesetzt, um den Lernfortschritt zu sichern und die Motivation der Lernenden zu fördern. Zur Differenzierung des Unterrichts setzt die Lehrkraft Lehrbücher ein und ergänzt diese durch eigenes Material, um auf die unterschiedlichen Sprachniveaus der Lernenden einzugehen.

Anhand der Mitteilungen der Lehrerin wird die Motivation der Lernenden durch den Einsatz dynamischer Unterrichtsstunden, eine stressfreie Lernumgebung sowie durch die Möglichkeit zur Leistungskorrektur nachhaltig gefördert. Mündliche Aufgaben werden von Schüler:innen besonders geschätzt, da sie direkte Erfolgserlebnisse ermöglichen. Digitale Tools wie *Quizlet* unterstützen das selbstständige Lernen und die Entwicklung von Lernstrategien.

In Bezug auf das Lehrerwissen wurde von der Probandin geäußert, dass ein fundiertes Fachwissen über Wortschatz notwendig ist, zugleich aber auch betont, dass Perfektion nicht entscheidend ist. Authentizität und die Fähigkeit, Lernende beim Erwerb des Wortschatzes zu unterstützen, stehen im Vordergrund. Sprachwissenschaftliche Kenntnisse helfen, Regeln der Wortbildung, Genuszuweisung und Endungen im Verlauf der Wortschatzarbeit verständlich zu vermitteln.

Die Wortschatzarbeit der Lehrperson basiert auf fundierten didaktischen Prinzipien, ist in ihrer Praxis strukturiert und themenorientiert und lässt sich in die folgenden Schritte differenzieren:

- erste Lektüre eines Textes zum Gesamtverständnis
- Kontextanalyse unbekannter Wörter und Einsatz von Lernstrategien
- gezielte Wortschatzübungen (Erklärungen auf Deutsch, Zuordnungen etc.)
- Wiederholung und Anwendung des neuen Wortschatzes in mündlichen bzw. schriftlichen Aufgaben
- abschließende Überprüfung (Vokabeltests, kleine Schreibaufgaben).

Nach Ansicht der Probandin ist „gesteuerte Wortschatzarbeit" als eine durch die Lehrkraft begleitete Tätigkeit mit klaren Aufgabenstellungen zu verstehen. Die Lehrkraft berücksichtigt Unterschiede in Motivation, Lernfähigkeit und Vorwissen der Schüler:innen. Sowohl fachlich-didaktische Prinzipien als auch individuelle Bedürfnisse werden in ihrer Unterrichtspraxis kombiniert.

Der Lehrerin zufolge spielt Lernerautonomie beim Wortschatzlernen eine zentrale Rolle. Sie betont, dass der Einsatz geeigneter Strategien den Lernprozess erheblich erleichtert, da viele sprachliche Strukturen des Deutschen logisch aufgebaut seien (z. B. bei Artikeln oder Pluralbildungen). Besonders wichtig erscheint ihr, dass die Lernenden eigenständig, in Paaren oder in Gruppen ihre Arbeit reflektieren und Strategien aktiv anwenden. Als Beispiele nennt sie Lückentextaufgaben, bei denen die Schüler:innen durch die Analyse von Wortarten oder Endungen auch unbekannte Wörter erschließen können. Diese Vorgehensweise fördert nicht nur den Lernerfolg, sondern schafft zugleich Motivation und Erfolgserlebnisse.

Bezüglich des „potenziellen Wortschatzes" verweist die Lehrerin auf die Unterscheidung zwischen passiver und aktiver Lexik. Im Vordergrund steht dabei die aktive Verwendung des Wortschatzes in kommunikativen Kontexten. Unter „vernetztem Lernen" versteht sie die Bildung von Assoziationen, thematischen Verknüpfungen und interdisziplinären Bezügen. Darüber hinaus berücksichtigt die Lehrperson nach eigenen Angaben auch psycholinguistische Aspekte, um den Wortschatz nachhaltig im Gedächtnis der Lernenden zu verankern.

Die Lehrkraft verfolgt einen praxisnahen, schülerzentrierten Ansatz mit Fokus auf Wortschatz, Kommunikation und Motivation. Durch wöchentliche Kontrolle, adaptive Materialien und vielfältige Methoden wird die lexikalische Kompetenz der Schüler:innen nachhaltig gefördert.

Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Befragungsergebnisse

Die befragten Lehrkräfte verfügen über langjährige Unterrichtserfahrung im Fach Deutsch mit verschiedenen Altersgruppen und auf unterschiedlichen

Sprachniveaus. Die universitäre Lehrerausbildung wird von ihnen insgesamt nur teilweise als hilfreich für die spätere Unterrichtspraxis eingeschätzt. In ihren Bewertungen nennen sie unterschiedliche Gesichtspunkte, die erklären, weshalb sie bestimmte Studieninhalte als förderlich, andere hingegen als weniger relevant empfanden.

In der Unterrichtspraxis der Probanden liegt der Schwerpunkt im Unterricht klar auf der Wortschatzarbeit und der mündlichen sowie schriftlichen Kommunikation. Grammatik wird kontextbezogen vermittelt, häufig durch das Schreiben von Texten oder die direkte Anwendung in der Sprache, statt isolierter Übungen. Digitale Tools wie Quizlet werden regelmäßig eingesetzt, um die Motivation zu erhöhen und selbstständiges Lernen zu fördern. Die Lehrkräfte nutzen eine Mischung aus Lehrbüchern und eigenen Materialien, um den Unterricht flexibel an die Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen.

Die Motivation der Lernenden wird durch dynamische Aufgaben, eine stressfreie Atmosphäre und direkte Erfolgserlebnisse unterstützt. Besonders geschätzt werden mündliche Aufgaben und Partnerarbeit, die den aktiven Einsatz des Wortschatzes erfordern. Wöchentliche Vokabeltests dienen nicht nur der Kontrolle, sondern auch als Anreiz, den Wortschatz kontinuierlich zu üben.

Die Lehrkräfte betonen die Bedeutung fachlicher lexikalischer Kompetenz, also ein fundiertes Wissen über Wortschatz, Wortbildungsregeln, Genus und Endungen. Perfekte Kenntnis jedes einzelnen Wortes ist nicht erforderlich; vielmehr ist Authentizität wichtig, indem die Lehrkraft auch eigene Fehler zeigt. Sprachwissenschaftliche Kenntnisse helfen, den Schüler:innen die Logik der Sprache verständlich zu machen und das Lernen zu erleichtern.

Die didaktisch „geleitete Wortschatzarbeit" folgt einem strukturierten Ablauf, der aus bestimmten Elementen besteht:

- Einsatz von Inputtexten (schriftlich oder auditiv)
- Kontextanalyse und selbstständige Erschließung der Bedeutung von unbekannten Wörtern
- Gezielte Übungen zum Gebrauch des neuen Wortschatzes
- Wiederholung und Anwendung in mündlichen oder schriftlichen Aufgaben
- Kontrolle und Feedback, z. B. durch Tests oder Lückentexte.

Das zentrale Anliegen der Lehrpersonen besteht darin, die aktive Verwendung des Wortschatzes zu fördern und zugleich auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden Rücksicht zu nehmen. Die Differenzierung in ihrem

Unterricht erfolgt nach Motivation, Lernfähigkeit, Vorwissen und Lerntypen. Autonomie wird gezielt gefördert: Lernstrategien wie die Erstellung von Mindmaps, die komplexe Arbeit mit Lückentexten, Partnerarbeit oder die Erschließung von Wortbedeutungen aus dem Kontext helfen den Schüler:innen, selbstständig zu lernen.

„Vernetztes Lernen" spielt eine wichtige Rolle. Es wird durch Assoziationen, thematische Verknüpfungen, fächerübergreifende Bezüge und die Verbindung von Wörtern zu Wortfamilien umgesetzt. Dies unterstützt die Speicherung des Wortschatzes im Gedächtnis und erleichtert die Anwendung im kommunikativen Kontext.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass eine erfolgreiche Wortschatzvermittlung eine Kombination aus didaktischer Struktur, sprachwissenschaftlichem Wissen, individueller Förderung, Motivation und selbstständigen Lernstrategien erfordert. Digitale Tools, abwechslungsreiche Methoden und die Schaffung einer positiven Lernumgebung erweisen sich dabei als entscheidende Faktoren für den Lernerfolg.

5 Fazit

Die mit Lehrpersonen durchgeführten Interviews stellen einen bedeutsamen Bestandteil des Dissertationsprojekts dar und tragen in mehrfacher Hinsicht zum Erkenntnisgewinn bei. Sie machen deutlich, dass die Förderung der lexikalischen Kompetenz im DaF-Unterricht nicht als isolierte Aufgabe verstanden werden kann, sondern in einem komplexen Spannungsfeld von didaktischen Überzeugungen, biographischen Erfahrungen, institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen der Lernenden verankert ist. Damit wird ein wesentlicher Beitrag zur differenzierten Betrachtung von Wortschatzarbeit im ungarischen Kontext geleistet.

Aus wissenschaftlicher Perspektive sind die Ergebnisse insofern relevant, als sie eine Forschungslücke schließen: Die Sichtweisen von Lehrpersonen wurden bislang kaum systematisch in Bezug auf den Wortschatzerwerb erhoben. Die hier präsentierten Befunde zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer über differenzierte Vorstellungen zur Rolle des Wortschatzes verfügen und dass diese Vorstellungen ihr methodisches Handeln maßgeblich prägen. Zugleich verdeutlichen die Interviews, dass in vielen Bereichen ein Spannungsverhältnis zwischen theoretischem Wissen, didaktischen Anforderungen und

praktischer Umsetzung besteht. Diese Erkenntnisse können als Ausgangspunkt für die weitere Forschung dienen, die sich mit der Professionalisierung von Lehrkräften und der Entwicklung didaktischer Konzepte im Bereich Wortschatzförderung beschäftigt.

Praktische Implikationen ergeben sich insbesondere in Bezug auf die Förderung von Lernerautonomie und den Einsatz von Strategien. Die Lehrpersonen betonen die Bedeutung einer aktiven, selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit dem Wortschatz und sehen sich in der Rolle, entsprechende Lernstrategien bewusst zu vermitteln. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Lehreraus- und -weiterbildung noch stärker auf Fragen der Lernstrategievermittlung, der Nutzung digitaler Medien sowie auf methodisch vielfältige Zugänge zur Wortschatzarbeit auszurichten. Auch die Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien, die diese Aspekte integrieren, stellt eine wichtige Aufgabe dar.

Schließlich zeigt die Untersuchung, dass die Reflexion der eigenen Rolle und die kritische Auseinandersetzung mit didaktischen Routinen für Lehrpersonen von zentraler Bedeutung ist. Die Interviews eröffnen dabei nicht nur Einblicke in die gegenwärtige Praxis, sondern geben zugleich Hinweise auf Herausforderungen und Handlungsfelder für die Zukunft. Sie unterstreichen, dass erfolgreiche Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht nur in einem Zusammenspiel von theoretischem Wissen, methodischer Flexibilität und der Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung gelingen kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Befragung von Lehrpersonen nicht nur zur Beantwortung der disziplinären Forschungsfragen beiträgt, sondern auch praxisrelevante Orientierungen bietet. Das Dissertationsprojekt untersucht die Besonderheiten der Sprachentwicklung von ungarischen DaF-Lernenden, mit besonderem Fokus auf die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz als zentralem Bestandteil der kommunikativen Handlungsfähigkeit. Die vorgestellten Lehrendeninterviews bilden dabei nur einen Teil der umfassenden empirischen Untersuchung, die auch Lehrwerkanalysen, Lernendenbefragungen und eine Längsschnittstudie umfasst. Gemeinsam liefern diese Forschungsbereiche ein differenziertes Bild darüber, wie lexikalische Kompetenz im institutionellen Fremdsprachenunterricht entsteht und gefördert werden kann. Die gewonnenen Erkenntnisse leisten einen Beitrag zur theoretischen Fundierung des Begriffs der lexikalischen Kompetenz und unterstützen die Weiterentwicklung der didaktischen Praxis im ungarischen DaF-Unterricht.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin / Heine, Lena / Schramm, Karen (Hrsg.) (2013): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Berlin: P. Lang. Online unter der URL:
https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-272-7.volltext.frei.pdf?utm (letzter Zugriff: 28.08.2025)

Alber, Kerstin (2016): Wortschatzumfang, Wortschatztiefe und Verarbeitungsgeschwindigkeit – Analyse der lexikalischen Kompetenz. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 65, S. 107–128.

Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2018): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider. Online unter der URL:
https://www.researchgate.net/publication/330728207_Boelmann_Jan_M_Hrsg_2018_Empirische_Forschung_in_der_Deutschdidaktik_Bd2_Erhebungs-_und_Auswertungsverfahren_Baltmannsweiler_Open-Access-Informationen_httpsphbl-opusphlbdefrontdoorindexindexdocId584
(letzter Zugriff: 28.08.2025)

Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung V). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 21–58.

Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Kósa, Györgyi (2019): Lexikalische Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Werkstatt 14, S. 30–42. Online unter der URL:
https://werkstatt.unideb.hu/2019/kosagy.pdf
(letzter Zugriff: 19.09.2025)

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Malewski, Sarah / Engelmann, Sabrina / Peppel, Lars (2021): Erleben, Herausforderungen und zukünftige Lehrszenarien in der Online-Lehre: Eine Mixed-Method-Studie zum Covid-19 Sommersemester 2020 aus Sicht von Lehrenden. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 40 (CoViD-19), S. 97–117. Online unter der URL:

https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.12.X
(letzter Zugriff: 19.09.2025)

Ropoli-Szabó, Vivien (2022): Lexikalische Kompetenz. Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung VI). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 428–454.

Szabó, Vivien (2021): Lernerautonomie und Wortschatzlernen im DaF-Unterricht. In: Initium 3, S. 293–317.

Warneke, Dagmara (2007): Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung (Diss.). Kassel: Kassel university press. Online unter der URL: **https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-272-7.volltext.frei.pdf?utm** (letzter Zugriff: 08.28.2025)

Anhang 1

Leitfaden zum Interview

I. Biographische Erfahrungen der Lehrperson

1. Mióta tanítja a németet mint idegen nyelvet? Egyetemen milyen tudást tudott szerezni?
2. Milyen típusú iskolában tanít? Milyen csoportokat tanít?
3. A nyelvtanítás mely területét kedveli leginkább?
4. Meg tudja kedveltetni a német nyelvet a diákjaival? Ha igen, hogyan sikerül ez Önnek? Ha nem, mit gondol, miért?
5. A nyelvtanulás mely területét kedvelik leginkább a tanulói?
6. Német idegennyelvi tankönyvekből, vagy saját anyagokból tanít szívesebben? Miért?

II. Der Stellenwert des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht

7. Ön szerint miért jelent kihívást a szókincs megtanulása a mai nyelvtanulóknak?
8. Véleménye szerint miért fontos a szókincsmunka a német nyelvoktatásban?

9. Miért van szükségük a tanulóknak támogatásra, segítségre a szókincstanulás során?

III. Lehrerwissen hinsichtlich des Lehrens und Lernens des fremdsprachlichen Wortschatzes

10. Miért szükséges egy nyelvtanár részéről elméleti tudás az idegennyelvi szókincsről?
11. Milyen nyelvészeti ismeretek szükségesek a szókincstanításhoz?
12. Milyen pszicholingvisztikai ismeretek szükségesek? (Hogyan tárolódik a szókincs a mentális lexikonban, hogyan történik az előhívás a kommunikáció céljából?)
13. Milyen szakdidaktikai szempontok szükségesek?
14. Hogyan értelmezi az irányított szókincsmunka fogalmát?
15. Milyen tanítási célokat lehet a szókincsmunka során megvalósítani?
16. Milyen tanulási célokat lehet vele megvalósítani?
17. Milyen fázisokból kell állnia a szókincsmunkának az idegennyelvi órákon?
18. Hogyan szokta prezentálni az új szókincset? Miért?
19. Milyen funkciót tölt be az 'input' a szókincsmunka során? Mi töltheti be az 'input' szerepét?
20. Mit ért Ön potenciális szókincs alatt?
21. Ön szerint miért szükséges az elsajátítandó szókinccsel a tanulóknak a tanórákon kívül is foglalkozniuk?
22. Hogyan értelmezi a kompetencia, ill. a lexikai kompetencia fogalmakat?
23. Milyen meglátásai vannak a következő jelenségről: *vernetztes Lernen*?

IV. Wortschatz als Lernproblem, Antizipieren von Lernschwierigkeiten; Erfahrungen aus der Praxis hinsichtlich der Bewältigung der Lernschwierigkeiten

24. Milyen tanulási problémákat, tanulási nehézségeket kell figyelembe venni a szókincs tanítása során? Mire vezethetők vissza ezek a nehézségek?
25. Hogyan támogatható Ön szerint a tanulók számára az új szavak jelentésének kikövetkeztetéséhez szükséges képesség?
26. Hogyan ellenőrizhető, hogy az új szavakat a tanulók elsajátították? Milyen módszereket alkalmaz Ön erre a célra?
27. Mitől függ a szókincstanulás sikere?

28. Milyen mértékben lehet szakdidaktikai elvek alapján, milyen mértékben a tanulók egyéni igényei alapján alakítani a szókincsmunkát?

V. Lernerautonomie und Lernstrategien

29. Mit jelent Ön számára az autonómia fogalma?
30. Fontosnak tartja a tanulói autonómia elősegítését a szókincstanulás, tanult szókincs alkalmazása során? Miért?
31. Hogyan valósítja ezt meg?
32. Milyen tanulási stratégiákra van szükségük a tanulóknak? Miért?
33. Hogyan közvetíti tanulói felé ezeket a stratégiákat?
34. Hogyan tudatosítja tanulóiban a stratégiákat?

