

Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2011/2012

Beruf und Berufung
Fremdsprachenlehrer in Ungarn



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Typotex Kiadó – Eötvös-József-Collegium

Budapest

2012



**CATHEDRA
MAGISTRORUM
2011/2012**

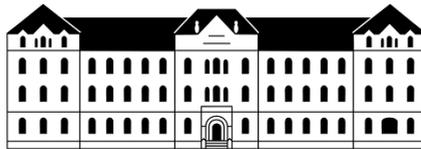
LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

**CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG**

2011/2012

Beruf und Berufung

Fremdsprachenlehrer in Ungarn



HERAUSGEGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

TYPOTEX KIADÓ – EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2012

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE

CATHEDRA MAGISTRORUM

DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND I

BERUF UND BERUFUNG – FREMDSPRACHENLEHRER IN UNGARN

Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeberin des Bandes

Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter

Balázs SÁRA

Wissenschaftlicher Beirat

Katalin BOÓCZ-BARNA

Inci DIRIM

Marion DÖLL

Dóra FAIX

Ilona FELD-KNAPP

Gabriele GRAEFEN

László HORVÁTH

Krisztina KÁROLY

Hans-Jürgen KRUMM

Erwin P. TSCHIRNER

Brigitta VARGYAS

AutorInnen des Bandes

Katalin BOÓCZ-BARNA

Beatrix BUKUS

Anna DEME

Dóra FAIX

Ilona FELD-KNAPP

Helga HAVASI

Rudolf IVÁNYI

Enikő JAKUS

Krisztina KÁROLY

Emese KOLOZSVÁRI

Antal KOVÁCSIK

Eszter KRÁNICZ

Hans-Jürgen KRUMM

Gabriella PERGE

Réka SÁMSON

Andrea TACZMAN

Brigitta VARGYAS

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák | kulturális (fórum^{bud})

Inhaltsverzeichnis

Ilona Feld-Knapp

Deutsch als Fremdsprache:

Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin 17

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Deutsch als Fremdsprache (DaF). Er gibt angehenden und praktizierenden DaF-LehrerInnen sowie jungen WissenschaftlerInnen im Bereich der Fachdidaktik einen Überblick über die Entwicklung von DaF als Sprachlehre und als wissenschaftliche Disziplin, und will damit zum Ausbau ihres Lehrerwissens und Lehrerdenkens beitragen.

Hans-Jürgen Krumm

Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens

von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern:

Überlegungen aus europäischer Perspektive 53

Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern orientiert sich nach wie vor am „Philologie-Prinzip“, d.h. es wird als ausreichend angesehen, wenn die Lehrperson ihr „Fach“, die Linguistik und Literatur des Deutschen, beherrscht; Lehrkompetenz wird in der Ausbildung bisher nur unzureichend entwickelt. Der Beitrag betont, dass die Ausbildung die Lehrkräfte befähigen muss, im Berufsfeld handlungsfähig zu sein, und hebt sieben Dimensionen hervor, die im Zentrum der Entwicklung von Lehrkompetenz für künftige FremdsprachenlehrerInnen stehen sollten:

1. Lernerorientierung in Forschung und Unterrichtspraxis
2. Handlungsorientierung des Sprachenlernens
3. Aufgabenorientierung des Unterrichts
4. Mehrsprachigkeit als Leitprinzip
5. Interkulturalität als Lernziel und Unterrichtsprinzip
6. Kompetenzorientierung und Professionalisierung auch für die Lehrenden
7. Verändertes Verständnis der Rolle der Lehrenden.

Ein konkreter Vorschlag für die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden schließt den Beitrag ab.

Krisztina Károly

**Discourse analysis and language teaching:
the benefits of the theories and methods of discourse analysis
in the language classroom 75**

Despite its stated significance in successful intercultural communication, the development of discourse competence receives less attention in language teaching than the other components (e.g., grammatical competence). This paper argues for the relevance of discourse-based investigations in and a discourse-oriented view to the development discourse and generic competence in foreign language teaching and teacher training. Within the larger field of discourse analysis, the main focus of this study is the analysis of written discourse and written discourse production. It reviews the most influential theories and methods of research in written discourse analysis to show how they may (1) contribute to a better understanding of the stereotypical linguistic, social and cognitive characteristics of L1 and SL/FL discourse production; (2) enhance the research activity that can aid the development of discourse and generic competence in the language classroom; and (3) strengthen the idea of European multilingualism in today's globalized world where English has become the *lingua franca* of professional communication.

Katalin Boócz-Barna

**Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als
Fremdsprache. Welches Lehrerwissen erfordern unterrichtliche
Interaktionen? 107**

In diesem Beitrag wird nachgezeichnet, welches Lehrerwissen die optimale Gestaltung der Interaktionen im DaF-Unterricht erfordert. Nach der Klärung grundlegender Fachtermini und dem Abriss des Forschungsstandes werden die Bereiche des Lehrerwissens nachgezeichnet, die als notwendige Voraussetzungen für die angemessene Entwicklung der Interaktions- und Diskurskompetenz der Deutschlernenden gelten. Nach der Vorstellung ihrer empirischen Untersuchung diskutiert die Verfasserin das Potenzial neuer Interaktionstypen, wobei sie für die Erneuerung unterrichtlicher Interaktionen plädiert, und zwar durch den Einsatz neuer Interaktionstypen, die im letzten Kapitel exemplarisch ausgeführt werden.

Dóra Faix

**La autoficción como teoría y su uso práctico
en la enseñanza universitaria de la literatura..... 127**

El estudio presenta las posibilidades de aprovechamiento de la teoría de la autoficción y su aplicación práctica en el análisis de textos (de Juan Marsé, Enrique Vila-Matas y Javier Marías, como ejemplos) para promover la enseñanza universitaria de la literatura, y muy en concreto las capacidades de comprensión y de interpretación creativa de los estudiantes de Filología Hispánica. Se trata de un experimento realizado con estudiantes universitarios húngaros y españoles, y el éxito que ha tenido demuestra que unir la teoría de la literatura con la didáctica resulta sumamente interesante, enriquecedora y aplicable en el ámbito internacional de la enseñanza de la literatura.

Brigitta Vargyas

L'enseignement du français en Hongrie 141

Bien que la Hongrie ne soit pas traditionnellement considérée comme un pays francophile, un regard plus profond sur l'histoire des contacts franco-hongrois montre que ceux-ci étaient, dès le Moyen Âge, très importants. (Même s'il faut attendre au moins jusqu'au XVIII^e siècle pour pouvoir parler d'un apprentissage « en masse » de la langue.) Les idées des Lumières et celles concernant le pouvoir et la vie politique que les amateurs hongrois de la littérature avaient connues grâce au *Télémaque* de Fénelon, ont contribué à une prise de conscience de ses valeurs et droits nationaux. Ainsi, au-delà du rôle traditionnel de langue de culture, le français était considéré en Hongrie également comme la langue associée à la volonté d'affirmation de soi en tant que nation et aux efforts d'indépendance. De l'avènement du communisme aux changements des années 80, l'apprentissage du français, c'est-à-dire d'une langue jugée élitiste, n'a nullement été encouragé. Nous espérons que ce XXI^e siècle verra le français reprendre le rôle qui lui convient en raison de son histoire en Hongrie. C'est à cette « reprise de terrain » linguistique et à la promotion d'un plurilinguisme au sens moderne que nous souhaitons contribuer par l'introduction d'un apprentissage obligatoire du français au Collège Eötvös (dès septembre 2011 pour, au moins, un tiers des étudiants).

Réka Sámson

Neue Medien im Fremdsprachenunterricht.

Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende..... 157

Heutzutage ist der Umgang mit neuen Medien in verschiedenen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens notwendig und geradezu selbstverständlich. Der kompetente Gebrauch der digitalen Medien bildet die Grundlage dafür, dass man sich in Arbeits-, Kommunikations- und Informationsprozessen zurechtfindet. Vor diesem Hintergrund leitet sich der Wunsch nach der Integration der neuen Technologien in den Fremdspracheunterricht ab. Empirische Forschungen haben bewiesen, dass der Einsatz neuer Medien zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen kann. Das positive Ergebnis technologiegestützten Unterrichts liegt aber nicht am Einsatz des Computers an sich, sondern an seiner Integration in didaktisch entsprechend vorbereitete Unterrichtssituationen. Im Beitrag wird ein Fortbildungskonzept vorgestellt, das zum Ziel hatte, bei DaF-Lehrenden das zum richtigen Einsatz eines neuen Mediums – nämlich der interaktiven Tafel – nötige Lehrerwissen und die für einen mediengesteuerten Unterrichtsprozess notwendigen Handlungsmuster auszubauen.

Beatrix Bukus

Vernetzte Welt versus Container-Lehrerausbildung.

Autoethnografie einer ungarischen Sprachlehrerin

über ihre Lehrtätigkeit in Izmir..... 191

In einer immer mehr vernetzten Welt ändert und erweitert sich das Berufsprofil des Lehrers und demzufolge auch das Profil der Lehreraus- und -fortbildung. In der wissenschaftlichen Diskussion wird oft der allmächtige Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ als Schlüsselkompetenz für einen Erfolg in einer vielfach verflochtenen Welt thematisiert. Im vorliegenden Aufsatz wird über dieses schwer definierbare Konzept weniger die Rede sein. Den Mittelpunkt bildet vielmehr die autoethnographische Analyse von einer konkreten Lehrerfahrung, als ein Beispiel dafür, dass ein Auslandspraktikum für (angehende) Lehrkräfte die Möglichkeit zur Entwicklung von Fertigkeiten und Wissensbeständen des „globalen Bewusstseins“ bietet. Es wird für das Auslandspraktikum als zu festigenden Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung plädiert, m.a.W. für den Einsatz von Lehrern im fremden Kontext, der dazu befähigen soll, die durch das Aufeinanderprallen von verschiedenen Raumordnungen hervorgerufene Veränderung, Erweiterung und Bereicherung ihres Berufsprofils wahrzunehmen und sich dementsprechend zu entwickeln.

Anna Deme

**Landeskundevermittlung mittels interaktiver Tafel.
Neue Perspektiven im schulischen DaF-Unterricht** 213

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, aktuelle Perspektiven im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht der Lehrerforschung darzustellen, die mit dem Einsatz eines neuen, digitalen Unterrichtsmediums zur Behandlung zeitgemäßer, gedankenanregender didaktischer Inhalte zusammenhängen. Dieses Medium ist die interaktive Tafel, deren Verwendungsmöglichkeiten im Rahmen dieser Arbeit am Beispiel der interkulturellen Landeskundevermittlung erörtert werden sollen.

Rudolf Iványi

**Zur Rolle des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht.
Überlegungen zur Förderung des Lehrerwissens
für den DaF-Unterricht** 263

Der Beitrag befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen Grammatikvermittlung und Sprachenlernen, und untersucht die Rolle des Sprachbewusstseins bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Dem Beitrag liegen Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Sprachkompetenzen von ungarischen Studierenden zugrunde. Betont werden die Wichtigkeit des Sprachbewusstseins und die Notwendigkeit der Förderung des reflektierenden und reflektierten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht.

Enikő Jakus

**Neue Herausforderungen und innovative Wege für das
Fremdsprachenlehren und -lernen. Alternative Methoden
außerhalb des schulischen Unterrichts** 295

Fremdsprachenlernen scheint heutzutage nicht mehr ein Privileg der schulischen Bildung zu sein, es wurde im letzten Jahrzehnt in Ungarn auch im privaten Bereich, außerhalb des schulischen Unterrichts immer populärer und verbreiteter. Der vorliegende Beitrag versucht die in der Fachliteratur behandelten alternativen Fremdsprachenlernmethoden darzustellen. In der Arbeit werden zuerst die Begriffe *Methode* und *alternativ* geklärt, dann die wichtigsten traditionellen bzw. alternativen Sprachenlernmethoden angeführt, voneinander abgegrenzt und die verschiedenen neuen Lehrerrollen präsentiert.

Auch der Stellenwert der alternativen Methoden in der Fachliteratur wird rezipiert und reflektiert, damit bereits praktizierende und zukünftige Lehrkräfte diese Methoden objektiver beurteilen können. Im Fazit wird ein Überblick darüber gegeben, welche Botschaft diese Situation in Ungarn für die Lehrkräfte und die schulische Bildung trägt.

Antal Kovácsik

**Die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern
im Eötvös-Collegium 325**

Das Eötvös-József-Collegium leistete im Laufe seiner mehr als hundertjährigen Geschichte einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung von wissenschaftlich gebildeten Lehrer und Lehrerinnen in Ungarn. Viele der ehemaligen Studenten und Studentinnen wurden sogar zu führenden und maßgebenden Persönlichkeiten des ungarischen Kulturlebens. Trotz seiner großen Leistungen (oder gerade deshalb) wurde das Institut jedoch mehrmals von verschiedenen politischen Gruppierungen angegriffen – in den 50er Jahren musste es seine Tätigkeit vorübergehend sogar einstellen. Im vorliegenden Beitrag wird zunächst die wendungsreiche Geschichte des Eötvös-Collegiums, dann spezifisch die Geschichte der Deutschlehrausbildung in diesem Bildungsinstitut dargestellt.

Andrea Taczman / Helga Havasi / Emese Kolozsvári /
Gabriella Perge / Eszter Kránicz

Warum Lehrer werden? Fünf Reflexionen 335

Die fünf kurzen Beiträge gewähren einen Einblick in die Motivationsgründe und die persönlichen Überlegungen von angehenden DaF-Lehrerinnen zu ihrer Berufswahl von den Kinderjahren bis zum Ende des Studiums. Die Beiträge enthalten Reflexionen und biographische Erfahrungen zur Frage „Warum Lehrer werden?“. Das Kennenlernen dieser individuellen Wege und der Faktoren, die bei der Berufswahl im Besonderen (und wohl auch im Allgemeinen) mitspielen, dürfte sehr wohl belangvoll und lehrreich sein. Durch ihre Analyse kann auf den eigenen Weg geschlossen werden, weshalb sie für angehende Lehrerinnen und Lehrer von großer Relevanz sein dürften.

Gabriella Perge

Tagungsbericht

Paternalismus in der (sprachbezogenen) Erwachsenenbildung.

Erkundungen eines migrationsgesellschaftlichen

Herrschaftsverhältnisses 353

Rezension

Elisabeth Raab-Steiner und Michael Benesch: Der Fragebogen.

Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung 357

AutorInnen des Bandes 361

Vorwort der Herausgeberin

Cathedra Magistrorum bedeutet ‚Lehrerakademie‘. Unter diesem Titel wurde zur Zentenariumsfeier *Lustrum* 2010 eine neue Initiative im Eötvös-József-Collegium (EC) der Eötvös-Loránd-Universität Budapest gestartet. Sie will angehende Lehrer in ihrer Entscheidung, Lehrer werden zu wollen und ihr eigenes Berufsprofil zu finden, unterstützen. Ihr Ziel ist es, einen Beitrag zum beruflichen Selbstverständnis angehender FremdsprachenlehrerInnen zu leisten, ihnen Wege zur Professionalisierung aufzuzeigen und bei der Herausbildung ihres individuellen Lehrer-Wissens und Lehrer-Denkens zu helfen.

Die CATHEDRA MAGISTRORUM fügt sich in das Profil des Collegiums ein und will der Grundidee der Gründer des Collegiums Rechnung tragen. Das EC wurde 1895 von Loránd Eötvös mit der Aufgabe der Einrichtung einer niveaувollen Lehrerausbildung gegründet. Der Unterricht im EC stand unter dem Motto „Freiwillig dient der Geist“: ein Gedanke, der das Leben im EC in jedem Bereich prägte.

Die CATHEDRA MAGISTRORUM greift diese Grundidee neu auf. Mit ihrem Programm stellt sie – ausgehend von einem zeitgemäßen Berufsprofil des Fremdsprachenlehrers – die Wissenschaftsorientierung in den Mittelpunkt.

Die Teilnehmer der Lehrerakademie sind interne und externe Kollegiaten. Sie können im Rahmen von Werkstattarbeit einen Einblick in die Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen bekommen, um mit der Zeit auch eigene Forschungen durchzuführen, neue Erkenntnisse zu gewinnen, Zusammenhänge zu verstehen, die ihren Horizont erweitern.

Zur Werkstattarbeit, die im Gebäude des Collegiums in regelmäßigen Zeitabständen stattfindet, werden auch namhafte in- und ausländische ExpertInnen und WissenschaftlerInnen eingeladen. Die Themen für die Werkstattarbeit werden aus den aktuellen Forschungsschwerpunkten der Fremdsprachendidaktik wie Mehrsprachigkeit, Lernerautonomie und Lernberatung, Lehrerlernen, Neue Medien und Migration gewählt.

Ein wichtiges Vorhaben für die CATHEDRA MAGISTRORUM ist die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen der TeilnehmerInnen der

Lehrerakademie. In diesem Sinne wurde am EC eine neue Reihe mit dem Titel „CATHEDRA MAGISTRORUM –Lehrerforschung“ ins Leben gerufen. Die beiden verantwortlichen Herausgeber der Reihe sind László Horváth, Direktor des EC, und Ilona Feld-Knapp, Leiterin der CATHEDRA MAGISTRORUM. Der Schriftleiter der Reihe ist Balázs Sára, Leiter der Germanistischen Seminars am EC.

Der vorliegende Band ist die erste Publikation der Lehrerakademie, die unter dem Motto „Beruf und Berufung: Fremdsprachenlehrer in Ungarn“ erscheint. Der erste Band ist hauptsächlich deutschsprachig, und behandelt Themen mit DaF-Bezug, umfasst aber im Sinne der Mehrsprachigkeit auch Beiträge in drei weiteren Sprachen, es gibt je einen Beitrag auf Englisch, Französisch und Spanisch. Inhaltlich stehen alle Beiträge unter dem Motto „Lehrerwissen und Lehrerdenken“ und wollen angehenden und praktizierenden FremdsprachenlehrerInnen zur Entfaltung ihres beruflichen Selbstverständnisses Hilfestellungen bieten. Auf diese Weise können die Beiträge in der Lehrerausbildung sowie in der Lehrerfortbildung genutzt und eingesetzt werden. Unter den Autoren finden sich erfahrene, namhafte WissenschaftlerInnen, aber auch AnfängerInnen im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Alle Autoren waren TeilnehmerInnen und MitgestalterInnen der Programme der Werkstattarbeit der CATHEDRA MAGISTRORUM. Die Beiträge wurden durch diese intensive Arbeit der ersten beiden Jahre angeregt.

Der Band wird mit einem Artikel von Ilona FELD-KNAPP eröffnet, der einen Überblick über die Etablierung von Deutsch als Fremdsprache als einer jungen wissenschaftlichen Disziplin bietet. Der Beitrag von Hans-Jürgen KRUMM umreißt die wichtigsten zeitgemäßen Anforderungen an die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen. Der Beitrag von Krisztina KÁROLY befasst sich mit fachwissenschaftlichen Fragen in Bezug auf die Förderung der Diskurskompetenz beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. Katalin BOÓCZ-BARNA untersucht die Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache und zieht Konsequenzen, welches Lehrerwissen unterrichtliche Interaktionen erfordern. Dóra FAIX widmet sich dem Thema „Literaturdidaktik“ und zeigt, wie literarische Texte im fremdsprachigen Spanischunterricht effektiv bearbeitet werden können und sollten. Brigitta VARGYAS befasst sich mit den Traditionen des fremdsprachigen Französischunterrichts in Ungarn. Réka SÁMSON behandelt das Thema „Neue Medien im Fremdsprachenunterricht“

und reflektiert ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende. Beatrix BUKUS hebt die Wichtigkeit der interkulturellen Kompetenzen im Lehrerberuf hervor. Anna DEME zeigt in ihrem Beitrag, welche Perspektiven die interaktive Tafel bei der Landeskundevermittlung im schulischen DaF-Unterricht bietet. Rudolf IVÁNYI beschäftigt sich mit der Rolle des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht. Enikő JAKUS gibt einen Überblick über alternative Methoden außerhalb des schulischen Unterrichts. Antal KOVÁCSIK stellt die Geschichte der Deutschlehrausbildung am EC dar. Die kurzen Beiträge von angehenden LehrerInnen (Andrea TACZMAN, Helga HAVASI, Emese KOLOZSVÁRI, Gabriella PERGE und Eszter KRÁNICZ) gewähren einen Einblick in die Motivation und die persönlichen Überlegungen von angehenden DaF-Lehrerinnen zu ihrer Berufswahl von den Kinderjahren bis zum Ende des Studiums. Den Band schließen ein Tagungsbericht und eine Rezension von Gabriella PERGE ab.

Budapest, im November 2012

Ilona Feld-Knapp

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin

1. Einleitung

Deutsch als Fremdsprache (DaF) bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtmuttersprachigen beschäftigen. Im engeren Sinn zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich Deutsch als Zweitsprache auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht. (Krumm 2010: 47)

Laut dieser Definition hat die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur im Rahmen von DaF im Vergleich zur Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur innerhalb von traditionellen germanistischen Disziplinen besondere Merkmale. Dies äußert sich erstens darin, dass die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur aus Fremdperspektive von Nichtmuttersprachigen geschieht, zweitens, dass Lehre und Forschung, d.h. die unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Bereiche, die traditionell getrennt behandelt werden, einheitlich, gleichrangig und in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung betrachtet und untersucht werden.

Schauen wir uns im Folgenden den großen Bereich DaF näher an. Zunächst wird die Lehre des Deutschen als Fremdsprache umrissen, ausführlicher wird auf die kommunikative und interkulturelle Orientierung des DaF-Unterrichts im schulischen Bereich seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts eingegangen, auf dieser Grundlage entfaltete sich ja der gegenwärtige DaF-Unterricht. Ferner wird das Thema DaF als wissenschaftliches Fach (Entstehungsgeschichte, Inhaltsbereiche, Ausrichtungen) mit besonderer Berücksichtigung der Etablierung der lehr- und lernwissenschaftlichen bzw. didaktisch-methodischen Ausrichtung des Faches „DaF“ als Fremdsprachendidaktik bzw. als Lehr- und Lernwissenschaft behandelt.

Die vorliegende Arbeit will damit vor allem angehende DaF-LehrerInnen als wissenschaftlichen Nachwuchs ansprechen, ihr Interesse auch über den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache an der Schule hinaus für DaF als wissenschaftliche Disziplin wecken und vertiefen, sie auf diese Weise zu eigenen Forschungen im Bereich Fremdsprachendidaktik ermutigen und anregen.

2. DaF als Fremdsprachenunterricht

DaF als Fremdsprachenunterricht ist keine neue Errungenschaft, es blickt auf eine lange Geschichte zurück (vgl. Eder 2006, Krumm u.a. 2010).

Schon vor der Etablierung des Faches Deutsch als Fremdsprache lernten Menschen in früheren Jahrhunderten Deutsch. Das Bedürfnis, das Deutsche als Fremdsprache zu lernen, gibt es allerdings genauso lange, wie es das Deutsche als Sprache gibt. Es gibt seit etwa 1500 Jahren Menschen anderer Muttersprachen, die sich mit Sachsen, Franken, Thüringern, Alemannen oder Bayern, später dann Deutschen, verständigen wollten oder mußten und damit Anlaß hatten, Deutsch auf der jeweiligen Stufe der Sprachentwicklung zu lernen. (Glück 2002: 1)

Mit dem Ziel der Förderung der deutschen Sprache und des fremdsprachlichen Deutschunterrichts wurde seit dem Ende des 19. Jahrhunderts eine bewusste auswärtige Kulturpolitik in Deutschland, die mehrere Bereiche umfasste, betrieben. Damit fand eine politisch unterstützte Institutionalisierung zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland ihren Anfang, musste allerdings nach dem Nationalsozialismus neu aufgebaut werden (näher dargestellt bei Ammon 2006: 22ff.).

Auch der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache geht nachweisbar schon in das 15. Jahrhundert zurück (vgl. Glück 2000). Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache unter institutionellen Umständen erfolgte später mit Ausbau des staatlichen Schulwesens nach unterschiedlichen Methodenkonzeptionen. Die Skala reicht von der GÜM über den kommunikativen und interkulturellen Ansatz bis zur „Post-Methoden-Ära“ (Funk 2010: 942).

Die 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts brachten einen Wendepunkt bei der Vermittlung von Fremdsprachen. Ab dieser Zeit zeichnete sich eine zunehmende weltweite Mobilität ab, der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen stieg rasch an. Der Fremdsprachenunterricht musste die vielfältigen Kommunikationsbedürfnisse der Sprachlernenden befriedigen.

Im folgenden Exkurs lässt sich beobachten, wie der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache ab den 70er Jahren auf diese Herausforderung reagierte, welche Orientierung der Unterricht hatte, durch die der DaF-Unterricht bis heute

geprägt ist und welche Widersprüche in der gegenwärtigen Situation vorhanden sind, deren Überwindung eine Aufgabe für die Zukunft ist.¹

2.1. Kommunikative und interkulturelle Orientierung im DaF-Unterricht. Ein Exkurs

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat sich in den 1970er Jahren im angelsächsischen und angloamerikanischen Sprachraum etabliert.

Im Zuge der großen Änderungen des deutschen Schulsystems in den 1960er Jahren begann sich auch der Fremdsprachenunterricht im deutschen Sprachraum zu wandeln, der Unterricht moderner, lebender Sprachen hat sich auch an den schulischen Einrichtungen durchgesetzt (vgl. Hüllen 2005: 142ff.).

Hans Eberhard Piepho hat mit seinem Buch „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ (1974) die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht innerhalb des deutschen Sprachraums in Gang gesetzt (vgl. Faistauer 2010: 158).

Der kommunikative Ansatz hat den Fremdsprachenunterricht eindeutig positiv beeinflusst. Der Unterricht wurde durch ein offenes, flexibles Konzept im Rahmen einer schüler- und handlungsorientierten Kommunikation durchgeführt und die Praxis des traditionellen lehrbuch- und lehrerzentrierten Unterrichts aufgegeben. Authentizität von Unterrichtsmaterialien, Gruppenarbeit, Projekte, Rollenspiele, kreatives Schreiben wurden bevorzugt, die Wichtigkeit der Situiertheit der sprachlichen Handlungen betont. Trotz dieser unbestreitbaren Vorteile, die der kommunikative Ansatz für den Fremdsprachenunterricht gebracht hat, gibt es problematische Aspekte, wie z.B. das Verhältnis der Form zum Inhalt oder das der kommunikativen Orientierung zur Bildung und Erziehung (vgl. Rösler 2008: 117).

Angeregt wurde die Entwicklung für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht zum einen durch die linguistische Pragmatik, die eine Perspektive auf die Sprache als soziales Handeln eröffnete – der Komplex von zu erwerbenden Teilkompetenzen wurde im Konzept der kommunikativen Kompetenz zusammengefasst, die als Ziel im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden sollte –, zum anderen durch das philosophische und emanzipatorische Konzept der kommunikativen Kompetenz von Habermas (1971).

Piepho hat beide Ansätze verknüpft und den Sprachlernprozess als einen Bildungsprozess aufgefasst, weshalb sein Ansatz im schulischen

¹ Das folgende Kapitel überschneidet sich teilweise mit meinem Artikel in JuG 2009.

Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung war. Er fasst die Förderung der kommunikativen Kompetenz als oberstes Ziel im Unterricht auf, dieser Prozess hat spezifische Züge und vollzieht sich nur unter bestimmten Bedingungen:

Kommunikative Kompetenz entfaltet sich als Handlung und Diskurs im Unterricht, wenn die Form der Mittel gegenüber der Bedeutsamkeit der Absichten und Rollen als zweitrangig bewertet und gewichtet wird. (Piepho 1974: 16)

Die Beschäftigung mit der Form und die Aufgabe der Menschenbildung gehören für Piepho zusammen, die Form muss im Sinne der pragmatischen Linguistik funktionalisiert werden, sprachliche Mittel sind in ihrer Funktion für die Kommunikation wichtig und nicht als Gegenstände der sprachlichen Beschreibung im Sinne der Systemlinguistik. Diese These wurde in der Praxis oft missbraucht. Statt die formalen Aspekte zu funktionalisieren, wurden nämlich die Form, die grammatische und lexikalische Richtigkeit, die Beschreibungskategorien in Bezug auf die sprachliche Norm derart vernachlässigt und so wenig beachtet, dass die Entwicklung der darauf aufbauenden weiteren Teilkompetenzen wie beispielsweise der für die menschliche Kommunikation grundlegenden rezeptiven und produktiven Textkompetenzen darunter litt. Bei textorientierten Prozessen wie Lesen und Schreiben muss die grammatische Verflechtung satzübergreifend erkannt und umgesetzt werden.

Piepho unterscheidet also in Anlehnung an Habermas zwischen kommunikativem Handeln und Diskurs. Diskurs ist eine Form von Kommunikation, in der wir uns reflexiv verhalten, Irrtümer revidieren und Missverständnisse korrigieren können. Er ist die reflexive und kooperative Selbstkontrolle im Verständigungsprozess. Kommunikative Kompetenz bei Piepho bedeutet in Anlehnung an Habermas dementsprechend nicht nur, in Situationen sprachlich angemessen handeln, sondern aus Handlungszusammenhängen heraustreten und reflektieren zu können (vgl. Bredella 2008: 47). Unter Emanzipation im Rahmen der Kommunikation verstand Piepho einen Fremdsprachenunterricht, der dem Lernenden eine Mitbestimmung über den Unterricht einräumt und ihm so Gelegenheit gibt, sich auf eine „emanzipierte“ Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten.

Sprachunterricht ist demnach nicht nur ein Fertigkeitserwerb im engeren Sinne, sondern ein Erziehungsvorgang, der die gesamte Persönlichkeit eines Schülers ansprechen und erziehend verändern muss. Der Schüler muss Gelegenheit nehmen können, seine Ansprüche, Schwierigkeiten und Erwartungen eigenständig zu artikulieren und den Unterricht gemeinsam mit dem Lehrer und in zunehmend kritischer Distanz zu vorgegebenen Angeboten zu planen und zu revidieren. (Piepho 1974: 35)

Sein Einfluss auf die Erstellung von Richtlinien und Lehrwerken war zwar auch im Bereich des DaF-Unterrichts sehr groß, aber die Förderung der kommunikativen Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts wurde im Sinne von Piepho im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht im gewünschten Maße erreicht. Die Frage der Form – die sprachliche Verflachung – wurde bereits erwähnt. Besonders große Defizite zeigte die Praxis bei der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes im Bereich der Erziehung und Bildung. Die Umsetzung der Alltagsdialoge als zentrale Texte der Lektionen in mündliche Sprechimitation durch die Schüler im Unterricht versprach schnellere Erfolge. Der Fremdsprachenunterricht verlor seine erzieherischen Dimensionen und wurde nur auf Vermittlung von sprachlichen Mitteln für die alltägliche Kommunikation reduziert. 1979 formulierte Piepho selbst seine scharfe und grundsätzliche Kritik am pragmatisch-funktional orientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Die Vorliebe der neueren Lehrwerke für Alltagsdialoge sei verfehlt. Diese Dialoge führten zur Sprachimitation, die in den ersten Lernjahren eine hohe Lehrersteuerung erfordere, zudem entarte dieses Nachäffen von Dialogen und das Nachplappern von *substitution tables* oft zu einem absurden Theater (vgl. Piepho 1979: 113). Bezeichnenderweise sieht sich Rohrer 10 Jahre später genötigt, wieder darauf hinzuweisen, dass es gilt, das menschliche Moment des Unterrichts in den Mittelpunkt zu stellen.

Wir dürfen aus unseren didaktischen Überlegungen nicht länger ausklammern, daß der Lehrer und Lernende auch während des Sprachunterrichts Menschen bleiben, die lebenswichtige körperliche und seelische Bedürfnisse haben; psychologische Bedürfnisse, das Bedürfnis nach Sicherheit, Zuneigung, Selbstachtung, Selbstverwirklichung; daß diese Bedürfnisse wahrscheinlich die wichtigsten Anlässe für zwischenmenschliche Kommunikation sind. Auch und vor allem sollte der Fremdsprachenunterricht diese Erkenntnis nutzen. Er kann dies leicht, da er im Bereich des institutionalisierten Lernens, in der Schule also, wohl das einzige Fach ist, bei dem der Zusammenhang zwischen Form und Inhalt immer wieder leicht auflösbar ist. (Rohrer 1986: 112)

Auflösen heißt: Form und Inhalt im Gleichgewicht halten. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht bekam in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre vom interkulturellen Konzept des Fremdsprachenunterrichts neue Anregungen, die viele Defizite der pragmatischen Orientierung ausgleichen konnten. Schüler- und handlungsorientierter kommunikativer Sprachunterricht bedeutet im interkulturellen Konzept, dass Themenbereiche und Themenaspekte an elementare Lebenserfahrungen der jeweiligen Lernergruppe anknüpfen. Die Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit geschieht nicht durch

bloßes Nachahmen vorgegebener Dialogmuster, sondern auf der Grundlage von Verstehensprozessen, die sich immer vor der Äußerung in der fremden Sprache entfalten. Die didaktische Konsequenz wäre demnach: vom Verstehen in der fremden Sprache zur Äußerung (vgl. Neuner 1993: 117). Neben dem kommunikativen Handeln („sprechen mit“) kommt also auch dem (Text) Verstehen eine größere Bedeutung zu, literarische Texte werden für den Fremdsprachenunterricht wieder entdeckt, „sprechen über“ wird wichtig (vgl. Faistauer 2010).

Die Begriffe *interkulturelles Lernen* und *interkulturelle Kommunikation* (vgl. Krumm 1995: 157ff.) werden seit den 1980er Jahren im deutschen Sprachraum in zwei Kontexten verwendet. Es gibt die erziehungswissenschaftlichen Konzepte, die weit über den Sprachunterricht hinausgehen, und die auf die Zweit- und Fremdsprachenvermittlung bezogenen Konzepte.

Die erziehungswissenschaftlichen Konzepte haben interkulturelles Lernen unter dem Motto „Ausländer- und Migrantenpädagogik“ als Lernziel und Unterrichtsprinzip für alle Unterrichtsfächer formuliert. Dabei geht es um die Befähigung zum Lernen und Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Damit hat der interkulturelle Ansatz in den 1980er Jahren die Assimilations- und Integrationskonzepte der 1960er und 1970er Jahre abgelöst, in denen von einer Defizithypothese ausgegangen wurde, die Fremdheit vor allem als Defizit gegenüber der Fremdsprache und -kultur betrachtete, die es im Unterricht zu überwinden galt. Mit der Differenzhypothese wurde dagegen Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen betont. Ausdrucksformen dieser Ausrichtung sind: Förderung der Muttersprache gleichrangig neben der Zweitsprache sowie der aus der Herkunftskultur mitgebrachten Wertvorstellungen, eine Überprüfung der Lehrpläne und Schulbücher im Hinblick auf Inhalte, die einer solchen Anerkennung von Fremdheit entgegenstehen.

In den 80er Jahren wurden viele Grundsätze und Unterrichtsprinzipien aus der „Auslandspädagogik“ erst in den Unterricht der Zweitsprachen, später auch in die Fremdsprachenvermittlung in einer mehrsprachigen Gesellschaft übernommen. Interkulturelles Lernen in FU sollte Lernende dementsprechend auf interkulturelles Handeln in einer (veränderten) mehrsprachigen Welt vorbereiten und Empathie, kritische Toleranz und die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung entwickeln.

Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf der Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren. Das bedeutet, eine andere Weltanschauung zu verstehen,

sich an ein neues kulturelles Umfeld und an sich wandelnde interkulturelle Kommunikations- und Lernstile anzupassen; umfassendes Wissen und Verständnis für (Eigen- und Fremd)Kultur, Respekt für andere Kulturen, kulturübergreifende Empathie, Verstehen des Werts kultureller Vielfalt, Verstehen von Rolle und Wirkung der Kultur und der Wirkung entsprechender situativer, sozialer und historischer Kontexte.

Fremdverstehen ist nicht nur Einfühlung und Analogiebildung, sondern vor allem Dialog. Wenn wir einen anderen verstehen, dann fühlen wir uns nicht als isoliertes Ich in ein anderes isoliertes Ich ein, sondern wir kommunizieren miteinander. (Bredella 1995: 8)

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht haben gerade diese Dimensionen des Lernens eine sehr große Wichtigkeit.

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zielt darauf, die Rolle der Fremdsprache für die Entwicklung von Selbst- und Fremdbildern bewusst zu nutzen; d.h. durch interkulturelles Lernen gewinnt der Fremdsprachenunterricht seine soziale und pädagogische Dimension zurück. (Krumm 1995: 159)

Der Fremdsprachenunterricht kann zur Entwicklung von verschiedenen interkulturellen Kompetenzen einen wichtigen Beitrag leisten, wenn die Fremdheit des Lernalters produktiv beim Fremdsprachenlernen eingesetzt und in die Vermittlung von Fremdsprachen einbezogen werden kann.

Interkulturelle Kompetenz ist eine überfachliche Kompetenz. Sie gehört zu den sogenannten Schlüsselkompetenzen, die unabhängig von einer spezifischen Ausbildung in vielen Berufen gefordert werden (vgl. Erll/Gymnich 2007). Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich mit jeder neuen interkulturellen Begegnung, bei der Menschen aus verschiedenen Kulturen miteinander kommunizieren. Sie kann nur gelingen, wenn uns bewusst wird, dass ein erfolgreicher Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen spezifische Einstellungen und Fähigkeiten erfordert.

Die Weiterentwicklung des kommunikativen zum interkulturellen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik hat den Begriff *Kultur* in den Mittelpunkt gerückt. Der Begriff erlebte in den letzten Jahrzehnten einen Definitionswandel (vgl. Ehlich 1994, Krusche 1995). Interkulturelle Kompetenz basiert auf einem prozessualen Kulturbegriff:

Kultur ist dynamisch, d.h. sie bezieht sich nicht nur auf fertige Produkte, sondern immer auch auf den Prozess der Kultivierung; Kultur ist ständig im Fluss, sie ist historisch entstanden und entwickelt sich weiter. (Altmayer 1997: 8)

Kultur wird stärker vom Subjekt aus, d.h. vom einzelnen Lerner in Fremdsprachenunterrichtsprozessen bzw. vom einzelnen Angehörigen einer Kultur aus betrachtet. Als eines der Lernziele in einem Fremdsprachenunterricht, der zum Fremdverstehen anleiten will, kann man daher die Einübung in eine perspektivistische Betrachtung bezeichnen. Dies bedeutet den Versuch, die Perspektive der jeweils anderen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie bis zu einem gewissen Grad zu übernehmen (vgl. Christ 1996: 4).

Wir lernen die Fremdsprache, um mit dem Fremden in einen Dialog zu treten und ihn dadurch verstehen zu können. Interkulturelles Lernen soll die Lernenden dazu befähigen, sich in einer anderen Kultur besser zu orientieren. Dabei spielt die Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse in einer kulturvergleichenden und kulturrelativierenden Betrachtungsweise eine wichtige Rolle. Interkulturelle Landeskunde bedeutet Sensibilisierung für fremde Kulturen, Sichtbarmachung und Abbau von Vorurteilen und Klischees sowie die Entwicklung kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen.

Der interkulturelle Ansatz erweiterte den Begriff der *Kommunikativen Landeskunde*. Als integraler Bestandteil des Unterrichts verschafft er nicht nur die Übungsmöglichkeit der authentischen Konversation. Durch die inhaltliche Konfrontation mit der Fremde soll an die kulturellen Unterschiede angeknüpft werden, um Vorurteile und Stereotypenmuster abzubauen. Interkulturelle Landeskundevermittlung (vgl. „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“) bedeutet statt Faktenvermittlung eine aktive Auseinandersetzung mit fremden Kulturen. Dabei spielen die Aktivitäten der Lernenden von der Auswahl der Materialien bis zur Gestaltung des Unterrichts eine entscheidende Rolle. Die Materialien sollen authentisch sein, d.h. die Welt in ihrer Komplexität darstellen, bei den Lernenden Neugier und Lust auf Entdeckungen wecken. Auch historische Themen und Texte sollen ausgewählt und behandelt werden. Die Vielfalt deutschsprachiger Regionen, die sich bei vielen Gemeinsamkeiten auch durch unterschiedliche historische, politische, kulturelle und sprachliche Entwicklung auszeichnen, sollte im Unterricht berücksichtigt werden. Landeskundeunterricht sollte an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zur Überprüfung und Korrektur dieser Vorkenntnisse und Klischees geben. Landeskundeunterricht muss der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben, weil eine fremde Kultur häufig emotional und subjektiv erfahren wird. Landeskunde weist über den Sprachunterricht hinaus und

vernetzt ihn mit anderen Lernbereichen. Das erfordert Methodenvielfalt und Förderung des selbständigen und autonomen Lernens.

Neben im engeren Sinne landeskundlichen Texten spielen beim Fremdverstehen literarische Texte eine besondere Rolle. Mithilfe von Literatur können nämlich die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und von subjektiven Einstellungen bewusst gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen. Insofern eignet sich Literatur im schulischen Unterricht besonders für die Erreichung von Lernzielen, die über den reinen Spracherwerb hinausweisen und zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beitragen.

2.2. Widersprüche, Probleme und neue Wege im heutigen DaF-Unterricht

Der DaF-Unterricht wie der Fremdsprachenunterricht allgemein erlebt heute wieder einen Wandel, er befindet sich im Kontext der Standardisierungsversuche, die sich zum Ziel setzen, Leistungen zu objektivieren und zu messen und sie auf diese Weise vergleichbar zu machen. Das wichtigste Dokument in diesem Bereich ist der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“ (GER), auf den Bezug genommen wird. Das ist ein Dokument, das als Grundlage für die Entwicklung von nationalen Grundlehrplänen gilt.

Der GER versteht sich als ein Instrument zur Förderung des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen, und zwar einmal auf der Ebene des Aufbaus einer individuellen Kommunikationsfähigkeit und zum andern auf der Ebene der Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa. Obwohl dieses wichtige gesellschafts-, kultur- und sprachenpolitische Ziel ausdrücklich anerkannt werden wird, bleibt der Referenzrahmen in seinen Ausführungen weit davon entfernt, die Spezifik der individuellen wie der nationalen Mehrsprachigkeit angemessen zu beschreiben und in ein kohärentes Kompetenzmodell zu überführen. (Zydatiŕ 2005: 53)

In dieser Situation ist es kein Wunder, dass die kommunikative Kompetenz, zu deren Kern eine pädagogische Orientierung gehört, wieder ins Blickfeld der fachdidaktischen Diskussionen gerückt ist (vgl. Legutke 2008).

Der Unterricht findet heute in einer Welt statt, für die Globalisierung, Internationalisierung und Multikulturalität charakteristisch sind. Bei der Kommunikation, beim Austausch wird eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz verlangt, die die interkulturelle Kompetenz als einen wichtigen Bestandteil beinhaltet. Nur eine pädagogische Orientierung kann diesen Erfordernissen gerecht werden. Voraussetzung ist, dass die Verschiedenheit der Lernenden, die Besonderheiten der Kommunikationsweise über Grenzen ernst genommen und berücksichtigt werden. Wie die Praxis zeigt, ist gerade wieder

diese Dimension des Lernens verloren gegangen und dabei ein Widerspruch zwischen Anspruch und Realität entstanden:

Einerseits will man nicht auf Bildungsziele verzichten, und andererseits will man nur zulassen, was mit Hilfe von Testverfahren outputorientiert erfasst werden kann. (Bredella 2009: 26)

Wo bleibt die Verwirklichung der Idee von der Entwicklung der Mündigkeit der Lernenden im Sinne von Piepho im Zeitalter der Standardisierung? Erst sind Ziele auch für die inhaltliche Dimension festzulegen, bevor Standards entwickelt werden können. Diese letzteren sollen nicht nur auf rein sprachliche Fertigkeiten abzielen, sondern auch auf mit diesen verbundene Wissens- und Verstehenskomponenten (vgl. Krumm 2009: 105). Krumm weist des Weiteren auf eine Gefahr hin:

Die Einführung der Bildungsstandards, die sich letzten Endes als Prüfungsorientierung in neuem Gewand entpuppt, die keinen Raum für persönliche Erfahrungsentfaltung lässt, wird langfristig dem Fremdsprachenunterricht eher schaden, weil sie sich nicht an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Besser wäre es, Standards konsequent tatsächlich als Mindeststandards zu formulieren und bewusst Freiraum für dynamische Kompetenzen, für individuelle Schwerpunktsetzungen und Erfahrungsgewinn zu schaffen. (Krumm 2009: 110)

Noch ist offen, wie dieser Widerspruch der gegenwärtigen didaktischen Ansätze in Zukunft aufgelöst werden kann, es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass dem Lehrer bei der Umsetzung dieser didaktischen Ansätze weiterhin eine Schlüsselfunktion mit anderem Rollenverständnis zukommt. Gerade deshalb spielt die Ausbildung der DaF-Lehrpersonen in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle.

Als Folge der Globalisierung und Internationalisierung vollzieht sich der heutige DaF-Unterricht in einem Kontext, in dem sich Englisch als Lingua franca sowohl im Alltag, als auch in den Wissenschaften durchgesetzt und eine allgemeine Anerkennung und Akzeptanz gefunden hat. Die Rahmenbedingungen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht haben sich grundsätzlich geändert und neue Aufgaben ergeben.

Die wichtigste Frage lautet: Wie kann der fremdsprachliche Deutschunterricht zukünftig attraktiv gestaltet werden, um neue Lernende anzuziehen, wenn viele denken, dass die Beherrschung der englischen Sprache die Kenntnis anderer Sprachen überflüssig macht? Der fremdsprachliche Deutschunterricht muss sich dieser Entwicklung anpassen und in diesem Rahmen seinen Platz finden.

Ein wichtiges Ereignis stellt das „Jahr der Sprachen“ 2001 in diesem Prozess dar. Die Durchführung vom „Jahr der Sprachen“ wurde vor allem durch ein wichtiges historisches Ereignis, nämlich durch den Fall des Eisernen Vorhangs und die dadurch ermöglichte Überwindung der Teilung Europas und Deutschlands angeregt. Diese neue politische Situation brachte Fragen zum Vorschein, die früher nicht thematisiert wurden.

Die Veranstaltung „Jahr der Sprachen“ setzte sich zum Ziel, die Bedeutung der Mehrsprachigkeit als europäisches kulturelles Erbe zu deklarieren und alle Verantwortlichen aufzurufen, diese Tradition zu erhalten sowie die Bedingungen für die Pflege der Mehrsprachigkeit zu schaffen.

Im Mittelpunkt des Europäischen Jahres der Sprachen stand das Konzept des dreisprachigen Bürgers, der außer seiner Muttersprache und Englisch auch noch einer dritten, nach Möglichkeit einer Nachbarsprache mächtig ist. In den mittel- und osteuropäischen Ländern, so auch in Ungarn, besteht aber die Gefahr, dass diese dritte Sprache, die in dieser Region eher eine andere große Sprache (Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch usw.) sein sollte, neben dem Englischen überhaupt nicht mehr zum Zuge kommt, obwohl eine Mehrsprachigkeit (nicht nur Zweisprachigkeit) durchaus zu fördern wäre. Ein Lösungsansatz könnte sein, dass die Schüler als erste Fremdsprache nicht Englisch, sondern eine andere Sprache wählen und als verbindliche zweite Fremdsprache Englisch lernen.

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist für die deutsche Sprache von elementarer Bedeutung, deshalb muss der fremdsprachliche Deutschunterricht seinen Platz und seine Identität in einem mehrsprachigen Kontext finden. Er muss die Förderung der Mehrsprachigkeit als Chance wahrnehmen und als Kulturlernen einen Beitrag zur Mehrsprachigkeit leisten. Diese Aufgabe verlangt ein Umdenken bei allen Aktanten.

Die Veranstaltung „Das Jahr der Sprachen“ gipfelte, was das Fach DaF betrifft, in der XII. Internationalen Tagung für die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aus aller Welt. Sie wurde durch den Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) vom 30. Juli bis 4. August 2001 in Luzern in der Schweiz unter dem Motto: „mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch“ organisiert.²

Die XII. IDT hat eine besondere Bedeutung in der Geschichte von DaF als Fremdsprachenunterricht und kann als ein Wendepunkt angesehen werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben dabei grundsätzliche Fragen der Mehrsprachigkeit sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt erörtert. Fremdsprachen

² Die Auflistung von Thesenpapieren aus 18 Sektionen findet sich im Anhang.

sollten zukünftig nicht als isolierte Schulfächer betrachtet und unterrichtet werden, sondern unter dem Motto der Mehrsprachigkeit. Dieses Ziel verlangt natürlich eine neue Sichtweise, auf die Lehrende schon während ihrer Ausbildungszeit vorbereitet werden müssten.

In den letzten Jahren zeichnen sich generell im Bereich von DaF zwei neue Entwicklungstendenzen ab, die die institutionellen Rahmenbedingungen des Faches betreffen und zu einer Gewichtsverschiebung der Aufgabenbereiche führen. Der Bologna-Prozess löste eine Internationalisierung im Hochschulwesen aus. Für das Fach ist diese Entwicklung aus zwei Aspekten interessant. Einerseits ist die Zahl der internationalen Studierenden, die an einer deutschsprachigen Universität studieren wollen, angestiegen. Hier entstehen neue Arbeitsfelder für das Fach, die Studierenden brauchen eine entsprechende sprachliche Vorbereitung für ein Studium an einer deutschen Universität unter besonderer Berücksichtigung der Wissenschaftssprache Deutsch. In nichtdeutschsprachigen Ländern dagegen, z.B. in den MOE-Ländern, in denen der Deutschunterricht auf große Traditionen zurückblicken kann, ist das Interesse im schulischen Bereich für Deutsch stark zurückgegangen, während das Interesse an Deutsch als Fremdsprache in der außerschulischen Bildung zugenommen hat. Diese Entwicklungen fordern Analysen, Forschungen und eine Umgestaltung der Ausbildung.

Während sich im deutschsprachigen Raum das Fach in Forschung und Lehre zunehmend dem schulischen Bereich zuwenden muss, geht die Entwicklung in nichtdeutschsprachigen Ländern teilweise in die entgegengesetzte Richtung: Rückgang des Deutschunterrichts in der Schule, Zunahme der Nachfrage durch erwachsene Lernende. Das erfordert auch hier Umorientierungen sowohl in der Forschung als auch in der Ausbildung. (Krumm u.a. 2010: 17)

Es gibt daneben auch ganz neue Wege, wie das sogenannte PASCH-Programm der deutschen Bundesregierung.³ Im Rahmen dieses Programms ist ein internationales Netzwerk von Schulen entstanden, in denen ein Deutschunterricht auf hohem Niveau durchgeführt wird. Die Bedeutung dieses Projekts geht weit über die Grenzen des Deutschunterrichts hinaus, es fördert die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, trägt zum Fremdverstehen bei, öffnet Teilnehmenden aus verschiedenen Ländern die Möglichkeit, Mehrsprachigkeit zu erleben. Der reflektierte Umgang mit den Erfahrungen an diesen Schulen kann den Deutschunterricht auch an anderen Institutionen beleben und anregen.

³ Näher dargestellt bei <http://www.pasch-net.de/udi/deindex.htm>.

3. Das wissenschaftliche Fach DaF

Das wissenschaftliche Fach DaF hat sich dagegen erst in den letzten 30 Jahren in einem spannenden Entwicklungs- und Änderungsprozess durchgesetzt und etabliert. In diesem Prozess hat DaF viele verschiedene Facetten und Aspekte integriert

Nicht ein eindeutiges, durch zunehmende Restriktion und damit durch immer intensivere Ausschlussprozesse gewonnenes Objekt liegt dem Fach DaF zugrunde. Nicht eine exklusive disziplinäre Methodik konstruiert es. Vielmehr trägt es die Geburtszeichen seiner unterschiedlichen Entstehungsbedingungen hochgradig und bis heute offen zutage. (Ehlich 2007: 19)

Als wissenschaftliches Fach hat Deutsch als Fremdsprache unterschiedliche Ausrichtungen, verschiedene Bezeichnungen wie DaF, DaZ, Interkulturelle Germanistik, Ausländer- oder Migrationspädagogik, Interkulturelle Kommunikation etc. und kommt in verschiedenen Kontexten (in der germanistischen und allgemeinen Sprachwissenschaft, innerhalb der Literaturwissenschaft, im Rahmen von Sprachlehrforschung, Fremdsprachendidaktik und in der Erziehungswissenschaft) vor (vgl. Götze u.a. 2001:19).

Wenn von den Anfängen des wissenschaftlichen Faches DaF die Rede ist, werden zwei Institute immer erwähnt, die durch ihre ersten Anstöße für das Fach maßgeblich zu seiner Etablierung beigetragen haben. Das waren das Herder-Institut in Leipzig in der DDR und das Institut für Deutsch als Fremdsprache an der LMU in München in der BRD. Das letztere hatte seinen Vorläufer in Heidelberg, wo bereits 1976 unter der Bezeichnung „Deutsch als Fremdsprache“ ein Magisterstudiengang eingerichtet wurde, der allerdings nur Nicht-Muttersprachler zu Deutschlehrern ausbildete.

Das Herder-Institut wurde 1956 für Ausländerstudium an der damaligen Karl-Marx-Universität Leipzig gegründet. Die Lehre des Deutschen als Fremdsprache im Rahmen von Sprachkursen begann am Institut für Ausländerstudium schon 1951. Dieses Institut wurde 1961 in „Herder-Institut“ umbenannt. Seit 1964 wird die Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“, die bis heute zu den bedeutendsten DaF-Zeitschriften zählt und das Fach maßgebend prägt, am Herder-Institut herausgegeben. 1968 wurde der erste Lehrstuhl für DaF unter der Leitung von Gerhard Helbig am Herder-Institut eingerichtet. Helbig als Sprachwissenschaftler hat die Möglichkeit, die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache wissenschaftlich zu fundieren, erkannt und genutzt und damit die Grundlage für ein neues Fach gelegt. Nach der Wiedervereinigung von Deutschland

wurden die Rahmenbedingungen für das Herder-Institut und für seine Tätigkeit optimiert.

Im Zuge der Reorganisation der sächsischen Hochschulen nach der Wiedervereinigung wurde „Deutsch als Fremdsprache“ 1992 auf den Magisterstudiengang mit den Schwerpunkten „Linguistik/Angewandte Linguistik“, „Landeskunde/Kulturstudien/Literaturwissenschaften“, „Didaktik/Methodik“ und „Phonetik/Phonologie“ umgestellt, das hat für die fachliche Entfaltung des Faches neue Perspektiven eröffnet. 1993 wurde das Herder-Institut innerhalb der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig auf der Grundlage des Sächsischen Hochschulgesetzes neu gegründet und damit im universitären Bereich etabliert.⁴

Das erste Institut für Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland wurde an der LMU in München 1979 von dem Romanisten Harald Weinrich gegründet und bis 1992 geleitet. Dies war das erste explizite universitäre Institut zum Deutschen als Fremdsprache. Die Persönlichkeit von Harald Weinrich war für das junge Fach maßgebend: „Weinrich repräsentierte und publizierte andere Dimensionen der Philologie, insbesondere in einer Kombination von Literatur- und Sprachwissenschaft“ (Ehlich 2007: 18). Sein Beitrag zur Etablierung des Faches kann nicht genug geschätzt werden. Es ist aufschlussreich, seine 1979 an der LMU gehaltene Antrittsvorlesung näher zu betrachten und zwei Gedanken, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind, hervorzuheben. Erstens soll Weinrichs Verständnis vom Sprachunterricht vorgestellt werden. Im folgenden Zitat findet sich eine Antwort auf die Frage, wie Lernende für den Fremdsprachenunterricht gewonnen und motiviert werden können. Weinrich hat damit eine wichtige Aufgabe für die Praxis umrissen.

Ich glaube, es läßt sich nicht übersehen, dass der Sprachunterricht in eben dem Maß, wie er überhaupt gesteuert vorangeht, entweder der metasprachlichen oder der ästhetischen Funktion der Sprache begegnet. Er begegnet der metasprachlichen Funktion, wenn er ganz theoretisch konzipiert ist, was nur bei wenigen Adressaten möglich und empfehlenswert ist. Wenn der Sprachunterricht sich hingegen an solche Adressaten wendet, die an einen ständigen analytischen Umgang mit der Sprache nicht gewöhnt sind, so dass ihnen die Sprachstrukturen am besten in Texten, Sprechakten und Sprachspielen sinnfällig vorgestellt werden, dann läuft der Sprachunterricht mit Notwendigkeit der ästhetischen Funktion der Sprache entgegen und erhält auf diese Weise selber eine ästhetische Dimension, die ich aber gerne auch quasi-ästhetisch nennen will, da ihr natürlich das Insgesamt der geschichtlichen

⁴ Vgl. unter <http://www.uni-leipzig.de/herder/>.

Voraussetzung abgeht, das wir für die Literatur sonst in Rechnung stellen müssen. Gemeinsam ist aber sicherlich dem ästhetischen Verfahren der Literatur und dem quasi-ästhetischen Verfahren des Sprachunterrichts eine nicht theoretische, sondern sinnliche Reflexivität, durch die Interesse für die Sprache erzeugt, Interesse für die Sache jedoch nicht ausgeschlossen wird. (Weinrich 1981: 11f.)

Es ist auch lehrreich, Weinrichs Ansichten bezüglich FremdsprachenlehrerInnen und der Aufgaben, die er ihnen zuschreibt, kennenzulernen. Als die wichtigste dieser Aufgaben hebt er den Umgang mit der Fremdheit hervor:

Es scheint mir (daher) für den Fremdsprachenunterricht keine zwingende Methode zu sein, alle Anstrengungen darauf zu richten, daß die Fremdheit seiner Gegenstände möglichst rasch und möglichst restlos vernichtet wird. Da die Aufhebung aller Fremdheit im Modus vollkommener Vertrautheit erst am Ende, am idealen und vielleicht nie ganz erreichten Ende des Lernprozesses steht, scheint es mir ein Gebot realistischer Didaktik zu sein, auf dem langen Weg dahin mit der Fremdheit zu paktieren, und aus ihr, solange sie besteht, alle Vorteile zu ziehen, die dieser interessante Zustand seinen Liebhabern freigebig gewährt. Um den Pakt mit der Fremdheit jedoch schließen zu können, ist es erforderlich, dass die zukünftigen Sprachlehrer nicht nur solide linguistische, sondern auch subtile literarische Kenntnisse erwerben, wozu nicht nur, was sich von selber versteht, Belesenheit gehört, sondern auch Einsicht in die Bedingungen literarischer Kommunikation, wie sie in der Hermeneutik, Rezeptionsästhetik sowie in den Schulen der formalen und strukturalen Literaturbetrachtung gewonnen worden ist. Und selbst wenn man im Sprachunterricht, was bei bestimmten Zielgruppen berechtigt ist, nur die Alltagssprache lehren will und dabei dennoch, wenn ich es noch einmal mit einem Wort Goethes sagen darf: „Der unendlichen Langweile des täglichen Lebens“ zu entgehen wünscht, so gehört zu diesem Geschäft als didaktisches Rüstzeug auch eine Ästhetik des Alltags. Ich bin also insgesamt der Ansicht, daß wir uns von der weiteren Entwicklung der Didaktik eine Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts wünschen müssen, damit wir nicht nur die Sprachen, sondern auch unsere Umwelt mit Überraschungen sehen lernen. (ebd., 16f.)

Durch seine fast prophetische Sicht der Dinge hat Weinrich Fremdsprachenlehrern den Blick geschärft und das Empfinden für den Umgang mit dem Fremden sensibilisiert. Seine Gedanken haben auch für die heutige Situation eine hohe Relevanz. Sowohl der heutige Sprachunterricht als auch die Lehrerausbildung brauchen menschliche und ästhetische Momente – ohne diese gibt es keine Motivation einerseits und keine Begeisterung andererseits. Literarische Texte wurden in den 80er Jahren beispielsweise mit großer Freude für den Sprachunterricht zwar wieder entdeckt und von der

Fremdsprachendidaktik für die Praxis bereitgestellt, aber ihre wahre Integration im Unterricht kommt immer noch ganz sporadisch oder gar nicht vor.

Bei der Gründung des Instituts für Deutsch als Fremdsprache an der LMU ist das Goethe-Institut unbedingt zu erwähnen. Das Goethe-Institut wurde Anfang der 1950er Jahre in Deutschland mit dem Ziel der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache gegründet. Am Goethe-Institut wurden mit den Jahren viele praktische Erfahrungen beim Deutschunterricht angesammelt, die für das neue Institut für Deutsch als Fremdsprache bereitgestellt und dort als wichtige Impulse genutzt wurden.

Zwei weitere wichtige Bereiche für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache sind noch zu nennen. Sie trugen als Ausgangspunkte zur späteren Entwicklung des Faches wesentlich bei. Erstens sind die deutschen Universitäten zu erwähnen, an denen ausländischen StudentInnen DaF-Kurse vor allem für die Aneignung der deutschen Wissenschaftssprache angeboten wurden. Hier sammelten sich wertvolle praktische Erfahrungen, die mit der Zeit auch theoretisch aufgegriffen und untermauert wurden (vgl. Ehlich/Steets 2003, Graefen/Liedke 2008).

Der andere Bereich wird durch die Arbeit des DAAD geprägt. Diese Institution entsandte Lektoren an ausländische Universitäten mit der Aufgabe, das Deutsche als Fremdsprache und die Germanistik – in Unterstützung der Germanistik am Ort – zu vermitteln. Diese DAAD-Lektoren, die ohne wissenschaftlich fundierte Ausbildung ins Ausland verschickt wurden, spielten später bei der wissenschaftlichen Etablierung des Faches eine große und wichtige Rolle. Sie hatten nämlich während ihres Auslandsaufenthaltes eine spezifische Sicht auf die deutsche Sprache entwickelt:

Diese aus der praktischen DaF-Vermittlung kommenden Entstehungs- und Bestimmungsgründe für DaF wirkten und wirken als eine spezifische Perspektivierung in Bezug auf das, was das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache betreibt, weiter. (Ehlich 2007: 16)

Über diese erwähnten Bereiche der DaF-Vermittlung hinaus spielten die traditionellen germanistischen Disziplinen eine wichtige Rolle bei der Etablierung des neuen Faches. Ihre Forschungserkenntnisse waren besonders nach einem Paradigmenwechsel, der in den 60er und 70er Jahren erfolgte, für das neue Fach von erstrangiger Bedeutung. Die Germanistik wurde nämlich lange Zeit von der Gegenwartssprache entfernt und im Wesentlichen als Literaturwissenschaft betrieben (ebd., S. 17). Durch eine Horizonterweiterung entwickelte sie sich zu einer interkulturellen Disziplin und bot damit für das neue Fach wichtige Impulse. Mit der Entwicklung der interkulturellen Hermeneutik gelang es,

dies wissenschaftstheoretisch wie sachlich zu einer wichtigen Determinante für den Bereich des Deutschen als Fremdsprache zu machen und dadurch zugleich die Weite einer sprachbasierten kulturbezogenen Analyse gegenüber vielfältigen Verengungstendenzen zu behaupten (vgl. Ehlich 2007, Hunfeld 1990, Bredella 1995, Krusche 1995).

In der Linguistik, die von der Gegenwartssprache zwar weniger entfernt war, war die Hinwendung zur Gegenwartssprache doch ein langer Prozess.

Erst durch einen wissenschaftlichen Generationsbruch, wie er selten in dieser Deutlichkeit disziplinstituierend zu beobachten ist, trat auch die germanistische Linguistik in den Horizont jener Fremde ein, die dem Fach Deutsch als Fremdsprache als Konstituierungsspur von vornherein eingeschrieben ist. (Ehlich 2007: 17)

Einen entscheidenden Einfluss übte die Linguistische Pragmatik auf das neue Fach aus:

Die allgemeine Sprachwissenschaft, insbesondere die Linguistische Pragmatik, setzte sich in Fachkonzepte um, die die weiterhin eliminierten sprachlichen Realitäten zum Gegenstand der Forschung – und zum Gegenstand der Vermittlung – machten, von der gesprochenen Sprache über die Kommunikation in den unterschiedlichsten institutionellen Bereichen bis hin zu einer neuen Grundregelung der sprachanalytischen Kategorien und zur Einbeziehung sprachtypologischer Fragen. (ebd., S. 18).

Neben der Germanistik waren auch andere Philologien, wie die Romanistik und vor allem die Anglistik bei der Etablierung des Faches von Bedeutung. In Zusammenarbeit bildeten sich Zentren für die Erforschung von Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache neben Leipzig und München auch in Bielefeld, Bochum, Jena, Hamburg, Gießen und Kassel aus, um nur einige zu erwähnen.

Die regelmäßig stattfindenden Fachtagungen seit den 80er Jahren – hervorzuheben sind die durch den Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) organisierten Internationalen Deutschlehrertagungen (IDT) –, die zahlreichen Publikationen mit neuen Standpunkten von Experten zu den wichtigsten Forschungsfragen prägen das Fach und sind von wissenschaftshistorischer Bedeutung. Hier soll unter anderem an die Reihe „Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik“ (hrsg. von Bausch u.a.) oder an die Reihe „Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache“ (hrsg. von Krumm/Portmann-Tselikas) hingewiesen werden. Große Bedeutung haben die Zeitschriften (z.B. „Fremdsprache Deutsch“, „Deutsch als Fremdsprache“, „Praxis Deutsch“, „Materialien Deutsch als Fremdsprache“, „Fremdsprachen lehren und

lernen“ (FLuL) und Jahrbücher (z.B. „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“. Bei der Etablierung von DaF spielen die zahlreichen Einführungen und Handbücher eine besonders wichtige Rolle.⁵ Hervorzuheben ist unter diesen „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch“.⁶

Als erste Fachorganisation ist der „Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache“ zu erwähnen, der sich seit seiner Gründung (1971) aus der Position der Interessenvertretung zum „Fachverband Deutsch als Fremdsprache“ (FaDaF) entfaltete und wichtige fachspezifische Aufgaben erfüllt.

Außerhalb von Deutschland, in der Schweiz und in Österreich, vollzog sich eine vergleichbare Entwicklung erst sehr spät (vgl. Götze u.a. 2001: 22). In der Schweiz bildete sich in den 90er Jahren ein Zentrum für DaF an der Universität Fribourg aus. In Österreich wurde der erste Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache von Hans-Jürgen Krumm 1993 in Wien gegründet. Er erfasste in seiner Antrittsvorlesung die wichtigsten Merkmale des neuen Faches und sah sie als große Chance für die Bereicherung des germanistischen Blicks. Die Zeit hat seine Vermutung bestätigt.

Deutsch als Fremdsprache konstituiert sich nicht als Ableitung aus Literaturwissenschaft, Linguistik oder Pädagogik, sondern durch einen Wirklichkeitsbereich, ein Praxisfeld; hier liegt die grenzüberschreitende Erweiterung des germanistischen Blicks, was die Sprache betrifft, ebenso wie im Bereich der Literatur, der Landeskunde und der Sprachdidaktik. (Krumm 1994: 30)

1995 wurde in Graz die zweite Professur für DaF in Österreich von Paul Portmann-Tselikas besetzt. Mit den Arbeiten zur Textkompetenz, die Portmann-Tselikas seit Mitte der 90er Jahre durchgeführt und angeregt hat, wurde ein Forschungsbereich begründet, der mittlerweile breite Anerkennung gefunden hat (vgl. Schmolzer-Eibinger/Weidacher 2007).

4. Ausrichtungen des wissenschaftlichen Faches DaF

Von Anfang an wird die Struktur des Faches DaF von Fachleuten, Experten kontrovers diskutiert. Dabei geht es grundsätzlich um die zentralen Fragen: Identität, wissenschaftliches Selbstverständnis und Gegenstand des jungen Faches in Lehre und Forschung. Einigkeit herrscht zwar, dass die Existenz von DaF gerechtfertigt ist. Fraglich bleibt aber, wie das junge Fach im akademischen

⁵ Solche Einführungen sind z.B. Edmondson 1993, Henrici/Riemer 2001, Hunecke/Steinig 2010, Storch 1999.

⁶ 1. Auflage (2001) hrsg. von Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen; 2. Auflage (2010) hrsg. von Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia in der Reihe „Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft“.

Bereich angesiedelt werden kann und als wissenschaftliche Disziplin von den traditionellen Philologien als gleichrangige Disziplin, die für sie neue Chancen eröffnet, akzeptiert wird. Dies verlangt ein Umdenken und eine Abkehr von der traditionellen Sichtweise. In diesem Kontext gibt es zwar konkrete Erfolge, aber der Prozess ist immer noch nicht abgeschlossen. Die Gründe liegen nicht einfach nur in der fehlenden Bereitschaft der traditionellen Philologien, Umstrukturierung und Umdenken verbinden sich mit existentiellen Fragen. Was sich in den letzten Jahren eindeutig zeigt, ist, dass die Rolle des gesellschaftlichen Nutzens von wissenschaftlichen Ergebnissen nicht mehr ausgeklammert und außer Acht gelassen werden kann.

Im Erfolg der Vermittlung einer Fremdsprache nicht nur in DaF spiegelt sich die Qualität der Lehrerausbildung, denn Lehrerinnen und Lehrer spielen bei der Vermittlung eine Schlüsselrolle. Deshalb sind die Erkenntnisse von DaF für die DaF-Lehrerausbildung von erstrangiger Wichtigkeit.

In der Wissenschaft haben wir lange geglaubt, wir müssten nicht über Qualität reden, denn Wissenschaft sei ja per se hervorragend. Lange haben wir geglaubt, wer gute Bücher schreibe, sei auch ein guter Lehrer – die Konsequenz ist, dass vielen Wissenschaften die Studierenden davonlaufen und auch die Gesellschaft sie nicht mehr wertschätzt. Denn das Verfassen kluger Bücher reicht heute als Legitimation für Wissenschaft nicht mehr aus. Ob wir das wollen oder nicht, Wissenschaft muss zumindest ein Stück weit auch ihre gesellschaftliche Nützlichkeit beweisen, wenn sie weiterhin öffentlich finanziert werden will und wenn junge Leute das Fach studieren wollen. (Krumm 2012: 1)⁷

Weinrich nennt DaF 1979 „ein Kind der Praxis“. Dementsprechend umreißt er die Konturen des jungen Faches, dessen zentrale Aufgabe die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache ist, deshalb muss „der spezifische Vermittlungsprozess selber zum Gegenstand der Lehre und folglich auch der Forschung gemacht werden“ (vgl. Weinrich 1979: 1). Bei der Vermittlung wird Außenperspektive mit der Binnenperspektive verbunden. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sind auch für die Germanistik im deutschsprachigen Raum von Bedeutung.

Die Debatte über die Struktur des Faches verstärkte sich in den 90er Jahren und fand in verschiedenen Publikationen ihren Niederschlag. In der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ (Heft 2/1996 – Heft 1-2/1999) haben Lutz Götze und Peter Suchsland anhand von zehn Thesen zur Struktur des Faches Deutsch als Fremdsprache eine laufende Diskussion ausgelöst. Sie stellten verschiedene Aspekte zur Debatte. Die unterschiedlichen Standpunkte und Stellungnahmen

⁷ Vgl. Krumms Beitrag im vorliegenden Band.

bieten einen interessanten Einblick in den Etablierungsprozess des Faches, die meist diskutierten Thesen werden im Folgenden zusammengefasst. Durch diese Diskussionen kristallisierte sich die anfangs zitierte Definition von DaF heraus (vgl. Krumm 2010):

- DaF ist ein **einheitliches** Fach mit unterschiedlichen Aufgaben und Schwerpunkten, in dessen Zentrum die Theorie und Praxis des Lernens bzw. Erwerbens und Lehrens der Fremdsprache Deutsch durch Nichtmuttersprachler steht. DaF ist sowohl wissenschaftliches Hochschulfach als auch Sprachlehrfach an Schulen und Universitäten. Das Fach ist als eine Einheit zu verstehen, freilich mit durch den Ort des Geschehens und das Lernziel geprägten Schwerpunktsetzungen. Ihnen müssen die Curricula, aber auch die Forschungsziele untergeordnet werden.
- DaF ist ein **germanistisches** Fach: Es handelt vom Lernen und Lehren der deutschen Sprache und Literatur **innerhalb der Germanistik**.
- DaF ist ein **eigenständiges** Fach, das Eigen- und Fremdperspektive (Perspektive von außen) verbindet. DaF ist ein viertes Standbein der Germanistik neben der Mediävistik (d.h. ältere deutsche Sprache und Literatur), der germanistischen Linguistik und germanistischen Literaturwissenschaft.
- DaF steht **im Schnittpunkt von Referenzwissenschaften**, ist aber kein Anwendungsgebiet einer oder mehrerer dieser Referenzwissenschaften. Es ist ein eigenständiges Fach, das aus der Praxis des sich wechselseitig beeinflussenden Erwerbs- und Lernprozesses der deutschen Sprache durch Nichtmuttersprachler seine Fragestellungen entwickelt und in Zusammenarbeit mit diesen Referenzwissenschaften seine Lösungen erarbeitet. Es herrscht also ein gleichberechtigtes Miteinander, keine Situation der Abhängigkeit.
- DaF ist ein **Fach mit gleichrangigen Theorie- und Praxisanteilen**: erst Forschung und Unterrichtspraxis geben ihm sein unverwechselbares Gesicht. DaF ist ein Studiengang mit Praktikum und Lehrversuchen zeitlich parallel zum Studium.

Neben der Diskussion in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ ist der Sammelband von Henrici und Koreik zu nennen. Die beiden Autoren haben 1994 einen Sammelband mit der Zielsetzung herausgegeben, die in den letzten zwanzig Jahren geführte Debatte über die Struktur des jungen akademischen Faches Deutsch als Fremdsprache in Deutschland nachzuzeichnen und damit einen Beitrag zur Geschichte des Faches zu liefern (vgl. Henrici/Koreik 1994).

Weinrich umriss die wichtigsten Inhaltsbereiche von DaF und nannte sieben Gebiete (Kontrastive Linguistik, Sprachnormenforschung, Sprachlehrforschung, Fachsprachenforschung, Gastarbeiter-Linguistik, Deutsche Literatur als fremde Literatur und Deutsche Landeskunde (vgl. Weinrich 1979), die den Kern des jungen Faches bilden. Das Fach entfaltete sich in den 70er und 80er Jahren grundsätzlich in diesen Bereichen, wobei „Der sprachdidaktische Akzent [...] über die von Weinrich skizzierte Rolle hinaus an Bedeutung gewonnen“ hat (vgl. Krumm u.a. 2010: 23).

Seit den 90er Jahren werden im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vier Zugänge unterschieden (vgl. Krumm 2010: 47). Der literaturwissenschaftliche Zugang, der auch als „interkulturelle“ oder „transnationale Germanistik“ bezeichnet wird, untersucht die Distanz des Rezipienten zum deutschsprachigen Kulturraum. Der linguistische Zugang zeigt, wie durch die praxisbezogene Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache neue linguistische Ansätze in den Mittelpunkt gerückt werden und zu einem Paradigmenwechsel führen. An erster Stelle ist hier die Aufhebung der traditionellen Grenze zwischen einer am „Sprachsystem“ und einer an der „Sprachverwendung“ orientierten Sprachwissenschaft zu erwähnen. Genauso wichtig sind Begriffe, die bestimmte Regeln und Regelmäßigkeiten aus der Lernerperspektive beschreiben sowie funktional orientierte Ansätze und Theorien in den Blick nehmen. Der landeskundlich-kulturwissenschaftliche Zugang beinhaltet ein Verständnis, das davon ausgeht, dass Sprachenlernen immer zugleich ein Prozess des Fremdverstehens ist, der Entwicklung einer komplexen Fähigkeit, die die Normalität des Anderen, die Wichtigkeit der Empathie und Toleranz bei der menschlichen Kommunikation und in den menschlichen Beziehungen in den Vordergrund stellt. Diesen Begriffen wird in ihrer besonderen Wichtigkeit für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache eine große Rolle zugeschrieben. Die lehr- und lerntheoretische Orientierung fokussiert auf die Fragen, was es bedeutet, Deutsch zu können, und wie es gelingt, Deutsch zu erlernen. Es untersucht die Bedingungen und Voraussetzungen für Unterrichts-, Lehr- und Lernverfahren. Hier geht es um Fragen, wie Lehren und Lernen einer Sprache optimiert werden können. Die lehr- und lerntheoretische Orientierung ist für die DaF-Lehrerbildung von besonderer Bedeutung, deshalb wird sie im nächsten Kapitel näher vorgestellt.

Jede Ausrichtung hat ihre wissenschaftliche Fundierung und rückt einen anderen Aspekt in den Vordergrund. Durch diese vier Zugänge zum Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eröffnen sich unterschiedliche und dennoch eine Einheit bildende Perspektiven auf das Lehren und Lernen der

deutschen Sprache. Die Forschungsfelder und Forschungsschwerpunkte der unterschiedlichen Ausrichtungen sind nicht als getrennt zu sehen: Sie haben zahlreiche Gemeinsamkeiten und ergänzen einander.

Seit der Jahrtausendwende ist die Entwicklung von DaF durch veränderte Rahmenbedingungen geprägt:

Auf Grund der veränderten Rahmenbedingungen sind auch traditionelle Begrifflichkeiten und Unterscheidungen im Fach in Frage zu stellen. Das gilt insbesondere für die Unterscheidung von Auslands- und Inlandsgermanistik sowie von Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. (Krumm u.a. 2010: 3)

Diese Änderungen wurden vor allem durch die beiden früher schon in ihrer Bedeutung für das „Jahr der Sprachen“ erwähnten wichtigen historischen Ereignisse veranlasst: Durch die deutsche Vereinigung, durch den Fall des Eisernen Vorhangs am Ende des vorigen Jahrhunderts sind die strengen Grenzen zwischen den genannten Bereichen verschwunden. Die deutschsprachigen Länder sind Zielländer für Einwanderungen und dadurch Begegnungsstellen von vielen Kulturen geworden. Dieser Prozess wirft viele neue, vor allem kulturelle Probleme auf, die für das Fach neue Aufgaben- und Forschungsfelder bieten.

5. Die Etablierung der lehr- und lernwissenschaftlichen bzw. didaktisch-methodischen Ausrichtung des Faches DaF als Fremdsprachendidaktik bzw. als Lehr- und Lernwissenschaft

In Bezug auf Optimierung von Lehren und Lernen im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts werden im deutschen Sprachgebiet Begriffe wie *Didaktik und Methodik*, *Fremdsprachendidaktik*, *Fachdidaktik* und *Sprachlehr- und Lernforschung* in verschiedenen Kontexten gebraucht. Es ist aufschlussreich, einen Blick auf die Entwicklung und Änderung von Inhalten und Zielen dieser Bereiche zu werfen, sie abzugrenzen und ihr Verhältnis zueinander zu klären. Dadurch kann ein differenziertes Bild über die Aufgabenbereiche von DaF als Fremdsprachendidaktik und Lehr- und Lernwissenschaft gewonnen werden.

Das Wort Didaktik stammt aus dem Griechischen. *Didaskalos* heißt ‚Lehrer‘, *didaskein* ‚lehren‘. Im Mittelpunkt von Didaktik steht das Lehren, das eine lehrende Instanz, einen lehrreichen Stoff und ein Gegenüber, das lernen will oder soll, umfasst. Diese drei Faktoren bilden das didaktische Dreieck (vgl. Cohn/Terfurth 1997, Decke/Küster 2010: 2). Die Aufgabe der Didaktik als wissenschaftliche Disziplin lässt sich aus dieser Definition ableiten: Forschung und Lehre in

Bezug auf Stoff (wie aus Stoff Bildungsinhalte ausgewählt werden), Lehren (wie Lehrpersonen auf ihre zukünftige Arbeit ausgebildet und vorbereitet werden) und Lernen (wie es sich vollzieht und gefördert werden kann).

Didaktik hat ein besonderes Verhältnis zu Methodik, hier gehen die Meinungen bereits auseinander. Klafki (vgl. 1971: 4) unterscheidet zwischen didaktischer und methodischer Ebene, die hierarchisch aufgefasst werden. Didaktik hat Primat gegenüber der Methodik, auf dieser Ebene werden Bildungsinhalte ermittelt, die Aufgabe der Methodik sei die Vermittlung dieser Inhalte. Was, Wie und Warum werden in einer zeitlichen Abfolge und nicht als gleichrangig betrachtet. Viele dagegen fassen die beiden Bereiche als gleichrangig auf, „zwei Seiten ein und derselben Medaille“ (Kron 1994: 39).

In der letzten Zeit wird das Zusammenspiel zwischen den beiden Bereichen betont. Methoden selbst sind auch Bildungsinhalte (Textarbeit, Präsentationstechniken) geworden, und zwischen Was und Wie ist eine Interaktion entstanden. Auf das, was gelehrt wird, wirkt das, wie gelehrt wird, zurück. Besonders wichtig scheint mir diese Interaktion zwischen den beiden Ebenen in Bezug auf den modernen kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu sein, der den Sprachgebrauch in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt.

Die Fremdsprachendidaktik verbindet sich mit der Geschichte des institutionellen Fremdsprachenunterrichts:

Fremde Sprachen wurden in allen Hochkulturen vermittelt, da ihre Verbreitung immer als gesellschaftliche Notwendigkeit verstanden worden ist. Allerdings war der Fremdsprachenunterricht bis in die jüngste Vergangenheit nie eine Massenerscheinung und ebenfalls bis in die jüngste Vergangenheit hinein war die Fremdsprachendidaktik nicht als selbständige Wissenschaftsdisziplin anerkannt. (Christ/Hüllen 1995: 2)

Die traditionelle Fremdsprachendidaktik (vgl. Königs 2005: 6) war rezeptologisch ausgerichtet, zielte intuitiv auf die Verbesserung des Unterrichts. Der traditionellen Fremdsprachendidaktik lag ein Konzept vom guten Fremdsprachenunterricht zugrunde, das den Lehrer und Lehren als Instruktion in den Mittelpunkt rückte, sie gab Vorschläge für die Verbesserung, ohne wichtige unterrichtskonstitutive Elemente, wie die Vielfalt der Lernenden oder die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen seien. Die wissenschaftliche Untersuchung von den spezifischen Lehr- und Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht fehlte oder wurde nicht systematisch durchgeführt:

Die Fremdsprachendidaktik verstand sich im 19. Jahrhundert vornehmlich als Methodik des Fremdsprachenunterrichts und entfaltete sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts als Didaktik und Methodik mit den Zielsetzungen, einerseits die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts und andererseits die Wege ihrer Vermittlung zu erforschen. (Christ/Hüllen 1995: 3)

Die Bezeichnung *Fremdsprachendidaktik* setzt sich erst in den 70er Jahren durch. Der Stellenwert von Fremdsprachenkenntnissen hat in dieser Zeit zugenommen. Der Fremdsprachenunterricht wurde durch seine Institutionalisierung allgemein zugänglich und durch viele Angebote attraktiv gemacht. In den 50er Jahren wird noch die Bezeichnung *Didaktik der Neueren Sprachen* für die Abgrenzung von der Didaktik der Alten Sprachen gebraucht. Während die Beherrschung alter Sprachen ein Privileg von wenigen Gebildeten war, haben sich den neuen Sprachen alle Schichten der Gesellschaft zugewandt.

Der Begriff *Fremdsprachendidaktik* umfasst einerseits alle neuen Sprachen, die unter institutionellen Rahmenbedingungen unterrichtet werden, andererseits bezieht er sich auf einzelne Fremdsprachen oder einzelne Teilgebiete des Fremdsprachenunterrichts. So gibt es Fachdidaktiken wie Didaktik des Englischen, und es gibt auch Didaktik von Teilgebieten wie die Didaktik der Landeskunde, der fremdsprachlichen Literatur usw.

Fremdsprachendidaktik konnte sich anfangs nur als Bezeichnung durchsetzen, als eigenständige wissenschaftliche Disziplin ließ ihre Etablierung aber noch lange auf sich warten. Es gibt nämlich im deutschsprachigen Raum eine andere interessante Entwicklung, die in den 70er Jahren erst einmal zur Entstehung einer anderen Disziplin zur Erforschung von Lehren und Lernen von Fremdsprachen führt. Dabei spielen viele unterschiedliche Faktoren eine Rolle. Einige der wichtigsten werden im Folgenden näher betrachtet (vgl. Bausch/Krumm 2003, Königs 2005).

Der wichtigste Faktor bei der Entstehung der wissenschaftlichen Disziplin zur Erforschung von Lehren und Lernen von Fremdsprachen ist die Änderung in den Rahmenbedingungen für den Unterricht moderner Fremdsprachen. Das angestiegene Interesse an Fremdsprachenkenntnissen seit den 70er Jahren musste institutionell bedient werden. Das hatte zur Folge, dass der Anspruch an die Professionalisierung und inhaltliche und strukturelle Erneuerung der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen stieg. Das führte zur Umstrukturierung und zur inhaltlichen Erneuerung von Studienangeboten im Hochschulwesen. Diese Änderungen verlangten empirische Untersuchungen.

Parallel verbreitete sich die Auffassung von Fremdsprachenunterricht als „Sonderfall von Unterricht“ (Königs 2005: 6). Damit wurde akzeptiert, dass der Fremdsprachenunterricht besondere Merkmale hat, die auch eigenständige empirische Untersuchungen verlangten. Hunfeld hebt die wichtigsten Merkmale wie folgt hervor:

Unterricht ist eine spezifische Form menschlicher Kommunikation. Ihre auszeichnenden Merkmale sind Ziel-Orientierung und Steuerung. Sprachunterricht ist eine spezifische Form unterrichtlicher Kommunikation: diejenige, bei der das Medium unterrichtlicher Kommunikation zugleich deren Thema und Lernziel ist. Fremdsprachlicher Unterricht ist eine spezifische Form sprachunterrichtlicher Kommunikation: diejenige, bei der das Medium unterrichtlicher Kommunikation im Prozeß eben dieser Kommunikation (als deren Lernziel und Thema) überhaupt erst als solches entsteht, d.h. zunächst aufgebaut, eingeübt, erweitert, transferfähig gemacht und schließlich auch reflektiert wird. (Hunfeld 1990: 11)

Das Interesse verschob sich vom Lehren auf Lernende in ihrer Eigenart und Vielfalt. Durch die Orientierung an den Lernenden wurde die traditionelle Auffassung vom didaktischen Dreieck aufgehoben, in dem den Lernenden die Rolle der Rekonstruktion und Ausführung von Instruktionen zugeschrieben wurde, ohne ihren Beitrag, ihre Aktivität beim erfolgreichen Lernen und ihre eigenen Bedürfnisse zu berücksichtigen.

Die Erforschung von Lehren und Lernen von Fremdsprachen baut auf Forschungsergebnissen anderer Disziplinen auf. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Psycholinguistik als angewandter sprachwissenschaftlicher Disziplin. Durch die Berücksichtigung ihrer Ergebnisse bei der Erforschung von Lehr- und Lernprozessen von Fremdsprachen wurden viele alte Vorstellungen und Konzepte zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen, die in verschiedenen Methoden (wie GÜM, audiolinguale Methoden) realisiert wurden, in Frage gestellt.

Durch psycholinguistische Arbeiten verbreitete sich ein kognitives Paradigma (Schwarz 1996, Bausch/Christ/Krumm 1998, Edmondson 1993). Der Fokus wurde auf mentale Prozesse gelegt, wichtig war, was und wie in den Köpfen der Lernenden vorgeht, wenn sie eine Fremdsprache lernen. Damit wurde Lernen nicht mehr eindimensional auf Lehren zurückgeführt, sondern als ein komplexer, sich im Lernenden vollziehender Prozess betrachtet. Dies führte zur Hinwendung zu mentalen Prozessen statt einer bloßen Konzentration auf die Sprachprodukte. Fehler wurden dementsprechend beispielsweise unter einem ganz anderen Blickwinkel definiert und analysiert (vgl. Hallet/Königs 2010: 11, Königs 2005: 7ff.). Aus der Hinwendung zu mentalen kognitiven

Prozessen resultiert, dass auch der Stellenwert von Bewusstmachung neu definiert wurde:

Das kognitive Paradigma setzt auf Bewusstmachung, freilich nicht im Sinne der als überholt geltenden Grammatik-Übersetzungsmethode, sondern als Reflexion über Lerngegenstände und Lernvorgänge. (Königs 2005: 12)

Im Rahmen von interkulturellem Lernen kommt der Bewusstmachung des Eigenen und des Fremden eine besondere Rolle zu (vgl. Bausch/Krumm 1998, Königs 2005).

Die Rolle der klassischen germanistischen Disziplinen in Bezug auf Lehren und Lernen von Fremdsprachen musste neu definiert werden. Den traditionellen Methoden lag noch eine – überwiegend strukturell orientierte – Linguistik zugrunde, dies musste jedoch geändert werden:

Die Rolle der Linguistik wurde stärker funktionalisiert. Ihre Bedeutung für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen wurde keineswegs strikt geleugnet, sondern linguistische Analyse- und Beschreibungsverfahren wurden gegenstandsangemessen weiterentwickelt. (Königs 2005: 12)

Diese neue Herangehensweise warf die Notwendigkeit für das Umdenken der Methodologie der empirischen Untersuchungen auf (vgl. Hallet/Königs 2010: 11; Königs 2005: 7ff.). Dabei näherte sich die Forschungsmethodologie immer weiter sozialwissenschaftlichen Standards an (vgl. z.B. Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996, Caspari 2003, Grotjahn 1998, Schocker-von Ditfurth 2001). Damit wurde gleichzeitig die methodologische Seite der Bindung an die Linguistik zunehmend gelockert (vgl. Königs 2005).

Die neue Disziplin der Sprachlehrforschung wurde im deutschen Hochschulwesen angesiedelt, die ersten Studiengänge wurden in Hamburg und in Bochum eingerichtet, in denen empirische Forschung an Bedeutung gewann, die Erkenntnisse waren besonders für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen wichtig.