Anhang 2

Transkription des Interviews mit einer der befragten Lehrpersonen

Mióta tanítod a németet mint idegen nyelvet?

32 éve.

Milyen típusú iskolában tanítasz?

Én az egyetem elvégzése óta itt vagyok, a Trefortban, úgyhogy gyakorlatilag a 32 év tanításomból 32 évet ebben az iskolában töltöttem. Az első három évben még nem hatosztályos gimnáziumként. Akkor volt átalakulóban az iskola, és nagyjából 30 éve hatosztályos gimnáziumi formában működünk.

A nyelvtanításnak melyik területét kedveled leginkább?

Minden területét kedvelem, attól függ, mit értünk területek alatt. Nagyon szeretek irodalmi szöveget olvasni a gyerekekkel, szeretek filmet értelmezni. Nem annyira nézni, hanem inkább *film sequence*-eket megbeszélni velük. Nagyon szeretem a mindenféle vitahelyzeteket, amiben morális vagy bármilyen más témáról kell állást foglalni. Nagyjából ezek a kedvencek.

Milyen csoportokat tanítasz?

Hetediktől tizenkettedikig általában német mint első idegen nyelves csoportokat szoktam kapni. Az utóbbi, az elején még mindenféle volt, második nyel-

ves csoport is. Az utóbbi sok évben most inkább csak német mint első idegen nyelvest szokta a munkaközösség rám testálni. És ha két párhuzamos csoportunk van egy év folyamán, ott is általában az erősebb csoportot szoktam vinni. Valószínűleg ők is tudják, hogy ez profilba vág, meg én is tudom.

Az egyetemen milyen tudást tudtál megszerezni a tanításhoz?

Hát nekem az a benyomásom, hogy amikor én jártam egyetemre, akkor nem ez az osztatlan képzés volt, meg nem is az osztott képzés volt, hanem akkor egy ilyen általános germanisztikai képzés volt, amire hozzá lehetett még tanulni a tanárszakot vagy a tanárságot. És ennek ellenére, hogy ott ugye nem tanárokat képeztek annak idején 30 éve még az ELTÉ-n, hanem a germanisztikán tanultak német szakosok, történelem szakosok, mint amilyen én is vagyok. Ennek ellenére azért egy picit több lehetőség jutott, vagy több óra, vagy több tartalom. Külön volt olyan szemináriumom, ami az olvasás, szövegolvasásra ment rá, külön volt olyan szemináriumom, ami az irodalmi szövegek olvasására, ifjúsági irodalomra ment rá, ez volt Feld tanárnő első csoportja az egyetemen annak idején. Külön volt Hörverstehen-szeminárium, tehát azért komplett fél éveket foglalkoztunk ilyen témákkal, mint például Wortschatzvermittlung is. Különböző témákra, egy-egy fél évet szánt azért, vagy egy szemináriumot, egy komplett szemináriumot szánt akkor még ez a tanárképzési rész. Úgyhogy én ezt azért elég jónak ítéltem meg. Ennek ellenére azt gondolom, hogy menet közben, sok mindent menet közben tanul az ember. Ha szerencséje van, akkor egy olyan közösségben, vagy egy olyan közegben, ahol tapasztalt tanároktól tud sok mindent ellesni, vagy sok mindent megosztanak vele, mint ahogy velem is ez így történt. Kevésbé szerencsésebben az ember saját magának tapossa ki az ösvényeket.

Mit gondolsz, hogy a diákokkal hogyan sikerül megkedveltetni a német nyelvet?

Van ahol, ugye, hogyha ez egy hatosztályos gimnázium, és olyan csoportokat indítunk, ahol már a gyerekek tanultak németet az általános iskolában, nagyon sokan jönnek ki kéttannyelvűből, vagy emelt óraszámú német nyelvet is tanító iskolából, és ott sokszor nem az az első feladat, hogy megszerettessük a nyelvet, hanem sajnálatos módon az, hogy az utálatot valahogy megpróbáljuk így enyhíteni, vagy tompítani, vagy a német nyelvvel kapcsolatos averziókat megpróbáljuk egy picit ellenpólusra állítani. Ez egy elég nehéz feladat őszintén, szóval nagyon-nagyon sok gyerek jön abszolút elvesztett motivációban,

motiválatlanul a nyelv tekintetében, és én ennek abban látom az okát, hogy egyszerűen egyfajta ilyen darálás történik az általános iskolában. Nyilván nem mindenhol, nyilván van egy csomó hely, ahol nem ez történik, de nagyon sok helyen egy ilyen nyelvhasználattól elrugaszkodott, sokszor nagyon nyelvtanorientált és listás szókincset kikérdezős nyelvtanulással kombinált tudással, vagy megszerzett tudással érkeznek a gyerekek, és ez nagyon erősen visszaveti őket azért a motivációjukban. Tehát az elsődleges itt nem az, hogy megszerettessük velük, hanem az én feladatom mindig is az volt, hogy tompítsam ezt a rossz érzést, és egy picit az ellentétjére fordítsam ehhez. Egy év el szokott telni, míg ez így jól megvalósul. Alapvetően az a titka ennek az én meglátásom szerint, hogy olyan dolgokkal kell foglalkozni, ami a gyerekeket érdekelheti. Ha érdekli, mert személy szerint is megszólítva érzi magát, akár egy irodalmi szöveg által, de akár lehet egy Sachtext is, akár lehet egy dal is, attól függően, hogy milyen a csoport, vagy milyenek a gyerekek, akkor azért azt nagyobb kedvvel teszi. Ha nem listákat kérdezek ki, hanem kontextusban kérdezem ki az információkat, akkor pláne. Ha lehet választani számonkérési módot, akkor még inkább. Tehát, hogyha kevésbé ezt az általános iskolai tipikus, GÜMös nyelvórát követem, vagy egyáltalán nem követem, akkor több esélyem van megfordítani ezt a negatív érzést.

Hogyan látod, hogy a tanulók a nyelvtanulásnak melyik területét kedvelik?

Hát mindig megkérdezem őket, hogy mit szeretnek. Ugye már tanultak németül, akik hozzánk jönnek, vagy zömével már tanultak, és mindig megkérdezem, hogy mit szeretnek a nyelvórán. És akkor azt szokták kérni, hogy játszszunk. Na most egy csomó dolog van, ahogy lehet játékosan nyelvet tanulni, de azért azt mindig jó, hogy szoktam mondani a gyerekeknek, hogy a játékos nyelvtanulás is tanulás, úgy hívjuk, hogy játékos tanulás. Attól még azért a tanulásnak van egy ilyen visszatérő, néha nem annyira kedvelt szegmense. Egyszerűen meg kell mutatni, hogy minek mi a célja. Ha a gyerek ismeri a dolgoknak vagy a tanulási helyzeteknek a célját, és megmutatom az utat is, hogy hogy lehet azt a célt viszonylag jól elérni, akkor azért ebből nincs probléma.

Áttérek a szókincsre. Szerinted miért jelent kihívást a szókincs megtanulása a mai tanulóknak?

Hát, erre több válaszom is van. Az egyik az a fajta pragmatikus, minimalista gondolkodás, ami azt mondatja a gyerekekkel, hogy ha valahogy el tudom mondani, akkor nem kell tudnom kétféleképpen elmondani. Most ezzel körü-

löttünk kilőttük az összes szinonimát, mert valahogy el tudja mondani a praktikus nyelvhasználó, ha elmegy és valahol kérni szeretne valamit, vagy ügyet intézni magának, akkor az egyféleképpen el tudja mondani, akkor az nagyon sok embernek elég. A másik, ami miatt nagyon nehéz, az az, hogy nagyon sokaknál, hogy az angol nyelvnek a térhódításában valami értelmezhető, értelemszerű és szükségszerű következett a világban. Ezért tényleg nagyon sok gyerek sokkal hamarabb nyúl ahhoz a szókincshez, vagy ahhoz a kifejezéshez, ami ott úgy eszébe jut az angol nyelvből, és akkor egy picit olyan, és ezt azért éles helyzetben használjuk, akkor picit olyan okafogyottá válik, hogy ha elmegy gőzgombócot kérni a Hütté-be, és ezt angol nyelven is megteheti, akkor sokkal kevésbé fogja a gőzgombócot megtanulni németül, mikor ezt angolul is megteheti. De ezek ilyen inkább ilyen nagyon alapszintű, praktikus dolgok, ami ennél szerintem sokkal bonyolultabb, az az, hogy ezek a gyerekek ma az internet, a mobiltelefonok, az internetes játékok révén egészen máshogy vannak huzalozva, és az a gondolat, hogy egy szónak kontextusban többször elő kell fordulnia ahhoz, hogy ez beépüljön, az nagyon sok gyereknél nagyon nehezen valósul meg. És nagyon sok tanár is azt hiszi, hogy ha valami egyszer volt, és egyszer kikérdeztem, akkor tulajdonképpen azt a gyerek tudja. De ha meggondoljuk, akkor az eddig kettő, abból a hétből, amit ugye a spirál szerint végig kell futnia a gyereken, ugye hétszer annak a szónak, vagy kb. hétszer, hogy az úgy beépüljön. Ezt a tanár is elfelejti nagyon sokszor, tehát amikor szólistákat kérdez ki valaki, akkor egyrészt elhagyja a kontextust, aminek már rögtön semmi értelme nincsen, másrészt pedig lehetetlenné teszi, hogy ez a spirális tanulás, vagy ez a folyamatosan építkező és folyton a spirálon egyre bővebb szókinccsel visszatérő tanulás, ez meg tudjon valósulni. Ezért is nehéz a szótanulás, és természetesen azért is, mert ehhez popsi kell. Tehát, hogy még egyszer el kell olvasni a szöveget, még egyszer értelmezni, még egyszer megpróbálni használni, hogy ezek gyakorló feladatok, és a gyakorló feladat nem mindig élvezetes. Tehát a produktív az egy következő kihívás, és az műszám, ezt tudom mondani. Azon dolgozni kell.

A szókincsmunka miért fontos az oktatásban?

Hát fontos a tudatosítás okán leginkább. Tehát, hogy amikor a gyereknek az az elképzelés, hogy én ezt tudom, akkor azt nem árt értelmezni, hogy mit értünk tudás alatt. Tehát, hogyha elolvasok egy szöveget, és értem, én sok nyelven el tudok olvasni egy szöveget, és valamit valószínűleg értek belőle, de hogy az a tudás az nem a praktikus használati tudás, tehát nem az a produk-

tív tudás, ami ugye nyilván valami receptív és a produktív tudás közötti különbségből adódik, hanem egyszerűen az egy értés, ami még felhasználóként nincs meg. Tehát ezért is fontos, meg azért is fontos, mert tulajdonképpen akárhogy is szeretnénk ezt máshogy látni, azért a kommunikáció alapja a gondolat, és a gondolat az csak akkor tud máshová eljutni, A-ból-B-be, hogyha azt én valamilyen formába tudom önteni, és azt csak akkor tudom, ha idegen nyelven tudok hozzá szavakat. Tehát a legnagyobb és a legzseniálisabb gondolkodók is csak úgy tudnak eljuttatni A-ból B-be információt, hogyha ahhoz valamilyen szókincset tudnak mobilizálni. Azt nem elég érteni, hanem azt használni kell tudni.

Meglátásod szerint miért van szükségük támogatásra és segítségre a tanulóknak a szókincs tanuláshoz?

Mindenben támogatásra van szükségük, mert a tanulóknak nagyon nehéz, mert nincs olyan tantárgyunk, hogy a tanulás tanulása. És amíg ez az általános iskolákban nem lesz sokkal, sokkal hangsúlyosabb, és sokkal erőteljesebb, addig nagyjából olyan diákokat kezdünk el itt tanítani hetedikben, akik eddig nulla percet szántak például az otthoni tanulásnak, mert nagyjából felismerés szinten, ami ugye az iskolában a fejükbe szivárgott, vagy jutott bármilyen módon is, az elegendő volt. Szóval tanulni is meg kell tanulniuk a gyerekeknek, és ez abszolút nincsen benne. Ez az egyik, a másik pedig, hogy ténylegesen a mai gyerekek nagyon sokszor megkérdőjelezik a tanulásnak a szükségességét, hiszen minden információ elérhető. Tehát most már az utóbbi 810 évben nem csak azzal kellett a tanárnak megküzdenie, hogy a tanulás fontos, mert okosnak lenni jó, hanem azzal is meg kell küzdenie, hogy a tanulás azért is fontos, mert az internet világában fellelhető információkat csak akkor tudod kritikusan szemlélni, mérlegelni, és az ott olvasottakról döntést hozni, validálni esetleg, vagy elvetni, hogyha van információd. Ez egy ilyen plusz feladat egyébként, ami az elmúlt 8–10 évben erőteljesen megjelent, és az idei évben ugyanez a mesterséges intelligenciával pedig nagyjából a tízszeresére növekedett, mint feladat. Tehát ezt is ugyanúgy kezelnünk kell mint feladatot.

Áttérek a tanári tudásra. Miért szükséges szerinted egy nyelvtanár részéről az elméleti tudás idegen nyelvi szókincsről?

Hogy a tanár mit tudjon, mielőtt kiáll szókincset tanítani? Igen, hát tudja, nyilvánvalóan tudni kell a nyelvet magas szinten. Tehát, hogy szerintem anélkül nincsen nyelvtanítás, szerintem az általános iskolában sincs anélkül nyelvtaní-

tás, hogy valaki magas szinten tudja azt az adott nyelvet. De legalább ennyire fontos például a szóképzésnek a szabályait ismerni, a nyelvcsaládoknak, tehát hogy nyelvcsaládokban tanít, vagy szócsaládokban tanítani dolgokat, vagy tematikusan egy picit úgy bánni a nyelvvel, hogy kifejezéseket össze lehessen kapcsolni.

Tehát, ha ez a tudás, ha nincsen meg az a tudásom, például, hogy léteznek a nyelvben állandósult szókapcsolatok, akkor sosem fogom a gyereknek a figyelmét felhívni arra, pláne nem, konkrét példák által, hogy az *Abschied*-ben, meg az, hogy *sich verabschieden*, az ugyanaz is lehet, csak egy picit más dinamikája van az egyiknek, máshol használják a másikat. Nem tanítanék erről listákat, tehát, hogy biztos nem állítok össze olyan listát, hogy most itt vannak ezek az állandósult szókapcsolatok, ezek meg az annak megfelelő igék, de azt igenis meg szoktam mutatni, hogy valamit magára adó sajtóorgánum használja ezeket. Ezért, ha minőségi szöveget akar valaki alkotni, akkor ezeket illendő használni. És nem azért, mert nem lehet elmondani azzal, hogy *sich verabschieden*, hanem egyszerűen azért, mert ez egyfajta nyelvi minőség. Tehát ezért fontos a tudás a nyelvről, hogy a nyelvi minőséget is, és ne csak a mennyiséget vagy a „valahogy A-ból B-be eljutok"-célt lehessen megfogalmazni, hanem magasabb szintű célokat is.

Milyen pszicholingvisztikai ismeretek lennének szükségesek?

Nem tudom, mit tanulnak most a hallgatók így pszicholingvisztikáról. Igen, tehát így a nyelvelsajátítás szempontjából, tehát hogy kell-e a tanárnak erről tudás, vagy ez azért most már háttérbe szorul? Én nem tudom, hogy ezt tanulják-e így, biztosan tudom, hogy tanulnak a hallgatók például a többnyelvűségről. De például ez egy olyan szegmens lenne, amit most már ideje lenne a középiskolában, vagy az általános iskolában is meghaladni, hogy valaki nem így német tanár, és akkor minden mást lesöpör az asztalról, hanem egy picit a nyelvhez való viszonyulást, mint az idegen nyelvhez való viszonyulást megfogalmazni, vagy megfogni, és a fejlesztést is egy picit ebbe az irányba terelni, hogy a gyerek azt érzékelje, hogy ha bármilyen nyelven az a dolog eszébe jött, akkor az már nyereség. Tehát ha szerintem van ilyen, például többnyelvűség, biztos, hogy van az egyetemen, nem tudom, hogy az attitűd kialakul-e, vagy ez a fajta szemlélet kialakul-e a hallgatókban, hogy nem csak így a nyelvi, nyelvtani progresszió az, ami számít, hanem hogy egy picit így ez a nyelvhez való kapcsolódásnak a fejlődése is fontos. Ezt nem nagyon látom, hogy ez hogy alakul, mert ennek sokkal rejtettebb a dimenziója.

Érthető, abszolút. És végül ide vonatkozóan, hogy szakdidaktikai szempontból milyen ismeretek szükségesek a tanárnak?

A didaktika elsődleges. Tehát az, hogy a tanári tudás, az onnantól, hogy a nyelvet tudjuk, az onnantól pontosan ezen alapszik, azon a szakdidaktikai tudáson, ami ugye, a „mit és hogyan?"-kérdés alapján, mind a kettő fontos. Ezért gondolom én is azt, amit sokan gondolnak ma már, hogy ez nem módszertan. Nyilván a szakdidaktika annál sokkal többet jelent, sokkal, egészen mást fed le. Azt gondolom, hogy tudni kell, hogy egy csoportra mit lehet szabni, és ehhez a didaktikai tudás kell.

Hogyan értelmezhető az, hogy irányított szókincsmunka?

Azt nagyon sokféleképpen tudom értelmezni. Ha abból indulunk ki, hogy van egy szöveg, ami a szókincsmunkának lesz az alapja, akkor különböző szempontok alapján gondolhatom azt, hogy bizonyos szavakat kikerestetek a gyerekekkel, és akkor azt bizonyos kategóriákba soroljuk, és egyébként, hogyha egy Sachtext-ről van szó, irodalmi szövegnél ezt például már nem szeretném, vagy gyűjtünk hozzá szinonimákat, az ember nem kezd el magától szinonimákat gyűjteni valamihez. Ugyanide sorolom azt is, hogy ha azt mondom, hogy az, ami most ugye a Sprachmittlung, mint olyan, ami megjelent, azt is egy ilyenfajta szókincsmunkaként is értelmezhetem, ha azt mondom, hogy van egy szöveg, és abból egy másikat készítek, vagy egy másik közvetítő szöveget írok, ugyanazon a nyelven ugyan, de valamilyen szinten szeretném a szövegnek a tartalmát visszaadni, az is egy irányított szókincsmunka, mert ott is szinonimákkal kell dolgozni, esetleg más szerkezetekben gondolkodni, de a szókincs azért ott is alapvető.

A szókincsmunka során milyen tanítási, tanulási célokat lehet megvalósítani?

A produktív használat az egy elsődleges cél lehet, és a produktív használat alatt sokkal többet gondolok, mint ez a Sprachmitlung, tehát számomra akkor produktív egy nyelvhasználat, és a cél akkor valósul meg igazából, hogyha az, amit a gyerek el akar mondani, azt el tudja, és van hozzá szókincse. Ha egy szöveget el tud mondani más, mert felszólítom rá, vagy az a feladat, bár szavakkal, egyszerűbb szókincssel, egyszerűbb struktúrával, az nem cél, az egy feladat, azt nem fogalmaznám meg célként, feladatként gondolom, igen, szimulálásos, jó feladat tud lenni bár, de ez nem egy cél. A cél az alapvetően a nyelvhasználat, és hogy abban stabilitást szerezzen.

Nálad milyen fázisokból áll a szókincsmunka az órákon?

Mindig szövegalapú, ilyen értelemben nagyon sokszor először a felismerés van, esetleg a szinonimák keresése, vagy a már ismert szókincshez való kapcsolódás, lehet a Nominalisierung–Verbalisierung területéről, ez egy fontos része a folyamatnak. Nem rögtön hetedikben, néha ott is, tizedikben már egyértelmű. Tehát azért éppen elképzelhetetlen, hogy egy szót, egy igét úgy tanuljunk meg, hogy ennek a főnevesített verzióját nem ismerjük, tehát, hogy szinte kizárt. Ezeket mindig együtt szoktuk tanítani, vagy hát szóval ezek bekerülnek a füzetbe, felkerülnek a táblára, ezekre feladatot gondolunk ki, illetve itt ezekhez nyilvánvalóan rengeteg feladat létezik, ahol a Nominalstil és a Verbalstil között kell utazni, valamilyen formában, írásban vagy szóban. Soha nem veszek szókincset szöveg nélkül. Nem emlékszem rá, hogy ilyet csináltam volna. Érettségi előtt szoktak jönni néha gyerekek, hogy vannak ilyen kiadványok, amiben vannak ilyen szólisták, és akkor szoktam mondani, hogy akkor egészségetekre váljék. Tehát, hogy forgassátok bátran, mert biztos abból is lehet valamit tanulni, de hogy azt szerintem nem lehet az oktatásban rendszerszinten használni. Ez vizsgafelkészülés, ez egy más történet, a gyerek azt magának végzi, magának teszi.

Mit értesz az alatt, hogy potenciális szókincs?

Potenciális szókincs? Kinek potenciális? A tanárnak vagy a diáknak? Tehát ha a tanárnak potenciális szókincs, akkor van egy szöveg, az valamilyen tematikához kapcsolódik, abban megjelenik egy olyan szókincs, ami potenciálisan a tematikát vagy a témát lefedi. De lehet, hogy annak a szókincsét potenciálisan lefedi, és akkor az potenciálisan tulajdonképpen a témát így lefedheti. A gyerek szempontjából szerintem ez a tudatosság nincsen meg, a gyerek szempontjából az a potenciális szókincs, ami fejében van, és amit tud használni. Nem hallottam még ezt így, vagy nem emlékszem rá, hogy erre így gondoltam volna, hogy potenciális szókincs.

Tanórákon kívül miért szükséges, ha szükséges, hogy az elsajátítandó szókinccsel foglalkozzanak a tanulók?

Hát mert a tanóra, az egy iskolás dolog, és minden, ami azon kívül van, az pedig egy érdekes lehetőség. Ez lehet projektnap, amikor Bécsbe megyünk, és akkor ott természetesen, akármi is a program, akkor annak a szókincsét azért előre már elkezdjük feldolgozni. Annak van egy órai szakasza. Nyilvánvaló minden, ami élményszerű input egy gyereknek, az, vagy egy fiatalnak, de egy

idősebbnek is, mert én magam is így ülök ebbe bele, ami élményszerűen hat, az sokkal mélyebben tud beivódni, vagy rögzülni. Szóval, hogy szerintem a tapasztalati tanulás, meg az élményszerű tanulás, az nagyon sokkal motiválóbb, meg sokkal jobban pörget. Másrészt, mert azért az én szempontomról, vagy amit én fontosnak szoktam tartani, azért az iskolán kívüli tanulás az mindenféle másra is lehetőséget ad, tehát nem csak a tanulásra, hanem azokra a nevelési célokra, amik egyébként a szókincset is érinthetik. Tehát, hogyha a diák azt tapasztalja, hogy én magam is megörülök valaminek, amivel szembesülök, és esetleg milyen rég nem hallottam ezt a szót, és milyen érdekes, és ha azt látja, hogy én magam is a szókincsnek is tudok örülni, akkor nyilvánvalóan ez egy attitűd, ami egy nevelési cél, hogy bizonyos attitűdöket a gyerekek is azért kimunkáljanak magukban.

Hogyan értelmezed az, hogy kompetencia, illetve lexikai kompetencia?

Nyilvánvaló, hogy a német nyelvben is sokkal gazdagabb, mert a Fertigkeiten, Fähigkeiten, az pont nem ugyanazt fedi le. Tehát magyarul ez már csak kompetencia vagy készség, nem tudom, hogy a kompetencia és a készség ugyanazt fedi-e le, ebben nem vagyok biztos, hogy a magyar nyelvben ebben akkora nagy különbség van. A lexikai kompetencia, az nyilvánvalóan, ami a gyereknek készségszinten megvan, az azt tudja használni. Azért tartjuk fontosnak ennek a fejlesztését, hogy a tudása ne passzív legyen, tehát ne csak a receptív értésben mutatkozzon meg mondjuk egy bizonyos szókincsnek a felismerése vagy az ismerete, hanem a produktív készségekben is megjelenjen egy és ugyanaz a szókincs. Ha ez megvan, akkor azt gondolom, hát az is egy kompetencia, természetesen, ugye érti, csak az egy receptív kompetencia, a másik meg egy produktív. Nem azt tartom most fontosnak, hogy tudja a magyar megfelelőjét, hanem azt tartom fontosnak, az a fontos, hogy a szövegkontextust értse és abban az a szó valahol helyet kapjon. Az különben lehet, hogy csak úgy érzésileg van meg egy diáknak, én magam is vagyok így néha szövegekkel, hogy így érzésileg már nem német nyelvben, abban ritkán találkozom, úgyhogy érzésileg van meg valami, de más nyelven azt tudom, hogy az úgy működik és azt gondolom, hogy egy gyereknél is így működik a német nyelv kapcsán, hogy így érzésileg megvan az a tartalom. Nem zavar a szó, hogy nem ismerem a pontos jelentését.

Igen, ehhez szorosan kapcsolódik a szókincselsajátítás során az a fogalom, „vernetztes Lernen", és nem tudom, hogy ez mond-e neked valamit.

Abszolút, tehát amikor szembejönnek, te sosem jössz, ugye szoktam mondani

a gyerekeknek, amikor itt tanulnak, hogy nem fordulhat elő, hogy te mész az utcán és szembe jön veled egy ilyen szó, amit nem ismersz. Ezek nincsenek sosem önállóan, mindig valamilyen kontextusban vannak, és az klassz dolog, hogyha bizonyos kifejezések több kontextusban is előfordulnak, és az egy még klasszabb dolog, amikor azt érzékeli egy tanár, hogy ha valamit egy bizonyos összefüggésével megtanultunk, az egy másik összefüggésben is alkalmazható, és tényleg tudja a diák alkalmazni. Ez akkor fontos nagyon, amikor a gyerekek és a szülők egyébként a hetedik-nyolcadik tájékán elkezdenek engem szólistákért bombázni. Tehát azt akarják, hogy mindig legyen egy ilyen szólista, amit így meg kell tanulni, és amiket majd én így kifogok kérdezni. És akkor kell nagyon így. Én ennek mindig ellenállok, mert abszolút nem tartom célvezetőnek, és akkor szoktam azt mondani, hogy akkor tudod, hogyha fel tudod ismerni egy másik kontextusban, és akkor igazán biztos, hogy tudod használni egy harmadikban, és tudod, hogy ott is jó helyen van. Nyilvánvalóan sok mindent lehet sokféle helyen használni, ahogy kb. jól se lehet, de hogyha tényleg ismeri azt a lehetőséget, hogy bizonyos kontextusban egy kifejezés hogy működik, akkor ez egy stabil tudást mutat.

Tanulási problémák, nehézségek. Ezek közül mi az, amit figyelembe ajánlott venni szókincstanításnál, és ezek mire vezethetőek vissza?

Ez nagyon komplex. Ez nagyon komplex így. Ugye a német nyelvben tipikusan a kisbetű-nagybetű az egy olyan dolog, amit, ha főnév, nagybetűvel írunk, ez ha valahogy ott az elején nem rögzül, iszonyatosan nehéz utána, utólag. Tudom, ugye már pár évet eltöltött a német-nyelv tanulásával, és még mindig ezek a hibák előjönnek, akkor azért az ember egy picit felfigyel arra, hogy emögött valamilyen tanulási zavar van, tehát valamilyen diszlexia, diszgráfia, valami ilyesmi. Vagy pedig ténylegesen csak nem tanulta meg, és igazából a kommunikatív célját eléri a kisbetű-nagybetű használata nélkül is. Nagyon nehéz utólag később korrigálni az ilyesmit. Ugyanúgy nyilvánvalóan, hogy a német nyelvben azért az írás, az írott szöveg, illetve a nyilván a szó-betűkombinációk kiejtése azért nem annyira nagyon zűrös, mint akár a franciában, akár az angol nyelvben. Nyilván a szabályszerűségek sokkal inkább hatnak, de mégis, amikor így belül egy gyerek fejében valami rosszul rögzül, akkor annak is érdemes utánajárni. Nagyon gyakran ott érdemes konzultálni a magyartanárral, hogy ez a magyar nyelvben is megvan-e. Nagyon sokszor futottam rá arra, hogy a magyartanárnál is megvoltak bizonyos betűcserék, és akkor nyilván lehetett tudni, hogy itt valami más kérdés van.

Hogy mire vezethetőek vissza a nehézségek? Igen, azt mondják, hogy kikopott az írásbeliség egy jelentős része a mai iskolai életből is. Én azt gyanítom, hogy amikor elkezdték már általános iskolában is ezt a tablethasználatot, meg a laptophasználatot, meg a digitális eszközöket alkalmazni, akkor valóban van az a fajta finommotorikus írás, amire ma egy gyereknek sokkal jobban kell figyelni, amikor tényleg ír kézzel, mint korábban, amikor ez az életünk természetese része volt. Ezt saját magamon is észreveszem. Tehát ha a dolgokat kézzel kell leírni, akkor azért nem ugyanúgy viszonyulok hozzá, már én sem, mint 20 évvel ezelőtt, amikor sokkal többet írtunk még kézzel. Tehát szerintem ez most már bőven látható gond, és az biztos, hogy csak fokozódni fog. Hiszen azért a tablethasználat, meg az iskoláknak ez a felszereltsége, egy idő után azért az általános iskolákba is le fog szivárogni, és akkor ez még nehezebb lesz.

Hogyan támogatható szerinted a tanulók számára az a képesség, hogy ki tudják következtetni az új szavak jelentését?

Hát ez megint csak összetett. Csupa olyan gyereket tanítok itt a Trefortban, akik rendkívül jó képességűek, és az a szokásos, az a képük magukról, hogy ők mindent tudnak. Egyébként ez az esetek zömében így is van. Valamint olyan szülői háttérrel rendelkeznek, ahol a szülő el is várja, hogy a gyerek mindent tudjon. És akkor ebből rögtön veszteségként indulnék egy ilyen pályán, ha azt mondanám, hogy itt egy szöveg, és ebből nem kell mindent érteni. Mert a trefortos gyerek mindent akar érteni. És amikor valaki mindent akar érteni, és minden egyes szóhoz igenis elő akarja venni a szótárat, és hajlandó elővenni, és kiszótárazza, és megnézi, akkor lehet azt mondani, hogy ennek örülünk, mert milyen szorgalmas. Én ennek nem örülök, és nem is szoktam engedni. Mert pontosan azt kell megélnie és megtapasztalnia egy gyereknek, hogy a tanulás az ilyen, hogy ahogy haladunk előre az időben, egy idő után nem lehet mindent tudni, és nem lehet mindent érteni. És azt fel kell tudni dolgozni, így pszichésen, és mentálisan, kognitívan, tehát minden téren fel kell tudnia dolgozni azt, hogy nem tudok mindent, valamit ki kell következtetnem. Nyilván erre vannak gyakorlatok, vannak rá stratégiák, a lyukas szöveg tipikusan egy ilyen stratégia, ezt lehet differenciáltan alkalmazni. Csomószor van, hogy csinálok én magam szöveget, a lyukas szöveget, ki kell következtetni szavakat, és akkor alulra a lehetségesen kikövetkeztethető szavakat, és akkor azt letakarjuk, és akkor akinek nagyon nem megy fejből, mert nem tud odaképzelni semmilyen kifejezést, amit esetleg már tanultunk, az kihajthatja az

alját alapnak, és megnézheti, hogy miből válogathat. Szóval, hogy vannak fokozatok, de a tapasztalat, vagy az élmény, hogy nem tudok mindent, azt muszáj a gyereknek megélnie. Mert különben ténylegesen nem tudja ezt a fajta feladatot kreatívan megoldani, és akkor tizenegy-tizenkettedikre az összeomlás szélére kerül, mert akkor tényleg egy csomó olyan dolog van, amit már nem fog tudni elsőre érteni.

Neked mi a módszered arra, hogy ellenőrizd, hogy elsajátították a szókincset?

Hát, hogy használják. Ez írásban is igaz, és szóban is igaz. Persze lehet azt mondani, hogy nyilvánvalóan, hogy a gyerek nagyon okos, és akkor ha azt mondom, hogy itt az a szöveg, és akkor majd erről fogunk beszélgetni. Vagy erről kell majd írnod így valamit. Vagy majd le kell írnod. Le kell így írnod ennek a szövegnek a tartalmát, akkor mondhatom azt természetesen, vagy lehet azt gondolni, hogy majd egy ilyen minimál szókincsen leír, és tulajdonképpen vagy elmondja, és tulajdonképpen elmondta. Azt így szokták tudni érteni a gyerekek, hogy amikor azt mondom, hogy egy szövegről kell tudni beszélni majd, vagy fogunk róla beszélgetni, vagy fogunk a témáról vitatkozni, aminek volt egy ilyen Textarbeit-ja, és akkor nyilván abból kiszedtünk egy csomó minden információt, akkor az az elvárás, hogy azokat kell használni, amiket ott megpörgettünk. Tehát ezt szokták tudni, tehát azt tudják, hogy az sosem cél, és emiatt nem is fogadom el, hogy valaki elmondja egy ilyen minimál A2-es szókinccsel azt a C1-es tartalmat, amit elolvastunk. Tehát ha a tartalom olyan szinten van megfogalmazva, amit vettünk, és abból azokat a szavakat, kifejezéseket átpörgettük magunkkal, amiket fontosnak vélek, akkor az az elvárás, hogy akkor azt kell tudni használni. És akkor azt gondolom, ha azt használják, hogy jó úton vannak, ha tudják használni.

Milyen mértékben lehet szakdidaktikai elvek alapján, vagy mennyire a tanulók egyéni igényei alapján alakítani a szókincsmunkát?

Mind a kettőt lehet. Egyre erősebb a tanulók egyéni igényeihez való alkalmazkodás. Ez egy tendencia. Ugye a differenciálás az egy ilyen csodaszó ma az oktatásban. Az oktatási rányitás szerint mindent lehet differenciáltan tenni. Ugye ha egy 34 fős osztályban vagyunk, akkor a differenciálás 34 különböző feladatot, eljárást, utat jelentene. Nyilván ez nem lehetséges. Ezért van szükség a szakdidaktikai elvekre. Tehát, hogy vannak alapelvek, amik mentén ez a munka folyik, és vannak egyéni lehetőségek, meg nehézségek is, amik aztán ezt egy picit módosítják. De hogy attól még az elv, vagy a szakdidaktikai elképzelés

attól még valid. Csak azt meg kell próbálni azon belül mozogva, egy picit így a lehetőségeket megnyitni. Mondok egy tök egyszerű példát. Nyilvánvalóan, hogyha veszünk egy szöveget, és ahhoz a gyerekek mégiscsak nagyon akarnak egyet. Na most akkor milyen ennek a szókincse, amit akarunk. Akkor lehet nyitni egy Classroom felületet, és egy közösen szerkeszthető dokumentumot, és akkor odaírják bele, mit akarnak erről tudni. Nagyon praktikus. Látom, hogy mi az, amit nem tudnak. Látom, hogy mi az, amit akarnak tudni, vagy mi az, amit fontosnak tartanak. Ennyit csinálhatok vele, hogy megnézem, hogy helyesen legyen ott, ami le van írva. És tényleg az legyen ott, ami odavaló. De hogy a feladatot elvitték. Vannak, akik ezt akarják csinálni. Mert egyénileg úgy vannak huzalozva, hogy nekik kell egy ilyen szólista. A többi profitál belőle, ha akar. De sosem kérdezem ki azt a listát. Előre semmilyen listát nem kérdezek. Listát nem kérdezek.