Die beiden Disziplinen Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung konkurrierten anfangs miteinander, die Unterschiede wurden mit der Zeit schrittweise ausgeglichen und aufgelöst. In seiner ersten Auflage (1989) behandelt das Handbuch „Fremdsprachenunterricht“ die beiden Bereiche noch getrennt. In den darauf folgenden Auflagen jedoch wurde zunächst implizit, schließlich auch explizit erkennbar gemacht, dass die Sprachlehrforschung das Wissenschafts- und Forschungsverständnis der Fremdsprachendidaktik transformiert hatte, zugleich aber in ihr aufgegangen ist (vgl. Bausch/Krumm

2003). „Insofern kann diese Phase der – seinerzeit berechtigten – begrifflichen Differenzierung als überwunden gelten“ (Hallet/Königs 2010: 13).

Für die Erforschung von Lehren und Lernen fremder Sprachen im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht hat sich also der Begriff *Fremdsprachendidaktik* etabliert. Die Fremdsprachendidaktik ist eine wissenschaftliche Disziplin mit spezifischen Aufgaben. Ihr Ziel ist die Erforschung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen. Sie gewinnt ihre Fragestellungen einerseits aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts, andererseits aus der Erforschung der fremdsprachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse und hat den Anspruch, daraus begründete Vorschläge für die Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts abzuleiten (vgl. Christ/Hüllen 1995: 1, Hallet/Königs 2010: 11).

Die Erforschung von Sprachlehr- und Lernprozessen und deren Ergebnisse haben für die wissenschaftliche Disziplin Fremdsprachendidaktik weitere Perspektiven, neue Forschungsfelder eröffnet. Eine systematische und gut nachvollziehbare Auflistung von diesen Forschungsfeldern finden wir bei Königs (2005: 13ff.) und bei Hallet und Königs (2010: 13). In Anlehnung an sie können die Gegenstandsbereiche und Forschungsfelder von Fremdsprachendidaktik differenziert dargestellt werden.

Die Fremdsprachendidaktik ist ein komplexes Phänomen geworden und fungiert als eine Theorie vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in ihren unterschiedlichen Dimensionen und Faktoren (Lerner, Lehrer, Lernfaktoren, Lernerautonomie, Lernberatung, Evaluation von Lernerfolgen, Neue Medien), als eine Bildungstheorie, die die gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens analysiert und entwirft. Sie engagiert sich in sprachenpolitischen und bildungspolitischen Fragen, setzt sich für die Umsetzung und Förderung von Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht ein.

Diesen komplexen Aufgaben kann die Fremdsprachendidaktik nur entsprechen, wenn sie interdisziplinär über die traditionellen Wissenschaften wie Linguistik, Literaturwissenschaft hinaus auch mit anderen Wissenschaften wie Erziehungswissenschaften kooperiert und zusammenarbeitet. Diese Zusammenarbeit ist noch bei weitem nicht ausgeschöpft. Die Erforschung der Bezüge zur Allgemeinen Didaktik und zur Schulpädagogik im Bereich der Erziehungswissenschaften oder der Kontakt zu den Kulturwissenschaften ist eine wichtige zukünftige Aufgabe. Forschungen, die den Fremdsprachenlehrer in den Mittelpunkt stellen, könnten intensiviert werden, zumal da die Aufmerksamkeit in den letzten Jahrzehnten einseitig dem Lerner gewidmet wurde. Genauso

wichtig sind Themen wie Lehrwerkforschung und Lehrwerkentwicklung und die Frage der Messbarkeit und Qualitätssicherung.

Fremdsprachendidaktik kann auf drei hierarchisch gegliederten Ebenen konzeptualisiert werden. Diese sind die sprach- und sprachlerntheoretischen, die didaktisch-methodischen bzw. curricularen Konzepte und die praktische Gestaltung von Lehr- und Evaluierungsverfahren (vgl. Tschirner 2010: 92).

Die lehr- und lernwissenschaftliche bzw. didaktisch-methodische Ausrichtung von DaF führt zu vielfältigen Aktivitäten auf allen drei Ebenen und bekennt sich zur europäischen Mehrsprachigkeit, sie arbeitet an der Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. Hervorzuheben sind noch Themen wie Qualitätssicherung und Lehrmaterialentwicklung – diese Bereiche werden intensiv erforscht – oder die Arbeit mit dem Sprachenportfolio.

Welche Bedeutung und Relevanz das wissenschaftliche Fach DaF für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache über den schulischen Bereich hinaus für die DaF-LehrerInnenausbildung hat, wird Thema für einen nächsten Beitrag sein.

Literatur

„ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (1990).

In: Deutsch als Fremdsprache, Heft 5. 306ff.

Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache.

<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm>

(21.02.2010)

Ammon, Ulrich (2006): Schwerpunkte und Probleme der Sprachenpolitik

Deutschlands. In: Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache.

Bd. 1: Lernen lehren – Lehren lernen. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 22–36.

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

Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (1998) (Hrsg.): Kognition: als Schlüsselbegriff bei Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (2003) (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Tübingen: Francke.

- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (2003): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Bausch u.a. (Hrsg.). S. 1–9.
- Bredella, Lothar / Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2008): Hans-Eberhard Piephos Konzept der kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr. S. 43–64.
- Bredella, Lothar (2009): Die zentrale Bedeutung von Inhalten für Bildungsziele, Lernstrategien und Kompetenzen. In: Bausch u.a. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Tübingen: Narr. S. 25–34.
- Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert / Hüllen, Werner (2003): Disziplinen, die den Fremdsprachenunterricht als ganzen bedenken. Fremdsprachendidaktik. In: Bausch u.a. (Hrsg.). S. 1–7.
- Christ, Herbert (2006): Fremdverstehen und interkulturelles Lernen.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ.htm>
(21.02.2010)
- Cohn, Ruth / Terfurth, Christina (1997): Lebendiges Lehren und Lernen. Stuttgart: Klett.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- „Deutsch als Fremdsprache“, Heft 2/1996.
- „Deutsch als Fremdsprache“, Heft 1–2/1999.
- Eder, Ulrike (2006): „Auf die mehrere Ausbreitung der teutschen Sprache soll fürgedacht werden“. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II. Innsbruck/Wien: StudienVerlag (= Theorie und Praxis B/9).
- Edmondson, Willis (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke (2006²).
- Ehlich, Konrad (1994): Deutsch als Fremdsprache – Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: Henrici/Koreik (Hrsg.). S. 300–322.
- Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (2003) (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York: de Gruyter.

- Ehlich, Konrad (2007): *Transnationale Germanistik*. München: Iudicium.
- Erll, Astrid / Gymnoch, Marion (2007): *Interkulturelle Kompetenzen*. Stuttgart: Klett.
- Faistauer, Renate (2010): *Kommunikativer Unterricht*. In: Barkowski/Krumm (Hrsg.). S. 158.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): *Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht*. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest. S. 60–73.
- Funk, Hermann (2010): *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. In: Krumm u.a. (Hrsg.). S. 940–952.
- Glück, Helmut (2000): *Die Anfänge des DAF-Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache im Mittelalter und in der frühen Neuzeit*. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 53. S. 125–140.
- Glück, Helmut (2002): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Graefen, Gabriele / Liedke Martina (2008): *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): *Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven*. In: *Fremdsprachen lernen und lehren* 27. S. 33–59.
- Habermas, Jürgen (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Habermas, Jürgen / Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 101–141.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (2010) (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer/Klett.
- Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (2001) (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Zwei Bde. Berlin/New York: de Gruyter.
- Henrici, Gert / Koreik, Uwe (1994) (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- Henrici, Gert / Riemer, Claudia (2001): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 1. Hohengehren: Schneider.

- Hunecke, Werner-Hans / Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (= Grundlagen der Germanistik 34). Berlin: E. Schmidt.
- Hunfeld, Hans (1990): *Literatur als Sprachlehre*. Berlin usw.: Langenscheidt.
- Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: E. Schmidt.
- Klafki, Wolfgang (1971): *Didaktik und Methodik*. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): *Didaktik*. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft. S. 1–16.
- Königs, Frank (2005): *Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen?* In: Wolff, Arnim / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache 74. Sprachen lehren – Sprachen lernen*. Regensburg: FaDaF. S. 5–29.
- Kron, Friedrich (1994): *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
- Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): *Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen in Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20*. München: Iudicium. S. 13–36.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): *Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation*. In: Bausch/Krumm (Hrsg.). S. 156–161.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): *Was lernt man, wenn man Sprachen lernt?* In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Tübingen: Narr. S. 104–112.
- Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010) (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Deutsch als Fremdsprache*. In: Barkowski/Krumm (Hrsg.). S. 47–48.
- 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.“ Vortrag auf der Tagung des Koreanischen Deutschlehrerverbandes in Seoul am 7. April 2012 [Vortragsmanuskript].
- Krusche, Dietrich (1995): *Leseerfahrung und Lesegespräch*. München: Iudicium.

- Legutke, Michael (2008): Kommunikative Kompetenz: Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik. In: Ders. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr. S. 15–43.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. München: Langenscheidt.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Piepho, Hans-Eberhard (1979): Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Limburg: Frankonius.
- Rohrer, Josef (1986): Zur Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen. 2. Aufl. Bochum: Kamp.
- Rösler, Dietmar (2008): Lernziel Kommunikative Kompetenz dreiunddreißig Jahre nach Piepho 1974 – ein kritischer Rückblick aus der Perspektive des Deutschlernens außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.). S. 116–130.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine / Weidacher, Georg (2007) (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): Forschen des Lernens in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr.
- Schwarz, Monika (1996): Einführung in die Kognitive Linguistik. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Storch, Günther (2001): Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- Tschirner, Erwin (2010): Fremdsprachendidaktik. In: Barkowski/Krumm (Hrsg.). S. 91f.
- Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5. S. 1–13.
- Weinrich, Harald (1981): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik (27) 2. S. 1–17.
- Zydatiś, Wolfgang (2005): Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Frankfurt a.M.: Lang.

Internetquellen:

<http://www.uni-leipzig.de/herder/> (30.08.2012)

<http://www.pasch-net.de/udi/deindex.htm> (30.08.2012)

<http://www.idvnetz> (30.08.2012)

Anhang: Resolution

Der Internationale Deutschlehrerverband (IDV) hat vom 30. Juli bis 4. August 2001 in Luzern, Schweiz mit dem Titel „Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch“ seine XII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer veranstaltet. 1700 Lehrkräfte aus ungefähr 90 Ländern haben dabei grundsätzliche Fragen der Mehrsprachigkeit sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt erörtert. Sie haben die folgenden Grundsätze und Empfehlungen für die Entwicklung einer Sprachenpolitik und einer Sprachunterrichtspraxis erarbeitet, in deren Zentrum die Mehrsprachigkeit steht (hier im vollen Wortlaut des Originals wiedergegeben):

1

Mehrsprachigkeit und Friedensförderung

Für das friedliche Zusammenleben der Menschen und für die Entwicklung demokratischer Gesellschaften sind Erhalt und Förderung der Mehrsprachigkeit eine entscheidende Grundlage. Viele kulturelle Errungenschaften sind eng an die Leistung spezifischer Sprachen gebunden; der Verzicht auf diese Sprachen und ihre Leistungen würde eine gravierende Einschränkung und Verarmung der kulturellen Vielfalt bedeuten. Der Verzicht auf Mehrsprachigkeit hätte zur Folge, dass in das Sprachenlehren und –lernen nicht mehr genügend investiert würde und dass existenzielle Kenntnisse und Erfahrungen verloren gingen.

2

Mehrsprachigkeit und Verantwortung im Bildungsprozess

Die Sicherstellung von Mehrsprachigkeit ist einerseits eine Aufgabe aller, die in den Bildungsprozess eingebunden sind: der Eltern, der Schule, der Forschung, der Einrichtungen der Weiterbildung sowie Christ, Herbert / Hüllen, Werner (1995): Disziplinen, die den Fremdsprachenunterricht als ganzen bedenken. der Medien – andererseits aber auch eine Pflicht der Regierungen und nationalen und internationalen Institutionen.

Beide Seiten müssen zusammenwirken und Instrumentarien und Szenarien entwickeln, die Mehrsprachigkeit aufwerten und möglich machen.

3

Mehrsprachigkeit und Europarat / Europäische Union

Ist diesem Zusammenhang ist es nicht glaubwürdig, wenn Europäische Union und Europarat zwar Mehrsprachigkeit propagieren, selbst jedoch vor allem die Zweisprachigkeit Englisch/Französisch praktizieren. Die XII. Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrertagung erwartet von Europarat und Europäischer Union, dass sie selbst Mehrsprachigkeit praktizieren, z.B. durch Ausweitung des Kanons der Arbeitssprachen nach regionalen Prinzipien, durch Nutzung des Internet für grössere Sprachenvielfalt, durch Umsetzung der Empfehlungen für die Unterstützung mehrsprachiger Medien u.ä.

Die deutsche Sprache als eine der wichtigen europäischen Sprachen soll in der Europäischen Union und im Europarat als Arbeitssprache anerkannt werden. Dies würde u.a. auch den Prozess der EU-Erweiterung erleichtern, indem die in den Beitrittsländern vorhandenen Deutschkenntnisse genutzt werden könnten.

4

Mehrsprachigkeit und Lingua franca

Es besteht kein Widerspruch zwischen der Förderung und Benutzung einer Lingua franca (gegenwärtig z.B. Englisch) in einigen Arbeitsbereichen und einer lebendigen Mehrsprachigkeit in manchen anderen Bereichen.

Die Kosten der Mehrsprachigkeit werden vielfach überschätzt, die Kosten und Folgen der Einsprachigkeit hingegen sind erheblicher.

5

Mehrsprachigkeit und Sprachenfolge

Sprachenlernen ist eine lebenslange Möglichkeit und Aufgabe. Mehrsprachigkeit fördern heisst, früh beginnen. In mehrsprachigen Familien und Wohnquartieren, im Kindergarten und in der Schule liegen dafür günstige Voraussetzungen vor.

Als erste Fremdsprache sollte nach Möglichkeit eine Sprache aus dem Lebensumfeld der Kinder unterrichtet werden (Begegnungs- oder Nachbarsprache, zweite Landessprache), so dass eine erfahrungs- und inhaltsbezogene und daher auch effiziente Sprachensensibilisierung erfolgt.

Das Erlernen der englischen Sprache muss Eltern und Kindern heute garantiert werden, doch sollte die englische Sprache nicht als erste Fremdsprache unter-

richtet werden, weil dadurch bei den Lernenden die Illusion verstärkt werden kann, das Erlernen weiterer Sprachen sei nicht erforderlich.

6

Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der XII. IDT plädieren für eine verstärkte Förderung des Deutschunterrichts, nicht mittels Sprachgesetzen, sondern durch intensive Sprachforschung, die Entwicklung vielfältiger und phantasievoller Medien, das Angebot von Sprachlernberatung und eine Qualität sichernde Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften.

Unter solchen Voraussetzungen kann auch der Deutschunterricht so angelegt werden, dass die Lernenden dabei auf das Erlernen weiterer Sprachen vorbereitet werden.

Für das Lehren und Lernen von Deutsch im Rahmen von Mehrsprachigkeit, als Zweit-, Dritt- oder Viertsprache, bedarf es spezifischer Lehrpläne, Materialien und didaktischer Konzepte. Zugleich erfordert ein solches Mehrsprachigkeitskonzept neue Kooperationsformen zwischen Lehrkräften, Forschern und Institutionen der verschiedenen Sprachen. Für eine solche Zusammenarbeit über Sprachgrenzen hinweg müssen kooperative und integrierte Didaktiken, aber auch institutionelle Bedingungen geschaffen werden, um die Synergien beim Lehren und Lernen mehrerer Sprachen zu nutzen.

7

Mehrsprachigkeit und Minderheiten-/Migrantensprachen

Mehrsprachigkeitskonzepte erfordern auch, dass die Sprachen von Minderheiten und Migrantinnen und Migranten als Sprachenreichtum ins Sprachenangebot des allgemeinen Bildungswesens einbezogen werden.

Sprachenunterricht kann einen zentralen Beitrag zur Integration von Menschen verschiedener Lebenswelten leisten. Das setzt allerdings die Anerkennung der Gleichwertigkeit von Sprachen und Lebenswelten sowie eine hohe Qualität des Unterrichts voraus.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der XII. IDT erwarten, dass die damit verbundenen Rahmenbedingungen für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern verbessert werden.

8

Mehrsprachigkeit und Erhalt der deutschen Sprache

Mehrsprachigkeit ist sowohl in Europa als auch in anderen Kontinenten die Regel.

Der Deutschunterricht als Beitrag zur Mehrsprachigkeit bedarf überall der Förderung durch Materialentwicklung und Fortbildung in Partnerschaft mit den deutschsprachigen Ländern.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der XII. IDT appellieren daher an die Verantwortlichen, Sprach- und Kulturinstitute als wichtige Zentren der Förderung von Mehrsprachigkeit zu erhalten, zu fördern und auszubauen.

9

Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik

Mit dem gemeinsamen Referenzrahmen und dem Europäischen Sprachenportfolio liegen wirksame Instrumente für die Förderung von Mehrsprachigkeit vor.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der XII. IDT appellieren an Politiker und Politikerinnen, Bildungsbehörden und an die Öffentlichkeit, diese Instrumente in die Praxis umzusetzen und weiterzuentwickeln. Ergänzt werden muss diese Entwicklung durch eine transparente sprachpolitische Diskussion, die auch die Entwicklungen ausserhalb Europas einbezieht.

Sprachenpolitik muss ein fester Bestandteil der Bildungspolitik, der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung und -fortbildung sowie der Arbeit des IDV werden.

Hans-Jürgen Krumm (Wien)

Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern Überlegungen aus europäischer Perspektive¹

Eine notwendige Vorbemerkung

In der Wissenschaft haben wir lange geglaubt, wir müssten nicht über Qualität reden, denn Wissenschaft sei ja per se hervorragend. Lange haben wir geglaubt, wer gute Bücher schreibe, sei auch ein guter Lehrer – die Konsequenz ist, dass vielen Wissenschaften, so auch in manchen Ländern der Germanistik, die Studierenden davonlaufen und auch die Gesellschaft sie nicht mehr wertschätzt. Denn das Verfassen kluger Bücher reicht heute als Legitimation für Wissenschaft nicht mehr aus. Ob wir das wollen oder nicht, Wissenschaft muss zumindest ein Stück weit auch ihre gesellschaftliche Nützlichkeit beweisen, wenn sie weiterhin öffentlich finanziert werden will und wenn junge Leute das Fach studieren wollen. Für die Germanistik bedeutet das nach meiner Überzeugung: Wenn wir nicht dafür sorgen, dass

1. unsere Studierenden hervorragend Deutsch lernen und
 2. wir exzellente Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer ausbilden,
- dann sägen wir den Ast ab, auf dem wir sitzen. Denn junge Leute wissen, dass sie nur mit einer sehr guten Ausbildung in der Welt ihren Weg machen können; und für die Gesellschaft sind die Sprachkenntnisse und die Qualität der ausgebildeten Lehrkräfte immer auch ein Indiz dafür, ob die Wissenschaft gut ist oder nicht.

¹ Am 7.02.2011 habe ich im Rahmen der Cathedra Magistrorum des Eötvös-Collegiums einen Vortrag zum Thema „Lehrkompetenzen“ gehalten. Die dort vorgetragenen Überlegungen bildeten die Grundlage für einen Vortrag, den ich am 5.04.2012 auf der Tagung der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache in Seoul vorgetragen habe. Bei aller (politischen, kulturellen u.a.) Unterschiedlichkeit der Kontexte ist aus meiner Sicht doch erstaunlich, wie ähnlich es mit der Germanistik steht: Zurückgehende Studierendenzahlen, Kürzungen der verfügbaren Mittel und Stellen sowie der Ruf nach Reformen, die sich nicht immer auf die langjährigen Erfahrungen unseres Faches stützen. Insofern hoffe ich, dass dieser Text in verschiedenen Kontexten Anregungen vermitteln kann.

Natürlich wird ein sehr gutes, sehr modernes Studienangebot nicht alle Probleme beseitigen. In manchen Ländern bestehen derzeit ungünstige Rahmenbedingungen für die Germanistik, die die Wissenschaft nicht ohne Weiteres ändern kann. Aber eine hervorragende Ausbildungsqualität, die dafür sorgt, dass unsere Absolventen sehr gut Deutsch sprechen und schreiben und dass sie als Deutschlehrkräfte begehrt sind, nicht nur an Schulen, sondern eventuell auch beim Goethe-Institut oder an anderen Einrichtungen, das ist unser Beitrag dazu, unser Fach zu stabilisieren.

Zusätzlich, das sei sogleich hinzugefügt, müssen die Germanisten- und Deutschlehrerverbände im jeweiligen Land sprachpolitisch aktiv bleiben und vielleicht noch aktiver werden und einen Beitrag dazu leisten, die Öffentlichkeit, Lehrer an Schulen, Eltern, Politiker und die Medien zu überzeugen, dass Investitionen in Sprach- und Kulturkenntnisse gute Zukunftsinvestitionen sind.

Germanisten sind Menschen, die etwas von Sprachen verstehen, von der deutschen, aber eben auch darüber hinaus von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit: Von Dialekten und Varietäten, und Sie als koreanische oder ungarische Germanisten auch davon, was es heißt, Deutsch zu lehren und zu lernen mit Koreanisch oder Ungarisch als Ausgangssprache und sehr häufig mit Deutsch als zweiter oder dritter Fremdsprache nach Englisch und vielleicht auch noch nach Japanisch oder Französisch. Unser Fach gehört damit in den Kontext der Wissenschaften, deren Gegenstand immer auch die Mehrsprachigkeit des Menschen ist. Deutsch kann ja in Korea, in Asien ebenso wie in den meisten europäischen Ländern nur existieren, wenn wir akzeptieren, dass die Menschen in diesen Ländern nicht nur Deutsch brauchen, dass Englischkenntnisse notwendig sind, dass auch Japanisch oder Chinesisch, Russisch oder Französisch ihre Berechtigung haben, dass aber die deutsche Sprache in dieser Mehrsprachigkeit ihren legitimen Platz hat.

Die Germanistik braucht die sprachpolitische Diskussion zugunsten von Mehrsprachigkeit, aber ohne Qualität im Fach, insbesondere in der Sprachausbildung und in der Lehrerausbildung, nutzt eine sprachpolitische Argumentation gar nichts. Erst die Qualität unserer Arbeit legitimiert auch die sprachpolitischen Forderungen. Die folgenden Überlegungen verstehen sich als Beitrag zu einer grundlegenden Verbesserung der Curricula für die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern.

1. Ausgangspunkt: Philologie-Modell

In die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen haben die Erkenntnisse und Konzepte der Wissenschaften, die das Lehren und Lernen von Fremdsprachen erforschen, kaum Eingang gefunden. Die Ausbildung orientiert sich nach wie vor überwiegend am ‚Philologie-Modell‘.

- „Warum sind Philologen die Pädagogen an den Gymnasien“ (Menze 1970)
 - „Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs“ (Zydati 1998)
- Diese Buchtitel über drei Jahrzehnte signalisieren eine steigende Unzufriedenheit mit einem Fremdsprachenunterricht, dessen mangelnde Qualität auch auf die unzureichende Ausbildung der Lehrer zurückgeführt wird. Schlagworte sind in diesem Kontext: **Praxisferne, einseitige philologische Ausrichtung, mangelnde pädagogische, methodische und interkulturelle Kompetenz.** So heit es schon 1988 in dem nach fnffhriger internationaler Diskussion publizierten „Madri­der Manifest“ (1988: 40f.):

In ihrer heutigen Form entsprechen weder das Philologiestudium an den Hochschulen noch die anschließende pädagogische Ausbildung ausreichend den Bedürfnissen interkultureller Kommunikation. Die übliche Lehrerausbildung ist meist zu ausschließlich literarisch, in zu engem Sinne linguistisch oder auf eine nur folkloristische Landeskunde beschränkt und vernachlässigt die Geschichte, die Kenntnis der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse und die Einführung in interkulturelle Fragen. Viele Lehrer tun selbst nicht, was sie ihren Schülern vermitteln sollen. Es geht um nichts Geringeres als eine Neudefinition der Rolle des Lehrers als Anreger und Führer durch die fremde Kultur.

Philologie-Modell bedeutet: Eine Lehrkraft beherrscht **das Fach**, also die Grammatik, die Literatur. Die Pädagogik fehlt bzw. wird erst im Anschluss und losgelöst von den fachlichen Inhalten vermittelt.

Konkret sieht das so aus, dass angehende Lehrkräfte an der Universität ca. 4 Jahre eine Philologie studieren, die auf das Fach, nicht auf die Unterrichtstätigkeit ausgerichtet ist; anschließend erhalten Sie dann etwa ein Jahr eine praktische Einführung, mit der die Universität nichts mehr zu tun hat.

Den Luxus einer solchen Lehrerausbildung konnten sich die europäischen Länder ein Stück weit leisten, nämlich so lange der Bedarf an Fremdsprachenlehrern wegen zurückgehender Schülerzahlen und vieler älterer Lehrkräfte relativ gering war und solange die Nachfrage nach effektivem Fremdsprachenunterricht nicht in der Schule, sondern außerhalb, in der Erwachsenenbildung abgedeckt wurde.

So kommt es, dass die Fremdsprachenlehrkräfte an Schulen in Deutschland und Österreich einen hohen fachwissenschaftlichen Standard aufweisen, aber keine Professionalität im Bereich des Lehrens und Lernens, während sich in der Erwachsenenbildung eine starke pädagogische Professionalität entwickelt hat – das Goethe-Institut war und ist hier ein Vorreiter.

Für Europa hat sich diese Situation mit dem Fall des Eisernen Vorhangs grundlegend geändert. In den mittel- und osteuropäischen Ländern entstand ein enormer Bedarf, die westlichen Fremdsprachen, vor allem Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch einzuführen – dafür wurden plötzlich viele qualifizierte Lehrkräfte gebraucht. In Osteuropa wurden deshalb ab 1990 radikal neue Wege der Fremdsprachenlehrausbildung eingeschlagen, zum Teil außerhalb der Universitäten z.B. in Polen und Ungarn Lehrerkollegs gegründet, weil man den Universitäten eine schnelle Reform nicht zutraute, mit ganz anders strukturierten Studiengängen, die dem Sprachunterricht, der methodischen und landeskundlichen Ausbildung einen neuen Stellenwert einräumen (vgl. Kast/Krumm 1994).

Inzwischen werden in Europa überall Fremdsprachenlehrer, und zwar solche, die innovativ, effizient und motivierend Sprachen unterrichten, gebraucht. Auch der Westen Europas hat, bedingt durch Globalisierung und Migrationsprozesse, einen zunehmenden Bedarf an Fremdsprachen und an Lehrkräften, die das Vermitteln einer Sprache als Beitrag zur Entfaltung individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verstehen. Allerdings ist der Arbeitsmarkt insgesamt und auch für Lehrkräfte fragiler geworden; diese Situation wird gelegentlich genutzt, um erreichte professionelle Ausbildungsangebote wieder zurückzufahren. Die Germanistik sollte sich mit guten Argumenten zur Wehr setzen, denn ein Rückfall hinter die erreichte Professionalisierung bedeutet über kurz oder lang ein weiteres Zurückgehen von Studierendenzahlen und einen Verlust an öffentlicher Unterstützung.

2. Innovationsfelder im Fremdsprachenunterricht, auf die die Ausbildung der LehrerInnen noch nicht ausreichend vorbereitet

Seit ca. 1990 verändert sich der Fremdsprachenunterricht in den meisten europäischen Ländern sehr stark – noch allerdings schlagen sich diese Veränderungen nicht oder nicht in ausreichendem Maße in der Ausbildung der Lehrkräfte nieder, d.h. dass die jungen Lehrer und Lehrerinnen auf das, was sie dann im Unterricht erwartet und was sie dort leisten sollen, nicht ausreichend

vorbereitet werden. Ich will die für den Fremdsprachenunterricht und damit für Deutsch als Fremdsprache besonders wichtigen Felder, in denen sich der Sprachunterricht fortwährend verändert, mit den folgenden 7 Stichwörtern kurz charakterisieren:

- 2.1 Lernerorientierung in Forschung und Unterrichtspraxis**
- 2.2 Handlungsorientierung des Sprachenlernens**
- 2.3 Aufgabenorientierung des Unterrichts**
- 2.4 Mehrsprachigkeit als Leitprinzip**
- 2.5 Interkulturalität als Lernziel und Unterrichtsprinzip**
- 2.6 Kompetenzorientierung und Professionalisierung auch für die Lehrenden**
- 2.7 Verändertes Verständnis der Rolle der Lehrenden**

2.1. Lernerorientierung

Es scheint selbstverständlich, dass die Lernenden im Mittelpunkt eines jeden Unterrichtsgeschehens stehen, sie sollen ja schließlich etwas lernen. Schaut man genauer hin, so zeigt sich, dass das sehr oft nicht der Fall ist. Die einzelnen Lernenden haben einen sehr geringen Redezeitanteil im Unterricht; der Lehrstoff und die Lernmaterialien sind nicht speziell für die Lerngruppe konzipiert, die gerade unterrichtet wird. Manche Bereiche der modernen Lebenswelt, die stärkere Mobilität der Menschen, der routinisierte Umgang junger Menschen mit digitalen Medien u.ä., spielen im Unterricht keine Rolle, obwohl gerade hier wichtige Motivationsfaktoren für den Sprachunterricht liegen. Aber im Unterricht wie auch in den Prüfungen wird nicht auf die unterschiedlichen Lernprobleme und Lerninteressen der Lernenden eingegangen.

Wenn sich aber die Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung allgemein wie der Sprachlernforschung speziell aus den letzten Jahren überhaupt auf einen Nenner bringen lassen, so ist es die immer wieder formulierte Erkenntnis, dass Lernen ein außerordentlich individueller Vorgang ist und dass Lerngruppen durch eine zunehmende Heterogenität gekennzeichnet sind. Lernprozesse funktionieren dann besonders gut, wenn das Lehren auf die individuellen Lernvoraussetzungen und –dispositionen sowie auf die individuellen Erwartungen, Zielsetzungen und Interessen Rücksicht nimmt.

Aus dieser Erkenntnis ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Lehrkompetenzen: Wo lernen es Lehrkräfte, mit heterogenen Lerngruppen zu arbeiten, also Aufgaben der Lerndiagnostik und Lernberatung sowie der inneren Differenzierung zu bewältigen und Lernende darin zu unterstützen, autonom zu werden.

Autonomes Lernen bezeichnet eine Lernkultur, die auf die persönlichen Erfahrungen, Lernmotive und Fähigkeiten der Lernenden eingeht und ihnen Strategien vermittelt, selbst zielbewusst zu lernen.

Wo und wie lernen es die angehenden Lehrkräfte, die Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen bei ihren Lernenden zu ermitteln und ihren Deutschunterricht lernerorientiert auszugestalten?

2.2. Handlungsorientierter Deutschunterricht

Dass man eine Fremdsprache lernt, um mit dieser Sprache außerhalb des Unterrichts in Realsituationen sprachlich handeln zu können, ist keine neue Erkenntnis, dennoch ist das Verhältnis von Sprachwissen und Sprachkönnen bzw. die Frage, wie sich sprachliches Wissen für das Sprachkönnen aktualisieren lässt, keineswegs ausreichend geklärt. Die Sprachlehrforschung der letzten Jahre hat den dienenden Charakter des Sprachwissens betont und die Erkenntnis in den Vordergrund gerückt, dass man **Sprachliches Handeln** nur dadurch lernt, dass man die Sprache im Unterricht bereits aktiv gebraucht. Erst die Sprachnot, d.h. die Erfahrung, dass mir sprachliche Mittel und sprachliches Wissen fehlen, um das auszudrücken, was ich ausdrücken will, führt zur Erweiterung von Sprachkönnen und von Sprachwissen. Unterricht bietet für diese Formen ausprobierenden sprachlichen Handelns keine guten Bedingungen – das beginnt bereits bei der Größe der Lerngruppen, die ich als Beispiel hier heranziehe:

Die Wissenschaft sagt, dass kleinere Gruppen, nicht weniger als 7 oder 8, aber auch nicht mehr als 15 bis 17 Lernende, für das Sprachenlernen von großem Vorteil sind (vgl. M. v. Saldern): Die Chancen, dass alle Redezeit bekommen und sprachlich aktiv werden können, dass sich die Lehrperson um jeden Einzelnen kümmern kann, dass eine vertrauensvolle Lernatmosphäre entsteht, sind größer. In Ungarn und in der Slowakei werden die Gruppen nur für den Sprachunterricht verkleinert. Aber das ist nicht überall so – meist ist es so, dass im schulischen Deutschunterricht die Gruppen sehr groß sind – in Indien kommen, wenn die Statistik recht hat, im Durchschnitt 47 Schülerinnen und Schüler auf eine Lehrperson, im Kongo, in Gabun und Mali liegt das Verhältnis bei 1:70. Und auch in Deutschland oder Österreich lagen die Klassengrößen in der Nachkriegszeit 1945 bis weit in die 1950er Jahre deutlich über 40 und liegen auch heute immer noch über dem von der OECD errechneten europäischen Durchschnitt von 18.

Heißt das, dass in solchen großen Gruppen kein guter Unterricht möglich ist? Wann ist eine Gruppe denn wirklich zu groß? Mir hat die Feststellung

(Obanya 1998) eingeleuchtet, eine Lerngruppe dann als groß zu bezeichnen, wenn Lehrende und Lernende sie „als groß empfinden“ – es gibt keine allgemein akzeptierte Definition einer großen oder gar zu großen Lerngruppe. Wer selbst als Schüler in einer Lerngruppe von 50 gelernt hat, wird später 30 bereits als eine kleine Gruppe empfinden. Und vor allem: Es gibt keineswegs nur Nachteile beim Deutschlernen in großen Gruppen – auch hier ist die **Aktivierung** der Lernenden der Hauptpunkt –, und in großen Gruppen ist die Notwendigkeit dazu besonders gegeben. Die große Gruppe kann, wenn man das richtig macht, zu mehr Lernautonomie, zu mehr methodischer Abwechslung, zu vielfältigeren Kommunikationsgelegenheiten der Lernenden auch untereinander führen. Man kann durchaus aus der Not der großen Gruppe eine Tugend der inneren Differenzierung, des autonomen Lernens und der Mediennutzung machen. Auch in Asien, auch in Afrika findet in großen Lerngruppen handlungsorientierter Unterricht statt – die kleineren Lerngruppen etwa in Europa garantieren keineswegs, dass immer gut Deutsch gelernt wird.

Wo und wie aber, so muss auch hier gefragt werden, lernen es angehende Lehrerinnen und Lehrer, Deutschunterricht als Möglichkeit sprachlichen Handelns zu gestalten, methodisch offen und so, dass die Lernenden auch bei wenig Zeit und großen Gruppen aktiv sein können, damit es nicht beim Sprachwissen alleine bleibt?

2.3. Aufgabenorientierter Unterricht

Die Frage nach der „richtigen“, der besten Unterrichtsmethode begleitet unser Fach seit seinem Bestehen – heute kann als gesichertes Erkenntnis der fremdsprachlichen Methodenforschung die Einsicht gelten, dass „Methode“ ein nur begrenzt taugliches Konstrukt für die Unterrichtspraxis ist, dass die Vielfalt der Lernziele, Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen zu einer Auflösung des klassischen Methodenbegriffs geführt hat.

Seit Sterns immer noch lesenswertem Standardwerk „Fundamental Concepts of Language Teaching“ (1983) sind wir im Nach-Methoden-Zeitalter angekommen: Stern betrachtet Unterricht nicht durch die Methoden-Brille, sondern als Geflecht von im Unterricht wirksamen Prinzipien: Es ist nicht die eine Methode, die Unterricht strukturiert, vielmehr fließen in die Lehrtätigkeit ebenso wie in das Lernverhalten unsere Konzepte von Sprache, von Lernen und von Lehren ein. Für Lernende heißt Sprachenlernen z.B. oft, Wörter und Regeln lernen; Spiele oder Unterrichtsprojekte sind zunächst nichts, was sie

mit ‚Lernen‘ verbinden, weshalb wir ihnen unser Konzept von Lernen erst einmal begrifflich machen müssen.

Slowakische Studierende z.B., von mir befragt, haben die österreichischen Professoren als dumm und faul charakterisiert, weil sie nämlich die Fragen im Unterricht nicht selbst beantworten, sondern erst einmal abwarten, ob andere Studenten sie beantworten können. Hier trafen unterschiedliche Konzepte von Lehren und Lernen aufeinander – erst wenn diese geklärt sind, werden methodische Vorgaben interpretierbar: Unsere handlungsleitenden Unterrichtsprinzipien wie kommunikatives Interagieren und freies Sprechen, bei dem man auch Fehler machen darf, intelligentes Üben, bei dem Lernende selbst die Regeln herausfinden, und individuelles Fördern (vgl. die Unterrichtsprinzipien von H. Meyer 2004) zum Beispiel praktizieren wir, weil unsere Vorstellung von Sprache nicht die von Sprache als System, sondern von Sprache als sozialem Handeln ist, weil unsere Vorstellung von Lernen nicht auf Memorieren und Reproduzieren zielt, sondern wir Lernen als eigenaktive, sinnsuchende Tätigkeit und Lehren als lernförderndes, sinnstiftendes Kommunizieren verstehen. Aus diesen Grundprinzipien ergibt sich auf der methodischen Ebene ein aufgabenorientierter Deutschunterricht, d.h. ein Unterricht, der den Lernenden selbst zutraut, Wege in die neue Sprache zu finden: Texte z.B. enthalten dann nicht nur bekannten Wortschatz, sondern auch neue Wörter und neue Grammatik, die entdeckt und erschlossen werden wollen; Aufgaben werden in der Lerngruppe gemeinsam gelöst und jeder trägt sein sprachliches Wissen und Können bei.

Methodenpluralismus und der freiere Umgang mit Lehrwerken sowie schülereigene Texte sind Kennzeichen eines solchen aufgabenorientierten Sprachunterrichts.

Lernaufgaben im aufgabenorientierter Unterricht sind als Herausforderungen an die Lernenden gedacht: Es sind Aufgaben, die Lernprozesse in Gang setzen, indem sie zum Handeln auffordern. Charakteristika von Lernaufgaben:

- Arbeitsvorhaben formulieren: *Was ist zu tun?*
- Lernergebnis definieren: *Was soll am Ende herauskommen?*
- Materialien suchen: *Was brauchen wir, um die Aufgabe zu lösen?*
- den Lernprozess gemeinsam planen: *Wie gehen wir vor?*
- die Sozialformen organisieren: *Wie arbeiten wir zusammen?*
- die Ergebnisse besprechen: *Was haben wir gemacht? Wie haben wir es gemacht? Können wir zufrieden sein?*

Beim Bearbeiten und Lösen einer **Lernaufgabe** mobilisieren die Lernenden

ihre sprachlichen Ressourcen, erproben und entwickeln auch soziale Kompetenzen (z.B. der Kooperation) und erhalten bei Lösung der Aufgabe ein positives Feedback. In diesem Sinne sind Aufgaben ganz unmittelbar mit handlungsorientierten Unterrichtskonzepten und dem Konzept der Lernautonomie verbunden (vgl. Krumm 2005) und haben in der Schule bereits seit der Reformpädagogik einen festen Platz: Wochenplan, Arbeitsschule, Stationenlernen und Projektarbeit sind charakteristische Arbeitsformen, die den Rahmen für die Bearbeitung von Lernaufgaben abgeben. Der Grundgedanke ist: Wenn Lernende ihr **Können** einsetzen müssen, um ein **Ziel** zu erreichen, wenn sie dabei selbst Mittel und Wege suchen müssen und immer wieder Gelegenheit haben, auch selbst ihr Vorgehen zu beurteilen, dann findet Lernen statt. Der Gebrauch von Sprache zwingt die Lernenden dazu, auf beides zu achten, auf die inhaltlichen Aspekte und **zugleich** Sprache auch formal (morphologisch-syntaktisch) zu verarbeiten. Damit wird die Vernachlässigung der Sprachform, der Grammatik, wie sie in den Anfängen des kommunikativen Unterrichts eingetreten ist, korrigiert – nicht im Sinne eines sturen Grammatikpaukens, sondern in dem Interesse, das auch die Lernenden haben, nämlich dann, wenn es darum geht, ein korrektes Produkt vorweisen zu können.

Mit „aufgabenorientiertem Unterricht“ in diesem Verständnis ist also nicht jenes willkürliche Sammelsurium an Aufgaben gemeint, welches Unterricht vielfach kennzeichnet – vielmehr wird darunter verstanden, dass die jeweiligen Lernaufgaben in besonderer Weise einem Lernkonzept entsprechen, das durch Stichwörter wie Selbständigkeit des Sprachhandelns (Lernautonomie), Relevanz der verhandelten Themen und Inhalte, Zielbezogenheit, Ganzheitlichkeit u.ä. charakterisiert werden kann. Die Freinet-Pädagogik hat diesen Gedanken für den Fremdsprachenunterricht im Zusammenhang mit kommunikativen Lernzielen aktualisiert: Hier werden drei Ebenen der Kommunikation und **Arbeit** in der Klasse unterschieden, die Phase der gemeinsamen Arbeit (Verabredung der Ziele und Aufgaben in Form von Aufträgen; eventuell wird ein Lernvertrag abgeschlossen), die Phase der personalisierten Arbeit, der vertieften Bearbeitung von Lernaufgaben allein oder auch gemeinsam, wobei die Klasse als *Werkstatt* bezeichnet und teilweise auch entsprechend ausgestattet wird (es sei an die Bedeutung des Druckens und Publizierens in der Freinet-Pädagogik erinnert), und schließlich die Phase der Präsentation der Arbeitsergebnisse. Dem entsprechen Konzeptionen der Projektarbeit, die durch Vorgabe komplexer Aufgaben (Projekte) Lernende zu einer vertieften Verarbeitung von Sprache veranlassen (vgl. Krumm 1991): Konkrete Ziele, selbständige Recherche und Aktion der

Lernenden sowie die Präsentation von Ergebnissen sind auch hier die zentralen Merkmale. Zu den Charakteristika von Lernaufgaben gehören die „tiefe Verarbeitung“ (Portmann-Tselikas 1998: 122f.), die Integration verschiedener Fertigkeiten (Krumm 2001a: 6f.) sowie die Präsentation der Aufgabenlösung. Die traditionelle Abfolge – erst Üben, dann Anwenden – wird hier zugunsten eines ‚erzwungenen Outputs‘ umgekehrt. Erst aus der Sprachnot bei der Bewältigung von Aufgaben ergeben sich eventuell auch Übungsanlässe. Damit das funktioniert, sollten Lehrende über ein reiches methodisches Instrumentarium verfügen, mit den Grundlagen und den unterrichtspraktischen Erfordernissen von Arbeitsformen wie dem Projektunterricht oder Stationenlernen vertraut sein und auch Sprachenportfolios oder ähnliche Lernbegleiter einsetzen können.

Zu fragen ist an dieser Stelle, wo und wie angehende Lehrkräfte die Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, Lernaufgaben und entsprechende Unterrichtsarrangements zu entwickeln und die Lernenden mit der gebotenen Zurückhaltung bei der Lösung ihrer Lernaufgaben zu begleiten?

2.4. Mehrsprachigkeit als Leitprinzip auch für den Deutschunterricht

Unser Bildungswesen geht immer noch von der Fiktion aus, dass in unseren Schulen monolinguale Schülerinnen und Schüler sitzen, dass wir also, wenn wir überhaupt sprachkontrastiv vorgehen, nur auf eine Sprache Rücksicht nehmen müssen, nämlich die allen gemeinsame Muttersprache.

In Wahrheit aber sind in Europa, in Österreich und in Deutschland, und ich vermute, zunehmend auch in Korea, unsere Schüler vielfach mehrsprachig. Ingrid Gogolin (1994) hat in einer Vielzahl von Studien an deutschen Schulen diesen „monolingualen Habitus“ einer in Wahrheit längst multilingualen Schule nachgewiesen.

Wenn ich Deutschlehrer frage, ob sie wissen, wie viele und welche Sprachen ihre Schüler oder Studenten sprechen, so werde ich meist ratlos angeschaut. Ich habe in den letzten Jahren immer wieder Lehrkräfte gebeten, ihre Schüler Sprachenporträts und Sprachbiographien malen und schreiben zu lassen (Krumm 2001):

Marianne (keineswegs eine Ausnahme mit ihren vielen Sprachen) schreibt zu ihren Sprachen:

*Ich habe beim Philipinische Sprache mehr gemalt weil mein Muttersprache ist.
Ich habe auch beim Englisch Sprache ein bißchen mehr gemalt weil auch manchmal meine Muttersprache und ich habe schon früher Englisch gelernt als ich noch Kind war.*

Ich habe beim Deutsch Sprache auch nicht mehr gemalt weil ich noch nicht so gut Deutsch sprechen kann.

Beim Spanisch habe ich wenig gemalt weil ich kann auch nicht gut Spanisch und weil auch in unsere Sprache gemischt ist.

Meine Lieblings Sprache auf der Welt ist Philipinisch und Englisch.

Ein bißchen mag ich Deutsch.

Diese Mehrsprachigkeit gilt durchaus auch für einheimische Kinder. Dani z.B., die ein wenig neidisch auf die bunten Profile ihrer ausländischen Mitschüler wurde, fiel zum Glück ihr Dialekt aus dem Waldviertel ein. Deutschunterricht, das sollen diesen Porträts zeigen, kann und sollte auf anderen Sprachen und einem entwickelten Sprachbewusstsein aufbauen und die vorhandene Neugier auf Sprachen ausnutzen.

Das heißt: Diese Mehrsprachigkeit hat curriculare und methodische Konsequenzen. Ist Deutsch die erste Fremdsprache, so sollte der Deutschunterricht das Lernen weiterer Sprachen mit vorbereiten, zum Beispiel, indem Lernstrategien für das Lernen von Wörtern, das Verstehen von Texten entwickelt werden und generell die Wahrnehmung von Sprachen trainiert wird: Der Sprachunterricht in der ersten Sprache, so drücken wir das metaphorisch aus, öffnet Fenster auf weitere Sprachen, schafft Sprachaufmerksamkeit, *language awareness*. Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache zum Beispiel nach Englisch, kann nicht mehr so aussehen, als säßen blutige Anfänger in der Klasse. Die Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache lernen, wissen schon viel über das Sprachenlernen, z.B. wie man sich Vokabeln einprägt, wie man einen Text versteht, auch wenn einzelne Wörter unbekannt sind. Sie wissen bereits, dass sich Sprachen in Laut und Schrift, in Wortstellung u.ä. von der Muttersprache unterscheiden. Sie wissen meist, was ein Verb ist und was ein Adjektiv. Von all dem kann Deutschunterricht Gebrauch machen. Niemand muss mit jeder Fremdsprache neu lernen, zur Post zu gehen oder zu frühstücken.

Die sog. Tertiärsprachenforschung beschäftigt sich damit herauszufinden, wie man bei der zweiten oder dritten zu lernenden Sprache die vorhergehenden Lernerfahrungen nutzen kann. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik hat dazu konkrete methodische Ansätze erarbeitet (vgl. Hufeisen/Marx 2007).

Für Lehrende bedeutet das, dass sie es lernen müssen

- (a) Sprachbiographien zu erschließen
- (b) Sprachen – auch solche, die sie selbst nicht beherrschen – im Unterricht zu Wort kommen zu lassen und z.B. für kontrastives Arbeiten zu verwenden

(c) **die Spracherfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler mit anderen Sprachen im Deutschunterricht zu nutzen.**

Wo und wie, so ist wiederum zu fragen, lernen künftige Lehrerinnen und Lehrer diese Arbeit mit mehreren Sprachen?

2.5. Interkulturalität als Lernziel und Unterrichtsprinzip

Nicht der *native speaker*, sondern der **interkulturelle Sprecher** ist das Ziel des Deutschunterrichts in einer mehrsprachigen Welt. Wahrnehmen und Verstehen sind kulturgeprägten, in der sprachlich-kulturellen Sozialisation erworbenen Schemata unterworfenen Vorgänge, weshalb sich das Erlernen einer neuen Sprache nicht trennen lässt von der Notwendigkeit, Distanz zur eigenen Sprache und Kultur zu gewinnen, die mit unserem sprachlichen Ausdruck verknüpften Wertesysteme zu reflektieren. So heißt es im Deutschlehrplan von New South Wales in Australien:

Ziel des Deutschunterrichts ist es, dass die Lernenden

- in der Lage sind, auf Deutsch mit anderen zu kommunizieren
- den kulturellen Kontext, in dem Deutsch gesprochen wird, verstehen
- durch das Studium anderer Kulturen in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Kulturen zu reflektieren und
- fähig sind, Beziehungen zwischen Deutsch, Englisch und/oder anderen Sprachen herzustellen.²

Die englische Sprache wird inzwischen vielfach als Lingua franca, gelöst von einem konkreten kulturellen Kontext, gelehrt und gelernt. Für die anderen europäischen Sprachen gilt dagegen, dass sie *nicht* zu lösen sind von der jeweiligen politischen und kulturellen Geschichte und Gegenwart ihrer Sprecher. Für die deutsche Sprache ist bis heute prägend, dass sie – je nach Fokus und Interesse – auch die Sprache der nationalsozialistischen Unterdrückung, die Sprache des Kommunistischen Manifestes, die Sprache Freuds und Einsteins, die Sprache des Euro, die Österreichs und eines Teils der Schweiz usw. war und ist, so wie die französische, die ungarische und die russische Sprache kulturelle und politische Geschichte und Gegenwart transportieren. Man kann die Schülerinnen und Schüler auf Entdeckungsreise schicken: im Internet ebenso wie in literarischen Texten. Auf den verschiedenen Fernsehkanälen ebenso wie auf Hörkassetten und im Wörterbuch lässt sich etwas herausfinden über Deutsch als eine europäische Sprache. Zurzeit erfahren die Lernenden im Deutschunterricht zu wenig über Deutsch als eine Sprache mit europäischem Kontext.

² Übersetzung des Verfassers aus der Lehrplanbroschüre von 2000.

Es geht also nicht nur um die Fähigkeit zu grammatisch korrektem Sprachgebrauch, sondern auch um die Fähigkeit, die mit Sprache verbundenen Wertsysteme einzuschätzen, mit Missverständnissen umgehen zu können. Damit verschieben sich Akzente im Sprachunterricht: Je stärker Menschen in ihre eigene Sprache und die mit dieser Sprache und Kultur verbundenen Wertsysteme, Denk- und Handlungsmuster hineinwachsen, um so schwerer fällt es ihnen, eine andere Kultur neben der eigenen zu akzeptieren, Verschiedenheit als normal zu betrachten. Sprachunterricht hat hier gerade für junge Menschen die wichtige Funktion, Denkkoffenheit zu erhalten, sie vor starrem Ethnozentrismus zu bewahren. Der Deutschunterricht gewinnt mit einer solchen Zielsetzung eine wichtige pädagogische Funktion zurück, indem er seinen Beitrag dazu leistet, mit Vielsprachigkeit, mit Verschiedenheit umzugehen. Für das Zusammenleben in unseren multikulturellen und multilingualen Gesellschaften ist diese Funktion von zentraler Bedeutung.

Wie aber lernen es angehende Lehrkräfte, kulturelle Mittler zu werden? Erfahren sie in der Ausbildung genug über die kulturellen Implikationen von Sprache und den Umgang mit Stereotypen? Reichen ihre landeskundlichen Kenntnisse aus, um die deutsche Sprache als Schlüssel zu den deutschsprachigen Ländern und zu Europa zu vermitteln?

2.6. Kompetenzorientierung und Professionalisierung

Die traditionelle Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist durch den Gegenstand gekennzeichnet, d.h. wer Deutschlehrer werden will, muss gut Deutsch können und sollte sich in der deutschen Grammatik und eventuell auch in der deutschsprachigen Literatur gut auskennen. Schaut man sich aber einmal an, was Lehrende denn konkret im Unterricht tun, so ergibt sich eine sehr viel differenzierte Sicht:

Da sind einmal die klassischen **Fachkompetenzen** in den Bereichen Landeskunde, interkulturelle Kommunikation, Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft; zu den Fachkompetenzen kann man auch noch die sprachliche Kompetenz hinzurechnen.

Hinzugekommen sind in den letzten Jahren die beiden Kompetenzbereiche der **Lernpsychologie und der Methodik**. Aber die Lehrerforschung hat längst herausgefunden, dass die **persönlichen Kompetenzen**, das **berufliche Selbstbewusstsein** und die **sozialen Kompetenzen** ebenso wichtig sind.

Wie aber erwirbt man diese Kompetenzen? Die Forschung sagt dazu, dass die Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren, dafür eine wichtige Grundlage bildet.

Es würde demnach zu den zentralen Aufgaben der Lehrerbildung gehören, bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Fähigkeit zu entwickeln, die eigene Unterrichtspraxis zu analysieren und reflexiv weiterzuentwickeln und in diesem Zusammenhang auch die persönlichen und sozialen Kompetenzen zu stärken. Wo aber und wie wird diese „Lehrkompetenz“ ausgebildet?

2.7. Veränderte LehrerInnenrolle

Mit den skizzierten Entwicklungen verändert sich auch die Lehrerrolle: Lernberatung, Motivierung von Lernschwachen, Projektvorbereitung und -begleitung u.ä. treten in den Vordergrund. Lehrende sind nicht länger die allwissenden Gurus, nicht primär Respektspersonen, sondern Lernhelfer, Lernbegleiter und Lernberater.

Mit der Betonung auf begleitende und beratende Tätigkeiten gewinnt die Arbeit von Deutschlehrern wieder eine starke pädagogische Dimension zurück; zugleich entfernen wir uns von der Apotheker-Rolle, wo Lehrende vorgefertigte Rezepte – Lehrpläne und Lehrbücher – lediglich ausführen; vielmehr entwickeln sich differenzierte Aufgabenfelder, die durchaus auch arbeitsteilig bewältigt werden müssen.

In diesem Zusammenhang hat die Lehrerforschung sich den Berufsbiographien von Lehrenden zugewandt mit der Einsicht, dass die schulische Sozialisation, dass also diejenigen Lehr- und Lernformen, die Lehrende selbst als SchülerInnen bzw. als Studierende im Studium erfahren haben, einen ganz entscheidenden Einfluss auf die Art und Weise haben, wie sie ihre eigene Berufsrolle gestalten und selbst unterrichten. Eine solche Perspektive hilft manche Innovationsresistenz und Berufsunsicherheit von Lehrerinnen und Lehrern zu verstehen und stellt zugleich eine Herausforderung für die Art und Weise dar, wie man die Lehrerbildung gestalten muss, nämlich als eine **neue Lernerfahrung**, die Elemente aus der künftigen Berufsrolle bereits mit den angehenden Lehrkräften praktiziert.

In diesem Zusammenhang ist es für das Verständnis der neuen Rolle der Lehrenden wichtig, Lehren als eine „Dienstleistung“ für Lernen zu verstehen: im Rahmen der Lehrtätigkeit gewinnen damit begleitende, beratende und unterstützende Tätigkeiten an Bedeutung.

Ist diese Vorstellung des Lehrens als einer Dienstleistung für Lernende mit koreanischen Vorstellungen und Bildern von Lehrern kompatibel?

Wie werden angehende Lehrkräfte auf diese neue Rolle vorbereitet?

Welche neuen Lernerfahrungen im Hinblick auf die spätere Lehrtätigkeit vermittelt die Ausbildung?

3. Konsequenzen für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen

Fasst man die bisherigen Erkenntnisse zusammen, so lässt sich festhalten, dass die Fachdiskussion sich in den letzten beiden Jahrzehnten vor allem auf die Lernenden und die Lehr- und Lernvoraussetzungen konzentriert hat – eine ähnlich differenzierte Debatte für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern hat in Europa gerade erst begonnen. Den derzeitigen Stand, den ich bisher erläutert habe, fasst diese Übersicht zusammen:

- (1) Fachliche Kompetenzen sind weiterhin zentrale Bestandteile jeder Lehrqualifikation, wobei die Kompetenz des **Fremdsprachenlehrers als eines kulturellen Mittlers** hinzugekommen ist;
- (2) Bei den fremdsprachendidaktischen Kompetenzen sind die Sprachlernprozesse und damit die Lernenden selbst ins Zentrum gerückt (lernerzentrierter Unterricht, Handlungs- und Aufgabenorientierung); hinzugekommen ist die Rolle des Lehrers als eines **Experten für Mehrsprachigkeit**;
- (3) Betont werden schließlich die sozialen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen; sie haben grundsätzlich an Bedeutung gewonnen und zu neuen Konzepten geführt, die die **Berufsbiographien der Lehrenden** in der Ausbildung einbeziehen.

Für die Germanistik in nichtdeutschsprachigen Ländern bedeutet das, dass sie sich, will sie sich erfolgreich behaupten, als Fremdsprachenphilologie auf die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen als eines ihrer zentralen Aufgabenfelder einlassen muss – daraus folgt, dass diese Germanistik nur dann ihre Aufgaben erfüllt, wenn sie gleichberechtigt neben den klassischen Fachgebieten eine wissenschaftsfundierte und forschungsorientierte Sprachdidaktik entwickelt und fördert.

4. Beispiel: Curriculum Mehrsprachigkeit

Was das konkret heißen kann, will ich an einem konkreten Beispiel, nämlich der Dimension **Mehrsprachigkeit**, abschließend illustrieren.

Zusammen mit meinem Kollegen Hans Reich (Universität Koblenz-Landau) habe ich für die österreichischen Schulen ein „Curriculum Mehrsprachigkeit“ entwickelt (Krumm/Reich 2011) und das österreichische Unterrichtsministerium hat uns beauftragt, auch vorzuschlagen, was in die neue LehrerInnenausbildung eingefügt werden muss, damit die Lehrkräfte professionell mit dem Thema Mehrsprachigkeit und dem neuen Curriculum umgehen können.

Die Zielsetzung für diesen Ausbildungsschwerpunkt haben wir wie folgt formuliert: Die Lehrenden sollten über die Fähigkeit verfügen, die Lernenden bei der Ausbildung persönlicher Sprachenprofile zu unterstützen, indem sie einzelsprachliche Qualifikationen aufgreifen, erweitern, miteinander verbinden und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundieren. Sie sollten in der Lage sein, den Blick über die fachliche Dualität von „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ hinaus auf die tatsächliche Vielsprachigkeit zu richten, die die sprachliche Situation in Österreich wie an vielen Orten und in vielen Schulen der Welt kennzeichnet. Dabei sollten sie auch die Sprachen zur Kenntnis nehmen, die nicht zum Kanon der Schulsprachen in Österreich gehören, aber für einzelne Schülerinnen und Schüler biographisch bedeutsam sind und darum als Ressourcen der Persönlichkeitsentwicklung wie als Medien inhaltlichen Lernens wichtig sein können. Sie sollten Sprachlernprozesse als individuelle Pfade zur Mehrsprachigkeit sehen, durch die Verbindungen zwischen schulischem und außerschulischem Lernen und dem Lernen im Erwachsenenalter geschaffen werden.

Wir haben uns in einem nächsten Schritt darüber verständigt, dass es hier zu differenzierten Kompetenzprofilen für unterschiedliche Lehrkräfte kommen sollte, und haben drei Gruppen unterschieden:

- (a) eine **Grundqualifikation für alle Lehrkräfte** unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach, da jeder Unterricht sprachliche Fähigkeiten voraussetzt wie auch zu deren Weiterentwicklung beiträgt
- (b) **spezifische Kompetenzen, über die alle in sprachlichen Fächern tätigen Lehrkräfte verfügen sollten**
- (c) und eine **spezielle Fachqualifikation für die Erteilung des Mehrsprachigkeitsunterrichts bzw. die Wahrnehmung spezifischer sprachbezogener Funktionen** (z.B. SprachlernberaterIn bzw. „Ombudsperson für Sprachen und sprachliche Bildung“).

In Österreich ist vorgesehen, dass in Zukunft Lehrkräfte in einer zweiten Ausbildungsphase Zusatzqualifikationen erwerben können, wie die hier geschilderten im Bereich der Sprachlernberatung, so dass künftig z.B. an möglichst jeder Schule eine Lehrkraft mit einer vertieften Ausbildung im Bereich

Mehrsprachigkeit vorhanden ist, die auch die anderen Lehrenden in diesem Bereich unterstützt und alle Sprachunterrichtsfragen koordiniert.

Ich kann an dieser Stelle die für die Ausbildung in Sachen Mehrsprachigkeit vorgesehenen Ausbildungsmodule nur sehr kurz charakterisieren, stehe aber bei Interesse gern für genauere Auskünfte zur Verfügung:

4.1. Modul „Die Bedeutung der Sprachen in Lernprozessen“

Vorgeschlagener Umfang: 12 ECTS

- (a) Die Bedeutung von Sprache(n) für alle Lehr- und Lernprozesse und Unterrichtsgegenstände:
 - Einsicht in die Sprachlichkeit allen Lernens, insbesondere auch des sog. fachlichen Lernens
 - Wissen um die Bedeutung der Unterrichtssprache(n) und deren Ausprägung in unterschiedlichen Lernbereichen.
- (b) Sensibilisierung für die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden:
 - Sprachenvielfalt nicht als ‚Problem‘, sondern als Ressource
 - Wissen über die unterschiedliche Bewertung von Sprachen und sprachliche Diskriminierungen
 - Wissen über die Bedeutung der Familiensprachen für die Persönlichkeitsentwicklung und die Sprachentwicklung in Zweit- und Fremdsprachen
 - Wissen über die Rolle von Sprachen im Migrations- und Integrationsprozess.
- (c) Einübung in elementare Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik:
 - Bereitschaft, sich selbst auf die Sprachenvielfalt im Klassenzimmer einzulassen und sie in Lehr-Lern-Prozessen zu nutzen
 - Grundkenntnisse zu Verfahren der Sprachdiagnostik.

4.2. Modul „Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik“

Vorgeschlagener Umfang: 15 ECTS

**Qualifikation für alle Lehrenden in sprachlichen Unterrichtsfächern
(Mutter-, Zweit-, Fremd-, Herkunfts- und Minderheitensprachen)
(Pflichtprogramm)**

- (a) Grundlagenwissen zu gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit (Sprache und Macht, Sprache und Identität)
- (b) Fähigkeit, Verfahren des Sprachvergleichs einzusetzen

- (c) Fähigkeit, mehrsprachige Situationen zu analysieren
- (d) Kenntnis von Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die in allen sprachlichen Fächern eingesetzt werden können
- (e) praktische Übungen mit sprachlich heterogenen Lerngruppen.

4.3. Spezialisierungsmodul „Sprachberatung und Sprachdiagnose“

Vorgeschlagener Umfang: 15 (-20) ECTS

Aufgabe der **Spezialisierungsphase** ist die systematische und profunde Qualifizierung für Spezialaufgaben im Rahmen des Bildungswesens, d.h. hier soll ein **Wahl(pflicht)angebot** in einem ausreichenden Umfang verankert werden. Dieses Wahl(pflicht)angebot richtet sich an (künftige) Lehrende der sprachlichen Fächer und setzt die unter 4.1 und 4.2 genannten BA-Module voraus.

- (a) Fähigkeit, sprachliche Voraussetzungen der Lernenden zu erkennen und Fortschritte wahrzunehmen
- (b) Kenntnis der gängigen Verfahren der Sprachstandsdiagnose und Fähigkeit, zielgruppenspezifisch geeignete Verfahren auszuwählen und anzuwenden
- (c) Fähigkeit, im Rahmen des Kollegiums eine angemessene Verwendung von sprachstandsdiagnostischen Verfahren und deren Nutzung für die Entwicklung gezielter Sprachförderprogramme zu initiieren und zu begleiten
- (d) Kenntnis geeigneter Verfahren der Sprachberatung und Fähigkeit, diese bei der Beratung von Lehrenden, Lernenden und Eltern zielgruppengerecht anzuwenden
- (e) Kenntnis von Verfahren der Schulentwicklung im Zusammenhang mit Sprachen und Sprachförderung und Fähigkeit, ein entsprechendes Schulprogramm zu entwickeln
- (f) Kenntnis der Implikationen von Mehrsprachigkeit für die Curricula und Fähigkeit, das Curriculum Mehrsprachigkeit den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Bildungseinrichtung angepasst umzusetzen
- (g) Kenntnis der Grundlagen und Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Fähigkeit, die Lehrkräfte des jeweiligen Kollegiums hinsichtlich der Praxis der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu beraten.

Drei Dinge also sind für eine Reform der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen notwendig:

- (1) Klare Vorstellungen von dem Praxisfeld, für das die Lehrenden ausgebildet werden sollen: Wie soll der Fremdsprachenunterricht heute und morgen aussehen?

- (2) Klare Vorstellungen von den Rollen und Aufgaben, die die Lehrkräfte in diesem Praxisfeld wahrnehmen sollen: Welche Prinzipien sollen ihre Arbeit leiten und was sollen sie tun?
- (3) Klare Vorstellungen von den erforderlichen Lehrkompetenzen, die die zukünftigen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer für die professionelle Wahrnehmung dieser Rollen und Aufgaben brauchen: Was müssen sie dafür wissen und können?

Das schließt ein, dass germanistische Studieninhalte im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Lehrkompetenz neu gewichtet werden und Fremdsprachendidaktik/ Sprachlehrforschung im Rahmen der Germanistik als gleichgewichtige Forschungs- und Lehrgebiete etabliert werden.

Literatur

- Allwright, Dick (1988): *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.
- Allwright, Dick / Bailey, Kathleen M. (1991): *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ammon, Ulrich (2000): Das Internet und die internationale Stellung der deutschen Sprache. In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.). S. 241–260.
- Ammon, Ulrich (2010): Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In: Krumm u.a. (Hrsg.), Bd. 1. S. 89–107.
- Brophy, Jere E. / Good, Thomas L. (1976): *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. Hrsg. von Dieter Ulich. München: Urban und Schwarzenberg.
- Byram, Michael / Morgan, Carol u.a. (1994): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Christ, Herbert (1990): *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung*. Tübingen: Narr.
- „Das Madrider Manifest / Le Manifeste de Madrid / The Madrid Manifesto / El Manifiesto de Madrid“ (1987). Stuttgart/Gerlingen: Robert Bosch Stiftung.
- „EAQUALS“ (1998): *A Pan-European Inspection Scheme for Foreign Languages*. Version 4. EAQUALS (o.O.).
- „Europäischer Referenzrahmen – A Common European Framework of Reference“.
Neue deutsche Fassung:
<http://www.goethe.de/referenzrahmen>.
- „EPOSA“: *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung*.
http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf
(21.04.2012)

- „Eurydice“ (1995): Die Lehrerfortbildung in der Europäischen Union und in den EFTA/EWR-Staaten. Eurydice. Brüssel: Eurydice.
- „Gibt es wissenschaftlich begründbare Kriterien für die Bewertung von Fremdsprachenunterricht?“ (1991). In: Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum: Brockmeyer. S. 465–540.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Hoffmann, Hilmar (2000) (Hrsg.): Deutsch global. Neue Medien – Herausforderungen für die Deutsche Sprache. Köln: DuMont.
- Hufeisen, Britta (1999) (Hrsg.): Deutsch als zweite Fremdsprache (=Fremdsprache Deutsch, Heft 20).
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (2007) (Hrsg.): EuroComGerm. Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker.
- Kast, Bernd / Krumm, Hans-Jürgen (1994) (Hrsg.): Neue Wege in der Deutschlehrausbildung (= Fremdsprache Deutsch, Sondernummer).
- Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010) (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Bde. Berlin/New York: de Gruyter.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999a) (Hrsg.): Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999b) (Hrsg.): Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Chancen zur Diversifizierung des Sprachenangebots im Zuge der EU-Erweiterung / The Languages of our Neighbours – our Languages. Linguistic diversity and the enlargement of the EU. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001) (Hrsg.): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen (2011): „Was ist guter Deutschunterricht?“ Vortrag auf der asiatischen Regionalkonferenz des Indischen und des Internationalen Deutschlehrerverbandes am 3.12.2011.
- Kühn, Ingrid / Lehker, Marianne (2000) (Hrsg.): Deutsch in Europa – Muttersprache und Fremdsprache. Frankfurt a.M.: Lang.
- Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (1998) (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen: Narr.
- Posch, Peter / Altrichter, Herbert (1997): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.

- Raasch, Albert (1999) (Hrsg.): Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePa)“.
http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf
(21.04.2012)
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Willems, Gerard M. (o.J.) (Hrsg.): Attainment Targets for Foreign Language Teacher Education in Europe. The ATEE Working Group on the Education and Training of Language Teachers. Brussels (=ATEE Cahiers No. 5).
- Woods, Devon (1996): Teacher Cognition in Language Teaching. Cambridge: CUP.
- Zydati, Wolfgang (1998) (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin/München: Langenscheidt.

Krisztina Károly (Budapest)

Discourse analysis and language teaching: the benefits of the theories and methods of discourse analysis in the language classroom

1. Introduction

A significant component of communicative competence is discourse competence (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990). Despite its stated significance in successful intercultural communication, however, the development of this competence receives less attention in language teaching than the other components (e.g., grammatical competence). While a considerable body of research is available on the discourse conventions and practices of the English language, research is relatively scarce with regard to the stereotypical characteristics of the discourse production of Hungarian EFL speakers/learners (for a more detailed discussion see Károly, 2011). Therefore this paper argues for the relevance of discourse-based investigations in and a discourse-oriented view to the development discourse and generic competence¹ in foreign language teaching and teacher training. Within the larger field of discourse analysis, the main focus of this study is the analysis of written discourse and written discourse production (i.e., it offers insights into frameworks of analyses that allow for the description of text as process and product). It reviews **the most influential theories and methods of research in written discourse analysis** (i.e., those that exerted the greatest influence on current research in the field) to demonstrate how they may

- (1) contribute to a better understanding of the stereotypical **linguistic, social and cognitive characteristics** of L1 and SL/FL discourse production;
- (2) enhance the research activity that can aid the **development of discourse and generic competence in the language classroom** (the example of academic writing, and within that, the most widely studied genre: the

¹ Generic competence involves linguistic and non-linguistic ability and knowledge that enables language users to recognize and produce the stereotypical characteristics of genres.

research article will be highlighted as illustration to show the results of investigations motivated by Swales's (1990) genre theory and Kaplan's (1966) contrastive rhetorical analyses that provide important practical implications for the teaching of academic writing in the EFL/ESL context); and

- (3) strengthen the idea of **European multilingualism** in today's globalized world where English has become the *lingua franca* of professional communication.²

2. Written discourse analysis: a multidisciplinary field of study

2.1. The relevance of a functionalist approach to the study of discourse

The principal difficulty of written discourse (or text)³ analysis lies in the very nature of text, namely that it is a highly complex system of language. It is complex because it fulfills various functions, and as such, does not permit the treatment of language merely by itself: the formalists view of analyzing isolated sentences and structures cannot sufficiently account for its characteristics. What is required, as de Beaugrande (1996) also points out, is a functionalist approach which can account for phenomena occurring in language in use during communication when it works as a system “mediating between a culture's knowledge of the world on one side and the society of speakers [in our case readers] on the other” (p.504). This approach helps to view texts as meaningful configurations of signs, but in order for these to become real communicative occurrences, something more is required. De Beaugrande and Dressler (1981) claim that in order to become communicative, texts must meet certain “standards of textuality” (p.3).

Textuality, in de Beaugrande's (1980) definition, refers to the “status of a linguistic entity or configuration of entities as a text of a natural language” (p.17). He provides six criteria (or “standards”, later on complemented by a seventh standard, namely “informativity”, in de Beaugrande & Dressler, 1981) which are indispensable in the process of creating texture: cohesion, coherence, intentionality, acceptability, situationality, and intertextuality.

² This study was supported by the Hungarian Research Fund (OTKA; registration number: K83243) and the Bolyai Research Fund.

³ There is no general consensus in the literature regarding the exact meaning of the terms “discourse” and “text”. For a detailed overview of the various approaches see Chapter 1.2.2 in Károly (2007). In this paper, “discourse” is used to refer to both written and oral forms of discourse, and “text” refers to written discourse.

Cohesion, in de Beaugrande's (1980) interpretation, "subsumes the procedures whereby elements are organized into a sequence such that their mutual relevance and linear connectivity is maintained" (p.17). It is important to note here that the means of cohesion do not only refer to the grammatical structuring of sentences and clauses, they also include the actual intersentential relationships that are formed between the elements of the text, such as for example the various cohesive ties (e.g., substitution, ellipsis, reference) identified by Halliday and Hasan (1976).

The second criterion, **coherence**, is closely connected to the notion of cohesion, due to the constant interaction between the two. Coherence "subsumes the procedures whereby elements are organized into a contour of concepts and relations such that their mutual relevance and conceptual connectivity is maintained" (de Beaugrande, 1980, p.17). The interaction of cohesion and coherence lies in the fact that readers and listeners understand sequences via consulting "surface dependencies" (e.g., subject-verb, modifier-head) and, at the same time, processing how "conceptual dependencies" (e.g., agent-action, attribute-object) are organized and expressed.

The third and fourth criteria, intentionality and acceptability, may both remain in effect when the standards of cohesion and coherence are limited by situational factors, such as sudden interruptions or substitutions of visible acts or gestures for language elements. **Intentionality** concerns the text producer, and de Beaugrande (1980) defines it as "the principle that a discourse participant intends a language configuration to be a cohesive and coherent text suitable for the current plan" (p.18). In other words, it means that the text producer's aim is to constitute a text which is both cohesive and coherent, and thus fulfills its communicative goal. **Acceptability**, however, regards the attitude of the text receiver, in the sense that it is "the principle that an audience of hearers and readers perceive and process a language entity or configuration of entities as a cohesive and coherent text suitable for the ongoing interaction" (de Beaugrande, 1980, p.18).

The fifth criterion, **situationality**, involves the factors which make a text relevant to a particular situation of occurrence. According to this principle, "text is relevant to a real or recoverable situation of occurrence" (de Beaugrande, 1980, p.19). This means that in certain situations, for example in the case of face-to-face communication, very little mediation is needed, but in others, like in the case of reading a very old book, substantial mediation is required for understanding.

The sixth criterion of textuality is **intertextuality**. It is "the principle that texts presuppose knowledge of specific texts or text types" (de Beaugrande,

1980, p.19). This means that the understanding of one text depends on the knowledge of or experience in one or more previously encountered texts of a similar type or topic.

Cohesion and coherence are primarily text-based phenomena, intentionality and acceptability are psychologically-oriented, and situationality and intertextuality are social phenomena. If we accept that texture, or the communicative occurrence of a text requires the presence of all these criteria, then research should move along the lines suggested by de Beaugrande (1980), who argues that no science of text is complete or satisfactory without a joint study of all three principal fields: the text, the mind, and the society.

2.2. English written text analysis in the light of the science of text

The principal orientations of English written text analysis neatly map onto the main components of the science of text (text, mind, and society) identified by de Beaugrande (1980), even if most of the studies fail to actually combine these aspects and predominantly focus on merely one component. It may be argued that from the past four decades six main directions of research have exerted the greatest influence on current English written text analysis, and these six approaches all describe the written text from a different perspective, ranging from a predominantly language-based, **linguistic orientation**, through **social** (context-based) **approaches** to primarily **psychological/cognitive accounts**.

The studies with the greatest concern towards particular linguistic elements are Halliday and Hasan's (1976, 1989) cohesion analysis model and Hasan's (1984) taxonomy for the study of lexical cohesion. **Halliday and Hasan (1976)** view cohesion as a semantic relation, realized through the language's lexicogrammatical system, and identify "ties" between specific linguistic elements. These ties form so called cohesive chains, or sequences, in which one element refers back to either an immediately preceding one, or an element which occurs some sentences before in the course of the text. These cohesive chains produce patterns within text, thus contributing to its overall cohesion.

Hasan's (1984) work concentrates on the relationship between cognition, language and the structure of text. Her starting point was the cohesion model described by Halliday and Hasan (1976), which she extended to be able to assess coherence globally in texts. In Hasan's (1984) definition, coherence means the quality of "unity" or "hanging together", produced by both linguistic and extralinguistic elements. What she set out to explain was the relationship between language and the extralinguistic universe. She created the idea of

“cohesive harmony,” referring to chain interactions within text, which echo relevant functional relationships.

Besides the cohesion analyses, another study that focuses on surface level cohesive phenomena is **Lautamatti’s (1987)** work on the analysis of topical structure in discourse. Representing a major line of research on information structuring, Lautamatti uses topic-comment analysis to examine written texts (compositions). With the help of the Topical Structure Analysis model, she investigates the relationship between discourse topic, the topical subject of the sentence, the syntactic subject, and the initial sentence element. The aim of her analysis is to isolate the topical subject of a sentence and then to examine the patterns of progression which the topical subjects form in a text.

Combining linguistic as well as social/contextual considerations, the study with the greatest influence on recent research is **Swales’s (1990) *Genre Analysis***. Swales synthesizes the results of genre-based research carried out until 1990, with a special emphasis on research articles and other academic genres. With the help of the so called Move-Step analysis, he provides a detailed description of the macrostructure of research papers and offers specific examples of linguistic elements which express these structural units.

The most influential cognitive/psychological approaches to the study of discourse are the work of Mann and Thompson (1986, 1988) and Kintsch and van Dijk (1978), which do not display language-specific concern. Their main aim is to examine texts on a cognitive/psychological basis and explain the nature of coherence via describing texts’ hierarchic structure. **Mann and Thompson (1986, 1988)** analyze relational propositions and identify the functional relations *between* parts of text to draw up schemas of relations. **Kintsch and van Dijk (1978)**, on the other hand, identify the micro- and macropropositions within a text and present these in so called coherence graphs. These coherence graphs give a detailed account of the conceptual structure of each text, and thus help define its gist, represented by the macropropositions displayed in the graph.

The last study to be mentioned among the most influential theories of written discourse analysis is **Kaplan’s (1966, 1987)** work on contrastive rhetoric. His articles, especially his controversial “semiotic doodles” (1966), provided abundant reasons for further research in the field ever since they appeared, stimulating a large number of investigations. Because of the extremely complex nature of the subject - cultural differences in writing, cultural thought patterns - it is hard to define the exact nature of these two studies: they merge linguistic, social, as well as cognitive/psychological considerations.

2.3. The most influential schools of English written text analysis: their relevance, methods and main findings

2.3.1. Halliday and Hasan (1976): Cohesion analysis

The purpose of Halliday and Hasan's (1976) analytical model is to investigate the resources that English has for creating texture. They claim that texture is provided by instances of cohesive relation between two items in the text, and they call the occurrence of a pair of cohesively related items a "tie". With the help of the concept of tie, texts are analyzed in terms of their cohesive properties, giving a systematic account of their patterns of texture. Such analyses of the quantity and quality of cohesive ties between sentences may offer insights into the difference between spoken and written texts, the peculiarities of various genres, and personal and cultural differences in both speech and writing. The five types of cohesive ties are reference, substitution, ellipsis, conjunction (all four being cohesive relations found in the grammar), and lexical cohesion.

Reference: Reference items, as explained by Halliday and Hasan (1976), are linguistic elements which make reference to something else for their interpretation, therefore are not interpreted semantically in their own right. In English there are three main groups of reference: personals (personal pronouns, possessive pronouns, possessive determiners), demonstratives (e.g., *this, that, these, those, here, there, the, then*), and comparatives (adjectives and adverbs expressing identity, similarity, or difference, such as *the same, similar, different*, etc.).

Within the category of reference, Halliday and Hasan distinguish two major types: (1) exophoric or situational reference (referring to a thing as identified in the context of situation) and (2) endophoric or textual reference (referring to a thing as identified in the surrounding text). Endophoric reference can also be of two kinds; it may refer back to the preceding text, or refer to the following text. The first one is called anaphoric, while the latter is called cataphoric reference.

Substitution and ellipsis: Substitution and ellipsis (both grammatical categories) cover very similar processes within the text; what is more, they can be regarded as the same type of cohesive relation that takes two different forms. Substitution is the replacement of one item by another, and ellipsis is the omission of an item. Therefore ellipsis can also be interpreted as zero substitution, i.e., substitution by nothing. Because in English the substitute may function either as a verb, a noun, or a clause, three main types of substitution can be distinguished: verbal (*do*), nominal (*one, ones, same*), and clausal (*so, not*).

Conjunction: The fourth type of cohesive relation that can be found in the

grammar is conjunction. What distinguishes this category from the first three types of relations is that conjunctions are not cohesive in themselves, but their cohesive force comes from their specific meanings. Hence in describing conjunction as a cohesive device, Halliday and Hasan concentrate on its function of relating to each other linguistic elements that occur in succession but are not related by other, structural means. Conjunctions can be divided into five main classes, depending on the quality of connection they make:

- (1) additive (e.g., *in addition, besides, in other words, that is, alternatively*),
- (2) adversative (e.g., *however, but, instead, nevertheless, as a matter of fact*),
- (3) causal (e.g., *so, then, hence, because, it follows, to this end, as a result*),
- (4) temporal (e.g., *then, next, finally, meanwhile, in conclusion, up to now*),
- (5) continuatives (e.g., *now, of course, well, anyway, surely, after all*).

Lexical cohesion: As opposed to the various types of grammatical cohesive relations (reference, substitution, ellipsis, and conjunction), lexical cohesion is the cohesive effect achieved by the selection of vocabulary. Its two main classes are reiteration and collocation. Reiteration is defined by Halliday and Hasan (1976) as “a form of lexical cohesion which involves the repetition of a lexical item, at one end of the scale; the use of a general word to refer back to a lexical item, at the other end of the scale; and a number of things in between - the use of a synonym, near-synonym, or superordinate” (p.278).

Collocation, on the other hand, refers to cohesion that is achieved through the association of lexical items that regularly co-occur. This is the most problematic component of Halliday and Hasan’s analytical model, since it is based on intuition and thus is a very fuzzy category. They claim, however, that, in general, any two lexical items tending to occur in similar contexts will generate a cohesive force if they occur in adjacent sentences. Therefore the category of collocations may include synonyms and near-synonyms (*climb - ascent*), superordinates (*elm - tree*), antonyms (*like - hate*), converses (*order - obey*), part-whole relations (*car - brake*), co-hyponyms (*chair - table*), and “proximity” relations (*laugh - joke, garden - dig*) which Halliday and Hasan explain as the cohesive effect deriving from the occurrence in proximity with each other.

A major advantage of Halliday and Hasan’s (1976) study is that they not only describe their cohesion model extensively, but also work out systematically the methodology of analyzing texts with the help of this analytical tool: they review the principles of analysis, provide a coding scheme for the various types of cohesion, and offer a detailed sample analysis of seven short passages of text.

2.3.2. Hasan (1984): Cohesive harmony

Hasan (1984) is concerned with placing the concepts of coherence and cohesive harmony in relation to each other. She describes coherence as “unity” or “hanging together,” by which she means that any text is coherent “to the extent that its parts hang together” (p.181). She also emphasizes that coherence in a text stands in some relation to the extralinguistic universe, and thus she claims that meaning cannot be studied without the complete context. In Hasan’s interpretation, due to the fact that coherent texts “hang together,” the patterns of language manifest the existence of semantic bonds between one element and some other element in the textual environment. In her analysis, she started out from the cohesive mechanisms identified by Halliday and Hasan (1976), but realized that they describe merely “surface” phenomena, the “lexico-grammatical categories” (Hasan, 1984, p.186) and as such, have only little or nothing to do with “deep” phenomena, i.e., semantic relations. The way they are related is that cohesive devices (e.g., reference, substitution and ellipsis, lexical cohesion) realize parts of individual messages (the category of cohesive conjunctive is different because they are overt indications of logical relations between two messages), and the integration between them is a product of the cohesion between specific parts of individual messages.

Hasan, in her initial analyses of coherence, encountered numerous problems. First, her initial hypothesis regarding coherence was that (1) the larger the number of cohesive ties in a language piece, the greater the coherence and (2) the greater the continuity of ties relating to each other, the greater the coherence. Her analysis, however, invalidated these hypotheses, showing that coherence does not correlate with variation in either the number of cohesive ties or their proportion in chains.

The second major problem Hasan faced concerned the analysis of lexical cohesion in terms of the 1976 model. The difficulty arose from the fact that (1) due to the lack of a precise definition of the categories of lexical cohesion, their boundaries were unclear and thus produced ambiguity during the process of identifying the ties and (2) the existing categories of lexical cohesion failed to take into account certain semantic bonds, and (3) the separation of lexical and grammatical cohesive chains did violence to certain aspects of the text’s semantic organization. The analysis being predominantly quantitative, these problems caused major inconsistencies concerning the findings. Therefore the theory had to be reconsidered, which resulted in the revision of lexical cohesive categories and the definition of the concept of cohesive harmony.

Hasan (1984) claims that lexical cohesion seems to belong to two main types: (1) lexical cohesion mediated through “**general**” **lexical relations**, which are based on supratextual semantic bonds, with a “language-wide validity” (p.201) and (2) lexical cohesion mediated through “**instantial**” **lexical relations**, which are, by contrast, text-bound. Table 1 shows Hasan’s revised system of lexical cohesive categories, which allows for a more precise definition of categories and thus helps produce a more consistent analysis.

A. General	
1. repetition	<i>leave, leaving, left</i>
2. synonymy	<i>leave, depart</i>
3. antonymy	<i>leave, arrive</i>
4. hyponymy	<i>travel, leave</i> (including co-hyponyms: <i>leave, arrive</i>)
5. meronymy	<i>hand, finger</i> (including co-meronyms: <i>finger, thumb</i>)
B. Instantial	
1. equivalence	<i>the sailor was their daddy; you be the patient, I'll be the doctor</i>
2. naming	<i>the dog was called Toto; they named the dog Fluffy</i>
3. semblance	<i>the deck was like a pool; all my pleasures are like yesterdays</i>

Table 1: Categories of lexical cohesion revised (Hasan, 1984)

Hasan stresses that the principles of chain formation should permit the chain’s valid relation to the system and – at the same time – permit the chain’s relation to the text as a process. Thus, she distinguishes two main types of chain, which are both present in normal texts: the “identity chain” (IC), the members of which are held together by the semantic bond of co-referentiality and, as such, are text-bound, and the “similarity chain” (SC), which is not text-bound, and the semantic bond between its members is either coclassification or coextension). Using these concepts, the tokens (cohesive elements) of each text may be represented in a chart and the ICs and SCs can be identified.

Tokens which are not parts of chains are called “peripheral tokens” (PT) and tokens subsumed in chains are referred to as “relevant tokens” (RT). While PTs are not crucial concerning textual meaning, RTs are relevant because they are cohesively related to each other, and they are also related to the topical development of the text. Based on this, Hasan goes further and claims that individual chains interact with each other, and as a result, a significant difference to the unity of the text is created. Therefore, RTs which participate in interaction must be distinguished, and she calls them “central tokens” (CT).

Hasan’s (1984) analysis shows that the relationship between **cohesive harmony** and **coherence** can be summed up as follows:

- (1) any text will be seen as coherent, in which the central tokens (CT) form at least 50 percent of the total tokens (TT). This percentage may be treated as a measure of their cohesive harmony;
- (2) ranking by cohesive harmony will match the ranking of the texts on the cline of coherence by reference to informal reader/listener reaction; cohesive harmony is the lexico-grammatical reflex of the semantic fact of coherence;
- (3) if two texts display no significant difference in their cohesive harmony, variation in their coherence will correlate with interactive gaps: all else being equal, the larger the number of such gaps, the less coherent the text would be;
- (4) whereas the percentage of PT over RT or TT is not significant for coherence [...], the ratio of CT to PT is associated with coherence: the higher the ratio of CT to PT, the more coherent the text will be, all else being assumed equal. (p.218)

In conclusion, Hasan's (1984) analysis clearly shows that merely a clause by clause analysis of a text will not reveal the nature of coherence in it. Instead, what is needed is mapping the functional relations of lexical tokens which are united by their internal similarities. The echoing of these functional relations, she claims, "becomes a powerful device, but this happens only because the members of the chains echo one another in any event. Herein lies the rationale for insisting that the minimal condition for chain interaction is the 'echo' of a functional relation" (p.219). This means that we can only talk about chain interaction if at least two members of a chain stand in the same grammatical relation to at least two members of some other chain.

2.3.3. Lautamatti (1987): Topical structure analysis

Representing the line of research on information structuring, Lautamatti (1987) studies topical structure in discourse. Her framework, the Topical Structure Analysis model, directly or indirectly builds up the **discourse topic**, that is, the main idea discussed in the text. Lautamatti examines the role of the **subjects** of successive sentences in topical development, the very elements which define "what the sentence is about" (1987, p.88). She deals only with the so called "mood subjects", which are structurally in the position of the subject, and distinguishes two different types within this category, namely the "structural dummies" (e.g., *there* in an existential clause) and the "lexical" or "notional" subjects (p.89). Lexical subjects are also of two types, the ones which relate

directly to discourse topic, called “topical subjects”, and the ones which do not, called “non-topical subjects” (p.89).

As mentioned earlier, the discourse topic is basically the main idea discussed. Lautamatti (1987) also talks about subordinate ideas, “sub-topics” (p.88), which also contribute to the discourse topic. In her definition, **topical development** is “the way the written sentences in discourse relate to the discourse topic and its sub-topics” (p.87). The various sentences form sequences when developing the discourse topic. Lautamatti distinguishes three general types of organization or, as she calls them, **topical progression**. The first type is **parallel progression**, where the topic/sub-topic in a number of successive sentences is the same. The second type is **sequential progression**, in which the predicate, or the rhematic part of one sentence provides the topic for the next. And finally, the third type of topic progression is **extended parallel progression**, where the writer returns to a topic/sub-topic mentioned earlier in the text (p.88).