Végezetül az autonómiáról szeretnék kérdezni, hogy számodra ez a fogalom mit jelent, hogy tanulói autonómia, illetve a szókincstanulás során fontosnak tartod-e, hogy ezt elősegítse a tanár?

Abszolút fontosnak tartom. Minden tekintetben fontosnak tartom, hogy az autonómiát elősegítsük, és egyébként nem csak a tanulásban, hanem összességében. A gondolkodásban és a kritikus gondolkodásban az, hogy egy gyerek autonóm felnőtté váljon, az szerintem dolga az iskolának. Nyilvánvalóan nem írok felül családi mintázatokat. Tehát, hogyha a családban a szervezet nem autonóm, és a családtagok előtt is autonómiát kapnak, akkor azt nehezen tudom felülírni, meg nem is célom. A szótanulásban ez ugyanúgy igaz. Amit az előbb elmondtam például, az egy abszolút autonóm tanulásnak a lehetősége. Az, aki akarja, megírja. Természetesen ellenőrzöm, mert nem szeretném, ha butaság maradna benne. Azt nem engedem, hogy ott hibás dolgok legyenek. Én is hozzáférek, akkor azt ott tudom követni. Aki akarja, használja, az is autonóm módon eldönthető, hogy kell-e ez nekem, vagy nem. Nyilvánvalóan van egy végcél. Ha van egy témánk és van egy szövegünk, akkor annak kétfajta kimenete van. Nagyon sokfajta, de mondjuk kétfajta tud lenni. Egy ilyen írásból, amikor véleményt lehet formálni róla, és akkor használják azokat a kifejezéseket, amiket vettünk. Vagy egy szóból, amikor vitatkozunk róla. Nagyon sokszor van szóbeli feladatban vita. Pontosan azért, hogy állást foglalhasson a gyerek. Nem azért, hogy a Redemittel-eket használjunk, az is fontos egyébként. Hanem az, hogy a témáról állást tudjon foglalni, mert abban aztán a gyerek megtapasztalja, hogy ha jó szókinccsel, odavaló, adekvát szókinccsel akarok

állást foglalni, vagy foglalok állást, vagy mondom el a véleményem, sokkal ütősebb, mint hogyha ilyen kis A1-es, A2-es szókinccsel próbálok véleményt formálni. Az nem fog akkor átütni. Úgyhogy az autonómia minden területen fontos. Van, aki szótanuló kártyákat gyárt magának. Mindig megdicsérem érte, nagyon klassz. Ha valaki gyárt ilyet, akkor megengedem, és sőt, forszírozom, hogy az órán használjuk. Leülünk és kártyázunk egyet közösen, hogy az az érzése legyen a tanulónak, hogy amit készített, az nem csak neki hasznos, hanem másnak is. És azért ez a társas tanulásban alapvető, hogy legyen olyan élménye, hogy megosztom a tudásomat másokkal, és akkor elvárhatom én is, hogy mások megosztják velem. Lehet bejelölni, szövegkiemelőzni, mindenféle. Tehát az, hogy ki milyen stratégiával tanulja az adott szavakat. Lehet az online verzióban. Ugye most hivatalosan nem lehet telefont használni az iskolában, de azért otthon, hogyha mondjuk van online szópörgető rendszere, akkor pörgesse bátran. Igen, ez fontos. Kétségtelen tény, hogy a szó tanulása az egy, tehát a legkevésbé látványos része a nyelvtanulásnak ilyen értelemben, mert nem azt mondja a végén, hogy hú de klassz, ezt most megértettem, hanem azt mondja, hogy hú de jó, tudok plusz 25 szót a témán belül. De hogy az, annak nincs benne az a produkciós tartalma, vagy nincs az a látványos eredmény a végén. Viszont így mindenhez hozzá kapcsolódik, és azért fontos egyébként, hogy ezt az élményszerűséget is megtapasztalja a gyerek a végén, amit az előbb mondtam, hogy a vitában az, aki jó szókinccsel és ügyesebben forgatva a meglévő tudását tud érvelni, az a csoport megítélése szerint is nagy valószínűséggel meg fogja nyerni a csoportban a vitát. Mindig van a csoportban döntés. Tehát vannak helyzetek, amikor érvelésről a diákoknak kell dönteni, hogy melyik volt az ütősebb, az erősebb, és akkor mindig kiderül, hogy akinek a gondolatisága és a hozzávaló a tartalomhoz illő forma megvan, az ütősebb.

A legutolsó kérdésem, hogy ha ehhez van, amit szívesen kiemelnél, akkor milyen tanulási stratégiákra van szükségük a szókincs tanulásához, és ezeket lehet-e valahogyan közvetíteni, tudatosítani?

Igen, abszolút. Tehát amiket az előbb mondtam, amikor az egyéni utak, azokat nyilván valahol erősíteni kell, és nem csak erősíteni, hanem elismerni. A gyerekek vágynak az elismerésre mindig, minden felnőtt is vágyik egyébként az elismerésre. Tehát az, hogyha valaki szorgalmasan beletesz plusz energiát a saját ízlése szerint, ezt lehet forszírozni. Ha azt látom, hogy valakinél ez a der, die, das nehéz, meg ez a tényleg „hú, most akkor milyen nemű", nem tartom

olyan rettenetes, égető problémának, hogyha valaki ezeket elvéti, sőt. De azért lehet, a gyerekben azért van igény. Akkor lehet azt mondani, és lehet színeket használni, ezeket ugyanúgy, főleg kisebbeknél, hetedikben még azért ennek lehet jelentősége, hogy akkor esetleg én is amit így kiírok, akkor a színessel mutatom, egy picit a színnel is rögzüljön. Ugyanaz igaz lehet, hogy ha csoportosítjuk, hogy most akkor ennek a többes száma hogy néz ki. Tehát lehet ilyen, a pontosságot segítő stratégiákban gondolkodni, de nem minden gyereknek jön ez be. A nyelvi tudatosság szerintem a legfontosabb, hogy azt közvetítsük a gyereknek, hogy mi az, amit tud, és hogy mi az, ami még előtte van, és az milyen cél. És hogyha ezzel a céllal tud azonosulni, akkor fogja tudni járni az utat. Ha a céllal nem tud azonosulni, akkor meg át kell gondolni, hogy ez kinek a célja. Mert ha csak az enyém, akkor az úgyis mindegy.

~

Ausblick

Péter Varga

Professionelle Kompetenz vs. Psychohygiene in der Lehrerfortbildung

1 Forschungstendenzen in der Lehrerfortbildung

Die Forschungen und die Fachliteratur der letzten Jahrzehnte machen den Eindruck, dass die kontinuierliche und nachhaltige Professionalisierung berufstätiger Lehrkräfte immer wieder thematisiert und in den Fokus gerückt wird. Auf dem Gebiet der Fachdidaktik und Methodologie – unter anderem auch im DaF-Unterricht – wurden erfolgreiche, mitunter auch internationale Projekte mit attraktiven Ergebnissen in Theorie und Praxis durchgeführt. Während die Förderung von professionellen Kompetenzen immer wieder betont wird, genießt die *menschliche* Kompetenz, der psychohygienische Zustand der Person selbst, die diese Tätigkeit, den Unterricht, das Lehren fachlich-methodologisch perfekt ausüben sollte, allzu wenig Aufmerksamkeit. Großunternehmen und Großbetriebe haben relativ früh erkannt, dass die Begleitung von Coachs und Trainern in der Steigerung und Aufrechterhaltung der Produktivität unerlässlich ist. Auch im Gesundheitswesen, vor allem in der Altersfürsorge ist die Einsetzung geistlicher Betreuer neben dem medizinischem Fachpersonal nicht unbekannt (*palliativ care,* Frick 2025). Bereits in den 90er Jahren wurde auch in Deutschland erkannt, dass zwischen Bildungsarbeit und Selbsterfahrung ein enges Verhältnis besteht (Mävers/Volk-von Bially 1995; Freudenreich 1993; Gellert/Klein 1994; Buer 2000; Geisler 2000 u. a. m.). Vor allem deutsche Psychodramatiker waren die ersten, die Umsetzungsversuche in pädagogische Felder unternommen haben mit der Absicht, die sozialen Kompetenzen der Beteiligten professionell zu fördern. Die Ergebnisse dieser Bemühungen wurden in einem Sammelband unter dem Titel *Psychodrama in der Bildungsarbeit* (Wittinger 2000) zusammengefasst und löste eine intensive Fortsetzung sowohl in der Theoriebildung als auch in der Praxis aus. Als Analogie auf *medical/palliativ care* verbreitete sich in den 2020er Jahren auch in der deutschsprachigen Fachliteratur der Begriff von *spiritual care*,

der vor allem im Bereich der Gesundheitsberufe verbreitet war (Frick 2022b), heutzutage jedoch auch auf andere soziale Berufe – wie auch Lehrer, Sozialarbeiter u. a. – ausgeweitet wird.

2 Professionalisierungsdebatte

In Bezug auf das Hauptthema dieses Bandes, nämlich die Frage, wodurch der Unterricht tatsächlich zu einem Kunstwerk wird, soll zuerst die Professionalisierungsdebatte der letzten Jahrzehnte in der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit herangezogen werden, die in den gegenwärtigen Diskussionen leider einen immer geringeren Anteil hat und in der „die explizite Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen nur wenig Aufmerksamkeit in der Lehrerbildung ein[nimmt]" (Maschke 2019: 228). Sollte der Unterricht wirklich zur Kunst werden, muss zuerst der Künstler – die Lehrperson unter die Lupe genommen werden, denn nur ein guter Künstler kann ein vollkommenes Kunstwerk zustande bringen. Da ist der biblische Spruch, nach dem Selbsterfahrung, Selbstreflexion mit dem Sehen, mit dem Auge verbunden ist, besonders gültig: „Das Auge gibt dem Körper Licht. Wenn dein Auge gesund ist, dann wird dein ganzer Körper hell sein. Wenn aber dein Auge krank ist, dann wird dein ganzer Körper finster sein. Wenn nun das Licht in dir Finsternis ist, wie groß muss dann die Finsternis sein!" (Matthäus 6,22 f.). Im Lichte dieses Satzes ist also innere Ordnung und die Wirkung nach außen, insbesondere bei der Lehrperson in seinem Umgang mit Kindern und jungen Erwachsenen, untrennbar.

Besondere Aufmerksamkeit verdient im Rahmen dieser Debatte die pädagogische Professionalität im Hinblick auf die Besonderheiten im DaF-Unterricht, der gleichzeitig eine geeignete professionelle pädagogische Haltung und ein adäquates pädagogisches Handeln voraussetzt. Darüber hinaus weist Lara Maschke nachdrücklich auf den Anspruch hin, „die Professionalisierungsdebatte wieder stärker auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit zu lenken, [denn] eine generelle Auseinandersetzung mit der Persönlichkeit im Allgemeinen als Urquell für pädagogisches Handeln findet […] eher nicht statt." (Maschke 2019: 228 f., 231). Während diese Untersuchungen in erster Linie sich auf die gute Unterrichtskommunikation in der Lehrer–Schüler-Beziehung als Ertrag einer lebenslangen Persönlichkeitsentwicklung richten, sollte im Falle des DaF-Unterrichts auch das Verhältnis zu einer fremden Kul-

tur in einer triadischen Perspektive mit einbezogen und berücksichtigt werden. Wie auch die Entwicklung der Persönlichkeit ein lebenslanger Prozess ist, kann auch der Bezug zum jeweils Fremden von andauernder „Veränderbarkeit und Plastizität" (Tippelt 2007: 444, zit. nach Maschke 2019: 234) gekennzeichnet werden.

Es ist jedoch schwer definierbar, was unter professioneller Lehrerpersönlichkeit zu verstehen ist bzw. „ob und wie eine professionelle Haltung erworben werden kann und ob diese im Professionalisierungsprozess veränderbar ist" (Maschke 2019: 239). Weitergehend soll die professionelle pädagogische Haltung mit Bourdieus Habitusbegriff verbunden werden, indem es bei der Herausbildung der Lehrerpersönlichkeit, also des Habitus der Lehrperson, um die Aneignung, also die Habitualisierung von gesellschaftlichen Erwartungen, gespeicherten Mustern und den dazu gehörenden Handlungsschemata geht (vgl. ebd., S. 238). Die Professionalisierungsdebatte wird damit zwischen den extremen Polen von Erlernbarkeit einer Lehrerhaltung und des Lehrerhandelns einerseits und der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit andererseits immer wieder neu positioniert. Diese Debatte mündete in den letzten Jahrzehnten in die erneute Entdeckung der Lehrerpersönlichkeit, die in erster Linie für die gute Beziehung zu den Lernenden als Voraussetzung für eine wirksame Wissensvermittlung gilt. Als Ergebnis dieser Debatte wird also „der Begriff der Lehrerpersönlichkeit in der heutigen Professionalisierungsdebatte weiter gefasst und definiert als ‚Insgesamt der Eigenschaften, Motive, Rollen, Einstellungen, Erfahrungsstrukturen und Selbstwahrnehmungen'" (ebd., S. 242).

3 Das Idealbild der Lehrerpersönlichkeit im Spiegel der Ordensregel vom heiligen Benedikt

Die Ursprünge, oder mit Maschkes Wort „Urquell" der Professionalisierungsdebatte gehen aber in viel frühere Zeiten zurück. Bereits vor etwa 1500 Jahren, Anfang des 6. Jahrhunderts, beschrieb der heilige Benedikt ausführlich, welche Eigenschaften der Abt und der Hausmeister (der sog. Zellerar des Klosters) besitzen müssen. Im 31. Kapitel seiner Regel fordert Benedikt vom Zellerar, dass er „weise ist, reifen Charakters und nüchtern, […] nicht überheblich, nicht stürmisch, nicht verletzend, nicht umständlich und nicht verschwenderisch […] und der ganzen Gemeinschaft wie ein Vater" (Regel: Kap. 31).

Auffallend ist, dass Benedikt vor allem nicht die Fachkompetenz von Anführern einer Gemeinschaft verlangt, sondern dass diese zuerst den Prozess der Selbsterfahrung durchführen sollen. Weisheit bedeutet im Sinne der Benediktinerregel eine feste und fertige Persönlichkeit mit Erfahrung. Obwohl das lateinische Wort im Original (*sapientia*) mit *Weisheit* übersetzt wird, was im Deutschen etymologisch mit *wissen* zu tun hat, geht es hier nicht um den Besitz von Klugheit (*prudentia*), sondern vielmehr um die Fähigkeit des Sehens und Empfindens, das heißt darum, die Dinge und die Realität so zu sehen und zu empfinden, wie sie sind, wobei diese Sensibilisierung in erster Linie auf die Selbsterfahrung gerichtet werden soll. Auch Anselm Grün (1999) interpretiert die Reife, die zweite Bedingung eines Gemeindevorstehers wie auch einer Lehrperson, als Ergebnis eines inneren Reifeprozesses, deren Merkmale die innere Gelassenheit, Ausgeglichenheit, Einheit mit sich selbst sind: Wer in Beziehung mit seiner Mitte steht, kann nicht die Balance verlieren und verunsichert werden. Grün vergleicht diesen Reifeprozess mit dem gereiften Obst, das sowohl dem Ungewitter als auch der heißen Sonne ausgesetzt und durch diese Einflüsse gereift ist und einen guten Geschmack hat (ebd., S. 15). Im Weiteren definiert auch Benedikt selbst, was er unter einer reifen Persönlichkeit versteht, wobei all diese Eigenschaften auch für die Lehrerpersönlichkeit unerlässlich und vor allem in der Lehrer–Schüler-Beziehung besonders wichtig sind: nüchtern, nicht überheblich, nicht stürmisch, nicht verletzend, nicht umständlich etc. Reife als Nüchternheit bedeutet bei Benedikt die Kunst, die Realität stehen zu lassen, im Falle der Lehrperson die Lernenden so zu sehen, wie sie sind. Wenn eine Lehrperson nicht in der Realität lebt und auch über sich selbst ein illusorisches Bild hegt, sieht sie auch die Wirklichkeit verzerrt durch die Optik der eigenen Bedürfnisse, Mängel oder Verletzungen und projiziert diese auf die ihr anvertrauten Zöglinge. Ebenso verraten extreme Eigenschaften wie stürmisch, überheblich, verletzend oder umständlich eine innere Verletzlichkeit, Unsicherheit und Instabilität der Lehrperson. Gegen die Überheblichkeit betont Benedikt die Demut (*humilitas*), die in seinem Verständnis mit Bodenständigkeit (*humus* = Erde) zu tun hat: der Zellerar (die Lehrperson) soll den Mut haben, über die Brüchigkeit, Unvollständigkeit und Unvollkommenheit seines eigenen Lebens Rechenschaft abzulegen, sich auf die Tiefe seiner Menschlichkeit, in seine Schattenwelt einzulassen. Insbesondere ist diese überhebliche oder autoritäre Haltung bei Lehrpersonen eine besondere Gefahr in der von vornherein stark hierarchisierten Lehrer–Schüler-Beziehung, wobei eigene Schwächen, Defi-

zite mit einer Maske von Selbstgefälligkeit, überbetonten Erwartungen oder lebensfremder Disziplinierung verdeckt werden. Stärke und Stabilität können dagegen nur mit einer inneren Ruhe und Gelassenheit vermittelt werden, so Benedikt, denn wenn jemand innerlich stürmisch, gehetzt ist, kann er nicht die Ruhe aufbringen, bei sich zu verweilen und diese Ruhe nach außen zu strahlen (ebd., S. 25). Darüber hinaus hat innere Unruhe bei Benedikt auch mit Ungerechtigkeit zu tun, wenn er von „nicht verletzend" schreibt: Selbst verletzt zu sein führt nämlich leicht dazu, auch andere Menschen zu verletzen, wenn eigene Wunden, Traumata nicht bewältigt worden sind. Verantwortung für andere Menschen tragen bedeutet also, dass man sich zuerst mit der eigenen Lebensgeschichte, mit eigenen Verwundungen auseinandersetzt, bevor man als Leiter, als Lehrperson Verantwortung für andere Menschen übernimmt, sonst werden unbearbeitete Lebensereignisse die Lehrer–Schüler-Beziehung überschatten oder gar vergiften.