A sample analysis is presented in Example 1 to illustrate Lautamatti’s method of analysis. The sentences in the text are numbered for ease of reference. First, the topical subjects are located in the text (indicated in italics), and then the sequence of topical subjects is charted (Chart 1): parallel topic progressions are placed in the same column below each other, and sequential progressions are always placed in a new column to the right.

Applying this analytical framework, Lautamatti (1987) examines topical development in written discourse, more precisely in an authentic text and its simplified versions. Her principal aim is to find out whether simplification is accompanied by changes in the pattern of topical development. The results of her analyses show that simplified texts do vary to some extent in their reproduction of the original pattern of topical structure. In the material examined in the analysis, two distinct types of simplification strategy occur, one resulting in a kind of “simple” text (as the one described in the quote from Lautamatti, 1987), and the other resulting in an extreme simplification of topical structures.

Example (1):

1 When a *human infant* is born into any community in any part of the world, it has two things in common with any other infant, provided neither of them has been damaged in any way either before or during birth. 2 Firstly, and most obviously, *new born children* are completely helpless. 3 Apart from a powerful capacity to draw attention to their helplessness by using sound, there is nothing the *new born child* can do to ensure his own survival. 4 Without care from some other human being or beings, be it mother, grandmother, sister, nurse, or human group, a *child* is very

unlikely to survive. 5 *This helplessness of human infants* is in marked contrast with the capacity of many new born animals to get to their feet within minutes of birth and run with the herd within a few hours. 6 Although *young animals* are certainly at risk, sometimes for weeks or even months after birth, compared with the human infant they very quickly develop the capacity to fend for themselves. 7 It would seem that *this long period of vulnerability* is the price that the human species has to pay for the very long period which fits man for survival as species. 8 It is during this very long period in which *the human infant* is totally dependent on others that *it* reveals the second feature which it shares with all other undamaged human infants, a capacity to learn a language. 9 For this reason, biologists now suggest that *language* is 'species specific' to the human race, that is to say, they consider the human infant to be genetically programmed in such a way that it can acquire language. 10 This suggestion implies that just as *human beings* are designed to see three-dimensionally and in colour, and just as they are designed to stand upright rather than to move on all fours, so *they* are designed to learn and use language as part of their normal development as well-formed human beings. (Lautamatti, 1987, p.92)

sen- tence	Topic 1	Topic 2	Topic 3	Topic 5	Topic 6
1	<i>a human infant</i>				
2	<i>newborn children</i>				
3	<i>a child</i>				
4	<i>the new born child</i>				
5		<i>this helplessness</i>			
6			<i>young animals</i>		
7				<i>this long period of vulnerability</i>	
8	<i>the human infant</i>				
9					<i>language</i>
10	<i>human beings</i>				

Chart 1: Sequence of topical subjects in the text

Another outcome of the investigation is that in addition to the generally accepted features affecting readability such as sentence length, syntactic complexity, and type of vocabulary, some types of topical development in discourse are intuitively felt to affect the readability of a text. Lautamatti (1987) summarizes this claim as follows:

In the light of the findings of this paper, a “simple” text would represent the following picture of topical development: it would mostly use sentences in which the topical subject is the mood subject of the main clause; or, when the main clause serves as a modality marker, or has, say, a metalinguistic function, the topical subject would be the mood subject of a sub-clause immediately following the main clause. The number of sentences with a non-topical ISE would be relatively small. Sentences would follow each other by means of parallel progression much more frequently than by sequential progression, with few cases of extended progression or with other features atypical of the “pure” types. Extended progression might be supported by the use of cohesive discourse adjuncts. (p.108)

2.3.4. Swales (1990): Genre analysis

This study turns to a somewhat different field, that of genre analysis. Swales’s (1990) work, due to the fact that it looks at text in its social context, merges various disciplines, such as linguistics, applied linguistics, pedagogy, discourse analysis, sociolinguistics, sociology, and cultural anthropology. Its aim is twofold: first, to synthesize already existing genre studies and second, to offer an approach to the analysis and teaching of academic and research English.

Genre being a very complex phenomenon, Swales (1990) provides the following working definition comprising the principles communicative purposes, discourse community, rhetorical action, patterns of similarity, structure, style, content, and audience:

A genre comprises a class of communicative events the members of which share some set of **communicative purposes**. These purposes are recognized by the expert members of the parent **discourse community**, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable **rhetorical action**. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various **patterns of similarity** in terms of **structure, style, content** and intended **audience**. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation. (p.58)

Swales’s main focus is the research paper and defines its macrostructure in terms of five principal units: introduction, method, results, discussion, and conclusion. Applying the so called Move-Step analysis, he gives a systematic

overview of the possible contents of these units as well as their structural build-up and linguistic characteristics.

His CARS (Create a Research Space) model (Figure 1) adequately captures a number of characteristics of research articles. Swales does not only identify these moves and steps in the introductory paragraph (and in all the other structural units), but also provides a lists of linguistic expressions to accompany each of them, thus aiding the implementation of these principles in the pedagogy of writing instruction. Table 2 shows some specific language examples typical of the various steps and moves:

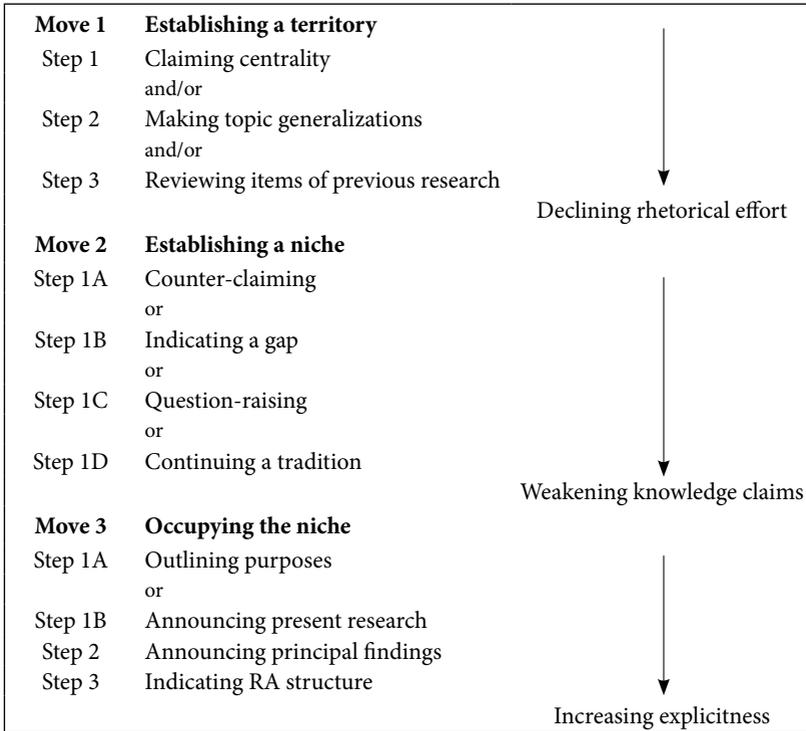


Figure 1: The CARS model (Swales, 1990, p.141)

Move 1	
Step 1	<i>In recent years, applied researchers have become increasingly interested in ... Knowledge of ... has a great importance for ... The theory of ... has led to the hope that ...</i>
Step 2	<i>There is now much evidence to support the hypothesis that ... (knowledge) A standard procedure for assessing has been ... (practice) English is rich in related words exhibiting 'stress shifts'. (phenomena)</i>
Step 3	<i>Brie (1988) showed that the moon is made of cheese. (integral citation) Previous research has shown that the moon is made of cheese (Brie, 1988). (non-integral citation)</i>
Move 2	
	<i>The first group ... cannot treat ... and is limited to ... A question remains whether ... The research has tended to focus on ..., rather than ...</i>
Move 3	
	<i>This paper reports on the results obtained ... The aim of the present paper is to give ... This study was designed to evaluate ...</i>

Table 2: Language elements typical of given Moves/Steps

Besides defining the concept of genre and providing a comprehensive description of research articles, Swales also discusses the prototypical characteristics of other academic genres, such as abstracts, research presentations, grant proposals, theses, dissertations, and reprint requests.

2.3.5. Mann and Thompson (1986, 1988): Rhetorical structure theory

Mann and Thompson's (1986, 1988) and Kintsch and van Dijk's (1978) approaches differ considerably from the type of studies discussed so far: instead of investigating particular linguistic elements to explain textual coherence, they use the texts as merely starting points to their analyses and work with the propositions present in them. Mann and Thompson characterize and explore the relations between particular propositions, whereas Kintsch and van Dijk identify the propositions within texts and investigate their semantic structure to describe the system of mental operations that underlie the processes of text comprehension and production. Hence these analyses are not language-specific; they can be applied to any natural language.

According to Mann and Thompson's (1986) definition, a text is coherent if its parts "go together" (p.58). Its quality of "going together", however, is not the result of "some" process (e.g., alphabetical sorting of sentences), but it

is the consequence of the language user's ability to impose connectivity on disconnected parts of a visual image. Consider for example the following two sentence pairs:

- (1) *I love to collect classic automobiles. My favourite car is my 1899 Duryea.*
 (2) *I love to collect classic automobiles. My favourite car is my 1977 Toyota.*

Mann and Thompson point out that the second example is incoherent, because while in (1) the implicit proposition is that the instance of the generalization expressed in the first part is represented in the second part, the Duryea is a "classic automobile", the Toyota in (2) does not qualify for the same function. It is not regarded as a typical classic automobile. In (1), the relation between the first and the second sentence is that of elaboration, because the text elaborates, or further specifies the concept ("classic automobile") conveyed by the first part.

In sum, Mann and Thompson claim that **relational propositions** (RP) arise from two parts of a text, but are not independently derived from either of these parts: they are combinational phenomena, defined on two portions of a text. Thus people's perception of coherence in a given texts results from the way they can perceive these relations. Mann and Thompson come up with a comprehensive, but not an exhaustive list of RPs. Table 3 provides a summary of these, together with a characteristic example of their occurrence:

Relational proposition	Examples
Solutionhood	<i>I'm hungry. Let's go to the Fuji Gardens.</i>
Evidence	<i>They're having a party again next door. I couldn't find a parking space.</i>
Justification	<i>I'm Officer Krupke. You are under arrest.</i>
Motivation	<i>Go jogging with me this afternoon. You'll be full of energy.</i>
Reason	<i>I'm not going to start learning Dutch. You can't teach an old dog new tricks.</i>
Sequence	<i>The huge rod was released at an altitude of 6 miles. It struck with such force that it buried itself into the ground.</i>

Relational proposition	Examples
Enablement	<i>Could you open the door? Here's the key.</i>
Elaboration	<i>I love to collect classic automobiles. My favourite car is my 1899 Duryea</i>
Restatement	<i>He sure beat me up. I really took a thrashing from him.</i>
Condition	<i>Slowly stir the powder into the fluid. The mixture will be very thick.</i>
Circumstance	<i>I went hitchhiking in Norway. Nobody would pick me up.</i>
Cause	<i>There were landslides in Malibu last week. Four neighborhoods lost their electricity.</i>
Concession	<i>I know you are great credentials. You don't fit the job description because this job requires someone with extensive experience.</i>
Background	<i>Hayes just resigned. He's our chancellor.</i>
Thesis-Antithesis	<i>This book claims to be a guide to all the trees of Indiana. It's so incomplete that it doesn't even have oak trees in it.</i>

Table 3: Summary of relational propositions

Describing RPs, Mann and Thompson identify five main characteristics which generally apply to them. First, they claim that RPs are “basic.” This means that while other inferences depend on RPs, they do not depend on any other inferences, in other words, RPs lead inferentially to other propositions. Second, RPs arise independently of any specific signals of their existence: in some cases they might be indicated by explicit linguistic material (e.g., conjunctions, subordinators), but they do not need to be signaled in order to exist. What is important is that they are implicit relations, therefore they may be conveyed even without explicit markers. Third, RPs are involved in communicative acts, since they are communicated with the illocutionary force of assertions, questions, or commands. Fourth, RPs are not limited to organizational aspects of texts. They are inherently combinatorial, and thus do more than simply relate parts of text: they are involved deeply in relating subject-matter-specific conceptions to each other, and, consequently, convey essential subject matter. The final characteristic of RPs is that they

are essential to the effective functioning of a text, because without them the text lacks coherence.

Based on these principles, Mann and Thompson (1988) created a functional theory of text organization, referred to as **Rhetorical Structure Theory** (RST). RST is used to identify the hierarchic structure of texts through the investigation of RPs (i.e., unstated but inferred propositions that arise from the text structure in the process of interpreting texts). It describes the relations between text parts (clauses) in functional terms, identifying the transition point of a relation and the extent of the items related.

The relations (Table 3) are defined to hold between two non-overlapping text spans, here called the **nucleus** and the **satellite**, and they produce patterns which are called **schemas**. Schemas define the structural constituency arrangements of text: “they are abstract patterns consisting of a small number of constituent text spans, a specification of how certain spans (nuclei) are related to the whole collection” (p.247). In other words, they determine the possible RST text structures.

Based on Mann and Thompson’s analyses, it may be assumed that RPs are essential to the coherence of their text. Recognizing these relations (i.e., constructing their RST structure) leads to the actual understanding of the text. It is typical, but not universal for texts to be hierarchically structured and functionally organized. Thus not all texts have RST structure, but potentially every text can have one. In the Anglo-Saxon culture the predominant mode for texts is to have a RST analysis. Examples of these are, for instance, magazine articles, letters, essays, or scientific abstracts. Therefore RST provides a substantial basis for the study of coherence in numerous genres.

2.3.6. Kintsch and van Dijk (1978): Proposition analysis

Kintsch and van Dijk (1978) approach text from the comprehension side. With the help of their analytical model, the Process Model, their aim is to “describe the system of mental operations that underlie the process occurring in text comprehension and in the production of recall and summarization protocols” (p.363). They claim that the surface structure of discourse is interpreted as a set of propositions, ordered by various semantic relations. Some of these are explicitly expressed in the surface structure of the text, while others are inferred during the process of interpretation with the help of context-specific or general knowledge.

The semantic structure of texts can be characterized at two levels: a microstructural and a macrostructural level. The **microstructure** is the local level of

discourse, the structure of the individual propositions and their relations. The **macrostructure**, on the other hand, constitutes the global level of discourse and characterizes it as a whole. The two structural levels are connected via so called semantic mapping rules, or in short, **macrorules**. Kintsch and van Dijk (1978) assert that a text is coherent “only if its respective sentences and propositions are connected, and if these propositions are organized globally at the macrostructural level” (p.365).

Arriving at the macrostructural level (i.e., seeing the set of macropropositions which constitute the text) is the result of different processes. Because the macrostructure must be implied by the explicit microstructure from which it is derived, first, the propositions in the text base need to be identified (this is also called microstructural information). They form proposition sequences, from which, with the help of semantic mapping rules, the semantic macrostructure of the discourse can be derived. This is what is called *gist* in every-day terms.

The analytical tool with the help of which the analyst can describe the processes which underlie the process of text comprehension and production is called by Kintsch and van Dijk as the **Process Model**. Since the meaning of a text can be described in terms of a structured list of propositions ordered according to the order of words in the text, the input of the analysis is a list of propositions. The notion of proposition is used by Kintsch and van Dijk in a special sense to denote *concepts* and not words. Table 4 presents the list of propositions for the extract below (taken from Kintsch and van Dijk’s sample analysis).

The horizontal lines in Table 4 indicate sentence boundaries, the numbers equal propositions, the numbers in brackets refer to the propositions with that number, the words in capital letters in brackets are the actual propositions, and the capital letters are to emphasize the fact that these are concepts and not words from the text. Kintsch and van Dijk admit in their study that this is a rather superficial presentation of the “meaning” of this text, but claim that, for their psychological processing model, they needed a non-elaborated semantic representation that is close to surface structure; something similar to what goes on in the reader’s mind while constructing potential interpretations. The goal of their analysis is to present these interpretative processes which change the initial semantic representation to a deeper, less surface-dependent structure.

After making a list of all the micropositions, the first step in the processing model is to organize them into a coherent graph that visualizes the structure/hierarchy of the propositions. Kintsch and van Dijk claim that a text is processed in cycles, the first n propositions in cycle 1, then the second n propositions

in cycle 2, in temporal order, in chunks of several propositions at a time (for a detailed description of this process, see p.379).

As regards the nature of coherence, Kintsch and van Dijk (1978) draw the following conclusion on the basis of their investigations:

Sentences are assigned meaning and reference not only on the basis of the meaning and reference of their constituent components but also relative to the interpretation of other, mostly previous sentences. Thus, each sentence or clause is subject to contextual interpretation. The cognitive correlate of this observation is that a language user needs to *relate* new incoming information to the information he/she already has, either from the text, the context, or from the language user's general knowledge system. We have modeled this process in terms of a coherent propositional network: The referential identity of concepts was taken as the basis of the coherence relationships among the propositions of a text base. (p.389)

Text	Prop. nr.	Propositions
Bumperstickers and the Cops	1	(SERIES, ENCOUNTER)
	2	(VIOLENT, ENCOUNTER)
<i>A series of violent, bloody encounters between police and Black Panther Party members punctuated the early summer days of 1969. Soon after, a group of black students I teach at California State College, Los Angeles, who were members of the Black Panther Party, began to complain of continuous harassment by law enforcement officers. Among their many grievances, they complained about receiving so many traffic citations that some were in danger of losing their driving privileges. During one lengthy discussion, we realized that all of them drive automobiles with Panther Party signs glued to their bumpers. This is a report of a study that I undertook to assess the seriousness of their charges and to determine whether we were hearing the voice of paranoia or reality.</i>	3	(BLOODY, ENCOUNTER)
	4	(BETWEEN, ENCOUNTER, POLICE, BLACK PANTHER)
	5	(TIME: IN, ENCOUNTER, SUMMER)
	6	(EARLY, SUMMER)
	7	(TIME: IN, SUMMER, 1969)
	8	(SOON, 9)
	9	(AFTER, 4, 16)
	10	(GROUP, STUDENT)
	11	(BLACK, STUDENT)
	12	(TEACH, SPEAKER, STUDENT)
	13	(LOCATION: AT, CAL STATE COLL LOS ANGELES)
	14	(IS A, STUDENT, BLACK PANTHER)
	15	(IS A, STUDENT , BLACK PANTHER)
	16	(BEGIN, 17)
	17	(COMPLAIN, STUDENT, 19)
	18	(CONTINUOUS, 19)
	19	(HARASS, POLICE, STUDENT)
	20	(AMONG, COMPLAINT)
	21	(MANY, COMPLAINT)
22	(COMPLAIN, STUDENT, 23)	
23	(RECEIVE, STUDENT, TICKET)	
24	(MANY, TICKET)	
25	(CAUSE, 23, 27)	
26	(SOME, STUDENT)	
27	(IN DANGER OF, 26, 28)	
28	(LOSE, 26, LICENSE)	
29	(DURING, DISCUSSION, 32)	
30	(LENGTHY, DISCUSSION)	
31	(AND, STUDENT, SPEAKER)	
32	(REALIZE, 31, 34)	
33	(ALL, STUDENT)	
34	(DRIVE, 33, AUTO)	
35	(HAVE, AUTO, SIGN)	
36	(BLACK PANTHER, SIGN)	
37	(GLUED, SIGN, BUMPER)	
38	(REPORT, SPEAKER, STUDY)	
39	(DO, SPEAKER, STUDY)	
40	(PURPOSE, STUDY, 41)	
41	(ASSESS, STUDY, 42, 43)	
42	(TRUE, 17)	
43	(HEAR, 31, 44)	
44	(OR, 45, 46)	
45	(OF REALITY, VOICE)	
46	(OF PARANOIA, VOICE)	

Table 4: Proposition list of the extract

2.3.7. Kaplan (1966, 1987): Contrastive rhetoric

It may be stated with considerable confidence that the most outstanding figure in the study of contrastive rhetoric is Kaplan, whose “doodles article” (1966) is cited in almost every single study that has been born in the subject ever since. His work has provoked lengthy debates and an infinite number of attempts to prove or undermine his beliefs.

Kaplan (1966) starts out from a predominantly pedagogical perspective, claiming that “a fallacy of some repute and some duration is the one which assumes that because a student can write an adequate essay in his native language, he can necessarily write an adequate essay in a foreign language” (p.3). He claims that proficiency in a language, demonstrated by, for example, syntactic mastery, does not necessarily entail adequate composing. Comments such as “out of focus,” “lacks organization,” “lacks cohesion” on the part of the teacher are all due to unexpected thought-sequences, or in other words, strange rhetoric. The **English thought pattern**, he claims, is dominantly linear in its development. It starts with a topic statement in each paragraph, supported by examples or illustrations, and proceeds to develop the central idea and relate that idea to all the other ideas in the whole essay. To bridge this gap between the essays of foreign students and the expectations of the teachers, Kaplan set out to describe the rhetorical organization of texts, written by foreign students who speak different native languages, in order to be able to include the results of contrastive rhetoric in composition teaching.

In his experiment 700 compositions were analyzed, all written by foreign students. Out of the 700, 100 were disregarded for being too small samples. The remaining 600 compositions were broken down to three main groups:

- GROUP I. (129 compositions): Arabic, Hebrew
- GROUP II. (381 compositions): Chinese (Mandarin), Cambodian, Indochinese, Japanese, Korean, Laotian, Malaysian, Thai, Vietnamese
- GROUP III. (88 compositions): (Spanish-Portuguese) Brazilian, Central American, South American, Cuban, Spanish, French, African, (Italian) Swiss

He found that in the case of native speakers of **Arabic and Semitic languages** paragraph development is based upon a complex series of “parallel” constructions. He identified four main types of parallel structures: (1) synonymous parallelism (mostly realized by the use of the coordinating conjunction *and*), (2) synthetic parallelism (this means the completion of the idea/thought of the first part in the second, using conjunctive adverbs such as *therefore*), (3)

antithetic parallelism (this means the presentation of a contrasting idea in the second part, using *but* in the majority of cases), and (4) climactic parallelism (when the idea of the passage is not completed until the very end of the passage).

In **Oriental** (mainly Chinese, Korean, but not Japanese) cultures, the development of paragraphs seem to follow an indirect approach: the ideas are “turning and turning in a widening gyre” (p.10). The circles or gyres of ideas turn around the subject and show it from a variety of tangential views, but the subject is never looked at directly. As Kaplan puts it: “things are developed in terms of what they are not, rather than in terms of what they are” (p.10).

Native speakers of **Neolatin languages** (French, Latin American Spanish, Spanish) displayed digressions, illustrations in their compositions, which were interesting in many cases, but did not contribute significant structural material to the basic thought of the paragraph.

Finally, texts composed by **Russian** writers also show considerable rhetorical differences. Most of these differences could be explained in terms of the Russian sentence structure, which greatly differs syntactically from English. It allows very long, complex sentences, with only commas separating the various ideas presented. These texts also mention numerous irrelevant details, which constitute only parenthetical amplifications of structurally related subordinate elements.

Kaplan’s main conclusion is that second-language teaching inevitably faces the problem of cultural variation, at the sentence level (grammar, vocabulary, sentence structure) as well as at the discourse level. Logic, the basis of rhetoric, is evolved out of a culture, hence it is not universal: it varies from culture to culture, and from time to time. Kaplan does not say that any of these writing patterns are inferior, but what he claims is that they exist, and create difficulties for even advanced speakers of English. He sees the solution of this problem in conducting further research to acquire a more accurate description of these cultural differences so that the explicit teaching of rhetoric could be implemented in second-language instruction.

Kaplan was fiercely criticized for his 1966 article. This made him return to the ideas he put forward and revise some of his stronger statements as well as provide evidence for others which have been tested since then (Kaplan, 1987). He still claims that there are important differences between languages in the way in which discourse topic is identified in a text and in the way discourse topic is developed in terms of, for instance, exemplification or definition. He admits, however, that the case he made in his earlier article is too strong.

The characteristics mentioned do not always occur, but languages have certain preferences towards certain types of development, so that “while all forms are possible, all forms do not occur with equal frequency or in parallel distribution” (p.11).

The reason why Kaplan considered and still considers these issues important from a pedagogical point of view is because while native speakers are able to recognize the circumstances in which various forms are used and that the choice he/she makes constrains any text which may follow, the non-native speaker is not. In addition, in contrast to native speakers, the non-native speaker also lacks a complete inventory of possible alternatives that could be used. Thus it is the responsibility of the teacher to help the non-native speaker make up for these defects through explicit teaching and awareness raising.

3. Academic discourse: cross-cultural comparisons of the rhetorical structure of the research article

The significance and the relevance of the theories and methods of discourse analysis in language teaching and teacher training will be illustrated here through the example of academic discourse and within that the research article genre. The results of some of the cross-linguistic research conducted internationally and nationally motivated by Swales’s (1990) genre theory and Kaplan’s (1966) contrastive rhetorical analyses will be reviewed briefly to be able to highlight the practical implications these provide for the teaching of academic writing in the EFL/ESL context.

3.1. Cultural differences in academic writing

Swales’s and Kaplan’s ideas motivated abundant research in the field. Cross-cultural comparisons of academic writing reveal important structural and rhetorical differences across languages. Research on the **Anglo-American** conventions of scientific writing (e.g., Connor 1996; Hyland 1996, 1998, 1999; Swales 1990) shows that writers tend to focus on form, the linear organization of thoughts, and the direct presentation of arguments. English academic discourse is characterized by strong writer responsibility in conveying meaning.

German academic writing (Clyne 1981, 1987) has been shown to place greater emphasis on the presentation of knowledge than on the form in which this knowledge is conveyed. It is often characterized by digressions, linearity is considered less essential and writers expect the reader to play an active part in inferring meaning, i.e., reader responsibility in meaning making is important.

Polish (Duszak 1994; Golebiowski 1999) and **Czech** (Čmejrková 1996; Čmejrková and Daneš 1997) scientific writing conventions resemble the German tradition in that they lack strict linearity, focus on content, pay less attention to form and organization, tolerate digressions more, use metadiscourse less frequently, and require reader responsibility.

Research on Oriental cultures, for instance on the **Chinese, Korean, Japanese, Indonesian** (Hinkel 1997; Chinese: Taylor and Chen 1991) traditions also demonstrates the dominance of reader responsible texts. Text analyses give account of so called “indirectness” strategies, as a result of which writers do not engage in a direct presentation of arguments.

3.2. EFL academic writing in the Hungarian context

In the Hungarian context, Árvay and Tankó (2004) investigated the move structure of theoretical RA introductions using Swales’s (1990) theory. Their analyses suggest that the structure of Hungarian theoretical RA introductions is different from the norms recorded by the Swalesian CARS model. They propose certain modifications to the model, such as the inclusion of additional steps: “Examples, which illustrate the topic” and “Analytical details of the present research”. Furthermore, they found considerable differences between the structural characteristics of the Hungarian and the English corpus:

- (1) the introductions of the English articles are longer than those of the Hungarian articles;
- (2) English introductions are typically divided into paragraphs, while this is not the norm in Hungarian introductions;
- (3) English introductions contain a larger number of rhetorical steps on the whole than Hungarian introductions;
- (4) Hungarian introductions deviate more from the CARS model than English introductions.

Motivated by the findings of the research presented above, Károly (2006) conducted a study to describe the rhetorical move structure of the introductory sections of theses written by MA students in contrast to that of published research articles (RAs). It was found that the two corpora differ most in Move 3 (“Occupying the niche”). While the writers of the RA corpus place greater emphasis on “Outlining purposes” (Step 1A) and concentrate less on “Announcing present research” (Step 1B), thesis writers work equally with both steps. Furthermore, none of the thesis introductions announce the principal findings (Step 2), while some RA introductions do. Step 3 (“Indicating research article structure”) distinguishes the two

corpora greatly: it seems to be a “compulsory” component of the introductions in the Thesis corpus, whereas it does not typically occur in journal articles. As regards the proportions of moves, while in the RA corpus the dominant move is Move 1 (*Establishing a niche*), in the Thesis corpus Move 3 dominates (*Occupying the niche*). This suggests that while expert writers find it more important to justify the topic of their choice, students put more emphasis on what they are going to actually do in relation to the given subject.

The results of Károly’s (2006) study confirm the findings of previous research with regard to the sequencing of moves and steps (e.g., Árvay and Tankó 2004; Duszak 1994; Golebiowski 1999; Swales 1990). Move 1 is usually the opener in both corpora. Move 3/Step 3 (*Indicating RA structure*) closes the introductions of the Thesis corpus (with one exception only), but this step is atypical in the RA corpus. Move avoidance can only be witnessed in the Thesis corpus: in the case of Move 2/Step 1A (*Counter-claiming*) and Move 3/Step 2 (*Announcing principal findings*). The rest of the moves and steps occur in all sorts of sequences, no typical pattern may be identified.

Qualitative analyses of the data reveal that the Thesis corpus contains a number of steps that do not occur in the RA corpus and also fail to form part of the CARS model. In their analysis of Hungarian and English theoretical RAs, Árvay and Tankó (2004) also made note of the occurrence of such steps. Such steps are as follows:

- (1) Clarifying terminology (in Árvay and Tankó’s (2004) and Károly’s (2006) corpus, too),
- (2) Bringing examples (to illustrate the topic) (in Árvay and Tankó’s (2004) and Károly’s (2006) corpus, too),
- (3) Stating motivation (for conducting the research) (in Károly’s (2006) corpus),
- (4) Stating the research question(s) (in Károly’s (2006) corpus; this step does not equal Swales’s (1990) “Question-raising” (Move 2/Step 1C) as the latter involves more general types of questions),
- (5) Stating hypotheses, preliminary assumptions (in Károly’s (2006) corpus),
- (6) Referring to research design (in Károly’s (2006) corpus).

Based on the results of the cross-cultural comparison of genres one may argue that there are important rhetorical/structural differences between languages/cultures. Raising students’ and teachers’ awareness of these differences may considerably enhance the efficiency of learning and thus success in intercultural communication.

4. Implications for language teaching and teacher training

The results of research on the various aspects of written discourse may aid language learning and the work of the language teacher in a number of ways. Findings can directly contribute to the development of discourse competence and writing skills.

By gaining insights into the stereotypical features of cohesion and coherence, the language teacher may **raise students' awareness** of the various linguistic, cognitive, social and cultural aspects of discourse production. This helps the learner consciously avoid difficulties and mistakes resulting from the differing generic and text type conventions of various cultures and languages.

It is useful to include in the **assessment** of (especially advanced) language learners' discourse production – besides the commonly used lexico-grammatical components – criteria relating to the cohesive, logical, generic and cultural aspects of the text. Sensitizing students to these phenomena may, on the long run, significantly enhance the development of their foreign language writing skills and intercultural competence and thus their success in intercultural communication.

The theory-based analytical models of written discourse analysis presented above may be used, in a simplified manner, in the **language classroom** as well to familiarize students with the main characteristics of particular genres and text types. With the help of a simplified version of these models, both teachers and students can analyze texts (including students' own compositions) and reveal their discourse-level features.⁴

On the basis of **focused classroom experiments** (e.g., Csölle & Károly, 1999), it may be argued that engaging students in identifying and practicing discursive characteristics and conventions in the FL classroom (e.g., with the help of a focused training/intervention in argumentation, involving both language and rhetorical input), the FL discourse and generic competence of the learners can be efficiently developed.

According to the findings of rhetorical analyses (for an overview see Károly, 2010), academic discourse (e.g., theses) produced by Hungarian learners of EFL differ in a number of ways from the research articles published in English in international journals, despite the fact that during their training these research articles are set as examples (models) to follow in academic writing. Making students aware of these differences and familiarizing them with the

⁴ For instance, a simplified version of Lautamatti's (1987) Topical Structure Analysis, designed to serve as a revision strategy for ESL writers in the language classroom, is available in Connor and Farmer (1990).

special features of English academic writing need to become core elements of **English for Academic Purposes** courses.

Besides the obvious practical/pedagogical advantages of applying the tools and the findings of discourse analysis to aid language teaching, further research in the field may also strengthen the idea of **multilingualism** in Europe, in today's globalized world, where English has become the *lingua franca* of professional communication. The theories and methods of discourse analysis developed dominantly on the basis of and for the analysis of English discourse may also be applied for the study of the discourse structure of genres in other languages. In our days it is more important than any time before as – due to the frequency and hegemony of English in professional communication – the discursal/structural characteristics of the genres in other languages seem to change, seem to be heavily influenced by the discourse conventions of the English language. Let us just take the example of the Anglo-American type CV, which has become the norm in Hungary, too by now, and has almost entirely replaced – in professional contexts and in the labor market – the traditional, Hungarian, narrative type of CV. Or, one could mention the “Introduction—Method—Results and discussion” structure of the research article, which used to characterize English research/academic writing earlier, but has become rather frequent by now in Hungarian (or any other European national) language academic journals as well. The theories and methods of English written discourse analysis may be instrumental in describing the discourse conventions of other languages and cultures, identifying the differences between them, and tracing the changes of discourse structure and conventions over time. Research on the English language – and English discourse in particular – is abundant. There is also a substantial body of research on Spanish and Chinese. However, many (especially smaller) languages of the world and Europe are sadly underresearched, despite the fact that knowledge of and familiarity with the characteristics of national discourses is a prerequisite of international understanding. This is a direction of study that deserves much greater attention in future research in discourse analysis.

References

- Árvay, A. & Tankó, Gy. (2004). A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. *IRAL*, 42, 71-100.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Beaugrande, R. de (1980). The pragmatics of discourse planning. *Journal of Pragmatics*, 4, 15-42.
- Beaugrande, R. de (1996). The 'pragmatics' of doing language science: The 'warrant' for language corpus linguistics. *Journal of Pragmatics*, 25, 503-535.
- Beaugrande, R. de & Dressler W.U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Čmejrková, S. (1996). Academic writing in Czech and English. In E. Ventola & A. Mauranen (eds.), *Academic writing. Intercultural and textual issues* (pp.137-152). Amsterdam: John Benjamins.
- Čmejrková, S. & Daneš, F. (1997). Academic writing and cultural identity: The case of Czech academic writing. In A. Duszak (ed.), *Culture and styles of academic discourse* (pp.41-62). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Connor, U. & Farmer, M. (1990). The teaching of Topical Structure Analysis as a revision strategy for ESL writers. In B. Kroll (ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp.126-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, M. (1981). Culture and discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 5 (1), 61-66.
- Clyne, M. (1987). Cultural differences in the organization of academic texts. *Journal of Pragmatics*, 11, 211-247.
- Csölle, A. & Károly, K. (1999). Téma-progresszió elbeszélő és érvelő szövegben. In J. Kohn, & M. Balaskó (eds.), *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. VIII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása. 2. kötet* (pp.439-444). Szombathely: BDTE.
- Duszak, A. (1994). Academic discourse and intellectual styles. *Journal of Pragmatics*, 21, 291-313.
- Enkvist, N.E. (1975). *Tekstlingvistiikan peruskäsitteitä*. Helsinki: Gaudemaus.
- Golebiowski, Z. (1999). Application of Swales's model in the analysis of research papers by Polish authors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37, 231-247.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Hasan, R. (1984). Coherence and cohesive harmony. In J. Flood (ed.), *Understanding reading comprehension* (pp. 181-219). Delaware: International Reading Association.
- Hinkel, E. (1997). Indirectness in L1 and L2 academic writing. *Journal of Pragmatics*, 27 (3), 361-386.
- Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17(4), 433-454.
- Hyland, K. (1998). Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Text*, 18(3), 349-382.
- Hyland, K. (1999). Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. In Ch. N. Candlin & K. Hyland (eds.), *Writing: Texts, processes and practices*. London: Longman.
- Kaplan, R.B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Kaplan, R.B. (1987). Cultural thought patterns revisited. In U. Connor & R.B. Kaplan (eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 9-22). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Károly, K. (2006). The rhetorical structure of English academic discourse. A comparative analysis of expert and EFL student writing. In P. Heltai (ed.), *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A MANYE Kongresszusok előadásai. Vol. 3.* (pp.351-360). Pécs, Gödöllő: MANYE, Szent István Egyetem.
- Károly, K. (2007). *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Károly, K. (2010). Szaknyelv és szövegnyelvészet. In Cs. Dobos (ed.), *Szaknyelvi kommunikáció* (pp.73-105). Miskolc: Miskolci Egyetem és Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Károly, K. (2011). *Szöveg, koherencia, kohézió. Szövegtipológiai és retorikai tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Lautamatti, L. (1987). Observations on the development of the topic of simplified discourse. In U. Connor & R. B. Kaplan (eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 87-114). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Mann, W.C. & Thompson, S.A. (1986). Relational propositions in discourse. *Discourse Processes*, 9, 37-55.
- Mann, W.C. & Thompson, S.A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8 (3), 243-281.

- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, G. & Chen, T. (1991). Linguistic, cultural and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts. *Applied Linguistics*, 12 (3), 319-336.

Katalin Boócz-Barna (Budapest)

Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Welches Lehrerwissen erfordern unterrichtliche Interaktionen?

Einführung. Begründung der Themenwahl. Ziel und Aufbau des Beitrags

Der Entfaltung von Lernkompetenzen und der lernfördernden Integration bereits erworbener Kompetenzen in den DaF-Unterricht liegen spezifische Lehrerkompetenzen zugrunde, die fortlaufend weiterentwickelt werden sollen. Wenn Lehrende die neuen Forschungserkenntnisse und Konzepte der Bezugswissenschaften in der LehrerInnenausbildung und später in der Fortbildung kennen lernen, erproben, reflektieren und die Umsetzungsmöglichkeiten in den eigenen Unterricht vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen erkennen, können sie ihre Lernenden zur optimalen Förderung der Kompetenzen in der (zweiten) Fremdsprache anleiten (vgl. Boócz-Barna 2009: 23). Im Lehr-Lernprozess weisen mündliche Interaktionen eine besondere Funktion auf, die in diesem Beitrag in den Mittelpunkt gestellt werden. In früheren Untersuchungen (2006, 2009, 2010) befasste ich mich mit diversen Aspekten der Interaktion im Unterricht von Deutsch als erster und zweiter Fremdsprache. Hier möchte ich nur meine letzte Untersuchung (2012) hervorheben, die auf die Entstehung dieser Arbeit in großem Maße eingewirkt hat. In der Untersuchung, die 55 mündliche Diskurse von 12 Deutschstunden verschiedener Gymnasialklassen (von Klasse 9 bis 11) umfasste, wurde ermittelt, dass auf der Ebene der Interaktionen im DaF-Unterricht im letzten Jahrzehnt keine gravierenden Unterschiede im Vergleich zu den früheren Jahrzehnten vorzufinden sind. Aufgrund der erhobenen Daten konnte ich Folgendes festhalten: für 37 Redebeiträge war der komplementäre, für 18 Redebeiträge der symmetrische Kommunikationsmodus kennzeichnend. Unter symmetrischem Kommunikationsmodus, der auf Gleichheit beruht, wird verstanden, dass Lernende agieren, z.B. Fragen stellen, wenn sie neugierig

sind, etwas mitteilen, wenn sie einander etwas zu sagen haben. *Komplementär* steht hier für reagierend und reaktiv. Hinzufügen sollte man jedoch, dass von den erhobenen 18 symmetrischen Redebeiträgen 7 im Plenum geäußert, die weiteren 11 Beiträge in Gruppen- oder Partnerarbeit realisiert wurden. Die Lernenden reagierten also in den meisten Redebeiträgen, sie waren mehrheitlich reaktiv und hatten nur noch in Kleingruppen die Möglichkeit, die Initiative zu ergreifen. Im Unterricht dominierten weiterhin die zweiphasigen, traditionellen Interaktionsmuster (LehrerInnenfrage – SchülerInnenantwort; LehrerInnenfeedback – SchülerInnenwahrnehmung). Zuzunehmende reaktiven Rollen der Lernenden und der einseitigen Interaktionsmuster wurde in den untersuchten Stunden wenig Raum zur Aneignung von Kommunikationsroutinen, von Konventionen des Sprecherwechsels, von wichtigen Kommunikationsstrategien geschaffen. Die Lernenden konnten selten echte Diskurse erproben. Bedauerlich ist es ferner, dass die in der Gruppen- und Partnerarbeit realisierten Diskurse gerade im Bereich der Redeorganisation, Verständnissicherung und sozialer Konventionen in der Erstsprache verliefen, folglich nicht den erwünschten fremdsprachenunterrichtlichen Effekt erreichten.

Die Erkenntnisse dieser Untersuchung veranlassten mich zur Beschäftigung mit der Frage, welches Lehrerwissen die optimale Gestaltung fördernder Interaktionen im L3-DaF-Unterricht erfordert. In diesem Beitrag möchte ich auf Bereiche des Lehrerwissens aufmerksam machen, die meiner Ansicht nach als notwendige Voraussetzungen für die Förderung der Interaktionen und die optimale Entwicklung der Interaktions- sowie Diskurskompetenz der Deutschlernenden gelten. Ich möchte insbesondere die Wissensbereiche beschreiben, über die Deutschlehrende nicht hinreichend verfügen, und deren Verarbeitung in der Deutschlehrausbildung sowie Fortbildung mehr Raum geschaffen werden sollte.

Als empirische Grundlage dieses Beitrags dienen Erkenntnisse meiner früheren Untersuchungen im Bereich der Interaktionen (2006), der Verzögerungsphänomene (2009b), der Transfererscheinungen (2007, 2010) einerseits und eine kurze LehrerInnenbefragung (Stichprobe) zu Interaktionen andererseits, in der 25 Lehrende im Frühling 2012 von mir nach den wichtigsten Merkmalen erfolgreicher Interaktionen befragt wurden.

Im ersten Teil der Arbeit wird meine Annäherung durch Begriffserklärungen fremdsprachendidaktisch und kommunikationstheoretisch fundiert, anschließend wird die empirische Untersuchung dargelegt. Im dritten Teil werden

die Komponenten des zur Konzipierung und Realisierung wirksamer unterrichtlicher Interaktionen notwendigen Lehrerwissens ausgeführt. Im Fazit werden Empfehlungen formuliert, wie man (angehenden) Lehrenden bei der Verarbeitung neuer Forschungserkenntnisse und deren Umsetzung in die eigene Unterrichtspraxis helfen könnte. Schließlich werden konkrete Interaktionstypen vorgeschlagen, die zur Erneuerung fremdsprachenunterrichtlicher Interaktionen beitragen können.

1. Begriffserklärungen

1.1. Interaktion – Diskurs – Diskurskompetenz

In diesem Kapitel wird erläutert, wie die Begriffe *Interaktion*, *Diskurs* und *Diskurskompetenz* interpretiert und im Weiteren verwendet werden, und es werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit die für die fremdsprachenunterrichtliche Perspektive wichtigsten Aspekte von Interaktion, Diskurs und Diskurskompetenz zusammengefasst.

1.1.1. Interaktion

Interaktion ist ein partnerorientiertes, intentionales Handeln von GesprächspartnerInnen, in dem die Interagierenden gegenseitige Verständigung erreichen wollen. Bei der Konstituierung von Gesprächen sind durch die Interagierenden drei Prinzipien zu beachten: die Reziprozität der Perspektiven (die Fähigkeit, die Position des/der Anderen einnehmen zu können), die Unterstellung von Normalität und Rationalität des Handelns und „das dialogische Ökonomieprinzip“ (Brinker/Sager 1996: 134f.).

In der allgemeinen Kommunikation unterscheidet man drei verschiedene Modi: **symmetrische, komplementäre und paradoxe Kommunikation** (Watzlawick 1972: 69). In unterrichtlichen Prozessen sind Interaktionen entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den SprechpartnerInnen auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.

Ein wichtiges Merkmal von Alltagsgesprächen ist eine auf der zwischenmenschlichen Beziehung beruhende Motivation der GesprächspartnerInnen, dem/der Anderen eine Antwort zu geben. Der Partner/die Partnerin hat jedoch auch das Recht auszuweichen.

Wenn man die obigen Merkmale auf unterrichtsspezifische Gespräche beziehen möchte, kann man erkennen, dass Unterrichtsgespräche „echt“ sind, wenn

- (a) die Lernenden sich selbst einbringen, bereit, das Gefühlsrisiko zu tragen, (b) sie sich dabei auf die Impulse der anderen beziehen, bereit, aufzugreifen, weiterzuführen oder zu revidieren – auch sich selbst (Nissen 1986: 26).

Im Unterricht werden Lernende jedoch oft drangenommen, die nicht an Gesprächen teilnehmen wollen und eigentlich nichts zu sagen haben. Das „Ausweichen“ ist im Unterricht, ohne die Gefahr sanktioniert zu werden, eher selten. Das hängt sehr stark mit Lehr- und Lerntraditionen und mit (oft falsch) vermuteten Erwartungen der Lernenden zusammen. Ich mache hier darauf aufmerksam, dass falls Lernende im Unterricht „ausweichen“ dürfen, sie die für ihre Sprachentwicklung wichtigen und notwendigen Kommunikationsroutinen erlernen können.

Für Lernende und Lehrende bestehen im Unterricht unterschiedliche **Kommunikationschancen**. Im modernen kommunikativ-handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht wird angestrebt, dass Lernende mitdenken und den Lernprozess mitgestalten. Die symmetrische Kommunikation ermöglicht die Beteiligung für alle Kommunikationsagierenden.

Die Kommunikationschancen werden durch die realisierten **Interaktionsmuster** und **Arten des Zu-Wort-Kommens** beeinflusst. Von den Sozial- und Arbeitsformen abhängig treten unterschiedliche **Interaktionsmuster** auf. Im traditionellen Unterricht dominieren folgende zwei- und dreiphasige Interaktionsmuster:

LehrerInnenfrage >>> LernerInnenantwort >>> LehrerInnenfeedback;
LehrerInnenaussage >>> LernerInnenwahrnehmung.

Im modernen Fremdsprachenunterricht soll(t)en vielfältige und mehrphasige Interaktionsmuster realisiert werden, damit Lernende differenzierte Sprecher- und Hörerrollen wahrnehmen können, sich angemessene Sprecherwechselformen (Sprechpausen, längere Pausen, bzw. Schweigen, „Überlappen“ und Unterbrechung) verbal und nonverbal realisieren, Nachdenken oder Unsicherheit signalisiert werden können.

Die **Arten des Zu-Wort-Kommens** sind „Fremdwahl“ und „Selbstwahl“. **Fremdwahl** wird durch Lehrende, Methoden (z.B. Kettenübung oder Spielregeln) oder durch andere Lernende initiiert. Bei der **Selbstwahl** signalisieren Lernende ihre eigene Sprechabsicht. Die Fremd- und Selbstwahl können verbal oder nonverbal, durch Blickverhalten, Gestik, Mimik, Körperpostur, Manipulation von Objekten etc. erfolgen.

Meiner Ansicht nach sollte man noch eine spezifische Art unterrichtlicher Interaktionen erkennen, nämlich die „**nicht erfolgreiche Selbstwahl**“.

Darunter verstehe ich solche Momente, wenn Lernende im Frontalunterricht nicht das Rederecht erhalten, d.h. sich zu Worte melden und ein Anderer/eine Andere von den Lehrenden aufgerufen wird. Ohne darauf eingehen zu wollen, möchte ich hier auf erzieherische und affektive Aspekte der Frage aufmerksam machen. Aus kommunikativer Perspektive ist jedoch von Relevanz, dass „nicht erfolgreiche Selbstwahl“ etwas anderes meint, als wenn man sich in einem Gespräch nicht durchsetzen kann. Es ist äußerst wichtig, dass Lernende im Plenum und in Kleingruppen verschiedene Diskussionen erleben, in denen sie Kommunikationsstrategien und –routinen erproben, sowie erfahren, wie sie sich in einem Gespräch effektiv durchsetzen können, verschiedene Strategien des Sprecherwechsels einsetzen, um die Initiative zu ergreifen, um die Interaktion aufrecht zu erhalten und um das gegenseitige Verständnis zu sichern oder Missverständnisse zu klären.

1.1.2. Diskurs

Für meine fremdsprachendidaktische Annäherung erscheint die funktional-pragmatische Betrachtung von *Diskurs* nach Bührig als hilfreich:

Unter Diskursen werden sprachliche Tätigkeiten von zwei oder mehr Aktanten verstanden, die in einer Sprechsituation kopräsent sind. Kennzeichnend für Diskurse ist die Einbettung des Handelns in eine Sprechsituation. (Bührig 2010: 265f.)

Diskurs wird von mir im Weiteren zur Bezeichnung des Untersuchungsgegenstandes äquivalent mit „Gespräch“ (vgl. Henrici, 1995: 38) und in Anlehnung an Bührig (2010) verwendet.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die **Kohärenz**. Ein Gespräch gilt als kohärent, wenn sich die einzelnen Gesprächsschritte aufeinander beziehen. Die Gesprächskohärenz beruht darauf, dass die Interaktionsaktanten dem Kooperationsprinzip nach handeln, dass jeder Gesprächsschritt der TeilnehmerInnen als Reaktion auf den vorausgehenden Schritt des/der Anderen verstanden wird. Besonders auffallend ist es daher, wenn jemand die Aussage des Gesprächspartners außer Acht lässt, als ob der/die Andere nicht gesprochen hätte (Brinker/Sager 1996: 75ff.).¹

Die **Strukturierung mündlicher Diskurse** kann nach Bührig (2010) gemäß folgenden Gesichtspunkten erfasst werden:

- Sequentialität: sprachliche Strukturen werden in ihrer zeitlichen Erstreckung betrachtet
- Thematisität: Thema – Rhema

¹ Vgl. Unterrichtsbeispiele in Boócz-Barna 2007: 113ff.

- Supportivität: im Rahmen mündlicher Diskurse finden sich oft Spuren einer aktuellen Verstehensbearbeitung durch supportive Äußerungen (z.B. Reformulierungen bei Gülich und Kotschi 1987)
- Identität: „soziale, kulturelle, ethnische oder geschlechtsspezifische Charakterisierungen von Personen“ (Bührig 2010: 267).

Unterrichtliche Diskurse weisen spezifische Züge auf, die interaktiven Aushandlungsprozeduren werden nämlich durch verschiedene Einflussfaktoren wie lerner-endogene, lerner-exogene Faktoren und subjektive Theorien beeinflusst. Für den Fremdsprachenunterricht ist eine weitere Eigenart von Gesprächen kennzeichnend. Dieses Spezifikum ergibt sich aus der doppelten Funktion der Fremdsprache, die als Ziel des Lernens/Lehrens und zugleich als Kommunikationsmittel im Unterricht gleichzeitig präsent ist. Daraus resultieren „koexistierende Diskurswelten“ (Edmondson/House 1993: 260), d.h. natürliche, echte Diskurse zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. unter Lernenden einerseits sowie pädagogisch oder didaktisch geprägte Diskurse andererseits. Diese Unterrichtsdiskurse sind zwar institutionalisiert, jedoch von Fall zu Fall einzigartig. In diesem Prozess entfalten sich ja die Lernersprachen einzelner Individuen, wobei rasche Entwicklungen und auch Rücktritte auf eine frühere Entwicklungsstufe wahrzunehmen sind. Aus dieser Eigenart des Unterrichtsdiskurses resultierend können im Fremdsprachenunterricht keine so festen Interaktionsnormen abgeleitet werden wie in den verschiedenen Gesprächstypen im Alltag.

Unterrichtliche Diskurstypen werden in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur unterschiedlich gedeutet. Ich verweise hier auf die aus kommunikativer Sicht wichtigsten Klassifizierungen. Portmann (2001: 252) unterscheidet „Unterrichtsorganisation“ und „themenbezogene Unterrichtsaktivitäten“, Bührig (2010) interpretiert die Diskurstypen als „Hauptdiskurs“ und „Paralleldiskurs“. Paralleldiskurs differenziert Bührig in Begleitdiskurs (Bezug auf Hauptdiskurs von Lernenden) und Nebendiskurs (ohne Bezug auf Hauptdiskurs von Lernenden). Ein nächster Subtyp von Bührig ist die Bezugnahme auf Paralleldiskurse durch Lehrende wie Aufgreifen oder „Disziplinieren“.

1.1.3. Diskurskompetenz

Ohne auf alle Lernkompetenzen eingehen zu wollen, möchte ich im Folgenden die wichtigen pragmatischen Kompetenzen ausführen:

Pragmatische Kompetenzen betreffen das Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen a) organisiert,

strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz); b) verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz); c) nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenz). (GER 2001)

Unter *Diskurskompetenz* versteht man das Wissen um Thema/Fokus; bekannt/neu; „natürliche“ Reihenfolge: z.B. zeitlich, Ursache/Wirkung. Bei der Strukturierung von Diskursen werden in GER (2001) Kriterien aufgezählt wie thematische Organisation, Kohärenz und Kohäsion, logische Anordnung, Stil und Register, rhetorische Effektivität, das Kooperationsprinzip nach Grice, Textgestaltung (Kenntnis der Gestaltungskonventionen der Sprachgemeinschaft).

Nach der Deutung von *Interaktion* und *Diskurs* sollen im nächsten Abschnitt *Lehrerkompetenz* und *Lehrerwissen* erläutert werden.

1.2. Lehrerkompetenzen – Lehrerwissen – Fachwissen

Didaktischen LehrerInnenkompetenz-Modellen liegen verschiedene Auffassungen zugrunde, gemeinsam ist jedoch, dass diese theoriegeleiteten Konzepte – erweitert durch praxisorientierte Generalisierungen – auf die Professionalisierung der Ausbildung und des Berufs zielen (Hallet 2006: 32ff., Schocker-von Ditfurth 2002). Für Forschung und Unterricht erscheint mir ein komplexes Verständnis von *Lehrerwissen* als fruchtbar (auf den Aspekt der Verarbeitung von Wissen wird unten noch näher eingegangen). Hierbei geht es

[...] um das Verhältnis zwischen dem (expliziten) LehrerInnenwissen, auch als Professionswissen bezeichnet, und dem LehrerInnenkönnen, d.h. um die Frage, wie Wissen an (angehende) Lehrer vermittelt und bei ihnen verarbeitet werden muss, damit es handlungsleitend werden kann und in der Unterrichtspraxis genutzt wird. (Krumm 2010: 187)

Bei Schocker-von Ditfurth (2002) gilt die Klärung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses der Lehrenden als Grundlage für die Entfaltung der Lehrerprofessionalität. Durch Einsatz und Reflexion wissenschaftlicher Forschungserkenntnisse einerseits und Reflexion des Erfahrungswissens andererseits entwickeln sich Fachwissen und didaktische Kompetenzen.

Durch selbstreflexive Prozesse der Lehrenden entfaltet sich ein neues Professionsbewusstsein, dessen fünf Domänen – also Kompetenzfelder wie Professionsbewusstsein, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Personal Mastery – von der Arbeitsgruppe EPIK

in dem so genannten EPIK-Modell entwickelt wurden.² In diesem Konzept werden Lehrerwissen und Lehrerkönnen in den inhaltlichen Kontext der LehrerInnen-Arbeit eingebettet und auf der Landkarte der Professionalität in ihren Zusammenhängen sehr plastisch dargestellt.

Ohne auf die einzelnen Kompetenzen der FremdsprachenlehrerInnen einzugehen, möchte ich hier auf das Kompetenzmodell von Hallet (2006) und das von Majorosi (2006: 48ff.) verweisen und den Begriff *Fachkompetenz* näher erläutern.

Zur **Fachkompetenz** von Fremdsprachenlehrenden zählen grundsätzlich linguistische (psycholinguistische, textlinguistische, kommunikationstheoretische, soziolinguistische etc.), literaturwissenschaftliche, landeskundliche und kulturgeschichtliche Kompetenzen. **Interdisziplinäre Kompetenz** meint Kenntnisse über die Forschungsergebnisse der erwähnten Fachdisziplinen und das Erkennen der Relevanz neuer Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht. Fachkompetenz und interdisziplinäre Kompetenz bilden das **Fachwissen**. Erst wenn Lehrende die Entwicklung der für sie relevanten Fachwissenschaften nicht vor Augen verlieren, sondern deren Erkenntnisse fortwährend kennen lernen und reflektieren, kann es zur notwendigen Erneuerung der Mentalität, zu einer veränderten und innovativen Sicht des Lernens und Lehrens kommen und wird es den Lehrenden möglich, den jeweils neuen Anforderungen gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang plädiert Feld-Knapp (2011) mit Recht für die inhaltliche Erneuerung des Faches DaF. Die FremdsprachenlehrerInnenausbildung sollte nämlich ausgehend vom Berufsprofil die Bildungsinhalte in den Fachwissenschaften, in der Fremdsprachendidaktik und der Pädagogik harmonisieren:

Eine große Aufgabe für die Zukunft ist es, das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und das Verhältnis von Theorie und Praxis im Rahmen der Lehrerausbildung zu klären. (Feld-Knapp 2011: 628)

In diesem Sinne soll(te) sich die Lehrerfort- und Weiterbildung von Zeit zu Zeit erneuern.

2. Lehrerbefragung zu Interaktionen. Eine Stichprobe

Nach der Klärung grundlegender Begriffe möchte ich subjektive Theorien von den befragten Deutschlehrenden bezüglich der wichtigsten Merkmale mündlicher Interaktionen darstellen. Ziel der LehrerInnenbefragung war zu ermitteln, welche Faktoren erfolgreichen Interaktionen den befragten Lehrenden zufolge

² EPIK: Arbeitsgruppe „Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext“ (<http://epik.schule.at>)

zugrunde liegen. In die Befragung wurden 25 praktizierende Deutschlehrende im Alter zw. 30–45 Jahren einbezogen, die Deutsch als Fremdsprache im allgemeinen Schulwesen (in den Klassen 7–10) unterrichten. Was ihr Fremdsprachenprofil betrifft, können sie über das Deutsche hinaus weitere Fremdsprachen, ihre gemeinsamen Fremdsprachen sind Deutsch und Englisch.

Die ProbandInnen erhielten den Arbeitsauftrag, sich an Gespräche zu erinnern, an denen sie gern teilgenommen haben, und zu überlegen, unter welchen Umständen sie sich angesprochen fühlten, in welchen Fällen sie das jeweilige Gespräch wirklich genossen. Nach diesen Vorüberlegungen sollten sie die für sie wichtigsten (mindestens neun) Merkmale erfolgreicher Gespräche bzw. erfolgreicher Interaktionen nennen.

2.1. Ergebnisse

Die von den Befragten ermittelten Faktoren können folgenden Kategorien zugeordnet werden:

- (1) Beziehungskonstitution
- (2) Einstellung der Interaktanten zueinander
- (3) Intentionen
- (4) thematische Orientierung – Relevanz des Themas für die Interaktanten
- (5) Gesprächsort, und Gesprächsbedingungen
- (6) Zeitgefühl der Interaktanten
- (7) Stil und Register
- (8) rhetorische Effektivität
- (9) Kohärenz und Kohäsion.

Die sprachliche Formulierung der genannten Faktoren wurde unverändert übernommen. In Klammern steht nach dem jeweiligen Faktor die Anzahl der Nennungen.

Beziehungskonstitution, Einstellung der Interaktanten zueinander

Hilfsbereitschaft, aktives und hilfsreiches Zuhören (16 Nennungen), gegenseitiger Respekt (13 Nennungen), Höflichkeit (13 Nennungen), Freundlichkeit (13 Nennungen), Toleranz, Akzeptanz (11 Nennungen), echtes Interesse an und Konzentration auf den Gesprächspartner (9 Nennungen), Aufmerksamkeit (8 Nennungen), jede/r Gesprächspartner/In hört geduldig zu (7 Nennungen), eine gute Stimmung haben und nicht aggressiv sein (7 Nennungen), den/die Andere/n aussprechen lassen (4 Nennungen), Verständnis (3 Nennungen), auf Kompromisse eingehen, Anerkennung (3 Nennungen), Empathie, Initiative

ergreifen, sich selbst kurz fassen, ruhig nachfragen, wenn man etwas nicht verstanden hat, Gesprächsaustausch ohne Angst, Loben, psychischer Zustand.

Intentionen

Wunsch, etwas Neues zu erfahren (13 Nennungen), Kommunikationsbedürfnis (12 Nennungen), eigene Meinungen äußern (8 Nennungen), Wunsch, etwas Gemeinsames zu finden (7 Nennungen), nicht nur seine eigene Meinung zu diesem Thema sagen, sondern auch die Meinung der anderen Seite erfahren (6 Nennungen), Freude und Spaß am Gespräch (3 Nennungen), Konsens anzustreben, gemeinsamen Nenner finden, Möglichkeit, die Zeit angenehm zu verbringen.

Gesprächsort, -bedingungen

Gute Laune (15 Nennungen), angenehme Atmosphäre (14 Nennungen), passende Umgebung (11 Nennungen), Stellungnahme ermöglichen, Stimme der Gesprächspartnerin ruhig und angenehm, neutrale Gesprächshaltung (keine Vorurteile, keine Bewertungen, keine Kritik), angemessene Körperhaltung.

Thematische Orientierung – Relevanz des Themas für die Interaktanten

Aktuelles, interessantes und nützliches Thema (17 Nennungen), Interaktanten sind vorbereitet, kennen sich im Thema aus (11 Nennungen), positives Thema.

Zeitgefühl der Interaktanten

Genügend Zeit für die Antwort (11 Nennungen), ungestörte Atmosphäre (keine Hektik), Geduld (nicht unterbrechen, zurückhaltend bleiben) (5 Nennungen).

Stil und Register

Klar formulierte Fragen (7 Nennungen), klare Sprache – Verständlichkeit (6 Nennungen), sprachliche Seite des Gesprächs.

Rhetorische Effektivität

Humor (2 Nennungen).

Kohärenz und Kohäsion

Strukturiertheit.

2.2. Analyse der Ergebnisse

Die meisten Merkmale konnten im Bereich „Beziehungskonstitution, Einstellung der Interaktanten zueinander“ ermittelt werden. Mehrheitlich werden hier Faktoren auf der Ebene der Kooperation genannt (zwischenmenschliche Kontakte beim gegenseitigen Aushandeln, Anpassung an die Situation und den/die Kommunikationspartner/in). Öfters werden noch Faktoren in der affektiv-emotionalen Dimension angegeben.

Unter den Intentionen werden weniger Merkmale aufgezählt, diese sind mehrheitlich kommunikativer, manche emotionaler Art.

Gesprächsort und -bedingungen betreffend werden eher emotionale Merkmale genannt. Thematische Orientierung und Relevanz des Themas für die Interaktanten werden verallgemeinernd angesprochen und nicht konkretisiert. Die unter „Zeitgefühl der Interaktanten“ genannten Faktoren zeugen davon, dass zeitliche Bedingungen von einigen als wichtig hervorgehoben werden. Für manche sind auch gewisse Aspekte von Stil und Register, rhetorische Effektivität bzw. Kohärenz und Kohäsion wichtig.

Die Befragten gehen nicht auf weitere, grundlegende Elemente erfolgreicher Interaktionen ein. Aspekte der Themenentwicklung, die der Kohärenz und Kohäsion, z.B. angemessener Einsatz vielfältiger Diskursmittel, Formen des Sprecherwechsels, um das Wort zu ergreifen, zu behalten, Gespräche zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden und zwischen Sprecher- und Hörerrolle zu wechseln etc.

Diese Stichprobe kann selbstverständlich nicht als repräsentativ erachtet werden und liegt im Bereich subjektiver Theorien, ergänzt jedoch die in der Analyse mündlicher Interaktionen ermittelten Untersuchungsergebnisse, die oben erläutert wurden. Die Lehrenden kennen weitgehend die affektiv-emotionalen Vorbedingungen erfolgreicher Diskurse und erkennen die Funktion von manchen linguistischen und soziolinguistischen Komponenten.

3. Notwendiges Lehrerwissen zur Konzipierung und Realisierung wirksamer unterrichtlicher Interaktionen

Deutschlernende sollen befähigt werden, in den für sie relevanten Lebensbereichen und Situationen andere zu verstehen und angemessen zu handeln, den eigenen Lernprozess zu planen, zu überwachen, Performanz des Gelernten und des Strategiegebrauchs in verschiedenen Kommunikationssituationen bewerten bzw. revidieren zu können. Um Lernende dabei zu unterstützen und zu begleiten, sie zur Aneignung notwendiger Interaktions- und Diskurskompetenz

anzuleiten, sollten Lehrende über reiches Wissen verfügen. Im Folgenden werden die Bereiche hervorgehoben, die zur Planung und Realisierung wirksamer unterrichtlicher Interaktionen als notwendig erscheinen und aufgrund der oben ausgeführten Untersuchungen bei den Lehrenden nicht immer vorhanden sind. Damit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts lernwirksame Interaktionen zustande kommen, sollen Lehrende über **kommunikationstheoretisches / linguistisches Wissen** wie folgt verfügen:

- (a) Beschreibungsebenen und Strukturen mündlicher Diskurse
- (b) Eigenarten neuer Interaktionstypen
- (c) Spezifika der Kommunikation in verschiedenen für die Lernenden wichtigen Lebensbereichen
- (d) Prinzipien, nach denen Mitteilungen organisiert und strukturiert sind
- (e) interaktionale und transaktionale Schemata
- (f) kommunikative Funktion der Interaktionsmodi, –muster, –typen (vgl. Kap. 1)
- (g) kommunikative Funktion paraverbaler und nonverbaler Signale, insbesondere die von Verzögerungsphänomenen wie
 - Steuerung und Koordination des Gesprächs, Zeichen: der/die Sprecher/in will das Rederecht erhalten
 - Hervorhebung wichtiger Inhalte
 - „Kontaktpause“ – Aufmerksamkeitssicherung, Ausdruck eigener Betroffenheit des Sprechers/der Sprecherin
- (h) Funktion von Rezeptions- und Produktionsstrategien sowie Interaktionsstrategien
- (i) zur Steuerung der Kooperation notwendige Diskurs-/Kooperationsstrategien wie Sprecherwechsel, Konventionen des Sprecherwechsels
- (j) Kommunikationsroutinen, Routineformeln.

Lehrende sollen über grundlegendes **psycholinguistisches und fremdsprachendidaktisches Wissen** hinaus über folgendes Wissen verfügen:

- (a) Eigenarten der Interaktion und deren unterrichtlicher Spezifika
- (b) Merkmale echter Kommunikation, echter Diskurse im FSU
- (c) Umsetzung des Prinzips der Lernökonomie im Unterricht der ersten oder zweiten Fremdsprache
- (d) Funktion von Transfererscheinungen im Unterricht der zweiten Fremdsprache
- (e) Funktion von Pausen in unterrichtlichen Interaktionen
- (f) Psycholinguistische Bedeutung der Verzögerungen in unterrichtlichen Interaktionen

- Verzögerungen können signalisieren, dass der Lernende über den Inhalt nachdenkt, seine Mitteilung plant, über eine für ihn heikle Frage reden will, etwas Neues entdeckt hat, und seine Erkenntnisse noch nicht ausformulieren kann usw.
- (g) Steigerung der Sprechlust durch Anwendung natürlicher Kommunikationssignale
 - Wichtigkeit der Hörsignale im Unterricht: natürliche, Aufmerksamkeit stiftende Hörsignale geben.

Aufgrund von zahlreichen Unterrichtsbeobachtungen in den letzten fünfzehn Jahren ist noch hinzuzufügen, dass meistens emotional angemessene unterstützende Intentionen bei Lehrenden im Umgang mit Verzögerungen wahrzunehmen sind (vgl. auch Stichprobe). Von der Kommunikation her ist jedoch die Anpassung manchmal falsch. Lehrende wechseln nämlich oft in die soziale LehrerInnenrolle, konzentrieren sich nicht mehr auf die Kommunikation selbst, verlieren das eigentliche Thema aus den Augen, z.B. bei Fehlern oder im Falle falsch gedeuteter Verzögerungen. Sie deuten oft Verzögerungen als Bitte um Hilfestellung (vgl. Boócz-Barna 2009b). Infolge dessen geben Lernende manchmal ihre ursprünglichen Kommunikationsabsichten auf, vereinfachen ihre Äußerungen oder hören auf zu sprechen.

Nach der Beschreibung des Lehrerwissens möchte ich die Möglichkeiten der Erneuerung von Lehrenden unter die Lupe nehmen. Im folgenden Kapitel werden nun einige Verarbeitungsmöglichkeiten neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse erläutert.

4. Fazit – Gründe für die notwendige Erneuerung unterrichtlicher Interaktion

Aufgrund meiner bisherigen Untersuchungen zu Interaktionen sowie Unterrichtsbeobachtungen plädiere ich für die notwendige Erneuerung der Interaktionen im DaF-Unterricht. Das bedeutet selbstverständlich eine Erneuerung des Lehrerwissens. Als defizitär erachte ich jedenfalls nicht die Sprachkompetenzen der Lehrenden. Nach langjährigen Kontakten mit Lehrenden kann ich behaupten, es gibt viele, die über exzellente kommunikative Kompetenzen verfügen. Ich bemängele nicht einmal ihre grundlegenden theoretischen Kenntnisse, obwohl gleich hinzuzufügen ist, dass viele die neuen, für die Unterrichtspraxis relevanten wissenschaftlichen Untersuchungen aus verschiedenen Gründen nicht nachvollziehen.

Es geht hier ferner nicht einmal um eine defizitäre Aufbereitung der Entwicklung kommunikativer Kompetenz in den gängigen maßgebenden Dokumenten oder Lehrwerken. Bührig behauptet jedoch mit Recht:

Bose und Schwarze (2007) zeigen in ihrer Bestandsaufnahme, dass Gesprächsfähigkeit und Charakteristika mündlicher Diskurse zwar im gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und in verschiedenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache berücksichtigt werden, jedoch weist die Operationalisierung einzelner Fertigkeiten immer noch eklatante Lücken auf. (Bührig 2010: 270)

Das Kernproblem ist meiner Ansicht nach die unvollkommene Verarbeitung wissenschaftlicher Forschungserkenntnisse durch Lehrende und folglich deren mangelhafte oder gar fehlende Umsetzung in die Unterrichtspraxis.

4.1. Verarbeitung neuer Forschungserkenntnisse durch Lehrende

Bei der Verarbeitung und Umsetzung neuer Forschungserkenntnisse in die Unterrichtspraxis können verschiedene Foren wahrgenommen werden. So kann der Austausch der Lehrenden untereinander (z.B. in Fachkollegien, internen und externen Arbeitsgruppen), in Fachdiskussionen an Tagungen und in Workshops fruchtbar sein.

Am effektivsten ist es meiner Ansicht nach, wenn Lehrende ihr reflektiertes Wissen mündlich – an Fortbildungsveranstaltungen – oder schriftlich, in Form eines Aufsatzes an andere weitergeben. Um diesen letzten Punkt besser umsetzen zu können, wurde ein neues Konzept der Zeitschrift „Deutschunterricht für Ungarn – DUFU“ entwickelt.³ Die Zeitschrift will über Neuigkeiten, Tendenzen und Brennpunkte des Deutschunterrichts und der DaF-Didaktik informieren, den Deutschlehrenden für die Entfaltung ihrer Reflexionskompetenz Raum schaffen, über erfolgreiche lokale Erprobungen und Experimente berichten, Lehrende zum Austausch anregen und dadurch die Synergie von Praxis und Theorie bewirken. Dieses Anliegen ist auch dem Aufbau des Heftes zu entnehmen. „Dialog“ beinhaltet zwei Rubriken, in „Praxis für die Praxis – reflektierte Praxis“ erscheinen Aufsätze über Untersuchungen, Erprobungen und Projekte einzelner Lehrenden oder Werkstätten aus dem Grund-, Mittel- und Hochschulbereich. „Theorie für die Praxis – reflektierte Theorie“ stellt Untersuchungsergebnisse aktueller Forschungsschwerpunkte und Brennpunkte der Deutschdidaktik dar und bietet Umsetzungsvorschläge in die Praxis. „Netzwerk“ will deutschsprachi-

³ Das Konzept wurde von der 2010 neu gewählten DUFU-Redaktion entwickelt: Chefredakteurin: Katalin Boócz-Barna; Redaktionsmitglieder: Csaba Földes, Anna Reder, János Heltai (www.udaf.hu/DUFU).

gen Kulturinstituten, Verlagen und Institutionen im Hochschulbereich, die das Deutschlehren/-lernen und den Ungarischen Deutschlehrerverband unterstützen, sowie ermöglichen, sich zu präsentieren bzw. über Neuigkeiten zu berichten. Hier findet man von teilnehmenden Lehrenden verfasste Tagungsberichte. Von Lehrenden geschriebene Rezensionen bilden einen weiteren wichtigen Schwerpunkt des DUFU-Konzeptes, sie repräsentieren für den Deutschunterricht relevante ungarische und deutsche Fachbücher und Lexika aus den vergangenen vier Jahren.

Forschende Lehrende diskutieren in Heft 1–2/2011 den von ihnen jeweils ausgewählten Schwerpunkt auf der Grundlage eigener empirischer Untersuchung (z.B. Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, Landeskunde), empfehlen theoriefundierte Aufgabenreihen (z.B. für medienbasierten Fremdsprachenunterricht), berichten über grenzüberschreitende Projekte, bei denen sie als Mitgestalter mitwirken, und reflektieren die Effektivität erprobter Instrumente der Aktionsforschung im eigenen Unterricht.

4.2. Ausgewählte Aufgaben zur Entfaltung der Diskurskompetenz

Abschließend möchte ich nun das Potenzial neuer Interaktionstypen kurz diskutieren. Zur Entfaltung der Diskurskompetenz sollen Lernende regelmäßig zu komplexeren kommunikativen Aufgaben angeleitet werden, die die Erprobung und Reflexion angeeigneter Kompetenzen im mündlichen Bereich ermöglichen. Hier nenne ich einige Interaktionstypen als Beispiele und biete zur Analyse einen Fragekatalog an.

Zur Vorbereitung echter Diskurse im Unterricht können verschiedene **Recherchen, Erkundungen** im Klassenraum oder außerhalb, **„Lernen an Stationen“** durchgeführt werden, die Selbsterfahrung, Reflexion, Austausch über Meinungen und Empfindungen ermöglichen.⁴ Ein Beispiel ausführlich: In der Aufgabe „Ecken malen“ setzen sich die Lernenden mit dem jeweiligen

⁴ Ohne auf den Einsatz der interaktiven Tafeln (Whiteboards) eingehen zu wollen (vgl. Boócz-Barna 2012), möchte ich anmerken, dass für den schulischen Fremdsprachenunterricht mehrere Materialien, z.B. im Projekt „Internet im Deutschunterricht“ entwickelt wurden, die im Unterricht jedoch selten verwendet werden. Ich verweise hier auf die Webseite eines früheren Landesprojekts, von der die Unterrichtsmaterialien samt Lehrerinnenhandreichungen für DaF, Englisch als FS und Französisch als FS heruntergeladen werden können. Lehrpläne für Jahrgänge 12–19: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/3_idegen_nyelv/tantervek/programtantervek/programtanterv_12-19_ev-nemet.pdf Lehrpläne für Jahrgänge 6–13: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/3_idegen_nyelv/tantervek/programtantervek/programtanterv_6-13_ev-nemet.pdf Modulbeschreibungen für verschiedene Niveaustufen für DaF: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/3_idegen_nyelv/index.html.

Thema in drei Schritten in Gruppenarbeit vielfältig und intensiv auseinander:

1. Überlegungen und Notizen zum Thema in Einzelarbeit
2. Darlegung eigener Standpunkte in der Kleingruppe, Auswahl und Notieren der wichtigsten Aspekte des Themas
3. Konsensschaffung, schriftliche Strukturierung der Schlüsselbegriffe als Vorlage für die Präsentation des Themas im Plenum).

Echte Diskurse können in komplexeren kommunikativen Aufgaben – wie **Debatten, Diskussionen** oder **Projekten** – zustande kommen. Ein Beispiel mit Kurzbeschreibung:

In „Planspielen“ agieren Lernende in einer typischen Situation ihrer Realität, in von ihnen ausgewählten sozialen Rollen. Sie konfrontieren sich mit einem realitätsnahen Problem und erarbeiten gemeinsam in der Kleingruppe eine Konsenslösung. Nachträglich reflektieren sie über Stärken und Schwächen des Aushandlungsprozesses und der Gruppenarbeit und überprüfen eigene Handlungen sowie eigenen Strategieeinsatz.

Folgende **Fragen** können bei der **Analyse interaktionaler Aspekte verschiedener Aufgaben**, so z.B. vor dem Einsatz eines neu gewählten Lehrwerkes, behilflich sein:

1. *Welche Aufgaben dienen zur Grundlegung und der Entfaltung der Diskurskompetenz?*
2. *Welche Aufgaben gelten als realitätsbezogene Simulationen (z.B. Planspiele)?*
3. *Welche mündlichen Diskurse können als echte Gespräche erachtet werden?*
4. *Wie werden die Kommunikationschancen verteilt?*
5. *Welche Sprecherwechselformen werden eingesetzt?*
 - a. *Wer spricht wann und wo, und durch welche Verfahren kommt er zu Wort?*
 - b. *Hörerrückmeldungen: Welche Formen der Hörerbeteiligung gibt es?*
 - c. *Reparaturen: Von wem, wann und wie wird etwas Gesagtes korrigiert?*
6. *Welche Interaktionsmuster kommen vor?*
 - a. *Wie verläuft der Aushandlungsprozess? Wie zeigen die Beteiligten im Gespräch selbst an, was sie jeweils tun und wie sie ihren eigenen Beitrag, ihre eigene Rolle auffassen?*
7. *Welche Sprachhandlungen werden realisiert (Informationsaustausch, Bewertung, Kommentar, Gefühlsausdruck, Handlungsregulierung, soziale Konventionen, Redeorganisation und Verständnissicherung)?*

Wenn man die erwähnten Interaktionstypen aufgrund dieser Fragen analysiert, kann man feststellen, dass sie zur Erhöhung des symmetrischen Interaktionsmodus und der Kommunikationschancen, zur Vielfalt

verwendeter Interaktionsmuster und Kommunikationsstrategien beitragen. Die neuartigen Interaktionstypen ermöglichen Einsatz und Testen verschiedener Kommunikationsstrategien im geschützten Raum der Kleingruppe. Innerhalb der Gruppe können vielfältige Sprachhandlungen erprobt werden. Lernende können im Gespräch auf die Äußerung des Gesprächspartners Bezug nehmen, eigene Äußerung mit der des Partners/der Partnerin verbinden, Höflichkeitskonventionen einhalten. In der Kooperation untereinander probieren sie ihre Interaktions- und Diskurskompetenzen in echten Gesprächen aus und überprüfen deren Effektivität.

Schlusswort

In diesem Beitrag wurde das Problem ineffizienter unterrichtlicher Interaktionen angerissen. Dabei konnten die früheren Untersuchungen und die im Beitrag vorgestellte LehrerInnenbefragung (Stichprobe) wichtige Anhaltspunkte bieten. Nach der ausführlichen Darlegung grundlegender Begriffe (*Interaktion – Diskurs – Diskurskompetenz*) wurde das zur Konzipierung und Realisierung wirksamer Interaktionen notwendige Lehrerwissen ausgeführt. Notwendige Voraussetzungen lernwirksamer unterrichtlicher Interaktionen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- fortwährende Erneuerung des Lehrerwissens, insbesondere kommunikationstheoretisches, pragmalinguistisches, gesprächsanalytisches und in diesem Zusammenhang fremdsprachendidaktisches Wissen und Können
 - Verarbeitung neuer Forschungserkenntnisse der Bezugswissenschaften.
- In beiden Bereichen soll der Lehrerausbildung, der Fortbildung, den fachlichen Gemeinschaften, Foren, Fachzeitschriften eine relevante Rolle beigemessen werden. Schließlich konnten Beispiele für neue Interaktionstypen angeführt werden, mit deren Hilfe im Rahmen des Deutschunterrichts vielfältige realitätsbezogene Interaktionen realisiert werden können.

Literatur

- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2010) (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke.
- Boócz-Barna, Katalin (2003): Analyse von Sprachwechsel im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht unter dem Aspekt der kommunikativen Funktion. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest, Bonn: GUG/DAAD. S. 271–290.
- Boócz-Barna, Katalin (2006): Spracherwerb durch Interaktionen im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Budapester Beiträge zu DaF

- I. Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet/UDV. S. 96–105.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. (= Budapest Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna, Katalin (2009a): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachenunterricht. In: Adamzová, Livia / Péteri, Attila (Hrsg.): Innovative Aspekte der DaF-Linguistik. Budapest/Bratislava: ELTE/Wirtschaftsuniversität Bratislava. S. 17–27.
- Boócz-Barna, Katalin (2009b): Megakadályezések a németórán folyó kommunikációban. A „nyelvi hiba” értelmezése [Verzögerungsphänomene in der Kommunikation des Deutschunterrichts]. In: Geccsó, Tamás / Sárdi, Csilla (Hrsg.): A kommunikáció nyelvészeti aspektusai. Budapest: Tinta. S. 55–60.
- Boócz-Barna, Katalin (2010): Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálata a német mint második idegen nyelvet tanulók szókincs-elsajátításában. [Untersuchung von L2-Transfererscheinungen im L3-Wortschatzerwerb]. In: Navracscics, Judit (Hrsg.): Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Budapest: Tinta. S. 176–184.
- Boócz-Barna, Katalin (2012): Zur Erneuerung der Interaktion im Unterricht des Deutschen als L3. In: „Sprache(n) und Disziplinen im Wandel“. Konferenzband der Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen und des Germanistischen Instituts der Eötvös-Loránd-Universität Budapest vom 6–9. Juni 2012 an der ELTE (in Vorbereitung).
- Brinker, Klaus / Sager, Sven F. (1996): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Münster: Schmidt.
- Bührig, Kristin (2010): Mündliche Diskurse. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter. S. 265–274.
<http://dnb.d-nb.de> (30.01.2012)
- „Deutschunterricht für Ungarn“ (DUFU). Zeitschrift des Ungarischen Deutschlehrerverbandes. Budapest: UDV. 1–2 (24) 2011.
- Edmonson, Willis/House, Juliane (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.
- EPIK = Arbeitsgruppe „Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext“.
<http://epik.schule.at> (25.08.2012).

- Feld-Knapp, Ilona (2011): *Cathedra Magistrorum: Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*. In: Horváth, László u.a. (Hrsg.): *Lustrum. Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii a.D. MCMXI inaugurati*. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 982–996.
- „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ (GER 2001). München: Langenscheidt.
- Gülich, Elisabeth / Kotschi, Thomas (1987): *Reformulierungshandlungen als Mittel zur Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Textsorten mündlicher Kommunikation*. In: Motsch, Werner (Hrsg.): *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin: Akademie. S. 199–262.
- Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen*. Stuttgart: Klett.
- Hartung, Martin (2001): *Formen der Adressiertheit der Rede*. In: Brinker, Klaus u.a. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 2. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1348–1355.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktionen? (= Bausteine Deutsch als Fremdsprache, Bd. 5)*. Hohengehren: Schneider.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Lehrerwissen*. In: Barkowski, Hans /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke. S. 187.
- Majorosi, Anna (2006): *Überlegungen zu der aktuellen Problematik der Lehrerfort- und -weiterbildung*. Frankfurt/Main: Lang.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): *Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten*. In: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19)*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 248–257.
- Schmitt, Rainer (2009): *Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes*. In: ama41 (= Reihe amades des IDS). S. 1–28.
- Schwitalla, Johannes (2001): *Beteiligungsrollen im Gespräch*. In: Brinker, Klaus u.a. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 2. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1355–1361.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2002): *Unterricht verstehen*. München: Goethe-Institut.

Dóra Faix (Budapest)

La autoficción como teoría y su uso práctico en la enseñanza universitaria de la literatura

1. La teoría literaria en la Didáctica de la Literatura

Las publicaciones españolas y latinoamericanas sobre didáctica de la literatura demuestran que se trata de un campo de investigación reciente o en formación,¹ que tal vez empiece a lograr cierta independencia después de estar en el mundo académico español muy estrechamente vinculado con la didáctica de la lengua. Los cambios que se están produciendo en el mundo actual – “un mundo de crisis económicas, de nuevos acontecimientos políticos, de un desarrollo absoluto y generalizado de la tecnología, de la acumulación del capital multinacional” (Cruz Calvo 2005: 96-97)– han contribuido, también en el ámbito hispánico, a la aparición de una „didáctica de la literatura” propiamente dicha, la cual, además, intenta nutrirse con nuevas perspectivas o contribuciones metodológicas, como las que se concentran en la relación de la literatura y las nuevas tecnologías de la información (Aguirre Romero 2002), o las que unen la didáctica de la lengua con la teoría y la crítica literarias.²

En mi propuesta subyace la idea „tradicional” de que en la enseñanza de la literatura también es fundamental el enfoque comunicativo (la base que unía la didáctica de la literatura a la de la lengua), pero mi objetivo será ilustrar la utilización de nuevos procedimientos metodológicos basados en los más recientes desarrollos de la teoría y la crítica literarias. Me gustaría demostrarles

¹ Además de los años de publicación (que son en su mayoría del periodo 2001-2012), lo expresan abiertamente varios autores, como, por ejemplo, Gustavo Bombini (Bombini 2009: 53-74), Mery Cruz Calvo (Cruz Calvo 2005: 96-111) e Isabella Leibrandt (Leibrandt 2007), aunque ya en 1988, Eloy Martos Núñez pretendía „contribuir a establecer los fundamentos científicos de la Didáctica de la Literatura” (Martos Núñez 1988: 8).

² En este sentido, debemos destacar la obra *Enseñar literatura: Fundamentos teóricos: propuesta didáctica*, en la cual los autores trazan un breve recorrido por distintas propuestas teóricas (como el formalismo o la teoría de la recepción) porque consideran que „el tratamiento de los textos literarios requiere una didáctica que parta de la teoría literaria, tanto en el nivel educativo superior como en el medio” (López Casanova / Fernández 2005: 32).

que éstos últimos pueden resultar sumamente enriquecedores, puesto que permiten diseñar actividades didácticas integradoras, interdisciplinarias, que desarrollen e incentiven la lectura de textos literarios en los estudiantes, y promuevan, al mismo tiempo, su capacidad de investigación. De acuerdo con esta idea, mi propuesta de aproximación a la literatura se divide en tres pasos o momentos: actividades para transmitir la base teórica sobre el tema de la autoficción, presentación de modelos de utilización para la interpretación literaria, actividades para la investigación y la aplicación práctica individual de los estudiantes.

El ámbito concreto, y a la vez el punto de partida del curso, será motivar y orientar a los estudiantes para que se aproximen a los textos literarios desde la crítica y/o la teoría literaria de la autoficción. Veremos que este tema también nos puede llevar a animar a los estudiantes a que lean otros textos, con „nuevos ojos”, y que descubran el sabor de la investigación, de la aproximación crítica y creativa a la literatura.

2. Introducción al tema de la autoficción en clase

El libro de Madeleine Ouellette-Michalska sobre la autoficción evoca las imágenes del fotógrafo estadounidense Spencer Tunick, las cuales me parecen perfectas para introducir el tema de manera un poco provocadora, incluso chocante, y promover el intercambio de impresiones, ideas, es decir, dando lugar ya en este primer momento a la interacción entre los participantes. Las fotografías que representan a multitudes desnudas no solamente despiertan el interés de los estudiantes, sino también sirven para que se entable un diálogo entre ellos y el profesor, observen y comenten juntos cómo y por qué lo más íntimo, el cuerpo desnudo, pasa al espacio público y se convierte en un espectáculo visto por el mundo entero. Estamos preparando el terreno para pasar al ámbito de la literatura, donde veremos cómo el desnudarse no sólo física-, sino también emocionalmente puede convertirse en texto literario.

Tal como señala Ouellette-Michalska, además de la vulnerabilidad del cuerpo, que según sugiere Tunick iba a ser uno de sus objetivos, estas „instalaciones” representan el sometimiento de la multitud a una persona, la que tiene el poder de elegir un lugar de encuentro, de organizar la puesta en escena, de dictar incluso cuál debe ser la postura de los cuerpos. La autora afirma, incluso, que estas fotos sobre masas de cuerpos desnudos, inmóviles y pasivos, evocan a los condenados a las cámaras de gas de la Segunda Guerra Mundial. Estas ideas estremecedoras pueden ser el punto de partida para que observemos bien

las imágenes e intentemos contestar, con la ayuda de los estudiantes, algunas preguntas. ¿Se pueden considerar estas fotografías obras de arte? Si lo son, ¿qué expresan? ¿Cuál pudo ser el objetivo del fotógrafo al realizarlas?

Las „instalaciones” de Tunick fueron realizadas en grandes ciudades del mundo (como Londres, Lyon, Melbourne, Montreal, Caracas, Santiago de Chile, México, São Paulo, Newcastle o Viena). En junio de 2003, Spencer Tunick llegó a reunir a 7000 personas desnudas en Barcelona. En mayo de 2007, en México D.F., el fotógrafo rompió su propio récord logrando juntar en la Plaza de la Constitución (Zócalo) a cerca de 19.000 personas desnudas que se ofrecieron como voluntarios a formar parte de la composición (a cambio de una foto firmada por su colaboración). Observemos estas fotografías y pronto descubriremos, por ejemplo, el contraste entre la presencia humana, multitudinaria y las calles vacías. ¿La fotografía expresará el carácter inhumano, frío, de las grandes ciudades? Además, la multitud compuesta por personas desnudas, forma un espacio bien delimitado, con absoluto respeto de las líneas rectas como límites –formando una fila a lo largo de una calle o constituyendo una especie de puente sobre el río-. ¿Se tratará de barreras que no pueden pasar, de obstáculos que no pueden vencer? En alguna de estas fotos, aparece un conjunto de personas vestidas, pero arrodilladas, de cara al suelo, como si estuvieran rezando o tuviesen mucho miedo. Frente a ellos, la multitud desnuda parece formar un silencioso ejército que amenaza y aterroriza a la gente común (vestida). En otra composición, mujeres desnudas construyen un puente sobre un canal de Ámsterdam. Al tratarse únicamente de mujeres, podemos decir que son ellas las que sustentan el puente para poder pasar de una orilla a otra, lo cual se puede explicar de varias maneras. A través de estas ideas, y las contribuciones de los estudiantes (que van a ser numerosas, interesantes e igualmente válidas), podemos llegar a la conclusión de que los cuadros de Tunick son mucho más que la representación arbitraria de personas desnudas. Son obras de arte en las cuales además de la fantasía, y a veces también del humor, se transmite un mensaje, el cual está estrechamente vinculado con nuestro mundo.