Die nächste erwünschte Eigenschaft bei Benedikt für eine Person, der andere Personen anvertraut sind, ist, dass sie nicht zu umständlich, schwerfällig, langsam ist (*non tardus*). Das lateinische Wort *tardus* bedeutet außerdem auch „schwermütig, zögernd, dumm" – Eigenschaften, die eine Person entscheidungsunfähig machen. Wenn also zum Beispiel eine Lehrperson zu sehr mit den eigenen Sorgen beschäftigt ist, wird sie viel Energie brauchen, um adäquate Entscheidungen zu treffen, oder wichtige Entscheidungen gegebenenfalls gar nicht treffen (ebd., S. 30). Umständlichkeit und Entscheidungsunfähigkeit bedeuten bei Lehrpersonen oft ein Streben nach Unfehlbarkeit, wobei diese Bemühungen und Kräfte auf das Ich bezogen sind und nicht nach außen, auf die Qualität der Lehrer–Schüler-Beziehung gerichtet werden.

Die Professionalisierungsdebatte der letzten Jahrzehnte reicht also bis ins 6. Jahrhundert, zur Ordensregel des heiligen Benedikt, zurück, in der die Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung als höchste Priorität erscheint.

4 Theoriebildung zur relationellen Dramaturgie und psychodramatischen Bildungsarbeit – pädagogische Aspekte

Im Weiteren soll versucht werden, die aktuellen Ansätze in der Theoriebildung zur so genannten relationellen Dramaturgie bzw. konkrete Versuche –

und bereits auch Erfolge – in der Umsetzung von psychodramatischen Methoden im Fremdsprachenunterricht sowie im Rahmen der Lehrerfortbildung zu überblicken. Ziel dieser Bestrebungen und Aktivitäten ist die Vermittlung von Skills in der Bewahrung einer stabilen Psychohygiene und die Vermeidung von frühzeitigem Burnout. Erste Versuche zur Anwendung psychodramatischer Elemente im Fremdsprachenunterricht wurden Anfang der 80er Jahre entwickelt, angeregt durch die von Marie und Bernard Dufeu ausgearbeitete Methode der „Psychodramaturgie Linguistique" und der relationellen Pädagogik, die von Daniel Feldhendler an der Goethe-Universität in Frankfurt a. M. als relationelle Dramaturgie in das Repertoire der Erlebnispädagogik eingeführt wurde. Die spezifischen Aspekte dieser Pädagogik wurzeln in der Spontaneitätstheorie von Jakob Levy Moreno, der bereits in den 1920er Jahren ein hohes pädagogisches Potential im Stegreiftheater entdeckte. Eines der wichtigsten Themen von Morenos Spontaneitätstheorie ist, wie „sich der Lehrer von einer Autorität, von einem beziehungslosen Außenseiter zu einem Partner und Gruppenmitglied [verändert]" (Moreno 2000: 240). Während der Lehrer seine Rolle als Lehrperson weiterhin behält, wendet sich der Unterricht von einer zielorientierten, vorgeplanten Vorgehensweise den Aktionen der Lernenden im Augenblick des Lernens zu. Dies verlang aber von der Lehrperson eine innere Stabilität, Spontaneität und Improvisationsfähigkeit, die nur zum Teil erlernbar sind und eher mit einer intensiven Selbsterfahrung und innerer Arbeit zusammenhängen. Die Spontaneitätstheorie von Moreno wurde in den 1980er Jahren von Bernard Dufeu im Begriff „Pädagogik des Seins" (Dufeu 1983) als spezifische Moreno'sche Pädagogik ausgearbeitet und für den Fremdsprachenunterricht adaptiert, was eine grundlegende Wandlung in den Unterrichtsformen seiner Zeit brachte. Die Heranziehung des mit Morenos Namen verbundenen Psychodramas bedeutet in erster Linie die Herbeiführung einer zwischenmenschlichen Begegnung, die authentisch und kongruent ist. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht ist die Begegnung der Lernenden mit sich selbst und den anderen Teilnehmenden relevant, die zur Interaktion führt und zum Ausgangspunkt für Sprechanlässe werden kann (vgl. Feldhendler 2000: 15). Im Gegensatz zu vorgegebenen Drill- und Automatisierungsübungen der Lehrbücher entsteht die Dynamik des Prozesses „aus der Situation im Hier und Jetzt und auf der Beziehungsebene zwischen den TeilnehmerInnen und dem Geschehen in der Lerngruppe" (ebd., S. 15). In diesem Prozess spielt dementsprechend die *Relation* die wichtigste Rolle, indem *relationelles* Lehren jeweils die aktuelle Situa-

tion der Lerngruppe als höchste Priorität betrachtet, wobei die Interaktion sich durchgehend auf die innere Dynamik der Lerngruppe richtet. Das bedeutet gleichzeitig die Anpassung des Lernprozesses an die aktuelle Sprech- und Sprachfähigkeit der Beteiligten, die in ihren spontanen Äußerungen ihr eigenes Sprachniveau zum Ausdruck bringen können. In dieser Art von handlungsorientiertem Sprachlernen bildet die *Dramaturgie* nicht nur den äußeren Rahmen der Handlung, sondern auch die das Handlungsgeschehen beeinflussende Struktur, daher ist sie die wichtigste Bedingung zu einer Stegreiflage und Stegreifeignung im Sinne von Moreno. Somit bietet die Dramaturgie als „katalysierendes Gerüst" im Fremdsprachenunterricht „durch die Struktur der offenen Rahmenhandlungen vermehrte Anlässe zum sprachlichen Ausdruck" (ebd., S. 16). Auf diese Weise fördert relationelle Dramaturgie als organisierendes Prinzip für die Stegreifarbeit die Lernaktivität und Kreativität der Beteiligten im Fremdsprachenunterricht und wird „als Förderinstrument für den spontanen, kongruenten, authentischen und persönlichen Ausdruck aus dem Erleben verstanden" (ebd.). Sehr erfolgreich kann relationelle Dramaturgie in der ersten Phase eines traditionellen Sprachunterrichts, aber als eigenständige Methode auch später, mit stabileren Sprechfähigkeiten, eingesetzt werden. Die Unterrichtseinheiten folgen dem Verlauf einer psychodramatischen Sitzung und bestehen grundsätzlich aus einer Aufwärm- und Sensibilisierungsphase, einer Bearbeitungs- und Vertiefungsphase sowie einer integrierenden Abschlussrunde. Allerdings können für den Spracherwerb nicht nur die strukturellen Merkmale, sondern auch die konzeptuellen Aspekte adaptiert werden, vor allem die schöpferische Spontaneität, das Lernen durch Handeln, die Wahrnehmung der Beteiligten als Personen in ihrer Gesamtheit sowohl als einzelne Individuen wie auch als Gruppe. Beim Lernen ist also nach dem Prinzip von *learning by doing* nicht der Spracherwerb das Ziel, sondern die zwischenmenschliche Kommunikation, indem diese in der zu erlernenden Fremdsprache gerade praktiziert wird. Damit erzielt das Sprachlernen nicht unbedingt die Aneignung von Inhalten, sondern vielmehr eine Attitüde, die selbst dem Erwerb der Fremdsprache hilfreich sein soll. Dieser Ansatz ermöglicht eine offene Lernkonzeption anstelle der festen Konzeption von Strukturübungen der Lehrbücher, denn die Lernenden erlernen und verwenden die Sprache in einer direkten Kommunikation mit ihren Mitschüler:innen, wobei sie sich gleichzeitig auch als Personen artikulieren und situieren dürfen. Durch die Fokussierung des Lernprozesses auf die Lernenden werden auch deren eigene Erlebnisse und Aus-

drucksbedürfnisse mit einbezogen, damit sie sich mit ihren eigenen Realitätswahrnehmungen, mit ihren Fantasien, also mit ihrer ganzen Persönlichkeit konstruktiv am Sprachlernen beteiligen können.

5 Psychohygiene der Lehrperson

Die Forschungstendenz der letzten Jahrzehnte richtet sich also einerseits darauf, wie Psychodrama in der Bildungsarbeit und in der Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden eingesetzt werden kann, andererseits rückt aber infolge der Professionalisierungsdebatte der mentale Zustand und die Psychohygiene der Lehrperson immer mehr in den Vordergrund (Marlok 2004; Borbáth 2020). Ein erster Auftakt zu diesen Überlegungen ist Barbara Ziebells Beitrag zur Professionalisierung im Lehrerberuf und zur Unterrichtsforschung (Ziebell 2002), der im Wesentlichen auf die Unterrichtenden zugeschnitten ist, sich aber auch für universitäre DaF-Veranstaltungen eignet, insbesondere im Rahmen unterrichtspraktischer Studien (Warneke 2004). In ihren Promotionsarbeiten schildern Marlok und Borbáth im Hinblick auf die internationale Forschung das System der ungarischen Lehrerbildung mit besonderer Rücksicht auf die Förderung der Lehrerkompetenz. Ausgehend vom ikonischen Satz von Bagdy (1997), nach dem das wichtigste Arbeitsmittel der Lehrperson ihre Persönlichkeit selbst ist, stellt sich die Frage, welche Kompetenzen und in welchem Anteil geändert, verbessert oder korrigiert werden können. Welche sind die angeborenen persönlichen Begabungen, die für eine Lehrerpersönlichkeit unentbehrlich sind, und welche Kompetenzen, Fachkenntnisse sind erlernbar? Obwohl diese Fachkenntnisse zweifellos als eine notwendige Voraussetzung für Effizienz erscheinen, sind bestimmte pädagogisch-psychologische Fähigkeiten, die in der Persönlichkeit verwurzelt sind, ebenfalls unabdingbar. Sallai (1996) beschreibt acht solche Persönlichkeitskomponenten, die unerlässlich, jedoch förderfähig sind, wie z. B.: die Fähigkeit, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen; gute Kommunikationsfähigkeit; ein umfangreiches und flexibles Verhaltensrepertoire; schnelle Situationserkennung und konstruktive Gestaltung der Situation; gewaltfreie und kreative Konfliktlösung; die Fähigkeit zur Zusammenarbeit; die Fähigkeit, pädagogische Situationen und Phänomene wahrzunehmen; und vor allem die psychische Gesundheit der Lehrperson (Sallai 1996, zit. nach Marlok/Martos 2006: 114). Für die Qualität des Unterrichts und der Bildungsarbeit der Lehrkräfte

spielen außerdem die Stärke, der Ideenreichtum, die Tragfähigkeit, das Wertesystem, die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, die Spontaneität und Kreativität eine entscheidende Rolle. Ein wesentlicher Bestandteil der Fachdidaktik und Methodologie der Lehrerausbildung sowie der berufsbegleitenden Fortbildung ist die Heranziehung und die Aneignung und Aktualisierung der neuesten Lernmethoden, das vielleicht wichtigste Ziel, die Persönlichkeit der Lehrkräfte für den Beruf tauglich zu machen, d. h. die „berufliche Persönlichkeitsentwicklung" (Marlok 2004), die im heutigen Ausbildungssystem allerdings fast vollständig in den Hintergrund gedrängt oder vollkommen ausgeklammert wird. Lehrerkandidat:innen erhalten kaum Unterstützung bei der berufsspezifischen Entwicklung ihrer beruflichen Persönlichkeit und bei der Lösung von intra- und interpersonellen Konflikten, die im Zuge des schulischen Unterrichts und der Ausbildung entstehen. Die wenigen, meist auf freiwilliger Basis belegbaren Kurse und Seminare unter dem Sammelbegriff von Selbsterfahrung, Kommunikations-Training oder Persönlichkeitsentwicklung sind unzureichend für eine effiziente Förderung der Persönlichkeit und der Lehrerkompetenz. Fraglich ist auch, welche Art und welche Methoden der Gruppenarbeit in diesen Kursen eingesetzt werden können. Während die meisten Curricula der Lehrerfortbildungen lediglich eine bessere Kommunikationsfähigkeit mit den Lernenden erzielen, könnte die Methode des Psychodramas eine wirksame Hilfe bei der Stärkung der Persönlichkeit, insbesondere der Lehrerpersönlichkeit sein. Bereits in der letzten Phase der Lehrerausbildung, während der Schulbesuche und in Verbindung mit dem ersten Probeunterricht stellt sich bei vielen Lehrerkandidat:innen ernsthaft die Frage nach der eigenen Tauglichkeit und der Überprüfung der eigenen Berufung. Während des Praktikums erleben sie sich zum ersten Mal als Lehrpersonen, die vor einer Klasse stehen, den Erwartungen der Schüler:innen gerecht werden, gleichzeitig aber auch disziplinieren und bewerten müssen. Dieser Prozess wird zwar von ihren Konsulenten fachlich-methodologisch begleitet, die Auswertung und Analyse der Erfahrung ihrer selbst als Lehrperson oder als Mensch jedoch weitgehend außer Acht gelassen. Außerdem spielt auch die Dynamik in der Kommunikation mit dem/der begleitenden Konsulent:in eine wichtige Rolle, denn seine/ihre Rückmeldungen dienen als Bestätigung oder bewirken Verunsicherung in der gerade keimenden Lehrerberufung der Kandidat:innen. In einem Pilotprojekt wurden in den 2000er Jahren an der Eötvös-Loránd-Universität Lehrerkandidat:innen in den Fächern Deutsch und Englisch während ihrer Schulpraxis begleitet

und psychodramatisch unterstützt, mit der Absicht, ihre Motivation und Entschlossenheit bezüglich ihrer Lehrerberufung zu überprüfen und stärken (Révész 2002, 2018). Der geschützte Rahmen des dramatischen Spiels bietet die Möglichkeit, verschiedene Stufen von einem „strengen" bis zu einem „freizügigen" Lehrerverhalten ohne wirkliches Risiko auszuprobieren. Sie können von ihren Kommiliton:innen unmittelbares Feedback zu ihren experimentellen Aktivitäten und deren Auswirkungen auf die Schüler erhalten, was ihnen helfen kann, ein passendes Unterrichtsverhalten zu wählen, das am besten zu ihrer Persönlichkeit passt (Marlok/Martos 2006: 119). Mehr als 80% der teilnehmenden Student:innen bestätigten, dass der Kurs zur Bereicherung ihrer Persönlichkeit diente und die Methode ein wichtiges Mittel in der Arbeit mit Selbsterfahrung sein kann. Mit ähnlicher Absicht wurde ebenfalls Anfang der 2000er Jahre auf Initiative des Ungarischen Psychodrama-Vereins im Rahmen der Lehrerfortbildung ein akkreditierter Psychodrama-Workshop in jeweils 60 Stunden angeboten. Lehrerpersönlichkeiten, die bereits seit vielen Jahren im Schulbetrieb arbeiten, müssen genauso ihre ursprüngliche Entscheidung, ihre Berufung von Zeit zu Zeit überprüfen und die Effizienz ihrer Kommunikations- und Unterrichtsmethoden evaluieren. Für sie ist die zentrale Frage die Lösung realer Probleme im Zusammenhang mit ihrer Arbeit, ihren Schülern, Klassen und Kollegen, da sie sich in pädagogischen und/oder gruppendynamischen Situationen befinden können, die schwer zu handhaben und zu lösen sind. Borbáth behandelt weitläufig die Voraussetzungen des psychischen Wohlbefindens von Lehrpersonen, das die wichtigste Bedingung einer guten Kommunikation mit den Lernenden und der Effizienz des Lehrprozesses sei (Borbáth 2020). An diesem mentalen Wohlbefinden zehren außerdem der Alltag und die Monotonie der Schuljahre, die die berufliche Motivation und Begeisterung mindern und zum Burnout führen können (Marlok/Martos 2006: 220). Das Ergebnis dieser Sitzungen ist ein guter Beweis für die Effizienz und Einsetzbarkeit von Psychodrama in der Lehrerfortbildung, denn die Teilnehmenden können ihre Fragen, Probleme, Ängste in einem geschützten Rahmen spielerisch bearbeiten, wodurch ihr (Lehrer)Verhalten flexibler, mutiger, spontaner und kreativer werden kann. Eine weitere Zielsetzung der Lehrerfortbildung dieser Art ist es, die Rollenkomponenten der Lehrperson zu sensibilisieren und zu nuancieren, sowie ihre Lehreridentität zu stabilisieren. All dies kann zu einem besseren Verständnis und zu einer besseren Akzeptanz von sich selbst und von Mitmenschen/Studierenden beitragen (ebd., S. 221).