Observemos que el cuerpo desnudo, que normalmente se conserva al espacio más íntimo (e incluso se relaciona con el sexo), o la intimidad en un sentido más amplio, no solamente en las obras de Tunick pasa al espacio público. El mismo fenómeno de desnudez, no exclusivamente física, se puede observar en la vida cotidiana, donde podemos observar la exhibición de todo lo íntimo en los medios de comunicación (que nos hablan de la enfermedad, de la vida íntima, del sueldo, y otros detalles personales de las „celebridades”;

de los políticos, etc., o que nos muestran a personas que durante varios meses pasan las 24 horas del día delante de las cámaras en programas como *Big Brother* –el Gran Hermano– o *The real world*). Las artes solamente reproducen este fenómeno. Los temas más íntimos (como, por ejemplo, la homosexualidad), que antes no pasaban al ámbito artístico, o lo hacían de forma camuflada, aparecen en el cine y en el teatro. Y naturalmente lo harán también en la literatura. Con este fenómeno podemos vincular el auge del género autobiográfico y biográfico, de las llamadas „novelas íntimas”, las apariciones del „autor” en sus ficciones, la tendencia en la literatura actual a la introspección, a la subjetividad, a la cada vez mayor protagonismo del „yo” en los textos.

La aparición de la figura del autor en el texto literario se llevó a cabo de forma simultánea a la aparición del pintor en su cuadro. Lo señala Manuel Alberca, en su libro *El pacto ambiguo*, donde afirma que la presencia del autor como protagonista dentro de su propia obra fue excepcional antes del siglo XVIII, „existió y lo podemos encontrar con anterioridad, a partir del siglo XV, pero en ejemplos muy contados, sobre todo si lo comparamos con la fuerte tendencia que se registra en la edad contemporánea” (Alberca 2007: 20). Observemos algunos cuadros para ilustrar este fenómeno.

El primer ejemplo puede ser el de Filippo Lippi, uno de los primeros pintores que se dejaron ver en sus lienzos, quien aparece en su cuadro *Disputa con Simón el Mago y La crucifixión de San Pedro* (1481-1482) formando parte de un grupo, casi escondido, pero mirando hacia el espectador. De forma similar, Sandro Boticelli se vislumbra entre el séquito de *La adoración de los Reyes Magos* (1475-1477) donde es el único que se da la vuelta y mira de soslayo al espectador. Como dice Manuel Alberca, en el siglo XV los artistas tenían que vencer no solamente sus propias reservas a desvelarse públicamente, sino también los prejuicios sociales y religiosos (representarse a sí mismo era un acto vanidoso y mal visto). Sin embargo, a finales de ese mismo siglo, Albrecht Dürer, que puede ser considerado como el primer maestro del autorretrato, ya se retrataba en varios cuadros suyos, la primera vez cuando apenas contaba con 13 años. Cabe destacar su *Autorretrato como Ecce Homo* (1500), expuesto en Munich, que ilustra la culminación de la labor de Dürer como retratista. En este cuadro, se representa a sí mismo como Jesucristo para plasmar un tema universal: el dolor y el sufrimiento humanos. Dürer es el primer autorretratista que se atrevió a mirar de frente al espectador, con una mirada no exenta de orgullo, que –según Manuel Alberca– „parece decir: miradme bien, yo soy un pintor, soy un artista” (Alberca 2007: 21).

A finales del siglo XVII, la aparición del pintor en su cuadro ya caracteriza a pintores de la talla de Rembrandt, quien se representaba continuamente, y entre cuyos mayores logros figuran justamente sus autorretratos, los cuales le sirvieron para interrogarse, analizarse a sí mismo. En uno de sus autorretratos más famosos, exhibido en el Museo del Louvre con el título de *Portrait de l'artiste au chevalet*, se presenta con mucho realismo, pintándose con ojeras, arrugas, la nariz grande y el pelo despeinado. Sus ojos miran fijamente hacia el espectador. Encuadrado en un entorno sombrío, sólo destacan, además de su rostro, las manos, una sosteniendo un pincel y otra la paleta, así como el perfil del cuadro que está pintando, en el lado derecho, es decir, los objetos típicos que abiertamente apuntan a su profesión de pintor.

Con todo, „el reconocimiento y el máximo esplendor del género pictórico del autorretrato no se registró hasta bien entrado el siglo XVIII y sobre todo en el XIX“ -añade Manuel Alberca (Alberca 2007: 20), de la misma forma que en la literatura, donde tuvo que manifestarse el Romanticismo para que la subjetividad, la vida psicológica o íntima se pudiesen convertir en una base primordial de la escritura. Es la primera ocasión cuando el „yo“ del texto literario representa al autor formándose a sí mismo, e incluso quiere lograr que el lector no distinga claramente entre el verdadero escritor-persona y el sujeto que „habla“ en el texto (aunque tampoco olvidemos que la obra romántica no sólo debe considerarse una autorrepresentación del individuo, sino que representa, a la vez, una subjetividad generalizada).

En el siglo XIX, apareció el afán del artista y del escritor por singularizarse, por ser diferente al hombre „común“ y distanciarse, hasta el punto de hacer de su vida y de sí mismo una obra de arte. Manuel Alberca resalta como ejemplo a Oscar Wilde, citando como prueba elocuente de su postura una frase que aparece en una de sus obras más famosas, titulada nada más y nada menos que *El retrato de Dorian Grey* (debemos subrayar la palabra „retrato“): „Que hablen de uno es espantoso. Pero hay algo aún peor: que no hablen“ (Alberca 2007: 23). Justamente, el tema central de esta novela es el narcisismo, y el verse reflejado, lo cual causará la pérdida definitiva del personaje. También se debe destacar del siglo XIX, *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert Louis Stevenson, obra en la cual el „yo“ alberga varios „yos“ distintos y enfrentados, anunciando esa multiplicación de los „yos“ que llegaría a producirse en la literatura muchas décadas más tarde (como, por ejemplo, en la interesantísima novela *El congreso de literatura* de César Aira).

Pero volviendo un momento más a la imagen singular y extrema de los artistas, debemos destacar ya en la literatura española del siglo XX a dos figuras

elocuentes: Salvador Dalí, cuya simple imagen llama ya la atención, para no hablar de su pintura, y Camilo José Cela, que atraía la atención del público con escandalosas manifestaciones públicas, además de sus obras literarias.

En cuanto a la teoría literaria sobre la presencia del autor en el texto, podemos tener como punto de partida el famoso ensayo de Roland Barthes sobre „La muerte del autor“, publicado en el volumen *Le bruissement de la langue* de 1968, el cual representa el final de la crítica literaria basada en aspectos biográficos del autor, y dio lugar a la „deconstrucción“ de la noción clásica de autor.

Sin embargo, la desaparición del autor no fue definitiva, en primer lugar porque ya al año siguiente, en 1969, en su ensayo titulado „¿Qué es un autor?“, Michel Foucault contradecía la postura extrema de Barthes, en segundo lugar porque el propio Roland Barthes sorprendió pocos años después a los lectores y a la crítica publicando *Roland Barthes par Roland Barthes*, una autobiografía muy especial que utiliza el recurso de la tercera persona narrativa para hablar de sí mismo, adjuntando al mismo tiempo imágenes de su álbum de fotos, profesional y personal. Vale la pena observar las imágenes y analizar con los estudiantes algunas páginas de este interesante libro.

Probablemente, el debate alrededor de la figura del autor –representado por las posturas de Barthes y Foucault– jugó un papel importante para que se produjera el „renacimiento“ del autor como sujeto autobiográfico, tal como lo demuestra la nueva ola de biografismo en todas las literaturas occidentales y la aparición de un género ambiguo y polémico, que parece mezclar novela y autobiografía: la autoficción.

El término „autofiction“ fue utilizado por primera vez en 1977, por el escritor francés Serge Doubrovsky en su libro titulado *Fils*, una „ficción de acontecimientos y de hechos estrictamente reales“ –como dice el propio autor en la contraportada del libro. En realidad, la obra surgió como respuesta a los planteamientos de Philippe Lejeune, quien en *Le pacte autobiographique*, publicado dos años antes, planteó la problemática de que habiendo identidad entre narrador y autor difícilmente podíamos hablar de pacto novelesco. En la clase debemos destacar las ideas claves de Philippe Lejeune, porque constituyen la base de todas las reflexiones teóricas sobre el tema de la autoficción y deben de ser el punto de partida para darles una pista de análisis a los estudiantes. Las ideas de Philippe Lejeune solamente en parte fueron traducidas al español (así como al húngaro), por esta razón, podemos completar nuestra bibliografía con textos originales de Lejeune dependiendo de las capacidades (es decir, los conocimientos de francés) del grupo.

De todas formas, las ideas que se deben presentar y debatir obligatoriamente en la clase son las ya clásicas de Lejeune sobre la autobiografía, muy en especial su definición del género como „relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad”³; siguiendo con las categorías en las que deben cumplirse los criterios autobiográficos: la forma del lenguaje, el tema tratado, la situación del autor, y la posición del narrador. Debemos destacar sus ideas en cuanto a la identidad de autor y narrador, así como entre narrador y personaje principal, que son las condiciones fundamentales de la autobiografía. Una vez llegados a este punto, planteemos las mismas preguntas que hace Lejeune: ¿cómo se puede expresar en el texto la identidad entre narrador y personaje?, ¿cómo se manifiesta la identidad del autor y del narrador-personaje? y ¿qué significan identidad y parecido? Podemos encontrar y comentar las respuestas con los estudiantes de manera activa. Por último, debemos definir lo que entiende Lejeune por pacto autobiográfico (contrastando el término con pacto novelesco y referencial). En el nivel universitario también resulta útil reunir la terminología en los diferentes idiomas (español, francés, inglés, en nuestro caso también el húngaro).

Por último, también debemos introducir una actividad basada en *El pacto ambiguo* de Manuel Alberca, quien aclara las ideas de Lejeune añadiendo reflexiones muy útiles. Señalemos, por ejemplo, que en el pacto autobiográfico el autor no solamente cuenta la verdad, sino que le promete al lector contarle la verdad, es decir, se comporta según dos principios fundamentales: el principio de identidad y de veracidad. A propósito podemos tratar el tema de la identidad nominal (la importancia del nombre propio) y de la referencialidad externa (es decir, la relación del texto con la realidad). Además, los cuadros trazados por Manuel Alberca (que representan las diferentes posibilidades de las „novelas del yo”) no solamente resultan sumamente enriquecedores desde el punto de vista teórico, sino también desde el didáctico, porque sirven para trabajar de manera muy activa en la clase, permitiendo que observando los cuadros, los estudiantes saquen sus propias conclusiones sobre el tema de la autoficción.

Después de haber sentado las bases contextuales y teóricas del análisis, vamos a pasar a la aplicación práctica de la teoría en textos literarios concretos.

3. Textos autoficcionales. De la teoría a su aplicación práctica

La corriente de subjetividad que caracteriza la literatura contemporánea occidental y que conlleva la presencia cada vez mayor del autor en el texto, sobre

³ Traducción mía al español (Lejeune, 1996: 14).

todo a partir de los años 70, es especialmente relevante en España, donde la autoficción alcanza una importante notoriedad (entre otros „géneros del yo”). De los diferentes escritores que pueden servir de ejemplo para demostrar ya en la práctica las características de un texto autoficcional, he elegido en la clase la presentación de tres escritores –Juan Marsé, Enrique Vila-Matas y Javier Marías– cuyos textos pueden ilustrar, cada uno a su manera, un aspecto diferente de la presencia del autor en el texto y de la autoficción.

El caso de Juan Marsé es especial, porque todas sus novelas abundan en elementos autobiográficos, sin embargo no se pueden considerar ni autobiografías ni autoficciones. Mi modelo de interpretación parte del análisis de un texto breve, *Ayudante de laboratorio* (publicado en la serie titulada *El peor verano de mi vida*), el cual tiene varias ventajas: por ser breve puede ser leído y comentado en la clase, además, el texto íntegro es asequible en internet, en la página web oficial de Juan Marsé o en www.elmundolibro.com con fecha del 13 de agosto de 2000. Ya en una primera lectura se nota que el texto corresponde a la definición ya clásica del relato autobiográfico por Philippe Lejeune: es una narración retrospectiva en prosa en la cual una persona „real” relata un episodio de su vida individual. En cuanto a la posibilidad de identificar autor-narrador-personaje, llaman la atención las coincidencias con la vida del escritor Juan Marsé, las referencias precisas y concretas a lugares y personas reales (como, por ejemplo, Carlos Barral, quien además, sería el editor de varias novelas de Juan Marsé en Barcelona, lo cual se especifica abiertamente en el texto). Podemos también añadir un nuevo punto de vista, al evocar los criterios de Darío Villanueva quien, siguiendo la terminología de Gérard Genette, considera que lo esencial de la autobiografía es que sea una narración autodiegética y que se construya temporalmente sobre la retrospección (Villanueva 1995: 181). Efectivamente, la historia narrada en *Ayudante de laboratorio* se reconstruye desde el presente de la enunciación hacia el pasado.

Debemos completar este análisis presentándoles a los estudiantes *Si te dicen que caí* una novela de 1973, pero la más compleja del autor, donde vale la pena destacar la pluralidad de narradores (un gran número de „yo”-s que narran su historia), observar las abundantes referencias concretas a lugares y personajes reales (desde plazas y calles, bares, cines y películas, hasta pequeños objetos de uso cotidiano de la época). También podemos verificar si los estudiantes conocen estas referencias, si saben, por ejemplo, quiénes fueron los *maquis*, qué pudo ser la Modelo, qué significan las siglas que aparecen en el libro (POUM, SIM, etc.). Estas informaciones les permitirán conocer el contexto histórico-cultural en el que se ambienta la historia. A propósito de los Hogares de Auxilio

Social vale la pena ver juntos y comentar algunas viñetas del famoso tebeo de Carlos Giménez, titulado *Paracuellos*⁴ y evocar los demás tebeos que aparecen en el texto (como Tarzán, Flash Gordon, el Guerrero del Antifaz, etc.).

Casi cuatro décadas después de *Si te dicen que caí*, en 2011 escribe Marsé su novela más reciente, *Caligrafía de los sueños*, en la cual las alusiones a la realidad histórico-política y socio-cultural de la posguerra son ya explícitas (un buen ejemplo podría ser la clara y recurrente alusión a los falangistas como „ratas azules”, o la historia irónica de un antiguo falangista) y los vínculos entre autor-narrador-personaje parecen ser también más estrechos, el protagonista parece vincularse cada vez más al propio autor (fue adoptado al igual que Juan Marsé, en el verano de 1948 tiene quince años, trabaja en un taller de orfebrería, etc.). En esta última novela de Marsé, se borran los límites entre realidad y ficción, como en una autoficción, intensificándose el efecto de veracidad, de credibilidad del texto.

Un aspecto estrechamente vinculado con la autoficción, que también está presente en las obras de Marsé pero es todavía más característico en las de Enrique Vila-Matas, es la intertextualidad. El segundo modelo de análisis puede basarse en este aspecto a través del análisis de *El mal de Montano*. Las relaciones intertextuales que la novela mantiene con otras obras de la literatura mundial y también la propia de Vila-Matas es una de las bases de la narrativa de este autor, y no solamente arroja luz sobre él y su escritura, sino que le abre mil puertas posibles al lector: en primer lugar porque nos incita a leer un sinnúmero de obras, en segundo lugar porque multiplica las posibilidades de interpretación. Me refiero, por ejemplo, a las alusiones a Sergio Pitol, cuya amistad con Enrique Vila-Matas aparece en páginas de distinta índole (desde los textos literarios propiamente dichos, hasta la página web del autor) y al final resulta incluso conmovedora, o a la referencia a Alan Pauls y su idea de la literatura parasitaria, definida a propósito de Borges. El narrador del „Diccionario del tímido amor a la vida” (así se titula la segunda parte del libro) no solamente expresa su admiración por *El factor Borges* de Alan Pauls y, en concreto, por el capítulo titulado *Segunda mano*, sino también incluye largas citas, en las cuales parece repetir literalmente las palabras del ensayista argentino, porque –tal como Borges– él también se puede considerar un parásito literario. Si el lector, curioso, se toma el trabajo de leer el capítulo citado del libro de Pauls podrá captar el sentido más profundo de la intertextualidad: no solamente leerá lo que significa el parasitismo (o «segunda mano»), sino también podrá descubrir paralelismos

⁴ La colección *Todo Paracuellos* fue prologado justamente por Juan Marsé.

entre el propio Borges y Vila-Matas (que, al parecer, el escritor español no quería poner en evidencia explícita).

Igualmente podemos basar nuestra interpretación en los fuertes vínculos que *El mal de Montano* mantiene con los diferentes textos del „yo”. A partir de la primera página del libro, la escritura autobiográfica está constantemente presente, y reaparece a través de múltiples formas y reminiscencias en los capítulos siguientes. El libro empieza con la narración en primera persona de un narrador autodiegético cuyo nombre desconocemos, es decir, no se cumple la homonimia autor-protagonista como criterio distintivo primario para poder hablar de autobiografía. Pero las ideas de Philippe Gasparini sobre lo que él llama «operadores de identificación» (la edad, el contexto socio-cultural o la profesión del narrador), permitirán muy pronto que hablemos de autoficción. Además, añade Gasparini, si hay algún dato biográfico del personaje que en sí sólo es suficiente para equiparar al personaje con el autor, es su actividad de escritor⁵. Efectivamente, el narrador de „El mal de Montano” (el primer „capítulo”), no se define por un nombre, sino sobre todo por su profesión: ya en las primeras páginas del libro el narrador nos cuenta que es crítico literario, es decir, no es escritor, pero por lo menos pertenece al mundo de la literatura. Lo que es más, la primera alusión a su hijo, Montano, revela que éste sí es escritor, aunque un escritor enfermo, sumido en una situación trágica: bloqueado, ágrafo, incapaz de seguir escribiendo.

La presencia intensa y multifacética del género autobiográfico puede servir de punto de partida para realizar una interpretación posible de *El mal de Montano*: en medio de las constantes transformaciones y juegos que minan la confianza del lector, llama la atención una emoción que se mantiene con completa seguridad a lo largo de la obra: una sensación de miedo, de preocupación constante por la enfermedad del mundo de la literatura (y de la cultura) a finales del siglo XX y a principios del siglo XXI.

Por último, el tercer ejemplo puede ser *Todas las almas* (1989) de Javier Marías, que nos permite emparentar los textos literarios con imágenes sacadas de la realidad, y tratar el tema de realidad frente a ficción, o de autor frente a narrador, para destacar solamente dos aspectos relevantes. En esta novela de Javier Marías, un narrador en primera persona cuenta la historia de su estancia en

⁵ « S'il est un trait biographique du personnage qui autorise, à lui seul, son identification avec l'auteur, c'est l'activité d'écrivain. (...) S'il attribue cette manie à son héros, il signale *ipso facto*, par le moyen le plus simple et le plus efficace, un point commun entre eux; il instaure un effet de miroir qui va structurer leur relation, donc déterminer l'appréciation générique du texte par le lecteur. » (Gasparini 2004: 52).

la ciudad universitaria de Oxford, cuyo recorrido no solamente evoca detalles biográficos del autor, sino permite hacer un hermoso recorrido virtual a través de All Souls College, Trinity College, el Instituto Taylor, la librería Blackwell's y la del anticuario Waterfield, la Bibliotheca Bodleiana, etc. y personajes igualmente cautivadores e impactantes, como el profesor Toby Rylands o la enigmática figura de John Gawsworth cuya vida oscila entre realidad y ficción. Basándonos en estos ejemplos, podemos sugerir (con la participación de los estudiantes) las preguntas más fundamentales que plantean los textos, tanto desde el punto de vista de la dicotomía autor-narrador, como realidad-ficción: ¿Qué elementos contribuyen a distinguir y a confundir narrador y autor? ¿Dónde termina la realidad y empieza la ficción? Por último, y evocando ya los tres ejemplos literarios que nos han servido de ilustración, reunamos los aspectos mencionados e intentemos definir (o predecir) los objetivos y los efectos de este tipo de literatura. Son las preguntas fundamentales que debemos contestar (de forma interactiva) a propósito de la autoficción.

La aplicación práctica de la teoría de la autoficción puede pasar ahora a manos de los propios estudiantes, quienes pueden elegir libremente una obra para analizarla desde el punto de vista de la autoficción. El profesor puede ayudarles con algunas sugerencias, una lista posible de escritores que se podrían analizar (en nuestro caso, la lista contenía nombres desde Miguel de Unamuno y Ramón María del Valle-Inclán, hasta Camilo José Cela, Antonio Muñoz Molina o Julio Llamazares), naturalmente siempre dentro de lo que corresponde al interés de la clase (en nuestro caso, literatura española de los siglos XX y XXI).

El método didáctico es el siguiente: los estudiantes preparan sus estudios en casa, después relizan su presentación (elaborando un documento ppt, ilustrando el contenido con ejemplos textuales concretos) y después de haberla hecho, deberán también entregar su trabajo por escrito. Antes de hacerlo, disponen de algún tiempo para enriquecer su análisis aprovechando los comentarios hechos por los demás estudiantes o el profesor en la clase, en el momento de la presentación oral del tema.

El curso termina con una clase en la cual los estudiantes deberán analizar en escrito un fragmento literario que les entrega el profesor, preferiblemente sin decir el nombre del autor y el título de la obra en cuestión. Ocultar el nombre del autor e incluso del título de la obra puede resultar sumamente útil, porque de esta forma los estudiantes se ven obligados a analizar únicamente el texto propiamente dicho, y pueden también intentar adivinar quién puede ser el autor del texto, basándose en detalles de carácter autobiográfico. En nuestro caso, el fragmento provenía de *Diario de un hombre engañado* de Félix de

Azúa, donde después de la entrega del análisis individual del texto, hemos comentado brevemente el paratexto, ya de por sí elocuente.

Las interpretaciones escritas de los estudiantes, sumamente interesantes, han demostrado que el mismo texto puede dar lugar a una multitud de interpretaciones incluso teniendo el mismo punto de partida teórico, y también, que la teoría de la autoficción sirve para descubrir nuevos aspectos de los textos literarios (los cuales, además, no necesariamente se refieren al autor propiamente dicho), así como para motivar y entusiasmar a los estudiantes a que lean y no teman acercarse con actitud creativa a los textos.

4. Conclusión e ideas finales

En este curso sobre la autoficción hemos podido trabajar con una base teórica, y basar en los criterios teóricos las interpretaciones literarias de carácter práctico, mientras que desde el punto de vista didáctico, los estudiantes han tenido que utilizar todas las destrezas de aprendizaje: la comprensión auditiva (comprensión del discurso –a veces académico– del profesor y de los demás estudiantes), la comprensión lectora (leyendo textos teóricos y literarios), expresión oral (en todas las clases y, muy en especial, en las presentaciones individuales) y expresión escrita (al elaborar la versión escrita de sus interpretaciones y el trabajo escrito al final del curso). A lo largo del curso es relevante la interacción oral, tanto entre profesor y estudiantes, como entre los propios estudiantes.

La teoría de la autoficción solamente en parte es asequible en español, por lo tanto, la lectura y comentario de los textos teóricos en español se deben completar con la de textos en francés, en inglés y en húngaro, lo cual permite realizar un trabajo especial: dependiendo de la composición del grupo (la nacionalidad de los estudiantes y sus conocimientos de idiomas) podemos repartir las lecturas, y luego todos deben compartir con los demás sus conocimientos haciendo un resumen teórico de lo que han leído. De esta forma, el saber individual se comparte y se convierte en una base de conocimientos común, y la actividad en la que todos deben interactuar permite un mayor grado de intercambio de información. Al mismo tiempo, de esta forma podemos también elaborar (abierta y conscientemente) un vocabulario específico relacionado con la presencia del autor en el texto literario y, muy en especial, con el tema de la autoficción.

Tomando en consideración que los textos exhiben no solamente la señas de un autor determinado, sino en un sentido más general remiten también al contexto social en el que nacieron –y “no sólo a través de lo que dicen sino fundamentalmente a través de cómo lo dicen” (López Casanova/Fernández 2005: 16)–, también cabe destacar que el tema contribuye ampliamente al conocimiento del

mundo de los estudiantes, y muy en especial del mundo español, y no solamente de índole literario, sino cultural y socio-económico. El tema de la autoficción resulta, además, sumamente atractivo, porque no solamente se vincula con la cultura española, sino también con realidades del mundo de hoy que fácilmente se prestan al análisis, al comentario, nos motivan a expresar nuestra opinión (por ejemplo sobre la presencia y el papel de los medios de comunicación en la sociedad de hoy, el exhibirse, el desnudarse públicamente, etc.). Entrando ya en los textos, siempre resulta interesante indagar las huellas ocultas del autor en el texto y preguntarse sobre sus propósitos, y teniendo en las manos un instrumento teórico (que siempre podrán ir ampliando), los estudiantes probablemente se fijarán en otros textos literarios de este tipo, las posibilidades interpretativas que ofrece el mundo de la autoficción, y lo harán no solamente a propósito de la literatura en español. El curso se basa en un „género” literario concreto que al final resulta aprovechable en un ámbito no solamente más amplio, sino también internacional, con muchísimas perspectivas de aprovechamiento.

Bibliografía

- Aguirre Romero, Joaquín M^a (2002): La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información. In: *Espéculo* 21/2002. Madrid: Universidad Complutense.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>
(última consulta: 31.10.2012.)
- Aguirre Romero, Joaquín M^a (2006): El fluido literario: Internet y la Literatura. In: *Espéculo* 31/2005-2006. Madrid: Universidad Complutense.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/fluido.html>
(última consulta: 31.10.2012.)
- Alberca, Manuel (2007): El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Barthes, Roland (1984) [1968]: La mort de l'auteur. In: *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*. Paris: Seuil. 63-69.
- Barthes, Roland (1995) [1975]: Roland Barthes par Roland Barthes. Paris: Seuil.
- Bombini, Gustavo (2009): La literatura en la escuela. In: Alvarado, Maite (coord.): *Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial. 53-74.
- Cruz Calvo, Mery (2005): Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. In: *Poligramas* 24/2005. Cali: Universidad del Valle. 96-111.

- Dobrovsky, Serge (2001) [1977]: *Fils*, Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1969): *¿Qué es un autor?* Tlaxcala: Universidad Autónoma.
- Gasparini, Philippe (2004): *Est-il je? Roman autobiographique et autofiction*. Paris: Seuil.
- Giménez, Carlos (2007): *Todo Paracuellos*. Barcelona: Debolsillo.
- Leibrandt, Isabella (2007): La didáctica de la literatura en la era de la medialización. In: *Espéculo* 36/2007. Madrid: Universidad Complutense.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>
(última consulta: 31.10.2012)
- Lejeune, Philippe (1994): *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.
- Lejeune, Philippe (1975): *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- Lejeune, Philippe (2003): *Önéletírás, élettörténet, napló. Válogatott tanulmányok*. Budapest: L'Harmattan.
- López Casanova, Martina / Fernández, Adriana (2005): *Enseñar literatura: Fundamentos teóricos: propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial – Universidad Nacional de Menéndez Pelayo.
- Marías, Javier (1989): *Todas las almas*. Barcelona: Anagrama.
- Marsé, Juan (2002): *Ayudante de laboratorio*. In: *Cuentos completos*. Madrid: Espasa Calpe.
<http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/marse/texto2.htm>
(última consulta: 4 de mayo de 2012)
- Marsé, Juan (2011): *Caligrafía de los sueños*. Barcelona: Lumen.
- Marsé, Juan (1973): *Si te dicen que caí*. México: Novaro.
- Marsé, Juan (1976): *Si te dicen que caí*. Barcelona: Seix Barral.
- Martos Núñez, Eloy (1988): *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación educativa.
- Ouellette-Michalska, Madeleine (2007): *Autofiction et dévoilement de soi*. Montréal: XYZ éditeur.
- Pauls, Alan (2000): *El factor Borges*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pauls, Alan (2004): *El factor Borges*. Barcelona: Anagrama.
- Vila-Matas, Enrique (2002): *El mal de Montano*. Barcelona: Anagrama.
- Villanueva, Darío (1995): *El comentario de textos narrativos: La novela*. 3ª ed. Gijón: Ediciones Júcar.

Brigitta Vargyas (Budapest)

L'enseignement du français en Hongrie

Les débuts des relations franco-hongroises et ainsi des études françaises en Hongrie remontent à un passé beaucoup plus lointain que celui qui leur est attribué par la mémoire collective : loin d'émerger en Hongrie la première fois comme langue des Lumières, le français et la culture française avaient fait leur entrée sur le sol hongrois dès le XII^e siècle.

Du point de vue des légendes, les Hongrois, considérés par la chanson de Roland comme les héritiers sauvages d'Attila, sont représentés dans la chronique de Marci de Kalt (*Chronicon Pictum*) comme les frères lointains des Français, une telle généalogie étant motivée par la volonté de légitimer le règne des rois Anjou en Hongrie. Les relations franco-hongroises de l'époque ne se limitaient pas aux échanges dynastiques, mais touchaient plusieurs domaines : ainsi, des étudiants hongrois, tel Anonymus, le futur chroniqueur de Béla III, ont fait leurs études en France¹, tandis que les représentants du renouveau monastique français ont fondé en Hongrie des monastères dans lesquels on suivait le mode de vie des moines français et qui étaient constitués, comme par exemple à Somogyvár, d'une petite communauté originaire du sol français. Notons qu'une grande partie des colons, appelés « saxons » de Transylvanie, n'était vraisemblablement pas allemands car il y avait beaucoup de Latins et sûrement même des Wallons entre eux².

Pourtant ces échanges culturels restent plutôt des cas isolés qui n'entraînent pas un apprentissage massif de la langue. Comme Imre Vörös le souligne dans son article sur l'histoire de l'enseignement du français en Hongrie³, la Réforme ne déclenche pas non plus de changement majeur. En effet, les langues vivantes restent toujours à l'écart des programmes même si les premiers recueils de vocabulaire français et hongrois voient le jour grâce à l'activité de certains

¹ Voir sur la vie estudiantine au Moyen Âge : Verger (1990) et Gábel (1938 et 1940).

² Köpeczi (1992), <http://mek.niif.hu/02100/02114/html/57.html>.

³ Vörös (1976). Dans la présentation de la situation au cours du XVIII^e siècle, je m'appuie sur cet article de M. le Professeur Vörös.

humanistes, tel Gábor Pesti qui publie un dictionnaire en six langues à Vienne (1538) ou Calepinus qui édite un ouvrage en dix langues à Lyon (1585). Au cours du siècle suivant, la politique de Contre-Réforme des Habsbourg ne favorise guère la multiplication des échanges franco-hongrois : la plupart des étudiants sont orientés vers des universités en Autriche ou en Italie et opter pour une éducation à la française va de pair avec le refus de cette politique impériale. Ce choix caractérise surtout les familles de la haute noblesse de Transylvanie et les théologiens calvinistes qui font leurs études aux Pays-Bas⁴.

Toujours en Transylvanie, quelques essais témoignent de la volonté de resserrer les liens avec la culture française : ainsi, en 1560, le prince Zsigmond János invite le philosophe de renom Pierre de la Ramée à enseigner et à réorganiser l'enseignement à Gyulaféhevár, mais celui-ci n'accepte pas cette mission. Puis, en 1595, lorsqu'un Italien est nommé recteur de l'université jésuite de Kolozsvár, il arrive à Kolozsvár accompagné du premier professeur français de l'établissement. Presque un siècle plus tard, un autre professeur français, Isac Basire, sera nommé au chef du collège de Gyulaféhevár⁵.

Ajoutons que ce même siècle voit l'exportation de la langue française en raison de la fuite des huguenots, à la suite de la révocation de l'Édit de Nantes en 1685, dont certains s'installèrent justement en Transylvanie, territoire particulier par la diversité des religions coexistantes. Pour citer Patrick Cabanel, dans un premier temps « la langue assurait cette continuité de la France que l'État, pour sa part, venait de briser »⁶, mais petit-à-petit, ces exilés finirent par s'intégrer complètement à la société d'accueil et ne gardent qu'un souvenir de leur langue d'origine. De même, ni la présence de conseillers français à la cour princière de Rákóczi II, ni l'orientation culturelle francisante des cercles émigrés *kuruc* n'exerceront d'impacts directs sur l'évolution de la culture générale en Hongrie.

Un changement décisif intervient dans la première moitié du XVIII^e siècle. D'une part avec l'introduction d'un enseignement régulier de la langue française au lycée évangélique de Pozsony, vers 1724 : ici, les élèves des classes *secunda* et *prima* avaient la possibilité de fréquenter ces cours de langue entre 4 et 5 heures de l'après-midi, c'est-à-dire après les cours ordinaires ce qui signifie que les cours de français ne faisaient pas partie intégrante de leur formation mais qu'ils ne représentaient qu'une option, cependant très convoitée par les élèves ! D'autre part, une preuve indirecte que nous possédons des cours de français assurés au lycée jésuite de Sopron, témoigne également d'une lente

⁴ Pour la situation linguistique particulière aux Pays-Bas, voir Frijhoff (1998).

⁵ Sótér (1941), p. 34.

⁶ Cabanel (2006).

transformation du paysage scolaire : selon la chronique manuscrite de l'établissement, à l'occasion du déjeuner qui eut lieu après la procession de la Fête-Dieu en 1713, l'évêque diocésain fut salué par les élèves en hongrois, allemand, croate, français, latin et grec, c'est-à-dire dans leurs langues maternelles et trois autres considérées comme langues de culture internationales. L'hypothèse d'attribuer la priorité dans ce domaine au lycée de Sopron est d'autant plus vraisemblable que le premier manuel de français, la *Pronunciatio linguae gallicae* a été publiée dans cette même ville, en 1727 et, selon toute probabilité, à l'usage des jésuites. D'après son auteur, tandis que d'autres nations éprouveraient des difficultés à atteindre une maîtrise parfaite de la langue française, les Hongrois se trouvent dans l'heureuse situation de posséder une langue dont les sons montrent une forte ressemblance avec ceux du français. Après ces paroles d'encouragement, il présente les règles majeures de prononciation française et fournit des exemples dans lesquels la prononciation est transcrite à l'aide de graphies hongroises. Les transcriptions indiquées révéleraient d'ailleurs, selon l'hypothèse émise par Margit Jezerniczky⁷, que l'auteur avait passé un certain temps à Paris et qu'il y avait pris l'habitude d'une prononciation moins soutenue.

Hormis ces deux cas, jusqu'à la moitié du siècle, on ne peut pas parler d'enseignement scolaire régulier du français, en revanche l'enseignement sous forme de cours particuliers connaît un véritable essor grâce à un changement politique : la Belgique revenant aux Habsbourg et avec le mariage de Marie-Thérèse, les échanges entre Vienne et les territoires francophones se multiplient et le français aura droit de cité à la cour de Vienne. Le goût marqué pour la langue de Molière n'est d'ailleurs pas exempt de certains éléments de snobisme : les aristocrates se plaisent à causer en français et les lettres, même celles écrites en allemand, sont adressées en français. Ainsi l'apprentissage du français fait partie intégrante de la formation des jeunes gens de bonne société, aussi bien de celle des garçons que des filles : pour assurer une éducation « comme il faut » à ces dernières, les parents envoient volontiers leurs filles dans des écoles confessionnelles, qui, au-delà de leur assurer un enseignement de français, garantissent la sauvegarde des bonnes mœurs aussi, contrairement aux gouvernantes françaises qui, paraît-il, permettent aux jeunes filles de lire des magazines qui peuvent porter atteinte aux jeunes âmes, tel le *Journal des dames et des modes*⁸ ! Ce climat de méfiance est loin de décourager les gouvernantes dont certaines, une fois mariées, fondent des écoles de jeunes filles – une entreprise qui gagne

⁷ Cité par Vörös (1976).

⁸ Lakatos (1934), p. 17.

vite la bienveillance du comité d'éducation, car elle est la seule concurrence des religieuses. A la vue de certaines phrases françaises écrites par ces dames, on peut se poser des questions sur la qualité de l'enseignement de la langue mais d'autres récits, comme celui du voyageur Hoffmannsegg sur sa visite à Pécs, en 1783, prouvent que dans plusieurs écoles les élèves arrivent effectivement à la maîtrise de la langue, voire de plusieurs langues étrangères ! A partir du début des années 1800, chaque ville importante abrite une école de filles qui vise, au-delà de la formation pratique aux travaux ménagers, l'éducation « de la tête et du cœur » et ainsi privilégie le français comme langue par excellence de la culture⁹.

Parallèlement à ces changements, les théologiens protestants continuent de faire leurs études à l'étranger et c'est grâce à ces séjours que l'idée d'un enseignement de langue (tel que l'anglais et le français) à un niveau supérieur apparaît en Hongrie. Un premier recueil de dialogues destiné aux apprenants déjà avancés est publié à Pozsony en 1749, le *Recueil de dialogues royaux* : son auteur, Miklós Liskai complète un précédent recueil de dialogues franco-allemands d'une version hongroise et de quelques remarques d'ordre méthodologique. D'après lui, la connaissance du français est primordiale, puisque celui qui ne le parle pas, ne connaît rien et ne se sent pas à l'aise avec d'autres personnes. L'idée de ne pas se concentrer lors de l'enseignement de la langue sur les règles de grammaire et leur inculcation – jusqu'au point même d'affirmer que le latin est inutile du point de vue de l'apprentissage du français –, apparente les principes de Liskai à la méthode directe du XX^e siècle. Il encourage les apprenants à pratiquer l'expression orale de manière régulière et de bien faire attention à la prononciation de ceux qui s'expriment bien. Comme le dictionnaire franco-hongrois le plus « moderne » était celui de Calepinus, datant du XVI^e siècle, on ne peut pas s'étonner du fait que Liskai faisait une critique violente du vocabulaire démodé que contenaient les dictionnaires existants. Pour favoriser l'apprentissage d'un vocabulaire courant, les dialogues sont suivis d'un recueil de mots regroupés selon un ordre thématique, typique pour les manuels de l'époque, de proverbes, de modèles de lettre, de prénoms et de noms géographiques pour ne pas laisser de côté les connaissances en matière de civilisation. Pourtant, en tout cas du point de vue de la description de la grammaire, il reste fidèle aux traditions d'un enseignement de langue latinisant. Malgré ses innovations évidentes, le *Dialogues royaux* ne change pas profondément la manière dont le français est enseigné en Hongrie, puisqu'il est destiné en première ligne à un apprentissage privé et ses initiatives ne pourront pas bien s'enraciner dans la pratique scolaire.

⁹ V. Lakatos (1934), p. 18–20.

Mais peu à peu, avec l'intégration du français dans le programme d'un nombre toujours croissant d'établissements scolaires à partir de la moitié du XVIII^e siècle, les méthodes pédagogiques appliquées dans l'enseignement de la langue seront revisitées, systématisées.

À cette époque, Vienne est un foyer intellectuel important où le français, grâce aux raisons susmentionnées, ne cesse de gagner du terrain. En 1752, un théâtre francophone voit le jour et ainsi, de multiples pièces de théâtre (des auteurs comme Corneille, Molière, Destouches, Racine) et d'autres œuvres (Voltaire) sont publiées en version originale. Dans ce climat de foisonnement culturel, l'entrée du français dans le monde scolaire ne se fait pas attendre longtemps : créé en 1746, le Collegium Theresianum abrite régulièrement des cours de français. Il est suivi de près par l'Académie Theresianum, fondé en 1752 dans laquelle, excepté les mathématiques et les sciences militaires, des langues telles le français, l'italien et le tchèque sont enseignées aux élèves. Dans son école préparatoire, le latin, aussi bien que le français sont représentés dans le programme. Un des manuels utilisés, intitulé *Éléments géographiques* de Jacquet de Malzet est réimprimé en 1769 par les jésuites de Nagyszombat à l'usage des écoles hongroises.

Comme Imre Vörös le souligne, le fait que sur le sol hongrois ce soit justement une école de filles, celle de la congrégation Notre-Dame à Pozsony (Bratislava), qui soit la première à adopter le français comme langue de l'éducation, n'est certainement pas indépendant de l'esprit de centralisation politique et militaire des Habsbourg, qui veulent que les écoles d'officier – où on enseigne également le français – soient fondées dans les territoires héréditaires.

Ce choix du français n'est pas seulement dû à un climat culturel favorable, mais il faut mentionner qu'il s'agit d'une congrégation d'origine lorraine qui fonde une première maison conventuelle à Pozsony en 1747 pour poursuivre sa mission en Hongrie quelques années plus tard avec une nouvelle fondation à Pécs¹⁰.

Les manuels de l'école de Pozsony qui nous sont restés, comme un manuel d'italien écrit en français par le maître Zenere et le *Petit catéchisme* accompagné du *Journalier du chrétien* et de l'*Histoire sacrée* de Brianville, prouvent que l'éducation se faisait en français. Le fait que ce dernier ait été publié d'après une édition d'Antwerpen témoigne de l'importance des territoires belges du point de vue du transfert des biens culturels français dans l'empire des Habsbourg.

¹⁰ Concernant l'histoire de la congrégation en Hongrie:

http://www.congregationnotredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=633:lhistoire-de-la-cnd-a-zalaegerszeg&catid=47:figurescontemporaines&Itemid=57, consulté le 27 décembre 2011.

Le premier manuel de l'école, l'*Abrégé de la géographie* (1753), d'un auteur anonyme, atteste d'une attitude enthousiaste et d'une grande loyauté envers le gouvernement Habsbourg et adopte, sur le modèle des catéchismes, le principe d'un apprentissage par mémorisation mécanique – malgré les premières protestations qui s'élèvent contre une pratique de répétition qui n'encourage pas les élèves à la libre réflexion.

À Pozsony, l'usage du français n'est pas limité aux cours proprement dits, mais de temps en temps, des représentations théâtrales ont lieu. Cet exemple sera suivi plus tard par d'autres à Nagyszombat et aussi à Sopron.

À part la Congrégation de Notre-Dame, d'autres ordres sont présents dans l'enseignement du français à l'époque comme les Ursulines, dont les maisons hongroises sont fondées dès le XVII^e siècle à la suite de « l'expansion » des Ursulites de Liège¹¹ – voilà encore un élément qui témoigne de l'importance des Pays-Bas espagnols dans le transfert culturel déjà mentionné ! Les Dames anglaises de Mary Ward sont également parmi les premières à intégrer le français dans leur programme scolaire.

Comment enseignait-on le français dans ces écoles ? Loin des propositions réformatrices de Liszkai (1749), présentées brièvement ci-dessus, on recourt toujours à la méthode traditionnelle basée sur l'enseignement des règles de grammaire et leur mémorisation, la pratique n'étant que secondaire. La *Nouvelle grammaire française et hongroise nommée le sincère maître de langue* de Jean Thomas, publiée en 1763 à Sopron, adresse de vifs reproches à ceux qui sont pour un apprentissage par simple répétition (au lieu de l'inculcation des règles de grammaire) et reprend l'idée déjà exprimée dans la *Pronunciatio linguae gallicae* (publié en 1727 dans cette même ville) selon laquelle le hongrois serait la langue par excellence apparentée au français par sa sonorité. Cette grammaire est la première à présenter les règles de grammaire françaises en hongrois ce qui la rapproche de la pédagogie piétiste de l'époque. Elle a aussi le mérite d'attirer l'attention des apprenants sur les différences interculturelles qui peuvent être source de confusion, de publier un recueil de fautes typiques et d'élaborer une terminologie hongroise, même si elle repose toujours sur les catégories de la grammaire latine. Pour aider à correspondre en français, Jean Thomas, « *Gallicae linguae cultor et magister* » selon la proposition de sa *Grammaire*, publie la même année un deuxième livre qui passe en revue les

¹¹ <http://ursulines.union.romaine.catholique.fr/Expansion-aux-17e-et-18e-siecles#nb17>, consulté en ligne le 27 décembre. Pour une information plus ample sur les étapes de ce processus d'accroissement territoriale, v. les Archives des ursulines de Mons, sections 5, 6, 8 et 16, indiquées par Annaert (2005), p. 332.

titres officiels. Avec l'objectif de répondre à des besoins langagiers spécifiques, cet ouvrage devient précurseur de nos manuels modernes de français sur objectif spécifique.

Une nouvelle étape dans l'écriture de manuels est franchie avec la publication du manuel *Deutscher Hauptschlüssel zur französischen Sprache*, par Johann Friedrich Wagener, en 1769 à Pozsony : ce livre, destiné aux apprenants germanophones, rompt avec la tradition d'une grammaire présentée par le biais du latin pour comparer la morphologie de la phrase en français directement avec celle en allemand. Wagener considère que l'apprentissage du français fait partie d'une bonne éducation et conduit « aux sources des sciences ». Au cours des années qui suivent la publication de son ouvrage, les voix qui insistent sur une étude plus approfondie de la culture française sont de plus en plus nombreuses. C'est dans cette lignée que s'inscrit l'activité d'un professeur piariste, Keresztély Kátsor qui incite à la lecture des drames classiques et du jésuite Mátyás Geiger qui poursuit d'abord à Nagyszombat, puis à Sopron la tradition des drames scolaires¹², inaugurée quelques années plus tôt par la congrégation de Notre-Dame à Pozsony. D'après la chronique de l'école de Sopron, les hommes de la cour de Vienne constataient avec étonnement que l'on puisse aussi facilement apprendre le français en Hongrie ; il paraît que pour arriver à ce résultat, les élèves, au cours des repas, ne parlaient entre eux qu'en français !

Comme déjà évoqué, dès le XVII^e siècle, la culture française était très appréciée auprès des familles aristocrates de Transylvanie, surtout par les familles Bethlen, Haller et Teleki dont un membre, Ádám Teleki était le premier à traduire en hongrois le *Cid*. Cette traduction comme plusieurs correspondances témoignent bien du fait qu'à leurs yeux, la connaissance de la langue était inséparable de la connaissance de la littérature en langue originale. Ainsi, il n'est pas étonnant que le Collegium de Marosvásárhely (Târgu Mureș), patronné par la famille Teleki, soit le premier établissement scolaire de Transylvanie à permettre à ses élèves de suivre des cours de français grâce à la présence d'un maître d'abord hongrois, puis francophone.

Avec l'époque des Lumières un changement majeur s'impose dans l'enseignement : suite à la réorganisation de l'enseignement secondaire en raison de la dissolution de l'ordre des jésuites en 1773, le français est enseigné pour la première fois au niveau universitaire, notamment à la Faculté de Nagyszombat. (Pendant cette même période, le Collège¹³ de Debrecen intègre

¹² Gulyás (1910), p. 366–371.

¹³ Le *Collegium*, ou, dans sa version francisée, « collège », n'est pas l'équivalent de l'établissement du

également le français à son programme.) Mais, un décret de Joseph II datant de mars 1784 met fin à l'initiative d'enseigner le français à l'université : la chaire d'études allemandes sera créée et en même temps toutes les autres langues modernes seront bannies de l'université jusqu'en 1791. Malgré ces débuts difficiles, l'enseignement du français finit par s'institutionnaliser à l'université dès 1803.

En résumé, on peut dresser la liste des établissements qui proposaient des cours de français à la fin du XVIII^e siècle en Hongrie : Sopron (au convictorium des jésuites), Pozsony (au lycée évangélique, à l'école de la congrégation Notre-Dame et celle des Ursulines), à Nagyszombat (également chez les Ursulines, au convictorium royal et à l'Adalbertinum), au Theresianum de Vác, à Buda (chez les Dames anglaises), aux collèges de Debrecen et de Marosvásárhely, Kalocsa, puis Pécs et, au niveau universitaire, à Nagyszombat et plus tard à Buda.

L'évolution est flagrante, même si des mesures (telle l'interdiction royale de 1784) ou des voix hostiles tentent de la freiner. En effet tandis que le français conduirait pour Wagnener aux « sources des sciences », pour d'autres, la fréquentation massive des cours de français tout comme la lecture de romans et de pièces de théâtre « modernes », seraient responsables du relâchement des mœurs des jeunes gens. Selon eux, le français, étant nuisible à l'âme tout comme la peste au corps, devrait être interdit au moins aux théologiens. D'autres conseillent, dans une perspective « d'application modérée », de n'enseigner le français (ainsi que la géographie, l'histoire ou la correspondance) qu'à des jeunes filles issues de la noblesse.

On connaît l'attrait que peut avoir sur certains le fruit interdit et de ce fait, l'élan avec lequel, malgré toute interdiction ou tout conseil contraire, les élèves se précipitaient sur tout ce qui était français, n'est pas. Même s'il n'y avait pas de professeur de français, on essayait de profiter des maigres ressources qui existaient pour approfondir ses connaissances tant d'ordre linguistique que littéraire.

La décision du collège de Debrecen, prise en 1792, de n'admettre dans ses rangs que des professeurs qui maîtrisent, en plus du latin, le grec, l'allemand et le français, illustre bien l'évolution des mentalités concernant le français et son statut dans le monde de l'enseignement. Quelques années plus tard, en 1828, toujours à Debrecen, on adopte une réglementation qui veut que chaque personne déléguée comme recteur au sein d'une église locale parle soit l'allemand ou le français.

même nom du système français, mais il désigne, dans le cas de Debrecen et de Marosvásárhely, des écoles supérieures calvinistes.

Au collège de Sárospatak, également un haut-lieu de formation, les élèves lisent et traduisent des journaux français dès le XVIII^e siècle. Grâce au témoignage d'un journaliste français de passage dans la ville, nous savons que cette francophilie sera maintenue même au cours du siècle suivant : il constate, non sans étonnement, que le collège, malgré les difficultés financières, excelle en toutes sortes de disciplines, et particulièrement dans l'apprentissage de l'allemand et du français¹⁴.

Avec l'évolution de l'imprimerie dès le XIX^e siècle, l'édition des manuels de français s'accélère et se diversifie. Même si on ne peut pas encore parler de propres initiatives, de nombreuses traductions et adaptations voient le jour. Les œuvres qui servent de base à ces travaux sont d'habitude d'origine allemande et suivent toujours les catégories du latin pour décrire la langue. Les auteurs promettent aux élèves de leur présenter une voie simple et agréable de l'apprentissage de la langue qui leur garantirait, en plus, des résultats rapides. La grande nouveauté de la méthode héritée de Meidinger consiste à faire mettre en pratique ce que les élèves viennent d'apprendre, par le biais de traductions toutes simples. De cette manière ils sont amenés à faire un usage constant de la langue cible, même si c'est seulement sous la forme de traductions. Le succès de cette méthode consiste dans le fait qu'elle donne l'impression (ou l'illusion) aux élèves de se servir de la langue de manière autonome et créative sans que cela leur demande trop d'efforts. La première adaptation hongroise de l'ouvrage de Meidinger est publié par György Szaller, un professeur de français de Pozsony. Dans ce travail, ce qui est emblématique c'est que son auteur consacre une attention particulière aux questions pratiques : l'ouvrage contient ainsi une liste de vocabulaire commercial ainsi qu'un dictionnaire thématique. L'opinion de Szaller sur la parenté des deux langues dans le domaine de la prononciation n'est pas nouvelle non plus – rappelez les constatations de ses prédécesseurs du XVIII^e siècle !

Les manuels qui suivent la traduction comme méthodologie conviennent tellement bien aux exigences d'un public éduqué à partir des règles de grammaire que tous ceux qui publient des manuels de ce type peuvent compter sur un succès certain. Ainsi, de nombreux professeurs privés publient leurs propres manuscrits, mais des professeurs de lycée sont également encouragés par leurs collègues ou leurs élèves à mettre par écrit leurs cours : Károly Szelezcky, un professeur du lycée de Pozsony écrit ainsi une grammaire française en allemand en 1816, tandis que József Zákány, professeur à Debrecen, publie en 1828, à son tour une grammaire française en hongrois. C'est au cours de la même année qu'une autre grammaire, celle de Jean Lemouton, professeur de littérature et

¹⁴ Lakatos (1934), p. 27.

langue française à l'université de Pest, est publiée : son auteur s'était donné l'objectif de présenter la grammaire sans « son austérité habituelle » et d'une manière accessible à tous, même à ceux qui ne maîtriseraient pas le latin.

Quelques années plus tard, en 1839, c'est au sein du collège réformé de Pápa qu'une grammaire abrégée voit le jour, sous la plume du professeur de français István Bocsor. Il paraît qu'il était un fervent défenseur des idées de liberté et que ses cours, dans lesquels il parlait des événements de la Révolution française, attiraient un public important. Son manuel témoigne également du fait qu'il s'était inspiré de sources allemandes.

Au-delà de Debrecen et de Pápa, Kecskemét aussi était un haut-lieu du français ce qu'illustre une petite grammaire publiée dans la ville en 1842, par Zsigmond Ács. Sans marquer toutefois un point tournant dans l'histoire des manuels, ce petit livre esquisse un nouveau chemin de l'apprentissage : c'est notamment à l'élève de découvrir, à partir des nombreux exemples qui lui sont présentés, les règles de grammaire proprement dites. Cependant on est encore loin de l'idée d'un apprentissage qui ne serait pas basé sur un travail mécanique, sans véritable effort intellectuel.

La multiplication des guides de conversation, eux aussi des adaptations d'ouvrages allemands, marque la première étape sur le chemin qui mène à un apprentissage orienté plutôt vers la pratique. Si le nom qui a longtemps marqué l'enseignement des langues en Hongrie était celui de Meidinger, la deuxième moitié du XIX^e siècle se place sous l'égide de Jacotot : selon sa méthode, l'apprenant entend dès le premier cours un texte cohérent en langue cible composé de phrases qu'il écoute et qu'il doit répéter à l'image de l'apprentissage naturel des langues. Lemouton, pour prôner les vertus de la nouvelle méthode, en fait son autocritique afin de démontrer qu'elle permet aux élèves de découvrir les mécanismes de la langue par le biais de lectures au lieu de règles abstraites. Tout comme au cours du siècle précédent, le texte de lecture par excellence est toujours le *Télémaque* de Fénelon. Ceux qui s'occupent de l'enseignement des langues se posent de plus en plus de questions sur la manière naturelle dont l'enfant acquiert sa langue maternelle : bien qu'on soit encore loin des découvertes modernes sur la psychologie de l'apprentissage, petit à petit on essaie de créer un cadre favorable à l'assimilation des nouvelles langues même en classe de langue. L'idée de faire découvrir la langue à travers des questions-réponses simples qui portent sur les cercles de connaissances et d'intérêt des apprenants et leur permettent d'élargir leurs connaissances en cercles concentriques, ne peut pourtant pas vraiment réformer les pratiques de l'époque : même les manuels qui se vantent de suivre la voie d'un

apprentissage « moderne » sont complétés d'exercices de traduction artificiels et ainsi, contrairement à la conception d'origine qui appellerait à la créativité linguistique de l'élève, la créativité cède sa place ici à un travail servile. Comme Géza Lakatos le déplore dans la conclusion de son livre, on a commis l'erreur fatale de suivre, en ce qui concerne l'enseignement du français, les modèles allemands au lieu d'écouter les conseils avisés des maîtres de langue hongrois, plus proches de la réalité de l'apprentissage.

Malgré le succès relatif des grammaires et des grammairiens de l'époque, il faut admettre que grâce à l'activité des professeurs, dont beaucoup ont passé des années en France, et à la présence de gouvernantes francophones au sein de nombreuses familles aisées, le français sera le « bien commun » des élites culturelles de la Hongrie : à partir des années 1840, il est proposé en option dans un nombre important d'écoles, au-delà de celles déjà évoquées, on peut citer par exemple l'école professionnelle de Győr. Le décret ministériel du baron József Eötvös, datant du 24 août 1848, qui considère le français comme partie obligatoire du programme normal des lycées de six ans¹⁵, marque un point fort de l'évolution du statut du français en Hongrie.

Quelle est l'importance de la présence du français « langue de culture » dans la Hongrie de l'époque ? C'est par le truchement de la langue française que les idées des Lumières gagnent droit de cité en Hongrie et, grâce aux réflexions que ces idées ont amenées, la langue et la culture nationales sont remises en valeur. C'est pourquoi le baron József Eötvös affirme que – contrairement à l'influence allemande, perçue comme néfaste à cause des tendances absolutistes qu'elle véhiculait aux yeux des Hongrois –, « même la plus forte dose de culture française ne saurait nuire à la civilisation nationale »¹⁶. Guidé par cette même idée sur la France et l'esprit libre qu'elle représente, son fils, le physicien et professeur d'université, Loránd Eötvös propose en 1875 au ministre de l'instruction, Ágoston Trefort de fonder un nouvel établissement qui serait, en Hongrie, le premier à être un foyer d'étudiants consacré à la formation des professeurs, en lui citant l'exemple de la réputée École Normale Supérieure. Ce projet prendra corps une vingtaine d'années plus tard, en 1895, année de fondation du Collège Eötvös. Il n'est peut-être pas exagéré de dire que, du point de vue de l'histoire du français en Hongrie, le XX^e siècle commence dès la fondation de cet établissement qui représente alors, comme Géza Laczkó ancien membre du *Collegium* en témoigne, le berceau d'une culture française et francisante, une île romane, même gauloise dans la mer germanique. Comme il le dit, l'admiration du premier directeur, Géza Bartoniek,

¹⁵ Lakatos (1934), p. 32.

¹⁶ Cité par Lachaise (2011), p. 17.

et de ses élèves pour Paris, n'avait rien à voir avec le monde des escarpins et des maillots de ballet, mais relevait de celui du travail, de l'élan artistique et des grands mathématiciens. Ils s'entousiasmaient pour leur logique pure, l'art harmonieux et pour les Français d'une vie « menée jusqu'au bout »¹⁷. Les échanges d'élèves et de professeurs entre L'École Normale de la rue d'Ulm et le Collège ne représentaient pas les seuls points de contact avec la France, puisque habituellement un lecteur était délégué de l'École et donnait des cours de français pendant toute l'année universitaire. Le rayonnement culturel de ce foyer intellectuel ne se limitait pas aux sphères académiques puisque la mission que le Collège Eötvös s'était donnée, notamment la formation d'excellents professeurs (en première ligne : des professeurs de lycée), a été accomplie : une fois diplômée, la majorité des anciens élèves retournaient en effet vers l'enseignement secondaire.

À part l'enseignement du français au Collège Eötvös, dès 1911, la Légation de France offre à Budapest des cours du soir pour adultes¹⁸, tandis qu'un bon nombre de gouvernantes continuent à enseigner le français aux enfants qui leur sont confiés, tout comme au cours du siècle précédent. Même si, à Budapest, on ne trouve pas au début de ce siècle d'école française à proprement dit, plusieurs maisons d'éducation religieuse pour jeunes filles enseignent partiellement en français. Comme nous l'avons vu, la présence de congrégations francophones en Hongrie caractérise le paysage scolaire dès le XVIII^e siècle ; leur activité prend un nouvel essor au début du XX^e siècle, car – à la suite de la loi sur la séparation de l'Église et de l'État en 1905 –, des religieux hostiles à la République et à la laïcité quittent la France pour semer « le bon grain » et « répandre la culture française » à l'étranger¹⁹.

Cependant, les difficultés qui se présentent lors de la création de la *Revue de Hongrie*, en 1908, illustrent bien que le français « a souffert de conditions diplomatiques défavorables »²⁰ en Hongrie. Les années qui suivent n'apportent pas de changement majeur dans ce domaine, mais, même après le traité de Trianon, le français semble garder sa position en Hongrie. La réforme de l'enseignement secondaire en 1924, par le ministre Klebelsberg, veut, entre autres, favoriser l'enseignement des langues modernes ; cependant ses efforts pour donner au

¹⁷ Laczkó (1920).

¹⁸ Lachaise (2011), p. 19.

¹⁹ Cf. Cabanel (2006) et Lachaise (2011), et voir également le site internet de la Congrégation Notre-Dame, à propos des fondations de Zalaegerszeg, de Zsámbék et de Törökbálint : http://www.congregationnotredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=633:lhistoire-de-la-cnd-a-zalaegerszeg&catid=47:figurescontemporaines&Itemid=57, consulté le 27 décembre 2011.

²⁰ Lachaise (2011), p. 20.

français la place qu'il mérite semblent se heurter « aux résistances universitaires rétrogrades et germanophiles »²¹. Finalement, à l'aube de la Seconde Guerre mondiale, en 1938, grâce à un accord entre les deux États, le lycée des Prémontrés de Gödöllő, un des établissements d'élite, sera doté d'une section française – sans jamais devenir un établissement français de plein exercice, car la Légation française préfère, dans une Hongrie dont l'opinion publique est fortement partagée sur la place à accorder à la France, faire « le moins de bruit »²².

Force est de constater que, malgré une intensification de l'influence du français dans les cercles littéraires de l'avant-guerre, comme chez les auteurs de la revue *Nyugat*, du point de vue de l'enseignement de la langue, le français reste plutôt en bas du peloton face à l'anglais, mais surtout à l'allemand. Après la Seconde Guerre mondiale, la promesse d'une éventuelle nouvelle relance se dessine : à côté de la réouverture de nombreux établissements qui avaient déjà enseigné le français avant la guerre, l'ouverture de l'Institut Français à Budapest en 1947 favorise davantage ces tendances de renforcement. Cependant, avant que les premiers résultats de ce travail portent leurs fruits, accusés d'élitisme, les établissements à orientation française se voient « nationalisés » dès 1948, et l'enseignement du français sera interdit. Une bonne partie des écoles « francisantes » dans l'enseignement secondaire étant des établissements confessionnels, le décret de 1950 sur la dissolution des ordres et congrégations religieux ne fait qu'accélérer le recul du français.

Parallèlement à cela, guidé par la même idée d'éloigner tout élément « élitiste », le régime communiste transforme le Collège Eötvös, domicile traditionnel de la culture française, en simple foyer d'étudiants : une mesure d'autant plus « logique » que l'esprit libre, tel que la devise du *Collegium* le célébrait (« L'esprit sert librement »), et une attitude critique propre aux jeunes intellectuels formés dans cet établissement, ne sont pas du tout les bienvenus aux yeux des détenteurs du pouvoir. Pourtant, grâce aux anciens collégiens Eötvös qui demeurent actifs dans les diverses sphères de l'enseignement et qui essaient de faire de leur mieux pour l'*Alma Mater*, une lente réorganisation commence après 1958, sans pouvoir toutefois garder la même autonomie dont l'établissement d'autrefois avait joui²³.

Quant à la situation générale du français, même si l'enseignement facultatif de la langue sera rétabli dès 1951 et que l'Alliance française restera, avec l'Institut français de Budapest, le dépositaire de la culture française en Hongrie, au niveau du nombre

²¹ Lachaise (2011), p. 21.

²² Lachaise (2011), p. 21.

²³ Pour des renseignements sur l'histoire du Collège Eötvös, v. le volume d'hommage publié à l'occasion du centenaire du bâtiment : <http://honlap.eotvos.elte.hu/lustrum-kotet>

des élèves, le français ne pourra jamais entrer en concurrence avec le russe qui est alors obligatoire. Les objectifs éducatifs dans le domaine du FLE se limitent à la formation d'un nombre restreint de futurs intellectuels ou, dans une perspective utilitaire, à celle des acteurs du commerce, de l'industrie et de l'administration.

Un dégel des relations entre les deux pays n'arrive qu'avec les années 60 : peu à peu des accords de coopération culturelle seront signés et, dans les années 80, sous le ministère de Béla Köpeczi, un ancien collégien Eötvös, les sections bilingues des lycées Kölcsey à Budapest et de celui de Pásztó seront ouvertes. Avec le changement de régime en 1989 et la suppression du russe comme langue obligatoire, le français, tout comme d'autres langues occidentales, sera remis en valeur et les forums qui lui sont consacrés se diversifient (au-delà de nouvelles sections bilingues, un lycée français ouvre ses portes en 2002)²⁴.

Le français, qui doit d'abord défendre ses positions face à l'allemand, longtemps première langue étrangère en Hongrie (rappelons que même nos premiers manuels de français sont calqués sur des ouvrages allemands), puis vis-à-vis du russe, doit une fois de plus être sur ses gardes : même de nos jours, il n'est que la troisième langue étrangère apprise en Hongrie, loin après l'anglais et l'allemand et le contexte linguistique général encourage encore ces tendances. Le défi qui se présente alors aux professeurs de français, ici en Hongrie, tout comme ailleurs dans le monde, est d'orienter les apprenants vers les valeurs du plurilinguisme de manière authentique et convaincante.

Bibliographie

Annaert, Philippe (2005) : Monde clos des cloîtres et société urbaine à l'époque moderne : les monastères d'ursulines dans les Pays-Bas méridionaux et la France du Nord. In : Histoire, économie et société. vol. 24. n. 24/3, p. 329–341.

www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hes_07525702_2005_num_24_3_2553, consulté le 27 décembre 2011.

Cabanel, Patrick (2006) : Exils et exportation de la langue française : huguenots et congréganistes, 1685–1914. In : Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 37.

<http://dhfles.revues.org/64>, consulté le 22 décembre 2011.

Frijhoff, Willem (1998) : Le français et son usage dans les Pays-Bas septentrionaux. In : Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, n. 3, p. 1–8.

²⁴ Lachaise (2011), p. 23–25.

- Gábríel, Asztrik (1938) : Magyar diákok és tanárok a középkori Párizsban. Budapest. Egyetemi nyomda.
- Gábríel, Asztrik (1940) : La vie des étudiants hongrois dans le Paris de moyen âge. In : Nouvelle Revue de Hongrie, t. 62, p. 29–34.
- Gulyás, Paul (1910) : Les drames scolaires français d'un jésuite hongrois. In : Revue d'Histoire littéraire de la France. 17^e Année. n. 2, p. 366–371.
<http://www.jstor.org/pss/40516967>, consulté le 27 décembre 2011.
- Köpeczi, Béla (dir.) (1992) : Les trois ethnies de la Transylvanie (1172–1241). In : Histoire de la Transylvanie. Budapest. Akadémiai Kiadó.
<http://mek.niif.hu/02100/02114/html/57.html>, consulté le 27 décembre 2011.
- Lachaise, Bernard (2011) : L'enseignement du français en Hongrie au XX^e siècle. In : Revue d'histoire diplomatique. n°1, p. 17–27.
- Laczko, Géza (1920) : Az Eötvös-Collegium, középiskolai tanárjelöltek állami internátusa. In : Nyugat. Budapest. n 15–16.
<http://epa.oszk.hu/00000/00022/00279/08380.htm>, consulté le 27 décembre 2011.
- Lakatos, Géza (1934) : A francia nyelvtanítás multja hazánkban. Budapest. Hefte des Collegium Hungaricum in Wien. n. 13, p. 17.
- Sőtér, István (1934) : Francia-magyar művelődési kapcsolatok. Magyar Szemle Társaság. Budapest.
- Verger, Jacques (1990) : Les étudiants slaves et hongrois dans les universités occidentales (XIII^e-XV^e siècle). In : L'Église et le peuple chrétien dans les pays de l'Europe du Centre-est et du Nord (XIV^e-XV^e siècles). Actes du colloque de Rome (27–29 janvier 1986), Publications de l'École française de Rome, p. 83–106.
http://www.persee.fr/web/ouvrages/home/prescript/article/efr_0000-0000_1990_act_128_1_3754, consulté le 27 décembre 2011.
- Vörös, Imre (1976) : A francia nyelv oktatása Magyarországon a XVIII. században. In : Magyar Pedagógia. Budapest. Akad. Ny., p. 80–95.

Liens divers

Site officiel de la Congrégation de Notre-Dame :

<http://www.congregation-notredame.cef.fr>

Site officiel des Ursulines :

<http://ursulines.union.romaine.catholique.fr>

Volume d'hommage sur l'histoire du Collège Eötvös :

<http://honlap.eotvos.elte.hu/lustrum-kotet>

Réka Sámson (Budapest)

Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende

Vorüberlegungen

Der Gebrauch der neuen Medien gehört zum Alltag der modernen Menschen. Die Informations- und Wissensgesellschaft braucht Computer, Internet und Multimedia in sämtlichen Bereichen des Lebens. Im Zeitalter der Technologie erfolgen Datenspeicherung, gesellschaftliche und öffentliche Kommunikation und Informationsverarbeitung elektronisch. Die Kinder wachsen in einer digitalen Welt auf, in der das Vorhandensein und die Benutzung elektronischer Geräte selbstverständlich sind. Der Fremdsprachenunterricht muss diese Entwicklungen in Betracht ziehen. Wenn Multimedia einen fest etablierten Platz im Leben der heutigen Kinder und Jugendlichen einnimmt, liegt es auf der Hand, dass multimediales Arbeiten auch im schulischen Fremdsprachenunterricht seine Bedeutung hat. Diese neuen individuellen Bedürfnisse der Lernenden bieten neue Chancen und Herausforderungen im Unterricht, die die Lehrenden berücksichtigen müssen.

Neue Medien eröffnen neue Wege und Möglichkeiten für den Unterricht in der Schule, ganz besonders im Fremdsprachenunterricht. Durch den Einsatz der neuen Medien bieten sich neuartige Formen des Lehrens und Lernens an – sie sind sogar für eine effektive Arbeit mit Multimedia erforderlich –, Lerninhalte lassen sich ganz anders vermitteln und eine bessere Anpassung an die Lebenswelt der Lernenden wird ermöglicht. Auf diese Weise kann Lernerorientierung, die als wichtigstes didaktisches Prinzip im modernen Fremdsprachenunterricht gilt, umgesetzt werden.

Trotz der fachdidaktisch begründeten Vorteile der Integration von Medien in den Unterricht (Son 2004, Wolff 1998b) lässt sich immer noch erkennen, dass ein großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer die Ergebnisse des in den letzten Jahrzehnten vollzogenen technischen Wandels nicht wahrnehmen will und/oder kann. Zwischen den theoretisch gegebenen Möglichkeiten und der

Praxis ist eine Kluft entstanden, die überbrückt werden muss. Die meisten Probleme sind einerseits darauf zurückzuführen, dass die Lehrkräfte nicht über die nötige Medienkompetenz verfügen. Nach der Anschaffung der neuesten technischen Geräte ermöglicht die Schule oder die Bildungsinstitution die notwendige technische Weiter- oder Fortbildung nicht. Andererseits treten weitere Schwierigkeiten dadurch auf, dass viele Lehrende zwar versuchen, die neuen Technologien in den Unterricht einzuführen, aber sie tun dies mit den Techniken, Methoden und Mustern eines herkömmlichen Unterrichts. Ein derartiger Einsatz digitaler Medien in den Lehr- und Lernprozess führt nicht zu dem erwarteten Erfolg, die positive Wirkung auf das Lernergebnis zeigt sich nur in geringem Maße oder gar nicht.

Um die neuen Medien effektiv nutzen zu können, müssen Lehr- und Lernziele im Unterricht so definiert werden, dass sie den Medieneinsatz integrieren. Die Integration beeinflusst auch die Organisation und Durchführung des Unterrichts. Sich mit dem Computer, Internet und anderen elektronischen Medien zurechtzufinden, gehört zu den Grunderwartungen an die Lehrenden. Sie müssen ihr ganzes Lehrerhandeln und die dazu gehörenden Wissenskomponenten verändern und eine neue Lernkultur schaffen, in der alle in den neuen Medien versteckten Potenziale zur Entfaltung kommen können. Ein mediengesteuerter Lehr- und Lernprozess kann also nur gelingen, wenn Lehrende ihre neue Rolle im Unterricht verstehen, über die notwendigen didaktischen Kompetenzen verfügen und dementsprechend im Unterricht bewusst agieren.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche didaktischen Kompetenzen die Lehrenden für die Umsetzung und Optimierung des Lehr- und Lernprozesses brauchen, in dem ein neues Medium, nämlich die interaktive Tafel, eingesetzt wird. Zu Beginn erscheint eine Definition und Klassifikation der neuen Medien sinnvoll. Daran anknüpfend wird gezeigt, wie die Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts mit Hilfe dieser neuen Technologie verwirklicht werden können. Im Zentrum des Beitrags stehen theoretisch-didaktische Überlegungen zu der dazu erforderlichen neuen Lehr- und Lernkultur. Dabei wird erläutert, wie das methodische Inventar der Lehrkräfte, ihr fachliches und pädagogisches Wissen durch neues Wissen erweitert und ergänzt werden sollte, um in dieser neuen Lehr- und Lernsituation bewusst auftreten und agieren zu können. Im empirischen Teil der Arbeit wird ein Fortbildungskonzept dargestellt, das versucht, bei den Teilnehmern eines Lehrerfortbildungsseminars dieses neue Lehrerwissen auszubauen und neue Handlungsmuster zur Verfügung zu stellen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden zuletzt Schlussfolgerungen

über die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung und die bewusste Integration der interaktiven Tafel im Dienste der Sprachentwicklung abgeleitet.

Da in diesem Bereich viele komplexe Fragen, die weitere Forschung benötigen, noch zu klären sind, versteht sich dieser Beitrag als erster Schritt im Rahmen einer umfangreicheren Arbeit. In einer späteren empirischen Untersuchung sollen diese Fragen erneut gestellt und anhand von Analysen und Umfragen zur ungarischen Unterrichtspraxis diskutiert und beantwortet werden. Die vorliegende Studie versucht einen ersten Einblick in das Thema zu gewähren, das später als Grundlage für die Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses der DaF-Lehrenden beim Unterricht mit der interaktiven Tafel dient.

1. Medien im Fremdsprachenunterricht im Überblick

Der Einsatz unterschiedlicher Medien im Fremdsprachenunterricht blickt auf eine lange Geschichte zurück, da er schon vor der kommunikativen Wende eine wichtige Rolle spielte. Ganz am Anfang, als einem noch keine technischen Geräte zur Verfügung standen, benutzten die Lehrer die „primären Medien“, nämlich die gesprochene Sprache und Körpersprache (wie Gestik und Mimik). Mit den gedruckten Büchern erschienen allmählich auch die ersten Lehrwerke im Unterricht, die zu den sog. „sekundären Medien“ gehören. Nach einer anderen Klassifikation werden all jene Informationsträger, die Informationen auf Papier beinhalten, Printmedien genannt (neben den Lehrwerken sind hier Zeitungen, Zeitschriften, Prospekte, Plakate und literarische Texte zu erwähnen, die als Zusatzmaterial der Intensivierung, Ergänzung oder Vertiefung dienen; vgl. Dürscheid 2001: 43). Wie sich die Technik weiterentwickelt und verbessert, so sucht auch der Fremdsprachenunterricht ständig neue Wege zur Effektivierung des Fremdsprachenlehrens und -lernens. Nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode erschienen die audiolinguale sowie die audiovisuelle Methode, die das Primat des Hörverstehens betonten: Die „tertiären“, d.h. audiovisuellen Medien ermöglichten es, speziell das Hörverstehen zu trainieren. Im Anfängerunterricht wurden Hörkassetten eingesetzt, die dem jeweiligen Lernniveau angepasst waren. Bei Fortgeschrittenen wurden authentische Materialien mit Hilfe von Radio, Fernsehen und Videokassetten bearbeitet. In der heutigen Mediendidaktik gehören die oben genannten Medientypen zu den alten Medien. Unter den neuen werden die neuen Informations- und Kommunikationstechniken verstanden, die über den Computer und/oder das Internet verfügbar sind. Nach Tulodziecki

[...] werden unter der Bezeichnung ‚neue elektronische Medien‘ computerbasierte Systeme verstanden, mit Hilfe derer Texte, Bild, Film oder Ton präsentiert oder verarbeitet werden können. (Boeckmann 2001: 1101)

Im Bereich der neuen Medien kann eine weitere Klassifizierung vollzogen werden (Dürscheid 2001: 43): Zu den „offline“ Lernhilfen gehören Dürscheid zufolge alle Lernmittel, zu deren Benutzung das Internet nicht erforderlich ist. Hier sind die verschiedenen Lernprogramme, Multimedia-Präsentationen auf CD-ROM, Grammatik- und Vokabeltrainer usw. zu erwähnen. Die von Dürscheid als „online“ bezeichneten Lernmittel, wie zum Beispiel E-Mail oder Chat, benötigen hingegen Internetanschluss. Bei Tschirner (1997: 55) wird zwischen lokalen Multimedia-Anwendungen und dem Internet als Informations- und Kommunikationsmedium unterschieden.

Die neuen Medien sind also mit Computer verbundene Technologien, die die bisher getrennten Medien in sich vereinigen. Die Neuerung besteht in der Erweiterung der Nutzungsmöglichkeiten und Funktionen der alten Medien. Ein solches neues Medium ist die interaktive Tafel, die auch als digitales Whiteboard (IWB) bezeichnet wird. Auf sie und ihren Nutzen im modernen Fremdsprachenunterricht möchte sich dieser Beitrag konzentrieren. An immer mehr Schulen wird die Kreidetafel um die interaktive Tafel ergänzt oder durch sie ersetzt. Die digitalen Whiteboards sind große, weiße Tafeln, an die man Bilder projizieren und mit Hilfe einer elektronischen Kreide oder sogar mit dem Finger digital schreiben und zeichnen kann. Sie sind große, berührungssensitive Computerbildschirme mit entsprechender Software. Zur Ausrüstung gehören noch ein Beamer und ein Computer. Diese Geräte sind untereinander vernetzt. Die interaktive Tafel „ermöglicht die gleichzeitige Präsentation und Manipulation von Ton, Bild, Grafik, Film und Schrift“ (Tschirner 1997: 55) und den schnellen Zugang zu authentischen Online-Materialien.

Medien dienen in erster Linie der Informationsvermittlung und der Kommunikation. Man liest Zeitungen, hört Radio, sieht fern oder surft im Internet, um Informationen zu aktuellen Ereignissen zu erhalten. Telefonieren, Chatten oder Skypen verbindet die Menschen miteinander. Diese Medien können aber neben den schon genannten Hauptfunktionen auch zu Unterrichtszwecken benutzt werden. Im Unterricht haben sie als Arbeits- oder Kommunikationsmittel eine lernwirksame Funktion. Sie ermöglichen die Effektivierung der Wissensvermittlung zwischen Lehrenden und Lernenden, indem sie die Verarbeitung von Informationen unterstützen. So erleichtern etwa die interaktiven Tafelbilder das Verstehen eines behandelten Themas und festigen das Gelernte, das später für neue Sachverhalte angewendet werden kann. Die neuen Medien weisen

zudem eine lernprozessesstrukturierende Funktion auf, indem sie die Kombination verschiedener Lernphasen anregen, die sich zu einer Unterrichtseinheit zusammenfügen. Mit Hilfe eines interaktiven Stundenprotokolls beispielsweise kann der Unterricht in Phasen eingeteilt und gesteuert werden. Des Weiteren können die an die Tafel projizierten Bilder als Sprachanlässe dienen und so kommunikatives Handeln initiieren. Die Medien vermitteln den Lernenden außerdem die Zielsprache und –kultur. Nach Son (2004: 77) „erweitern sich durch die digitalen Medien die Möglichkeiten, Deutsch zu lehren und zu lernen“, denn Lehrer und Lernern stehen mehr Materialien zur Verfügung, die die fremde Welt, Kultur und Sprache umfassend und authentisch darstellen. Mit der interaktiven Tafel kann eine Tür geöffnet werden, durch die die sprachlichen und kulturellen Phänomene in das Klassenzimmer einzuführen sind. Mittels dieser Technologie können die Medien zur Förderung der vier Fertigkeiten, der Kommunikationsfähigkeit sowie der interkulturellen Kompetenz, und nicht zuletzt zur Entwicklung der Medienkompetenz genutzt werden. Sofern ein solcher Medieneinsatz durch das übergeordnete unterrichtliche Lehr- und Lernziel begründet ist, können die oben dargestellten Funktionen der Medien eine eindeutig positive Wirkung auf den Unterrichtsprozess haben (Ohm 2010: 206).

Die kommunikative Wende in der Linguistik und in der Fremdsprachendidaktik hat die Ziele des Fremdsprachenunterrichts neu definiert. Nach einer Abkehr von sprachstrukturbezogenen Ansätzen wurde der Fokus auf den Sprachgebrauch, die kommunikativen Intentionen und das pragmatisch angemessene Sprachhandeln gelegt. Als oberstes Lernziel wurde die Herausbildung der kommunikativen Kompetenz gesetzt, d.h. die Befähigung der Lerner zur Kommunikation (Feld-Knapp 2009: 61). Diese Befähigung erfolgt durch pädagogische Bildungsprozesse, die sich nicht auf Systemaspekte der Sprache konzentrieren, sondern den Lernenden zahlreiche Aktivitäten und Aufgaben anbieten, sich sprachlich und pragmatisch angemessen zu verhalten. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist, dass die Aufgaben an die Lebenswelt der Lernenden geknüpft werden, weshalb medienbasierte Aufgaben eine hohe Relevanz im heutigen Fremdsprachenunterricht haben.

Die interaktive Tafel ist ein Werkzeug, das im Dienste der Umsetzung der aktuellen Ziele des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden kann. Besonders zu betonen ist, dass das IWB eine Arbeitsfläche ist, die nicht um ihrer selbst willen genutzt werden darf, sondern um bestimmte Unterrichtsziele verwirklichen zu können. Es muss immer geprüft werden, welchen didaktischen Wert der Einsatz mit sich bringt. Medien haben an sich keinen didaktischen Mehrwert. Kuhn (2011) sagt hierzu:

Der Mehrwert des IWB resultiert nicht aus der Hard- oder Software, sondern aus methodisch-didaktisch sinnvollem Einsatz und aus der Kombination/Integration von Medienmöglichkeiten und Lernerbedürfnissen.

Das Vorhandensein der Tafel macht allein noch keinen guten Unterricht aus. Man braucht eine Lehrkraft, die aufgrund didaktischer Prinzipien Entscheidungen treffen kann, wo der Einsatz der Tafel wünschenswert ist. Beim Medieneinsatz sollen die vorhandenen didaktischen Ansätze umgesetzt werden, man braucht kein neues Lernparadigma. Funk (2011) bestätigt dies: „Die Nutzung von Unterrichtsmedien hat sich an den allgemeinen Grundprinzipien und Standards der Fremdsprachendidaktik zu orientieren.“ Die neuen Medien, so auch die interaktive Tafel, verändern die Grundstruktur des Unterrichts nicht, aber beeinflussen sie grundlegend. Sie bringen ein anderes Lernen mit, das die handlungsorientierten und konstruktivistischen Lernformen betont.

2. Neue Lehr- und Lernkultur im Fremdsprachenunterricht

Dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht liegt ein offenes Lehr- und Lernkonzept zugrunde, das auf Erkenntnissen der kognitiven sowie konstruktivistischen Lerntheorien basiert. Da die technischen Entwicklungen nur auf der Grundlage dieser (sprach)lernpsychologischen Konzepte sinnvoll nutzbar gemacht werden können (Funk 2011), so muss auch der mediengesteuerte Lehr- und Lernprozess aufgrund der didaktischen Prinzipien dieser Lernmodelle organisiert werden.

Nach der konstruktivistischen Lerntheorie wird das Lernen als ein Wissenskonstruktionsprozess angesehen, der sich als ein innerer Prozess in den Köpfen der Lernenden abspielt. Dieser individuelle Prozess kann nur dann erfolgreich sein, wenn der Lernende ihn bewusst und eigenverantwortlich mitgestaltet. Um dies im Unterricht ermöglichen zu können, müssen in der Schule neue Rollenverhältnisse und Unterrichtsformen geschaffen werden. In dieser neuen Lehr- und Lernkultur erhält der Lernende eine aktive Rolle und das Lernen gerät in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts. Der Lehrende fungiert in der Rolle des Moderators und Beraters, der Strategien und Wege aufzeigt sowie Lern- und Arbeitstechniken anbietet, mit deren Hilfe die Lernenden die Informationen selbstständig verarbeiten und rekonstruieren können. Das Lernen steht im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses, Lehren wird als Optimierung aufgefasst. **Lernerautonomie** ist durch Frontalunterricht nicht zu erreichen, sondern muss in Gruppenarbeit, Rollenspielen oder

Projekten erfahren werden (Feld-Knapp 2011: 989). Die neuen Technologien machen die Verwirklichung dieser Unterrichtsformen möglich. Nach Wolff

[kann] der Einsatz der Neuen Technologien zu einer Aufwertung der Gruppenarbeit als Sozialform des Unterrichts führen [...]. Die Zahl der verschiedenen Aktivitäten, die bei der Projektarbeit unter Einbeziehung der Telekommunikation erforderlich ist, macht z.B. eine Einteilung in Kleingruppen, die jeweils verschiedene Aufgaben übernehmen (Recherchieren, Formulieren von Mitteilungen, Formulieren von Texten, Revidieren und Korrigieren etc.) notwendig, ja unumgänglich. Die Lernenden vermögen den Sinn einer solchen Arbeitsteilung viel besser einzusehen als Formen von Gruppenarbeit, in denen der Lehrer von allen Gruppen identische Ergebnisse erwartet. (Wolff 1998b: 208)

Viele Lehrende befürchten, dass der Einsatz der interaktiven Tafel wieder zum Frontalunterricht führt. Die Lehrer, die ohne IWB frontal unterrichten, werden in der Tat weiterhin so lehren. Diejenigen jedoch, die im herkömmlichen Unterricht verschiedene Sozialformen eingesetzt haben, werden die Möglichkeiten wahrnehmen, die die Tafel bietet, um Gruppen- und Partnerarbeit zu organisieren und Gruppenaufgaben zu modellieren. Nach Euler (1990:188) „sind neue Medien nur bei solchen Pädagogen gut aufgehoben, die auch ohne Computer gute Pädagogen waren.“

In einem modernen fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozess soll eine anregungsreiche Lernumgebung gestaltet werden, in der die Interaktionen von authentischem Charakter sind und die Wirklichkeit so realitätsnah wie möglich abgebildet wird. Nur in einer solchen Lernumgebung kann das Lernen in der Weise stattfinden, dass der Lerner sein bisheriges Wissen angemessen einsetzt und dadurch mit neuen Wissenskomponenten ergänzt oder modifiziert. Im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht ist es oft der Fall, dass die Lehrenden dieser Forderung der kognitiven Lerntheorie nicht gerecht werden können. Weder die in den Lehrwerken angebotenen didaktisierten und dem Lernniveau angepassten Texte noch die von den Lernern simulierten Situationen sind authentisch. Die Authentizität kann durch Materialien hergestellt werden, die aus der Lebenswelt der Lerner stammen, real existieren und eben keine extra für den Unterricht angefertigten Nachahmungen darstellen. Authentische Materialien können durch neue Medien oft mit einem einfachen Klick ins Klassenzimmer gebracht werden. An die interaktive Tafel können von Muttersprachlern verfasste Texte projiziert, Videos, Filme, Radiosendungen einfach abgespielt werden. Ein weiterer Vorteil ist, dass die im Internet zu findenden Materialien ständig aktualisiert, mit neuen Texten ergänzt oder ersetzt werden. Durch die von der Telekommunikation angebotenen Möglichkeiten (Skype, Videokonferenz)

können reale Interaktionen mit Muttersprachlern hergestellt werden, in denen die Lernenden eine aktive Rolle einnehmen können.

Gemäß den Erkenntnissen der kognitiven Lerntheorie ist darüber hinaus nicht nur die Lernumgebung authentisch und abwechslungsreich zu gestalten, sondern auch die Unterrichtsinhalte müssen authentisch und vielschichtig sein. Den Schülern muss die Sprache in ihrer Komplexität präsentiert werden, damit sie selbst Regularitäten und Zusammenhänge entdecken können. Seit der kommunikativen Wende steht nicht mehr die strukturbezogene Sprachbeschreibung im Mittelpunkt, sondern das pragmatisch angemessene Sprachhandeln. Die sprachlichen Handlungen realisieren sich in der Kommunikation, die immer von einer kommunikativen Absicht ausgeht. Die Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache kann nur mit Hilfe von Texten gefördert werden, daher muss der Unterricht durch **Textorientiertheit** geprägt sein. Textorientierung bedeutet, dass der Unterricht vom Text zum Text geht. Für den Umgang mit Texten wird eine wichtige Kompetenz benötigt, die Textkompetenz, die sich im Lernprozess durch Interaktion mit Texten und **Aufgaben** herausbildet (Feld-Knapp 2005). Aufgaben „sind komplexere Handlungsangebote, die Lernende veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder in ihr zu interagieren“ (Legutke 2010: 17).

Eine Aufgabe ist dadurch gekennzeichnet, dass sie als kommunikatives Vorhaben im kommunikativen Unterricht eine maßgebende Funktion erfüllt, und bei ihrer Bewältigung ein Produkt entsteht. Der Schüler, der eine Aufgabe löst, nimmt die Rolle des Sprachverwenders ein, der komplexe kommunikative Handlungstätigkeiten ausführt. Nach dem **handlungsorientierten Ansatz** sollen die Aufgaben so geartet sein, dass die Lernenden dadurch zuvor vereinbarte Handlungsprodukte herstellen oder Aktivitäten selbständig planen und durchführen können (Röttger 2010: 113). Aufgaben erhalten eine weitere wichtige Funktion im Fremdsprachenunterricht, weil anhand von ihnen das Prinzip der **Schülerorientierung** umgesetzt werden kann. Sie integrieren die Lernenden in den Unterrichtsprozess und ermöglichen ihnen vielfältige sprachliche Aktivitäten. Ein wichtiger Aspekt bei der Gestaltung von Aufgaben ist deshalb, dass sie an die Lebenswelt der Lernenden geknüpft werden. Ein wesentlicher Bestandteil der Lebenswelt heutiger Jugendlicher ist der Computer bzw. der Umgang mit neuen Medien, weswegen medienbasierte Aufgaben im modernen Unterricht eine relevante Rolle spielen. Durch Einsatz von interaktiven Aufgaben am IWB wird das ganzheitliche, handlungsorientierte Lernen ermöglicht, sofern bei deren Einsatz der Hauptfokus nicht auf der Tafel, sondern auf der Aufgabe selbst liegt.