6 Der Umgang der DaF-Lehrperson mit dem Fremden

Aus dem bisherigen Gedankengang wurde einer der wichtigsten Aspekte des Fremdsprachenunterrichts ausgeblendet, von dem jede Lehrperson betroffen ist, die mit DaF oder dem Unterricht anderer Fremdsprachen zu tun hat: der Umgang mit dem Fremden. Insbesondere der mitteleuropäische Raum ist von einer Heterogenität und Diversität geprägt, in der die deutsche Sprache und Kultur eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung hat. Für Deutschlehrer:innen dieser Region ist eine Sensibilisierung für den jeweiligen Stellenwert der deutschen Sprache und Kultur am aktuellen Standort unerlässlich. Versteht man den mitteleuropäischen Kulturraum als einen offenen Kommunikationsraum in Sinne der Definition von Csáky (2004), dann ist die deutsche Sprache lediglich *einer* der verbalen Kommunikationskanäle in einem durch Mehrsprachigkeit und Mehrdeutigkeit geprägten Netzwerk von kulturellen Codes. Aus diesem Grund wird Deutsch als Fremdsprache in den Ländern der ehemaligen Habsburgermonarchie mit einem signifikant anderen Ansatz und Hintergrund unterrichtet als in anderen Regionen der Welt, die historisch, sozial und traditionell nichts mit dem Habsburgerreich zu tun hatten.

Das Verhältnis von DaF-LehrerInnen zum Fremden und insbesondere zur deutschen Kultur hat infolgedessen zwei Ebenen: die psychologische Annäherung zum Umgang mit dem Fremden in uns und das anthropologisch-kulturhistorische Herangehen an eine fremde Kultur im Kontext einer multiethnisch-mehrsprachig geprägten Region. Siegmund Freud behauptet, dass die als fremd und feindlich erlebten Empfindungen in uns durch die Verdrängung von unangenehmen Erlebnissen, oft Traumata, oder auch nur Normverletzungen entstehen, die dann unbewusst in uns weiter agieren, und, obwohl sie integriert werden wollen, schließlich doch Ängste oder Scham verursachen. Diese Teile unseres Unbewussten bleiben für uns selbst fremd, feindlich und beängstigend. Carl Gustav Jung führt diesen Gedanken weiter und bezeichnet all die verdrängten Elemente unseres Ichs als Schatten, in dem nicht nur persönliches Versagen und Traumata, sondern all die für die Gesellschaft nicht erlaubten, unbewussten Normverletzungen im kollektiven Unbewussten verortet werden (Pfitzner 2008). Eigene Defizite und Schwächen können auf diese Weise nach außen projiziert werden, so können gewisse Elemente, Eigentümlichkeiten einer fremden Kultur als bedrohlich und irritierend erscheinen. Beispielsweise könnte die akribische Pünktlichkeit und Genauigkeit, das regelkonformeVerhalten der Deutschen von einer in Mittel- oder

Südosteuropa sozialisierten Person als nicht spontan und zu steif empfunden werden. Hinter diesen verallgemeinerten und vereinfachten Charakterzügen von einzelnen Nationen wie der deutschen und der Völker in den benachbarten Ländern Europas stehen jahrhundertealte, festgefahrene imagologische Klischees und Vorurteile, die sich z. B. in der Völkertafel eines unbekannten Malers aus dem 18. Jahrhundert manifestieren. Ende der 1990er Jahre wurde diese Völkertafel im Rahmen einer interdisziplinären Forschungsprojektes unter der Anleitung des Anglisten und Komparatisten Franz K. Stanzel eingehend im Kontext seiner ideengeschichtlichen Einordnung untersucht und als Ertrag der Untersuchung wurden wichtige imagologische, sprachwissenschaftliche und literaturhistorische Ergebnisse publiziert (Stanzel 1999). Nur angedeutet werden soll eine weitere kulturhistorische Annäherung des Fremden, das für Einzelpersonen oder Gruppen etwas Negatives, Bedrohliches, Angsterregendes oder Gefährliches bedeutet. Gelingt die Integration des Fremden nicht, so werden aus den Fremdbildern Feindbilder kreiert (Erdheim 1992; Gruen 2000). Bei ungarischen DaF-Lehrer:innen wird dieses Fremd- und zum Teil Feindbild über die Deutschen aus zwei Gründen noch komplexer: einerseits durch die jahrhundertelange Koexistenz mit der ungarndeutschen Minderheit, andererseits durch die abwechslungsreiche, jedoch oft spannungsbeladene historische Verbundenheit mit dem deutschsprachigen Raum seit der ungarischen Staatsgründung. Ganz besonders spielt dabei die Geschichte des 20. Jahrhunderts eine wichtige Rolle, wobei Ungarn sowohl im Bündnis mit den Habsburgerreich im Ersten Weltkrieg als auch mit dem Dritten Reich im Zweiten Weltkrieg große Verluste erlitt. Nicht nur in Ungarn, sondern im ganzen mitteleuropäischen Raum waren die deutsche Sprache und Kultur die Brücke und der Zugang zur europäischen Kultur. Dies galt insbesondere für die sich assimilierende jüdische bürgerliche Schicht, die auf dem Weg zur Integration in die aktuelle Mehrheitsgesellschaft zuerst den Umweg über die deutsche Sprache gewählt hatte. Verständlicherweise wurde das Verhältnis zum Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg sowohl bei jüdischen Überlebenden als auch im Kreise der in Ungarn verbliebenen deutschen Minderheit problematisch und ambivalent (Varga 2012; Varga 2020).

7 Schlussbemerkungen

Es wird vorausgesetzt, dass eine DaF-Lehrperson fähig ist, sich mit diesen kulturell-historischen Begebenheiten mithilfe von unterschiedlichen Methoden

der Persönlichkeitsentwicklung autonom auseinanderzusetzen, damit diese den Lehrprozess nicht beeinträchtigen. Es bedarf eine bewusste und intensive Selbsterfahrungsarbeit, um mit unbewussten Fremd-Projektionen des eigenen Ichs bzw. mit den historisch und durch die Sozialisierung bedingten schematischen Vorurteilen umgehen zu können. Die Entstehung eines autonomen Selbst, einer autonomen Lehrperson erfolgt durch einen lebenslangen Selbsterfahrungsprozess, mit welcher Methode auch immer. Das Prinzip des Psychodramas beruht auf der Idee des kontinuierlichen Rollentausches und Rollenwechsels, aber auch der Arbeit mit dem Rollen-Widerstand, was eine erhöhte Ambiguitätstoleranz erfordert (Frick 2022b). Im Unterschied zum gängigen Selbst-Begriff der individualpsychologisch ausgerichteten Selbsterfahrungsarbeit geht Moreno vom sozialen Atom und von der Rolle aus, so wird Selbsterfahrung ein Prozess der Begegnung mit dem Anderen, mit dem jeweils Fremden und schließlich mit mir selbst (Frick 2022b).

Schließlich stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten der Selbsterfahrung von Lehrpersonen in der Praxis vorhanden sind bzw. welche Kompetenzen besonders gefördert werden sollten. In meiner Erfahrung als Psychodrama-Leiter treten häufige Themen der LehrerInnen wie Selbstvertrauen, Kontrolle, Grenzziehung, Autonomie in Selbsterfahrungsgruppen auf. Im Allgemeinen gilt für die Berufe im sozialen Bereich eine erhöhte Bereitschaft für Beistand, Fürsorge und Selbstaufopferung, sogar auf Kosten der Autonomie. Der Kampf um Anerkennung und Liebe der Kolleg:innen und Schüler:innen kann oft auf das Fehlen der bedingungslosen Akzeptanz als Kind seitens der Mutter oder der Erziehungsperson zurückgeführt werden. Im Rahmen einer Psychodrama-Sitzung besteht für die Teilnehmer:innen die Möglichkeit, den Ursprung ihrer gegenwärtigen Frustrationen zu erkennen und auf eine korrektive Weise ein neues Verhaltensmuster erarbeiten zu können. Genauso hilfreich kann auch ein theaterpädagogisches Rollenspiel mit psychodramatischem Akzent in der Aufdeckung von alten Schemata und in der Erarbeitung von neuen Skills sein.

Am Beispiel eines solchen Gruppenspiels sollen im Folgenden einige Schwerpunkte dieser inneren Arbeit erläutert werden. Mehrmals arbeitete ich mit Schillers bekannten Ballade *Der Handschuh*. In diesem Text zeigt Schiller in unterschiedlichen Rollen eine ganze Reihe von gesellschaftlichen Spannungen und menschlichen Konflikten. Die Sitzung beginnt in der Regel mit einer ersten Annäherung zum Text und mit einem emotionalen Aufwärmen: Was bedeuten für mich die Feste, was bedeutet Macht, wie gehe ich mit Heraus-

forderungen, aber auch mit sinnlose Provokationen um. Die nächste Phase ist die Rollenbesetzung, in der die TeilnehmerInnen die Möglichkeit haben, etwas Vertrautes zu erleben, oder aber auch etwas Ungewöhnliches, im Alltag Unerlaubtes auszuprobieren. Die Rollenwahl ist eine außergewöhnliche Chance, aus der Komfortzone herauszutreten und gleichzeitig zu beobachten, wie es sich zum Beispiel anfühlt, wenn ich mich jetzt in der Rolle des Königs auftrete: Wie bewege ich mich, wie wirkt auf mich, wenn ich von meinem Volk gelobt oder sogar bejubelt oder im Gegenteil: kritisiert oder missachtet werde. Genauso dankbar kann die Rolle von Personen sein, die sich um den König als „die Großen der Krone, / und rings auf hohem Balkone / die Damen im schönen Kranz" befinden, das Vertrauen des Königs genießen, zur Elite des Hofes gehören und aus welchem Grund auch immer privilegiert sind. Besonders lebhaft sind die Szenen, in denen die Tiere zum Kampf antreten. Beliebt ist die Rolle des Löwen, der mit „bedächtigem Schritt" hineintritt, als sich „der weite Zwinger" auftut. „Und der König winkt wieder" und noch lebendiger wird das Spiel, als „mit wildem Sprunge / ein Tiger hervor[rennt]". Schiller inszeniert ganz genau die Dramaturgie des Spiels, indem er – quasi als Regiebemerkung – genaue Anweisungen zum Verhalten der Tiere gibt: der Tiger brüllt den Löwen an, „schlägt mit dem Schweif / einen furchtbaren Reif / und recket die Zunge / […] / umgeht er den Leu, / grimmig schnurrend." Erst recht wird das Spiel (sowohl in der Ballade als auch im Gruppenspiel) spannend, als „das doppelt geöffnete Haus / zwei Leoparden auf einmal aus[speit]". Sie „stürzen mit mutiger Kampfbegier / auf das Tigertier; / das packt sie mit seinen grimmigen Tatzen, / und der Leu mit Gebrüll / richtet sich auf – / da wird's still". Die Erfahrung zeigt, dass auch erwachsene Personen – auch Lehrpersonen – die Lust zum Spielen nicht verloren haben. Die unkontrollierte Identifizierung mit den in der Ballade vorkommenden Tieren wirkt meistens befreiend, die Gruppenmitglieder spielen unbekümmert und sorglos, wie Kinder – darüber berichten die meisten Spieler in der Reflexionsrunde.

Der dramaturgische Höhepunkt ist zweifelsohne der Moment, als „ein Handschuh von schöner Hand / zwischen den Tiger und den Leun / mitten hinein [fällt]". Das aus der Märchenwelt geliehene Motiv der Prüfung und des Auf-die-Probe-Stellens wird von Schiller in eine ethisch-moralische – übrigens unnötige – Provokation umgewandelt: Die verliebte Hofdame will die Entschlossenheit und Tapferkeit ihres Verehrers prüfen. Die Beziehung zwischen ihr und Ritter Delorges wir damit von Bedingungen abhängig gemacht, die nicht nur lebensgefährlich, sondern auch sinnlos sind. Sollte Ritter Delor-

ges diese Bedingung nicht erfüllen, wird er möglicherweise von seiner Geliebten öffentlich kleingemacht und verspottet. Durch die Technik des Einfrierens wird dieser Moment im Spiel angehalten und die Gefühle und Gedanken der Teilnehmenden werden laut ausgesprochen. Was denkt Fräulein Kunigund dabei? Was motiviert sie zu dieser Provokation und was will sie damit erreichen? Welche Gefühle erzeugt diese Provokation bei Ritter Delorges? Was überlegt er während dieser Herausforderung? Was riskiert er? Der Preis ist allzu hoch: Es kann sein Leben kosten, er kann aber auch die Liebe des Fräuleins verlieren. Schillers Lösung ist unerwartet und holt den Ritter in einer *win-win*-Konstellation als doppelten Sieger und das Fräulein als doppelte Verliererin aus dem Konflikt heraus. Indem Ritter Delorges „aus der Ungeheuer Mitte / […] mit keckem Finger den Handschuh" nimmt, wird er nicht nur moralisch der absolute Sieger über die vom Fräulein herbeigeführten Lage, sondern gewinnt zugleich die Anerkennung der anwesenden Hofherren und Hofdamen: „Da schallt ihm sein Lob aus jedem Munde". Durch die Geste, dass Ritter Delorges den Handschuh ins Gesicht des Fräuleins wirft und auf ihren Dank verzichtet, wird Fräulein Kunigunde dagegen öffentlich bloßgestellt und verliert gleichzeitig auch ihren Geliebten, denn er „verlässt sie zur selben Stunde".

Die Ballade als Textvorlage für ein theaterpädagogisches Rollenspiel zeichnet sich dadurch aus, dass sie ein großes Repertoire von Rollenmöglichkeiten bietet. In jeder Konfliktsituation und in jeder Rolle können die vorhin genannten inter- und intrapersonalen Spannungen (wie Selbstvertrauen, Anerkennung, Rivalisieren, Grenzziehung etc.) erlebt, reflektiert und auch korrigiert werden. Vorteile eines theaterpädagogischen Rollenspiels mit psychodramatischem Akzent dieser Art sind einerseits eine tiefere Reflexion des Selbsterfahrungsprozesses, andererseits das Ausprobieren neuer, im Alltag nicht immer erlaubter, gewagter Verhaltensschemata in einem kontrollierten und vertrauensvollen Raum ohne Konsequenzen.

Das vorliegende Protokoll sollte jedoch keineswegs als Ermutigung verstanden werden, theaterpädagogisches Rollenspiel gleich anzuleiten oder den obigen Bericht als Rezept anzuwenden. Trainer für beide Gattungen (Psychodrama und theaterpädagogisches Rollenspiel) sind ausgebildete Fachleute, die auch emotional schwere Situationen während des Spielens bewältigen können. Das Fallbeispiel und die theoretischen Überlegungen können jedoch Inspirationen für das Weiterdenken über die Kunst des Unterrichtens bieten.

Literaturverzeichnis

Bagdy Emőke (1997): A pedagógus hivatásszemélyisége [Die berufliche Identität der Lehrperson]. Debrecen: KLTE Pszichológiai Intézet.

Borbáth Katalin (2001): Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése – különös tekintettel a szakmai és a női identitás kimunkáltságára [Untersuchung des mentalhygienischen Zustands von Lehrerinnen mit besonderer Rücksicht auf die Erarbeitung der fachlichen und der weiblichen Identität]. Pécs: Egyetemi Kiadó.

Borbáth Katalin (2020). Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól [Gedanken über die Aspekte und Auswirkung des mentalen Wohlbefindens von Lehrpersonen]. Gyermeknevelés 2, S. 299–316.

Buer, Ferdinand (2000): Psychodramatische Supervision der Bildungsarbeit. In: Wittinger, Thomas (Hrsg.): Psychodrama in der Bildungsarbeit. Mainz: Grünewald. S. 106–128.

Csáky, Moritz / Feichtinger, Johannes / Karoshi, Peter / Munz, Volker (2004): Pluralitäten, Heterogenitäten, Differenzen. Zentraleuropas Paradigmen für die Moderne. In: Csáky, Moritz / Kury, Astrid / Tragatschnig, Ulrich (Hrsg.): Kultur – Identität – Differenz. Wien und Zentraleuropa in der Moderne. Innsbruck etc.: Studienverlag. S. 13–43.

Dufeu, Bernard (1983): Haben und Sein im Fremdsprachenunterricht. In: Prengel, Annedore (Hrsg): Gestaltpädagogik. Weinheim: Beltz. S. 197–217.

Erdheim, Mario (1992): Das Eigene und das Fremde. In: Psyche 8, S. 730–744.

Falus, Iván (1998). Didaktika [Didaktik]. Budapest: Nemzeti Könyvkiadó.

Feldhendler, Daniel (2000): Psychodramatische und dramaturgische Arbeitsformen in der Sprachvermittlung. In: Wittinger, Thomas (Hrsg.): Psychodrama in der Bildungsarbeit. Mainz: Grünewald. S. 11–30.

Freudenreich, Dorothea / Sperth, Fritz (1993): Studienblätter. Rollenspiele im Literaturunterricht. Stuttgart: Klett.

Frick, Eckhard (2022a): Das Selbst entsteht in der Selbsterfahrung. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 21, S. 7–16.

Frick, Eckhard (2022b): Spiritual Care – Spiritualität ohne Transzendenz? In: Allolio-Näcke, Lars / Bubmann, Peter (Hrsg.): Spiritualität. Theologische und humanwissenschaftliche Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer. S. 63–77.

Frick, Eckhard (2025): Palliativmedizin. In: Kruse, Johannes / Langewitz, Wolf / Schneider, Antonius / Söllner, Wolfgang / Waller, Christiane / Weidner, Kers-

tin / Zipfel, Stephan (Hrsg.): Uexküll. Psychosomatische Medizin. Theoretische Modelle und klinische Praxis. München: Urban & Fischer/Elsevier. S. 864–872.

Geisler, Friedel (2000): Zwischen Kulturen und Welten. Soziodrama nur ein Arrangement der psychodramatischen Bildungsarbeit? In: Wittinger, Thomas (Hrsg.): Psychodrama in der Bildungsarbeit. Mainz: Grünewald. S. 205–224.