Die von den genannten Lerntheorien gestellten Erwartungen (Handlungs-, Schüler-, Text-, Aufgabenorientierung, Authentizität, Lernerautonomie) gegenüber dem Fremdsprachenunterricht können mit dem Einsatz der neuen Medien unterstützt, ja sogar erfüllt werden. Der effektive und richtige Medieneinsatz verlangt gleichzeitig eine Lehr- und Lernkultur, in der diese didaktischen Prinzipien zur Geltung kommen. Die Lehrenden, die in einem medienbasierten Unterricht agieren wollen, müssen zuerst mit den genannten didaktischen Prinzipien vertraut gemacht und dann in den kompetenten Umgang mit Medien eingeführt werden. Das Lehren und Lernen mit neuen Medien bringt neue Handlungskontexte mit sich und setzt neue didaktische Kompetenzen voraus, auf die die Lehrenden vorbereitet werden müssen.

3. Didaktische Kompetenzen für die Umsetzung des multi-medialen Unterrichts

Die Integration der neuen Medien in den Fremdsprachenunterricht stellt die Lehrer vor neue Herausforderungen, die die Veränderung des Lehrerhandelns und die Anwendung neuer Handlungsmuster verlangt. Eine didaktische Neu- oder Umorientierung der Lehrenden ist dringend erforderlich. Zu diesem Zweck sollen im Folgenden nun die methodischen und didaktischen Konzepte vorgestellt werden, deren Verwendung den Lehrenden zu empfehlen ist. Diese Konzepte machen sich in Handlungsmustern durch das unterrichtliche Handeln sichtbar (Meyer 1987: 46).

Wenn ein Lehrer ein neues Handlungsmuster erprobt oder einsetzt, greift er auf sein (professionelles) Lehrerwissen zurück. Von diesem Lehrerwissen hängt die Handlungssteuerung ab. Zwischen Wissen und Handeln gibt es eine enge, wechselseitige Beziehung. Handeln wird durch Wissen modifiziert, aber das Wissen kann ebenfalls durch das Handeln verändert werden. Die wissenschaftliche Forschung (Wahl 1991, Broome 1997) zeigt allerdings, dass die Beziehung zwischen Wissen und Handeln nicht so einfach erklärt werden kann. Oft kommt es vor, dass neues Wissen nicht unbedingt neue Handlungsformen ermöglicht oder erworbenes Wissen in konkreten Anwendungssituationen nicht entsprechend umgesetzt wird. Ein typisches Beispiel hierfür, das alle Lehrenden kennen, ist, wenn das in der Schule angeeignete Wissen in außerschulischen Kontexten vom Schüler nur mit Schwierigkeiten oder gar nicht angewendet werden kann. In diesem Fall steht das relevante Wissen im Anwendungskontext nicht zur Verfügung. Was ist der Grund dafür? In der Fachliteratur wird diese Erscheinung mit unterschiedlichen Argumenten

erklärt. Die kognitionspsychologische Auffassung spricht von Strukturdefiziten (Wahl 1991, Broome 1992, Dann 2000). Das für die Situation erforderliche Wissen ist in einer Form vorhanden, in der es für die konkrete Handlung nicht aktiviert werden kann. Die metakognitive Auffassung geht davon aus, dass der Wissensabruf, der von vielen Faktoren beeinflusst wird, nicht richtig funktioniert (Gruber/Renkl 2000). Diese kontradiktorische Relation zwischen Wissen und Handeln kann mittels einer Analyse des Wissens aufgehoben werden. Auf dieser Basis kann festgestellt werden, welche Bereiche des Wissens verändert werden müssen, um neues Handeln hervorzubringen und neue Handlungsmuster zu realisieren.

Das professionelle Lehrerwissen setzt sich aus verschiedenen Wissenstypen zusammen. Es gibt verschiedene Klassifizierungsmodelle, die bestimmte Wissensarten voneinander unterscheiden. Am bekanntesten ist die Differenzierung zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen. Deklaratives Wissen ist faktisch vorhandenes Wissen, dessen Erwerb durch Vermittlung stattfindet und das von den Personen beschrieben werden kann, wohingegen prozedurales Wissen ein praktisch nutzbares Wissen ist, das unmittelbar in Handlung umgesetzt wird und über das die Personen in der Regel nicht verbal berichten können.

Wie diese Wissensarten zueinander in Beziehung stehen und wie sie in unserem Gehirn repräsentiert sind, ist noch genauer zu beleuchten. Zur Beantwortung dieser Frage bieten sich wiederum verschiedene Erklärungsmodelle an. Nach der kognitiven Auffassung etwa sind Wissensarten untereinander vernetzt. Es kann allerdings vorkommen, dass das neu erworbene Wissen mit dem bereits vorhandenen nicht vereinbart werden kann. Dies dürfte ein Grund dafür sein, warum der Einsatz der neuen Medien nicht die erwarteten Ergebnisse mit sich bringt. Der Lehrer hat sich zwar das Fachwissen über die Medien angeeignet, aber es lässt sich mit seinem pädagogischen Wissen nicht in Einklang bringen. Er weiß zum Beispiel, dass die vom Internet heruntergeladenen authentischen Texte den Spracherwerbsprozess positiv beeinflussen, aber oft denkt er von seinem pädagogischen Wissen ausgehend, dass diese Texte die Schüler überfordern könnten. In diesem Fall müssen die einzelnen Wissensarten so modifiziert werden, dass Kompatibilität erzielt werden kann.

Es gibt weitere Gründe dafür, warum Lehrer die neuen Medien oft nicht kompetent benutzen. Bei vielen Lehrenden können Wissensdefizite nachgewiesen werden. Andere haben sich dieses Wissen zwar schon angeeignet, können es im Unterricht trotzdem nicht umsetzen. Eine Erklärung dafür liegt im Mangel an Erfahrung auf diesem Gebiet. So greifen die Lehrenden beim Einsatz der

neuen Medien auf traditionelle Wissenskomponenten zurück, die im neuen Unterrichtskontext jedoch eventuell nicht oder zu wenig adäquat gewählt sind. Sie integrieren bestehende Handlungsmuster in den Unterricht, die in anderen Situationen freilich erfolgreich eingesetzt werden könnten, aber in einem medial gesteuerten Kontext nicht gewinnbringend sind.

Durch Aneignung neuer Handlungsmuster kann dieses Problem beseitigt werden. Dazu müssen alle Wissensarten modifiziert und die eigene Überzeugung und Einstellung der Lehrperson verändert werden. Die Verwirklichung neuen Wissenserwerbs erfolgt über theoretische Wissenserweiterung sowie Erfahrung durch praktisches Handeln, wobei der Verarbeitungs- und Umsetzungsprozess von den Lehrenden reflektiert werden muss.

Damit sich die Lehrer dieses neue Wissen aneignen und praktisch erproben können, muss die Lehreraus- und Fortbildung ebenfalls neu gestaltet oder modifiziert werden. Feld-Knapp (2011: 990) erklärt hierzu:

Auf diese komplexe und hoch differenzierte Lehrsituation müssten angehende LehrerInnen schon in ihrer Ausbildung vorbereitet werden. Das kann nicht anhand von Rezepten geschehen, sondern durch praktische Erfahrungen und Reflexion des eigenen Tuns. Erstens müssen sie mit der neuen Lehr- und Lernkultur vertraut gemacht werden, zweitens müssen sie ihre Erfahrungen in dieser widersprüchlichen Unterrichtssituation (der Lehrer ist gleichzeitig Freund und Prüfer, Vermittlungsinstanz und Partner) reflektieren. Für die Überwindung dieser Widersprüche, für das Zurechtfinden im unterrichtlichen Alltag wird Professionalität, viel Geschick und Talent gefordert. Von der Ausbildung bis zur Professionalität ist es ein langer Weg, aber die Grundlagen dafür müssten schon während der Ausbildung gelegt werden.

Die Neu- oder Umstrukturierung der Lehreraus- und Fortbildung ist also zwingend notwendig, um das Ziel, nämlich die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz der Lehrer unter Berücksichtigung der Integration der neuen elektronischen Medien, zu erreichen. Im Rahmen der Ausbildung muss zuerst ein deklaratives Wissen darüber vermittelt werden, welche Unterrichtsthemen mit dem Einsatz der neuen Medien sich vermitteln lassen, welche Lernziele verwirklicht werden und welche Potenziale der digitalen Medien im Unterricht ausgeschöpft werden können. Deklaratives Wissen kann auch über die mediengerechten Unterrichtssituationen erworben werden. Im Anschluss daran sollte die Ausbildung ermöglichen, dieses neu erworbene Wissen in konkreten Situationen zu erproben, die theoretischen Kenntnisse in konkrete Situationen umzusetzen. So können das situationale Wissen modifiziert oder erweitert sowie Situationsprototypen herausgebildet werden.

Indem sich der Lehrer neue Handlungsmuster aneignet und so sein Repertoire von Handlungsmustern erweitert, wird in der Konsequenz auch das prozedurale Wissen verändert. Zuletzt muss noch der ganze Aneignungs- und Veränderungsprozess reflektiert werden.

4. Fortbildungscurriculum für die Arbeit mit der interaktiven Tafel im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden wird ein Fortbildungskonzept vorgestellt, das versucht, bei den Teilnehmern das zum richtigen Einsatz der interaktiven Tafel nötige Lehrerwissen und zum mediengesteuerten Unterrichtsprozess notwendige Handlungsmuster auszubauen. Diesem Fortbildungsmodell liegen die in den früheren Kapiteln vorgestellten Erkenntnisse der Mediendidaktik und der Sprachlehrforschung zugrunde. Zum einen liefert die mediendidaktische Forschung Anhaltspunkte im Hinblick auf die Inhalte, zum anderen sind die Einsichten der Sprachlehrforschung im Hinblick auf die Methode der Fortbildung von Bedeutung.

4.1. Ausgangssituation

In Ungarn erschienen die ersten interaktiven Tafeln Anfang der 2000er Jahre und dank der Entwicklungen im ungarischen Bildungsministerium hat sich ihre Benutzung in den letzten zwei bis drei Jahren rasant verbreitet. Heute verfügt jede zweite Schule in Ungarn über eine interaktive Tafel (Kétyi 2009: 12). Die meisten Bildungsinstitutionen bieten den Lehrkräften nach der Anschaffung der Tafeln eine Weiterbildung, die fünf bis dreißig Stunden umfasst und deren Schwerpunkt meistens auf der technischen Wissensvermittlung liegt. Die Auswirkung solcher Weiterbildungen auf den Unterricht ist in der Regel gering, da der didaktisch richtige Umgang mit dem neuen Medium in der Veranstaltung nicht thematisiert wird. Die Lehrenden beklagen sich darüber, dass es ihnen nach der Weiterbildung nicht gelingt, die Vorurteile und Abneigungen gegenüber der Tafel abzubauen, sich technisch im gewünschten Maße zu entwickeln und die Tafel in die eigenen Unterrichtsvorhaben integrieren zu können. Diese prekäre Situation führt dazu, dass die Tafeln unbenutzt an der Wand hängen oder als bloße Projektionsfläche dienen.

4.2. Folgerungen

Unter den gegebenen Bedingungen muss demnach eine erfolgreiche Fortbildung die folgenden Voraussetzungen erfüllen:

Hinsichtlich der Inhalte hat sich die Fortbildung an den Teilnehmern zu orientieren. Ziele und Inhalte müssen – durch Mitbestimmung der Teilnehmer – unterrichtsnah festgelegt werden, d.h. die Ergebnisse der Fortbildung in der schulischen Unterrichtspraxis anwendbar sein. Neben der Vertiefung des technischen Wissens muss das Handlungswissen der Kollegen erweitert werden, damit sie beim Einsatz der neuen Medien vom klassischen Lehr- und Lernszenario zu modernen Lernarrangements wechseln, und die Potenziale des IWB entdecken und effizient nutzen können.

Hinsichtlich der methodischen Verfahren muss die Fortbildung den Erwerb eines neuen Wissens und die Reflexion eigener Unterrichtserfahrung ermöglichen. Durch das Ausprobieren von Neugelerntem und die aktive, reflektierende Mitarbeit im Fortbildungsprozess müssen neue Handlungsstrategien erprobt werden, deren wiederholte Reflexion und Evaluation der Kompetenzerweiterung und der Veränderung bestehender Unterrichtsmuster dient.

4.3. Kontext: Sommerkurs in Baja

Das Seminar fand im Sommer 2012 am sog. Nationalitätenschulzentrum in Baja statt. In Zusammenarbeit mit dem ungarischen Ministerium für Bildung und Kultur organisiert das Goethe-Institut jedes Jahr einwöchige Fortbildungskurse für ungarische Deutschlehrkräfte, in denen sie sich methodisch-didaktisch ständig weiterentwickeln können. Die Autorin wurde vom Goethe-Institut gebeten, einen Kurs mit dem Titel „Arbeiten mit der interaktiven Tafel“ zu halten.

4.4. Die Kursleiterin

Die Autorin arbeitet als praktizierende Lehrerin seit Jahren mit der interaktiven Tafel an einem Budapester Gymnasium und erforscht den Einsatz des digitalen Whiteboards unter ungarischen Deutschlehrern im Rahmen eines PhD-Studiums an der Universität ELTE. Um weitere Anregungen zum Thema zu bekommen, nahm die Autorin 2011 an einer Tagung über die digitale Tafel in Jena teil. Der Aufenthalt wurde vom Goethe-Institut finanziert, als Entgelt wurde eine schriftliche Zusammenfassung des Konferenzprogramms erwartet, nach der das Goethe-Institut auf die Autorin aufmerksam wurde und sie als Fortbilderin zum Sommerkurs einlud.

Die Vorbereitung begann mit der Aufarbeitung der Fachliteratur und mit der Anwendung der dadurch gewonnenen Erkenntnisse im eigenen Unterricht. Die Ergebnisse und die Vorgehensweise wurden direkt durch die Autorin und indirekt durch ihre Schüler fortwährend reflektiert und evaluiert. So entstanden eine fundierte Selbstkritik und der Bedarf, ständig Neues zu lernen und

sich weiterzuentwickeln. Es wurden neue Arbeitsformen entdeckt, die in der Theorie als wünschenswert für einen handlungs- und schülerorientierten Fremdsprachenunterricht beschrieben waren. Durch die Vereinbarung von Theorie und Praxis wurden neue Handlungsmuster entwickelt, die sich in der selbst erprobten, konkreten mediengesteuerten Lehr- und Lernsituation als gut und überzeugend erwiesen haben.

Die Einladung des Goethe-Instituts hat die Autorin angenommen, weil sie darin die hervorragende Chance sah, als Doktorandin und zugleich praktizierende Lehrerin, d.h. als Vertreterin der Wissenschaft und der Unterrichtspraxis, zum Verständnis und zur Verbesserung der neuen Lehr- und Lernkultur beitragen zu können. Ihr Anliegen war es, nicht nur die aktuellsten fachdidaktischen Erkenntnisse zu vermitteln, sondern auch den Verarbeitungs- und Umsetzungsprozess des neuen Wissens zu reflektieren und somit Theorie und Praxis aufeinander abzustimmen.

4.5. Zielgruppe, Voraussetzungen

Der Kurs wurde Lehrkräften aller Schultypen angeboten, die ihr methodisches Inventar um technische Raffinessen erweitern wollen und sich bereit zeigen, an einem gemeinsamen Nachdenken und Erfahrungsaustausch über die Arbeit mit der interaktiven Tafel teilzunehmen. Es wurden engagierte Kollegen erwartet, die in der Lage sind, sich professionell weiterzubilden, Neues auszuprobieren und Gelerntes an Kollegen weiterzugeben. Am Kursort wurde mit einem „Promethean Activboard 300“ und der „Software ActivInspire“ gearbeitet, so dass vor allem Bewerbungen von Kolleginnen und Kollegen erwünscht waren, die an ihrer eigenen Schule mit dem gleichen System arbeiten. Es wurde angestrebt, Lehrende mit zum Teil bereits vorhandenen Erfahrungen und Vorkenntnissen zu wählen. Die Größe der Gruppe war auf 18 Personen beschränkt, um in einer offenen und positiven Gruppenatmosphäre intensiv arbeiten zu können. Die große Anzahl der Anmeldungen (über 40 Anmeldungen für die 18 Plätze) hat gezeigt, dass es ein großes Interesse an dieser Kursthematik gibt und das Thema der Diskussion bedarf.

4.6. Zielsetzungen

Die Fortbildung zielte auf die Erweiterung und Aktualisierung der professionellen Kompetenzen der Lehrenden, die heute nicht mehr allein durch die Grundausbildung an den Universitäten oder durch die von den Bildungsinstitutionen angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten erworben werden können. Das Seminar setzte sich zum Ziel, eine Schnittstelle zwischen

Wissenschaft und Schulpraxis darzustellen und zwischen den beiden Bereichen zu vermitteln. Um die teilnehmenden Lehrpersonen beim Erwerb neuer professioneller Handlungsmuster zu unterstützen, wurden konkrete Beispiele analysiert, Einsatzmöglichkeiten diskutiert, persönliche Erfahrungen reflektiert sowie Materialien für die eigene Praxis erstellt und erprobt.

4.7. Konzeption

Das Rahmencurriculum wurde nach den Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts aufgebaut und **Themenorientierung** als Leitprinzip formuliert, weswegen die Themenblöcke gleich am Anfang der Planung festgelegt wurden. Die einzelnen Tage erhielten zudem unterschiedliche Funktionen, die sich nach einer thematischen Progression entfalteten. Bei der Themenwahl orientierte sich die Autorin an den Bedürfnissen und Erwartungen der Teilnehmer. So konnte gleichzeitig ein anderes didaktisches Prinzip, die **Schülerorientierung** umgesetzt werden, ein Prinzip, nach dem Unterrichtsthemen aus der Lebenswelt der Schüler in die Schule geholt werden. Dahinter steht die Annahme, dass neues Wissen schneller und einfacher gefestigt werden kann, wenn die Erfahrungen und Wünsche der Schüler beachtet werden und diese in den behandelten Themen zur Geltung kommen. Dies sollte im Sommerkurs in Baja Anwendung finden, die Themen der Fortbildung mussten sich daher an den Interessen der Teilnehmer orientieren.

Darüber hinaus verfolgte die Lehrerfortbildung den **handlungsorientierten Ansatz**, nach dem das professionelle Lernen nicht durch Wissenstransfer mittels Vorlesungen und Referaten erfolgt, sondern durch erwachsenengemäße Lernerfahrungen im Umgang mit relevanten Themen und Aufgaben sowie durch ihre Reflexion. In einer erfahrungsbezogenen und handlungsorientierten Lernumgebung haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, ihr eigenes Wissen und Können um neue Wissensbestände zu erweitern, neue Handlungsmuster für die eigene Praxis zu entwerfen und langfristig zu erproben (Legutke 1999: 9). Die Ausarbeitung der Konzeption folgte absichtlich der **konstruktivistischen Auffassung** des Wissenserwerbs, da nach dieser Theorie Wissenszuwachs als Weiterentwicklung des vorhandenen Wissens und der bestehenden Handlungsstrukturen der Teilnehmer betrachtet wird, indem sie diese mit neuem Wissen vereinen und so ihre professionelle Kompetenz fördern. Die Fortbildung war zudem praktisch ausgerichtet, d.h. sie wollte

sowohl neue Handlungsmöglichkeiten verfügbar machen, Erprobungen anbieten und stützen, als auch zum Nachdenken über die eigene Praxis herausfordern. Nur wenn die Angebote der Lehrerfortbildung einsichtig und nachvollziehbar

sind, wenn sie Selbst- und Fremdwahrnehmung fördern und die Lehrenden darin stärken, ihre Möglichkeiten zur Selbstveränderung zu entdecken, werden sie dem professionellen Wachstum dienen. (Legutke 1999: 8)

Den Teilnehmern sollte dementsprechend eine aktive Rolle zukommen, während die Fortbilderin in der Rolle der Beraterin und Moderatorin auftreten sollte. Diese Arbeitsform ermöglicht sowohl das sogenannte dialogische Lernen, bei dem sich die Kursteilnehmer mit der Fortbilderin und mit den Kollegen auseinandersetzen und gegenseitig austauschen, als auch das **autonome** Erleben und Handeln, wodurch das neue Wissen in das vorhandene Potenzial integriert werden kann.

Die oben dargestellten Arbeitsformen wurden bewusst ausgewählt, da neue Lehr- und Lernkonzepte weitgehend nur durch innovative Lehr- und Lernformen beeinflusst werden können.

4.8. Zeitliche Planung

Die Fortbildung erstreckte sich auf 27 Unterrichtseinheiten, die auf fünf Tage verteilt waren. Es gab fünf Seminarmodule, die jeweils einen Aspekt der Arbeit mit der interaktiven Tafel behandelten. Der fünftägige Präsenzunterricht ermöglichte die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema und gab Anlass, mit anderen interessierten Kollegen Bekanntschaft zu machen. Nach der Präsenzphase sollte die Fortbildung allerdings noch nicht als abgeschlossen gelten. Vielmehr war geplant, durch eine Online-Fläche mit den Teilnehmern in Kontakt zu bleiben, um ihnen auf diese Weise langfristige Begleitung und Unterstützung zu geben. Dieser virtuelle, interaktive Arbeitsraum sollte es den Kollegen erleichtern, regelmäßig Materialien untereinander auszutauschen, die Erprobung dieser Materialien zu reflektieren, technische Schwierigkeiten zu beseitigen und über die eigenen Erfahrungen zu berichten.

4.9. Reflexionsinstrumente

Um die Arbeit im Fortbildungsprozess reflektieren und die Wirksamkeit der angewandten Fortbildungsmethode evaluieren zu können, wurden (und werden) Reflexionsinstrumente eingesetzt. Im Vorfeld der Fortbildung füllten die Teilnehmer einen Fragebogen aus, in dem sie ihre Vorkenntnisse, Erfahrungen und ihre aktuelle Einstellung zum neuen Medium dokumentieren. Diese erste Erhebung verfolgte einen doppelten Zweck: Einerseits sollte sie der Kursleiterin bei der Vorbereitung Orientierungspunkte darüber geben, wie weit die Teilnehmer gekommen sind und wo sie hinwollen, andererseits konnten

die Teilnehmer durch die Beantwortung der Fragen die erste Bewusstmachung und Reflexion des eigenen Unterrichts mit neuen Medien durchführen. Nach dem Abschluss der Fortbildung wurde ein zweiter Fragebogen verteilt, der die Dokumentation der Entwicklung zum Ziel hatte. Ein dritter Fragebogen wird den Teilnehmern in sechs Monaten zugeschickt, um beurteilen zu können, ob und inwiefern durch die Fortbildung eine Veränderung im Lehrerhandeln entstanden ist. Da die Ergebnisse der dritten Erhebung zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Artikels noch nicht zur Verfügung stehen, werden Analyse und Evaluation der Befragungen im Rahmen einer nächsten Untersuchung durchgeführt.

4.10. Thematik

Dank der ausgefüllten Fragebögen stellte sich heraus, dass die Vorkenntnisse der Teilnehmer zwar sehr unterschiedlich waren, die Erwartungen an den Kurs jedoch in die gleiche Richtung zeigten. Die meisten wollten einerseits ihre technischen Kenntnisse erweitern und zur selbstsicheren Tafelbenutzung gelangen, andererseits methodisch-didaktische Anregungen bekommen, wo, wann und wie sie die Tafel im Unterricht effektiv einsetzen können. Die Inhalte der Fortbildung ordneten sich diesen Kompetenzzielen unter und wurden aufgrund der allgemeingültigen Zielsetzungen der Fortbildung festgelegt. Da die Erfahrungen mit der Tafelnutzung sehr große Unterschiede zeigten, bauten die Lerninhalte zum großen Teil aufeinander auf und nahmen in ihrer Komplexität zu.

Die erste Einheit diente der technischen Einführung in die Arbeit mit der Software. In diesem Modul wurden die Teilnehmer mit den wichtigsten Funktionen des IWB vertraut gemacht. Grundlagen wurden erklärt, Werkzeuge getestet und ausprobiert. Das Ziel dieser Einheit war, die Teilnehmer auf die Arbeit mit dem IWB neugierig zu machen und die Möglichkeiten aufzuzeigen, die das Whiteboard für einen modernen und abwechslungsreichen Fremdsprachenunterricht bietet. Um anspruchsvolle, gut funktionierende Tafelbilder erstellen und die technischen Ideen verwirklichen zu können, muss man sich natürlich vor allem in der Software auskennen. Deshalb kommt diesem Teil der Fortbildung eine wichtige Bedeutung zu.

Die nächsten zwei Sitzungen wurden theoretischen Fragen gewidmet. Eine Einheit behandelte zunächst das Thema „Tafel und Tafelbilder“, in der die Funktionen und Regeln der Tafelarbeit diskutiert wurden. Hierbei wurde zuerst die alte, herkömmliche, grüne Tafel mit der neuen, modernen, interaktiven Tafel verglichen, daraus wurden anschließend Konsequenzen für den Einsatz der einzelnen Tafeltypen im Unterricht gezogen. In diesem Modul konnten

die Kursteilnehmer außerdem erfahren, durch welche Aspekte sich ein gutes, herkömmliches und interaktives Tafelbild auszeichnet. Gemeinsam wurde daraufhin in der Gruppe ein Kriterienkatalog zur Erstellung eines interaktiven Tafelbildes am IWB zusammengestellt. Anschließend wurden die gewonnenen Erkenntnisse in einem bestimmten Kontext erprobt. Die Teilnehmer haben die Aufgabe erhalten, aufgrund des erarbeiteten Leitfadens zur Gestaltung digitaler Tafelbilder ein verbesserungsfähiges Tafelbild zu überarbeiten.

In einer weiteren Einheit wurden Videomitschnitte, in denen das interaktive Whiteboard im Unterricht eingesetzt wurde, mit Hilfe von einem Beobachtungsbogen analysiert. Nachher wurden die Methoden ausgewählt, die sich als auf den eigenen Unterricht übertragbar erwiesen hatten.

In den nächsten drei Modulen wurde gezeigt, wie die interaktive Tafel bei der Grammatikarbeit, der Wortschatzarbeit und der Vermittlung landeskundlicher Inhalte eingesetzt werden kann. Ausgehend von der Definition und Erläuterung der wichtigsten Begriffe wurden die eigenen Erfahrungen reflektiert und diskutiert. Nachdem die neuesten Forschungsergebnisse von der Fortbilderin vorgestellt und erläutert worden waren, sollten die Teilnehmer fertig vorbereitete interaktive Aufgaben im Hinblick auf die Theorie analysieren. Anschließend wurden die Teilnehmer aufgefordert, eine interaktive Aufgabe zu einem Lesetext eigenständig zu erstellen oder Aufgaben aus ihrem aktuell im Unterricht eingesetzten Lehrwerk so zu bearbeiten, dass sie am interaktiven Whiteboard umgesetzt werden können. Einen wichtigen Bestandteil des Seminars bildeten die Gespräche, die die Auswertung der von den Kollegen angefertigten Tafelbilder zum Inhalt hatten. Ziel dieser Gespräche war nicht die Beurteilung der Tafelbilder, sondern die Ermunterung zum kollegialen Feedback, zu gemeinsamem Nachdenken und zum Ideenaustausch.

4.11. Fortbildungsszenario: Wortschatzarbeit am IWB

Im folgenden Kapitel wird exemplarisch ein Modul der Fortbildung Schritt für Schritt präsentiert. Anhand dieses Beispiels wird gezeigt, wie neue Handlungsmuster im Dienste der Wortschatzarbeit am IWB entwickelt werden können.

Um die Teilnehmer in das Thema einzuführen und ihr Vorwissen zu aktivieren, wird zuerst ein Satz an die interaktive Tafel projiziert: „Ohne Wortschatz geht es nicht.“ Die Teilnehmer werden aufgefordert, aus dieser Feststellung Konsequenzen für die Wortschatzarbeit und für die Arbeit mit anderen Teilbereichen des Unterrichts zu ziehen. Das Ziel dieser Aktivität

ist, nicht nur das Thema vorzubereiten, sondern auch die eigene Erfahrung und Unterrichtspraxis zu reflektieren. Im Plenum werden erste Gedanken über das Thema ausgetauscht und wichtige Fragen besprochen und geklärt. Nach der Diskussion wird von der Fortbilderin der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst.

Wenn wir Wörter in unserer Muttersprache zusammenfügen und so Sätze bzw. ganze Texte produzieren, tun wir es automatisch. Wir begreifen gar nicht, welche komplexe Leistung wir vollbringen. Beim Sprechen müssen wir die Wörter flüssig und verständlich aussprechen, die Form gemäß morphosyntaktischen Regeln modifizieren und in die richtige Reihenfolge bringen. Beim Zuhören müssen wir Wortgrenzen und Wortbedeutungen erkennen. In der Muttersprache läuft das Zusammenspiel von Form und Inhalt automatisch ab, während in der Fremdsprache neue Wörter mehrfach gehört, gelesen, gesprochen und geschrieben werden müssen, bis sie automatisch abrufbar werden. In der fremdsprachlichen Wortschatzarbeit müssen daher Form und Bedeutung als eine Einheit gesehen werden. „Bedeutung und Form existieren aber nicht an sich, sie werden erst durch bestimmte innere und äußere Komponenten verständlich und erkennbar“ (Bohn 1999). Die semantische Komponente legt hierbei den Sinn des Wortes fest. Die stilistische Komponente gibt das Register an, in dem das Wort zu verwenden ist, und zeigt die stilistischen Abweichungen einer Sprache. Die grammatische Komponente gibt daneben an, wie die Wörter in ihrer Form veränderbar sind, während die kombinatorische Komponente vorschreibt, welche Wörter mit welchen kombiniert werden können. Die graphische und phonetische Komponente beeinflussen zudem die richtige Schreibweise und Aussprache der Wörter. Dieses Schema beweist die Richtigkeit unserer Feststellung: „Ohne Wortschatz geht nichts.“ Es gibt kein wortschatzfreies Lernen. Bei der Förderung der einzelnen Fertigkeiten, auch bei der Grammatikarbeit arbeiten wir mit Wörtern. Ohne Wortmaterial verlieren die einzelnen Aufgaben ihren Sinn. Somit ist eindeutig festzustellen, dass „die Arbeit an den anderen Teilbereichen der Sprache eine immanente Wortschatzarbeit ist“ (Bohn 1999).

Die zweite Frage, die wieder im Plenum diskutiert wird, bezieht sich auf die Lernziele. Die Fortbilderin erfragt, worauf die Teilnehmer bei der Wortschatzarbeit Wert legen und welche Lernziele sie durch Wortschatzaufgaben verwirklichen wollen. Während der Auseinandersetzung wird erkannt, dass sich die Lernziele von den bereits diskutierten Komponenten ableiten. Ausgehend von der Wortschatzarbeit wird also die Förderung folgender Fähigkeiten der Schüler erwartet:

- Wörter in der Fremdsprache zu verstehen, Wortbedeutungen zu differenzieren
- Wörter situativ angemessen gebrauchen zu können
- Wörter morphosyntaktisch korrekt zu verwenden
- die inhaltliche Verträglichkeit der Wörter zu durchschauen
- Wörter korrekt auszusprechen und zu schreiben.

Anschließend werden den Teilnehmern interaktive Aufgaben gezeigt, die auf unterschiedliche Komponenten der Wörter fokussieren. Die Kollegen werden gebeten, in Gruppen darüber nachzudenken, für welche Lernziele sie diese Aufgaben einsetzen würden. Das ist das erste Mal in diesem Modul, dass den Teilnehmern konkrete interaktive Wortschatzaufgaben begegnen. Hier wird von ihnen erwartet, den Umsetzungsprozess der theoretischen Erkenntnisse in der Praxis nachzuvollziehen (Abb. 1–6).

Nach der Definition der generellen Lernziele der Wortschatzarbeit wird die Aufmerksamkeit auf deren Phasen gelenkt. Die Wortschatzarbeit besteht aus drei großen Schritten: Bedeutungsvermittlung, Übung und Anwendung. Zuerst werden die Verfahren der Bedeutungserschließung im Plenum gesammelt. Die Teilnehmer nennen die Techniken, mit denen sie im eigenen Unterricht arbeiten, um den Lernenden die Semantik unbekannter Wörter zu erklären. Im Anschluss an diese Sammlung nonverbaler, einsprachiger und zweisprachiger Verfahren erhalten die Teilnehmer paarweise Wörter aus einem Lehrbuchtext, die sich für Lernende bei der Textbearbeitung als neu erweisen sollten. Die Paare suchen nach möglichen Erklärungstechniken und präsentieren diese den anderen. Die Fortbilderin zeigt zu allen Wörtern eine interaktive Erklärung (Abb. 7). Im Plenum wird danach diskutiert, auf welche Weise sich die alten herkömmlichen Verfahren von den neuen interaktiven unterscheiden und worin Unterschiede oder sogar Vorteile liegen. Es wird festgestellt, dass die Vermittlungsmethoden die gleichen sind (bildliche Veranschaulichung, Synonyme, Paraphrasen, Übersetzung), doch die interaktiven Erklärungen sind immer vorbereitet und besser durchdacht. Die Teilnehmer bringen zum Ausdruck, dass der Lehrer bei der Auswahl eines Lesetextes für die Bearbeitung manchmal nicht gründlich überlegt, welche Wörter für seine Schüler neu sein könnten, so dass es zu ungeschickten Bedeutungserklärungen kommen kann. Die Tafelbilder müssen aber immer schon vorher erstellt werden, so gerät der Lehrer gar nicht erst in eine solche unerwünschte Situation.

Der zweite Schritt der Wortschatzarbeit ist das Üben, das als das eigentliche Herzstück des Fremdsprachenunterrichts gilt. Wiederum wird im Plenum besprochen, wann, wie oft und mit welchem Ziel Wortschatzübungen bei

den Teilnehmern im Unterricht eingesetzt und welche Übungsformen von ihnen bevorzugt werden. Es wird betont, dass die Übungen von vielen Faktoren abhängen (Übungsziel, Gegenstand, Lernende) und nach unterschiedlichen Kriterien gegliedert werden können (zu übender Bereich, kognitive Kategorien, Art der Übungen). Zudem sind die Übungen immer nur Mittel zum Zweck, sie dienen der Herausbildung einer fremdsprachlichen Gesamtkompetenz. Der Wortschatz ist dabei bei allen Sprachübungen systematisch zu üben (Bohn 1999). Im Anschluss an die Beschäftigung mit diesen theoretischen Fragestellungen werden die konkreten interaktiven Übungen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Die Teilnehmer müssen in dieser Phase eine methodische Diskussion über eine Sammlung von IWB-Materialien führen. Zu zweit erhalten sie eine interaktive Übung, die sie analysieren sollen. Hintergrund dieser Aufgabenstellung ist die Tatsache, dass – möchte man die Tafel im Unterricht effektiv einsetzen –, man immer wissen muss, wann (in welcher didaktischen Phase) und mit welchem Ziel man das IWB einsetzt, und was (welchen didaktischen Mehrwert) der Einsatz in der gegebenen Lernsituation mit sich bringt. Die Aufgabe besteht darin, zur erhaltenen Übung die folgenden Informationen zu notieren: didaktischer Ort, Lernziel, Mehrwert. Die erste Übung wird zusammen mit Hilfe der Fortbilderin analysiert. Die Beispielübung (Abb. 8) wird in der Übungsphase eingesetzt, weil die Schüler die zu rekonstruierenden Wörter von einer früheren Unterrichtseinheit kennen sollen. Das Ziel der Aufgabe ist es, Wortbedeutungen im Kontext zuzuordnen, indem Silben zusammengesetzt werden. Der Mehrwert der interaktiven Tafel resultiert daraus, dass die Lernenden den Erkenntnisweg motorisch und visuell verfolgen können. Die Teilnehmer erfahren durch diese Aktivität, welche didaktischen Schritte bei der Erstellung einer interaktiven Aufgabe zu beachten sind. Durch das gemeinsame Analysieren wird ihr Bewusstsein für die Stärken und Schwächen des IWB trainiert.

Durch die wertende Prüfung der interaktiven Aufgaben zu methodischen und technischen Aspekten – wobei erwähnt werden muss, dass die Teilnehmer auch an den technischen Raffinessen des Software-Programms interessiert waren – werden die Kollegen zu selbständiger Zieldefinition, Handlungsplanung und Evaluation des Nutzens der interaktiven Tafel geführt.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit den Einsatzmöglichkeiten der interaktiven Tafel im Dienste der Wortschatzarbeit folgt der praktische Teil der gemeinsamen Arbeit, in dem die Teilnehmer eine Sammlung von Lehrwerksaufgaben erstellen, die für das IWB modifiziert werden. Sie werden gebeten, aus ihrem aktuell im Unterricht eingesetzten Lehrwerk nach einer

Wortschatzübung zu suchen, die für den Einsatz am IWB umgestaltet werden kann, und diese Aufgabe nach der methodischen Abstimmung (Nennung des didaktischen Ortes, der Einsatzziele und des Mehrwerts der Tafel) für den Gebrauch am IWB zu bearbeiten. Die fertigen Aufgaben werden den anderen Kursteilnehmern präsentiert und vorgestellt. Die Kollegen fügen den Tafelbildern ihre Bemerkungen hinzu, so entstehen kritisch-entwickelnde berufliche Gespräche, die dem Zuwachs des Lehrerwissens dienen. Den Teilnehmern stehen 70 Minuten zur Verfügung, das Tafelbild zu erstellen. Alle Kollegen nutzen diesen Zeitraum vollständig aus, einige arbeiten sogar in ihrer Freizeit weiter. Die meiste Zeit vergeht mit der technischen Gestaltung der Aufgabe, da die Teilnehmer die bereits angeeigneten technischen Kenntnisse in die Praxis umsetzen sollen. An den fertigen Produkten lässt sich erkennen, dass viele erst jetzt mit dem IWB vertraut gemacht wurden, aber im Vergleich zu den früher im Kurs erstellten Tafelbildern kann die Weiterentwicklung des technischen Know-hows der Teilnehmer nachvollzogen werden. Bei der Erstellung des Tafelbildes konzentrieren sich die Teilnehmer nicht nur auf die Technik, sondern auch auf den didaktischen Mehrwert des Tafelbildes. Einige versehen ihr Werk mit einem schriftlichen didaktischen Kommentar, die anderen Kollegen holen die in der Aufgabe geforderte didaktische Erläuterung bei der mündlichen Präsentation ihrer Arbeit nach.

Exemplarisch wird hier das Produkt einer Kollegin vorgestellt. Die Teilnehmerin erstellte drei Tafelbilder, was übrigens einer ganzen Unterrichtssequenz gleichkommt, zum Thema Märchenfiguren und ihre Eigenschaften. Die Aufgabe wurde im Lehrwerk „Pingpong Neu 1“ gefunden und für das IWB bearbeitet.

- Didaktischer Ort: Übungsphase
- Ziel: Festigung des gelernten Wortschatzes
(Märchenfiguren auf Deutsch, Adjektivpaare)
- Mehrwert: Visualisierung, Motivation

Die Teilnehmerin erstellt eine Reihe von miteinander zusammenhängenden Tafelbildern. Sie beginnt mit einer Einführungsfolie, die den Titel der Unterrichtseinheit trägt (Abb. 9). Da das Material für Grundschulkinder erstellt ist, setzt sie lebendige Farben ein, die Aufmerksamkeit erregen sollen. Die Farben stehen überwiegend im deutlichen Kontrast zueinander, so dass sich der Text gut vom Hintergrund abhebt. Die Schrift ist im Allgemeinen gut lesbar, manchmal wählt sie filigrane Schriftarten, die aber beim Lesen noch keine Schwierigkeiten bereiten. Es lohnt sich, vor dem Einsatz der Tafelbilder im Unterricht eine Probeprojektion vorzunehmen, da die Tafelbilder am

Computerbildschirm und am Whiteboard unterschiedlich wirken können. Die vierte Folie ist am Computerbildschirm noch lesbar, doch am IWB könnte die Überschrift als flimmrig empfunden werden, außerdem ist der schwarze Schriftzug auf dem blauen Hintergrund etwas mühsam zu entziffern. Die Teilnehmerin setzt daneben mehrere aus dem Internet heruntergeladene Bilder ein. In diesem Fall sollte sie aus urheberrechtlichen Gründen Namen des Autors und Herkunft der Bildquelle (z.B. Internetadresse) anführen. Die Bilder haben eine optimale Größe, ihre gute Qualität ist erhalten geblieben. Die Folien wirken insgesamt nicht überladen, das Layout ist einheitlich. Die Teilnehmerin setzt darüber hinaus im Dienste der Interaktivität bestimmte Werkzeuge und Animationen ein. Auf der zweiten Folie etwa sind die Namen der Märchenfiguren unter den Bildern versteckt, mit einem Klick können sie aufgedeckt werden (Abb. 10). Auf der dritten Seite werden die Gegensatzpaare geübt, indem die Adjektive von der lila Fläche auf die grüne gezogen werden und das entsprechende Gegensatzpaar erscheint (Abb. 11). Auf dem vierten Flipchart markiert ein kleiner blauer Punkt, dass auf der Seite eine Animation eingestellt ist, die Bilder sind nämlich versteckt. Die Schüler können sich an der Tafel kontrollieren, indem sie neben den Punkt klicken und auf diese Weise die entsprechende Märchenfigur auf dem Bildschirm erscheint (Abb. 12).

Die interaktiven Aufgaben werden bewusst in der Übungsphase zur Festigung des in den vorhergehenden Unterrichtsstunden angeeigneten Wortschatzes eingesetzt. Jüngere Kinder können mit bunten Bildern sehr einfach motiviert werden. Die eingestellten Animationen führen zur aktiven Teilnahme und können zudem zur Selbstkontrolle herangezogen werden. Der Mehrwert des Tafelinsatzes resultiert einerseits darin, dass der Unterricht unterhaltsam und interessant gestaltet werden kann, andererseits vereinfacht die Tafel den Stundenablauf, indem die Lehrerin nicht ausgedruckte Bilder an die Tafel kleben und diese auf- und abdecken muss. Die Materialien lassen sich speichern, so können sie ein nächstes Mal ohne Verlust (ohne Knicks oder Risse) eingesetzt werden. Die Teilnehmerin hat die gestellte Aufgabe sowohl technisch als auch methodisch-didaktisch optimal gelöst.

5. Bilanz

Die vorliegende Arbeit weist auf ein typisches Problem an ungarischen Schulen hin: Die neuen Medien einschließlich der interaktiven Tafel werden trotz gewährleisteter Weiterbildung nicht oder nicht adäquat bzw. effizient genug in den Unterricht integriert. Ablehnung oder inkompetente Herangehensweise mögen daraus resultieren, dass die Lehrpersonen nicht über das zum Einsatz

nötige Wissen verfügen und/oder herkömmlichen Unterrichtsmustern folgen, mit denen die Potenziale der neuen Medien nicht ausgeschöpft werden können und zum Scheitern verurteilt sind. Die erfolgreiche unterrichtliche Integration neuer Medien verlangt daher eine Neuorientierung im unterrichtlichen Handeln.

Es entsteht folglich der Anspruch auf Fortbildungsmaßnahmen, die angemessene didaktisch-methodische Handlungsmuster für den Einsatz der interaktiven Tafel im Fremdsprachenunterricht vermitteln. Unter Berücksichtigung von Erkenntnissen der Sprachlehrforschung und der Mediendidaktik wurden Inhalte und Methoden ausgearbeitet und die Lerner- und Handlungsorientierung zum Leitprinzip gewählt.

Im Fortbildungsprozess wurde zuerst theoretisch, dann praktisch den Fragen nachgegangen, mit welchen Zielen und an welchen didaktischen Orten das IWB im Unterricht eingesetzt werden kann, um einen didaktischen Mehrwert zu erzeugen. Eine derartige Analyse von interaktiven Aufgaben ermöglicht es, die gewünschte Kompetenzerweiterung zu erreichen und den mediengesteuerten Lehr- und Lernprozess tiefgreifend und vollständig durchschauen zu können. Die von den Teilnehmern im Laufe der Fortbildung erstellten Aufgaben zeigen, dass sie nach einem solchen Fortbildungsszenario imstande sind, durchdachte Planungsentscheidungen zu treffen sowie didaktische Intentionen mit Hilfe der interaktiven Tafel zu realisieren.

Der aktuelle Stand der Forschung erlaubt es jedoch vorläufig nicht, weitreichende Konsequenzen für die Veränderung unterrichtlichen Handelns und die Nachhaltigkeit der Fortbildung zu ziehen. Die Evaluation der Fortbildungsmethode soll mit Hilfe weiterer Reflexionsinstrumente (dritter Fragebogen, Unterrichtsbeobachtung, Schülerfragebogen) im Rahmen einer nächsten Arbeit erfolgen. Die Kombination dieser Erhebungsmethoden wird hoffentlich die komplexe Erfassung unterrichtlichen Handelns ermöglichen.

5.1. Selbstreflexion

Die Entwicklung von der Lehrerin zur Fortbilderin wird von der Autorin als ein langer und noch nicht abgeschlossener Prozess betrachtet. Die eigene institutionelle bzw. selbstständig-autodidaktische Fortbildung der Kursleiterin läuft zudem zurzeit nach dem Motto des lebenslangen Lernens. Mit ihrem Forschungsvorhaben möchte sie die wissenschaftlichen Erkenntnisse in den Dienst der Praxis stellen und gleichzeitig ihre praktischen Erfahrungen wissenschaftlich rechtfertigen. Die Erarbeitung der Fortbildungskonzeption

bedeutete sowohl die Didaktisierung theoretischer Erkenntnisse der Mediendidaktik zur Arbeit mit der interaktiven Tafel, als auch eine permanente Reflexion des eigenen Unterrichts. Die Autorin ist daher der Ansicht, dass die Unterrichtspraxis eine unentbehrliche Voraussetzung für die Durchführung dieses Fortbildungsseminars war. Die Kolleginnen und Kollegen haben wissenschaftliche Thesen schneller und bereitwilliger aufgenommen, weil sie gemerkt haben, dass diese in der eigenen Praxis der Referentin begründet sind. Zur erfolgreichen Aufarbeitung wissenschaftlich fundierter Thesen mit den Kolleginnen und Kollegen trugen grundsätzlich das PhD-Studium an der Universität ELTE sowie die hilfreiche und freundliche Unterstützung von Frau Ilona Feld-Knapp, der Doktormutter der Kursleiterin bei. Die Ausarbeitung und Durchführung des Kurses bedeutete für die Kursleiterin insofern einen Lernprozess, als sie durch den gegenseitigen Erfahrungs- und Ideenaustausch mit den Teilnehmern mit neuen Anregungen für Forschung und Praxis bereichert wurde.

5.2. Schlusswort

In unserer Zeit ist der Umgang mit neuen Medien in verschiedenen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens notwendig und geradezu selbstverständlich. Der kompetente Gebrauch der digitalen Medien bildet die Grundlage dafür, uns in Arbeits-, Kommunikations-, und Informationsprozessen zurechtzufinden. Aus diesem Hintergrund leitet sich der Wunsch nach der Integration der neuen Technologien in den Fremdspracheunterricht ab. Empirische Forschungen haben bewiesen, dass der Einsatz der neuen Medien zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen kann. Das positive Ergebnis technologiegestützten Unterrichts liegt aber nicht im Einsatz des Computers an sich, sondern in seiner Integrierung in didaktisch entsprechend vorbereitete Unterrichtssituationen. Die LehrerInnen benötigen beim Lehren und Lernen mit neuen Medien Handlungsmuster, die Lehr- und Lernprozesse dieser Art anregen können. Hier kommt der Lehrerfortbildung eine wichtige Aufgabe zu, nämlich den Lehrern ein Repertoire von neuen Handlungsmustern zur Verfügung zu stellen. Das erfolgt durch die Reflexion bestehender Unterrichtsmuster, Wissensvermittlung, Erprobung und wiederholtes Überdenken des neuen Unterrichtshandelns. Durch diese drei wichtigen Schritte kann die Handlungskompetenz der Lehrer weiterentwickelt und ein Veränderungsprozess unterrichtlichen Handelns in Gang gesetzt werden. Das Interesse der Lehrkräfte an solchen Fortbildungsseminaren ist nach wie vor groß, da sie sich der eigenen Defizite bewusst sind und ständig Neues lernen wollen, um mit den aktuellsten technischen und didaktischen

Entwicklungen Schritt halten zu können. Die Lernbereitschaft und Offenheit der Lehrenden sollte mit ständig aktualisierten Fortbildungsangeboten aufrechterhalten werden.

Literatur

- Barkowski, Hans / Krumm, Jürgen (2010) (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2001): Elektronische Medien. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Bd. 2. S. 1100–1111.
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe. S. 177–212.
- Dann, Hanns-Dietrich (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske+Budrich. S. 79–108.
- Dürscheid, Christa (2001): Alte und neue Medien im DaF-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 38, 1. München/Berlin: Langenscheidt. S. 42–46.
- Euler, Dieter (1990): Computergestütztes Lernen – Möglichkeiten und Grenzen aus didaktischer Sicht. In: Neue Technologien und Zukunftsperspektiven des Lernens. Neue Medien im Unterricht. Soest: Soester Verlagskontor. S. 179–188.
- 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 (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn. S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum: Lehrerforschung, Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László u.a. (Hrsg.): Lustrum.

- Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii a.D. MCMXI inaugurati. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 982–996.
- Funk, Hermann (2011): GMF-Fachtagung. Mehr Medien = weniger Interaktion? Theorie und Praxis digitaler Tafel im Unterricht. Jena.
<http://www.alm.uni-jena.de/internationale-whiteboardtagung-2011>
(01.10.2012)
- Gruber, Hans / Renkl, Alexander (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck etc.: Studien-Verlag. S. 155–174.
- Kétyi, András (2009): Csinál-e forradalmat az interaktív tábla? – Az interaktív tábla hatása az osztálytermi tanításra. In: Iskolakultúra Online 1. S. 12–23.
- Kuhn, Christina (2011): GMF-Fachtagung. Mehr Medien = weniger Interaktion? Theorie und Praxis digitaler Tafel im Unterricht. Jena.
<http://www.alm.uni-jena.de/internationale-whiteboardtagung-2011>
(01.10.2012)
- Legutke, Michael (1999): Fort- und Weiterbildung. Einflussfaktoren und Brennpunkte. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1999: Lehrerfortbildung. München: Klett Edition Deutsch. S. 6–11.
- Legutke, Michael (2010): Aufgabe/Aufgabenorientierung. In: Barkowski/Krumm (Hrsg.). S. 17.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt a.M.: Cornelsen.
- Ohm, Udo (2010): Mediendidaktik. In: Barkowski/Krumm (Hrsg.). S. 206.
- Röttger, Evelyn (2010): Handlungsorientierung. In: Barkowski/Krumm (Hrsg.). S. 113.
- Son, Seongho (2004): DaF-Unterricht digital. In: Deutsch als Fremdsprache 2. München/Berlin: Langenscheidt. S. 76–82.
- Tschirner, Erwin (1997): Deutsch als Fremdsprache im Medienzeitalter. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer II: Trends 2000. München: Klett Edition Deutsch. S. 55–58.
- Wahl, Diethelm (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wolff, Dieter (1998a): Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme I. In: Deutsch als Fremdsprache 3. München/Berlin: Langenscheidt. S. 136–140.

Wolff, Dieter (1998b): Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme II. In: Deutsch als Fremdsprache 4. München/Berlin: Langenscheidt. S. 205–211.

Anhang

Körperbau

Es ist kein Kompliment, wenn man über jemanden oder zu jemandem sagt:

- Er ist / Du bist

Freundlicher ausgedrückt sagt man:

- Frau Schneider ist etwas
- Sie ist etwas geworden.
- Sie ist

Wenn jemand sehr dünn und mager ist, ist es höflich zu sagen:

- Sie ist sehr
- Sie ist
- Du bist aber sehr geworden.

Negativ ausgedrückt wäre:

- Sie ist

corpulent
kräftig
dick **füllig**
kräftige Statur **dick**
dürr **vollschlank**
hager **schlank**
übergewichtig



Abbildung 1: Stilistische Komponente

	das Schloss  ... ist nicht nur eine Wohnung für Könige, sondern auch ein Teil einer Tür.	die Bank	die Birne
			
	der Kater	die Maus	die Kerze
			
			

Abbildung 2: Semantische Komponente

Wie schreibst du die Wörter?
Welche Regelmäßigkeiten erkennst du?

The diagram consists of two circles on the left and a vertical rectangle on the right. The top circle is white and contains the letters 'sch' above the word 'Schule'. The bottom circle is grey and contains the letter 's' above the word 'Stunde'. The rectangle on the right is dark grey and contains a list of suffixes: 'piel', 'uhe', 'tehen', 'enken', 'ützen', and 'paren'.

Abbildung 3: Graphische Komponente

Welche Wörter dürfen ins Zauberschloss?

The illustration shows a grey stone castle with three towers, each with a flag. The castle has a central arched entrance and is surrounded by some bushes.

Pilz
Zitrone
Katze
Zucchini
Maus
Zelt

sauber
Zauberer
Zaun
Zehe
Sonne
Zebra

Abbildung 4: Phonetische Komponente

Welchen Artikel haben die Wörter?



der



die



das Mädchen

Übung

Maler	Freundschaft	Freiheit
Honig	Student	Teppich
Politik	Freundin	Zeugnis
Museum	Parlament	Tischlein
		Realismus

Abbildung 5: Grammatische Komponente

Was passt nicht? ✍




Wir feierten... **ein Festessen - das Jubiläum - den Geburtstag**

Man kann eine Einladung ... **erhalten - einladen - verschicken**

Man kann ein Fest ... **feiern - geben - bedanken**

Ich muss das Geschenk noch ... **gratulieren - einpacken - auspacken**

Man kann zum Geburtstag ... **schenken - gratulieren - alles Gute wünschen**

Die Stimmung auf der Party war ... **locker - feierlich - ungezwungen**

Die Begrüßung war etwas ... **steif - formell - glücklich**



Abbildung 6: Kombinatorische Komponente



Stadt = Budapest, Berlin
 Fest = Festival

Wie würdet ihr die Bedeutung der unterstrichenen Wörter mit Hilfe der interaktiven Tafel erklären?

Glück gehabt!
 Am Wochenende waren Floria und Daniel auf dem Stadtfest. Es war sehr heiß, und sie haben zuerst eine Cola getrunken. Dann hatte sie richtig Hunger. Sie haben eine große Tüte Popcorn gegessen, dann noch zwei Brezeln und ein Eis. Dann haben sie einen Stand mit T-Shirts gesehen. „Mensch, Florian“, hat Daniel gesagt, „die haben die neuen Undertaker-T-Shirts.“ Sie haben die T-Shirts sofort angezogen. Sie waren Spitze! Eins für 10 Euro. Sie sind dann ganz stolz weitergegangen. An der nächsten Ecke war ein Stand mit Luftballons. Florian hatte eine Idee. „Ich kaufe einen Luftballon für meine Schwester. Sie hat morgen Geburtstag.“ Plötzlich ein Schreck! „Wo ist mein Geldbeutel? Hast du meinen Geldbeutel gesehen? Er ist weg!“ - Nein, warte, wo sind wir zuletzt gewesen? Wir haben eine Brezel gegessen und dann das T-Shirt gekauft! Genau das T-Shirt!“ Sie sind dann wie der Blitz zurückgelaufen. Der Mann am T-Shirt-Stand hat schon gewartet. „Hier, euer Geldbeutel! Ihr habt ihn vergessen.“ - „Uff, da hast du noch Glück mal gehabt!“, hat Daniel gesagt. Dann haben sie noch schnell den Luftballon gekauft und sind mit dem Bus nach Hause gefahren.

= Wo ist meine Brille?
 Ich finde sie nicht.

Abbildung 7: Bedeutungsvermittlung mittels IWB

ler che te stel Buch la gur Dich tur schen rei
 Auf Haupt ra lung buch Bü ter ge
 hand Li fi Schrift Ta

1. Ein Geschäft, in dem man ein Buch kaufen kann, ist eine _____.
2. Ein anderes Wort für Dichtung ist _____.
3. Ein Buch, das nicht gebunden ist, nennt man _____.
4. Eine kleine Bibliothek, bei der man Bücher ausleihen kann, heißt _____.
5. Die Anzahl der Bücher, die auf einmal gedruckt werden, nennt man _____.
6. Eine wichtige Figur in einem literarischen Werk nennt man _____.
7. Andere Wörter für Autor sind _____ und _____.

Abbildung 8: Analyse der interaktiven Wortschatzübung

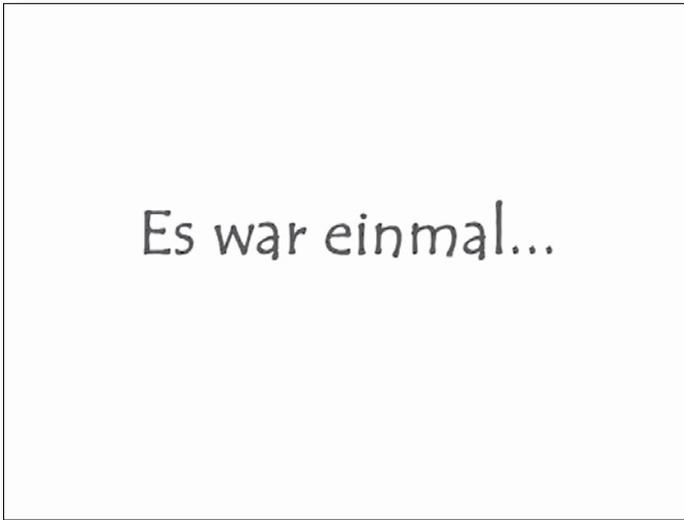


Abbildung 9

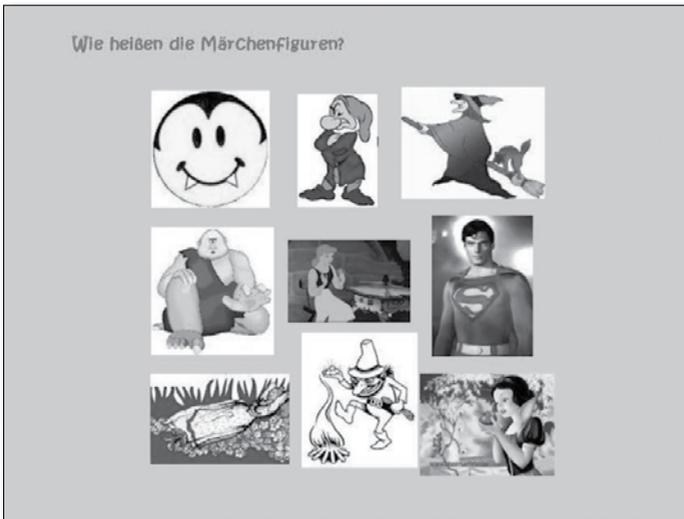


Abbildung 10



Abbildung 11

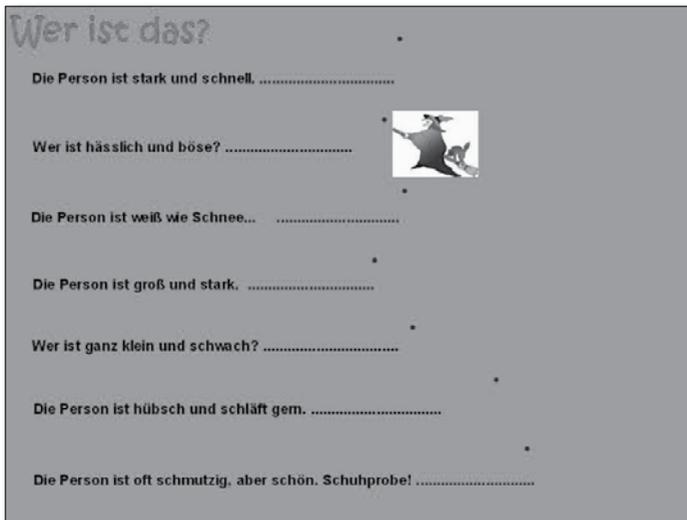


Abbildung 12

Beatrix Bukus (Budapest)

Vernetzte Welt versus Container- Lehrerausbildung

Autoethnografie einer ungarischen Sprachlehrerin über ihre Lehrtätigkeit in Izmir

1. Einführende Gedanken und Zielsetzung

Die sprachliche und kulturelle Homogenität der Klassenverbände wurde in den vergangenen Jahren in weiten Teilen Europas und Nordamerikas durch sprachlich und kulturell heterogene Unterrichtsszenen abgelöst. Die Ursache hierfür sind ökonomische, politische und gesellschaftliche Prozesse sowie die vereinfachte und kostengünstige Mobilität und Kommunikation. Dabei sind in einem Klassenzimmer die folgenden Kombinationen sprachlicher und kultureller Hintergründe anzutreffen:

- [1] Lehrkraft und Schüler haben den gleichen sprachlichen und kulturellen Hintergrund. Dieser deckt sich größtenteils mit der Mehrheitskultur.¹
- [2] Die Lehrkraft und die Mehrheit der Schüler haben den gleichen sprachlichen und kulturellen Hintergrund, der zum größten Teil mit der Mehrheitskultur deckungsgleich ist. Ein bestimmter Anteil der Schüler verfügt über einen von der Mehrheitskultur unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergrund (z.B. Unterrichtsszene in einer Einwanderungsgesellschaft).
- [3] Die Lehrkraft repräsentiert die Mehrheitskultur, während die Schüler untereinander, sowie von der Lehrkraft verschiedene sprachliche und kulturelle Hintergründe haben (z.B. segregierter Unterricht für Flüchtlingskinder im Aufnahmeland).
- [4] Die Lehrkraft hat einen anderen kulturellen Hintergrund als die Schüler, die zur Mehrheitskultur gehören (z.B. übt die Lehrkraft ihre Tätigkeit im Ausland an einer öffentlichen Schule aus).

¹ Mehrheitskultur bezeichnet im Folgenden diejenige gesellschaftliche und diskursive Praxis, die von der Mehrheit der Gesellschaft geteilt wird, d.h. in der die Unterrichtsszene institutionell eingebettet ist, durch die sie reguliert wird.

- [5] Die Lehrkraft hat einen anderen kulturellen Hintergrund als die Schüler, die auch alle über unterschiedliche sprachliche und kulturelle Hintergründe verfügen (z.B. internationale Schulen weltweit).

In den vergangenen Jahren behandelten immer mehr wissenschaftliche Studien die Frage, inwieweit das Berufsprofil des Lehrers von einer zunehmend globalisierten Welt und von der zunehmenden Zahl von sprachlich und kulturell heterogenen Unterrichtsszenen beeinflusst wird (vgl. u.a. Cushner 2007, DeJaeghere/Zhang 2008, Robertson 2000, Waltersa u.a. 2009).² Ich sehe die Notwendigkeit von Veränderungen vor allem in den folgenden vier Aspekten:

- [a] Lehrer sollten das didaktische Konzept des Globalen Lernens immer mehr einsetzen und globale Themen, die das Lokale beeinflussen, in den Unterricht einbetten, so dass ihre Schüler ihre Wahrnehmung der vernetzten Welt schulen können.
- [b] Lehrer sollten die Möglichkeit nutzen, die Kommunikation mit Fremdsprachigen effektiv in den Unterricht zu integrieren.
- [c] Lehrer sollten sich für eine Lehrtätigkeit in einem fremden Land vorbereiten können (vgl. Unterrichtsszenen [4]–[5]).
- [d] Lehrer sollten sich für den Einsatz in einem sprachlich und kulturell fremden Klassenzimmer vorbereiten können, wobei die Vermischung von sprachlichen und kulturellen Hintergründen in sehr unterschiedlichen Kombinationen resultieren kann (vgl. Unterrichtsszenen [2]–[5]).

In der pädagogischen Forschung wird den Unterrichtsszenen [1], [2] und [5] viel mehr – obwohl leider nicht genug – Beachtung geschenkt als den Unterrichtsszenen [3] und [4]. Es wird in der relevanten Forschungsliteratur wenig systematisch reflektiert, über welche Kompetenzen und welches Wissen eine Lehrkraft verfügen muss, um in der Unterrichtskonstellation [3] oder [4] eingesetzt werden zu können, und ob es Kompetenzen und Wissen gibt, die in allen fünf Konstellationen unentbehrlich sind.

Außerdem kann festgestellt werden, dass die im nationalen Rahmen organisierte Lehrerbildung die (angehenden) Lehrer weiterhin überwiegend für die Konstellation [1] vorbereitet. Es wird sowohl in der Forschung als auch in der Praxis zu wenig darauf eingegangen, wie Lehrkräfte sich selbst weiterbilden können, um als effektive und bewusste Akteure den Veränderungen und Erweiterungen ihres Tätigkeitsprofils bezüglich der Aspekte [a], [b], [c] und [d] entgegensehen zu können (eine Ausnahme bilden jene Inhalte,

² Im Text bediene ich mich der generisch maskulinen Form von Substantiven, weibliche Repräsentanten sind selbstverständlich überall mitgemeint.

die sich auf die Unterrichtsszene [2] beziehen). In vielen wissenschaftlichen Stellungnahmen wird offenbar davon ausgegangen, dass Lehrer mit fehlendem „Global-Bewusstsein“ dennoch in der Lage sind, ihren Schülern Fertigkeiten und Wissen zu vermitteln, die sie zu globalen Bürgern machen, bzw. sie selbst global handeln und arbeiten lassen.³

Die folgenden Fragen stehen offen: Ist es möglich, eine genaue Skala von Lehrerkompetenzen und Wissensbeständen festzulegen, die für eine Lehrkraft in der jeweiligen Unterrichtsszene [1]–[5] unentbehrlich ist? Ist die sog. „interkulturelle Kompetenz“ eine der Kernkompetenzen, und wenn dem so ist: wie lässt sich diese definieren und unter den anderen Kompetenzen einordnen? Inwiefern vermittelt die institutionelle Lehreraus- und -fortbildung bereits jetzt die erwünschten Kompetenzen und Wissensbestände? Wodurch sollte die institutionelle Lehreraus- und -fortbildung erweitert und ergänzt werden, damit sie Lehrkräfte für die unterschiedlichen Unterrichtsszenen [2]–[5] und den Herausforderungen des veränderten und erweiterten Berufsprofils ([a]–[d]) vorbereiten kann? Inwiefern sind Inhalte und Forschungsergebnisse im Curriculum integriert, die die heterogenen Unterrichtsszenen [2]–[5] reflektieren und thematisieren würden?

Der vorliegende Artikel ist eine Autoethnografie, die meine Arbeit als Sprachassistentin für Englisch als Fremdsprache an einem staatlichen türkischen Gymnasium in Izmir von Februar bis August des Jahres 2008 reflektiert. In der Analyse wird der Frage nachgegangen, wie ein Auslandsaufenthalt in einem fremden Land dazu beitragen kann, die Kompetenzen und Wissensbestände des Lehrers zu erweitern, die es ermöglichen, den Unterricht und die eigene Arbeit in einem globalen Kontext zu gestalten. Anhand der Analyse der Berufserfahrung in Izmir kommt man meiner Ansicht nach zu dem Ergebnis, dass eine Lehrkraft, die über bestimmte Kernkompetenzen und ein bestimmtes Kernwissen verfügt, in allen Unterrichtskonstellationen ([1]–[5]) erfolgreich eingesetzt und den Herausforderungen des veränderten Berufsprofils ([a]–[d]) effektiv gerecht werden kann. Weiterhin wird dafür plädiert, dass diese Kernkompetenzen und das benötigte Kernwissen in entsprechend intensiver Weise v.a. bzw. nur durch einen Auslandseinsatz entwickelt und gefördert

³ Der Ausdruck *global-bewusst* wird hier verwendet, weil mir zurzeit kein adäquaterer Begriff für das Gemeinte zur Verfügung steht. Durch die Verwendung des Ausdrucks soll jedoch keineswegs die Tatsache unter den Teppich gekehrt werden, dass Begriffe wie *Globalisierung*, *global* und *global-bewusst* hochdebattierte und politisch geladene Ausdrücke sind, und dass die präzise Anwendung solcher Ausdrücke in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten zuerst von kompetenten Fachleuten systematisch diskutiert werden sollte.

werden können. Ein weiteres Ziel dieses Artikels ist es, (angehenden) Lehrern reflektierende Gedanken und nützliche Aspekte über die eigene Lehrtätigkeit in einem fremden nationalen Kontext sichtbar zu machen und somit ihre kritische Denkweise zu fördern. Diese Zielsetzung steht mit dem folgenden Zitat im Einklang:

Interkulturelles Lernen in einem weiten Sinn des Begriffs kann sich innerhalb oder außerhalb von Institutionen vollziehen und deckt sich im zweiten Fall mit der Verarbeitung interkultureller Lebenserfahrung, die etwa durch Tourismus, Migration, Schüler- und Jugendaustausch, interkulturelle Partnerbeziehungen und Ehen, Auslandsentsendungen von Arbeitskräften sowie mit der Begegnung mit den Angehörigen fremder Gesellschaften und Kulturen vermittelt und erworben werden kann. **Interkulturelle Lebenserfahrung und ihre Verarbeitung** stellen mit Abstand die wichtigsten Formen interkulturellen Lernens dar. Sie werden jedoch häufig für Formen des institutionellen interkulturellen Lernens **zu wenig nutzbar gemacht und sowohl in der Forschung wie in der pädagogischen Praxis zu wenig aufgearbeitet und kritisch reflektiert**. (Lüsebrink 2005: 66; Hervorhebungen von mir, B.B.)

Die Sekundärliteratur zu diesem Thema verwendet – wie auch das Zitat – oft Fachausdrücke in einer Kombination mit dem Konzept der „Interkulturalität“. Im nächsten Abschnitt wird auf dieses Konzept eingegangen.

2. Das verengende Konzept der „Interkulturalität“

Die akkurate Definition der dem Thema nahe stehenden Begriffe wie *Interkulturalität*, *interkulturelle Kompetenz*, *interkulturelles Lernen*, *interkulturelle Kommunikation*, *interkulturelle Pädagogik*, *interkultureller Fremdsprachenunterricht* usw. gehört nicht zu den Zielsetzungen dieses Artikels. Vielmehr wird versucht, praktische Aspekte der eigenen Lebenserfahrung vorzustellen, die dafür sprechen, dass sich Lehrkräfte während eines Auslandsesatzes solche Kompetenzen und Wissensbestände aneignen können, die ihnen helfen, ihren Beruf als „globale Akteure“ auszuüben.

Doch muss hier auf die Definitionsschwierigkeiten der Begriffe *Kultur* und *Interkulturalität*, bzw. auf die von diesen Wörtern abgeleiteten Ausdrücke kurz hingewiesen werden. Namhafte Forscher geben über die verschiedenen Ansätze zur Definition dieser Begriffe einen Überblick, konzentrieren sich dabei aber zumeist auf die Ergebnisse in einem bestimmten Forschungsraum bzw. in bestimmten Wissenschaftszweigen (vgl. u.a. Földes 2007, 2009a und 2009b, Roche 2001, Lüsebrink 2005, Bredella/Delanoy 2007, Bolten 2007, Thomas 1996).

Es gibt zahlreiche praktische Konzepte, die sich trotz der Vagheit dieser Begriffe mehr oder weniger bewusst für einen Ansatz entscheiden und diese z.B. in die Praxis

der Lehreraus- und -weiterbildung umsetzen (vgl. u.a. DeJaeghere/Zhang 2008, Sercu 2006, Lianga/Zhang 2009, Waltersa u.a. 2009, Müller-Jacquier 2000).

Obwohl zahlreiche etablierte Wissenschaftler auf die Notwendigkeit der Herausbildung interkultureller (kommunikativer) Kompetenz der Lehrkräfte und im Besonderen der Sprachlehrer hinweisen (vgl. dazu u.a. Auernheimer 2010, Lanfranchi 2010), wird in diesem Artikel auf den Gebrauch dieser Begriffe und anderer wenig differenzierter Aussagen verzichtet. Hierfür gibt es zwei Gründe: Einerseits, weil der Überblick über die möglichen Definitionen und die Wahl einer Definition dieser Begriffe der Zielsetzung dieses Artikels m.E. nicht dienlich ist, und andererseits, weil diese Begriffe oft politisch und ideologisch behaftet sind, und die Reflexion darüber die Grenzen des Artikels sprengen würde.

Mir erscheint jedoch viel nützlicher, die Annäherungsweise an den Begriff *interkulturell* anhand eigener praktischer Erfahrungen deutlich zu machen.

Meiner Ansicht nach erweckt das Wort *interkulturell* den Eindruck, dass individuelle Deutungsrahmen und Deutungsvorgänge vor allem durch die Kultur des Einzelnen behaftet sind. Tatsächlich werden sie aber nicht nur durch die kulturelle Zugehörigkeit, sondern zum gleichen Teil durch die individuelle Lebenserfahrung geprägt. Wenn zwei Interaktionspartner über ein bestimmtes Wirklichkeitselement zu interagieren beginnen, haben die beiden verschiedene Deutungen dieses Wirklichkeitselements. Je ähnlicher die Erfahrungen der Interagierenden über dieses Element sind, desto ähnlicher sind seine Deutungen und desto einfacher ist es, einen Deutungskompromiss zu finden. Hier wird die Auffassung vertreten, dass die unterschiedlichen Facetten der Kultur die Erfahrungen des Individuums über die Wirklichkeit zwar teilweise beeinflussen können, den Facetten der individuellen Lebensgeschichte und der individuellen Erfahrungen jedoch der gleiche Wert beizumessen ist. Davon ausgehend kann die Interaktion mit einer Person mit ähnlichem kulturellen und sprachlichen Hintergrund, aber sehr verschiedenen Episoden und Ausprägungen in der Lebensgeschichte (Sozialisation, Ausbildung, Karriere, Familienleben usw.) manchmal eine größere Herausforderung bedeuten, als die Interaktion mit einer Person mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund, aber sehr ähnlichen persönlichen Erfahrungen. Das Wort *interkulturell* rückt die Bestimmtheit und die Determiniertheit des Individuums durch seine kulturelle und sprachliche Zugehörigkeit in den Vordergrund. Es spiegelt dadurch die Annahme von homogenen Nationalkulturen und homogenen kulturellen und Sprachidentitäten wider. Es wird hier somit für eine „interindividuelle“ Interpretation plädiert.

Die Interaktion zwischen mir und den izmirischen Schülern, sowie den Lehrerkollegen und den Eltern verlief im Allgemeinen nach folgendem

Schema:

1. Die Interaktionsteilnehmer erkannten die Diskrepanz zwischen dem Deutungsrahmen und den Deutungsvorgängen.
2. Die Interaktionsteilnehmer stellten den eigenen Deutungsrahmen in Frage, reflektierten über diesen, versuchten diese kennen zu lernen und zu objektivieren.
3. Die Interaktionsteilnehmer drückten ihre Bereitschaft aus, den Deutungsrahmen und die Deutungsvorgänge ihres Gegenübers kennen zu lernen.
4. Die Interaktionsteilnehmer akzeptierten, dass der Deutungsrahmen und die Deutungsvorgänge des Anderen nie vollständig verstanden oder übernommen werden können.
5. Die Interaktionsteilnehmer versuchten mit der Unsicherheit, die durch die Relativierung der einzelnen Gedankenrahmen hervorgerufen wurde, emotional umzugehen.
6. Die Interaktionsteilnehmer bemühten sich gemeinsam um die Erarbeitung eines Kompromisses, welcher zum Erfolg des gemeinsamen Handelns beitragen kann und das Erreichen eines gemeinsamen Zieles ermöglicht.

Aufgrund meiner Berufserfahrung in Izmir scheint es ein Kernelement in der Interaktion mit Personen mit unterschiedlichem kulturellen, sprachlichen und Erfahrungshintergrund zu sein, dass man erkennt, dass jeder Mensch die Welt mit seinen eigenen Augen betrachtet und daher seinen eigenen Interpretationsrahmen entwirft. Diesen Gedanken formuliert Mecheril als „Unzugänglichkeit des Anderen“ wie folgt:

Sobald die hermeneutische Unzugänglichkeit des Anderen zum Ausgangspunkt interkultureller Prozesse wird, verringert sich die Gefahr die Vereinnahmung durch das Verstehen; diese Reduktion setzt das professionelle Vermögen voraus, sich auf das eigene Nicht-Wissen zu beziehen. (Mecheril 2010: 29)

Dieser Aufsatz plädiert für eine **inter-individuelle** (anstelle einer interkulturellen) Interpretation. Aus diesem Grund wird in der folgenden Beschreibung auch vermieden, über „türkische Schüler“, „türkisches Gymnasium“, „türkische Lehrerkollegen“, „türkische Stadt“ usw. zu sprechen. Stattdessen werden Erfahrungen analysiert, die in einem bestimmten Raum (Izmir), Zeitabschnitt (März–August 2008), unter bestimmten Menschen (Schülern und Lehrerkollegen) von einer bestimmten Person (der Autorin) in einer bestimmten Rolle (Sprachassistentin) gesammelt wurden. Obwohl Kategorisierungen die Wahrnehmung der Wirklichkeit erleichtern, erscheint mir wichtig, die individuelle Einzigartigkeit und die Einzigartigkeit der Interaktionen zu betonen.

3. Forschungsansatz und Hintergrundinformationen zur Analyse

Dieser Artikel präsentiert die Ergebnisse einer qualitativ-interpretativen Forschung. Ich habe die Autoethnografie als Forschungsansatz und Forschungsmethode verwendet. Eine Autoethnografie bemüht sich darum, persönliche Erfahrungen zu beschreiben und systematisch zu analysieren, um kulturelle und soziale Erfahrungen zu verstehen (Ellis 1999, Jones 2005). Dieser Ansatz erlaubt dem Forscher, eigene Erfahrungen, Gedanken und Gefühle als Forschungsdaten zu analysieren und über diese von mehreren Standpunkten aus bewusst zu reflektieren. Der Vorteil dieser Methode besteht darin, dass man durch die Veröffentlichung persönlicher Daten zum Verstehen breiterer kultureller und sozialer Phänomene beitragen kann. In diesem Fall analysiere ich persönliche Erfahrungen und Gedanken in einer Situation, in der ich meine Lehrtätigkeit zum ersten Mal in einer global-bewussten Weise ausgeübt habe. Mit der systematischen Analyse des Persönlichen versuche ich auf diejenigen Komponenten des Lehrerberufsprofils einzugehen, die für dessen Profilierung in einem vernetzten Weltkontext relevant sind.

Beim Analyseprozess ist es vor allem unabdingbar, einen unvoreingenommenen Diskussionspartner einzubeziehen (Nagy Hesse-Biber/Leavy 210ff.). So habe ich während meiner Analyse mit einem Herrn türkischer Herkunft im Dialog gestanden, der seit Jahren in Budapest lebt. Seine Beiträge haben meinen Reflexionsprozess eindeutig gefördert und zur Qualität der Analyse erheblich beigetragen.

Ich habe während der zweiten Hälfte des Schuljahres 2007/2008 in Izmir als Comenius-Sprachassistentin gearbeitet. Assistenzzeiten von Studierenden der Lehramtsfächer an Schulen im Ausland sind eine Aktion des „Programms für lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission. LehrerassistentInnen verbringen drei bis zehn Monate an einer Schule oder vorschulischen Einrichtung eines anderen europäischen Landes, unterstützen die Lehrtätigkeit im Klassenzimmer, beteiligen sich an Schulprojekten und unterrichten häufig ihre Muttersprache. Dabei erhalten sie Gelegenheit, ihre Kenntnisse über andere europäische Länder und Bildungssysteme zu vertiefen, ihre pädagogischen Fähigkeiten zu erweitern und ihre Unterrichtskompetenz zu verbessern. Das Programm unterstützt den Unterricht an den Gasteinrichtungen und ermöglicht – vom Lehrfach unabhängig – eine Verbesserung der Sprachkenntnisse der Schüler, mit denen die Comenius-Assistenzkraft arbeitet.⁴

⁴ Vgl. dazu http://ec.europa.eu/education/comenius/doc/assistant_de.pdf.

Zu dem Zeitpunkt, als ich Sprachassistentin in Izmir wurde, befand ich mich im letzten Jahr meiner Lehrerausbildung in den Fächern Germanistik und Allgemeine Pädagogik. Es war mein ausdrücklicher Wunsch, in der Türkei arbeiten zu können. Ich wurde als Sprachassistentin in Englisch lernenden Gymnasialklassen eingesetzt (eine solide Sprachkompetenz im Englischen sowie stabiles methodisch-didaktisches Wissen über Fremdsprachenunterricht waren von der Gastschule vorausgesetzt). Obwohl das Programm es anders vorsieht, wurden mir als Assistentenkraft (übrigens nicht ganz gegen meinen Willen) 20 reguläre Wochenstunden sowie 10 private Unterrichtsstunden an den Nachmittagen anvertraut.

Ich habe Schüler in den Klassenstufen 9–12 (im Alter von 14–18 Jahren) in insgesamt 10 verschiedenen Kommunikationsklassen in Englisch unterrichtet. Die insgesamt 305 Schüler, verteilt auf zehn Klassen, wiesen unterschiedliche Hintergründe auf, wobei etwa 55% Türken, 30% Kurden und 15% Roma waren.

Im Vordergrund stand die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz der Schüler. Außerdem war es meine Aufgabe, Wissen und Kultur meines Heimatlandes zu vermitteln und im Rahmen von Schülerprojekten die Sprachenvielfalt Europas zu erarbeiten. Selbst zum Ziel gesetzt hatte ich mir dabei, während meiner Assistenzzeit zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen beizutragen. Dabei war mir besonders wichtig, Offenheit gegenüber anderen Denkmustern, Verhaltensweisen und Anschauungen zu vermitteln und ebenso die Bereitschaft zu fördern, andere Sprachen und Kulturen kennen zu lernen.

Vor der Analyse soll hier kurz noch mein Ausbildungsprofil geschildert werden. Ich habe ein fünfjähriges Studium in Germanistik und Allgemeiner Pädagogik vor der Einführung des Bologna-Systems absolviert. Beide Ausbildungscurricula waren eng an die Ausbildung von Philologen angelehnt, die im eigenen Fach eventuell einmal eine Lehrtätigkeit ausüben werden (Feld-Knapp 2011: 986). Daraus resultierte, dass die Ausbildung nur in sehr geringem Umfang praktischen Bezug aufwies. Neben dem theoretischen benötigt eine erfolgreiche Lehrkraft selbstverständlich auch pädagogisches und fachpädagogisches Wissen. Da ich am Ende meines Studiums den festen Wunsch hatte, Sprachlehrerin zu werden, suchte ich ganz bewusst nach den Möglichkeiten der Vertiefung meiner praktischen Erfahrungen. Obwohl ich im Laufe meines Studiums bereits ein Praktikum am Goethe-Institut in Budapest absolviert und während zwei (Auslands-)Semestern an der Ludwig-Maximilians-Universität in München Seminare zu den Themen „Fremdsprachenunterricht“, „freie Unterrichtsformen“

und „Medien im Unterricht“ belegt hatte, bedeutete die Assistenzzeit in Izmir im Jahre 2008 die intensivste Reifezeit für mich als werdende Sprachlehrerin.

4. Analyse

Im Folgenden konzentriere ich mich auf diejenigen Aspekte, die meines Erachtens für die erfolgreiche pädagogische Arbeit einer global-bewussten Lehrkraft in einem anderen nationalen, kulturellen und sprachlichen Kontext unentbehrlich sind. Wie in Abb. 1 dargestellt, können die Aspekte schematisch vier Kategorien zugeordnet werden:

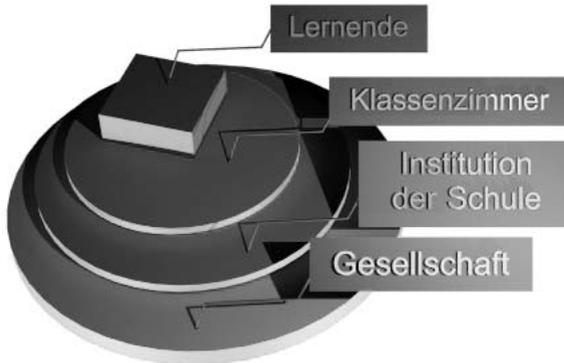


Abb. 1: Kategorien relevanter Aspekte des global-bewussten Lehrens im fremd-nationalen, –kulturellen und –sprachlichen Kontext

4.1. Weiterer gesellschaftlicher Kontext

Die Bildungstätigkeit einer Schulinstitution und die Lehrtätigkeit der einzelnen Lehrkräfte sind stets in einen kulturellen, religiösen, historischen und diskursiven Kontext eingebettet.

Die islamische **Religion** bildete einen besonders relevanten Aspekt des gesellschaftlichen Kontextes für meine Lehrtätigkeit in Izmir. Es war für das Verständnis bestimmter Normen, Werte, Gebräuche und Sichtweisen ohne Zweifel sehr hilfreich, Grundaussagen, Entwicklungsgeschichte und gesellschaftliche Praxis des Islams auch näher zu kennen. Man muss sich dabei auch dessen bewusst sein, dass bestimmte Handlungsmuster, Gebräuche, Überzeugungen und Glaubensvorstellungen in der jeweiligen Gesellschaft viel mehr auf die Geschichte des Volkes zurückzuführen sind. Die Lehrkraft,

die in einem ihr fremden religiösen Kontext arbeitet, tendiert möglicherweise dazu, Alltagspraktiken auf die Religion zurückzuführen. Man sollte als Lehrkraft diese vereinfachende Erklärung bewusst vermeiden und danach streben, sich unverständlichen oder fremden Praktiken ganzheitlich und in deren jeweiligem Kontext anzunähern.

Im Falle der Türkei können außer der Religion und der Geschichte die **Reformen von Mustafa Kemal Atatürk** (1881–1938) als Deutungsrahmen erwähnt werden. Viele schulrelevante Aspekte, die eine Lehrkraft ausländischer Herkunft während ihrer Lehrtätigkeit in Betracht ziehen muss, sind unmittelbar aus der Kemal'schen Ideologie ableitbar.

Für eine bewusste Lehrtätigkeit ist es weiterhin wichtig, mit dem **Individuum-Image** der Gesellschaft vertraut zu sein. Der Fokus liegt dabei auf den Erwartungen der Gesellschaft ihren Mitgliedern gegenüber, sowie auf den Normen, die die Beziehungen zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern und den kleineren und größeren gesellschaftlichen Einheiten (Familie, Großfamilie, Nachbarschaft, Arbeitskollegen, Freunde, Bezirkseinwohner usw.) regulieren. Kennt man diese nicht, können sie im Unterricht natürlich auch nicht berücksichtigt werden.

Am Anfang meiner Lehrtätigkeit in Izmir war es für mich wichtig zu verstehen, dass die gesellschaftliche **Verantwortungsbereitschaft des Einzelnen** von der mir vertrauten deutlich abweicht. In den Familien, deren Kinder ich unterrichtet habe, steht – neben der individuellen Entfaltung – die Entwicklung von starken sozialen Kompetenzen und von Verantwortungsbewusstsein im Vordergrund der Erziehung. Bedeutsam für die Schüler und ihre Familien sind aus diesem Grund die nationalen und religiösen Feiern, die regelmäßigen Familien- und Nachbarnbesuche, sowie die täglichen Teetrinkangelegenheiten, wobei die Funktion und die Verantwortung des Individuums innerhalb der Mikro-, Meso- und Makrogesellschaft anerzogen, gestärkt und reproduziert wird. Es gehörte zu meinen Aufgaben als Lehrkraft, im Rahmen des Kennenlernens der einzelnen Schüler auch deren Position bzw. Status innerhalb der einzelnen gesellschaftlichen Einheiten kennen zu lernen und die mögliche Vielfalt der eigenen Individuumsimages wahrzunehmen. Da ich die Endpole der Hofstede'schen Dimensionen (Hofstede 1980) für etwas starr und einseitig halte, werden an dieser Stelle die Begriffe *kollektiv* und *individualisiert* absichtlich nicht verwendet. Dennoch war es zu einem bestimmten Maße wichtig für das Verstehen der institutionellen Dynamik der Schule und der Dynamik unter den Schülern, die Hofstede'schen Dimensionen in Betracht zu ziehen.

Weiterhin ist es wichtig, die Unterschiede des „**Kind-Konzeptes**“ zu erwähnen. Das Konzept „Kind“ ist nicht universell und je nach Ansatz werden ihm unterschiedliche Rechte und Positionen innerhalb der Gesellschaft zugeschrieben. Obwohl der Westen in der vernetzten Welt dazu tendiert, das abendländische, mittelständische Image des Kindes als universell zu betrachten, ist dieses immer in einen geschichtlichen (vgl. Ariès 1962, Wells 2009), geographischen und kulturellen Kontext eingebettet (Ensor-Goździak 2010: 17). Ich habe bestimmte Merkmale des türkischen Kind-Image erfahren, die von meiner eigenen (Image-)Vorstellung abweichen. So gibt es zum Beispiel in den Familien, die ich kennengelernt habe, eine Veränderung in der Erziehung etwa im elften Lebensjahr, nach dem das Kind vielmehr als junger Erwachsener behandelt wird. Kinder werden ab diesem Alter als wichtige Helfer in der Familie wahrgenommen. Die Nachmittagsarbeit ist deshalb für Jugendliche im Pubertätsalter ein wichtiger Teil der Sozialisation. Die meisten Schüler helfen im Familiengeschäft (Restaurant, Apotheke, Teegeschäft usw.) oder im Geschäft eines Freundes oder Nachbarn mit. Mit dieser Aufgabenübertragung soll den Heranwachsenden bereits frühzeitig Verantwortungsbewusstsein gegenüber (älteren) Familienangehörigen anezogen werden. In der Gesellschaft, in der ich selbst aufgewachsen bin, ist es hingegen üblich, dass Eltern so lange wie möglich ihre Kinder unterstützen, die diese Verantwortung erst übernehmen, wenn die Eltern für sich selbst nicht mehr sorgen können.

Als Lehrkraft sollte man danach streben, sich die Merkmale des eigenen und des fremden Kinderimage bewusst zu machen, zu vergleichen und diese Aspekte in die eigene Annäherung an die Schüler sowie in die Lehrtätigkeit zu integrieren. Dies gilt auch für die Besonderheiten des familiären **Primärsozialisationsprozesses**. Es gibt große Unterschiede in bestimmten Merkmalen bezüglich Formen, Methoden und Prozesse der familiären Erziehung und der schulischen Bildung im Vergleich dazu, was für mich als selbstverständlich galt. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, soll hier nur ein augenfälliger Aspekt erwähnt werden. In den meisten Familien waren die Mütter als Hausfrauen tätig und ihre erzieherische Tätigkeit von der Gesellschaft allgemein hoch geschätzt. Aus der Perspektive der Schulpädagogik ruft diese Tatsache ganz andere Verantwortlichkeiten der Lehrkraft hervor, als wenn es um arbeitende Mütter geht, die nur sehr wenig Zeit mit ihren Kindern verbringen können. Während in meinem Herkunftsland die Tendenz herrscht, dass die Schulen immer mehr erzieherische Aufgaben übernehmen müssen, war dies im izmirschen Kontext nicht der Fall. Es ist also wichtig zu beachten, dass die Institution Schule ihre Aufgabe immer in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext eingebettet erfüllt.

So ist die Situation auch bezüglich des **Repertoires von Institutionen**, die die Erziehungs- oder Bildungsarbeit übernehmen und zudem mit den Schulen kooperieren können, in den verschiedenen nationalen Kontexten unterschiedlich. Eine Lehrkraft, die es gewohnt ist, die Bildungsangebote der Zivilinitiativen in die eigene Arbeit zu integrieren, kann dies in einer Gesellschaft, in der es wenige oder gar keine Institutionen dieser Art gibt, schwerlich tun. Dieses Beispiel gilt nicht nur für nationale Kontexte, sondern auch für die Unterschiede zwischen Stadt und Land innerhalb desselben Staates.

An diesem Punkt soll auch die **allgemeine pädagogische Kultur** als ein weiterer wichtiger Aspekt erwähnt werden, der in der universitären Lehrerbildung vermittelt wird. Während meiner Lehrtätigkeit habe ich von meinen izmirischen Kollegen erfahren, dass in deren Ausbildung wenig oder gar kein Wert auf die Vermittlung von allgemeinem pädagogischem und fachpädagogischem Wissen gelegt wird. Auf diesen Aspekt soll in Abschnitt 4.3 im Detail eingegangen werden.

Die Tätigkeit einer Lehrkraft wird außerdem durch die relevanten nationalen Regelungen und die Position der Bildung per se innerhalb der politischen Kultur und des Gesellschaftslebens beeinflusst. Ohne die Antwort auf die Frage *Welchem Zweck dient die Bildung an öffentlichen Schulen?* kann eine Lehrkraft die eigene Arbeit in den Schulkontext nicht einbetten. Wenn man bedenkt, welche verschiedenen Antworten durch die Geschichte auf diese Frage bereits gegeben wurden, scheint die Frage noch bedeutender zu sein. Es muss beachtet werden, inwiefern Struktur und Mechanismen des öffentlichen Schulsystems der innergesellschaftlichen Mobilität und der Chancengleichheit dienen oder dagegen wirken. Die Lehrkraft muss über das nationale Curriculum, die zentralen Prüfungen und andere relevante Regelungen und Inhalte informiert sein. Zum Beispiel machte ich die Erfahrung, dass es fast unmöglich war, einen regelmäßigen Unterricht für die zwölften Klassen zu halten. Bereits seit mehreren Jahren ist es eine in der Türkei übliche Praxis, sich im Rahmen eines Vorbereitungskurses auf die Aufnahmeprüfung an der Universität vorzubereiten. Da an den Nachmittagen und Wochenenden alle meine Schüler in der zwölften Klasse solche Kurse belegten, war für sie der Vormittag eine Zeit der Erholung. In der Aufnahmeprüfung wird lexikalisches Wissen in Form von Multiple-Choice-Fragen getestet. Auch aus diesem Grund hatten sie kein Interesse daran, die kommunikativen Kompetenzen im Englischen zu trainieren.

Die schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit tradiert und konserviert die **Normen, Werte und Alltagsweisheiten** einer Gesellschaft. Diese

bilden das Fundament der pädagogischen Arbeit. Die Lehrkraft, die nicht zu der Gesellschaft gehört, in der sie unterrichtet, soll die gesellschaftlichen Normen, Werte und Alltagsweisheiten kennen lernen, um adäquate pädagogische Interventionen durchführen zu können. Gleichzeitig erhält die Schülerschaft dank dem „Verschieden- und Unbewandertsein“ der Lehrkraft auch die Möglichkeit, über den eigenen Referenzrahmen (Normen, Werte und Alltagsweisheiten) nachzudenken.

Nach meiner Erfahrung waren in meinem sozialen Milieu die **Geschlechterrollen** klar getrennt: Männer und Frauen nehmen in vielen öffentlichen und privaten Domänen getrennt an Aktivitäten teil. Die Erwartungen gegenüber beiden Geschlechtern sind klar definiert. Für mich bestand die Herausforderung darin, die Erwartungen, die sich auf mein Äußeres, meine Kleidung, Benehmen und Sprechweise bezogen, so schnell wie möglich kennen zu lernen und zwischen ihnen und meinen eigenen Vorstellungen und Gewohnheiten einen optimalen Kompromiss zu finden. So kam es zu Beginn meiner Lehrtätigkeit zu zahlreichen Kommunikationsschwierigkeiten und disziplinarischen Herausforderungen im Klassenzimmer, da meine eigene Perzeption der Frauenrolle erheblich von der der Schüler und ihrer Familien abwich.

Auch **der Beruf des Lehrers** wird anders wahrgenommen als in meiner Herkunftsgesellschaft. Lehrer gehören in der türkischen Gesellschaft zu den besonders geachteten Menschen. Wissen und Qualifikation verleihen ihnen eine höhere Position in der Gemeinschaftshierarchie, weshalb sie seitens der Eltern niemals in Frage gestellt werden. Aus diesem Grunde gehen die Eltern nie von sich aus in die Schule, um etwas über den Werdegang ihrer Kinder zu erfahren. Vielmehr entsteht der Kontakt zwischen Lehrkraft und Eltern erst dann, wenn sie diese anruft. Der große Respekt vor der Lehrperson übt auf diese zugleich einen erheblichen Druck aus, diese Rolle zu jeder Zeit auch außerhalb der Schule und der Unterrichtszeit zu erfüllen.

Ich möchte hierbei noch auf ein Beispiel eingehen, das mir während meiner Assistenzzeit auffiel. Zwar ist die inländische Mobilität in der Türkei hoch, die kurzfristige Mobilität touristischer Art aus verschiedenen Gründen jedoch weit weniger charakteristisch. Während in Ungarn kurze Schulausflüge und Klassenfahrten innerhalb des Landes, sowie in Nachbar- und andere europäische Länder weit verbreitet sind, sind diese für die meisten öffentlichen Schulen in der Türkei nicht üblich. Das kann die Perzeption von Fremdsprachen und das Wissen über andere Länder und Kulturen innerhalb der Schülerschaft stark beeinflussen.

4.2. Schule als Institution

Viele der obigen, wie auch die folgenden Aspekte sind im Allgemeinen für alle Lehrkräfte, die in einer neuen Schule zu arbeiten anfangen, durchzudenken und bewusst zu behandeln. Dieser Abschnitt zählt Beispiele dafür auf, dass dieser Denkprozess und die Bewusstmachung ohne ein bestimmtes Maß an Offenheit, Lernbereitschaft und Ambiguitätstoleranz nicht ohne Schwierigkeiten und nicht immer automatisch möglich ist, wenn die Lehrkraft ihre Arbeit in einem fremden Land ausübt. Manchmal ist in denjenigen Aspekten, die universell zu sein scheinen, eine Verschiedenheit (und vice versa) erfahrbar.

Im Folgenden setze ich mich mit der Institution Schule auseinander. **Der Ort, in dem die Schule eingerichtet ist**, beeinflusst die Möglichkeiten und die Art der pädagogischen Arbeit beträchtlich. Die Institution, in der ich meine Sprachassistentenzeit absolvierte, ist ein allgemeines Gymnasium in einem vergleichsweise armen Bezirk der Großstadt Izmir. Izmir ist seit langem ein Zielort der Binnenmigration, wo Bürger türkischer und kurdischer Herkunft aus dem östlichen Teil der Türkei zuziehen. Viele Lernende haben demzufolge Familienmitglieder und eine Zugehörigkeit im östlichen Teil des Landes. In den verschiedenen Regionen der Türkei herrschen große ökonomische, gesellschaftliche und Weltanschauungsunterschiede. Diese sind für die pädagogische Praxis von hoher Relevanz.

Viele Familien, deren Kinder ich unterrichtet habe, stammten vom Lande und haben ihren Lebensstil auch nach dem Umzug in die Großstadt beibehalten. So hatte ich Schüler, die zwar in Izmir geboren, aber noch nie außerhalb ihres Wohnviertels und des Schulbezirks gewesen waren. So war es für mich eine immense Herausforderung, die Eltern davon zu überzeugen, einen gemeinsamen Spaziergang mit den Schülern im Stadtzentrum zu erlauben. Wenn die Lehrkraft die Einzelheiten des Kontextes nicht versteht, kann die Kommunikation mit den Eltern leicht missglücken. Als Lehrkraft muss man prinzipiell von dem Glauben an die Übergeordnetheit des europäischen Gedanken- und Wertesystems Abstand nehmen, um über erzieherische und moralische Fragen mit den Eltern der Schüler diskutieren zu können.

Die Eigenheiten und die Ausstattung spiegeln die innere Kultur der Institution in mehrfacher Hinsicht wider. Im Falle meines Gymnasiums handelte es sich um einen großen Plattenbau mit drei Etagen. Zum „Innenleben“ der Schule gehörten ein großes Büro des Schuldirektors, ein Lehrerzimmer, eine Cafeteria und ein Veranstaltungssalon. Außerdem gab es einen Computerraum und auf allen Etagen einen kleinen Lagerraum. Die Klassenzimmereinrichtung bestand lediglich aus (Sitz-)Bänken (für die Schüler), einem Tisch für den

Lehrer und einer Tafel. In den Fluren und Klassenzimmern gab es außer den Bildern von Mustafa Kemal Atatürk, dessen Bild in allen öffentlichen Gebäuden in der Türkei an der Wand hängt, gar keine Dekoration. Zum Gebäude gehörten ein großer Schulhof und zwei große Sportplätze.

Betrachtet man zunächst das Direktorenbüro, so spiegelt seine Größe den Status des Direktors innerhalb der Schule und in der sozialen Hierarchie wider. Entscheidungen und Maßnahmen des Direktors werden von niemandem in Frage gestellt. Bestrafungen durch den Schuldirektor bedeuten eine Schande für den Schüler und seine Familie. Auch Lehrern gegenüber verhalten sich die Schüler sehr respektvoll. Wie bereits erwähnt, finden Lehrer-Eltern-Kontakte stets nur auf Initiative des Lehrers statt. So machte ich eine sehr interessante Erfahrung, als ich Eltern zu einem Klassenprogramm eingeladen hatte und manche sich schwer taten, mit mir zu kommunizieren. Wir konnten uns aber darauf einigen, dass die lockere Konversation mit mir nicht bedeutete, dass sie mich nicht respektieren.

Auf dem großen Schulhof versammelten sich alle Schüler und Lehrer, um jede Schulwoche durch gemeinsames **Singen der Nationalhymne** zu eröffnen und zu beenden. Die Teilnahme an diesen Versammlungen ist Pflicht. Da zur Zeit meiner Sprachassistentenzeit 1567 Schüler die Schule besuchten, war der Unterricht in zwei Schichten organisiert. Vormittags hatten die Klassen 10, 11 und 12 Unterricht, während am Nachmittag die neunten Klassen unterrichtet wurden. Daher fand auch die zeremonielle Versammlung auf dem Schulhof jeweils montags und freitags zweimal statt.

Auch **staatliche Feiertage** wie der 23. April (Tag der Nationalen Unabhängigkeit und des Kindes) und der 19. Mai (Tag der Jugend, des Sports und Atatürks Gedenktag), wurden innerhalb der Schule und gemeinsam mit anderen Schulen gefeiert und bedeuteten für mich ein intensives kulturelles (Kennen-)Lernen. An diesen Feiertagen lag der Fokus eindeutig auf der gemeinsamen Aktivität. In der Türkei sind **Volksmusik und Volkstänze** Teil der Alltagskultur. Es gab keine Schüler, die türkische Volkslieder und Volkstänze nicht hätten darbieten können – diese bilden nämlich einen wichtigen Teil der familiären Sozialisation und werden später in der Schule weiter gepflegt.

4.3. Klassenzimmer

Die Klassenstärke lag in allen Fächern zwischen 25 und 33 Schülern. Die Lehrstrategien und verwendeten Methoden waren durch die Klassengröße stark determiniert. Einerseits aus diesem Grund, andererseits infolge der

Eigenheiten der türkischen Lehrerbildung fand der Unterricht in Form von Frontalunterricht statt.

Erst in diesem Zusammenhang wurde mir die "Interkulturalität" der **Schulmethodik** bewusst. Bei der pädagogischen Arbeit mit Lernenden, die unterschiedliche Erfahrungen in der institutionellen Bildung mitbringen, muss stets bewusst mit Unterrichtsformen und -methoden umgegangen werden. So habe ich meine Schüler Schritt für Schritt an die Grundideen der freien Unterrichtsformen – wie Gruppenarbeit und selbstständiges Arbeiten – herangeführt. Projektarbeiten, Referate, Gruppenpuzzles, Stationenlernen und spielerisches Lernen waren den Schülern teilweise unbekannt und mussten ebenfalls erst eingeführt werden.

Dies gilt auch für die Wahl der Medien, die in den Unterricht eingebracht werden. Vielen Schülern waren Video- und Audiomaterialien, Plakate, Computer und Internet als Lernmittel unbekannt. Eine Folge des konsequenten Frontalunterrichts und des ausschließlichen Lernens aus Schulbüchern war, dass die Schüler zumeist nur sehr schwache Lernstrategien und eine geringe Selbstmotivation entwickelt hatten. Unterrichtsformen, Lernmethoden, Lern- und Selbstmotivierungsstrategien bedeuteten für mich einerseits herausfordernde, gleichzeitig aber auch innovative Tätigkeitsfelder.

Anhand dieser Hintergrundinformationen soll auch die Frage der Bildungsinhalte diskutiert werden. In der Türkei ist die **Leistungsmessung** auf staatlicher Ebene reguliert. Der Unterricht am Gymnasium orientiert sich meiner Erfahrung nach vor allem an der Vorbereitung für die Gymnasialabschlussprüfung und an der universitären Aufnahmeprüfung. Aus diesem Grund liegt der Akzent auf der Erweiterung des lexikalischen Wissens. Es war deshalb ebenfalls eine Herausforderung für mich, meinen Schülern verständlich zu machen, dass ein Lernprozess nicht nur aus der Aneignung lexikalischen Wissens besteht, sondern dass auch andere Fähigkeiten und Fertigkeiten dabei trainiert werden (sollen) – und ich diese in meinen Tests auch abverlangen würde.

Zu diesem Phänomenkomplex gehört auch die Eigenart der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern. In meinem Unterricht wurden die Schüler mit der Tatsache konfrontiert, dass es in der Kommunikation mit mir nicht Stille und Gehorsamkeit, vielmehr **Eigeninitiative, aktive Teilnahme** und die Einbringung eigener Gedanken gelobt werden. Selbstverständlich war es für sie schwierig, die gewohnten Schüler-Lehrer-Rollen zu revidieren und zu überarbeiten.

In diesem Abschnitt sollte gezeigt werden, dass alle Lehrer eine vorgeprägte pädagogische Kultur haben, die in hohem Maße von der jeweiligen

institutionellen Lehrerbildung und den eigenen Bildungserlebnissen abhängt. Dadurch, dass beide im jeweiligen nationalen Kontext organisiert und geregelt sind, ist die pädagogische Kultur des einzelnen Lehrers mit der pädagogischen Kultur eines anderen nationalen Kontextes nicht oder nur teilweise kompatibel: „Pädagogische Ziele und Lerntraditionen sind ja nicht universal, sondern kulturspezifisch.“ (Roche 2001: 164).

4.4. Schüler

Die Lehrkraft muss ihre Schüler kennenlernen, um den Unterricht den Eigenschaften und Merkmalen der Schüler entsprechend gestalten zu können. Obwohl die Gesichtspunkte, die beim Kennenlernen eines Schülers in Betracht gezogen werden sollten, anscheinend in allen Unterrichtskonstellationen gleich sind, muss die Lehrkraft bei der Sammlung und Deutung von Informationen doch sehr vorsichtig und bewusst vorgehen. Dieser Prozess ist durch den Referenzrahmen der Lehrkraft stark determiniert, ihre subjektive Perspektive kann zu lückenhaftem Kennenlernen und Missverständnissen führen.

Einen wichtigen Aspekt stellt der sozioökonomische Status des Kindes dar. Unter diesen Gesichtspunkt fallen das Bildungsniveau der Eltern, die Größe der Familie, die finanzielle Lage der Familie, das Verständnis der Familie dem Lernen und der Schule gegenüber, sprachliche und ethnische Zugehörigkeit der Familie und Wohnort. Als ausgebildete Lehrkraft hat man bestimmte Annahmen, wie diese Gesichtspunkte und der Schulerfolg eines Schülers zusammenhängen. Man muss sich aber bewusst machen, ob diese Annahmen anhand von Forschungsergebnissen, im eigenen nationalen Kontext oder international getroffen wurden, da die genannten Aspekte selbstverständlich immer nur kontextabhängig interpretiert werden können.

Ein weiterer Gesichtspunkt sind die persönlichen – kognitiven und affektiven – Eigenschaften des Schülers. Diese scheinen einfacher interpretierbar zu sein. Hier liegt die Herausforderung weniger in der verengenden Annäherungsweise der Lehrkraft als im Nichtvorhandensein von Methoden zum Aufdecken von Schülereigenschaften. Wenn die Lehrkraft, wie in meinem Falle, die Sprache eines Schülers, den sie kennenzulernen versucht, nicht beherrscht, kann sie nur sehr schwer erkennen, welches Wissen, welche Fertigkeiten, Kreativität und Informationsverarbeitungsmechanismen und welchen Lernstil der Schüler beherrscht. Noch schwieriger ist es, affektive Eigenschaften wie Selbstbild, Einstellung gegenüber dem Lernen und der Schule, Motivation, Interessen und persönliche Eigenschaften des Schülers kennenzulernen. Im Allgemeinen findet das Sammeln von Informationen in

informellen Gesprächen zwischen dem Schüler und der Lehrkraft statt. Wenn es jedoch keine gemeinsame Sprache der Kommunikation gibt, die zu tiefgreifenderen Gesprächen angewendet werden kann, sind andere Methoden des Kennenlernens gefragt.

Der dritte Gesichtspunkt beinhaltet die Merkmale des sozialen Milieus eines Schülers, wie Familie, Freunde sowie Normen und Werte, die im sozialen Milieu gepflegt werden. Ein Familienbesuch scheint in diesem Fall auch vielversprechend zu sein. Familienbesuche sind nach meiner Erfahrung besonders im Rahmen eines Auslandseinsatzes unentbehrlich. Hierdurch bekommt die ausländische Lehrkraft die beste Möglichkeit, Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, Anderssein kennenzulernen und die eigene Annäherungsweise an die Lehrtätigkeit neu zu definieren.

4. Schlussfolgerungen

Anlass und Stoff für diesen Artikel bildeten meine Erfahrungen, die ich als Lehrkraft in Izmir sammelte. In Form einer Autoethnographie habe ich meine persönlichen Erfahrungen systematisch analysiert, mit dem Ziel, auf die folgenden Fragen Antworten zu suchen: Gibt es ein Set von Kernkompetenzen und Kernwissen, die es dem Lehrer ermöglichen, sich in allen im ersten Abschnitt beschriebenen Unterrichtskonstellationen erfolgreich einzusetzen und den Herausforderungen des veränderten Berufsprofils effektiv zu begegnen? Inwiefern kann ein Auslandsaufenthalt in einem fremden Land dazu beitragen, diese Kompetenzen und die Wissensbestände des Lehrers so zu erweitern, dass er es lernt, seine Arbeit „global-bewusst“ zu gestalten?

Global-bewusstes Handeln ist eine Querschnittsaufgabe. Will ein Lehrer global-bewusst unterrichten, so muss er über seine eigenen Persönlichkeitsmerkmale, sein Allgemeinwissen, die Grundlagen seiner pädagogischen und praktischen Fertigkeiten, sowie sein allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachpädagogisches Wissen reflektieren, sich neues Wissen und neue Fähigkeiten aneignen und diese weiter verstärken können.

Die Fähigkeit zur Einsicht des eigenen „Nichtwissens“ und „Nichtverstehens“, Empathie, emotionale Stabilität, Offenheit gegenüber Neuem, Kompromissbereitschaft und selbstkritische Reflexionsfähigkeit waren diejenigen Aspekte des Berufsprofils, die in mir während meines Auslandseinsatzes ausgebildet und gestärkt worden sind. Diese Kernelemente meines Berufsprofils halfen mir in den darauffolgenden Jahren in Unterrichtsszenen jeglicher Art (z.B. in einem ungarischen Flüchtlingslager mit Flüchtlingskindern unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft, mit türkischen Erwachsenen in Ungarn,

mit amerikanischen und internationalen Erwachsenen in den Vereinigten Staaten), meinen Beruf erfolgreich auszuüben.

Meine Erkenntnisse liefern hoffentlich ein Beispiel dafür, dass der Auslandseinsatz von (angehenden) Lehrern ein wichtiger und fruchtbarer Bestandteil der institutionellen Lehrerfort- und Weiterbildung ist. Besonders wichtig wäre der Auslandseinsatz meines Erachtens für diejenigen Lehrenden, die selbst angehende Lehrer in der institutionellen (Lehrer-)Ausbildung unterrichten und beraten, da ihre Herangehensweise an das Berufs- und Tätigkeitsprofil von Lehrkräften einen erhöhten Multiplikatoreffekt hat.

Danksagung

An dieser Stelle bedanke ich mich bei Herrn Serdal Tezcan, der mich während meiner Assistenzzeit regelmäßig beraten hat, Herrn Yavuz Gündoğdu, meinem Diskussionspartner aus Budapest, und der nie ermüdenden Frau Anne Engelhardt, die mein Deutsch verbessert hat. Mein besonderer Dank gilt natürlich meinen Schülern aus Izmir – besonders Frau Özlem Karayılan –, die sich durch unsere gemeinsame Arbeit 2008 motiviert genug gefühlt haben, sich für das Studium der Germanistik und Anglistik, und schließlich für den verantwortungsvollen Beruf des Lehrers zu entscheiden.

Literatur

- Ariès, Philippe (1962): *Centuries of Childhood*. New York: Vintage Press.
- Auernheimer, Georg (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Ders. (Hrsg.) (2010): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S. 35–67.
- Bolten, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen: Landeszentrale für Politische Bildung.
<http://www.thueringen.de/imperia/md/content/lzt/interkulturellekompetenz.pdf>
(10.04.2012)
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Cushner, Kenneth / Brennan, Sharon (2007): *Intercultural Student Teaching: A Bridge to Global Competence*. Lanham/MD: Rowman & Littlefield.
- DeJaeghere, Joan G. / Zhang, Yongling (2008): *Development of intercultural competence among US American teachers: professional development*

- factors that enhance competence. In: *Intercultural Education*, Vol. 19, No. 3. S. 255–268.
- Ellis, Carolyn (1999): „Heartful Autoethnography”. In: *Qualitative Health Research*, Vol. 9, No. 5. S. 669–683.
- Ensor, O. Marisa / Goździak, M. Elzbieta (2010) (Hrsg.): *Children and migration. At the crossroads of Resiliency and Vulnerability*. New York: Palgrave and Macmillan.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): *Cathedra Magistrorum: Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*. In: Horváth, László u.a. (Hrsg.): *Lustrum. Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii a.D. MCMXI inaugurati*. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 982–996.
- Földes, Csaba (2007): *Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven (= Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Suppl. 7)*. Veszprém: Universitätsverlag/Wien: Edition Praesens.
- Földes, Csaba (2009): *Black Box 'Interkulturalität': Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick*. In: *Wirkendes Wort* 59, 3. S. 503–525.
- Földes, Csaba / Weiland, Marc (2009): *Blickwinkel und Methoden einer integrativen Kulturforschung: Aktuelle Perspektiven interkultureller Philosophie als Grundlagenwissenschaft*. In: *Eruditio – Educatio*. Komárno 4, 3. S. 5–34.
- Hofstede, Geert H. (1980): *Culture's Consequences, International Differences in Work-Related Values*. Cross-cultural research and methodology series, Vol. 5. Beverly Hills: Sage Publications.
- Jones, Stacy Holman (2005): *Autoethnography. Making the personal political*. In: Denzin, Norman K. / Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications. S. 763–791.
- Lanfranchi, Andrea (2010): *Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S. 231–261.
- Liang, Xin / Zhang, Gang (2009): *Indicators to evaluate pre-service teachers' cultural competence*. In: *Evaluation & Research in Education*, Vol. 22, No. 1. S.17–31.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005): *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

- Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S. 15–35.
- Müller-Jacquier, Bernd (2000): Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, Jürgen (Hrsg.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp. S. 20–49.
<http://www.let.uu.nl/~MarieChristine.KokEscalle/personal/sites/mediation/cursusdocumenten/Mueller-Jacquier-Lac-englisch.pdf>
(10.04.2012)
- Nagy Hesse-Biber, Sharlene / Leavy, Patricia (2006): *The Practice of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Robertson, Susan L. (2000): *A class act: changing teachers' work, globalisation and the state*. New York: Falmer Press.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Sercu, Lies (2006): The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. In: *Intercultural Education*, Vol. 17, No. 1. S. 55–72.
- Thomas, Alexander (1996) (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen etc.: Hogrefe.
- Waltersa, Lynne Masel / Garii, Barbara / Walters, Timothy (2009): Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. In: *Intercultural Education* Vol. 20, Suppl. 1–2. S. 151–158.
- Wells, Karen C. (2009): *Childhood in a global perspective*. Cambridge: Polity Press.

Internetquellen:

- http://ec.europa.eu/education/comenius/doc/assistant_de.pdf
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.htm
http://www.lebenslanges-lernen.eu/comenius_2.html
http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call12/fiches/com2_de.pdf

Anna Deme (Budapest)

Landeskundevertretung mittels interaktiver Tafel. Neue Perspektiven im schulischen DaF-Unterricht

Vorwort

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, aktuelle Perspektiven im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht der Lehrerforschung darzustellen, die mit dem Einsatz eines neuen, digitalen Unterrichtsmediums zur Behandlung zeitgemäßer, gedankenanregender didaktischer Inhalte zusammenhängen. Dieses Medium ist die interaktive Tafel, deren Verwendungsmöglichkeiten im Rahmen dieser Arbeit am Beispiel der interkulturellen Landeskundevertretung erörtert werden sollen.

Beide Schwerpunkte haben für das in diesem Band thematisierte Gebiet der Lehrerforschung hohe Relevanz, u.a. in Bezug auf solche Herausforderungen der heutigen Gesellschaften wie Globalisierung, Migration, Multikulturalität einerseits und die zunehmende Bedeutung digitaler Technologien und virtueller Netzwerke andererseits. Die Verknüpfung dieser Bereiche im Fremdsprachenunterricht kann zur kulturellen Sensibilisierung der Lernenden sowie zur Förderung ihrer informationstechnischen Kompetenzen erheblich beitragen. Die gewinnbringende Umsetzung dieser vielversprechenden Möglichkeiten in der Unterrichtspraxis setzt jedoch das Vorhandensein adäquaten Lehrerwissens und die Beherrschung eines vielfältigen didaktisch-methodischen Inventars bei den Lehrenden voraus.

Das Forschungsvorhaben des in diesem Artikel erläuterten Projekts geht dementsprechend über die Entdeckung und Darstellung potentieller Anknüpfungspunkte der zwei untersuchten Bereiche hinaus, und schließt Aspekte im Zusammenhang mit der (Weiter-)Entwicklung entsprechender fachlicher und persönlicher Lehrerkompetenzen mit ein. Allerdings bleibt die Fragestellung, ob und unter welchen Bedingungen die interaktive Tafel zur Förderung landeskundlichen Wissens und der interkulturellen Kompetenz

der Lernenden im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts (insbesondere im Hinblick auf Deutsch als Fremdsprache) beitragen kann, ein zentrales Anliegen der Studie. Um diesen komplexen Gegenstand adäquat darstellen zu können, wird zuerst der theoretische Hintergrund geklärt, dann die Ergebnisse einer in ungarischen Schulen zum Thema „Einsatz der interaktiven Tafel im Fremdsprachenunterricht“ durchgeführten empirischen Untersuchung präsentiert.

Anschließend wird als Anregung für die schulische Praxis ein selbst zusammengestelltes Unterrichtsmaterial vorgestellt. Die didaktische Aufarbeitung der Geschichte des Berliner Mauerfalls soll hier Impulse dazu geben, wie ein durch theoretische Kenntnisse, empirische Forschungsergebnisse und praktische Erfahrungen fundiertes Lehrerwissen zur erfolgreichen, den aktuellen wissensbezogenen und gesellschaftlichen Anforderungen entsprechenden Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses beitragen kann.

1. Die interaktive Tafel im Rahmen eines kommunikativ-interkulturellen Fremdsprachenunterrichts

1.1 Kommunikative und interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht

Den breitesten didaktischen Rahmen, in dem der Einsatz der interaktiven Tafel zwecks Landeskundevermittlung erfolgen soll, bietet der kommunikative Ansatz des Fremdsprachenunterrichts, dessen Verbreitung im deutschsprachigen Raum mit dem Werk von Hans Eberhard Piepho (1974) eingeleitet wurde (Henrici 2001: 847). Diese Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik bedeutete eine Abkehr vom traditionellen wissensbasierten, lehrwerk- und lehrerzentrierten Unterricht in Richtung Handlungs- und Schülerorientierung. Als übergeordnetes Ziel des kommunikativen Ansatzes wurde die Förderung der **kommunikativen Kompetenz** der Lernenden definiert. Dieses Konzept geht auf die Erkenntnisse der *Pragmalinguistik* zurück, die die Kommunikation als Form menschlichen, sozialen Handelns definiert (ebd., S. 848).

Kommunikative Kompetenz bedeutet die „Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln zu können“ (Krumm 1996: 20), und setzt dabei das Vorhandensein und Zusammenwirken von linguistischen, pragmatischen und soziokulturellen Komponenten voraus. Die Förderung dieser Teilkompetenzen erfolgt im Sinne der **kognitiven** bzw. **konstruktivistischen Lerntheorie**, wonach der Lernprozess bei jedem

Menschen individuell verläuft (Feld-Knapp 2005), und der Unterricht selbst eher eine unterstützende Funktion bei der selbständigen Entdeckung und Konstruktion relevanten Wissens der Lernenden erfüllt (Fischhaber 2002: 3).

Aus den oben angeführten sprachwissenschaftlichen und lernpsychologischen Überlegungen lassen sich die wichtigsten Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ableiten wie **Schülerorientierung**, **Themenorientierung**, **Textorientierung**, **Handlungsorientierung** und **autonomes Lernen** (Faistauer 1997). Diese Grundsätze werden auch in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik beibehalten, die als eine Fortsetzung und Erweiterung des kommunikativen Ansatzes in Antwort auf die Herausforderungen der modernen, von Globalisierung und Migration betroffenen Gesellschaften betrachtet werden kann. Schulischer Fremdsprachenunterricht soll als Vorbereitung für außerschulische, „reale“ fremdsprachliche Kommunikation fungieren, die in der Regel zwischen Individuen mit unterschiedlichem sprachlichem und kulturellem Hintergrund abläuft.

Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache ist demnach immer eng mit der soziokulturellen Kompetenz des Sprechers in einem fremdkulturellen Bezugsrahmen verbunden, denn ohne die Bezugnahme auf die in der fremden Kultur gültigen Kommunikationsstandards und den fremdkulturellen Referenzrahmen kann interkulturelle Kommunikation nicht gelingen. (Fischhaber 2002: 2)

Die Idee, dass sich Fremdsprachlernende neben Sprachkenntnissen auch soziokulturelles Wissen bzw. Informationen über das Zielsprachenland im Allgemeinen aneignen sollen, ist dabei gar nicht neu. In der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache werden diese Aspekte unter dem Begriff *Landeskunde* subsumiert, wobei die damit gemeinten Inhalte und Herangehensweisen zu den jeweiligen Themen stets umfassenderen bildungspolitischen bzw. didaktischen Zielsetzungen untergeordnet worden sind und sich deshalb mehrmals veränderten, was auch für den zugrunde liegenden Kulturbegriff gilt. Aus diesem Grund kann statt einer einheitlichen Definition oder Geschichte der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache eher von drei verschiedenen – in der Praxis jedoch selten in „reiner Form“ vorkommenden – Ansätzen gesprochen werden (Pauldrach 1992: 6).

Während der sog. kognitive Ansatz der fünfziger Jahre die Landeskunde als einen zusätzlichen Faktor behandelte und auf systematische Wissensvermittlung abzielte (Padrós/Biechele 2003: 27), gewannen kommunikative und interkulturelle Aspekte in den letzten Jahrzehnten auch in der Didaktik der Landeskunde erheblich an Bedeutung. In den siebziger Jahren wurde die Landeskunde,

dem Konzept der kommunikativen Kompetenz entsprechend, eher als Referenzwissen neu konzipiert, auf das die Lernenden zurückgreifen können, um in Alltagssituationen kommunikativ angemessen handeln bzw. alltagskulturelle Phänomene verstehen zu können (ebd., S. 43). Die Wechselbeziehung sprachlichen und kulturellen Lernens wurde noch intensiver betont, als politische und gesellschaftliche Veränderungen wie die weltweite Migration, die Entstehung von multikulturellen Gesellschaften, das Zustandekommen transnationaler Zusammenschlüsse die Aufwertung von sprachlichen und landeskundlichen Kenntnissen zur Folge hatten (Pauldrach 1992: 8).

Die kommunikative Kompetenz, das übergeordnete Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, wird damit durch neue Domänen, der Förderung der interkulturellen Kompetenz und des Fremdverstehens, erweitert. Interkulturelle Kompetenz meint die Fähigkeit,

auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren. (Feld-Knapp 2009: 66)

Das Gelingen solcher Interaktionen setzt das Vorhandensein komplexer Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensstrukturen voraus, die – nach der Definition von Gertsen (1990) – auf einer inhaltlichen und einer psychologischen Ebene betrachtet werden können. Erstere umfasst die interkulturelle kommunikative und Verhandlungskompetenz sowie die Beherrschung der Etikette, während sich die zweite aus affektiver, kognitiver und Verhaltensdimension zusammensetzt (Axel/Prümper 1997: 353). Interkulturelle Kompetenz und Fremdverstehen können im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts besonders effektiv gefördert werden („interkulturelles Lernen“):

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zielt darauf, die Rolle der Fremdsprache für die Entwicklung von Selbst- und Fremdbildern bewußt zu nutzen; d.h. durch interkulturelles Lernen gewinnt der Fremdsprachenunterricht seine soziale und pädagogische Dimension zurück. (Krumm 1995: 159)

Landeskunde spielt dabei als der eigentliche Rahmen für die Auseinandersetzung mit der Zielsprachenkultur eine ausschlaggebende Rolle. Die wichtigsten Richtlinien und Empfehlungen für die Landeskundevermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache sind in den sog. „ABCD-Thesen“ und im „D-A-CH Konzept“ als deren Fortsetzung in den neunziger Jahren von ExpertInnen aus den vier deutschsprachigen Ländern zusammengestellt worden. Primäre Aufgabe der Landeskunde ist demnach

die Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. [...] So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden. („ABCD-Thesen“ 1990: 157)

Diese Zielsetzung kann nur im „Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit fremden Kulturen“ (ebd.) verwirklicht werden, in dem – im Sinne der Schülerorientierung – die Lernenden sowohl an der Auswahl als auch an der Bearbeitung der Materialien beteiligt und zur schöpferischen Arbeit angeregt werden. Die Tatsache, dass „das Fremde“ als Bewusstseinskategorie zugleich eine Herausforderung und den Anreiz zum Verstehen darstellt (Bredella/Christ 1995: 11), kann zur Entwicklung von Neugier und Lust auf Entdeckungen bei den Lernenden beitragen („ABCD-Thesen“ 1990: 157f.).

Der Begriff des Fremdverstehens ist für eine kommunikativ-interkulturelle Didaktik der Landeskunde auch insofern ausschlaggebend, dass die Begegnung mit neuen Kulturen immer vor dem Hintergrund der und in Bezug auf die eigene(n) kulturelle(n) Identität(en) stattfindet, die „die persönliche Wahrnehmung kanalisiert und [...] Voraussetzung für die eingenommene Perspektive gegenüber der Welt [ist]“ (Fischhaber 2002: 2). Fremdverstehen bedeutet aber gerade, „eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum Eigenen zu gewinnen“ (Bredella et al. 2000; zit. nach Fischhaber 2002: 2).

Eine wesentliche Aufgabe der Didaktik des Fremdverstehens [ist demnach], beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen Gelegenheiten für die Übernahme anderer Perspektiven zu schaffen (Bredella/Christ 1995: 17),

und damit die Fähigkeit zur Empathie der Lernenden zu fördern, z.B. in Form von Klassenaustausch, Briefwechsel usw. Dieser Anspruch spiegelt sich auch in der *Landeskunde*-Definition der „ABCD-Thesen“ wider, wonach dieses „Prinzip [...] durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll“ (ABCD-Thesen 1990: 157).

1.2 Neue Medien, interaktive Tafel und Kompetenzentwicklung

Wie aus den bisher angeführten didaktischen Überlegungen hervorgeht, zeichnet sich das Konzept der interkulturellen Landeskunde durch eine Reihe von komplexen Zielsetzungen aus, die verschiedene kognitive Faktoren, sprachliche, soziokulturelle Kenntnisse sowie persönliche Eigenschaften, affektive und handlungsbezogene Strategien involvieren. Die Förderung dieser unterschiedlichen Kompetenzen setzt einerseits die Auswahl abwechslungsreicher,

für die Lernenden relevanter Materialien voraus, die deren aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen motivieren und fördern. Andererseits sollte die Behandlung dieser Inhalte in der Unterrichtsstunde den Prinzipien der Lerner-, Handlungs- und Prozessorientierung gerecht werden, neben der Vermittlung von Strategien zum autonomen Lernen sowie dem Konstruieren des sozialen Lernumfelds.

Die Integrierung der neuen Medien in die Landeskundevermittlung – die nach der Definition von Kerres (2002) „die digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien wie computergestützte Lernprogramme, Multimedia-Anwendungen, internetbasierte Lernumgebungen und Videokonferenzen“ (Schmidt 2005: 7) und natürlich auch die interaktive Tafel umfassen – scheint besonders gewinnbringend zu sein, einerseits gerade wegen der Möglichkeit, ein weites Themenspektrum in unterschiedlichen Medienformaten auf anschauliche Weise darzustellen, was neben Sinnesorganen möglicherweise auch **Emotionen** anspricht.

Andererseits spielt hier die Lernerorientierung eine ausschlaggebende Rolle, indem die mit digitalen Medien dargestellten Inhalte die Lernenden in ihrer eigenen Lebenswirklichkeit ansprechen und das Unterrichtsgeschehen nicht zur daneben existierenden Parallelwelt wird. Da die Lernenden höchstwahrscheinlich schon Erfahrungen mit den verschiedenen digitalen Technologien von zu Hause mitbringen, erscheinen ihnen solche Lerninhalte als etwas Vertrautes, daher auch relevanter und interessanter, was auch positive Auswirkungen für die Motivation zur aktiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema hat (Kelemen 2008: 177). Auf die Bedeutung des Internets für interkulturelles Lernen soll hier besonders hingewiesen werden, da das weltweite Netzwerk nicht nur als Informationsressource zur Materialenauswahl benutzt werden kann, sondern auch die relativ schnelle und einfache Kontaktaufnahme und Kommunikation mit Muttersprachlern ermöglicht (Schmidt 2005: 8) und überhaupt als ein virtuelles Fenster auf das Zielsprachenland funktioniert, das auch direkt im Klassenzimmer geöffnet werden kann.

Der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht trägt darüber hinaus auch zur Förderung der digitalen (informations- und kommunikationstechnologischen) Kompetenz der Lernenden (und auch der Lehrenden) bei. Die Befähigung der Lernenden zur kompetenten Handhabung informationstechnischer Geräte bildet eine wichtige Komponente einer Bildungspolitik, die die ungarischen Bildungseinrichtungen in die Lage versetzen möchte, den Anforderungen der modernen Informationsgesellschaft gerecht werden zu können. Dementsprechend wird die IT-Kompetenz in Ungarn auch in dem sog.

„Nationalen Grundlehrplan“ (Nemzeti Alaptanterv, 2007) thematisiert, der als eine wichtige Richtlinie zur Curriculumentwicklung in den einzelnen Schulen dient. „Digitale Kompetenz“ umfasst demnach

die selbstbewusste und kritische Verwendung der Technologien der Informationsgesellschaft auf den Gebieten der Arbeit, der Kommunikation und der Freizeit (NAT 2007; zit. nach Gonda 2008),

und ist auch zur Bewältigung vieler Probleme im Lebensalltag der Lernenden nach ihren Schuljahren nötig (Kelemen 2008: 177).

Sowohl im Bereich des interkulturellen Lernens als auch im Hinblick auf die Förderung der IT-Kompetenz öffnet die interaktive Tafel neue Perspektiven als ein neues Unterrichtsmedium, das neben Bewahrung der wahrnehmungssteuernden und Darstellungsfunktion der herkömmlichen Kreidetafel bzw. der Manipulierbarkeit des Tafelbildes auch die Präsentation digitaler Inhalte und den Zugang zum Internet ermöglicht und dadurch viele Merkmale (und Vorteile) „alter“ und „neuer“ Medien in sich vereint.

Wenn es um die Definition der interaktiven Tafel als Unterrichtsmedium geht, werden meistens die technologischen Elemente und Möglichkeiten (Computer, Beamer, Berührungsbildschirm, Möglichkeiten der Dateneingabe und –speicherung usw.) hervorgehoben:

Ein Interaktives Whiteboard ist eine elektronische Weißwandtafel, die über einen Computer mit einem Beamer verbunden wird. Auf der Boardoberfläche kann wie auf einer herkömmlichen Tafel oder einem klassischen Whiteboard gearbeitet werden – mit dem Unterschied, dass das erstellte Tafelbild nur in virtueller Form existiert. [...] Diese digitalen Tafelbilder können bei Bedarf abgespeichert werden, wodurch sie jederzeit wieder aufrufbar und auch weiter bearbeitbar sind. (Eule/Issig 2005: 1)

Die Aspekte der Interaktivität werden in solchen Definitionen weniger berücksichtigt, obwohl sie für den Einsatz des Unterrichtsmediums von zentraler Bedeutung ist. Mit „Interaktivität“ ist die Erweiterung des Begriffs der Aktivität (d.h. das Eintreten einer gewissen Menge von Veränderungen innerhalb einer gewissen Zeitspanne) zur Aktivität **zwischen zwei Agierenden** gemeint (Bedő/Schotter 2008: 14). Dabei muss zwischen **technologischer Interaktivität** (zwischen Lernenden und informationstechnischen Unterrichtsmedien) und **pädagogischer Interaktivität** (zwischen Lehrenden und Lernenden, auch *Interaktion* genannt) unterschieden werden (Kétyi 2009).

Im Umgang mit dem neuen Medium werden sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden zuerst die Möglichkeiten der physischen Interaktivität

entdeckt, wobei ein gewisser Grad an Kompetenz entwickelt wird, der es erlaubt, das Medium nicht mehr als Selbstzweck einzusetzen, sondern nach Methoden zur Förderung von pädagogischer Aktivität zu suchen. Als Ergebnis dieses Vorgangs kann die Benutzung der interaktiven Tafel zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (und ebenso als Weiterführung zwischen einzelnen Lernenden bzw. Lernergruppen) führen, die als Prozess des gegenseitigen Gebens und Empfangens, als inspirierendes Zusammenspiel betrachtet werden kann, und zum Formulieren und Verstehen neuer Meinungen beiträgt (Kétyi 2009). Die Verantwortung der Lehrenden bei der Gestaltung dieses Prozesses soll unbedingt hervorgehoben werden:

[...] die interaktive Tafel verfügt über einen pädagogischen Mehrwert und führt zum Fortschritt der Lernenden nur, wenn der/die Lehrende mit diesem Medium die Verwirklichung pädagogischer Interaktivität, Interaktion anstrebt und die Beteiligung der Lernenden in der Verwendung des Unterrichtsmediums ermöglicht, wobei sie in den interaktiven Prozess des Lehrens und Lernens einbezogen werden. (ebd., S. 3.)

Diese Überlegungen sollten umso mehr berücksichtigt werden, als – wie einschlägige Erfahrungen zeigen – die Erscheinung eines neuen Unterrichtsmediums oft von einer allgemeinen Faszination für die Errungenschaften des digitalen Zeitalters im Allgemeinen begleitet wird. Dies hat zur Folge, dass die technologischen Neuerungen des Gerätes in den Vordergrund gestellt werden, was oft mit der Überschätzung der positiven Wirkung des Mediums auf den Lehr- und Lernprozess bzw. mit der Vernachlässigung von didaktisch-methodischen Fragestellungen einhergeht. Diese erste Begeisterung ist auch im Fall der interaktiven Tafel zu beobachten, wobei die neueren Untersuchungen nicht nur das Medium selbst, sondern auch die früheren Forschungsergebnisse aus einer eher kritischen Perspektive betrachten (vgl. ebd., S. 6ff.). Die einzelnen, auch in der einschlägigen Fachliteratur vielfach erwähnten Vor- und Nachteile des Gerätes sollen im folgenden Kapitel am Beispiel der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen Forschung dargestellt werden.

2. Die empirische Untersuchung

Das Ziel der hier durchgeführten empirischen Untersuchung ist es, ein umfassendes Bild über die Rolle bzw. die potentiellen und konkreten Einsatzmöglichkeiten der interaktiven Tafel im schulischen Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Bereich der Landeskundevermittlung darzustellen. Anschließend

soll erläutert werden, inwiefern die ungarischen öffentlichen Schulen auf die Erfüllung dieser Rolle vorbereitet sind, sowohl im Hinblick auf die infrastrukturellen Möglichkeiten als auch in Bezug auf die Lehrerkompetenz bzw. die Motivation der Lernenden. Außer einer Bestandsaufnahme bestand ein weiteres wichtiges Forschungsvorhaben darin, die wichtigsten Schlussfolgerungen im Hinblick auf das Vorhandensein bzw. Fehlen von Bedingungen für die effektive Benutzung der interaktiven Tafel (Infrastruktur, Mentalität von Lehrenden/Lernenden) in den öffentlichen Bildungsinstitutionen in Ungarn zu ziehen.

Unter FremdsprachenlehrerInnen und –lernenden wurde zu diesem Zweck eine Fragebogenerhebung an fünfzehn ungarischen Schulen durchgeführt. Von diesen Bildungsinstitutionen befinden sich fünf in Budapest und zehn in größeren, mittelgroßen bzw. kleineren Städten; in beiden Gruppen sind sowohl Gymnasien (4 Jahrgänge) als auch integrierte Schulen (Primarstufe II bzw. Sekundarstufe, 8 Jahrgänge) vertreten. Die verteilten Fragebögen wurden insgesamt von 47 Lehrenden und 368 Lernenden ausgefüllt.

Dem grundlegend unterschiedlichen (persönlichen und professionellen) Hintergrund und Erfahrungshorizont der Befragten entsprechend wurden zwei Fragebogentypen zusammengestellt, einer für die Lehrenden, die Fremdsprachen in den genannten öffentlichen Bildungsinstitutionen unterrichten und ein anderer für die Lernenden, die in denselben Primar- und Sekundarschulen (bzw. teilweise auch außerhalb des schulischen Rahmens) Fremdsprachen lernen. Auf diese Weise wurde es möglich, denselben Untersuchungsgegenstand – d.h. das Wissen über bzw. die Einstellungen zum Einsatz der neuen Medien, insbesondere der interaktiven Tafel im Fremdsprachenunterricht, unter besonderer Beachtung der Landeskundevermittlung bzw. der Rolle und Wichtigkeit dieser Disziplin im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen – aus zwei verschiedenen Blickwinkeln zu analysieren und diese miteinander zu kontrastieren.

Ausgehend von den einschlägigen fachdidaktischen Erkenntnissen bzw. von den Ergebnissen der oben angeführten Fallstudien zur schulischen Verwendung der interaktiven Tafel, ließen sich folgende Forschungshypothesen aufstellen:

1. Die interaktive Tafel scheint v. a. wegen ihrer visuellen, multimedialen Kapazität und der Möglichkeit des Internetanschlusses ein geeignetes Medium zur Landeskundevermittlung zu sein.
2. In den ungarischen Schulen wird die interaktive Tafel trotzdem relativ wenig in der Landeskundevermittlung verwendet – auch wenn dies der

Fall ist, werden nicht alle relevanten Funktionen des Mediums genutzt, was die Effizienz des Tafelinsatzes vermindert.

3. Diese Tatsache ist v.a. darauf zurückzuführen, dass bestimmte Faktoren, die zum erfolgreichen Einsatz der interaktiven Tafel bei der Verwirklichung bestimmter Lehr- und Lernziele im Unterricht (inkl. Landeskundevermittlung) unerlässlich sind, an ungarischen Schulen oft nicht vorhanden sind. Diese gehen über die Erfüllung der entsprechenden infrastrukturellen Bedingungen hinaus und können unter den folgenden Hauptkategorien zusammengefasst werden:
 - bei den Lehrenden: IT-Kompetenz; Offenheit für neue Medien; Kenntnisse über die interaktive Tafel sowie Bewusstheit bei ihrer Handhabung bzw. der Auswahl entsprechender Materialien; Kreativität bei der Unterrichtsplanung und Aufgabengestaltung
 - bei den Lernenden: IT-Kompetenz; Offenheit für neue Medien.

Die wichtigsten untersuchten Fragestellungen und die daraus gewonnenen, für das oben skizzierte Forschungsvorhaben bzw. für die Überprüfung der Hypothesen relevanten Erkenntnisse und Zusammenhänge sollen im Folgenden dargestellt werden.

2.1. Allgemeine Tendenzen der Tafelverwendung

Die verteilten Fragebogen sind insgesamt von 47 Lehrenden und 368 Lernenden ausgefüllt worden. Es ist dabei festzustellen, dass diese Stichprobe nicht repräsentativ ist und die Stichprobenziehung mit der Methode der Zufallsauswahl durchgeführt worden ist. Die meisten Beteiligten unterrichten oder lernen (53% bzw. 60%) an Gymnasien in ländlichen Städten oder in Budapest. Die Proportion der Geschlechter ist bei den Lernenden ausgeglichen, während unter den Lehrenden die Frauen – der allgemeinen Tendenz entsprechend – eine wesentlich größere Gruppe (fast 80%) bilden. Was die Verteilung der Altersgruppen betrifft, überwiegt die Zahl der Lernenden aus dem 11. Jahrgang, also ungefähr 17 Jahre alt (rund 40%), während die anderen Jahrgänge gleichmäßig verteilt, GrundschülerInnen aber unterrepräsentiert sind. Bei den Lehrenden ist die Altersgruppe zwischen 31 und 50 Jahren am stärksten vertreten (40%), unter denen die meisten Deutsch und/oder Englisch als Fremdsprache an der jeweiligen Schule unterrichten.

Bezüglich der Informiertheit bzw. der infrastrukturellen Bedingungen behaupten etwa 96% der Lehrenden bzw. mehr als 90% der Lernenden, schon von der Tafel gehört zu haben (auch wenn z.B. einige der Lernenden nicht wissen, was mit diesem Ausdruck gemeint ist), wobei ungefähr 70% der Lehrenden und

rund 65% der Lernenden angeben, dass mindestens eine (aber i.d.R. mehrere) Tafel(n) in der eigenen Schule zur Verfügung steht (stehen). Die Angaben, die die tatsächliche Benutzung des Mediums in Fremdsprachenstunden betreffen, belaufen sich aber auf eine wesentlich kleinere Zahl: annähernd die Hälfte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden haben die entsprechende Frage mit „ja“ beantwortet (Abb. 1 und 2).

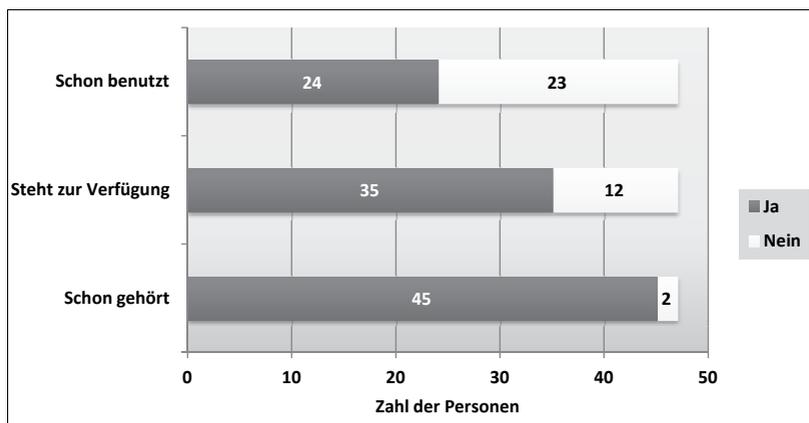


Abb. 1: Tafeleinsatz bei Lehrenden

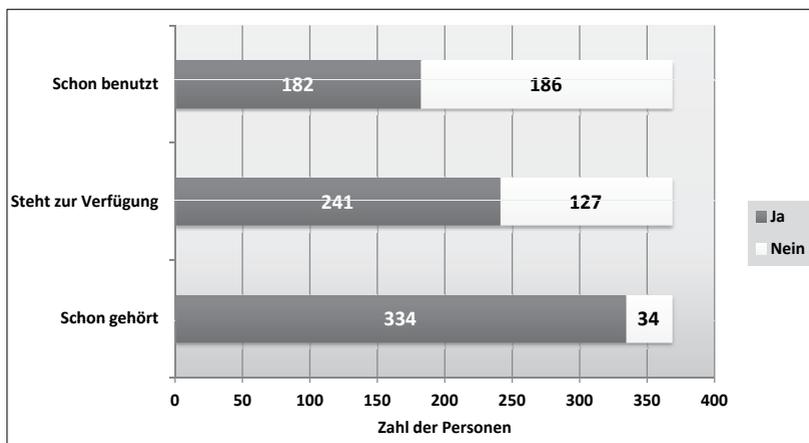


Abb. 2: Tafeleinsatz bei Lernenden

2.2. Auswertung der Fragebogen für Lehrende

2.2.1. Gründe für Nichtbenutzung der Tafel

Im Rahmen der Untersuchung von Einstellungen gegenüber interaktiven Tafeln sollten Lehrende, die das Medium noch nicht benutzt haben oder nicht gerne benutzen, die Gründe für diese Einstellung angeben. Die Beachtung dieser Ergebnisse legt die Folgerung nahe, dass die Nichtbenutzung der interaktiven Tafel im schulischen Fremdsprachenunterricht auch auf andere Faktoren als die infrastrukturelle Ausstattung zurückgeht. Die Lehrenden, denen mindestens eine Tafel in der Schule zur Verfügung steht, gaben die folgenden Erklärungen für den Mangel an Bereitschaft zum Einsatz des Mediums in Fremdsprachenstunden (Zahl der Antwortgebenden in Klammern; auch die Markierung mehrerer Antwortmöglichkeiten war möglich):

- Ich glaube, (noch) nicht kompetent genug für die Benutzung zu sein (11)
- Es besteht eine große Chance, dass technische Probleme auftreten (6)
- Die Vorbereitung auf eine Stunde mit der interaktiven Tafel würde zu viel Zeit und Energie in Anspruch nehmen (4)
- Es gibt nur 1-2 Tafeln in der Schule, deshalb sind sie oft nicht verfügbar (4)
- Ich bleibe lieber bei meinen alten, bewährten Methoden, ich glaube nicht, dass ein solches neues Mittel den Sprachunterricht revolutionieren wird, dieser große Aufwand ist ganz überflüssig (2)
- Ich bin der Benutzung von informationstechnischen Unterrichtsmitteln abgeneigt, denn das Gefühl ist ziemlich unangenehm, dass sich die Lernenden mit diesen besser auskennen als ich (2)
- Es gibt nicht genügend Lernmaterialien dazu (1)
- Die Lernenden verbringen ohnehin lange Stunden vor allerlei Monitoren (1)
- Die Tafel ist langsam, entstellt die Handschrift (1)
- Die Funktionen, die ich in Fortbildungskursen gesehen habe, sind entweder zu einfach, oder aber ich weiß darüber nicht genug (1).

Der obigen Aufzählung lässt sich entnehmen, dass das Gefühl der fehlenden Kompetenz im Umgang mit diesem neuen Medium am häufigsten als Grund gegen den Einsatz der digitalen Tafel genannt wird. Demgegenüber kann keineswegs über eine fehlende Bereitschaft zur Herausbildung und/oder Erweiterung dieser Kompetenz(en) bei den Befragten gesprochen werden: mehr als drei Viertel markierten, dass sie die interaktive Tafel zwar kennen, jedoch ihre Kenntnisse gerne erweitern würden, während rund ein Fünftel der Lehrenden angab, das Medium noch nicht zu kennen, aber bereit sei, die zur Handhabung nötigen Fertigkeiten zu erwerben.

Weitere Vorbehalte ergeben sich aus der technologischen Beschaffenheit des Mediums, die teils ebenfalls auf fehlende oder nicht ausreichende Kompetenz zurückzuführen sind, z.B. die Unsicherheit beim Umgang mit der Hardware/Software, die sowohl die Wahrscheinlichkeit des Auftretens technischer Probleme vergrößert, als auch die Arbeitszeit mit der Tafel (ob Vorbereitung zu Hause oder Einsatz im Unterricht) verlängert und das Erstellen von eigenen Lernmaterialien erschwert. Andererseits spielen oft technologische Schwächen (z.B. langsame Software, unangenehmes Schreiben) eine Rolle, die vom Lehrenden direkt nicht beeinflussbar sind, jedoch mit der Weiterentwicklung der Technologie hoffentlich korrigiert werden können. Dasselbe gilt für den erwähnten Mangel an Lernmaterialien: Während die betroffenen Verlage das Spektrum und das Niveau ihrer für die interaktive Tafel bestimmten Produkte voraussichtlich erweitern und verbessern werden, kann auch die Weiterentwicklung der Lehrerkompetenz die Zusammenstellung von eigenen Materialien und dadurch die Verbesserung des Angebotes ermöglichen.

Aus den oben skizzierten Ergebnissen geht eindeutig die Notwendigkeit von Fortbildungskursen für Lehrende hervor, damit sie sich die Potentiale dieses neuen Mediums für den Fremdsprachenunterricht zu Nutze machen können, was auch die Gestaltung der pädagogischen Zielsetzungen beeinflusst (Presér 2009).

2.2.2. Einstellungen der Lehrenden zur interaktiven Tafel

Betrachten wir die Daten, die sich auf den anderen Teil der Befragten beziehen, also auf diejenigen Lehrenden, die die Tafel in der Praxis schon benutzt haben, zeichnet sich das folgende Bild ab: 12 von ihnen haben das Medium im Deutsch-, 10 im Englisch-, 2 im Französisch- und 1 im Italienischunterricht eingesetzt. Die Rolle der interaktiven Tafel in diesen Stunden wird als eher positiv angesehen: auf einer fünfstufigen Skala zur Beurteilung der allgemeinen Erfahrungen mit diesem Medium haben 5 Personen den Wert 3 („manchmal positiv, manchmal negativ“), 14 den Wert 4 („eher positiv“) und 5 den Wert 5 („eindeutig positiv“) angegeben, was einen Durchschnittswert von 4 ergibt. Was die Häufigkeit des Tafeleinsatzes betrifft, so benutzen 7 Lehrende die Tafel in der Fremdsprachenstunde weniger als einmal im Monat, 6 von ihnen zwischen ein- bis dreimal im Monat, während bei 11 Befragten dies jede Woche der Fall ist. Es ist bemerkenswert, dass aus den 5 Lehrenden, die auf der Erfahrungsskala den höchsten Wert markiert haben, 4 über eine wöchentliche Benutzungsfrequenz berichten.

Um die Einstellungen der Lehrenden zur interaktiven Tafel als Unterrichtsmedium differenzierter analysieren bzw. eine eventuelle Korrelation zwischen den tatsächlichen praktischen Erfahrungen und dem Wesen dieser Attitüde feststellen zu können, sollten die Befragten den Grad ihrer Zustimmung zu einschlägigen Aussagen auf einer Fünferskala (1/„gar nicht einverstanden“ bis 5/„völlig einverstanden“) angeben. Diese Liste wurde auf der Basis von den – während themenbezogener fachlicher Gespräche mit Lehrenden und Universitätsdozenten bzw. in der Fachliteratur¹ – meisterwähnten Vor- und Nachteilen der interaktiven Tafel zusammengestellt (unter besonderer Beachtung der für den Fremdsprachenunterricht relevanten Aspekte). Der Durchschnitt des Zustimmungsgades der Befragten mit bzw. ohne praktische Erfahrungen mit der Tafel soll in Tab. 1 gesondert dargestellt werden:

Aussage	benutzt (24)	nicht benutzt (19)
Die interaktive Tafel ermöglicht, das Internet in die schulische Unterrichtsstunde zu integrieren, was ein Fenster in die Außenwelt bzw. in das Zielsprachenland öffnet.	4,42	3,26
Bestimmte Anschauungsfunktionen der Tafel (Hervorhebung, Darstellungen, Diagramme, Bewegung von Elementen) tragen dazu bei, dass die Lernenden die Zusammenhänge innerhalb einzelner Subsysteme der Sprache (z. B. Phonetik, Grammatik, Wortschatz) besser verstehen.	4,21	3,11
Die interaktive Tafel lässt das Unterrichtsfach für die Lernenden interessanter erscheinen.	4,08	3,68
Die multimedialen Inhalte sprechen gleichzeitig mehrere Sinnesorgane an und erleichtern damit die Informationsverarbeitung und -speicherung.	3,96	3,16
Die anschaulichen, abwechslungsreichen Inhalte erhöhen die Motivation fürs Fremdsprachenlernen bei den Lernenden.	3,96	3,37
Die interaktiven, spielerischen Aufgaben erhöhen die Aktivität der Lernenden in den Unterrichtsstunden.	3,96	3,37

¹ Burton 2009, Eule/Issig 2005, Higgins et al. 2005, Kelemen 2008, Kétyi 2009, Oktatási Hivatal 2009, Presér 2009, SMART 2004, Weiden-Bischof 2008.

Aussage	benutzt (24)	nicht benutzt (19)
Die Benutzung der interaktiven Tafel trägt zur (Weiter-) Entwicklung der IT-Kompetenz sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden bei.	3,88	3,05
Wie informationstechnische Mittel im Allgemeinen, bringt die interaktive Tafel das Unterrichtsfach der Lebenswelt der Lernenden näher.	3,63	3,11
Die speicherbaren und verschickbaren Tafelbilder erleichtern die Vorbereitung für die nächste Stunde sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden.	3,33	2,84
Durch die Kombination mit entsprechenden Aufgabenstellungen und Hilfsmittel eignet sich die interaktive Tafel zur Verwirklichung von Gruppen- und Projektarbeit.	3,21	3,00
Mit einem einzigen Medium können alle sprachlichen Fertigkeiten trainiert werden, da die Möglichkeit für die Darstellung von visuellen, auditiven sowie textuellen Informationen besteht.	3,17	2,79

Tab. 1: Mögliche Vorteile der interaktiven Tafel (Zustimmungsgrad auf der Fünferskala)

Auf den ersten Blick fällt auf, dass Lehrende, die die interaktive Tafel in der Praxis noch nicht benutzt haben, weniger mit den auf die potenziellen Vorteile des Tafelinsatzes bezogenen Aussagen einverstanden sind als die schon über praktische Erfahrungen verfügenden Befragten. In diesem Sinne lässt sich die früher aufgestellte Hypothese rechtfertigen, nach der die Entwicklung der Lehrerkompetenzen und die daraus folgende – bzw. auch durch die unmittelbaren Erlebnisse unterstützte – Fähigkeit zum bewussten Umgang mit der interaktiven Tafel die Einstellung zu diesem Unterrichtsmedium bessert bzw. die Bereitschaft zu seinem Gebrauch in Fremdsprachenstunden erhöht.

Was die Reihenfolge der einzelnen Aussagen auf Grund des durchschnittlichen Zustimmungsgrades bei den Lehrenden angeht, so kann festgestellt werden, dass die Behauptungen über die Vorteile der interaktiven Tafel als computergestütztes, vernetzbares Medium bzw. als ein anschauliches visuelles Darstellungsmittel auf ziemlich hohe Zustimmung stießen, v.a. im Kreis der erfahrenen Lehrenden: sie schätzen die Integrierbarkeit des Internets in den Unterricht als ein potentielles Schaufenster in das Zielsprachenland sowie die Anschauungsfunktionen der Tafel, die Möglichkeit zur Präsentation von multimedialen, abwechslungsreichen

Inhalten als einen didaktischen Mehrwert, der sowohl die Motivation und die Aktivität der Lernenden erhöht, als auch die Informationsverarbeitung und –speicherung erleichtert. Insgesamt sind sie „eher damit einverstanden“, dass die interaktive Tafel das Unterrichtsfach für die Lernenden interessanter erscheinen bzw. an deren eigene Lebenswelt binden lässt, wobei sie auch die (Weiter-)Entwicklung der IT-Kompetenz unterstützt.

Weniger überzeugt sind die Befragten davon, dass dieses Unterrichtsmedium zum integrierten Training aller sprachlichen Fertigkeiten bzw. zur Verwirklichung von Gruppen- und Projektarbeit geeignet sei, sowie von der Nützlichkeit der speicher- und verschickbaren Tafelbilder. Wie bereits erwähnt, äußern sich die Lehrenden ohne praktische Erfahrung in jeder Hinsicht ein bisschen skeptischer als ihre Kollegen. Dies gilt insbesondere für den Gebrauch des Internets, den Beitrag zur Entwicklung der IT-Kompetenz, die Nützlichkeit der Anschauungs- und Hervorhebungsfunktionen sowie die lernerleichternde Eigenschaft multimedialer Inhalte.

Aussage	benutzt (24)	nicht benutzt (19)
Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden sind der Technik ausgeliefert, man bedarf eines zusätzlichen Stundenentwurfs für den Fall technischer Störungen.	4,38	3,90
Die Vorbereitung nimmt viel Zeit seitens der Lernenden in Anspruch.	4,29	3,37
Die Tafel ist sehr teuer.	4,13	3,53
Die Benutzung verlangt einen entsprechenden Grad an Kompetenz sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden.	4,08	3,74
Es besteht die Gefahr der Dominanz von Frontalität.	3,79	2,90
Die Technik rückt allzu sehr in den Vordergrund, auf Kosten des menschlichen Moments.	3,21	3,16
Durch die integrierte Benutzung anderer Medien (Laptop, Beamer, herkömmliche Tafel, gedruckte Materialien) kann dasselbe Ergebnis viel kosteneffizienter (und vielleicht auch einfacher) erreicht werden, als mit dem Einsatz der interaktiven Tafel.	3,04	3,37

Aussage	benutzt (24)	nicht benutzt (19)
Die übertriebene Konzentrierung auf das Visuelle mindert die Effizienz der Informationsverarbeitung und –speicherung bei den Lernenden.	2,92	2,90
Die übertriebene Konzentrierung auf das Visuelle verhindert die Herausbildung des abstrakten Denkens.	2,92	2,84
Die Benutzung verursacht oft Schwierigkeiten und überflüssige Komplikationen auch für die Lernenden.	2,33	2,68
Wegen der spielerischen Elemente betrachten die Lernenden auch die Sprachstunde als eine Art Spiel, wo man nicht lernen muss.	2,25	2,47

Tab. 2: Mögliche Nachteile der interaktiven Tafel (Zustimmungsgrad auf der Fünferskala)

Besonders infrastrukturelle Probleme, wie das Auftreten technischer Störungen oder der hohe Preis des Gerätes, stießen auf allgemeine Zustimmung sowie Gegebenheiten, die darüber hinaus auch mit Kompetenzfragen zusammenhängen, wie die zu lange Vorbereitungszeit sowie das überhaupt notwendige Vorhandensein eines entsprechenden Grades an Lehrer- und Lernerkompetenz. Demgegenüber werden andere, aus der technologischen Beschaffenheit der Hardware bzw. der Software resultierende eventuelle Nachteile eher neutral beurteilt, wie die Überbetonung der Technik auf Kosten des menschlichen Moments, ferner die Ablenkung der Aufmerksamkeit durch die Dominanz von Visualität und spielerischen Elementen. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass diese Faktoren in großem Maße von der konkreten Art und Weise der Unterrichtsgestaltung unter Einsatz der interaktiven Tafel abhängen und somit von dem/der Lehrenden kontrolliert werden können.

Die potentielle Vorherrschaft von Frontalität wird von der Gruppe der Lehrenden, die die Tafel schon benutzt haben, dennoch für eher wahrscheinlich gehalten als von der zweiten Gruppe. Zwei Feststellungen – nämlich dass die integrierte Benutzung verschiedener Medien mit dem Einsatz der interaktiven Tafel äquivalent sei bzw. die Handhabung des Gerätes auch Schwierigkeiten für die Lernenden verursache – wurden von den Lehrenden, die die interaktive Tafel im Unterricht noch nicht eingesetzt haben, in einem höheren Maße akzeptiert, was vielleicht auf den Mangel an Erfahrungen zurückgeführt werden kann, wobei der Zustimmungsgrad in keinem der beiden Fälle besonders hoch war (von 2,3 bis 3,3 auf einer Fünferskala).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die interaktive Tafel von den befragten Lehrenden eher als positiv beurteilt wird als ein neues digitales Unterrichtsmedium, das sich aus vielerlei Hinsicht – vor allem wegen der abwechslungsreichen, interessanten Darstellungsmöglichkeiten – zum Einsatz im Fremdsprachenunterricht eignet, wobei technologische Faktoren (sowohl, was die eventuellen Hardware- und Software-Störungen bzw. den hohen Preis des Gerätes als auch was die Kompetenzfragen betrifft) einen wichtigen Nachteil bei der Benutzung, in manchen Fällen auch Gründe für die Nichtbenutzung, bedeuten. Demgegenüber werden solche „Gefahren“ der Tafelverwendung, die von dem/der Lehrenden kontrolliert werden können, als nicht sehr wahrscheinlich eingeschätzt, was wiederum ein Argument für den Einsatz der Tafel in der Fremdsprachenstunde darstellt, natürlich nur unter Vorhandensein der entsprechenden didaktischen und technischen Kompetenzen bei den Lehrenden.

2.2.3. Interaktive Tafel und Landeskundevermittlung

Wenn wir die Daten betrachten, die mit dem Einsatz der interaktiven Tafel zwecks Landeskundevermittlung zusammenhängen, so erhalten wir die folgenden Ergebnisse: die Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse spielt unter den allgemeinen Lehr- und Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts eine ziemlich wichtige Rolle. Auf einer Fünferskala ordnen die Befragten dieser Zielsetzung einen Wichtigkeitsgrad von 3,92 zu. Die Eignung des Mediums zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht wird von den Befragten besonders positiv beurteilt, mit einem Durchschnittswert von 4,53. Dementsprechend geben von den 24 Lehrenden, die die Tafel bereits im Unterricht benutzt haben, 21 an, das Medium auch bei der Verarbeitung landeskundlich relevanter Themen in die Fremdsprachenstunde integriert zu haben.

Um einen Überblick darüber zu bekommen, wie ungarische Deutschlehrende die interaktive-Tafel in der Unterrichtspraxis einsetzen würden, wurden ihnen auf dem Fragebogen einschlägige offene Fragen gestellt. Sie sollten eigene Vorschläge zur Bearbeitung des Themas „Berliner Mauerfall“, das auch den Leitfaden der begleitenden Unterrichtsmaterials bildet, formulieren. 11 Lehrende (23%) haben ihren Unterrichtsplan skizziert, ihrer Meinung nach können die meisten, für den Fremdsprachenunterricht relevanten Kompetenzen anhand dieses Themas entwickelt werden.

9 von ihnen haben die „Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse“ im Allgemeinen als mögliches Lehr- und Lernziel angegeben, mit Teilkomponenten

wie „gemeinsame historische Erfahrungen“, „Erlebnis der Interkulturalität“, „Gegenwart und Vergangenheit“, „Zusammenhänge, Auswirkungen, Gesellschaft im Wandel der Zeit“. 8 Lehrende halten das Thema geeignet für die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten: Sprechen (Kommunikation, Argumentieren, Debatte), Schreiben (kreative Textproduktion), Hörverstehen, Lesen und Leseverstehen bzw. Text(sorten)kompetenz (teilweise durch die Präsentation verschiedener authentischer, auditiver sowie visueller Textsorten, z.B. Fernsehbericht, Reportage, persönlicher Brief, Erlebnisbericht). 9 von ihnen haben den Wortschatz und 2 die Grammatikkenntnisse (besonders Präteritum, Passiv, Vorzeitigkeit) als zu förderndes Gebiet benannt. Eine Person erwähnt auch die Möglichkeit, die Lernenden zum autonomen Lernen zu motivieren.

Sowohl die ausgewählten Materialien als auch die Aufgabenstellungen spiegeln die Absicht wider, die oben genannten Zielsetzungen zu verwirklichen, wobei die dazu geeigneten Funktionen der interaktiven Tafel nicht immer benutzt werden. Immerhin wird man der multimedialen Kapazität des Gerätes gerecht, indem die dargestellten Materialien zugleich mehrere Sinnesorgane ansprechen (in Klammern die Zahl der Lehrenden, die diese Optionen erwähnt haben): Bilder (8), authentische Dokumente (4), Filme (4), Videos (3), sonstige Texte (3), Materialien aus dem Internet, von Internetforen (3), Präsentationen (3), Audiomaterialien wie Interviews (3), Landkarten (2), Musik (2), zeitgenössische Gegenstände (1). Dabei ist bemerkenswert, dass nur 8 Personen die mögliche Verwendung des Internets im Unterricht erwähnt haben, wobei das internationale Computer-Netzwerk natürlich auch als Quelle für andere Materialien in Betracht kommen kann.

Bei den Aufgabenstellungen wird nicht immer erwähnt, mit genau welcher Funktion der interaktiven Tafel die jeweilige Aufgabe ausgeführt werden kann, die angeführten Ideen eignen sich jedoch meistens dazu, sowohl an der Tafel als auch anhand von Zusatzmaterialien und Aufgabenblättern in kleineren Gruppen bearbeitet zu werden (wie das auch bei dem unten vorzustellenden Unterrichtsmaterial der Fall ist). Da die Bilder zum Thema ziemlich oft als mögliche Hilfsmittel vorgekommen sind, spielen sie auch hier eine wichtige Rolle (neunmal erwähnt), in Form von Bildbeschreibung, Zuordnung von Schlüsselwörtern bzw. Textteilen zu Bildern, Erzählung von Situationen/Geschichten anhand von Bildern und der Erstellung der richtigen Reihenfolge von Bildern. Aufgrund dieser Aufgaben können nicht nur historische Informationen vorgestellt werden, sondern auch eine aktive Beteiligung und die Entfaltung der Kreativität seitens der Lernenden werden ermöglicht.

Der nächste große Aufgabentyp betrifft die Wortschatzarbeit (siebenmal erwähnt), wie kontrastive Wortschatzübungen (Ossi-Wessi), die Zuordnung von Begriffen und die dazu gehörenden Definitionen oder Kreuzworträtsel mit den Schlüsselbegriffen.

Auch die Arbeit mit Texten kann im Zusammenhang mit diesem Thema abwechslungsreich gestaltet werden, durch das Ergänzen von Lückentexten oder das Erstellen der richtigen Reihenfolge, eventuell anhand von Lese- und Hörtexten sowie Videos (achtmal erwähnt) oder aber durch schriftliche oder mündliche Textproduktion der Lernenden, z.B. Briefe verfassen, diese vorlesen und an die Wand heften; anhand von Erinnerungen Interviews führen; Steckbriefe schreiben. Die mündliche Textproduktion und Interaktion (siebenmal erwähnt) soll im Rahmen von Diskussionen, Argumentationen, Gesprächen veranlasst werden, wobei auch unkonventionellere Formen der Kommunikation Verwendung finden, wie Rollenspiele, gemeinsames Singen, Einbeziehung der Lernenden einer ost- und/oder westdeutschen Schule, Gestaltung einer ungewöhnlichen Geschichtsstunde, indem der/die LehrerIn und die SchülerInnen die Rollen tauschen. Bei den Sozialformen wird am häufigsten Gruppenarbeit genannt (sechsmal erwähnt), während die Arbeit im Plenum, Paar- und individuelle Arbeit nur vereinzelt vorkommen. Einige Lehrende weisen auf die Kontrollfunktion der Tafel hin, ferner auf die Möglichkeit, Lernende an die Tafel kommen zu lassen sowie Materialien sowohl in projizierter als auch in gedruckter Form zu verwenden.

Wie aus dieser Zusammenfassung hervorgeht, fehlt es nicht an Ideen für den Einsatz der interaktiven Tafel für die Landeskundevermittlung, wobei ein Vergleich mit der Analyse der Fragebogen für Lernende zeigt, dass diese Ideen entweder nicht immer durchgesetzt oder aber von den Lernenden nicht bewusst als zur Verarbeitung landeskundlicher Information dienende Aufgaben wahrgenommen werden.

2.3. Auswertung des Fragebogens für Lernende

2.3.1. Einstellungen der Lernenden zur interaktiven Tafel

Die Auswertung des Fragebogens für Lernende ermöglicht eine Bestandsaufnahme nicht nur im Hinblick auf die Art der Tafelverwendung im Fremdsprachenunterricht, sondern auch auf die Meinungen über die Art und Weise der Verwendung sowie die Einstellung der Lernenden zu diesem Medium im Allgemeinen. Wie bereits erwähnt, gab fast die Hälfte der Befragten an, die interaktive Tafel im Fremdsprachenunterricht schon benutzt zu haben,

während weitere 12 Lernende in anderen Unterrichtsfächern Erfahrungen gemacht haben. Der Einsatz der interaktiven Tafel erfolgte in 116 Fällen in der Englischstunde, 109 Fällen in der Deutsch-, 3 Fällen in der Französisch- und in einem Fall in der Spanischstunde, während bei 7 Lernenden das Medium im deutschsprachigen Fachunterricht (in einem zweisprachigen Gymnasium) verwendet wurde.

Die durchschnittliche Verwendungshäufigkeit beträgt dabei 3,25 auf der folgenden Fünferskala: 1 – „bisher nur einmal benutzt“; 2 – „weniger als einmal pro Monat“; 3 – „ein- bis dreimal pro Monat“; 4 – „jede Woche“; 5 – „jede Stunde“. Grob kann also gesagt werden, dass die interaktive Tafel generell monatlich ein- bis viermal im Fremdsprachenunterricht in den untersuchten Schulen eingesetzt wird. In den Bildungsinstituten auf dem Lande ist die angegebene Verwendungshäufigkeit etwas höher (3,29) als in denjenigen in Budapest (3,19). Was die allgemeine Einstellung der Lernenden zur interaktiven Tafel betrifft, so ist den Daten eher eine neutrale Haltung (3,25 auf einer Fünferskala) zu entnehmen, was aber keineswegs bedeutet, dass alle SchülerInnen diese Meinung teilen, vielmehr gleichen sich die positiven und negativen Attitüden der einzelnen Testpersonen bei der Feststellung des Durchschnitts aus.

Dieses Gesamtbild ändert sich wenig, wenn wir den Standort in Betracht ziehen: der Grad an Zufriedenheit mit diesem Medium liegt sowohl bei den Budapester Lernenden (3,308) als auch bei den SchülerInnen auf dem Lande (3,59) bei einem Mittelwert, obwohl im zweiten Fall ein bisschen höher. Die Zergliederung der Ergebnisse nach Jahrgängen ergibt ähnliche Resultate, wobei auffällig ist, dass bei Lernenden aus der 11. Klasse (55 Personen) der Grad der Akzeptanz des Mediums mit 2,73 unter dem Durchschnittswert, während bei den anderen (9., 10. und 12. Klassen) etwas höher liegt (3,48, 3,53 bzw. 3,45). Dies mag vielerlei Gründe haben (z.B. die Art und Weise der Integrierung des Mediums in den Unterricht seitens der Lehrenden, das allgemeine Arbeitsklima in der jeweiligen Klasse usw.) und bedarf deshalb weiterer Untersuchung, wobei dieses Ergebnis der in der Fachliteratur sowie in der Praxis oft erwähnten Annahme, die interaktive Tafel sei unter jüngeren Lehrenden beliebter als unter älteren, jedenfalls widerspricht.

Ein anderer Faktor, den man bei der Differenzierung der Einstellungsmessung in Betracht ziehen kann, ist die Häufigkeit der Verwendung, deren Erhöhung eine positive Wirkung auf die Attitüde der Lernenden zu der interaktiven Tafel zu haben scheint, insbesondere bei ein- oder mehrmaliger Verwendung pro Woche. Diese Korrelation kann aus dem folgenden Diagramm abgelesen

werden:

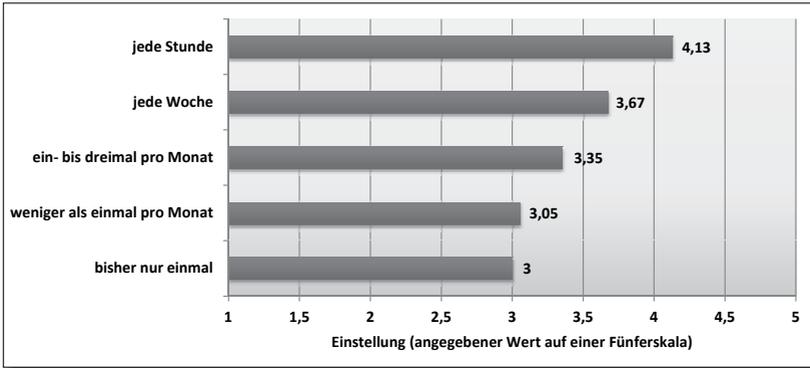


Abb. 3: Verwendungshäufigkeit der interaktiven Tafel

Diese Erscheinung mag z.T. auch auf Kompetenzfragen zurückzuführen sein: Je öfter die Lernenden das Medium benutzen, desto effektivere Strategien können sie im Umgang mit der Hardware/Software bzw. zur Bewältigung der anschließenden Aufgaben entwickeln, was ihr Kompetenzgefühl steigert und sich in einer positiven Haltungsveränderung niederschlägt. Darüber hinaus ist es auch anzunehmen, dass die Lehrenden, die die Tafel häufiger einsetzen, über mehr Kompetenz in der Zusammenstellung von Materialien sowie in der Gestaltung der anschließenden Übungen verfügen, was auch zur Motivationssteigerung bei den Lernenden im Laufe der Arbeit mit der interaktiven Tafel beitragen kann, wobei die positiven Rückmeldungen auch den/die Lehrende(n) zum erhöhten Einsatz des Mediums bzw. zur Weiterentwicklung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten motivieren können.

2.3.2. Motive hinter den Einstellungen

Um genauer beurteilen zu können, welche Faktoren bei der Formung der Einstellung zur interaktiven Tafel noch eine Rolle spielen, sollen auch die diesbezüglichen Äußerungen der Lernenden mit berücksichtigt werden. Bei der Kategorisierung der von den Antwortgebenden angebrachten Gründe für die Akzeptanz oder Ablehnung der interaktiven Tafel fallen einige Übereinstimmungen mit der Meinung der Lehrenden auf. Das Medium wird auch von den eher positiv eingestellten Lernenden als computergestütztes, vernetzbares Unterrichtsmittel bzw. als ein anschauliches visuelles Darstellungsmittel geschätzt. Insgesamt 50 SchülerInnen haben angegeben,

dass die interaktive Tafel den Unterricht interessanter, abwechslungsreicher, bunter gestaltet, mehr Aktivität und bemerkenswerte Aufgabenstellungen ermöglicht, außerdem auch den Ablauf der Stunde und die Arbeit beschleunigt. Diese Ergebnisse stimmen mit den Beobachtungen in der Fachliteratur (Higgins u.a. 2005, SMART Technologies Inc. 2004, Kétyi 2009) überein. Die Vorteile der visuellen Eigenschaften der Tafel wurden insgesamt 24-mal erwähnt und zwar mit den folgenden Erklärungen:

- weckt und verstärkt die Aufmerksamkeit, auffallend
- anschaulich
- sichtbar für alle, großer Bildschirm
- multimediale Inhalte können in Großformat gezeigt werden
- erleichtert und bereichert die Präsentation, das Material für die ganze Stunde ist erreichbar
- einfach zu bedienendes Tafelbild
- gut sichtbar
- vielfarbig.

Außer den Möglichkeiten der Visualisierung wurden zahlreiche andere Aspekte aufgezählt, die mit den Vorteilen der digitalen Technologie zusammenhängen. Auf die Internetbenutzung als sowohl für Lehrende als auch für Lernende nützliches und interessantes Hilfsmittel wurde 11-mal hingewiesen, wobei einmal auch die Förderung der IT-Kompetenz hervorgehoben wurde. Außerdem sei die Bedienung einfach (7), die Tafel selbst Platz sparend (1) und auch andere Unannehmlichkeiten analoger Medien könnten vermieden werden, wie das Ausdrucken von Aufgabenblättern (3), die Benutzung von Kreide (3-mal), das Abschreiben vom Tafelbild (2) sowie das Abwischen der Tafel (1). Die eigenartigen, bei der herkömmlichen Tafel nicht vorhandenen Funktionen werden von einigen Lernenden auch als Vorteil angesehen, wie z.B. der Berührungsbildschirm (1), die Erreich- und Suchbarkeit aller wichtigen Informationen.

Außer den technologischen Möglichkeiten der interaktiven Tafel übt dieses Medium – nach der Meinung mehrerer Lernender – auch eine positive Wirkung auf die Lernumgebung aus. Es ermögliche eine aktivere Beteiligung der SchülerInnen in der Unterrichtsstunde, wobei auch die Möglichkeit zur gemeinsamen Aufgabenlösung, zur Gruppenarbeit bestehe, die auch als eine Art Teamentwicklung betrachtet werden könne (5-mal). Außerdem berichten 8 Lernende, dass der Einsatz der interaktiven Tafel die Verarbeitung und Speicherung von Informationen erleichtere und das Unterrichtsmaterial verständlicher darbiere, bzw. dass sie das Lernen mit diesem Medium bevorzugten

– diesen Aspekten wurde übrigens auch von den Lehrenden eine ziemlich hohe Bedeutung beigemessen. Darüber hinaus haben einige SchülerInnen die interaktive Tafel mit allgemeinen positiven Attributen versehen, wie z.B. „nützlich, praktisch“ (4), „neu, modern“ (4), „es steht mir näher/hat mehr Potential als die herkömmliche Tafel“ (4), „witzig“ (3), „interaktiv“ (1), „spannend“ (1), „spielerisch“ (1), „es gefällt mir“ (1).

Bei den neutralen bzw. eher negativen Meinungen spielt die Überzeugung eine zentrale Rolle, die interaktive Tafel verfüge über keinen besonderen Mehrwert im Vergleich zu anderen Medien:

- sie ist überflüssig (12) und verhältnismäßig teuer (3)
- sie ist genauso wie eine herkömmliche Tafel (5)
- sie kann durch Beamer und Computer ersetzt werden (5)
- das Unterrichtsmittel ist egal (3)
- es besteht kein Unterschied zur herkömmlichen Stunde (3)
- sie ist nicht nützlich (2)
- das Unterrichtsmaterial wird dadurch nur ein bisschen interessanter (1)
- es ist weder mehr noch weniger sichtbar als bei einer herkömmlichen Tafel (1).

Einige SchülerInnen relativieren diese Aussagen insofern, als sie behaupten, dass der Einsatz der interaktiven Tafel in einigen Fällen und für bestimmte Personen hilfreich sein kann (1) und ihre Nützlichkeit auch von der jeweiligen Aufgabe abhängen (1) bzw. dass sie nicht unbedingt in allen Stunden verwendet werden sollte (2) und die herkömmliche Tafel genauso wichtig sei (1) – ein wichtiger Hinweis für Lehrende in dem Sinne, dass das Interesse, die Motivation und die Offenheit der jeweiligen Gruppe für moderne Medien in jedem Fall erwogen werden muss, was den erfolgreichen Einsatz der interaktiven Tafel voraussetzt.