Gellert, Manfred / Klein, Ulf (1994): Soziometrie: mehr als nur eine Standortbestimmung. In: Psychodrama 2, S. 239–251.

Gruen, Arno (2001): Der Fremde in uns. Stuttgart: Klett-Cotta.

Grün, Anselm (1999): Menschen führen – Leben wecken. Münsterschwarzach: Vier-Türme-Verlag.

Marlok, Zsuzsa / Martos, Tamás (2006): Pedagógushivatás – személyiségfejlesztés. Pszichodráma a tanárképzésben és -továbbképzésben [Lehrerberufung – Persönlichkeitsentwicklung. Psychodrama in der Lehrerbildung- und -fortbildung]. In: Iskolakultúra 2, S. 114–123.

Marlok, Zsuzsa (2004): Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben és -továbbképzésben [Dramaturgische Aspekte in der Lehreraus- und -fortbildung]. Veszprém: Pannon Egyetem.

Maschke, Lara (2019): Authentizität multiperspektivisch. Näherung an eine komplizierte Dimension pädagogischen Handelns. Berlin: Logos.

Mävers, Wolfram / Volk-von Bialy, Helmut (1995): Rollenspielpädagogik. Entwicklungsperspektiven für ein erlebnisbegründetes Lehr-Lern-Verfahren. In: Deutsche Gesellschaft für Rollenspielpädagogik und Szenische Gruppenverfahren e. V. (Hrsg.): Pädagogisches Rollenspiel. Materialien zur Theorie und Praxis 18 (Nr. 29/30), S. 5–106

Moreno, Jakob Levy (1949): Psychodrama and Sociodrama in American Education. Sociatry, Journal of Group and Intergroup Therapy. New York: Beacon. S. 3–8 [in deutscher Übersetzung erschienen in: Wittinger, Thomas (Hrsg.) (2000): Psychodrama in der Bildungsarbeit. Mainz: Grünewald. S. 240–246].

Pfitzner, Rudolf (2008): Az idegen önmagunkban. Pszichoanalitikus megfontolások [Das Fremde in uns. Psychoanalytische Überlegungen]. In: Pannonhalmi Szemle 1.

Regel = Regel des Heiligen Benedikt. Online unter der URL:
https://www.benediktiner.de/regel-des-hl-benedikt/regeltext-in-deutsch/ (26.03.2025)

Révész Judit (2002): „Szeretném, ha szeretnének": Tanárjelöltek és az autoritás [„Ich möchte geliebt werden": Lehramtskandidat:innen und die Autorität]. Budapest: ELTE.

Révész Judit (2018): A tanítás mint értelmiségi hivatás – Tanulmány a pedagógusok kollektív mobilitási esélyeiről [Lehren als Berufung von Akademikern – Studie über die kollektive Mobilitätsmöglichkeiten von Lehrkräften]. Budapest: Klett.

Sallai Éva (1996): Tanulható-e a pedagógus mestersége? [Kann der Lehrerberuf erlernt werden?]. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.

Stanzel, Franz K. (1999): Europäischer Völkerspiegel. Imagologisch-ethnographische Studien zu den Völkertafeln des frühen 18. Jahrhunderts. Heidelberg: Winter.

Varga, Péter (2012): „vers les origines" – zu den Ursprüngen. Ungarische Juden im Spannungsfeld von Sprachen und Kulturen im Spiegel einiger Autobiographien. In: János-Szatmári, Szabolcs / Nagy, Ágota / Varga, Péter (Hrsg.): Sprache, Literatur und Kultur in Grenzräumen. Studien aus den Bereichen der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft. Großwardein: Partium. S. 141–158.

Varga, Péter (2020): Erinnerung, aber welche? Überlegungen zum ungarndeutschen Selbstbild in Bezug auf eine schwierige Vergangenheit. In: János, Szabolcs (Hrsg.): Erinnerungsorte und Kulturtransferprozesse im südosteuropäischen Raum. Wien: Praesens. S. 171–180.

Völkertafel = „Kurze Beschreibung der In Europa Befintlichen Völckern Und Ihren Aigenschafften"; genannt „Völkertafel" oder „Steirische Völkertafel". Volkskundemuseum Wien, Signatur: ÖMV/30.905. Online verfügbar unter: **https://volkskundemuseum.at/onlinesammlungen/oemv30905** (24.03.2025)

Warneke, Dagmara (2007): Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung. Kassel: university press.

Wittinger, Thomas (Hrsg.) (2000): Psychodrama in der Bildungsarbeit. Mainz: Grünewald.

Ziebell, Barbara / Meese, Herrad (2002): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten (=Fernstudieneinheit 32). Berlin / München: Langenscheidt.

Interviews / Interjúk

Interjú Sántha Ferencné Gedeon Máriával

Bevezetés

A következő interjút Kerekes Nikoletta (Budapest) készítette Sántha Ferencné Gedeon Máriával, az angol, valamint a magyar mint idegen nyelv oktatásának kiemelkedő alakjával. Gedeon Mária az Eötvös József Collegium Angol-amerikai műhelyének meghatározó tanára, akinek életútja szinte példaszerűen mutatja meg, hogyan válik a tanítás nem pusztán hivatássá, hanem valódi művészetté. A vele folytatott beszélgetésben a tanítás művészetéről, a tanári hivatásról és a folytonos tanulás öröméről mesél. Mindarról, amit egy élet tanítási tapasztalatai alapján tanult, és amit továbbadna a (nyelv)tanítás következő nemzedékének.

A hivatás gyökerei – Családi minták és a tanárság öröksége

Gedeon Mária a következő mondattal indította beszélgetésünket:

Mondhatom, hogy világ életemben tanár voltam. Ahogy az angol mondja: *teaching runs in the family* – a tanárság a családunkban több generációra megy vissza. Föl sem merült bennem, hogy más is lehetnék, mint tanár. Alsó tagozatos koromban már korrepetáltam: lustácska nebulókat próbáltam jobb belátásra bírni, és az első kis keresetemből egy kis zsebrádiót tudtam venni, majd felső tagozatos koromban, amikor már többeket tanítottam, egy írógépet.

Tanárrá válásomban fontos szerepet játszott először is édesapám példája, aki városszerte elismert tanár volt Hatvanban, illetve Budai László, a legendás „tankönyvgyáros". Tőle tanultam meg, milyen ereje van egy jó tanárnak: amíg ő Hatvanban tevékenykedett, az alatt a néhány év alatt Hatvan, egy kisváros kevéssé ismert gimnáziumából, a Bajza József Gimnáziumból igazi „angol nagyhatalom" lett. Tanulmányi versenyeket nyertünk, és sorra születtek az új tanári pályák. Többek között Márta húgom is kiváló nyelvtanár lett s egyúttal „megértő lelki társam", akinek szintén nagyon sokat köszönhetek.

Amikor 1973-ban végeztem az egyetemen, rögtön az Eötvös József Collegiumba kerültem, aminek nagyon örültem, mert édesapám is collegista volt, nagy híve vagyok a Collegiumnak. Nagyon hűséges típus vagyok, azóta is ott tanítok. Azonban az élet úgy hozta, hogy még 3–4 szakmába is beletanulhattam.

Egy pálya állomásai – az angoltól a magyarig

Annak ellenére, hogy Gedeon Mária pályája során végig kitartott az Eötvös Collegium mellett, számos lehetőséget ragadott meg a fejlődésre és tapasztalatszerzésre. Életútja főbb állomásait a következőképpen foglalta össze:

A 70-es években, amikor az Eötvös Collegiumban elindult az intenzív angol oktatás és odakerültem, az volt a feladatom, hogy angolt mint idegen nyelvet tanítsak nem angol szakosoknak. Majd egyre több szakórát is kihoztak az ELTE-ről a Collegiumba, így a 80-as években stílusgyakorlatot és módszertant is kellett tanítani angol szakosoknak, ami megint más felkészülést igényelt.

A rendszerváltás előtt, 1985 táján az Eötvös Collegiumnak már voltak amerikai külkapcsolatai. Ekkor kezdtem el, mivel magyar-angol szakos voltam, magyart tanítani a cserediákjainknak. Ez 1989-től, a rendszerváltástól is folytatódott. Önkéntesként dolgoztam diákcsere mozgalmakban, így bekapcsolódtam az interkulturális kommunikáció témakörébe is. Ezzel megérkeztem az utolsó előtti állomáshoz, a magyar mint idegen nyelv tanításához. Az egy tökéletes meglepetés volt…

Hozzá voltam ugyanis szokva, hogy angolból rengeteg módszertani segítséget kap az ember, szinte a bőség zavarával szembesül. Ezzel szemben a magyar mint idegen nyelv oktatása gyerekcipőben járt. Mondhatom, hogy még az a szemléletbeli változás sem történt meg teljesen, hogy tudatosítsuk: a magyar mint anyanyelv egészen más, mint a magyar mint idegen nyelv. Ezt a lényeges szempontot akkor még kevesen érvényesítették. Nekem a magyar mint idegen nyelv nagy szerelem volt, mert az angol módszertanból megszerzett sok tudást applikálhattam a magyar mint idegen nyelv oktatására. Ebből született meg jóval később egy könyvecske, a kezdő magyar tankönyv (*PONS Beginners' Course Hungarian*), amiben már benne vannak az én szempontjaim is. Barátnőim, akik szintén idegen nyelvként oktatják a magyart, gyakran vetik a szememre, hogy „te túl angolos vagy, túl könnyed, nem elég nyelvtanozós, nem eléggé mész rá a kivételekre". Hát érdekes beszélgetéseket szoktunk folytatni…

Az utam a magyar nyelv tanításán keresztül az élet egy nagy ajándékával folytatódott: 1992-ben családommal együtt kijutottam vendégtanárként Amerikába, New Jersey-be, a Rutgers Egyetemre. A sors nagy kegye volt, hogy a három gyerekem ott járt iskolába három évig. A férjem is megtalálta a kinti magyarokkal a hangot, és sokat dolgozott ő is ezen a területen. Nekem is nagyon sok órám volt, de rengeteget tanultam ez idő alatt kulturálisan is. Utána még 10 nyáron át mentem Amerikába egy vagy két hónapra magyart tanítani. Ahhoz, hogy reggeltől estig ugyanazzal az 5–6 emberrel legyen az ember egy hónapon át, élveznie kell a tanítást. Akkor térül meg a befektetett munka, hogyha odafigyel az ember, és minden energiáját beleadja. Érdekes módon egy ilyen óra után több energiája van az embernek, mint előtte volt.

A következő nagy kaland 1995-ben kezdődött, amikor visszajöttünk a rendszerváltás utáni Magyarországra. Érdekes volt megtapasztalni a sok változást, akkor volt a Bokros-csomag, nagyon érdekes élmények értek. Az Eötvös Collegiumba is visszamentem, ahol lehetett a tanulást újrakezdeni: megváltozott az oktatási rendszer (Bologna). S egyetlen biztos pont volt, hogy angolból változatlanul a bőség zavarával szembesültem. Ahhoz kellett érteni, hogy jó könyvet válasszon az ember, jó tananyagot. Magyarból pedig minden órára nagyon sok anyagot készítettem, úgyhogy az meg azért volt intellektuális kihívás.

Az aranyéletnek a COVID vetett véget. De már a járvány előtt is tapasztaltuk, hogy jöttek a modern amerikai fordulatok, a woke stb., és a diákokon is érződött, hogy egyre nehezebben lehetett őket kordában tartani. Nehezebb volt a munka, mert a világ annyira változóban volt. Majd a COVID megjelenésével egyik napról a másikra visszatértek Amerikába a cserediákok, és a mi csoportjaink azóta se jöttek vissza.

A Collegiumban ma már természetesen, mint nyugdíjas, nagyon keveset tanítok. Van egy haladó órám péntek délután, amit nagyon szeretek. Szívesen korrepetálok is nyelvvizsgára készülőket.

A tanítás mint tanulás – Önképzés, nyitottság, fejlődés

A tanári pálya iránti lelkesedés megőrzésében nagy szerepet kapott az, hogy tanárnő folyamatosan és tudatosan képezte magát. Ahogy mondta: magában egyetlen pálya is érdekes, ha mélysége is van a kutatásnak és ténykedésnek, ezek egymásra épülésének.

Nagyon ritka volt az életemben, amikor nem jókedvvel mentem órára. Ehhez az kell, hogy bár már nem írok óravázlatot, de azt két kulcsszóban mindig fel-

írom, hogy mit fogok tanítani. Aztán vannak olyan megrögzött szokásaim, hogy minden évben ősszel lehetőség szerint elolvasok egy újonnan megjelent angol nyelvtant. Így érzékelem a fejlődést. Nagyon érdekes, hogy az egykori merev nyelvtanításból mivé fejlődött a világ. Egyik kedvenc angol nyelvtanom a *Teacher's Grammar*, azaz a tanárok nyelvtana. Ez kifejezetten arra készíti fel a tanárokat, hogy mi az, ami ténylegesen eljut a diákokig, tehát sokkal megengedőbb. Egy példa: a tényleges idő és az igeidő egy problematikus rész az angoltanításban. A könyv leírja, hogy az angolban jövő időben számos igeidő van, sokféleképp tudjuk a jövőbeni cselekvéseket kifejezni. Mi történik a valóságban? Egyik diák egész életében csak a *will*-t használja, egy másik egész életében mindent *going to*-val mond. És megértik őt, nem történik komoly probléma. Mit veszít? Hogyha anyanyelvűekkel beszél, nem tudja dekódolni a jelentésárnyalatokat: hogy az anyanyelvi beszélő most mérges rá; most vagy korábban eldöntött terv alapján nyilatkozik, stb.

A fejlődés és tapasztalatszerzés iránti vágy mindig jelen volt a pályámon. Igyekeztem kiegészítést szerezni a collegiumi tanításhoz. Nagyon sokat hospitáltam, iskolában helyettesítettem, tanítottam a Tungsramban mérnököket-meg szakikat, banki titkárnőket, és nyelviskolákban is tevékenykedtem. Tudatosan próbáltam megismerkedni új tankönyvekkel is, hiszen vallom, hogy egy módszertanos tanárnak ismerni kell a tananyagokat is. Ha hallottam egy tankönyvről, amit még nem ismertem, elmentem abba az iskolába, ahol azzal dolgoztak. A rokonságban is teljesítettem „szeretetakciókat". Ha valaki érettségire készült, akkor abból képeztem magam, ha jogra felvételizett, akkor jogi angolból. Tudatosan igyekeztem sokféle tapasztalatot szerezni.

Sokan irigykedve mondták, hogy könnyű nekem, mert az Eötvösben tehetséges diákokat tanítok. Ez részben igaz, de mindenfajta tanulói csoportnak megvan az öröme meg a nehézsége. Itt azért értelmes gyerekek vannak, unalmasan nem lehet őket tanítani. Érdekes történeteket kell hozni, érdekes módon. Itt jobban felnőttnek veszem a diákokat, és építek az ő tudásukra. Tudom, hogy minden órán, amit az Eötvösben tartok, valamit én is tanulok tőlük. Tehát igyekszik ezt az ember két irányú utcává változtatni.

Ez a folyamatos tanulás, saját magam karban tartása az, ami miatt még ennyi év után is érdekes számomra a tanítás. Ma is tartok még a heti egy angolóra mellett előadásokat, főleg kulturális témákban, az amerikai-magyar különbségekről és hasonlóságokról. Korábban az Oxford University Press vagy a Fulbright képzésein adtam elő, vagy az úgynevezett CETP-nél, ami a Magyarországon tanító amerikai tanárok egy csoportja.

A tanítás mint kísérlet – kísérletezni, alkalmazkodni, változtatni

A tanítás művészetében az egyik legizgalmasabb vonás a kísérletezés szabadsága. Gedeon Mária számára a tanári pálya mindig is a folyamatos újrakezdésről, a kíváncsiságról és az alkalmazkodás képességéről szólt.

Minden időben foglalkoztatja az embert tanárként valami. Mindig van valami, ami egy ideig jobban érdekli az embert, aztán jön egy másik. Ez olyan, mint a divat: egy-két évig ez foglalkoztat, aztán más. És ez így van rendjén. A tanárnak is kell, hogy legyen valami, amivel játszik, amiben kipróbálhatja magát.

Emlékszem Budai tanár úrra, akiről már korábban is beszéltem. Hatvanban tanított, és bármelyik osztályba is ment be – másodikba, harmadikba vagy negyedikbe –, időnként mindig ugyanazt tanította. Függetlenül attól, hogy a könyvben épp hol tartott az osztály. Ez persze nem ajánlható mindenkinek, mert ehhez olyan egyéniség kell, mint amilyen ő volt, aki megengedhette magának, hogy mindig azt tanítsa, ami akkor épp igazán érdekelte. A leckét, amivel haladni kellett volna a könyvből, rövid magyarázattal föladta. Tehát látszott, hogy őt most más érdekli, például, hogy hogy lehet a műveltetést elmagyarázni. Úgyhogy a tanárságnak is megvannak a maga kis titkai, ez egy izgalmas pálya.

És az egyik legszebb dolog, hogy két egyforma óra nincsen. Minden változik: a légköri viszonyok, az előző óra hangulata, sőt még az is, mi történik éppen a világban. Mondok egy súlyos hasonlatot is hozzá: a tanóra olyan, mint egy orvosi operáció. Ahogy nincs két egyforma műtét, úgy nincs két egyforma óra sem. Nem szokták a tanításra azt mondani, hogy zsigeri izgalom, de számomra ezt jelenti. Nagy öröm költözik a lelkembe, amikor jól sikerül egy óra, és komoly szívfájdalom, amikor valami nem jó. Aki tanít, nagy lelki életet él.

Kísérletezni, alkalmazkodni, változtatni kell szükség szerint. Nem kell, hogy unalmas legyen az óra. Mert végső soron az ember maga felel azért, hogy unalmasan tanít-e, vagy nem.

Mesterségbeli jógyakorlatok

A tanárnő kiemelte, melyek az ő legfontosabb tanítási jógyakorlatai, mit adna szívesen tovább a következő generációnak:

Szintfelmérő teszt – *placement tests*

Mielőtt egy kurzus elkezdődik, nagyon hasznosnak találom az olyan teszteket, amelyek besorolják, hogy hol van a diák tudása. Ugyan a tanár is leül és be-

szélget a diákkal mielőtt elkezdi tanítani, ha nem kezdő, de a placement-teszt nagyon jó kiegészítés.

Vizualitás – *visual prompts*

Amerikába, a nyári tanításokra sokszor két bőrönd tananyaggal utaztam, nagyon kevés ruhával, hogy elférjenek az illusztrációs anyagaim. A vizuális ingerek egyfajta kezdőlökést jelentenek, ami nagyon fontos és egy jó gyakorlat.

Mit csinál az ember akkor, ha kitett egy tanteremben pár anyagot a falra, például nyolc képet, és utána egy haladó csoport jön a terembe? Kevesen tudják azt az aranyszabályt, hogy a feladatot kell megváltoztatni, nem az anyagot. Tehát vegyük végig ugyanazzal a nyolc képpel a különböző szinteket:

- kezdő csoport: Hány férfi, hány nő, hány gyümölcs, milyen színű dolgok vannak a képeken?
- középhaladó csoport: Meséljenek, mi történik a képeken? Mondjanak egy történetet négy képpel!
- haladó csoport: Ki akarunk adni egy képeskönyvet az évszakok változásáról. Melyik két kép lesz a legjobb a borítóra? A vizuális ingerek fontosabbak a ma emberének, mint az olvasás?

Tanulói autonómia – *learner autonomy*

Én nagyon ragaszkodom hozzá, hogy a diákok munkafüzete tartalmazza a megoldókulcsot, hogy ne az órán kelljen a drága időt javítással tölteni. Azt mindenki otthon végezze el, javítsa ki magának. Vért izzadok, amíg meggyőzöm az összes hallgatót, hogy nagyon fontos, hogy más színnel javítson, hogy lássa, mit kell újra gyakorolni, és ne radírozza ki a rossz megoldást. Attól, hogy egyszer megcsinálta, nem fogja megtanulni. A tanulói autonómia útjának egyik fontos állomása, hogy a tanuló is felelős a saját tanulásáért. Ha annyira fél a hibáktól, hogy nem bírja elviselni egy pirosnak a látványát (ez valójában bármilyen szín lehet), akkor még messze vagyunk attól, hogy ő autonómiát élvez, és a saját tanulásából kihozza a maximumot. Ez a felszínen apróságnak tűnhet, de sokszor igazából mélylélektani okai vannak. Időnként egy-egy tanulóval óra után le szoktam ülni, és akkor kiderülnek dolgok.

És a javítással akkor még nem ér véget a tudományunk. Nagyon sok érdekes meglepetés éri az embert, amikor körbejár ellenőrizni a megoldott feladatokat. Nagyon hozzászokik az ember a saját maga tudásához azon a nyelven, és elveszíti azt az érzékenységet, amikor még csak tanuló valamiben. Ezért nagyon egyetértek azzal, hogy igazából az a jó nyelvtanár, aki amíg tanítja a nyel-

vét, közben mindig tanul egy új nyelvet. Nem felejti el azt a lelki állapotot, hogy milyen az, amikor minden zavaros, semmi sem tiszta, minden bizonytalan.

Ezen a ponton ajánlanám figyelmükbe Medgyes Péter: *A nyelvtanár* című könyvét. Nagyon izgalmas könyv, és sok gyakorlati tapasztalatot oszt meg.

Tanári öröm – *teacher's pleasure*

Említenék egy aranyszabályt, hogy mitől jó egy nyelvóra. Egyrészt, ha a diákok sokat tanulnak, A-ról B-re, 5-ről 6-ra jutnak. Másrészt, ahol a tanár jól érzi magát. Az saját jogunk, hogy a tanárnak is jól kell éreznie magát. Tehát ha én nem szeretem a horrorfilmeket, akkor nem kell, hogy egy horrorfilmből hozzak részleteket valaminek az illusztrálására.

Folyamatosság vagy nyelvhelyesség – *fluency or accuracy*

Minden órára igaz szabály, hogy állandóan tudni kell, hogy most *fluency* (folyamatos beszéd) vagy pedig *accuracy* (nyelvhelyesség) az aktuális cél. Ennek számos következménye van, és az óra minden percében tudatában kell lennünk. Ha a *fluency* a lényeg, akkor nem érdekesek a hibák. Amennyiben érthető a dolog, és nem akadályozza a hiba a megértést, akkor nem fogunk ott javítani. Persze vannak trükkök, hogy hogyan lehet ilyenkor is javítani. Például csak egyszerűen helyesen mondom vissza, de nem hívom fel rá a figyelmét, hogy nem tudta jól használni.

Amennyiben viszont éppen most tanítottuk a *future perfect continuous*-t, akkor a nyelvhelyesség az lényeges szempont. És ezt időnként a tanítványokkal is meg lehet beszélni. Amúgy is szokás negyedévenként egy fél órát szánni arra, hogy megbeszéljük, hova jutottunk. Ezt akár lehet magyarul is. Ne legyen akadálya a nyelvi nemtudás annak, hogy értékeljük, hogy hol tartunk, miből szeretnének többet, miből kevesebbet. Én időnként, ha fontos az, hogy a diák is tudja, hogy miért csinálunk valamit így, akkor kiszállok az angolból.

Instrukciók – *giving instructions*

Nagyon fontos a tanárképzésben, hogy elég figyelmet fordítsunk az instrukciók adására. Én legtöbbször már olyan anyagot tanítok, amit már tanítottam. Viszont amikor új feladatot viszek órára, akkor egész biztos, hogy az instrukciót leírom. Ott nem engedek magamnak rögtönzést, mert ha nem gondolja végig az ember, hogy milyen sorrendben mondja az instrukciót, lehet, hogy túl sokat vagy keveset mond, és attól zavaros lesz.

Az instrukciókat jól kell tagolni: „először…, utána…, akkor…". Ha tanárként beszélek, akkor szabad kicsit lassítani, egy kicsit kiemelni, amit mondani szeretnék. Így jobban érzékelhető, hogy ezek *chunk*-okból, részekből állnak.

Asszertivitás – *assertiveness*

Most, hogy főleg haladó angolt tanítok, egy nagyon érdekes ellentmondást figyeltem meg: A tanuló jól tud angolul C1-es szinten, ami a nyelvtant és a szókincset illeti. És mégsem hangzik C1-nek. Azért nem, mert lehajtott fejjel, szomorúan, teljesen lapos intonációval, érdektelenül adja elő, amit mond. Soha senki nem mondta neki, hogy húzd ki magad, mosolyogj. Nem lehet angolul haladó szinten jó benyomást kelteni, ha nincs meg az az asszertivitás, az a magabiztosság, ami az angollal kulturálisan együtt jár.

A napokban is néztem teljesen elbűvölve, hogy a neten hány előadás foglalkozik azzal, hogy hogyan kell angolul bocsánatot kérni, kifogást emelni, panaszlevelet írni, magabiztosnak lenni (lásd pl.: *Speak Confident English, Teacher Roy, Teacher Annemarie, Teacher Jennifer, Teacher Lucy).* Nagyon divatban van most kifejezetten ez a téma, amit én más oldalról érzékeltem. Az én tanári mottóm, hogy holisztikusan tanítom az angolt, ami nagyon sokak számára egyfajta *assertiveness training*-et jelent. Talán ez magyar specialitás, hogy mi ebben kicsit szerényebben vagyunk eleresztve. Nem kell, hogy nagyképűvé formáljunk egy szerény, csöndes, nagyon tehetséges gyereket, de segíteni kell abban, hogy kihúzza magát, és magabiztosan sugározzon róla az is, hogy mi érdekli. Úgyhogy most ez egy külön plusz, új kihívás az órákon.

Elicitálás – *don't tell students what they can tell you*

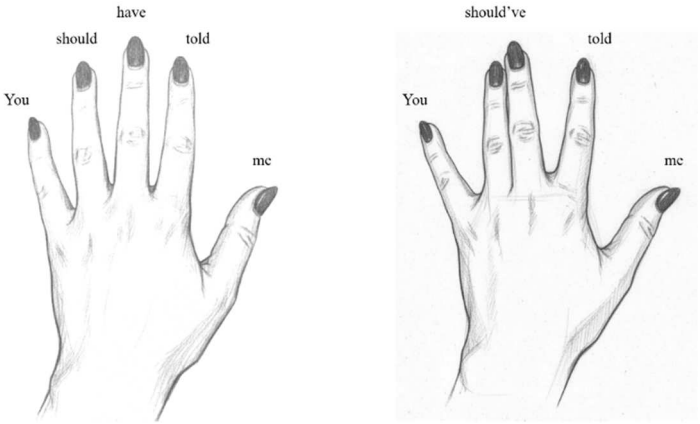
Egy további nagyon fontos alapelv az elicitálás. Ne mondd el a diákok helyett, amit ők is el tudnak mondani. Tehát állandóan ezzel az invitáló tenyérrel, mozdulattal hívom őket, próbálom, hogy először ők válaszoljanak. Felteszek egy kérdést, például: „Mi történt Amerikában 1776-ban?" Utána körbekérdezek. Nagyon figyelek arra, hogy ne én mondjam el, amit ők is el tudnak mondani.

Kézjelek – *hand signals*

A kézjelek nagyon fontosak mind a magyar, mind az angol tanításában. Angol módszertani specialitás a *finger highlighting*, amit több célra is lehet használni.

- összevonás/*contractions*: *You should have told me.* ⇨ *You should've told me.*
- mondatdallam/intonáció: *Could you help me? Would you help me?*

- összetett igeidők
- a magyarban háromirányúság.



Példa *contractions* tanítására a *finger highlighting* módszerével

Tanulás hibajavítással – *learning with corrections*

A hibajavítás is nagyon érdekes téma. Például elmesélünk egy rövid történetet. Az angolszász világ kedvenc történetei a *Rags to Riches Storys*, azaz a rongyok-tól a gazdagságig. Tehát ezek a karriertörténetek, ha úgy tetszik. És ilyen értelemben ugyanez a *Ludas Matyi*, a *Hamupipőke*, és egy angol mese, a *Dick Whittington* is.

Vegyük példának Hamupipőke történetét, mondjuk ezt vettük egy álkezdő vagy gyenge középhaladó csoporttal. Ellenőrizni szeretném, hogy megjegyezték, megtanulták-e. Egy nagyon jó módszer van, amit én nagyon szeretek, és szívesen továbbadom:

- Hamupipőkének volt három mostohanővére. – *Nem, nem három volt neki, csak kettő.* – Na jó, kettő, eltévesztettem…
- Egy napon elmentek a bálba. Hamupipőke otthon maradt. Sírt, rítt, de akkor megjelent Óz a nagy varázsló. – *Nem Óz, hanem a tündérkeresztanyja.*
- Akkor Hamupipőke is elment a bálba, de sajnos a királyfi mindenkivel táncolt, csak vele nem. – *Nem igaz, a királyfi minden táncot vele táncolt.*

Nem minden állításom hamis, de mondjuk minden harmadik mondatban van tévesztés. Milyen érdekes, hogy egy kis tévesztés imitációjával rávettük a tanulókat, hogy beszéljenek! És nem veszik észre a trükköt!

Vagy-kérdések – *or-questions*

Egy további trükk: Milyen típusú kérdés az, amivel legkönnyebben lehet a diákokat rábírni, hogy sokat beszéljenek? Vannak a nyílt végű kérdések, alapkérdések, provokatív kérdések, és egy kérdéstípus, amit nem használunk eléggé: a vagy-kérdés. London Anglia fővárosa vagy Franciaország fővárosa? Hamupipőke jól tudott táncolni vagy nem tudott táncolni? És így tovább. Azt kihallani, hogy X vagy Z, A vagy B, az kezdő szinten teljesen jó nyelvtudás. Tehát én nagyon szeretem ezeket alkalmazni kezdőknél. És lehet tartalmuk is: nagyon kedvelem az általános műveltség kérdéseit.

Fogalom ellenőrző kérdések – *concept checking questions (CCQ)*

Aki még nem ismeri, nézzen utána, mert megéri! Világos leírása megtalálható például a Routledge Kiadó könyvében: *Teach EFL* (a *Teach Yourself*-sorozatban), melyet amúgy is szívből ajánlanék.

Történetmesélés – *storytelling*

Tudom, hogy minden, ami velem történik, a tanteremben végzi. Most például, hogy az interjú közben megfeledkeztem a bablevesről, kicsit odaégett. Nem baj, majd elmesélem… Nagyon fontos tapasztalatom, hogy látom: a tanulók általában figyelnek az órán, de amikor valami személyesre vált az ember, akkor előredőlnek, kinyitják a szemüket, és fizikálisan is közelebb hajolnak, hogy hallják. Ez a történetek hatása. A narratívák most nagyon divatban is vannak. Az angolszász világban például egy mánia, hogy milyen sebhelyeid (*scars*) vannak. Amikor én először egy sebhelyet szereztem egy könyöktörésben, akkor tudtam, hogy már nekem is lesz egy történetem. Ez egy kicsit morbid, de igaz, hogy az ember egész személyisége benne van a tanításban. Tehát ha jó vagy rossz történik az emberrel, az ott van az órákon, ha fontos a tanár számára az óra. És akkor ezt a tanár is visszakapja őszinteségben.

A nyelv és kultúra találkozása

A tanárnő pályája során mindig kiemelt figyelmet fordított a kultúraközvetítésre. Saját élményei, amerikai tapasztalatai és előadásai is azt mutatják, menynyire fontosnak tartja, hogy a nyelv mögött megjelenjen az emberi és kulturális

háttér is. Így beszélgetésünkben is szóba kerültek bizonyos kulturális különbségek:

A korábban említett asszertivitás-tréning a magyar mint idegen nyelv tanításában nem jelenik meg annyira. Egyrészt, mert a magyarban nagyon kevés az, aki a C1-es szint felé bandukol. Magyarra jellemzően csupa kezdőket tanítottam újra és újra, legfeljebb gyönge középhaladókat. Itt egy nagy kulturális különbség van. Az, amilyen lelkesen mi angolul tanulunk – mert „angolul tudni kell" –, lényegesen nagyobb motiváció, mint ami az angol anyanyelvűekben van a magyar iránt. Az nekik csak egy kis szórakozás, nem eltökélt szándék.

Tanítottam több diplomatát is. Ott nagyon érdekes volt, hogy a diplomaták tudtak C1-es szinten magyarul, tudták a nyelvtant, a szókincset. De kulturálisan keveset tudtak. Ahogy én ismerem az angolszász világ népi és irodalmi hőseit, zenészeit, festőit stb., ők nagyon jó magyar tudással rendelkeztek, de nem értették a „háromszor veri ezt kenden vissza" üzenetét, vagy megkérdezték: mennyit ér a kiskakas gyémánt fél krajcárja… Én mind a két irányban igyekszem nagy figyelmet fordítani a kulturális részre. Most különösen könnyen elérhetők ezek az információk, mi is többet tudunk, többet utazunk.

Zárszó

Gedeon Mária életútja arról tanúskodik, hogy a tanítás nem egyszerűen szakma, hanem sokkal inkább életszemlélet. Olyan alkotó folyamat, amelyben a tanár maga is állandóan tanul, formálódik. Pályájának minden állomása – az Eötvös József Collegium évtizedei, az amerikai évek, az angol és magyar nyelvoktatás két világa között tett felfedezései – ugyanahhoz a felismeréshez vezet: a tanítás művészete a figyelmen, az önképzésen és az ember iránti kíváncsiságon alapul. Üzenete nem csupán módszertani trükkökben, hanem inkább egyfajta attitűdben ragadható meg. Abban, ahogy képes volt mindig friss szemmel nézni az oktatott tantárgyaira és diákjaira, abban a meggyőződésében, hogy „két egyforma óra nincsen". Az a tanár, aki minden óráját kísérletnek, találkozásnak, kölcsönös tanulásnak tekinti, sosem fárad bele a hivatásába.

~

Autorinnen und Autoren des Bandes

Delazer, Natalie	delazer.natalie@gmail.com
Feld-Knapp Ilona	knappilona@t-online.hu
Husznai Mirjam Gabriella	husznai.mirjam@gmail.com
Iványi Rudolf	ivanyi.rudolf@gmail.com
Kerekes Nikoletta Melinda	kerekes.letti@gmail.com
Kránicz Eszter	kraniczeszti@gmail.com
Kuruncziné Kapcsándi Katalin	Kurunczine.Kapcsandi.Katalin@radnoti.elte.hu
Márki Herta	marki.herta@gmail.com
Perge Gabriella	gabriellaperge87@gmail.com
Ropoli-Szabó Vivien	sz.vivi02@gmail.com
Sámson Réka	frausamson@gmail.com
Sántháné Gedeon Mária	mariasantha@yahoo.com
Sárvári Erzsébet Tünde	sarvari.erzsebet.tunde@szte.hu
Sasvári Angelika	sasvari.angelika04@gmail.com
Varga Péter	vpp6106@gmail.com
Varga-Mónok Eszter	esztermonok@gmail.com