Die als Nachteile der interaktiven Tafel angeführten Argumente weisen auch Gemeinsamkeiten mit den Meinungen der Lehrenden auf. Die meisten von ihnen (18) hängen mit potentiellen Hardwareproblemen zusammen, wie der komplizierten Bedienung, dem häufigen Einfrieren, dem notwendigen Vorhandensein von Elektrizität, dem umständlichen Schreiben und Abwischen, störenden Effekten bei der Betrachtung des Displays. Andere mehrmals auftauchende kritische Bemerkungen (13) betreffen die Kompetenz der Lehrenden: sie nutzen die Funktionen nicht völlig aus, sondern setzen die Tafel eher zur Projizierung von Texten ein die dann die Lernenden abschreiben sollen. Die SchülerInnen werden also nicht dazu bewegt, das Medium auch selbst zu benutzen. Ebenfalls auf didaktischen Überlegungen beruhen die Beobachtungen, wonach nicht genug Lernmaterialien zum Medium zur

Verfügung stehen (1), bzw. dass die interaktive Tafel nur für spezielle Aufgaben, nicht aber zum Sprachenlernen geeignet ist (1).

Auf die – teilweise mit den oben genannten Problemkreisen zusammenhängende – zeitaufwendige Bedienung der interaktiven Tafel wird mehrmals (13) hingewiesen, was den Ablauf der Stunde verlangsamt. Außerdem werden allgemein ablehnende Aussagen formuliert (12), nämlich dass sich einige Lernende für die Tafel und die technischen Neuerungen im Allgemeinen nicht interessieren, das Medium nicht mögen, für unwichtig, sogar kindisch und langweilig halten, was natürlich auch eine Frage der Art und Weise der Unterrichtsgestaltung ist. Bereits anhand dieses Überblicks werden die großen individuellen Unterschiede bei der Einstellung zur interaktiven Tafel sichtbar, denn von anderen Lernenden werden diese Punkte ebenfalls erwähnt, aber mit umgekehrten Vorzeichen. Im Hinblick auf Technologie- und Kompetenzfragen lässt sich eine ähnliche Schlussfolgerung ziehen wie im Fall der Lehrenden: hoffentlich ist die Verbesserung dieser Bedingungen nur eine Frage der Zeit bzw. der Eigenmotivation, wobei letztere natürlich nicht erzwungen werden kann. Auch deshalb kommt dem abwechslungsreichen und bewussten Einsatz anderer Medien bei der Unterrichtsplanung nach wie vor eine zentrale Rolle zu.

2.3.3. Bewertung der Bedeutung der Landeskunde von den Lernenden

Über die Einstellung der Lernenden zur Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht kann zusammenfassend gesagt werden, dass sie – ähnlich wie die Lehrenden – diesem Lernziel eine ziemlich große Bedeutung beimessen (3,66 auf einer Fünferskala). Außerdem lässt sich auch hier kein besonderer Zusammenhang zwischen dem Jahrgang (bzw. Alter) und der Motivation zur Aneignung landeskundlicher Kenntnisse feststellen, wobei sich der Durchschnitt bei den höheren (10–12.) Jahrgängen auf einen etwas höheren Wert (um 3,7) beläuft als bei den niedrigeren (um 3,6).

Die Hypothese, wonach die interaktive Tafel v.a. wegen seiner visuellen und multimedialen Kapazität bzw. wegen der Möglichkeit der Internetbenutzung besonders für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte bzw. zur Förderung des interkulturellen Lernens geeignet sei, lässt sich in der Unterrichtspraxis nicht ohne weiteres bestätigen, denn anscheinend werden die entsprechenden Funktionen der Tafel nicht immer (oder nicht vollständig) ausgenutzt. Einerseits geben weniger als ein Drittel der Lernenden an, dass der/die Lehrende das Medium schon für die Präsentation von mit dem Zielsprachenland zusammenhängenden Inhalten eingesetzt hat, und andererseits konnten sich nur 50, also etwas mehr als ein Viertel dieser Lernenden, dazu äußern, welche Materialien

dabei verwendet und welche Aufgabenstellungen formuliert wurden bzw. wie ihnen diese Aufgaben gefallen haben.

Ob dieses Ergebnis darauf zurückzuführen ist, dass die SchülerInnen diese Verwendungsweise der interaktiven Tafel für wenig bemerkenswert gehalten haben und sich deswegen nicht daran erinnern, die „landeskundlichen Inhalte“ als solche nicht auseinanderhalten können oder aber die Motivation zur Ausfüllung der entsprechenden offenen Fragen fehlte, muss offen bleiben. Auf jeden Fall liegt die Zufriedenheit auf einer fünfteiligen Attitudenskala zwischen „neutral“ und „eher gefallen“ bei 3,56. Beziehen wir diese Daten auf die Einstellung der einzelnen Lernenden zur Landeskunde, so verzeichnet sich eine leichte, aber stabile Erhöhungstendenz, die auch dem Diagramm in Abb. 4 entnommen werden kann: für je wichtiger Lernende den Erwerb landeskundlicher Kenntnisse halten, desto begeisterter sind sie für die diesbezüglichen Aktivitäten unter Einsatz der interaktiven Tafel:

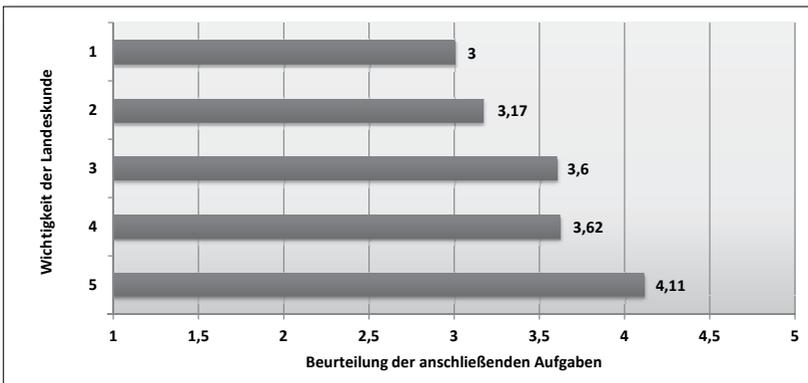


Abb. 4: Einstellung zum IWB und zur Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse

Zwischen der Bewertung des Einsatzes der interaktiven Tafel für die Landeskundevermittlung und der Einstellung gegenüber dem Medium im Allgemeinen besteht eine noch auffälligere Korrelation (s. Abb. 5). Diese Zusammenhänge scheinen ziemlich logisch zu sein, da es anzunehmen ist, dass einerseits das Interesse für die Landeskunde mit einem höheren Grad an Motivation zur Verarbeitung entsprechender Materialien einhergeht, unabhängig vom vermittelnden Medium. Andererseits erhöht die Vorliebe für die interaktive Tafel die Bereitschaft zur Bewältigung von Aufgaben mit diesem Medium, abgesehen vom behandelten Themenbereich.

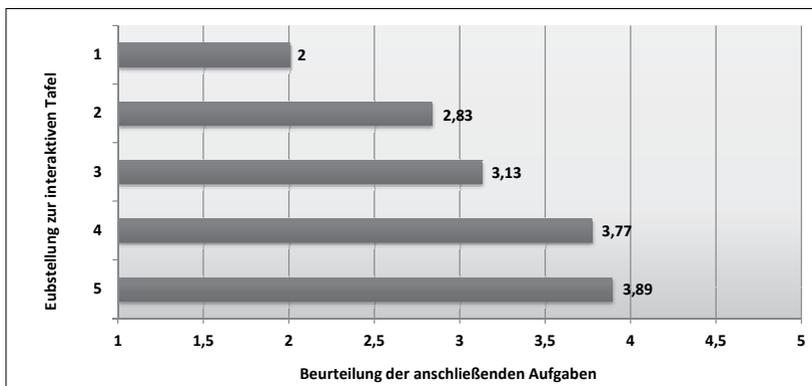


Abb. 5: Lernereinstellung zum IWB und zu anschließenden Aktivitäten

Im Hinblick auf die Art und Weise der Präsentation der landeskundebezogenen Materialien bzw. der anschließenden Aufgabengestaltung kann – nach Angaben der Lernenden – festgestellt werden, dass sich der Einsatz der interaktiven Tafel zwecks Landeskundevermittlung im Fremdsprachenunterricht in den untersuchten Schulen in den meisten Fällen auf einige Funktionen der Tafel bzw. auf bestimmte Materialien- und Aufgabentypen beschränkt, wobei Ausnahmen nur vereinzelt vorkommen. Demnach dient die interaktive Tafel vor allem zur Darstellung von Bildern vom betroffenen Land bzw. seinen Sehenswürdigkeiten und Symbolen (58-mal erwähnt), zur Projizierung von Filmen (40-mal) und sonstigen Videos (10-mal) sowie zum Abspielen von Musik oder sonstigen Audiomaterialien (Gedichtvorlesung) in der gegebenen Fremdsprache (40-mal).

Auf die Integrierung des Internets in den Unterricht in Form von Arbeit mit Internetseiten wird 23-mal hingewiesen, wobei natürlich nicht auszuschließen ist, dass die oben genannten Medientypen teilweise auch von verschiedenen Webseiten heruntergeladen worden sind. Des Weiteren wird der Einsatz als zusätzliches Darstellungsmittel zur Begleitung des Lehrervortrages erwähnt, entweder durch die Vorstellung einer PowerPoint-Präsentation (5-mal) oder durch die Veranschaulichung von Notizen und sonstigen Begleittexten (5-mal). In zwei Fällen sind außerdem einschlägige Animationen gezeigt worden und in einem Fall wird über den Gebrauch eines Buches berichtet, wahrscheinlich in eingescannter Form.

Bei der Gestaltung der anschließenden Aufgaben können zwar mehr Variationen beobachtet werden, wobei die themenbezogene mündliche (Gespräch im Plenum oder in Paararbeit: 49-mal) und schriftliche

Textproduktion (v.a. Aufsätze und Bildbeschreibungen: 18-mal) von den Lernenden deutlich überwiegen. Die Ergänzung der Arbeit mit der Tafel durch Aufgabenblätter wird insgesamt 20-mal erwähnt, wobei diese meistens eine Sammlung von Hörverstehensübungen (z.B. Ergänzung des Liedtextes, Zuordnung von Abschnitten in die richtige Reihenfolge) sowie Grammatikübungen bedeuten.

Aufgaben, zu deren Bewältigung auch die Verwendung der interaktiven Tafel nötig ist, werden 18-mal aufgezählt, unter denen die folgenden Aktivitäten zu verstehen sind: an der Tafel auszuführende Spiele (13); Eintragen von Landes- bzw. Städtenamen auf eine Landkarte (1), Zuordnung von Bildern von Ländern und den dort befindlichen Sehenswürdigkeiten (1), gemeinsames Vorlesen bzw. Singen des dargestellten Textes (2). Mehrmals wurden auch begleitende Aufgaben erwähnt, bei denen nicht klar ist, ob sie mit oder ohne Einbezug der Tafel bzw. in welchem Rahmen überhaupt stattfanden, wie z.B.: Wortschatzarbeit (3), Übersetzung (1), Präsentation (1), Kreuzworträtsel (1), individuelle Projekte (1), Vortrag vom Lernenden (1), individuelle Arbeit (1).

Die Verteilung der Antworten auf die Frage, warum den Lernenden die von ihnen beschriebenen Aufgaben gefallen oder eben nicht gefallen haben, spiegelt im Grunde genommen die Gründe für die Einstellung zur interaktiven Tafel wider:

- die mit Hilfe der interaktiven Tafel vorgestellten Bilder, Musik, Videos ließen mir das Zielsprachenland interessanter, zugänglicher erscheinen als das Unterrichtsmaterial im Lehrbuch (56)
- in der Unterrichtsstunde oder als Hausaufgabe haben wir das Internet benutzt, was bei der Informationsbeschaffung über das Zielsprachenland sehr wichtig ist (41)
- die Bilder, Musik und Videos sind zwar nützlich, zu ihrer Darstellung ist aber die interaktive Tafel nicht unbedingt nötig (60)
- die an der interaktiven Tafel veranschaulichten Darstellungen haben geholfen, Kenntnisse über das Zielsprachenland zu erwerben bzw. die Informationen zu behalten (27)
- besonders die Musik von YouTube ist spannend (3)
- viel Zeit vergeht mit dem Hochfahren (2)
- die Aufgaben hatten keinen besonderen Nutzen (1)
- kein Interesse an der interaktive Tafel (1)

Im Lichte der oben angeführten Ansichten erscheint der Einsatz der interaktiven Tafel im Fremdsprachenunterricht zwecks Landeskundevermittlung als ein didaktisch-methodisches Verfahren, das zwar unter Umständen zur Erhöhung des Interesses und der Aufmerksamkeit sowie zur Förderung der

Informationsbeschaffung, –verarbeitung und –speicherung beitragen kann, in anderen Fällen aber – z.B. bei der einseitigen Anwendung der Funktionen oder bei der Ablehnung des Mediums seitens der Lernenden – als überflüssiges, durch andere Medien ersetzbares Gerät erscheint.

4. Überprüfung der Hypothesen und anschließende Bemerkungen

Zum Schluss sollen hier die am Anfang aufgestellten Arbeitshypothesen wieder aufgegriffen und auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden, wobei diese Ergebnisse auch einen Anlass zu anschließenden theoretischen Überlegungen und praktischen Anregungen bedeuten, deren ausführliche Untersuchung den Rahmen dieses Beitrags zwar überschreitet, die aber als eventuelle weitere Forschungsaspekte bemerkenswert sind.

4.1. Einsatz der interaktiven Tafel zwecks Landeskundevermittlung. Relevanz und Praxis

Die erste Hypothese, nach der die interaktive Tafel – v.a. wegen ihrer visuellen, multimedialen Kapazität und der Möglichkeit des Internetanschlusses – ein geeignetes Medium zur Landeskundevermittlung zu sein scheint, wurde auf Grund der einschlägigen Antworten sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden bestätigt: Die Mehrheit beider untersuchten Gruppen ist damit einverstanden, dass der Einsatz der interaktiven Tafel zur interessanten, spannenden Gestaltung des Unterrichts beiträgt, wobei die landeskundlichen Inhalte in den verschiedensten Medienformaten, auf abwechslungsreiche Weise, sowohl visuell als auch auditiv gut wahrnehmbar dargestellt werden können, was sowohl beim Anregen und bei der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit als auch bei der Informationsverarbeitung und –speicherung eine entscheidende Rolle spielt und daher ein wichtiger Faktor bei der Erhöhung der Motivation der Lernenden sein kann (wobei m.E. die Möglichkeit, komplexere Informationen in vielfältiger Form, unter Benutzung der unterschiedlichsten Quellen präsentieren zu können, auch die Bereitschaft und Begeisterung der Lehrenden für die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen positiv beeinflusst).

Dem Gebrauch des Internets als mit Hilfe der interaktiven Tafel in den Unterrichtsablauf integrierbares Medium und erreichbare Informationsquelle kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Einerseits – wie das aus den Antworten der Lernenden hervorgeht – bedeutet die Datenautobahn sowieso einen

wichtigen Teil ihrer Lebens- und Erfahrungswelt, ferner steht die Cyberwelt vielfach im Mittelpunkt ihrer Interessen, was die Schlussfolgerung nahe legt, dass die im Unterricht behandelten Online-Inhalte ihrer eigenen Alltagsrealität näher stehen und sie deshalb erfolgreicher ansprechen und zur Aktivität anregen als z.B. die Materialien in den Lehrbüchern. Andererseits öffnet das Internet sozusagen ein Fenster zur Außenwelt und ermöglicht den Einbezug der außerunterrichtlichen Wirklichkeit in die Arbeit im Klassenzimmer, was nicht nur eine enorme Hilfe bei der Behandlung aktueller, brisanter Themen und Probleme im Zielsprachenland leisten kann, sondern auch die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem jeweiligen Lerninhalt ermöglicht, indem sie selbst schnell und einfach nach Informationen suchen, diese bearbeiten und dabei eventuell mit Muttersprachlern in Verbindung treten können, was als eine unabdingbare Voraussetzung des erlebnisbasierten interkulturellen Lernens angesehen wird und auch die Lernerautonomie fördert.

Allerdings zeugen die Antworten beider befragten Gruppen davon, dass die interaktive Tafel – trotz der oben erläuterten Überlegungen – nicht zu oft für die Landeskundevertretung im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. Nur ein Drittel der Befragten gab an, mit dieser Verwendungsmöglichkeit schon Erfahrungen gemacht zu haben. Auch in solchen Fällen spielte eher die Darstellungsfunktion der Tafel eine zentrale Rolle, wobei verschiedene Medienformate (Bilder, Filme, Musik usw.) veranschaulicht bzw. abgespielt worden sind, der Internetbenutzung aber wesentlich weniger Bedeutung zukommt bzw. die Verwendung eines vom Lehrenden selbstständig zusammengestellten Lernmaterials mit Hilfe der Tafelsoftware als potentieller Beitrag zur Unterrichtsgestaltung von den Antwortgebenden nicht einmal erwähnt wird. Was die anschließenden Aktivitäten betrifft, so dominiert das Gespräch (entweder im Plenum oder in Gruppen/Paaren) bzw. – seltener – die schriftliche Textproduktion. Aufgaben, die den Lernenden die selbstständige Betätigung der Tafel erlauben, werden nur vereinzelt erwähnt, von stunden- oder klassenübergreifenden Projekten zur Förderung des interkulturellen Lernens ganz zu schweigen. Die zweite Arbeitshypothese lässt sich damit eindeutig bestätigen.

Es ist jedoch bemerkenswert, dass die Befragten sowohl die potentielle Rolle der interaktiven Tafel in der Landeskundevertretung als auch die konkreten Präsentationen und Aufgabenstellungen eher als positiv beurteilt haben. Diesen Meinungen bzw. die oben angeführten Überlegungen zur Eignung der interaktiven Tafel zur Landeskundevertretung legen die Folgerung nahe, dass es sinnvoll und gewinnbringend wäre, die Verwendungsweisen des Mediums auf diesem Gebiet zu erweitern, sowohl die präsentierten

Materialien als auch die entsprechenden Aufgaben und Arbeitsformen abwechslungsreicher zu gestalten (unter Einbeziehung der Tafel als ein „interaktives“, auch von den Lernenden manipulierbares Medium), um die Lernenden gezielt anzusprechen und ihr Interesse bzw. ihre Lernmotivation wecken und aufrechterhalten zu können, was für einen erfolgreichen Lehr- und Lernprozess von zentraler Bedeutung ist. Um die interaktive Tafel in dieser wichtigen Domäne des Fremdsprachenunterrichts effektiv einsetzen zu können, sollen viele andere, mit allgemeineren didaktisch-methodischen Aspekten zusammenhängende Faktoren berücksichtigt werden, die im Folgenden erläutert werden sollen.

4.2. Optimierung der Arbeit mit der interaktiven Tafel

Die Auswertung der Fragebogen lässt auf die Tatsache schließen, dass der erfolgreiche Einsatz der interaktiven Tafel zur Verwirklichung bestimmter Lehr- und Lernziele im Unterricht (inkl. Landeskundevermittlung) das Vorhandensein mehrerer, über die Erfüllung der entsprechenden infrastrukturellen Bedingungen hinausgehender Faktoren voraussetzt. Aus den Antworten wird offensichtlich, dass nicht alle Lehrenden, denen eine Tafel zur Verfügung steht, diese tatsächlich in der Unterrichtsstunde benutzen (nur etwa zwei Drittel von ihnen). Andererseits deutet die kontroverse Beurteilung der interaktiven Tafel und ihres Einsatzes seitens der Lernenden darauf hin, dass u.a. auch ihre Motivationen und Interessen berücksichtigt werden sollten, damit die [interaktive] Tafel ein wirksames Mittel zur Förderung des gewünschten Lernerfolgs darstellen kann.

Bei den Lehrenden – wie es auch aus den als Grund für die Nichtbenutzung der Tafel angegebenen Antworten hervorgeht – spielen die autonome Lehrerpersönlichkeit sowie das Vorhandensein der entsprechenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen bei der erfolgreichen Verwendung dieses neuen Mediums eine Schlüsselrolle, deren Herausbildung und Förderung gezielter, effektiver Fortbildung bedarf. Diese Kompetenzen beziehen sich teilweise auf die Informationstechnologie insgesamt:

- (a) grundlegende IT-Kompetenzen
 - Bedienung von Computern im Allgemeinen
 - Vertrautheit mit Operationssystemen (v. a. Microsoft Windows), mit Office-Paketen (v. a. Textverarbeitungs- und Präsentationsprogramme)
- (b) Kompetenzen im Zusammenhang mit der Internetbenutzung
 - Umgang mit Browserprogrammen
 - die Fähigkeit, Informationen und sonstige Materialien zu bestimmten

Themen zu recherchieren und diese nach ihrer Relevanz sortieren zu können

- Kenntnisse über die wichtigsten fachbezogenen und/oder als Informations- und Materialienquelle benutzbaren Portale

Die Beherrschung dieser Kenntnisse und praktischen Fähigkeiten trägt auch zur Vermeidung der Unsicherheit bei, die auf das Gefühl zurückzuführen ist, dass die Lernenden mehr über das Medium und seine Handhabung wissen, als der/die Lehrende (Coohala 2007; nach Kelemen 2008).

Sollte ein Teil der Lehrenden über diese Kompetenzen bereits verfügen, sind Thematisierung und Anpassung an die Anforderungen dieses neuen Mediums dennoch unerlässlich, denn die interaktive Tafel bietet im Vergleich zum „herkömmlichen“ Computer und Internet neue Möglichkeiten, bedeutet aber auch neue Herausforderungen, von der Handhabung des Berührungsbildschirms und der speziellen Stifte bis hin zu den verschiedenen Funktionen der jeweiligen Tafelsoftware (z.B. Methoden der Darstellung und der Hervorhebung, speicher- und verschickbare Tafelbilder usw.). Es bleibt aber fraglich, ob entsprechende, umfassende Fortbildungskurse in Ungarn tatsächlich erreichbar sind, oder ob die Lehrenden größtenteils auf Selbstausbildung und/oder Informationsaustausch mit Kollegen angewiesen sind. Jedenfalls sollte die Auseinandersetzung mit den bisherigen Erfahrungen bzw. die entsprechende Beratung Teil des Lehrer-Diskurses werden.

Im weiteren Sinne soll hier auf die allgemein-didaktische Erkenntnis hingewiesen werden, nach der die bewusste, optimale Integrierung eines jeden Unterrichtsmediums in den Lehr- und Lernprozess stets die Aufgabe der Lehrenden bleibt und dementsprechend die Berücksichtigung verschiedener Faktoren voraussetzt. Auf keinen Fall darf die Rolle dieses neuen Mediums im (Fremdsprachen-)Unterricht überschätzt und verabsolutiert werden, denn bei der übertriebenen Verwendung besteht die Gefahr der Fremdsteuerung, nämlich dass der Lehrende sich nur auf die Tafel als Instrument konzentriert, dabei den Kontakt zu den Lernenden und den Überblick über das Unterrichtsgeschehen verliert und ein falsches Bild über den Lehr- und Lernprozess entwickelt.

Darüber hinaus soll der/die Lehrende über ein solches Bewusstsein im Hinblick auf sein/ihr eigenes pädagogisches Inventar verfügen, das ihn/sie dazu befähigt, die angestrebten Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht zu verwirklichen, wobei die interaktive Tafel dieses Inventar bereichern, aber keinesfalls ersetzen kann. Andererseits bezieht sich dieses Bewusstsein auch auf die persönlichen Dispositionen, es hängt von der eigenen Persönlichkeit

ab, ob und wie die jeweilige Lehrperson dieses Instrument einsetzt. Die Offenheit für neue Medien im Allgemeinen bzw. für die digitale Tafel im Spezifischen ist dabei von zentraler Bedeutung, wobei diese Offenheit weniger als eine Disposition und vielmehr als Bestandteil einer neuen, aufgeschlossenen Denkweise angesehen werden kann, die sich u.U. – durch Fortbildung, Informationsaustausch usw. – auch entwickeln lässt (s. oben).

Die Offenheit für und die Neugier auf neue Medien und die Welt der digitalen Technologie sowie das Vorhandensein der entsprechenden IT-Kompetenz bilden auch seitens der Lernenden eine unabdingbare Voraussetzung für den effektiven Einsatz der interaktiven Tafel im Fremdsprachenunterricht. Dies lässt sich auch ihren Antworten entnehmen, indem diejenigen Lernenden, die das Medium eher positiv beurteilt haben, die Möglichkeit zur Präsentation interessanter Materialien (evtl. mit Internetbenutzung) und das technologische Potential der interaktiven Tafel als Hauptargument angegeben haben, während diejenigen mit einer negativen Meinung gerade das Gegenteil behaupteten (Mangel an Interesse für neue Medien und für die Tafel, technologische Probleme).

Eine wichtige Aufgabe der Lehrenden diesbezüglich besteht darin, die Kompetenzen, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden zu kennen und dementsprechend beurteilen zu können, welches Unterrichtsmedium sich am besten eignet, sie anzusprechen und zu motivieren. Es soll auch angedeutet werden, dass die Verwendung der interaktiven Tafel auch von der Altersstufe der jeweiligen Gruppe abhängt und der/die Lehrende deshalb über das aktuelle Stadium ihres Reifeprozesses Bescheid wissen soll. Weitere Schwierigkeiten ergeben sich aus den unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten der einzelnen Lernenden zur Welt der Informationstechnologie: diejenigen, die zu Hause über einen Computer verfügen und diesen auch regelmäßig benutzen, werden wahrscheinlich größeres Interesse für die interaktive Tafel zeigen – und damit wohl auch geschickter umgehen – als ihre MitschülerInnen ohne Zugang zu diesen Medien (Kelemen 2008).

Aber auch wenn die Lernergruppe bzw. einzelne SchülerInnen nicht allzu begeistert von der modernen Technologie zu sein scheinen, gibt es Möglichkeiten, ihnen das Medium näher zu bringen, indem z.B. der/die Lehrende die Tafel zur Darstellung von Lerninhalten, die ihrem Vorwissen, ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechen, benutzt, oder indem er/sie das soziale und emotionale Moment im Lehr- und Lernprozess zur Geltung kommen lässt. Um das soziale Lernen verwirklichen zu können, sollte die interaktive Tafel eher eine Darstellungs- und Kontrollfunktion im Unterrichtsgeschehen erfüllen. Der/die Lehrende kann dabei entsprechende, an die einzelnen Tafelbilder

anschließende Aufgabenblätter einsetzen, um die Sozialformen abwechslungsreich gestalten zu können (Individualisierung der Lernumgebung bzw. Ausführung von Paar-/Gruppenarbeit).

Obwohl die infrastrukturelle Ausstattung nicht die einzige Bedingung für den tatsächlich effektiven Tafelinsatz bedeutet, stellt sie eine grundlegende Voraussetzung der Verwendung des Mediums überhaupt dar und soll hier deshalb keinesfalls außer Acht gelassen werden. Wie mangelhaft diese Umstände auch immer sein sollten (d.h. nicht genug Tafeln an einer Schule), liegt dieser Faktor allerdings größtenteils außerhalb der Kompetenzen der Lehrenden und hängt v.a. von bildungspolitischen Zielsetzungen und materiellen Überlegungen ab, wobei in jedem Fall zu klären ist, ob sich die Ausstattung des betroffenen Bildungsinstituts mit dieser neuen Technologie wirklich lohnt; es bleibt z.B. fraglich, ob die interaktive Tafel bei Lehrenden und Lernenden in Schulen kleinerer ländlicher Gemeinden, wo der Mehrheit der SchülerInnen zu Hause kein Internetanschluss (oder schlechthin kein Computer) zur Verfügung steht, in einem hohen Maße zum Erfolg des Lehr- und Lernprozesses beitragen kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es wichtig und nötig ist, die neuen Unterrichtsmedien in das öffentliche Bewusstsein zu rücken und in die Unterrichtspraxis zu integrieren, weil sie neue, vielversprechende Möglichkeiten zur Förderung und Unterstützung des Lehr- und Lernprozesses auch im Fremdsprachenunterricht darstellen. Um dieses Potential realisieren zu können, sollten mehrere Voraussetzungen gegeben sein:

- (1) seitens der Lehrenden:
 - Offenheit gegenüber neuen Medien, Unterrichtstechnologien und -methoden
 - Bewusstheit im Hinblick auf das eigene didaktisch-methodische Inventar
 - Kompetenzen im Umgang mit dem neuen Medium, Kreativität bei dessen Einsatz
 - Kenntnisse über die Lernenden, ihr Vorwissen, ihre Interessen und Bedürfnisse
- (2) seitens der Lernenden:
 - Offenheit gegenüber neuen Medien, Unterrichtstechnologien und -methoden
 - Interesse am neuen Medium
 - Motiviertheit für die Verwendung

Die zentrale Wichtigkeit des Lehrerwissens als ein Konglomerat von didaktisch-pädagogischem Fachwissen und beruflichem Selbstbewusstsein soll zum

Schluss erneut betont werden. Die unreflektierte, unvorbereitete Verwendung eines neuen Mediums kann nicht erfolgreich sein, da der effektive Einsatz die integrierte Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten aus verschiedenen Gebieten (z.B. Informationstechnik, Fachdidaktik) erfordert. Nur eine entsprechend komplexe, offene Denkweise erlaubt es, das neue Medium bzw. die dadurch vermittelten Inhalte an die Lebenswelt der SchülerInnen anzubinden und dadurch den Lernerfolg zu sichern.

5. Vorschläge zur Landeskundevermittlung zum Thema „Berliner Mauerfall“ mittels interaktiver Tafel

5.1. Didaktische Hinweise

Wie aus der empirischen Untersuchung hervorgeht, halten Lehrende ebenso wie Lernende die interaktive Tafel zwar für ein geeignetes Medium zur Landeskundevermittlung (womit hier natürlich auf die kommunikativ-interkulturelle Ausrichtung hingewiesen wird), dennoch wird die Tafel in diesem Bereich meist nur als Darstellungsmittel eingesetzt. Auch wenn anhand von anschließenden Aufgabenblättern und/oder Diskussionen die Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema angeregt werden, spielt die Tafel in diesem Prozess insofern eine periphere Rolle, dass die Möglichkeiten der Lernenden zur tatsächlichen Benutzung beschränkt bleiben, sie kommen nur selten an die Tafel, um dort Aufgaben lösen oder eigene Materialien präsentieren zu können. Das Internet, das in der modernen Informationsgesellschaft eine Schlüsselrolle bei der Informationsbeschaffung – landeskundliche Informationen inbegriffen – spielt und als virtuelles Fenster vom Klassenzimmer in die Außenwelt funktioniert, findet auch nur gelegentlich Verwendung.

Das im Folgenden zu präsentierende Unterrichtsmaterial soll einige Anregungen dazu geben, wie diese oft vernachlässigten Funktionen der Tafel dazu verwendet werden könnten, die Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten anzuregen und dadurch das interkulturelle Lernen zu fördern. Thema der Präsentation ist der Berliner Mauerfall, einerseits wegen seiner Aktualität: 2009 wurde in Deutschland das 20-jährige Jubiläum dieses historischen Wendepunktes gefeiert und in Berlin aus diesem Anlass sogar ein Themenjahr organisiert, während im Jahre 2010 „20 Jahre deutsche Wiedervereinigung“ als wichtiges Schlagwort gilt. Die Auseinandersetzung mit der Vorgeschichte, den Voraussetzungen und den Folgen des Mauerfalls ist für das Verstehen zahlreicher Phänomene in der heutigen bundesrepublikanischen

Wirklichkeit unerlässlich, und die sich auf ganz Europa auswirkende Bedeutung dieses Ereignisses sollte auch im DaF-Unterricht unbedingt thematisiert werden.

Auch die zentrale Rolle der Stadt Berlin soll dabei hervorgehoben werden, denn Berlin ist nicht nur die Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland und eines der wichtigsten Zentren des deutschsprachigen Raumes, sondern auch eine moderne, lebendige Metropole, ein politisches Zentrum, Schauplatz jahrhundertelanger Geschichte, Kulturhochburg und vieles mehr. Die Teilung dieser Stadt (und des Landes), deren seit je zusammengehörende Hälften nach dem Mauerbau als Parallelwelten existierten, stellt auch einen möglichen Aspekt des generativen, zum interkulturellen landeskundlichen Lernen besonders geeigneten Themas GRENZE(N) dar (Schmitt/Magyar 1998: 46). Die Lernenden haben dabei nicht nur die Möglichkeit zur Bewusstmachung der Unterschiede zwischen diesen Parallelwelten und zur Erweiterung ihrer Kenntnisse über die „zwei Deutschländer“, sondern können die so erworbenen Informationen auf mehreren Ebenen mit der damaligen ungarischen Geschichte vergleichen.

Die ungarische Systemwende fand in denselben Jahren statt wie der Mauerfall bzw. die Wiedervereinigung, wobei Ungarns damalige Außenpolitik eine wichtige Rolle bei der Beschleunigung dieser historischen Ereignisse spielte. Da die Eltern und Großeltern der Lernenden diese Entwicklungen miterlebt haben, können ihre themenbezogenen Erzählungen, Fotos usw. als Ausgangspunkt zu einer projektorientierten Arbeit mit diesem Thema dienen, wodurch auch die persönliche Betroffenheit und das Vorwissen der Lernenden als motivierender und den Lernprozess unterstützender Faktor ins Spiel kommt. Darüber hinaus stehen – dank der aktuellen Jubiläen – im Internet und in sonstigen Quellen zahlreiche relevante, interessante und abwechslungsreiche Materialien zur Verfügung, die – wie wir während der folgenden Präsentation sehen werden – gut für Unterrichtszwecke eingesetzt werden können, um den einschlägigen öffentlichen Diskurs der persönlichen Erfahrungswelt der Lernenden näher zu bringen.

5.2. Aufbau des Unterrichtsmaterials

Die Auseinandersetzung mit diesem wichtigen Wendepunkt in der Geschichte Deutschlands erfolgt an Hand der Didaktisierung des Liedes „Mein Berlin“ von Reinhard Mey. Die Wahl fiel auf dieses Lied, weil es einen sehr guten Ausgangspunkt zum Nachvollziehen der Geschichte der ganzen Stadt bildet. Einerseits werden die wichtigsten Ereignisse von 1945 bis 1989

bildlich dargestellt, andererseits können die Lernenden zahlreiche historische Informationen erfahren, die durch ihre subjektiv gefärbte Schilderung auch auf die Emotionen wirken.

Lieder bedeuten im Allgemeinen einen wichtigen Beitrag für den interkulturellen Landeskundeunterricht: Kunst und Musik sind nicht nur Objekte, mit denen sich im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wichtige sprachliche Aktivitäten fördern lassen, sondern sie ermöglichen auch authentische Einblicke in die fremde Kultur. Sie fördern die interkulturelle Kompetenz auch dadurch, dass sie „Fremdheitsportionen“ bieten, an denen Strategien geübt werden können, mit „Fremdem“ umzugehen (Badstübner-Kizik 2004a). Lieder können verschiedene Funktionen im Fremdsprachenunterricht erfüllen, wie (1) die Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache, (2) die Vorbereitung und Umsetzung einer bewussten, intensiven Wahrnehmung, (3) die Förderung der Reflexionsfähigkeit und (4) die Förderung eines subjektiven (landeskundlichen) Wissenskontextes (Badstübner-Kizik 2004a).

Die beiden letzten Funktionen sollen hier besonders hervorgehoben werden, denn sie beinhalten Aspekte, die für das interkulturelle Lernen von großer Bedeutung sind. Förderung der Reflexionsfähigkeit bedeutet u.a., die Empathie zu stärken, die Motivation, das Interesse und die Neugier zu wecken, das Vorwissen, das Bedürfnis nach (sprachlichem) Austausch und Zusammenarbeit sowie die Fähigkeit zur eigenen Meinungsbildung und zur Akzeptanz von unterschiedlichen Meinungen zu aktivieren. Die Förderung des subjektiven Wissenskontextes zielt darauf, weiterführende Fragen formulieren und verschiedene Wissensquellen kennen lernen sowie nutzen zu können, sich neues Wissen zu erarbeiten, Ergebnisse präsentieren zu lernen sowie die Diskussionsfähigkeit zu üben.

Das Material umfasst eine größere Unterrichtseinheit von 5-6 Unterrichtsstunden und die dazu gehörenden Hausaufgaben. Es ist für den 11. oder 12. Jahrgang zusammengestellt worden, die schon über fortgeschrittene Deutschkenntnisse und ein Basiswissen über die deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert verfügen. Die Bearbeitung des Liedes erfolgt im Laufe der geplanten Stunden strophenweise, wobei das Bild über die Stadt immer komplexer wird. Die Strophen können anhand der aus Zitaten zusammengestellten Überschriften auf einigen Seiten identifiziert werden. Den didaktischen Leitfaden bei den einzelnen Tafelbildern stellen einerseits die aufeinanderfolgenden Schritte der Textarbeit nach dem sog. Drei-Phasen-Modell dar, indem für die einzelnen Phasen (vor, während und nach dem Lesen) verschiedene Aufgabenstellungen mit jeweils anderen Schwerpunkten und Zielsetzungen formuliert werden.

Die Aufgaben vor dem Lesen dienen zur Aktivierung des Vorwissens und der sprachlichen Mittel, zur Vorentlastung und zur Motivation. Während des Lesens vollzieht sich der Verstehensprozess auf Grund der aktivierten Kenntnisse und Vorerwartungen. Die Arbeit mit und an dem Text soll die Lernenden emotional ansprechen (Sinnkonstitution), das logische Denken und die Kreativität fördern bzw. die Lesefertigkeit entwickeln. Aufgaben nach dem Lesen ermöglichen die Überprüfung des Textverständnisses sowie die Übertragung des Themas auf persönlicher Ebene, die sich meistens in eigener, schriftlicher oder mündlicher Textproduktion niederschlägt (Feld-Knapp 2005: 133f.).

Zum Verstehen des Liedtextes ist in diesem Fall die Kenntnis der darin vorkommenden historischen Hintergrundinformationen unerlässlich. Zu deren Behandlung dienen die übrigen Slides mit verschiedenen Bildern, Videos und Aufschriften, die anhand von entsprechenden Aufgabenblättern im Plenum oder in Paar- bzw. Gruppenarbeit bearbeitet werden. Die textuellen, visuellen bzw. multimedialen Materialien wurden dabei so zusammengestellt, dass sie einen möglichst vielfältigen Zugang zum Thema bieten. Einige von ihnen rücken geschichtlich-politische Aspekte in den Vordergrund, während andere eher die menschliche Ebene ansprechen. Neben der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse ist nämlich ein anderes wichtiges Ziel dieser Didaktisierung, die persönliche Betroffenheit der Menschen hervorzuheben.

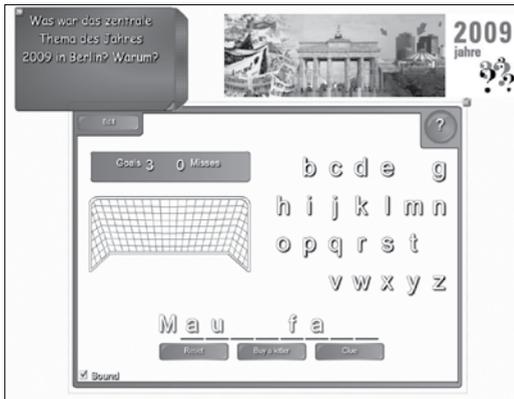
Durch den Einbezug von persönlichen Augenzeugenberichten wird nicht nur das emotionale Moment akzentuiert, sondern auch das Prinzip der Mikrogeschichte kommt zur Geltung. Demnach kann die Geschichte nicht (nur) als ein zusammenhängendes Ganzes „von oben“ betrachtet werden, sondern setzt sich mosaikartig aus den Erfahrungen, Erlebnissen und Lebenswegen der einzelnen Menschen zusammen. Diese Perspektive kann dabei helfen, die vergangenen Ereignisse für die Lernenden besser begreifbar und erlebbar darzustellen, wobei auch der Präsentation ihrer eigenen Eindrücke, Meinungen und der von zu Hause mitgebrachten Materialien Raum gegeben wird.

Da die detaillierten Stundenentwürfe und alle Tafelbilder hier aus Platzgründen leider nicht angeführt werden können, sollen im Folgenden einige Slides und die dazu gehörenden Aufgaben exemplarisch dargestellt werden.



**Aufwärmgespräch,
Einstieg ins Thema,
Aktivierung des Vorwissens**

Darstellung eines symbolhaften Bildes aus Berlin (Brandenburger Tor); schriftliche Fixierung der von den Lernenden benutzten Schlüsselwörter, anschließende Besprechung im Plenum



Vorstellung des Themas

„Galgenmännchen“ – Wortpuzzlespiel mit dem Schlüsselwort der Unterrichtseinheit lösen (Betätigung der Tafel entweder durch den Lehrenden oder die Lernenden nacheinander)



Erfassung des globalen thematischen Leitfadens im Lied

Nach dem ersten Hören sollen die Lernenden Bilder, die die Ereignisse in den einzelnen Strophen darstellen, in die richtige Reihenfolge bringen (Arbeit in Gruppen, Kontrolle an der Tafel)

Ich weiß, daß auf der _____ hier kein einz'ger Baum mehr _____
 Ruinen in den Himmel ragten, _____ und leergebrannt.
 Und über Bombenkratern _____ ein Duft von Staub und Ruß _____
 Ich stolperte in Schuhen, viel _____ groß für meinen Fuß.
 Neben _____ Mutter her, die Feldmütze hinter _____ Ohr'n,
 Es war Winter '46, ich _____ war vier und hab' gefron'n,
 _____ Trümmerfelder und durch Wälder von _____ verglühtem Stahl.
 Und wenn ich heut' die _____ Augen schließe, seh' ich alles _____ noch einmal.
 Das war mein Berlin.
 _____ leeren Bollerwagen übers Kopfsteingflaster zieh'n.
 _____ war mein Berlin.

**Textarbeit
Strophe 1**

Ergänzung eines Lückentextes zur ersten Strophe (Ausfüllen entsprechender Aufgabenblätter in Paaren, Kontrolle der Lösung an der Tafel)

Was hört man, wenn man das Dröhnen hört?

A) angenehmes Gesang C) einen plötzlichen, schrillen Schrei
 B) eine leise, kaum hörbare Stimme D) lautes und dumpfes Tönen

**Textarbeit
Strophe 2**

Wort-Quiz: Lernende sollen die Bedeutung schwieriger Wörter aus der zweiten Strophe herausfinden im Rahmen eines Multiple-Choice-Tests (Auswahl der richtigen Definition in Paaren, Kontrolle an der Tafel)

Ich weiß, dass auf der Straße hier kein einziger Baum mehr stand...

1 2 3 4
 5 6 7 8

**Memory-Spiel:
Die Sehenswürdigkeiten Berlins**

Die Lernenden sollen Bilder von den Sehenswürdigkeiten Berlins nach dem 2. Weltkrieg bzw. in heutigem Zustand im Rahmen eines Memory-Spiels einander zuordnen (in Gruppen, Kontrolle an der Tafel)

Menschen, die im Kugelhael ihrer Menschenbrüder fliehen...

06. 1945 07. 10. 1949 17. 06. 1953
24. 06. 1948 14. 06. 1952 14. 05. 1955

Berliner Blockade: Die SU stoppt alle Transporte und schließt alle Verbindungen zwischen Westberlin und Westdeutschland (bis Mai 1949)

Chronologie – Zuordnung von Bildern und Ereignissen

Lernende sollen in Gruppen Jahreszahlen und historische Ereignisse (vom Ende des 2. Weltkriegs bis zum Mauerbau) einander zuordnen. Die Kontrolle erfolgt an der Tafel, wobei entsprechende Bilder auf einem virtuellen Würfel als Impulse verwendet werden

Ordnet die Strophen in die richtige Reihenfolge!

Perleow Spandau Sch

Check Reset Hilfe

Ich weiß, dass auf der Straße hier kein einziger Baum mehr stand...

Das war mein Berlin / Widerstand und Widersprüche...

Da war meine "Sturm- und Drangzeit", und ich sah ein Stück der Welt.

Da war'n die sprachlosen Jahren, dann kam die Gleichgültigkeit...

Das war mein Berlin / Wächter, Kreuze...

Das ist mein Berlin! / Gibt's ein schönes Wort für Hoffnung...

Textarbeit 2. Teil des Liedes

Wiederherstellung der richtigen Reihenfolge der Strophen im zweiten Liedteil (in Gruppen, Kontrolle an der Tafel)

Wie oft hab' ich mir den Kopf an dieser Mauer eingetannt...

Deutsche Teilung 1945-1990

BRD DDR

Reset Hilfe

Historische Persönlichkeiten

Identifizierung berühmter Persönlichkeiten und ihre Zuordnung dem entsprechenden Staat (BRD/DDR) (in Gruppen, Kontrolle an der Tafel)

anschließen. In diesem Prozess erfüllt die interaktive Tafel eher eine Darstellungs- und Kontrollfunktion, indem die zugrunde liegenden Informationen an der Tafel dargestellt werden bzw. die gemeinsame Lösung mit Hilfe des Mediums veranschaulicht wird. Die Ermöglichung des sozialen Lernens kann nicht nur einen wichtigen Motivationsfaktor für die Lernenden darstellen und ein angenehmes, inspirierendes Arbeitsklima schaffen, wobei auch Produktivität und Kreativität erhöht werden, sondern trägt auch zur Entwicklung von individuellen Fähigkeiten wie Kooperations-, Diskussions- und Argumentationsfähigkeit bei, denen auch in einer interkulturellen Umgebung große Bedeutung zukommt.

Darüber hinaus eignet sich die interaktive Tafel insbesondere zur Verwirklichung von Projektarbeit, diesem grundlegenden Prinzip des D-A-CH-Konzepts (Schmitt/Magyar 1998: 48). Einerseits besteht die Möglichkeit, die Tafelbilder im Voraus zu entwickeln, zu modifizieren, zu speichern und zu verschicken, die Planung, Gestaltung und Nachvollziehen von größeren, den Rahmen einer 45-Minuten-Unterrichtsstunde überschreitenden Einheiten erlaubt. Andererseits – gegeben die multimediale Kapazität und die Möglichkeit zur Internetbenutzung – steht zu vielen landeskundlichen Themenbereichen eine fast unendliche Menge an Materialien zur Verfügung, die innerhalb einer Unterrichtsstunde einfach nicht bearbeitet werden können (und auch nicht sollten). Die aktive Auseinandersetzung mit der Landeskunde kann kreativer und effektiver gestaltet werden, wenn sich jeder Lerner / jede Lernergruppe mit einem Teilbereich des übergeordneten Themas beschäftigt, der am besten zu ihren Interessen und Bedürfnissen passt – natürlich nur insofern eine sinnvolle Arbeit dabei möglich bleibt.



Video von der Wiedervereinigung, Erlebnisberichte
Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel

Die Durchführung eines Projekts im (und teilweise auch außerhalb des) schulischen Rahmen(s) eröffnet neue Perspektiven sowohl für das interkulturelle Lernen als auch für die Herausbildung von autonomen Lernstrategien. Der realitätsbezogene Projektunterricht ist nämlich „per se handelnde Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit“ (Fischhaber 2002: 5), indem die Lernenden die Landeskunde nicht nur aktiv erleben, sondern – durch selbstständige Auswahl des Themas, Materialiensammlung, Planung von Arbeitsphasen, deren selbstbestimmte Ausführung und die abschließende Präsentation – sich auch Methoden und Verfahren zur Integration von Vorwissen/Weltwissen, Wahrnehmungen und neuem Wissen aneignen können. Denn im Rahmen einer Projektarbeit

werden den Lernenden Möglichkeiten geboten, das eigene Vorwissen/Weltwissen über die deutschsprachigen Länder zu aktivieren, Begegnungssituationen richtig zu deuten und sozio-kulturelle Manifestationen wahrzunehmen und eigenständig in das zu entwickelnde Wissen einzubauen. (Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998: 6)

Einige Anregungen zu möglichen Projekten zum Thema „Mein Berlin“ sollen hier stichpunktartig aufgelistet werden.

(1) Berichte über den Mauerfall – aus der Sicht der Presse und des Einzelnen

- Die Lernenden sollen nach deutschen Erlebnisberichten aus der Zeit des Mauerfalls im Internet bzw. auch nach einschlägigen Artikeln aus der damaligen deutschen Presse suchen (z.B. ist das Spiegel-Archiv im Internet zugänglich und auch in der Bibliothek des Goethe-Instituts steht eine elektronische Zeitungsdatenbank zur Verfügung).²
- Sie sollen ihre Eltern und Großeltern fragen, was sie in den Jahren um den Mauerfall von den Ereignissen gehört haben, was sie darüber (insbesondere über die Rolle Ungarns bei der Grenzeröffnung) gedacht haben, oder ob Verwandte/Bekannte, die sich zur Zeit der Wende in Deutschland aufgehalten haben, ihnen etwas über die dortigen Ereignisse erzählten; auch eine Zeitungsartikel-Recherche aus der damaligen ungarischen Presse zum Thema sollte stattfinden.
- Wenn die Schule an einem Austauschprogramm teilnimmt und dadurch Kontakte zu deutschen Schulen (und dadurch zu deutschen Schülern) hat, können sich die ungarischen SchülerInnen mit den Deutschen über das Thema austauschen (wenn ein Ausflug nach Deutschland oder Ungarn nicht möglich ist, dann über das Internet): was die deutschen Lernenden

² Folgende Seiten könnten einen guten Ausgangspunkt dazu bieten:
<http://www.goethe.de/ges/pok/dos/dos/mau/erf/de4234146.htm>
http://www.bpb.de/themen/B25R9E,0,0,Interviews_zum_Mauerfall.html.

über den Mauerfall bzw. die Wiedervereinigung und ihre Folgen denken, was sie davon erlebt haben; sie können auch ihre eigenen Eltern fragen, wie sie diesen historischen Wendepunkt erlebt haben bzw. damals gemachte und die Ereignisse dokumentierende Fotos – wenn verfügbar – verschicken.

(2) Mauerfall im europäischen Kontext – Der Fall des eisernen Vorhangs

- Die Lernenden sollen sich einen Überblick über Osteuropas Geschichte um die Jahre 1989–1990 verschaffen: welche politischen Umbrüche haben sich in den osteuropäischen Staaten vollzogen, in welcher Reihenfolge, wie haben die Veränderungen einander beeinflusst (insbesondere was den Berliner Mauerfall betrifft), welche waren zu jener Zeit die charakteristischen und einflussreichen Persönlichkeiten bzw. die maßgebenden politischen Bewegungen in den einzelnen Ländern – dabei können sie verschiedene Quellen (Nachschlagewerke, Internet, zeitgenössische Presse) benutzen; das Ergebnis kann in Form von Essays, Bildtafeln oder schematisch-tabellarischen Darstellungen (in gedruckter, per Hand gezeichneter oder digitaler Form) zusammengefasst werden.
- Besondere Bedeutung soll dabei der Recherche im Zusammenhang mit der Wende in Ungarn beigemessen werden; diese kann mit der Befragung der Eltern, Großeltern oder älterer Bekannter über ihre damaligen Erfahrungen, Vorstellungen, Zukunftsbilder, Wünsche, Gefühle verbunden werden.
- Auch der Aspekt „Vergangenheit – Gegenwart“ kann hervorgehoben werden: anhand von einschlägigen Zeitungs- und Fachartikeln, Interviews (auch die deutschen Lernenden können wieder mit einbezogen werden) sollen sich die Lernenden (in geschriebener Form, etwa in einem Bericht oder fiktiver Text aus der Perspektive eines/r Betroffenen oder im Rahmen einer mündlichen Diskussion) damit auseinandersetzen, ob die Wende in Ungarn und in Deutschland wirklich einen so gravierenden Einschnitt bedeutete, ob die Wünsche der damaligen Jugendlichen und Erwachsenen erfüllt wurden und alles ihren Vorstellungen und Erwartungen gemäß ablief bzw. ob sie mit den Langzeitwirkungen der Wende zufrieden sind.
- Die Ergebnisse können in allen bisher erwähnten Formen (Schülerzeitung, Bildtafel, Audio- oder Videomaterial, Internetseite, Präsentation mit der interaktiven Tafel) präsentiert werden.

Die im Laufe des Projekts (oder evtl. auch in den einzelnen Unterrichtsstunden) entstandenen Produkte können in unterschiedlicher Form auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Eine Schülerzeitung mit abwechslungsreichen Inhalten oder anspruchsvoll gestaltete Bildtafeln sprechen vor allem die schulische Gemeinschaft an, während Video-, Audio- und Textdateien, die im Internet publiziert werden, ein noch breiteres Publikum

erreichen. Die von Lernenden zusammengestellten Materialien können auch im Rahmen thematischer Veranstaltungen (z.B. Film- oder Literaturabende, Diskussionen, Ausflüge) präsentiert werden, evtl. unter Verwendung der interaktiven Tafel.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die interaktive Tafel ein innovatives, vielversprechendes Medium zu sein scheint, das neue, gewinnbringende Perspektiven für die Umsetzung eines kommunikativ-interkulturellen Fremdsprachenunterrichts eröffnet. Mit höchster Wahrscheinlichkeit kann die interaktive Tafel als bloßes Medium an sich weder zur Förderung der Interaktivität noch zur Revolutionierung des (Fremdsprachen-) Unterrichts beitragen. Die tatsächliche Auswirkung auf den Lehr- und Lernprozess hängt von der Berücksichtigung der entsprechenden didaktisch-methodischen Voraussetzungen bzw. von der Einstellung der Lehrenden und Lernenden zu diesem Medium ab. Nicht nur zur Wahrnehmung dieser Bedingungen, sondern auch zur Entwicklung von effektiven Verwendungsstrategien soll auf die Lehrerfortbildung in diesem Bereich sowie auf die Zusammenstellung entsprechender Unterrichtsmaterialien besonderes Gewicht gelegt werden.

Im Zusammenhang mit diesem Anspruch soll unbedingt hervorgehoben werden, dass in der bisherigen Forschung zu den Verwendungsmöglichkeiten und -effekten der interaktiven Tafel einige wichtige Fragestellungen vernachlässigt wurden wie z.B.:

- Längsschnittstudien: Berücksichtigung besonderer didaktischer Ansätze und pädagogischer Praktiken
- die aktive Zusammenarbeit mit praktizierenden Lehrenden und Lernenden, um effektivere, ihren Bedürfnissen entsprechende Lehr- und Lernstrategien herausarbeiten zu können
- Überprüfung der Design-Elemente des Mediums aus der Perspektive der praktischen Benutzung und Vorschläge zur Verbesserung; Fokussierung auf die „Endbenutzer“, die Lernenden
- Anwendung von alternativen Untersuchungskriterien, die aus einem veränderten Verständnis von Begriffen wie „effektive Unterrichtsstrategien“ und „Lernerfolg“ ausgehen (Rudd 2007: 3).

Diese Aspekte sollten in einschlägige zukünftige Untersuchungen unbedingt einbezogen werden, um eine solide wissenschaftliche Fundierung zur Ausarbeitung einer potentiellen Didaktik dieses Unterrichtsmediums zu liefern.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. Entwickelt von der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts (2003). In: Biechele, Markus / Padrós, Alicia (Hrsg.): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin: Langenscheidt. S. 156–158.
- Axel, Michael, / Prümper, Jochen (1997): Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training. In Clermont, Alois / Schmeisser, Wilhelm (Hrsg.): Internationales Personalmanagement. München: Vahlen. S. 349–371.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2004a): Funktionen und Arbeitsformen für Musik im Fremdsprachenunterricht (Auswahl). In: ÖDaF-Mitteilungen 1. S. 9–25.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2004b): Wortschatzarbeit, Schreiben, Hörverstehen... und was noch? In: ÖDaF-Mitteilungen 1. S. 7–18.
- Bauer, Hans-Jürgen (2009): Landeskunde und interkulturelles Lernen – Polemik und Praxis. 1. Teil. In: Zielsprache Deutsch (36) 3. S. 3–21.
- Bedő, Andrea / Schotter, Judit (2008): Az interaktív tábla. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Bredella, Lothar / Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr. S. 8–19.
- Burton, Stephanie (2009): Interaktive Weisswandtafeln: Empfehlungen der Fachstelle fri-tic.
www.fri-tic.ch/dyn/bin/44971-44972-1-iwb_empfehlungen_fri-tic_2010.pdf
(5.12.2010)
- Eule, Stefanie / Issig, Ludwig (2005): Interaktive Whiteboards. E-teaching.org – Lehrszenerien.
http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/presentation/elektronische_tafel/Whiteboards.pdf
(5.12.2010)
- Faistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: de Cillia, Rudolf / Fischer, Gero / Anzengruber, Grete (Hrsg.): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 88. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. S. 21–29.

- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest: ELTE Germanisitisches Institut. S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den DaF-Unterricht. Hamburg: Dr. Kovac.
- Fischhaber, Katrin (2002): Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für interkulturelle Fremdsprachenunterricht 1.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-1/beitrag/fischhaber1.htm>
(5.12.2010)
- Gonda, Zsuzsa (2008): Az interaktív tábla alkalmazása az anyanyelvi órán. Anyanyelv-pedagógia 2.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46>
(5.12.2010)
- Hackl, Wolfgang / Langner, Michael / Simon-Pelanda, Hans (1998): Landeskundliches Lernen. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 18: Landeskundliches Lernen. S. 5–12.
- Henrici, Gert (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gerhard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1-2. Berlin/New York: de Gruyter. S. 841–853.
- Higgins, Steve / Falzon, Chris / Hall, Ian / Moseley, David / Smith, Fay / Smith, Heather / Wall, Kate (2005): Embedding ICT in The Literacy And Numeracy Strategies. Final Report. von University of Newcastle – School of Education, Communication and Language Sciences.
<http://www.ecls.ncl.ac.uk/publications/Clark%5E2005-IWBreport.pdf>
(5.12.2010)
- Kelemen, Rita (2008): Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. Iskolakultúra Online.
http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2008_176-187.pdf
(5.12.2010)
- Kétyi, András (2009): Csinál-e forradalmat az interaktív tábla? Az interaktív tábla hatása az osztálytermi tanulásra. Iskolakultúra online.
http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_12-23.pdf
(5.12.2010)

- Krumm, Hans-Jürgen (1996): Aktuelles Fachlexikon: Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 14: Sprechen. S. 20.
- Krumm, Hans-Jürgen (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Tübingen: Francke. S. 156–161.
- „Mit der Tafel arbeiten“: Studienseminar Koblenz – Standardsituationen.
<http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/standardsituationen/4%20Mit%20der%20Tafel%20arbeiten.pdf>
(5.12.2010)
- Oktatási Hivatal (2009): Interaktív tábla – esettanulmány. Az interaktív tábla módszertana.
<http://www.interaktivtabla.eoldal.hu/archiv/uploaded/6>
(5.12.2010)
- Padrós, Alicia / Biechele, Markus (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin: Langenscheidt.
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 6: Landeskunde. S. 4–16.
- Petriné Feyér, Judit (2004): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: Falus, Iván (Hrsg.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. S. 318–338.
- Presér, Ágnes Judit (2009): Az interaktív tábla hatása az oktatásra – beszámoló egy angol projektről. Anyanyelv-Pedagógia 4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=213>
(5.12.2010)
- Rudd, Tim (2007): Interactive whiteboards in the classroom. Futurelab.
<http://www.futurelab.org.uk/events/listing/whiteboards/report>
(5.12.2010)
- Schmidt, Torben (2005): Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandaufnahme. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (10) 1.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TorbenSchmidt.htm>
(5.12.2010)

- Schmitt, Wolfgang / Magyar, Ágnes (1998): Ergeben zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes? Zur Begründung eines integrativen Lehr- und Lernkonzepts in der Landeskunde. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 18: Landeskundliches Lernen. S. 46–49.
- SMART Technologies Inc. (2004): Interactive Whiteboards and Learning: A Review of Classroom Case Studies and Research Literature. White paper.
http://downloads01.smarttech.com/media/research/whitepapers/int_whiteboard_research_whitepaper_update.pdf
(5.12.2010)
- Thomas, Alexander (2006): Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt. Arbeit. In: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, Heft 2. S. 114–125.
- Weiden-Bischof, Diana (2008): „Interaktive Whiteboards“. Überblick und Einsatzmöglichkeiten im Unterricht. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. http://virtuelleschule.bmukk.gv.at/uploads/media/UEberblick_SR_Interactive_whiteboards.pdf
(5.12.2010)

Rudolf Iványi (Budapest)

Zur Rolle des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Förderung des Lehrerwissens für den DaF-Unterricht

Einleitung

Durch die neueren, pragmatisch geprägten Ansätze und Methoden des Fremdsprachenunterrichts gewinnt Sprachbewusstsein an Bedeutung. Wenn man eine Kommunikationsabsicht erfolgreich verwirklichen will, muss man sich über die Wirkung seiner Äußerung auf seinen Kommunikationspartner im Klaren sein. Das bedeutet, man muss die pragmatische Funktion der sprachlichen Mittel kennen und dazu fähig sein, die für die gegebene Situation adäquatesten auszuwählen, also ständig seinen eigenen Sprachgebrauch und den des Partners zu reflektieren. Dieser pragmatisch geprägte Ansatz muss eine Veränderung in der Lern- und Lehrkultur mit sich bringen: Die Lernenden sollen befähigt werden, über die Sprache nachdenken und reflektieren zu können. Daraus folgt, dass die Lehrenden die unterrichtliche Sprachreflexion thematisieren und die sprachliche Handlungskompetenz der Lernenden vor dem Hintergrund des Sprachbewusstseins fördern müssen.

1. Zum Begriff *Sprachbewusstsein*: Definitionsansätze und begriffliche Klärung

In der einschlägigen Fachliteratur wird der Begriff *Sprachbewusstsein* recht unterschiedlich definiert, außerdem findet man eine terminologische Vielfalt von ähnlichen Begriffen wie *Sprachbewusstheit*, *Language Awareness*, *Sprachaufmerksamkeit*, *Sprachbetrachtung* usw. (vgl. u.a. Neuland 2002: 6, Gnutzmann 1995: 270, Bredel 2007: 15).

Nach Wolff sei der Begriff *Sprachbewusstheit* die deutsche Übersetzung des englischen Begriffs *language awareness*. In der deutschen Terminologie

ist daneben auch der Begriff *Sprachbewusstsein* gebräuchlich, der sich bedeutungsmäßig allerdings nicht vom Begriff *Sprachbewusstheit* unterscheidet (Wolff 2002: 32).

Bei Neuland (2002) finden wir eine detailliertere, nach bestimmten Kriterien sortierte Übersicht über die Termini. Laut Neuland akzentuieren *Sprachthematization*, *Sprachbetrachtung* und *Sprachreflexion* bestimmte kognitive Prozesse in Form sprachlicher Handlungen, die in der Regel als offene Verbalisierung, zum Teil aber auch verdeckt innersprachlich ablaufen können (z.B. beim Nachdenken über Sprache). Während *Sprachbewusstsein* und *Sprachwissen* kognitive Einheiten bezeichnen,

die sich ebenfalls der direkten Beobachtung entziehen, die allerdings in ihrem Objektcharakter differenzierter beschreibbar sind, u.a. im Hinblick auf Erscheinungsweisen, Qualitäten und Wirkungen (ebd., S.6),

verweisen die Bezeichnungen *Sprachaufmerksamkeit* und *Sprachbewusstheit* auf „kognitive Zustände, die als interne Größe der direkten Beobachtung nicht zugänglich sind“ (ebd.). Mit diesen Begriffen sind die Bezeichnungen *Sprachkompetenz* und *metasprachliche Fähigkeiten* sehr stark verbunden. Sie verweisen auf

kognitive Fähigkeiten, im Zustand der Sprachbewusstheit und im Rückgriff auf Bestände des Sprachbewusstseins Sprache zu gebrauchen und über Sprache zu reflektieren. (ebd.)

Neuland zufolge wird Sprachbewusstsein

als eine theoretische reflexive Einstellung zum eigenen wie fremden Sprachgebrauch angesehen, das das für einen reflektierten Sprachgebrauch nötige sprachliche und kommunikative Wissen bereitstellt. (ebd., S. 4.)

Die Autorin bestimmt folgende Aspekte des Sprachbewusstseins:

- es umfasst nicht nur formalgrammatisches, sondern auch semantisches und pragmatisches Wissen
- stellt nicht nur kategoriales, sondern auch handlungspraktisch nutzbares, also operatives Sprachwissen bereit und
- ist normbezogen (dabei auch normreflektiv) und ermöglicht eine bewusste eigene Sprachwahl und Sprachvariation (Neuland 1992: 9).

Bei anderen Autoren finden wir andere Annäherungen an den Begriff *Sprachbewusstsein*. Bei Koch (1989: 115f.) wird *Sprachbewusstsein* als Begleitphänomen der Sprachverwendung definiert, während *Sprachbewusstheit*

„das aktuelle Bewußtwerden des Sprachgebrauchs oder einzelner seiner Elemente, das bewußte Aufmerken auf Sprachliches durch seine Sprachteilnehmer“ bezeichnet, das sich in „metakommunikativen Äußerungen“ zeigt (zit. nach Bredel 2007: 106).

Beisbart unterscheidet die Begriffe *Sprachbewusstsein* und *Sprachbewusstheit* aufgrund verschiedener Formen der Verfügbarkeit sprachlicher Phänomene. Nach ihm meint *Sprachbewusstsein*

eine mentale ‚Fähigkeit‘, die jeder, der die Zeichen- und Kommunikationsleistung der Sprache erfasst hat, besitzt. Sprachbewusstsein lässt sich mit dem Begriff des ‚impliziten Wissens und Könnens‘ bezeichnen. (Beisbart 1999: 78)

Von *Sprachbewusstheit* sei zu sprechen, „wenn es gelingt, das Sprachbewusstsein zu aktualisieren“ (ebd., S. 80). Eine Differenzierung von Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit aufgrund ihrer unterschiedlichen Anbindung an kognitive (Sprachbewusstheit) und intuitive (Sprachbewusstsein) Prozesse nimmt Spitta (2000: 3) vor. Während Sprachbewusstheit als ein willkürlicher, systematischer und abstrakt ausgerichteter Prozess anzusehen sei, sei Sprachbewusstsein deutlich enger mit der sprachlichen Intuition, dem Sprachgefühl als Ausdruck des unbewusst gespeicherten Netzwerkes von sprachlichen Kategorien und Regelsystemen verbunden.

Bei Bredel (2007) wird im Zusammenhang mit *Sprachbewusstsein* und den anderen Termini der neue „neutrale Begriff“ *Sprachbetrachtung* eingeführt. Sie wird als eine Tätigkeit bestimmt,

in der Sprache durch die Deautomatisierung sprachlicher Handlungsrountinen aus ihrer ursprünglichen Umgebung herausgelöst (Dekontextualisierung) und zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird. (Bredel 2007: 30)

Die damit vollzogene Vergegenständlichung der Sprache definiere einen „Abstand zwischen dem Betrachter und dem betrachteten Objekt (Distanzierung)“ (ebd.). Bei der Sprachbetrachtung kann u.a. zwischen Metasprache und Metakommunikation als Betrachtungskategorien unterschieden werden. Bei Metasprache ist das Sprachsystem selbst, bei Metakommunikation das kommunikative Handlungssystem, das sprachliche Handeln Gegenstand der Betrachtung (ebd., S. 65).

In dem vorliegenden Beitrag wird im weiteren unter *Sprachbewusstsein* die Fähigkeit von Sprachbenutzern verstanden, sich durch ihr (meta)sprachliches und (meta)kommunikatives Wissen unter ständiger Reflexion über den eigenen sowie den fremden Sprachgebrauch in allen Kommunikationssituationen

adäquat zu äußern. *Sprachbewusstheit* dagegen wird als die Fähigkeit bestimmt, explizites (meta)sprachliches und (meta)kommunikatives Wissen in der jeweiligen Kommunikationssituation zur adäquaten Kommunikation bewusst (d.h. mit einem begründbaren Ziel) einzusetzen, d.h. als die aktuelle, willentliche Realisierung des Sprachbewusstseins.

Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit unterscheiden sich voneinander also grundsätzlich darin, dass Sprachbewusstsein eine durchgängig vorhandene Fähigkeit des Sprachbenutzers ist, während Sprachbewusstheit als eine temporäre Aktualisierung des Sprachbewusstseins in einer konkreten Kommunikationssituation definiert werden kann.

2. Sprachbewusstsein im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht bildet sich Sprachbewusstsein nicht automatisch aus, es muss systematisch aufgebaut werden. Die Bildung von Sprachbewusstsein und Reflexion über Sprache sind im Fremdsprachenunterricht kein Selbstzweck, sie sollen in dienender Funktion erscheinen und den adäquaten Sprachgebrauch fördern (vgl. Neuland 2002: 9). Die Förderung des adäquaten Sprachgebrauchs als eines der Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts lässt sich dadurch erreichen, dass sprachliches Wissen mit sprachlichem Können verbunden wird. An sprachliches Wissen soll aus pragmatischer Sicht herangegangen werden, d.h. die Funktionalität von sprachlichen Mitteln bekommt eine wichtige Rolle, was eine erhebliche Abkehr vom traditionellen Grammatikunterricht verlangt und somit ein andersartiges Lehrerwissen voraussetzt. Nur wenn Lernende die sprachlichen Mittel funktional-kommunikativ einsetzen können, sind sie in der Lage, sich in einer Kommunikationssituation in der Fremdsprache adäquat zu äußern und zu verständigen:

[Der Lernende] soll sich vergegenwärtigen, was er denkt und was er zum Ziel setzt. Dann wird er in der Lage sein, die geeigneten sprachlichen Mittel zur Realisierung seiner Zielsetzungen auszuwählen. Eine solche vorüberlegte Wahl setzt jedoch die Kenntnis von grammatischen Strukturen und Formen voraus. (Verbreeck 2004: 27)

Die Entwicklung des Sprachbewusstseins und des reflektierten Sprachgebrauchs ist – wie dies auch Gnutzmann feststellt – ein wichtiger Bestandteil des modernen Fremdsprachenunterrichts:

Ein schulischer Fremdsprachenunterricht, der auf das Lernziel kommunikative Kompetenz ausgerichtet ist und somit die Entwicklung von Les- und Schreibfähigkeiten zu seinen Lernzielen zählt, kann noch weniger als der

Muttersprachenunterricht ohne die Anerkennung der Rolle des Sprachbewusstseins auskommen. (Gnutzmann 1995: 279)

Sprachbewusstsein kann am besten durch systematische und reflektierte Grammatikarbeit gefördert und aufgebaut werden. Die Hauptaufgabe des Lehrers ist dabei, das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lernenden für die Sprache zu wecken und sie für Beobachtungen sprachlicher Phänomene zu sensibilisieren (vgl. ebd., S. 280).

Der Fremdsprachenunterricht ist seit der kommunikativen Wende durch Textorientierung geprägt, im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Förderung der Handlungsfähigkeit, die anhand von Texten erfolgt und sich in Texten realisiert. Wie auch Feld-Knapp (2006: 139) feststellt, haben Texte im Fremdsprachenunterricht einen multifunktionalen Charakter. Einerseits liefern sie Informationen, Meinungen, Sachverhalte, sie teilen etwas mit (Mitteilungsfunktion), andererseits dienen sie als sprachliche Muster, indem die oben genannten Mitteilungen in Form verschiedener sprachlicher Strukturen erscheinen (Musterfunktion). Aus dem Aspekt des Sprachbewusstseins sind beide Funktionen wichtig und sollen als gleichwertig behandelt werden. Für die Wahrnehmung beider Funktionen wird eine wichtige Kompetenz, die Textkompetenz verlangt, die dem reflektierten Umgang mit der Sprache zugrunde liegt. Die Herausbildung des Sprachbewusstseins verbindet sich mit der Textkompetenz.

Außer den schon erwähnten Prinzipien der Funktionalität und Textorientierung muss auch das Prinzip der Lernerautonomie berücksichtigt werden. Wie Wolff (2002: 32) schreibt, kann Sprachbewusstsein im Fremdsprachenunterricht am besten in einem lernerautonomen Kontext entwickelt werden. Für das autonome, selbstentdeckende Grammatiklernen haben Funk und Koenig die sog. SOS-Methode konzipiert (Funk/Koenig 1991: 144ff.).¹

Lernende sollen also die neue Grammatik selbst entdecken, indem sie zuerst grammatische Formen sammeln (z.B. durch Markieren im Text o.Ä.), diese nach bestimmten Kriterien (etwa tabellarisch) ordnen und schließlich systematisieren (d.h. Regularitäten bzw. Regeln formulieren). Diese Methode von Funk und Koenig eignet sich m.E. sehr gut zur Entwicklung des Sprachbewusstseins, da die Lernenden dadurch ständig über die Sprache nachdenken und reflektieren. Für den modernen Fremdsprachenunterricht wäre es natürlich wichtig, die SOS-

¹ Das Kürzel steht für *Sammeln, Ordnen und Systematisieren* als Arbeitsschritte bei der Grammatikarbeit.

Methode beim Grammatikunterricht aus funktionaler Sicht anzuwenden, indem man sich vor allem die Funktion von sprachlichen Mitteln vor Augen hält. Dies ist vor allem in den Phasen 1 (Sammeln) und 3 (Systematisieren) wichtig.

3. Untersuchung des Sprachbewusstseins

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, die u.a. folgenden Fragen nachgehen sollte: Inwieweit können ungarische Studierende mit der Fremdsprache Deutsch bewusst umgehen? Welche Aspekte des Sprachbewusstseins sind bei ihnen in welchem Maße aufzuzeigen? Durch die Untersuchung, die in zwei Schritten, unter Germanistikstudenten an der Eötvös-Loránd-Universität im Wintersemester 2010 und unter Studierenden mit zusätzlichem Deutschunterricht an zwei Budapester Wirtschaftshochschulen im Sommersemester 2011 durchgeführt wurde, wird versucht, auf diese und andere Fragen adäquate Antworten zu geben.

3.1. Probanden

An der Untersuchung nahmen insgesamt 104 Studenten teil: Bei den Germanistikstudenten (im Weiteren: »Gruppe GG«) handelt es sich um insgesamt 55 Studienanfänger der Germanistik, unter denen 45 Studenten weiblich, 10 männlich sind.

An der Untersuchung haben weitere 49 Nicht-Germanistik-Studenten (im Weiteren: »Gruppe GW«) teilgenommen, unter denen 34 weiblich, 15 männlich sind. Die Muttersprache aller Teilnehmer ist Ungarisch. Die Studenten haben die deutsche Sprache im Durchschnitt 10 Jahre lang gelernt, fünf von ihnen haben bereits im Kindergarten mit dem Deutschlernen begonnen. Die Altersspanne der getesteten Studenten reicht von 18 bis 26 Jahre.

3.2. Vorgehensweise und Arbeitsmethode

Da Sprachbewusstsein bei den Lernenden an sich schwer zu erfassen ist, müssen ihre Sprachkenntnisse untersucht werden, um daraus Schlüsse in Bezug auf das Sprachbewusstsein zu ziehen. Zur Beurteilung der Sprachkenntnisse der Probanden wurde ein Testbogen mit verschiedenen Aufgabentypen zusammengestellt. Der Bogen enthält somit folgende Aufgaben:

- (1) Lückentext zu den Konnektoren (Konjunktionen, Subjunktionen, Konjunkionaladverbien)
- (2) Lückentext zum Artikelgebrauch
- (3) Funktion von bestimmten, unbestimmten und Null-Artikeln erklären
- (4) Aufgabe zu den Verweisformen (Verweisrichtungen bestimmen)

- (5) Aufgabe zur Form und Funktion grammatischer Mittel (Wortklasse und grammatische Kategorien bestimmter Wörter eines Textes angeben, textuelle Funktion dieser Wörter angeben)
- (6) Textproduktion (einen Satz vertexten)
- (7) Aufgabe zur Intention ‚Aufforderung‘ (Sprachliche Mittel zur Aufforderung in Form von Beispielsätzen angeben)

Bei der Gestaltung der Aufgaben wurden vor allem die Kriterien **Textorientierung** und **Funktionalität** berücksichtigt. Das Prinzip der Textorientierung zeigt sich darin, dass sich alle Aufgaben außer der letzten in jeweils einem Text (also im Kontext) realisieren. Die Texte sind authentisch, stammen aus Online-Zeitungen und wurden unverändert übernommen. Das Prinzip der Funktionalität bei der Zusammenstellung des Bogens zeigt sich darin, dass die Studenten solche Aufgaben lösen sollen, bei denen sie ihr funktionales Wissen aktivieren müssen. Außerdem wurde im Testbogen gezielt nach solchen Bereichen der Sprache gefragt, die im Text je nach Absicht des Sprachgebrauchers unterschiedlich realisiert werden können.

Bei den Aufgaben, die sich dazu eignen, wurde eine differenzierte Korrektur der Testbögen vollzogen: Um dem Ziel der Untersuchung gerecht zu werden, d.h. Sprachbewusstsein und bewussten, funktionalen Sprachgebrauch der Studenten messen zu können, musste grammatische (morphosyntaktische, orthographische) Richtigkeit von der funktional-inhaltlichen Richtigkeit getrennt werden. Den Grund dafür werde ich anhand von Aufgabe 2 des Testbogens erläutern. Bei dieser Aufgabe mussten die Studenten die (bestimmten, unbestimmten bzw. Null-) Artikel in einen Text einsetzen. Sollten sie sich über das Genus oder die Kasusreaktion eines Verbs usw. nicht im Klaren sein, würde ihre Lösung als nicht korrekt eingestuft werden, obwohl sie die textuellen Funktionen der Artikel kennen, und diese somit auch funktional richtig verwenden können. Aus diesem Grund sind bei solchen Aufgaben zwei Werte angegeben: der erste steht für Lösungen, die auch grammatisch richtig sind, der zweite für solche, die funktional richtig, grammatisch jedoch inkorrekt sind.

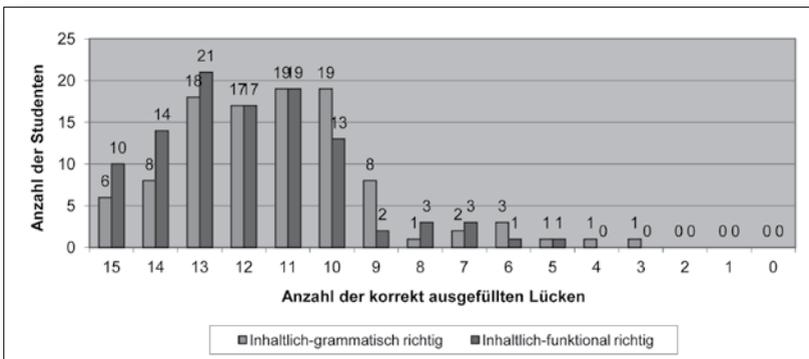
Bei der Auswertung der Ergebnisse wird ein Gesamtwert angegeben. Wo es wesentliche Unterschiede zwischen den Gruppen GG und GW gab, werden auch Einzelwerte der Gruppen angegeben. Es wurde davon ausgegangen, dass die Germanistikstudenten insgesamt bessere Ergebnisse bei den einzelnen Aufgaben erreichen würden, da sie sich aus Motivationsgründen und dank der Vorbereitung auf das Studium intensiver mit der Sprache beschäftigt haben dürften.

3.3 Auswertung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Testbogenerhebung vorgestellt und quantitativ bzw. qualitativ ausgewertet.

3.3.1. Konnektoren (Aufgabe 1)

Ziel der Aufgabe war vor allem aufzuzeigen, inwieweit die Studenten inhaltliche Zusammenhänge von Teilsätzen erkennen können (inhaltlich-funktionaler Aspekt), und ob sie auch syntaktische Eigenschaften der Teilsätze berücksichtigen (inhaltlich-grammatischer Aspekt). Bei den einzusetzenden Konnektoren handelt es sich um Konjunktionen, Subjunktionen und Adverbien in konjunktionaler Funktion. Bei der Auswahl der aus dem Text ausgelassenen Konnektoren wurde darauf geachtet, dass diese auch die Beurteilung der sprachkritisch-sprachanalytischen Einstellung der Studenten ermöglicht. Aus diesem Grund wurden z.B. die kausalen Junktoren *weil* (subordinierend, d.h. Letztstellung des Finitums) und *denn* (koordinierend, d.h. Zweitstellung des Finitums) ausgelassen. Die Studenten sollten bei der Lösung der Aufgabe also nicht nur die logischen Zusammenhänge zwischen den (Teil-)Sätzen, sondern auch die syntaktischen Gegebenheiten des Satzes berücksichtigen. Wie erfolgreich die Studenten die erste Aufgabe gelöst haben, soll folgende Grafik veranschaulichen:



Grafik 1: Quantitative Auswertung von Aufgabe 1

Aus der Grafik lässt sich ersehen, dass diese Aufgabe den meisten Studenten keine erheblichen Schwierigkeiten bereitet hat. Bei dieser Aufgabe wurde davon ausgegangen, dass die Studenten mit den konzessiven und kausalen Junktoren die meisten Schwierigkeiten haben würden. Dies konnte durch die

Auswertung der Ergebnisse durchaus bestätigt werden. Bei der konzessiven Subjunktion dürfte der Grund dafür sein, dass das konzessive Verhältnis im Deutschen i.d.R. relativ selten in der Alltagskommunikation vorkommt. Die meisten Probleme bereitete den Studenten die konzessive Subjunktion *obwohl* im folgenden Satz:

- (a) *Obwohl die Familien arm sind, müssen sie Schulgeld an den Staat bezahlen.*

Nur 42% der Studenten haben den richtigen Konnektor angegeben. Die meisten Studenten haben die Lücke mit einem kausalen oder konditionalen Konnektor ergänzt, obwohl diese der Logik völlig widersprechen. Eine weitere problematische Stelle im Text war der Satz mit der kausalen Konjunktion *denn*.

- (b) *Jeden Morgen musste ich fünf Meilen zur Schule laufen, bei Wind und Wetter, einen Bus gab es nicht, nur wenn ich Glück hatte, bekam ich den Dorfesel, denn meine Mutter trug die Verantwortung für die Tiere im Dorf.*

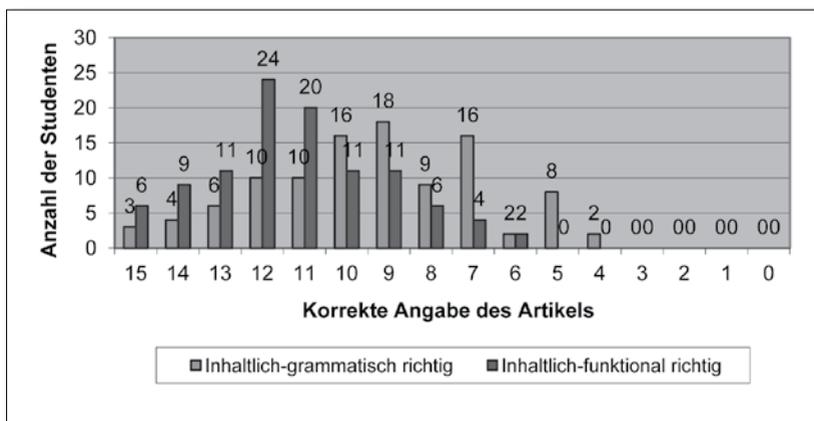
In diesem Satz konnten – gemessen an der Einfachheit der Aufgabe – nur 61% der Studenten den richtigen inhaltlichen Zusammenhang bestimmen. Die Mehrheit hat als Lösung *und* oder *aber* angegeben, die syntaktisch gesehen zwar richtig, aber im gegebenen Kontext funktional nicht korrekt sind. Die nur inhaltlich-funktional richtigen kausalen Subjunktionen *weil* oder *da* haben nur vier Studenten als Lösung gewählt. Die niedrige Anzahl von subjunktionalen und die hohe Anzahl von konjunktionalen Konnektoren zeigen, dass die Studenten die syntaktischen Eigenschaften des Satzes berücksichtigt haben. Dass sie trotzdem nicht die richtige Konjunktion gewählt haben, rührt daher, dass sie entweder den Satz nicht verstanden haben, oder die kausale Konjunktion *denn* nicht kennen. Ein weiterer Problembereich dieser Aufgabe war die funktionale Unterscheidung von den temporalen Konnektoren *als* und *wenn*. In sehr vielen Fällen wurde auch dort *wenn* verwendet, wo es vom Kontext her völlig klar wird, dass es um einen einmaligen, vergangenen Sachverhalt geht.

3.3.2 Artikelgebrauch (Aufgaben 2 und 3)

Bei diesen zwei Aufgaben wurde davon ausgegangen, dass die Studenten zwar die richtigen Artikel einsetzen können, aber die Erklärung der Funktion von bestimmten, unbestimmten und Null-Artikeln im Text für die Studenten problematisch sein würde. Falls dies der Fall wäre, bedeutete das, dass die

Studenten die Artikel im Text nicht bewusst verwenden (können). Dies hat sich durch die parallele Analyse der Aufgaben 2 und 3 in der Tat bestätigt.

Abgesehen von ein paar Fällen gab es keinen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen bei Aufgaben 2 und 3. Fast die Hälfte der Studenten (48%) konnte die Artikelfunktionen nicht erklären, obwohl 78% bei Aufgabe 2 eine sehr gute bzw. gute Punktzahl (nach inhaltlich-funktionaler Richtigkeit zwischen 15 und 10 Punkten) erreicht haben. Bei der Erklärung der Funktion von Artikeln haben die Germanistikstudenten besser abgeschnitten: 67% von ihnen waren imstande, die Funktion korrekt zu erklären. Diese Zahl liegt in der GW-Gruppe nur bei 35%.



Grafik 2: Quantitative Auswertung von Aufgabe 2

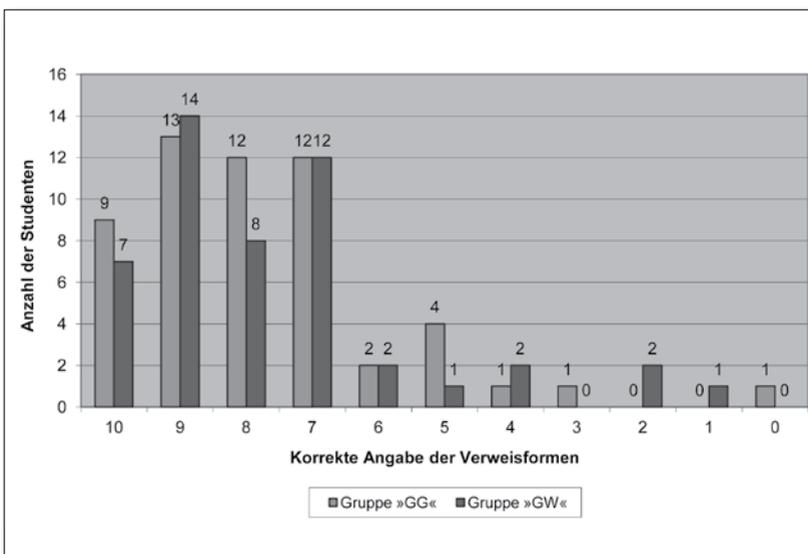
Bei Aufgabe 2 sollten die morphologischen und syntaktischen Gegebenheiten im Text mehr berücksichtigt werden, was den Probanden ebenfalls große Schwierigkeiten bereitete. Nur insgesamt drei Studenten haben die Aufgabe sowohl unter funktionalem als auch unter grammatischem Gesichtspunkt richtig gelöst, die Mehrheit der Studenten (31%) erreichte ein Ergebnis zwischen 9 und 10 Punkten. Angesichts des niedrigen Schwierigkeitsgrades des Textes und der Einfachheit der Aufgabe ist das Ergebnis bei Aufgabe 2 ernüchternd. Bei dieser Aufgabe wurden die Lösungen der Studenten in der Kategorie »inhalts-funktional richtig« akzeptiert, falls sie einen entsprechenden Artikel (bestimmt/unbestimmt/Null-Artikel) ohne richtige Deklination angaben.

Wenn man die Ergebnisse, die inhaltlich-funktional als richtig akzeptiert wurden, mit den Ergebnissen bei Aufgabe 3 vergleicht, ist festzustellen, dass

die Studenten die Artikel in Texten nicht bewusst verwenden, sondern sich eher auf ihr Sprachgefühl verlassen.

3.3.3. Verweisformen (Aufgabe 4)

Um mit der Sprache bewusst und adäquat umgehen und einen Text verstehen zu können, muss man fähig sein, die Relationen zwischen den Wörtern innerhalb der Sätze zu erkennen. In Aufgabe 4 wurde diese Fähigkeit geprüft, indem die Studenten über Verweisformen entscheiden sollten, ob diese anaphorisch oder kataphorisch sind. Folgendes Diagramm zeigt, dass die Studenten bei der Bestimmung der Relationen der Wörter im Text keine besonderen Schwierigkeiten hatten:



Grafik 3: Auswertung von Aufgabe 4

Aufgrund der Ergebnisse dieser Aufgabe kann festgestellt werden, dass die Studenten die Funktion von Verweisformen in Texten richtig erkennen.

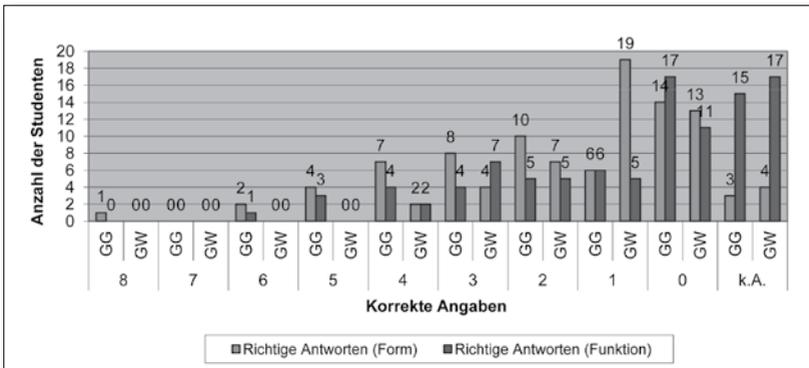
3.3.4. Form und Funktion (Aufgabe 5)

In Aufgabe 5 sollten die Studenten einerseits die Wortklasse und die grammatischen Kategorien der angegebenen Wortformen bestimmen, wobei das Ziel der Aufgabe war, das rein grammatische, formale Wissen der Studenten

zu beurteilen. Außerdem sollte auch die Funktion dieser Wörter im Text angegeben werden. Es wurde von der Annahme ausgegangen, dass die meisten Studenten mit der morphologischen Analyse der Wortformen keine größeren Probleme haben würden, aber die konkret-textuelle Funktion dieser Wörter weniger erfolgreich beurteilt werden könnte.

Bei den zu analysierenden Wortformen handelt es sich um die Folgenden: *müsste, denn, wohl, den, daher, gemobbt werden, diene, sollten*. Es wurden gezielt Wortformen ausgewählt, die in einem anderen Kontext jeweils andere Funktionen im Text erfüllen können. So könnte *wohl* z.B. sowohl in adverbialer als auch in Partikelfunktion stehen, *sollten* könnte in verschiedenen Kontexten die grammatischen Kategorien (1/3. Person Plural, Präteritum, Indikativ/Konjunktiv, Aktiv) haben und somit beispielsweise Notwendigkeit in der Vergangenheit oder einen Ratschlag in der Gegenwart ausdrücken usw.

Aus Grafik 4 ist ersichtlich, dass es bei dieser Aufgabe erhebliche Unterschiede zwischen Germanistikstudenten und Nicht-Germanistikstudenten gibt. Obwohl die Ergebnisse bei beiden Gruppen nur befriedigend sind, kann festgestellt werden, dass die Germanistikstudenten im Durchschnitt sowohl beim grammatischen als auch beim funktionalen Aspekt besser abgeschnitten haben.



Grafik 4: Quantitative Auswertung von Aufgabe 5

Aufgrund der Ergebnisse ist über die Probanden festzustellen, dass die meisten von ihnen weder imstande waren, die Funktion von sprachlichen Mitteln und Wortformen im Text zu erkennen, noch konnten sie die Wortklasse und die grammatischen Kategorien von Wörtern bestimmen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass bei den Studenten auch im sprachsystematischen Wissen Defizite

feststellbar sind. Darüber hinaus wurde klar, dass die Mehrheit von ihnen mit der textuellen Funktion nichts anzufangen weiß.

Die Mehrheit der Studenten hatte entweder gar keine Lösung zu dieser Aufgabe (GG und GW zusammen: 37,5%), oder konnte die grammatischen Kategorien und die Funktion der ausgewählten sprachlichen Mittel nicht bestimmen (insgesamt 53%). Bei den meisten Studenten fehlten entweder die Wortklassen oder die grammatischen Kategorien. Nur ein Proband konnte sowohl die Wortklassen als auch die grammatischen Kategorien aller ausgewählten sprachlichen Mittel richtig angeben.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studenten die grammatischen Kategorien im Durchschnitt besser angeben konnten, als die Funktion der sprachlichen Mittel. Die Dominanz sprachsystematischen Wissens gegenüber dem funktionalen zeigt auch, dass 12,5% der Studenten grammatische Funktionen angegeben haben (mit 11,5% besonders für die Germanistikstudenten charakteristisch). 0,2% haben eine lexikalische, 0,2% grammatische und lexikalische Funktionen statt der textuellen Funktion angegeben.

Der Grund für die hohe Anzahl der Angaben zur grammatischen Funktion dürfte sein, dass die Studenten sehr stark grammatikorientiert unterrichtet wurden und sich deshalb über den Begriff »textuelle Funktion« nicht im Klaren sind. Zu dieser Aufgabe des Tests lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Studenten sowohl in sprachsystematischer als auch in funktionaler Hinsicht Defizite haben.

3.3.5. Textproduktion (Aufgabe 6)

In Aufgabe 6 sollten die Studenten einen Satz vertexten, d.h. ihn so in benachbarte Sätze einfügen, dass ein sinnvoller Zusammenhang zwischen den Sätzen hergestellt wird. Bei dieser Aufgabe hatten die Testpersonen neben den morphologischen Gegebenheiten (Tempusgebrauch, Genus, Kasus u.a.) auch auf den Inhalt des Satzes zu achten. Der zu vertextende Satz lautete: *Als er sie anblickte, begann er sich zu fürchten.*

Um einen kohärenten und kohäsiven Text zu produzieren, mussten die Studenten u.a. auf folgende grammatische Gegebenheiten des Satzes achten:

- Präteritum als Tempusform: temporaldeiktisch ist der Satz vergangenheitsbezogen
- im Satz gibt es zwei Personalpronomen: ein Maskulinum im Nominativ Singular und ein Femininum im Akkusativ Singular oder (generisch unspezifisch) im Plural.
- Diese stehen in anaphorischer Funktion, d.h. die Studenten sollten diese mit einem maskulinen Substantiv im Singular und einem femininen

Substantiv im Singular oder (generisch unspezifisch) im Plural einführen. 23% der Studenten haben hier einen in jeder Hinsicht entsprechenden Text produziert.² 18% der Studenten haben nur die halbe Punktzahl bekommen, weil sie entweder nicht konkretisiert haben, worauf sich die Personalpronomen beziehen (0,9%), oder – trotz der Aufgabenstellung – keine Fortsetzung geschrieben haben (0,7%). 40% der Studenten haben die Aufgabe nicht richtig, weitere 19% überhaupt nicht gelöst. Zur Veranschaulichung der Aufgabe werden hier einige Texte (unkorrigiert) präsentiert.

- (1) *Ein Junge spazierte im Wald und plötzlich erschien eine Hexe. Als er sie anblickte, begann er sich zu fürchten. Die Hexe war hässlich und sie hatte einen riesigen Hund neben sich, der auch sehr böse war.*
- (2) *Einige fürchterlich große Hunde sind auf der Straße gekommen. Ein Junge, der hinwärts spazierte, bemerkte sie. Als er sie anblickte, begann er sich zu fürchten.*
- (3) *In der Ecke saß ruhig eine Spinne. Als er sie anblickte, begann er sich zu fürchten. Er hat Angst von niemand und nichts so sehr als vor diesen Insekten.*
- (4) *Zwei dunklen Figuren standen an der Tür, in langen Mänteln und Hut. Als er sie anblickte, begann er sich zu fürchten. Don Corleone erreichte ihn.*

In Beispiel (1) können wir eine korrekte Lösung der Aufgabe sehen. Das maskuline Personalpronomen im Singular wird durch *ein Junge*, das feminine durch *eine Hexe* eingeführt. Das Tempus ist im ganzen Text einheitlich Präteritum. Außerdem werden die bestimmten und unbestimmten Artikel im Text funktional korrekt und konsequent verwendet. Der Student bettet den Satz auch in einen inhaltlich logischen Kontext ein, wodurch der Text als Ganzes kohärent wird. In Beispiel (2) sind die Referenzrollen zwar auch klar und grammatisch gut strukturiert, der Text als Ganzes gilt – aufgrund der Aufgabenstellung – trotzdem nicht als kohärent, weil er nicht mit mindestens einem weiteren Satz fortgesetzt wurde. In Text (3) und (4) wird das maskuline Personalpronomen nicht eingeführt, also weiß der Leser nicht, wer oder was mit diesem Pronomen gemeint ist. So kann der Text nicht als Ganzes aufgefasst werden, sondern nur als Teil eines Textes.

Zusammenfassend ist zu dieser Aufgabe festzustellen, dass die meisten Studenten (77%) Schwierigkeiten haben, einen Satz zu vertexten. Es ist anzunehmen, dass sie

² Bei der Bewertung der Aufgabe wurden die grammatischen Fehler nicht berücksichtigt, falls diese nicht unter die obigen Kriterien fielen und deshalb auch keinen Einfluss auf Kohärenz und Kohäsion des Textes hatten.

über das entsprechende, nötige textfunktionale Wissen nicht verfügen. Sie können die grammatischen Gegebenheiten in Sätzen nicht (klar) erkennen, und somit die Relationen im Text auch nicht so gestalten, dass ein kohärenter und kohäsiver Text entsteht. Die Mehrheit der Studenten kann kohärenzstiftende Mittel im Text nicht bewusst und funktional einsetzen. Bei den Studenten, die gute, kohärente Texte produziert haben, sind auch ein gutes textfunktionales Wissen und eine ausgeprägte Textkompetenz zu beobachten. Die Mehrheit dieser Studenten hat auch bei den anderen Aufgaben gute Ergebnisse erzielt.

3.3.6. Aufforderung (Aufgabe 7)

Bei Aufgabe 7 des Bogens sollten die Testpersonen Sätze mit verschiedenen sprachlichen Mitteln zum Ausdruck der Redeabsicht ‚Aufforderung‘ schreiben. Ziel der Aufgabe war, beurteilen zu können, wie vielfältig die Studenten sich zur Realisierung einer Redeabsicht äußern können. In der Aufgabe wurde Aufforderung als Sprecherintention aus mehreren Gründen gewählt: Einerseits stehen im Deutschen verhältnismäßig viele sprachliche Mittel zum Ausdruck von Aufforderung zur Verfügung, andererseits kommen Aufforderungen in Kommunikationssituationen sehr häufig vor. Die Aufgabenstellung lautete wie folgt:

Sie wollen, dass Ihr Freund das Fenster schließt. Mit welchen sprachlichen Mitteln können Sie das ausdrücken? Schreiben Sie konkrete Beispielsätze mit jeweils anderen sprachlichen Mitteln der Aufforderung.

Die Ergebnisse sind auch bei dieser Aufgabe ernüchternd: Insgesamt 1,9% der Studenten haben 5 unterschiedliche sprachliche Mittel angegeben, 15,4% 4, 28,8% 3, 36,5% 2. 10,6% haben nur eine mögliche Ausdrucksform für Aufforderung aufgeschrieben. Bei 6,8% der Studenten gab es keinen Lösungsvorschlag zur Aufgabe. Folgende Tabelle soll Typen und Frequenz der gewählten bzw. möglichen sprachlichen Mittel veranschaulichen:

Mögliche Sprachmittel	Lösungen
Imperativ	91
Frage	81
Modalverb	28
Impliziter Hinweis	25
Explizite Aufforderung	18
Isolierter <i>wenn</i> -NS	4

Mögliche Sprachmittel	Lösungen
Aussagesatz+Futur I	1
Partizip	1
Aussagesatz+Präsens	0
Passiv	0
Isolierter <i>dass</i> -Satz	0
Infinitiv	0

Tabelle 1: Häufigkeit der von den Probanden gewählten sprachlichen Mittel zum Ausdruck von Aufforderung

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Studenten den grammatischen Imperativ und die Form eines Fragesatzes gewählt hat. Dem folgen die Aufforderungen mit einem Modalverb. Außerdem wurden relativ häufig implizite Hinweise gewählt, die keine grammatischen Mittel der Aufforderung enthalten und u.U. stark situationsabhängig sind. Diese sind nämlich v.a. Aussagen, die in der gegebenen Situation Aufforderungsabsicht implizieren können (z.B. *Es zieht!*). Explizit performative Verben wie z.B. *bitten*, *auffordern* kamen in der Aufgabe relativ selten als Lösung vor. Viermal wurde mit einem isolierten *wenn*-Nebensatz, einmal in Form eines Aussagesatzes mit Futur I und einmal mit einem Partizip aufgefordert. Sehr typisch für diese Aufgabe war, dass die Studenten das gleiche sprachliche Mittel mit veränderter Lexik (z.B. *zumachen* statt *schließen*) verwendet haben.

Aus den Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass die meisten Studenten die Sprache nicht mit funktional-kommunikativer Gewichtung gelernt haben, da weniger typische Formen der Aufforderung, wie z.B. impliziter Hinweis, Aussagesatz mit Präsens oder Passiv nur selten bzw. gar nicht angegeben wurden. Bei dieser Aufgabe gab es keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Gruppen GG und GW.

3.4. Fazit der Untersuchung

Aufgrund der Ergebnisse lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Mehrheit jener Studenten im ersten Studienjahr, die an der Erhebung teilgenommen haben, eine intensive sprachliche Förderung brauchen würde. Aufgrund obigen Berichts kann man festhalten, dass die meisten Germanistikstudenten den universitären Anforderungen hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse nicht gewachsen sein dürften. Da die Vermittlung des fachspezifischen Wissens im Germanistikstudium nicht in der Muttersprache erfolgt, kommt neben dem Fachwissen – anders als

bei Studierenden anderer Fächer – auch den Sprachkenntnissen eine ähnlich wichtige Rolle zu. Außerdem müssen Studierende während ihres Studiums Referate und Seminararbeiten in der Fremdsprache produzieren und sich am fachsprachlichen Diskurs kontinuierlich beteiligen. Aus diesem Grund gewinnt die Fähigkeit, mit Texten umzugehen, sowie ihre Entwicklung eine enorm große Bedeutung, denn ohne diese Kompetenz (die ja auch einen bewussten, reflektierten Sprachgebrauch voraussetzt) können die Studenten den an sie gestellten Anforderungen nicht gerecht werden.

Bei den Aufgaben, die das sprachfunktionale Wissen messen sollten, war zu beobachten, dass die Mehrheit der Studenten sich über den Begriff *textuelle Funktion* nicht im Klaren ist. Dies zeigt sich eindeutig darin, dass die meisten Studierenden bei diesen Aufgaben statt textueller Funktion in den meisten Fällen eine grammatische Funktion angegeben haben. Es wurde ersichtlich, dass die Studenten Schwierigkeiten haben, die Funktion von sprachlichen Mitteln im Text wahrzunehmen, zu bestimmen und zu beurteilen. Bei den meisten Probanden waren darüber hinaus auch Mängel in formal-grammatischer Hinsicht nachzuweisen.

Bei anderen Aufgaben zum funktionalen Wissen konnte festgestellt werden, dass die Lösung der Aufgaben aufgrund einer sprachsystematisch-grammatischen Analyse erfolgt, die Lösungen hingegen funktional gesehen nicht richtig sind. Es ist also darauf zu schließen, dass bei den Probanden der sprachsystematische Aspekt von Sprachbewusstsein vorhanden ist, während sie unter kommunikativ-funktionalem Gesichtspunkt erhebliche Defizite aufweisen. Grammatisch korrekter, funktional aber nicht angemessener Sprachgebrauch ermöglicht genauso wenig eine adäquate sprachliche Kommunikation, wie einer ohne grammatische Korrektheit. Nur wenn sich die Lernenden der Funktion sprachlicher Mittel bewusst sind, können sie sich in Kommunikationssituationen erfolgreich durchsetzen.

Aus den bisher vorgestellten Ergebnissen der Untersuchung folgt, dass die an der Umfrage teilnehmenden Studenten nicht über eine ausgeprägte Fähigkeit zum Umgang mit Texten verfügen. Das Fehlen dieser Kompetenz zeigt sich am besten am Beispiel von Aufgabe 6 und darin, dass die textuelle Funktion der grammatischen Mittel in den meisten Fällen nicht erkannt wurde.

Während der Auswertung der einzelnen Testaufgaben konnte schließlich mehrmals festgestellt werden, dass die Testpersonen ihre Kenntnisse nicht immer bewusst einsetzen (können).

4. Vorschläge zur Förderung der Sprachkenntnisse und des Sprachbewusstseins

Um sich in Kommunikationssituationen adäquat und bewusst äußern zu können, braucht man nicht nur ein formales, sprachsystematisches Grammatikwissen, sondern auch ein Wissen um die textuell-kommunikative Funktion grammatischer Strukturen. Dementsprechend sollte der funktionale Grammatikunterricht eine betonte Rolle im Fremdsprachenunterricht bekommen. Das heißt, dass bei der Vermittlung der grammatischen Kenntnisse der Akzent von der grammatischen Form auf deren Funktion verschoben werden soll, damit die Lernenden befähigt werden, in der Fremdsprache situationsangemessen zu kommunizieren.

Funktionaler Grammatikunterricht setzt natürlich ein sicheres grammatisches Basiswissen voraus, wobei dieses Wissen aus einem funktionalen Gesichtspunkt systematisiert werden muss. Dieses sichere Basiswissen der Lernenden kann am besten durch textorientierte fremdsprachliche Arbeit im Sprachunterricht erreicht werden. Dadurch, dass die Lernenden Grammatik anhand von Texten selbst entdecken (und sie in realen Kommunikationssituationen eingebettet bekommen), können sie die textuelle Funktion sprachlicher Mittel implizit, quasi „unterschwellig“ erwerben.

Durch den funktionalen Grammatikunterricht anhand von Texten wird auch das Sprachbewusstsein, d.h. die schon erwähnte sprachkritische, sprachanalytische Einstellung zur Sprache, der (selbst)reflektierte Sprachgebrauch der Lernenden gefördert. Um diese Kompetenz bei den Lernenden zu fördern, sollte über das bisher Erörterte hinaus eine ständige Reflexion über den eigenen sowie fremden Sprachgebrauch angestrebt werden. Eine reflektiertere Haltung gegenüber Sprache ist in allen Phasen der Vermittlung (von der Präsentation bis hin zur Produktion) wünschenswert.

Bei der Entwicklung der Textkompetenz sollte den Lernenden zugleich ein Textmusterwissen bewusst gemacht werden. Jede sprachliche Äußerung repräsentiert eine Textsorte; es reicht also nicht, nur die formale (morphosyntaktische) Seite der Sprache zu beherrschen, man muss auch wissen, in welcher kommunikativen Situation welche sprachlichen Mittel wie eingesetzt werden können.

Insgesamt ist festzustellen, dass beim erfolgreichen Fremdsprachenunterricht eine Akzentuierung der Funktionalität, der Textorientierung und der Förderung von Sprachbewusstsein unabdingbar ist. Diese Aspekte sollten im modernen Fremdsprachenunterricht mit gleicher Gewichtung erscheinen und zu den wichtigsten Zielsetzungen des Unterrichts gemacht werden. Wie sie bei der

Grammatikvermittlung im Sprachunterricht konkret realisiert werden könnten, versuche ich im Folgenden anhand eines selbst erstellten, didaktisierten Arbeitsblatts zur Vermittlung des Konjunktivs II zeigen. Das Arbeitsblatt ist für Studierende auf dem Niveau B2+ konzipiert.

5. Instrumente zum Konjunktiv II – Ausdruck von Irrealem

Der zur Vermittlung des Konjunktivs II geeignete Text ist die Erinnerung einer Frau an ihre Kindheit und zugleich ihr Wunsch nach einem Bruder. Schon der Titel des Textes *Ich habe einen Traum* deutet das eigentliche Thema an: Träume und Wünsche. Der Text ist authentisch (Quelle: ZEIT.de). Da es hinsichtlich der Grammatikvermittlung von sekundärer Bedeutung ist, wird hier auf die Verarbeitung des Themas verzichtet. Im Mittelpunkt steht vielmehr, wie die bisher erwähnten Aspekte der Grammatikvermittlung in der Praxis zu verwirklichen sind. Der Text, mit und an dem die Studenten arbeiten, lautet:

ICH HABE EINEN TRAUM

Schon das 28. Mal Weihnachten ohne einen Bruder. Keine Rückbesinnung auf Klappereien in der Kinderzeit um die cooleren Geschenke oder auf nasse Augen, weil er mir – natürlich nur versehentlich – meinen Schokoladenweihnachtsmann weggegessen hatte. Keine gemeinsamen Erinnerungen an die Nervosität vor der Bescherung unter einem glühenden Baum. Was hätte ich ihm alles geschenkt!

Matchbox-Autos, Feuerzeuge, Fußballschuhe, die garantiert falschen Krawattennadeln, ein Parfum von Boss und eine Platte von Simply Red. Ach: Hätte ich einen Bruder gehabt, wäre mir vor Weihnachten nie bang gewesen. Und heute? Eltern, Freunde und Bruders Kinder könnten wir am Heiligen Abend zu einer Großfamilie zusammenschmieden, wir würden nach andächtigen Minuten eine Sause feiern im Münchner Schnee mit Bier und Jagertee. Weihnachten auf italienisch ...

Als kleines Mädchen war ich ganz verrückt nach einem großen Bruder. Sieben Jahre älter als ich sollte er sein, den Namen Tim oder Nick haben, mich beschützen, jeden Blödsinn mitmachen und mich verteidigen gegen meine Eltern,

wenn mein Temperament mit mir durchging. Daraus wurde nichts. Ich wuchs als Einzelkind auf, schoss keine Bälle in Scheiben, war gut in der Schule, zweifelte nicht am Sinn des Lebens und probierte keine Drogen aus.

Mein Traumbruder wäre heute 35 Jahre alt, hätte blonde Haare, blaue Augen und ein garagenbreites Kreuz. Er gäbe sich cooler, als er in Wirklichkeit ist, er würde ab und an Marihuana rauchen, ein Medizinstudium hinter sich haben und sich mit Freunden umgeben, die alle auf Fußball stehen. Ich wüsste, wie man Karten spielt und dabei immer ein As im Ärmel hat.

Ich wüsste, wie man Luthers Satz Warum rülpsst und furzet ihr nicht? Hat es euch nicht geschmecket? so verwendet, dass es niemals peinlich würde. Vor allem hätte ich die Erfahrung, wie es ist, sich an einen großen Bruder zu schmiegen, ihn zu riechen, ohne Gefahr zu laufen, missverstanden zu werden. Dem traumhaft guten Verhältnis zu ihm wäre allerdings schwere Zeiten vorausgegangen.

Mit sieben Jahren war ich ein schreckliches Mädchen mit Hang zur überkippenden Stimme und dem grässlichen Hobby, Bildchen von Popstars zu sammeln. Mein 14-jähriger Bruder

hätte diese kindlichen Reviere längst verlassen und begonnen, nach Pubertät zu stinken. Seine Tennissocken, Unterhosen, Shirts und Jeans hätten wild verstreut überall herumgelegen, und ich wäre mit Schnippigkeit und gespielter Ekel an diesen Stillleben vorübergegangen. Die achtziger Jahre. Er hätte Depeche Mode gehört und Yazoo, wäre mal kurz bei Breakdancern ein- und bei Mode-Punkrockern ausgestiegen.

Strassteine hätten sich unter seinem Bett gefunden, und als ihn meine Mutter beim Nägelbemalen mit schwarzem Lack erwischte hätte, wäre ihr die Hand ausgerutscht. Mein Bruder. Ich wäre so stolz auf ihn gewesen, dass meine Klasse den Quasijungen, den ich eine Zeitlang abgab, nicht hätte ertragen müssen.

Mein Bruderersatz war ich damals selbst. Ich war eine Rüpelin nach Schulschluss, hing auf Fußballplätzen herum und kam absichtlich zu spät nach Hause. Ich ersann Geschichten, was ich mit meinem großen Bruder alles anstellen würde, und blickte neidisch auf die Mädchen, die mit ihren tollen Geschwistern prahlten. Wahrscheinlich ahnten meine Eltern damals, wie sehr ich einen älteren Spielkameraden in der Familie vermisste, einen Jungen. Doch mehr Kinder als mich zu haben war ihnen nicht vergönnt.

Als ich 14 war, hätte mein Bruder die wildesten Zeiten hinter sich gehabt und begonnen, sich mehr als nur spielerisch nach einem Mädchen umzusehen.

Gestorben wäre ich vor Eifersucht auf die Frauen, die mir meinen Exklusiv-Bruder weggenommen hätten. Ich hätte meinen Bruder leiden sehen, weil ihn seine Freundin verließ. Ich hätte ihn aber nur zum Schein bedauert und innerlich gejubelt, weil eine vermeintliche Rivalin aus unserer Bruder-Schwester-Beziehung ausgeschieden war. Er wäre mein erster Freund gewesen, dem ich vertraut hätte, weil er mich

ohne den Raubtierblick als kleines, junges Ding akzeptiert hätte. Etwas später hätte ich die aufregende Heimlichkeit der ersten Zigarette mit Büchsenbier genossen, die mir bis heute verwehrt blieb.

Ein großer Bruder ist wahrscheinlich der einzige platonische Freund, den sich eine Frau leisten kann. Sie wird geschützt, ohne bevormundet zu werden. Sie wird geliebt, ohne nachts dafür zu büßen. Sie wird verstanden ohne das Eiapopeia der Geschlechterrollen: Natürlich hast du Recht, Schatz. Im Auto käme es nicht zum Streit, weil man einen Gartenzaun gerammt hat, denn mein großer Bruder würde erst gar nicht bei mir einsteigen. Und bei der Frage Zu dir oder zu mir? wäre ich in leichter Stimmung.

Ich schaue zum Himmel und male mir aus Wolken meinen Bruder, wie er auf mich herabsieht wie ein guter Geist. Ich weiß, dass er da ist, sonst hätte ich im Leben nicht so viel Glück gehabt.

Seine Energie habe ich mir so oft herbeigewünscht, dass sie real vorhanden scheint. Wenn man intensiv träumt und der Fantasie Raum lässt, dann kann man alles haben. Selbst der Neid auf materielle Dinge kann verfliegen. Außerdem hat Dr. med. Schöneberger natürlich alles, was seiner Schwester fehlt, und ich kann

ihm einfach die Bude ausräumen, ich plündere sein Konto, borge mir, ohne ihn zu fragen, seinen Porsche, fische mit seiner Angel die viel größeren Hechte und verlange anschließend nach Absolution. Mein Bruder nähme mir die Beichte ab – und würde mir anschließend die Freundschaft kündigen. Genau: Um meinen Bruder kämpfen, ihn tränenreich in stundenlangen Telefonaten um Verzeihung bitten ... Mein erstes Kind braucht unbedingt einen Bruder. Aber schaffe ich wirklich zwei Kinder?

(Quelle: <http://www.zeit.de/2002/01/>

ICH_HABE_EINEN_TRAUM)

Die Studenten bekommen den Text in ganzer Länge, lesen ihn und lösen die folgenden Aufgaben.

Aufgabe 1 Ergänzen Sie die Tabelle. Markieren Sie die Prädikate in den Sätzen und sagen Sie, was die Realität ist.

	Nicht real (Konjunktiv II)	Real (Indikativ)
1.	Hätte ich einen Bruder gehabt, wäre mir vor Weihnachten nie bang gewesen.	Ich habe keinen Bruder gehabt. Es ist mir vor Weihnachten immer bang gewesen.
2.	... wir würden nach andächtigen Minuten eine Sause feiern im Münchner Schnee mit Bier und Jagertee.	
3.	Er gäbe sich cooler, als er in Wirklichkeit ist...	
4.	Ich wüsste, wie man Karten spielt...	
5.	Er hätte Depeche Mode gehört...	

In Aufgabe 1 wird die Aufmerksamkeit der Studenten auf das neue grammatische Phänomen, den Konjunktiv II gelenkt, ohne dazu den Terminus zu erwähnen, d.h. aus funktionalem Aspekt. Die Sätze in der Tabelle stammen aus dem Text, die Studenten können diese suchen, um sie auch im Kontext zu sehen. Mit dem Schritt, in den Sätzen die Prädikate zu unterstreichen, wird die Aufmerksamkeit auf die grammatische Form gelenkt. Der zweite Schritt in Aufgabe 1 zielt auf die Erkennung der Funktion von Konjunktiv II ab (Ausdruck von Irrealität bzw. Potentialität). Durch die Markierung der verbalen Satzprädikate in der zweiten Spalte der Tabelle wird implizit ein Vergleich der sprachlichen Formen Indikativ vs. Konjunktiv II möglich.

Aufgabe 2 Gruppieren Sie die Konjunktivformen von Aufgabe 1. Tragen Sie die Verbformen in die richtige Spalte der Tabelle ein.

Ausdruck von Irrealem in der Gegenwart/Zukunft (Konjunktiv Präteritum)	Ausdruck von Irrealem in der Vergangenheit (Konjunktiv Plusquamperfekt)
hätte,	hätte gehabt,

In Aufgabe 2 wird weiterhin nach dem funktionalen Prinzip gearbeitet. Die in Aufgabe 1 unterstrichenen Verbformen müssen aufgrund ihrer Bedeutung nach ihrer Funktion unterschieden werden. Um der Funktion ein sprachliches Mittel zuordnen zu können, werden in der Tabelle die Begriffe Konjunktiv Präteritum bzw. Konjunktiv Plusquamperfekt in Klammern angegeben und somit eingeführt. Danach wird in Aufgabe 3 erneut mit dem Text gearbeitet.

Aufgabe 3 *Lesen Sie den Text nochmal durch und markieren Sie alle Sätze, die etwas Nicht-Reales / einen Traum ausdrücken.*

Durch diese Aufgabe finden die Lernenden eigenständig Sätze und weitere Konjunktivformen im Text, woraus später die Bildungsregeln des Konjunktivs II abgeleitet werden können und die Differenzierung zwischen synthetischen und analytisch-periphrastischen (*würde*+Infinitiv) Konjunktivformen möglich wird. Die Suche nach weiteren sprachlichen Mitteln im Text geschieht weiterhin gemäß der funktionalen Perspektive, indem die Studenten nach Sätzen suchen, die etwas Nicht-Reales bzw. einen Traum ausdrücken – und nicht primär nach sprachlichen Formen. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass bei der funktionalen Grammatikvermittlung auf die Formulierung von Aufgabenstellungen besonderer Wert zu legen ist: diese müssen sich immer auf die Funktion und nicht auf die Form beziehen.

Aufgabe 4 *Ergänzen Sie die Tabelle in Aufgabe 2 mit den Verbformen der von Ihnen markierten Sätze des Textes.*

In Aufgabe 4 ergänzen die Studenten die Tabelle in Aufgabe 2 und bekommen dadurch weitere sprachliche Formen zur Regelformulierung.

Aufgabe 5 *Ergänzen Sie die Regeln.*

FUNKTION DES KONJUNKTIVS II

- Den Konjunktiv II benutzt man, _____
- Zum Ausdruck von Irrealität in der Gegenwart/Zukunft benutzt man _____
- Irreales in der Vergangenheit kann man mit _____ ausdrücken.

In Aufgabe 5 findet die erste, auf die Funktion bezogene Regelformulierung zum Konjunktiv II statt. Durch die bisherigen Aufgaben wird die Funktion des Konjunktivs II mehrfach klar geworden sein, die Studenten haben in den vorangehenden Aufgaben alle Informationen, die sie zum Ergänzen der Regeln brauchen, auch explizit bekommen.

Aufgabe 6 *Wie können Sie die Konjunktiv-Präteritum-Formen (Aufgabe 2 – Tabelle) gruppieren? Welche zwei Gruppen können Sie unterscheiden?*

Aufgabe 6 zielt bereits auf das Erkennen der sprachlichen Form ab. Das spiegelt sich auch in der Aufgabenstellung wider, indem hier der Terminus *Konjunktiv Präteritum* verwendet wird. Diese Aufgabe soll die Aufmerksamkeit der Studenten darauf lenken, dass es sowohl synthetische (z.B. *gäbe*) als auch periphrastische Konjunktivformen (z.B. *würde kommen*) gibt. Durch die Frage „Welche 2 Gruppen können Sie unterscheiden?“ entdecken die Studenten diese zwei sprachlichen Formen mit derselben Funktion selbst.

Aufgabe 7 *Ergänzen Sie die Tabelle. Suchen Sie nach Verbformen in dem Text.*

Indikativ Präsens	→ Indikativ Präteritum	→ Konjunktiv Präteritum
<i>kann</i>	<i>konnte</i>	<i>könnte</i>
<i>ist</i>	<i>war</i>	...
<i>hat</i>	...	
<i>gibt</i>		
<i>wissen</i>		
<i>kommt</i>		
<i>nimmt</i>		

In Aufgabe 7 sollen die Lernenden nach Konjunktiv-Präteritum-Formen suchen. Anhand dieser Aufgabe können sich die Studenten bewusst machen, wie selbstständige Konjunktivformen gebildet werden. Durch die Einführung der Indikativ-Präteritum-Formen als Zwischenschritt bei der Bildung von Konjunktiv Präteritum wird den Studenten die zweite, auf die sprachliche Form bezogene Regelformulierung erleichtert.

Aufgabe 8 Ergänzen Sie die Regeln. Aufgabe 6 und 7 können dabei helfen.

<i>onjunktiv</i>	<i>Präteritum</i>	<i>Umlaut</i>	<i>- e</i>	<i>würde+Infinitiv</i>	<i>Partizip Perfekt</i>
------------------	-------------------	---------------	------------	------------------------	-------------------------

BILDUNG DES KONJUNKTIVS II

- **Konjunktiv Präteritum der unregelmäßigen Verben** bildet man durch Anhängen von _____ an den Präteritalstamm und mit _____.
- **Konjunktiv Präteritum der regelmäßigen Verben** ist mit dem Indikativ Präteritum des Verbs identisch, deshalb verwendet man die Ersatzform _____.
- Bei **Konjunktiv Plusquamperfekt** wird das Hilfsverb (*haben/sein*) im _____ konjugiert, das Vollverb steht – wie beim Indikativ Plusquamperfekt – in _____-Form.

In Aufgabe 8 findet eine auf die Form bezogene Regelformulierung statt. Um die Aufgabe der Studenten zu erleichtern, müssen sie die Regeln nicht selbst formulieren, sondern nur vervollständigen. Eine eigenständige Regelformulierung wäre angesichts der Kompliziertheit der Bildungsregularitäten und der grammatischen Fachausdrücke nur schwer realisierbar.

Auf eine detaillierte Beschreibung der Übungsphase wird hier aus Platzgründen verzichtet. Einige Prinzipien sollen jedoch noch kurz vor Augen geführt werden.

Zuerst ist es ratsam, die sprachliche Form (und Funktion) in Form von Lückentexten üben zu lassen, wodurch die Lernenden die Bildungsregularitäten des Konjunktiv II anwenden können. Erst wenn den Studenten Bildung und Verwendung von Konjunktiv-II-Formen klar geworden sind, können die konkreten grammatischen Erscheinungsformen von Konjunktiv II (irrealer Konditionalsatz, irrealer Wunschsatz, irrealer Komparativsatz u.a.) eingeführt und geübt werden.

6. Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt, den Zusammenhang zwischen Sprachbewusstsein und den erworbenen Sprachkenntnissen aufzuzeigen. Es wurde versucht klarzustellen, dass Sprachbewusstsein und reflektierter Sprachgebrauch zentrale Aspekte des modernen Fremdsprachenunterrichts sind. In den theoretischen Kapiteln wurde gezeigt, dass den Grammatikkenntnissen

in der modernen Sprachdidaktik eine neue Rolle zugeteilt werden sollte, was heißt, dass sich der Sprachlernprozess nicht mehr nur durch Lernen über die Sprache, sondern durch den Sprachgebrauch und dessen Reflexion vollziehen soll. Grammatikkenntnisse und Kenntnisse über die Sprache sind dabei ebenfalls sehr wichtig, doch wird deren Rolle erst im Hinblick auf den Sprachgebrauch tatsächlich relevant. Aus diesem Grund wird hier für eine kommunikativ-funktionale Grammatik und Grammatikvermittlung bzw. für die Notwendigkeit der Bewusstmachung von Grammatik plädiert. Also müssen Sprachbewusstsein und Sprachreflexion im Unterricht gefördert werden, um mithilfe der Sprache adäquat, d.h. in erster Linie situationsangemessen kommunizieren zu können.

Wie sich Sprachbewusstsein bei Studierenden mit guten Sprachkenntnissen realisiert, wurde im Rahmen einer empirischen Untersuchung analysiert. Die empirische Untersuchung ließ den Schluss zu, dass die meisten Studenten kein Verständnis für die Funktionalität von sprachlichen Mitteln haben, und der reflektierte, bewusste Umgang mit Sprache bei ihnen wenn nicht grundsätzlich fehlt, so doch erhebliche Defizite zeigt.

In Kapitel 4 wurden konkrete Methoden und Prinzipien für die Entwicklung der Sprachkenntnisse von Studenten vorgeschlagen und dadurch gezeigt, wie Sprachbewusstsein mit den Methoden eines funktional-grammatischen Sprachunterrichts effektiver gefördert werden kann.

Zum Schluss bleibt zu betonen, dass das Konzept des Sprachbewusstseins, bei dessen Entwicklung Textorientierung, Funktionalität und Lernerautonomie als besonders wichtige Prinzipien ständig im Auge zu behalten sind, als zentrale Kategorie auch in neueren Arbeiten zum modernen Fremdsprachenunterricht immer mehr berücksichtigt wird und den ihm gebührenden Platz in Theorie und Praxis endgültig einnehmen kann.

Literatur

- Beisbart, Ortwin (1999): Einige Überlegungen zum Thema Sprachbewusstseinsförderung und Sprachunterricht. In: Klotz, Peter / Peyer, Ann (Hrsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Hohengehren: Schneider. S. 73–83.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn etc.: Schöningh.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen. Budapest Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Budapest. S. 135–154.

- Funk, Hermann / Koenig, Michael (1991): Grammatik lernen und lehren. Fernstudieneinheit 1. München: Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus (1995): Sprachbewusstsein („Language Awareness“) und integrativer Grammatikunterricht. In: Gnutzmann Claus / Königs, Frank (Hrsg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 404). Tübingen: Narr. S. 267–284.
- Koch, Ruth (1989): Sprachwissen oder Sprachbewußtheit? In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40. S. 115–132.
- Neuland, Eva (1992): Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. In: Der Deutschunterricht, Heft 4. S. 3–14.
- Neuland, Eva (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: Neuland, Eva / Berkemeier, Anne (Hrsg.): Der Deutschunterricht, Heft 3. S. 4–10.
- Spitta, Gudrun (2000): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. In: Deutschdidaktische Perspektiven. Eine Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der Universität Bremen im Fachbereich 12, Bildungs- und Erziehungswissenschaften.
<http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00101144-1.PDF>
(08.08.2011)
- Verbeeck, Yvette (2004): Eine Grammatik für Lernende unter funktional-kommunikativem Blickwinkel: Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M.: Lang.
- Wolff, Dieter (2002): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: Neuland, Eva / Berkemeier, Anne (Hrsg.): Der Deutschunterricht, Heft 3. S. 31–38.

Anhang: Testbogen

1. Ergänzen Sie die Konnektoren im folgenden Text.

ICH HABE EINEN TRAUM

Als Produzent und Rapper der Band The Fugees wurde Wyclef Jean in den neunziger Jahren weltberühmt. Er wünscht sich ein hoffnungsvolles Haiti.

Meinen Traum hatte ich schon, [1]_____ ich noch in einem Fast-Food-Restaurant in New York arbeitete, die Burger umdrehte, in die Luft starrte [2]_____ der dicke Manager mich anbellte: Hey, Jean, hör auf, Löcher in die Luft zu starren! Damals wie heute träumte ich davon, den Menschen in meiner Heimat Haiti Hoffnung auf eine bessere Zukunft geben zu können.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, es ist heute sicherer als in meiner Kindheit. In den späten siebziger Jahren regierte Baby Doc, jeden Tag spürte man die Angst, besonders vor der privaten Sicherheitsgarde des Präsidenten, den Macoutes. [3]_____ sie durch unser Dorf fuhren, wurde es still, sie riefen den Namen des Präsidenten aus – und alle Einwohner mussten im Chor antworten: Heil dem Präsidenten! Tat einer das nicht, nahmen die Soldaten ihn mit. Und er kam nie wieder. Sechs Mitglieder meiner Familie starben unter Baby Doc, [4]_____ sie in Verdacht standen, Kommunisten zu sein – sie waren einfach nur gegen das Regime. Die Lage hat sich entspannt, das Schulsystem ist jedoch genauso schlimm geblieben. [5]_____ die Familien arm sind, müssen sie Schulgeld an den Staat bezahlen. [6]_____ kommen viele Kinder nicht einmal in den Genuss

einer minimalen Bildung.

Ich träume davon, ein wenig helfen zu können. Mit meiner Stiftung Yéle Haiti stelle ich unter anderem Schulstipendien für die Ärmsten bereit und Computer für Schulen. Ich hoffe nicht, [7]_____ immer noch ein Esel vor dem Schulhof wartet – so wie bei mir. Jeden Morgen musste ich fünf Meilen zur Schule laufen, bei Wind und Wetter, einen Bus gab es nicht, nur [8]_____ ich Glück hatte, bekam ich den Dorfesel, [9]_____ meine Großmutter trug die Verantwortung für die Tiere im Dorf. [10]_____ ich kürzlich mein Heimatdorf besuchte, standen Hunderte Menschen Spalier für mich – [11]_____ am Ende der Straße lief jemand mit einem Esel entlang. Ich fühlte mich sofort in meine Kindheit zurückversetzt. Ein Mann sagte zu mir: Erinnerst du dich, [12]_____ du vom Esel gestürzt bist und ich dich gerettet habe? Die Szene erschien glasklar vor meinem inneren Auge: Ich ritt über eine Brücke, die Bretter waren glitschig, der Esel rutschte aus – [13]_____ ich fiel kopfüber ins Wasser.

Im Dorf sind die Zweighütten meiner Kindheit durch Ziegelsteinhäuser ersetzt. Mein Traum wäre es, den Menschen nun Wohlstand zu bringen. Das Land ist reich an Naturschönheiten. Ich will Touristen

ins Land holen, arbeite bereits mit Investoren zusammen, [14]_____ eine 50-Millionen-Dollar-Ferienanlage zu bauen. In fünf Jahren sollen Amerikaner anstatt nach Jamaika nach Haiti fliegen. Ich rede mit Abgeordneten

des Kongresses, den Handel mit Haiti zu erleichtern und amerikanische Firmen zu Investitionen zu ermutigen. Einige Menschen haben mich schon gefragt, [15]_____ ich Politiker werden möchte. Ich habe abgelehnt.

2. Ergänzen Sie die bestimmten bzw. unbestimmten Artikel (in der richtigen Form) im folgenden Text. Wo kein Artikel nötig ist, schreiben Sie ein „Ø“-Zeichen.

ZUTATEN UND GRUNDLAGEN EINER ERFÜLLTEN PARTNERSCHAFT

[1]_____ erfolgreiche Beziehung wird von zwei Menschen gestaltet, die sich zusammentun, um ihr Leben zu teilen. Beide wissen, was sie von [2]_____ Partnerschaft erwarten, und dass man etwas tun muss, um [3]_____ Liebe zu erhalten. Beide wollen aus [4]_____ Beziehung etwas gewinnen, d.h. [5]_____ überwiegenden Teil [6]_____ Zeit besser dastehen als ohne Partner. Jeder einzelne Partner fühlt sich in [7]_____ Lage, alleine zu leben, ist von seinen Fähigkeiten und seinem Wert überzeugt. Beide sind in [8]_____ Lage, sich selbst und [9]_____ Partner

zu achten. Jeder ist bereit, seine Bedürfnisse offen zu äußern. Die wichtigsten Bedürfnisse werden von beiden geteilt. Jeder kann jedoch auch zulassen, dass [10]_____ Partner Bedürfnisse hat, die er nicht teilt, und er lässt auch zu, dass dieser sie ohne ihn erfüllt. Beide lassen [11]_____ anderen an ihren Gedanken und Gefühlen teilhaben, auch wenn [12]_____ andere manchmal zunächst traurig oder enttäuscht ist. Bei [13]_____ Konflikten bemühen sich beide darum, ihre eigene Sicht darzustellen, ohne [14]_____ anderen schlecht zu machen. Sie suchen nach [15]_____ Kompromiss.

3. Erklären Sie anhand je eines Beispielsatzes aus dem Text *Zutaten und Grundlagen einer erfüllten Partnerschaft*, was die Funktion von bestimmtem, unbestimmtem und Null-Artikel ist.

a. bestimmter Artikel:

b. unbestimmter Artikel:

c. Null-Artikel:

4. Welche der unterstrichenen Verweisformen haben anaphorische (rückverweisende) und welche haben kataphorische (vorausweisende) Funktion? Schreiben Sie ein „A“ für anaphorische und „K“ für kataphorische Funktion in die Kästchen ein.

DAS WETTER HAT SICH FESTGEFRESSEN

Wie leicht neigen wir dazu [___], die schlimme Häufung von Naturkatastrophen in diesen Tagen auf den Klimawandel zu schieben. Das [___] ist verständlich, aber allzu wohlfeil. Hören wir doch einfach, was die Forschung uns jetzt bietet.

Es ist mehr als eine Idee, aber ist das schon stichhaltig genug? Wissen wir endlich Genaueres über das [___], was Claus Kleber im „Heute-Journal“ vor zwei Tagen noch listig orakelnd als die mögliche „Klammer“ hinter der verheerenden Katastrophenwelle rund um den Globus zu finden versuchte? Sagen wir vorläufig einfach: Es [___] ist eine Ahnung. Und es [___] klingt, wenn es sich durch weitere

wissenschaftliche Befunde belegen lässt, zumindest wie eine spannende These, die [___] dem Katastrophenklatsch schon

deshalb [___] guttut, weil sie [___] ein reges allgemeines Spekulationsbedürfnis rund um den Klimawandel klug bedient. Kurz gefasst lautet sie [___]: Möglicherweise ist gar nicht in erster Linie der menschengemachte Treibhauseffekt die gemeinsame Wurzel der neuesten historischen Naturdesaster in Eurasien, sondern ein ungewöhnliches physikalisches Gebaren auf der Sonne mit den daraus [___] resultierenden Veränderungen in den oberen Schichten unserer Atmosphäre.

5. Geben Sie die Wortklasse und die grammatischen Kategorien (Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus, Kasus u.a.) der unterstrichenen und fett gedruckten Wörter im Text an.

NULLBOCK AUF SCHULE?

Der Wecker läutet. Es ist halb Sieben. Paul, 14, zieht sich die Bettdecke über den Kopf. Eigentlich müsste er aufstehen und in die Schule gehen. Heute wird es dazu aber nicht kommen. Denn Paul ist ein so genannter Schulverweigerer. Für den Klassenlehrer ist Paul ein Schulschwänzer. Er hat wohl wieder keine Lust auf Mathe, Deutsch oder Englisch gehabt oder ist einfach zu faul um zur Schule zu gehen. Hier irrt der Lehrer: Paul ist kein gewöhnlicher Schulschwänzer oder Schulvermeider, sondern ein Schulver-

weigerer, so der Psychiater und Schriftsteller Dr. Paulus Hochgatterer, den eine innere Unmöglichkeit die Schule zu besuchen belastet. Hochgatterer: „Hier geht es nicht um Unwillen. Ich bezeichne Schulverweigerung als Strategie der Psyche des Kindes, um mit einem Problem fertig zu werden oder um ein Problem auszudrücken.“ Obgleich es Schulverweigerer in jedem Alter gibt, tritt das Phänomen gehäuft bei zehn- bis 14-jährigen auf. „Das ist ein besonders schwieriges Alter, das mit Pubertätsbeginn und den

pubertätstypischen Konflikten zu tun hat. Vor allem aber ist in dieser Altersgruppe die innere Auseinandersetzung mit dem Elternhaus verstärkt und **daher** stößt die Schulverweigerung meist nicht auf besonders viel Verständnis“, so der Psychiater.

Auslösende Faktoren für die Schulverweigerung sind oft in der Schule selbst zu suchen. Das Kind bzw. der Jugendliche fühlt sich überfordert bzw. kann den Leistungsanforderungen nicht gerecht werden. Daneben sind auch Kinder betroffen, die in der Klassengemeinschaft keinen Platz haben, **gemobbt werden** oder Demütigungen erfahren, mit denen sie nicht mehr zurecht kommen. „Besonders heikel ist **es**, wenn Kinder nicht mehr in die Schule gehen können, weil es ihnen ihre Beziehung zu einzelnen Lehrern unmöglich macht“, so Hochgatterer.

Manchmal liegen die Gründe auch in der Familie, der schulische Bereich **diene** dann als Projektionsfläche für Schwierigkeiten. Als klassisches Beispiel betrachtet Hochgatterer Kinder, die zwischen ihren Eltern eine massive chronische Spannung spüren und zu Hause bleiben müssen, um zu verhindern, dass zwischen den

Eltern irgendetwas Furchtbares passiert. „Da geht es fast immer um eine drohende Trennung.“

Für Eltern ist es nicht leicht zu erkennen, ob ihr Sohn oder ihre Tochter ein Schulverweigerer ist. Meistens beginnt's mit Trödeln in der Früh und dem zu spät Weggehen. Einige Kinder sagen dann irgendwann deutlich: „Ich gehe heute nicht in die Schule“, bei anderen werde das Problem „durch körperliche Symptome maskiert. Sie somatisieren und klagen beispielsweise über Bauchweh, Halsweh oder Kopfschmerzen. Gelegentlich tritt auch aggressives Verhalten auf. Kinder, denen es unmöglich ist in die Schule zu gehen, verteidigen ihr Verhalten zum Teil mit großer Vehemenz“.

In diesem Fall **sollten** Eltern unbedingt das Gespräch suchen. Hochgatterer: „Man muss sich auch fragen können: Stelle ich an mein Kind Ansprüche, denen es nicht gerecht werden kann. Das erfordert die Fähigkeit zur Selbstkritik. Findet sich auch im Gespräch mit dem Lehrer keine Ursache, dann sollte man daran denken einen Profi zu Rate zu ziehen.“

- (a) *müsste:*
- (b) *Denn:*
- (c) *wohl:*
- (d) *den:*
- (e) *daher:*
- (f) *gemobbt werden:*
- (g) *diene:*
- (h) *sollten:*

Enikő Jakus (Budapest)

Neue Herausforderungen und innovative Wege für das Fremdsprachenlehren und –lernen

Alternative Methoden außerhalb des schulischen Unterrichts

Einleitung

Fremdsprachen lernen und sprechen ist im 21. Jahrhundert endgültig zu einem Grunderfordernis geworden. In der globalisierten Welt, in der Nationen miteinander kooperieren und einzelne Kulturen sich ständig miteinander treffen, muss man für eine erfolgreiche Kommunikation mindestens eine Fremdsprache beherrschen. Durch das Erlernen von Fremdsprachen werden Vertreter verschiedener Nationen fähig, in interkulturellen Situationen erfolgreich zu handeln. Die Notwendigkeit des Fremdsprachenlernens und die Verantwortung der Lehrkräfte nahm deshalb in den vergangenen Jahrzehnten stark zu: Fremdsprachenkenntnisse sind für immer mehr Leute für Arbeit und Karriere unentbehrlich, in den Schulen lernen Schüler schon zwei unterschiedliche Fremdsprachen, wobei es immer mehr Sprachenlernende gibt, die ihre Sprachkenntnisse auch außerhalb des schulischen Unterrichts entwickeln wollen.

Der Grund dafür ist, dass – obwohl Sprachenlernen traditionell im schulischen Bereich geschieht –, wegen der schon erwähnten Faktoren immer unterschiedlichere Lernergruppen entstehen, die individuelle Wege zum Fremdsprachenlernen brauchen. Deshalb erlebt Sprachenlernen mit PrivatlehrerInnen oder an privaten Sprachschulen gerade eine Blütezeit, immer mehr Institutionen und Schulen werden gegründet, um diese Bedürfnisse zu befriedigen. Diese Sprachschulen bieten verschiedene Kurse, verwenden diverse Methoden und sind von unterschiedlicher Qualität. Sprachenlernende suchen immer die effektivsten, neuesten Methoden, die für sie persönlich förderlich sind, durch die sie gute Sprachkenntnisse erlangen können. Doch nicht immer können sie erfolgreich eine für sie persönlich angemessene Methode finden. Außerdem garantiert die hohe Zahl der sprachlichen Institutionen kein ebenso hohes Niveau, es gibt also Menschen, die erfolglos versuchen, eine

Fremdsprache zu lernen. Sie suchen deshalb nach Alternativen, nach neuen Methoden, die sich an anderen Prinzipien orientieren und im Vergleich zu anderen Methoden eine höhere Effektivität versprechen.

Diese Methoden sind die so genannten **alternativen Methoden**, die aus den oben genannten Gründen immer populärer werden und z.T. auch schon weit verbreitet sind. Sie sind nicht nur neu, sondern auch modisch (und werden von vielen mitunter sogar als „Wunder bewirkend“ gesehen). Was unterscheidet sie aber von den traditionellen, herkömmlichen Methoden des Fremdsprachenunterrichts? Welche Innovationen und neuen Lehrerrollen können sie für Fremdsprachenlehrer bieten? Welche Schwächen haben sie nach der Fachliteratur? Wie sollten die Fremdsprachenlehrer mit ihnen umgehen? Und schließlich: Haben sie überhaupt eine Daseinsberechtigung, etwa im Ungarn des 21. Jahrhunderts?

1. Zum Methodenbegriff

Die oben gestellten Fragen sind nicht einfach zu beantworten, zumal diese Methoden in Ungarn allgemein erst in der letzten Zeit Verbreitung fanden und deshalb – im Gegensatz zum Forschungsstand bezüglich der Situation in anderen westlichen Ländern – noch nicht ausreichend erforscht und geprüft worden sind. Es ist also notwendig, die Forschung über alternative Arten und Weisen des Fremdsprachenlernens voranzutreiben und aufgrund von Lern- und Lehrerfahrungen eine Art Bewertung dieser Methoden zu präsentieren, um so die Suche nach der jeweils geeignetsten und effektivsten Methode zu erleichtern.

Dazu muss zuerst der Begriff *Methode* geklärt und definiert werden. Obwohl der Ausdruck in der Fremdsprachendidaktik seit langem verwendet wird und im 20. Jahrhundert verschiedene Methoden in der Praxis angewandt wurden, ist *Methode* (in Bezug auf das Fremdsprachenlernen) von Wissenschaftlern unterschiedlich und vielfältig definiert worden.

Vor allem ist die Abgrenzung von *Methode*, *Ansatz* und *Technik* wichtig. Schon 1963 wurden diese Begriffe (*Ansatz* für engl. *approach*, *Methode* für engl. *method* und *Technik* für engl. *technique*) vom amerikanischen Forscher Anthony unterschieden (Henrici 2001: 842). Unter *Ansatz* versteht Anthony eine Reihe von miteinander verbundenen axiomatischen Annahmen. *Methode* meint einen umfassenden Plan, der festlegt, in welcher Ordnung sprachliches Material präsentiert wird. *Techniken* sind konkrete praktische Erscheinungen in der Klasse (Ortner 1998: 30). Diese Unterscheidung entwickelten auch

deutsche Autoren weiter, wie zum Beispiel Axel Vielau im Jahre 1985. Er differenzierte Didaktik, Methodik und Unterrichtstechnik: Unter Didaktik versteht er die Theorie und Ideologie des Fremdsprachenunterrichts, gesellschaftliche Funktionen, fachübergreifende Ideengerüste und Ziele, wobei Methodik ein fachübergreifendes Handlungskonzept des Lernens und Lehrens sei, die auf verschiedenen didaktischen Prämissen basiert. Auf dieser Basis verwirklichte konkrete Unterrichtsprozesse, Lehr- und Lernstrategien werden von Vielau als Unterrichtstechniken bezeichnet (s. Henrici 2001: 841).

Für *Methode* ist daneben charakteristisch, dass sie entweder im engen oder im weiten Sinn definiert wird. Die engen Methodenbeschreibungen verstehen Unterrichtsmethoden als komplexe Lern- und Lehrverfahren, das Wechselverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Methode im weiten Sinn ist nach Desselmann und Hellmich ähnlich wie die Auffassung von Didaktik nach Vielau (ebd., S. 841f.).

Weiter verbreitet sind jedoch eher globale Methodenbeschreibungen, wie z.B. die Definition von Heuer: „Unterrichtsmethoden werden als Lehrverfahren verstanden, mit denen die Fremdsprache und die mit ihr verknüpfte Kultur und Literatur den Lernenden vermittelt wird“ (zit. nach Henrici, ebd.). Neuner definiert Methoden folgenderweise:

Unter diesem Begriff werden diejenigen Ansätze, Verfahren und Wiederholbaren Handlungsmuster zusammengefasst, die geeignet sind, das unterrichtspraktische Handeln des Lehrers zu leiten, das sich auf den auswählend gliedernden und stufen- den Umgang mit verschiedenen Arten von Lehrgegenständen in der sprachlichen Interaktion mit Schüler bezieht und das Ziel verfolgt, bestimmte Lerninhalte möglichst anwendungsbereit und dauerhaft zu vermitteln. (zit. nach Ortner 1998: 17)

Methoden werden folglich als die Art und Weise der Vermittlung von Inhalten verstanden. Neben diesen allgemeinen Auffassungen des Methodenbegriffs wurden aber weitere spezifische Methodenbegriffe formuliert. Der Begriff *Methode* unterliegt „den Ansichten der Zeit, an deren vorherrschenden Wissenschafts- und Praxisparadigmen er sich orientiert“ (Ortner 1998: 18). Zugrunde gelegt wird hierbei die Auffassung, dass eine Sprachlernmethode vier Bereiche hat: **Auswahl** (*selection*), **Graduierung** (*graduation*), **Präsentation** (*presentation*) und **Gewohnheitsbildung** (*habit forming*) (ebd.). Butzkamm hingegen definiert *Methode* als

[...] das künstliche Mittel, durch das der natürliche Vorgang des Lernens in den Rahmen von schulischer Organisation übertragen werden kann. Eine Lehrmethode hat demnach die Aufgabe, möglichst viele Prinzipien der Aneignung einer L2,

wie sie in natürlichen Lernsituationen beobachtbar sind, mit den nach anderen Organisationsprinzipien funktionierenden, künstlichen schulischen Lernsituationen in Einklang zu bringen. (zit. nach Ortner 1998: 19)

Diese Definition von Butzkamm basiert also eindeutig auf Pestalozzis Grundannahme vom „Sprachlernen als einem natürlichen Vorgang“ (zit. nach Ortner 1998: 18). Knapp-Potthoff und Knapp verwenden behavioristische Lerntheorien als Grundlage ihrer Definition und definieren Methoden „als eine Kombination bestimmter Lehrverfahren zur Steuerung L2-unterrichtlicher (Inter)Aktionen“ (ebd.), wobei Lernzielbestimmung, Lernmaterialauswahl und Präsentation des Materials eine wichtige Rolle spielen. Die Methodendefinition wurde von Stern erweitert: Danach gelten Methoden als „Theorien des gesamten sprachunterrichtlichen Handlungszusammenhangs“. Methoden seien somit „präskriptive Handlungsanweisungen für Lehrende, die auf der Grundlage von Konzepten im Rang von theoretischen Annahmen entwickelt wurden“ (zit. nach Ortner 1998: 20).

Krumm und Faistauer betrachten den Methodenbegriff aus einer anderen Perspektive und fügen ihm einen weiteren Aspekt hinzu. Nach Faistauer wurden Methoden früher als „normsetzendes und handlungsleitendes Planungskriterium für Fremdsprachenunterricht“ verstanden (Faistauer 1997: 21). Das Problem ist aber, dass Lernvorgänge immer durch einen Komplex von Faktoren bestimmt werden. Der klassische Methodenbegriff sollte daher aufgelöst werden, da Methoden letztendlich begrenzte, für die Unterrichtspraxis taugliche Konstrukte sind (ebd.). In Krumms Definition ist *Methode* ein „Sammelbegriff für Grundsätze und Verfahren, die das praktische Handeln von Lehrenden steuern“ (ebd.). Daraus folgt, dass der Fremdsprachenunterricht statt nach Methoden nach Prinzipien organisiert werden sollte, wie zum Beispiel die Orientierung an Bedürfnissen der Lerner, an authentischen Texten oder an der Vermittlung von vier Fertigkeiten (ebd., 22ff.).

Zusammenfassend werden Methoden in den meisten Fällen also als allgemeine Lern- und Lehrverfahren, als Handlungsmuster zur Vermittlung von Inhalten definiert. Nach diesen Auffassungen können die neuen, alternativen Wege des Fremdsprachenlernens auch als Methoden zum Fremdsprachenlernen verstanden werden.

1.1. Traditionelle Fremdsprachenlernmethoden

Um ein komplettes Bild über die alternativen Methoden zu gewinnen, sollte man sich vor allem über Grundlagen und Vorläufer dieser Methoden im Klaren sein. In den letzten Jahrhunderten etablierten sich zahlreiche

Verfahren und Handlungsmuster zum Fremdsprachenlernen, die auch weit akzeptiert und praktiziert wurden (und teilweise auch heute noch verwendet werden). Die historische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts ist also grundsätzlich von den verschiedenen Sprachlernmethoden geprägt. Der Wandel der Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts begann, als nicht nur alte Sprachen (Griechisch und Latein), sondern auch neue (etwa Englisch und Französisch) unterrichtet werden sollten. Für die Entwicklung von Methoden ist vor allem charakteristisch, dass diese von den Erkenntnissen und Ergebnissen verschiedener Bezugswissenschaften (z.B. der Psycholinguistik) beeinflusst werden und auf den neuesten wissenschaftlichen Annäherungsweisen an das Lernen basieren. Zweitens nehmen sie oft Elemente auf, die von früheren Methoden vernachlässigt wurden, d.h. die Entwicklung von Methoden rührt häufig von der Kritik an früheren Methoden her. Drittens wollen sich Methoden ständig den aktuellen Bedürfnissen der Gesellschaft und den wandelnden Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht anpassen.

Das erste Sprachlernverfahren, das als *Methode* bezeichnet wird, ist die sogenannte **Grammatik-Übersetzungs-Methode** (GÜM). Als die erste Fremdsprachenlernmethode ist sie nach dem Vorbild des Lehrens von alten Sprachen konzipiert und war schon im 18./19. Jahrhundert populär, hatte eine starke Position vor und nach dem Zweiten Weltkrieg, ist aber auch heute noch vertreten. Diese Methode basiert auf einem strikt kognitiven Konzept des Lernens. Demnach ist Sprachenlernen eine mentale Disziplin, die der allgemeinen formalen Bildung dient (vgl. Kniffka/Ott 2009: 76). Die Rolle der Muttersprache ist vorrangig, die Methode basiert also auf den Erkenntnissen der kontrastiven Linguistik. Das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts bei der GÜM ist die Kenntnis von Wörtern und grammatischen Regeln, die Lernende dazu befähigen, „hohe“ Literatur zu lesen. So werden klassische bildungsbürgerliche Inhalte vermittelt und statt der Alltagskultur steht eine elitäre Hochkultur im Vordergrund. Vorrangig sind Textübersetzung, Schreiben und Lesen; mündliche Fertigkeiten werden vernachlässigt, phonetische Phänomene bleiben i.d.R. ungeklärt (Henrici 2001: 843). Es wird mit zweisprachigen Wortlisten gearbeitet, als die zentrale Einheit des Unterrichts gilt der Satz. Wegen der wichtigen Rolle der Muttersprache wird diese von den Lehrern als Unterrichtssprache verwendet (Kniffka/Ott 2009: 76f.). Eine zentrale Rolle spielt das Lehrwerk, Lernende werden als Lernobjekte betrachtet (Henrici 2001: 843). Der Unterricht nach der GÜM ist stark lehrerzentriert, der Lehrer wird als Experte betrachtet.

Die Übertragung der Grammatik-Übersetzungs-Methode auf die Vermittlung lebender Sprachen erwies sich schnell als problematisch, da ja wegen zunehmender internationaler Kontakte andere Sprachkompetenzen notwendig waren. Als kritische Stellungnahme gegenüber der GÜM gründeten Sprachwissenschaftler und Sprachlehrer ab ca. 1870 eine Reformbewegung: die sog. **Direkte Methode**. Der Gründer der Methode war Wilhelm Viëtor, der 1882 mit seinem Werk *Der Sprachunterricht muss umkehren* die Abschaffung des grammatik- und übersetzungsorientierten Sprachunterrichts forderte. Die Direkte Methode basiert auf dem natürlichen Weg des Fremdsprachenlernens und vermittelt Grammatik induktiv. Sie stellt mündliche Fertigkeiten und praktisches Handeln in der Alltagssprache in den Vordergrund. Die Unterrichtssprache ist ausschließlich die Zielsprache, korrekte Aussprache wird durch Nachsprechen gefördert, weshalb die Direkte Methode, die vor allem an privaten Sprachschulen (z.B. in Berlitz-Schulen) angewandt wurde, als Vorläufer der audio-lingualen Methode betrachtet werden kann (vgl. Kniffka/Ott 2009: 77ff.).

Die wichtigste Basis der **audio-lingualen Methode** (ALM) ist die behavioristische Psychologie, die das Lernen als Gewohnheitsbildung auffasst. Ein Vordenker der behavioristischen Psychologie war Pavlov, der die Theorie von der klassischen Konditionierung ausarbeitete. Ein weiterer wichtiger Vertreter dieser Richtung ist Skinner mit seiner operanten Konditionierung (ebd., S. 79ff.). Im Mittelpunkt der behavioristischen Lerntheorie stehen Reize und die auf diese Reize gegebenen Reaktionen. Deshalb verwendet die audio-linguale Methode das Einüben von festen Gewohnheiten durch ständiges Wiederholen von Mustersätzen („drilling“). Die Methode wird auch *Army Method* genannt, da sie vor allem in der US Army angewandt wurde, damit sich die Soldaten eine Sprache schnellstmöglich aneignen konnten. Ihr vorrangiges Ziel ist es, sich mit Sprechern anderer Muttersprachen verständigen zu können, deshalb werden authentische Texte aus Alltagssituationen als Lehrmaterialien benutzt. Die Nachahmung und das Lernen des Vokabulars im Kontext ermöglicht eine induktive Grammatikarbeit, in der Fehler aber nicht akzeptiert werden. Mündlichkeit hat in der ALM eindeutig den Vorrang und wird durch drei Phasen (Präsentation, Übung und Anwendung) verwirklicht (vgl. Henrici 2001: 844f.).

Eine der ALM verwandte Methode war in den 1950er und 60er Jahren die von Guberina und Riveno in Frankreich ausgearbeitete **audio-visuelle Methode**, die visuelle Elemente besonders mit Audiomaterialien verknüpft hat (vgl. Kniffka/Ott 2009: 87). Die Ablehnung der GÜM ist für beide Methoden charakteristisch (Henrici 2001: 845f.).

Als eine Folge des Zweiten Weltkriegs erfolgte eine starke Rückbesinnung auf traditionelle Erziehungsziele und Bildungsinhalte, was eine Mischung von Methoden nach Anwendbarkeit und Bewährung in der Praxis und die Etablierung der sog. **Vermittelnden Methode** bedeutete, die sich an geistig-formalen Bildungskonzepten orientiert und verschiedene frühere Erkenntnisse miteinander kombiniert. Grammatikunterricht wird hier wieder wichtig und mit zyklischer Progression (vom Elementaren zum Spezifischen) verwirklicht. Die Literatur hat einen hohen Stellenwert, parallel sind aber auch pragmatische Lernziele und dialogische Kommunikation bedeutend, damit die Lernenden sich auch angemessen verständigen können. Auch frontaler Unterricht und Selbstständigkeit der Lernenden werden miteinander kombiniert (vgl. Henrici 2001: 845f.).

In den 60er und 70er Jahren begann eine neue Gegenbewegung (diesmal zu den audio-lingualen und visuellen Methoden): Chomsky setzt sich mit Skinner und dem Behaviorismus auseinander. In der Folge wird die *Generative Grammatik* als Begriff eingeführt, eine Sprachtheorie, nach der der Mensch über allgemein angeborne Sprachlernfähigkeiten verfügt, die während des Lernens entfaltet werden. Diese Zeit ist auch als kognitive Wende bekannt, die in dieser Zeit ausgearbeitete Methode ist die **kognitive Methode**: Sie bedeutet einen kreativen Umgang mit der Sprache, ausgehend von den bereits vorhandenen muttersprachlichen Strukturen. Nach dieser Methode ist Lernen ein kreativer, verarbeitender Prozess, wobei das Wissen durch geregelte Unterrichtsphasen bewusst gemacht wird. Der Lehrer bietet Orientierungshilfen zum sprachlichen Können, zu Situationen, zur Wissensaktivierung und Hypothesenbildung (ebd., S. 846f.).

Nach der kognitiven Wende gab es in den 70er Jahren einen anderen bedeutenden Wendepunkt, der den Sprachunterricht auch heute noch stark beeinflusst, und zwar den als „kommunikative Wende“ bekannt gewordenen Trend. In dieser Zeit führt der Europarat die kommunikative Kompetenz als oberstes Lernziel ein, d.h. die Kompetenz, in verschiedenen Lebenssituationen angemessen zu handeln. Die Grundlagen der **kommunikativen Methode** (KM) wurden von Hans-Eberhard Piepho in seinem Werk „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ (1974) ausgearbeitet, die Methode selbst wurde später als kommunikativ-kognitive Methode, praktisch-bewusste Methode oder als erweiterte postkommunikative Methode weiterentwickelt, dabei spielten die Searle'sche Sprechaktheorie und die Pragmalinguistik eine wichtige Rolle, so dass nach der KM authentischer Sprachgebrauch, Redeabsichten in Situationen, in natürlichen Situationen

beobachtete Handlungsweisen und mündliche Fertigkeiten den Vorrang haben. Der frontale Unterricht wird aufgegeben: Neben Diskussionen verbreiten sich kommunikationsfördernde Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit, Projektarbeit, Rollenspiel und Simulation. Der kommunikative Unterricht ist stark an den Sprachenlernenden orientiert (ebd., 847f.). Die kommunikative Methode dominiert auch heutzutage den Fremdsprachenunterricht, besonders nach der Konzipierung des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (2001), der ebenfalls die kommunikative Handlung in den Mittelpunkt stellt, und dessen „washback-effect“ den Unterricht beeinflusst.

Im 21. Jahrhundert, in der Zeit zunehmender internationaler Beziehungen und politisch-wirtschaftlichen Vernetzungen, werden Fremdwahrnehmung und –verstehen immer wichtiger. Wer heutzutage eine fremde Sprache lernt, begegnet der Fremdheit laut Bredella und Christ in dreifacher Weise: Er lernt eine fremde Sprache, die Teil und Ausdruck einer fremden Kultur ist und begegnet dadurch auch Personen, die ihm als Vertreter einer anderen Kultur fremd sind (Bredella/Christ 1995: 11). Eine neue Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts ist es daher, interkulturelle Kompetenz durch die **interkulturelle Methode** zu vermitteln. Vollmer beschreibt interkulturelles Lernen wie folgt:

Interkulturelles oder auch internationales Lernen bedeutet also in diesem Zusammenhang vor allem dreierlei: Zum einen die Erweiterung des Wissens über andere Sprachgemeinschaften und deren soziokulturelle Hintergründe, [...] zum anderen affektive Öffnung und Liberalisierung von Einstellungen gegenüber Fremden [...]. Dabei wird drittens der notwendige Rückbezug zum eigenen Denken und Handeln und ihrer gesellschaftlich-kulturellen Bedingtheit betont. (Vollmer 1994: 172)

Nach Vollmer ist interkulturelle Kommunikationsfähigkeit eine deutliche Ausweitung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz (vgl. ebd., S. 173).

2. Die Bezeichnung **alternativ**

Über die soeben vorgestellten konventionell-traditionellen Methoden hinaus gibt es heutzutage immer mehr Methoden, die als „alternativ“ bezeichnet werden. Dieses Wort wird nicht nur im Kontext des Fremdsprachenlernens verwendet. Im Langenscheidt-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache wird *alternativ* folgenderweise definiert: ‚In starkem Gegensatz zu dem stehend, was bisher üblich war‘ (Langenscheidt Großwörterbuch 2003: 38). Laut Duden bedeutet das Wort ‚zwischen zwei Möglichkeiten die Wahl lassend; eine

andere, zweite Möglichkeit darstellend' (<http://www.duden.de>). Als Synonyme findet man im Duden zum Beispiel die Wörter *abweichend, andere, entgegengesetzt, unterschiedlich, verschieden, divergent, alternierend, unkonventionell* usw. Im Alltag verwendet man das Wort *alternativ* mit etwas Neuem, was im Gegensatz zum bisher Benutzten einen anderen Weg bietet. Es gibt alternative Heilung, alternative Energiequellen, aber auch alternative Künste, wie zum Beispiel alternatives Theater und alternative Musik.

Im Bereich Schule und Lernen wird das Wort *alternativ* zumeist im Zusammenhang mit Alternativschulen verwendet, die im Gegensatz zu den Regelschulen ein alternatives pädagogisches Konzept entwickelt oder übernommen haben und das Lernen anders als üblich organisieren. Diese Schulen wurden im 20. Jahrhundert auf den Ideen der Reformpädagogik gegründet. Allgemein charakteristisch für diese Schulen ist, dass sie Unterrichtsräume anders einrichten, Lehrmethoden und Arbeitsformen von den Regelschulen abweichend definieren, die Lehrerrolle anders auffassen usw. Sie legen Wert auf Schülerzentriertheit, die natürliche Entfaltung der Persönlichkeit, individuelle Bewertung und Kooperation (vgl. Czike 2009).

Vorliegende Arbeit will sich nicht mit Alternativschulen, sondern mit einzelnen Methoden befassen, die in den letzten Jahrzehnten für das Fremdsprachenlernen erarbeitet wurden. Ortner benutzt *alternative Fremdsprachenlernmethoden* als Sammelbegriff für neue Methodenvorschläge, die kritisch, provokativ und innovativ sind. Nach Ortner sind sie holistische und humanistische Methoden, die das ganzheitliche und humane Lernen in den Mittelpunkt stellen. So werden von ihr Lernerzentriertheit, Humanisierung des Unterrichts und Einbeziehung des ganzen Menschen als gemeinsame Charakteristika dieser Methoden erwähnt. Ortner fasst also alternative Methoden als unkonventionelle Methoden auf, die außerhalb des fachwissenschaftlichen Zusammenhangs entstehen, ihre Settings um einen oder wenige Schwerpunkte formulieren bzw. ihre Grundannahmen aus einem Wissenschaftsgebiet beziehen, das noch keine breitere Anerkennung gefunden hat. Deshalb stehen sie immer in einem nur wenig gesicherten Diskussionszusammenhang (Ortner 1998: 21ff.).

Laut Henrici ist es schwer, die Vielzahl der Ansätze und Varianten allgemein zu charakterisieren. Alternative Methoden sind seiner Meinung nach unkonventionell, unorthodox, holistisch, ganzheitlich, neu, parallel und komplementär. Gemeinsame Merkmale dieser Methoden werden erstens als Kritik an klassischen Methoden festgelegt, zweitens spielt Ganzheitlichkeit¹

¹ Ganzheitlichkeit bedeutet die Integration und Koordination von kognitiven, kommunikativen, emotionalen und körperlichen Bedürfnissen.

immer eine große Rolle. Auch bei Henrici wird die humanere Gestaltung des Fremdsprachenerwerbsprozesses hervorgehoben; des Weiteren das Problem, dass sprachwissenschaftlich-spracherwerbliche Grundlagen nicht berücksichtigt werden. Betont wird Schülerzentriertheit, Autonomie der Lernerpersönlichkeit, Entfaltung und Erfüllung der Schüler. Dazu gehört ein vertrauensvolles Lernklima und eine entspannte Atmosphäre, damit die Kreativität der Lernenden gefördert wird und Lernhemmungen beseitigt werden. Als gemeinsames Merkmal der Methoden erwähnt Henrici schließlich die Einbeziehung non-verbaler und paraverbaler Elemente im Fremdsprachenunterricht, die die Bezeichnung *alternativ* verdienen (Henrici 2001: 849f.).

3. Alternative Methoden

Seit dem Methodenboom der sechziger und siebziger Jahre werden von Wissenschaftlern zahlreiche Unterrichtsverfahren als alternative Methoden bezeichnet. Ortner (1998) teilt die verschiedenen alternativen Methoden nach Interpretation des Lernprozesses in fünf Gruppen ein. Sie unterscheidet suggestopädische Ansätze, Verstehens-Ansätze, therapeutische Ansätze oder humanistische Methoden, nativistische und kommunikative Ansätze.²

3.1. Suggestopädische Ansätze

Die berühmteste Gruppe der alternativen Methoden bilden die suggestopädischen Ansätze. Diese Gruppe beinhaltet die ursprüngliche Version von Suggestopädie, beziehungsweise ihre verschiedenen Varianten, wie etwa Psychopädie, SALT, Superlearning oder ACT (s. unten). Die häufige Anwendung und weite Beachtung dieser Methode, sowie die Anzahl ihrer Varianten zeigen, dass die Suggestopädie als eine der wichtigsten alternativen Methoden betrachtet werden kann.

3.1.1. Suggestopädie

Die Suggestopädie wurde in den sechziger Jahren vom bulgarischen Arzt und Psychotherapeuten Georgi Lozanov am Institut für Suggestologie in Sofia entwickelt. Lozanov fasste die Grundlagen der Methode erstmals im Jahre 1978 unter dem Titel „Suggestology and Outlines of Suggestology“ zusammen. Dieses Buch wird als Grundwerk der Suggestopädie betrachtet, das eine bereits ausgereifte und endgültige Variante der Methode darstellt (vgl. Holtwisch 1990: 9ff.).

² Für eine ausführlichere Darstellung alternativer Methoden siehe Jakus (2012).

- Der suggestopädische Lernprozess kann durch Freude, Angstfreiheit und psychokonzentrierte Entspannung gekennzeichnet werden. Im Unterricht gibt es eine entspannte, heitere Lernatmosphäre.
- Lernen vollzieht sich stets gleichzeitig auf einer bewussten und unterbewussten Ebene des Gehirns, es wirken also bewusste und unbewusste Wahrnehmungen zusammen.
- Der Lernprozess muss kontinuierlich auf die suggestive Freisetzung ungenutzter Hirnkapazitäten ausgerichtet sein, dazu dienen zahlreiche Mittel und Faktoren der Suggestion (ebd., S. 34).

Eine suggestopädische Lehrperson soll demnach warmherzig und empathisch sein, sie hilft beim Stressabbau und wendet positive Suggestion an. Sie versucht negative Lernkonnotationen durch positive zu ersetzen, hat eine persönliche positive Ausstrahlung und schauspielerisches Talent (Ortner 1998: 41ff.). Die persönliche Beziehung der Lernenden zum Lehrer ist sehr wichtig, d.h. die Persönlichkeit des Trainers ist von vorrangiger Bedeutung für den Suggestopädieunterricht. Daneben macht den neuen Unterricht aus, dass er schülerzentriert ist, Werte betont und Schüler und Schülerinnen in das Unterrichtsgeschehen einbindet (Feichtenberger 2009: 10).

Als eine der bekanntesten praktizierten alternativen Methoden wurde die Suggestopädie mehrmals überarbeitet und den verschiedenen Bedürfnissen angepasst. In den achtziger Jahren, nachdem die Methode auch in der westlichen Welt bekannt wurde, begann die Blütezeit der suggestopädischen Methodenvarianten. Nach Holtwisch (1990) finden einige ausschließlich in der Fortbildung Anwendung und wurden von Wissenschaftlern nicht ausführlich diskutiert, wie zum Beispiel **The Inner Track** (Lawlor, 1985), die **Philipov/Lozanov-Methode** (Philipov, 1979), **Optimallerning** (Barzakov, 1982), **ACT-Acquisition Through Creative Teaching** (Dhority, 1984) oder **LIND-Learning in New Dimensions** (Schmid, 1985). Außerdem werden noch die **SALT Methode** (Benitez-Bordon&Gritton, 1976), **Superlearning** (Ostrander&Schroeder, 1979), **Sanftes Lernen** (Pelke, 1984), **Psychopädie** (Baur, 1990) und **Accelerated Learning** (Rose, 1985) von Holtwisch als Varianten der Suggestopädie erwähnt (ebd., S. 46ff.), der allerdings behauptet, dass diese Methoden zahlreiche unpräzise oder gar falsche Darstellungen von Lozanovs Ansatz sind. All die erwähnten Varianten haben eine unklare Begrifflichkeit, und obwohl die Autoren sich auf Lozanov berufen, haben sie sich von dessen theoretischem Ansatz beträchtlich entfernt. Diese Varianten werden oft ohne inhaltliche Differenzierung neben der Suggestopädie gebraucht, wie zum Beispiel Accelerated Learning, die australische Version

für alle Methoden, die auf Musik, Entspannung und Suggestion basiert (ebd., S. 54).

3.1.2. Inner Track Learning

Eine andere Variante, die Methode des Inner Track Learning (Lawlor, 1985) ist auch ein gutes Beispiel dafür. Sie wurde durch Yogaelemente erweitert, die von Lozanov grundsätzlich nicht eingesetzt wurden. Für diese Methode sind bestimmte mentale und körperliche Übungen, starke Lernerzentriertheit, Zielvisualisierung und die Betonung der Persönlichkeitsentwicklung charakteristisch. Sie ist nah am Neurolinguistischen Programmieren einzuordnen, weil sie affektives Programmieren durch die mentale Visualisierung bei der Stoffaufnahme verwendet (ebd., S. 47f.).

3.1.3. SALT-Methode

Die Grundidee von Lozanov wurde in mehreren Fällen modifiziert, weil man die in Osteuropa ausgearbeitete Methode den westlichen soziokulturellen Denk- und Verhaltensweisen anpassen wollte, wie es z.B. bei der „Society of Accelerative Learning and Teaching“ (SALT) von Schuster, Benitez-Bordon und Gritton (1976) in den USA der Fall war. Sie lehnten die SALT-Methode an Lozanov an, basierten sie aber auf einem Pädagogikverständnis, dem zufolge die Schüler in den USA ein schlechteres Disziplinverhalten haben (neben dem auch der hektischere westliche Lebensrhythmus als Grund der Änderungen genannt wird). Diese Änderungen sind beispielsweise manche Anreicherungen mithilfe der humanistischen Psychologie, nach der der Mensch nur einen geringen Teil seiner Potenziale und einer Reihe kreativer Fähigkeiten nutzt, die verschüttet in ihm ruhen. Um diese „verschütteten“ Fähigkeiten aktivieren zu können, beträgt die Übungsphase 50% des ganzen Kurses, mit einer Vorbereitungsphase von 5-10% und Präsentation von 40% (Holtwisch 1990: 53ff.).

3.1.4. Superlearning

Mit SALT hängt noch eine andere Methode zusammen, die von Sheila Ostrander und Lynn Schroeder (1979) in den USA ausgearbeitet und unter dem Namen „Superlearning“ bekannt wurde. Diese für die westliche Welt spezielle Form von Suggestopädie übernahm die Lernschritte von SALT und entwickelte ein Selbstlernprogramm (vgl. Baur 1996: 116). Im Mittelpunkt steht die physiologische Veränderung des Körperrhythmus durch Entspannung und Atemtechnik, die sowohl in der Vorbereitungsphase als auch bei der

Präsentation eine wichtige Rolle spielen. Diese zwei Phasen ähneln aber trotzdem der Lozanov'schen Suggestopädie: Nach den Entspannungsübungen und dem Erreichen innerer Ruhe kommen zwei Präsentationsphasen mit stillem Mitlesen, begleitet von Musik. Was Holtwisch (1990) an dieser Methode kritisiert, ist die Verkürzung der Übungsphase im Interesse der Entwicklung eines Selbstlern-Kassettenprogramms. So bleibt die Lehrerrolle, die von Lozanov stark betont wurde, völlig ignoriert, und es wird keine Aktivierungsphase realisiert. So entsteht keine gruppenspezifische Interaktion, und schon gar keine Kommunikation, das Lernverhalten ist eher passiv. Die Superlearning-Methode fand deshalb in der Wissenschaft keine weite Anerkennung; Werbeslogans wie „Träumend Sprachen lernen, Traumhaft lernen – Schluss mit sturem Büffeln aus Büchern“ oder „Leichter lernen ohne Stress“ sind Holtwisch (1990) zufolge irreführend, weil die Methode wegen der oben genannten Gründe nicht funktioniert (ebd., S. 49ff.).

3.1.5. Acquisition through Creative Teaching

Das Element der Kommunikation fehlt nach Baur auch beim ACT-Ansatz („Acquisition through Creative Teaching“), obwohl diese Methode auf das Erreichen der Kommunikationsfähigkeit zielt und großen Wert auf Übungs- und Aktivierungstechniken legt. Die von Lynn Dhority (1984) ausgearbeitete Methode betrachtet den Lehrer als aktiven und mächtigen Träger von Suggestion, der einengende Selbstkonzepte, Werturteile und Ängste zu überwinden hilft. ACT integriert auch „Total Physical Response“ als Vermittlungsverfahren, sowie Techniken des Neurolinguistischen Programmierens (vgl. Baur 1996: 117).

3.1.6. Psychopädie

Außer den verschiedenen Varianten, die nach Holtwisch (1990: 15) mit mangelhaften theoretischen Grundlagen ausgearbeitet wurden, hat die Psychopädie auch eine eigenständige Theoriebildung. Sie wurde in der Bundesrepublik von Rupprecht S. Baur wissenschaftlich weiterentwickelt. Die Psychopädie basiert auf der Suggestopädie, übernimmt ihre großen Textkorpora, das vorlesende Präsentieren, den eng strukturierten Phasenablauf und das Konzept des entspannten Lernens. Unterschiedlich sind aber die stärkere Akzentuierung nonverbaler Mittel bei der Präsentation und die umfangreichere passive Phase. Danach besteht der Psychopädie-Kurs aus vier Präsentationsphasen und zwei Aktivierungsphasen.

3.2. Verstehens-Ansätze

Die zweite Gruppe der alternativen Methoden, die sogenannten Verstehens-Ansätze sind eine Art Weiterentwicklung der audio-lingualen Methode. Sie trennen Verstehensfertigkeiten von den Produktionsfertigkeiten und heben zeitliches Nebeneinander der Fertigkeiten auf. Sie beginnen immer mit Hörverstehen und vernachlässigen das Sprechen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich Sprechen ständig entwickelt, wenn Verstehen bereits entwickelt ist (Ortner 1998: 58). Zu dieser Gruppe gehören die „Total Physical Response“, der „Comprehension Approach“, die „Tan-Gau-Methode“ und die „Audio-Motor-Technik“.

3.2.1. Total Physical Response (TPR)

Die „Total Physical Response“-Methode entstand in den sechziger Jahren, als James J. Asher (1963) amerikanischen Kindern und Erwachsenen Japanisch beizubringen versuchte (ebd., S. 58f.). Die Grundidee dieser Methode ist also bereits 40 Jahre alt, hat aber auch heute noch innovative Kraft. Sie ist in den USA stark verbreitet, und obwohl sie in der Wissenschaft wenig Beachtung gefunden hat, wird in öffentlichen Medien oft darüber berichtet (Lovik 1996: 47). Die Grundlagen der Methode sind die humanistische Psychologie (wegen der Bedeutsamkeit affektiver Faktoren) und Lerntheorien, wie z.B. Chomskys nativistische Lerntheorie vom „Language Acquisition Device“ (nach Chomsky ist dies das dem Menschen angeborene Vermögen, Sprachen zu erwerben) und Krashens „Comprehensible Input“ (Sprache wird zufällig erworben, wenn Lernenden verständliche Sprachbeispiele geliefert werden; vgl. ebd., S. 39ff.). Sie zeigt mehrere Gemeinsamkeiten mit Hadleys „Comprehension Approach“, ist aber eine moderne Version der Direkten Methode, weil nur die Zielsprache verwendet wird. Eindeutig ist aber die TPR-Methode dem audiolingualen Verfahren, in dem Sprachproduktion als primär gilt, entgegengesetzt (ebd., S. 40). Die wichtigsten Prinzipien der Methode sind die folgenden:

- Sprachverstehen soll vor der Sprachproduktion realisiert werden, weil Spracherwerb verhindert werden kann, wenn Produktion zu früh eingesetzt wird (bei Mutterspracherwerb haben Kinder auch eine sogenannte ‚silent period‘). Sprachlernende dürfen nie zum Sprechen gezwungen werden, Sprechen entwickelt sich natürlich. Zuerst wird deshalb das Hörverständnis gefördert, Sprachverstehen wird durch Reaktionen kontrolliert, und Sprechen beginnt erst dann, wenn Schüler dazu bereit sind. Damit versucht diese Methode die kindliche Erwerbssituation zu simulieren (ebd., S. 39f.).

- Neue Vokabeln werden durch Befehle ausschließlich in der Zielsprache eingeführt, so assoziieren Lernende eine linguistische Form mit einer Handlung, etwa Befehle mit Handlungen. So wird statt der Form der Inhalt betont (ebd., S. 40ff.).
- Affektive Faktoren spielen eine wichtige Rolle, so sind Abbau von Ängsten, Intimität in der Kleingruppe, Selbstsicherheit und Humor im TPR-Unterricht von zentraler Bedeutung (ebd., S. 43f.).

Die Rolle des Lehrers im TPR-Unterricht ähnelt der des Theaterregisseurs: Er hat eine steuernde und leitende Funktion und sichert durch Imperativbefehle und die Benutzung weiterer Materialien (Realien, Bilder, Wortkärtchen, Overheadfolien, Audio-Kassetten) den Spracherwerb der Lernenden (Ortner 1998: 63ff.).

3.2.2. Comprehension Approach (Optimized Habit Reinforcement)

Die zweite Methode in der Gruppe der Verstehensansätze ist unter dem Namen „Comprehension Approach“ bekannt. Die von Harris Winnitz und James Reeds ausgearbeitete Methode stellt ebenfalls das Verstehen in den Mittelpunkt, das Ziel ist das fließende Verstehen der Fremdsprache. Die Grundlagen sind Behaviorismus, Strukturalismus, die Monitor-Theorie von Krashen und die audio-linguale Methode. Nach Winnitz ist „Comprehension Approach“ eine Ergänzung der TPR, die kognitive Entdeckung grammatischer und lexikalischer Systeme der Sprache durch Erfahrung verwirklicht. Das bedeutet, dass grammatische Prinzipien implizit von den Lernenden konstruiert werden, ihre Bedeutung wird durch audio-visuelles Input angeboten. Es werden also keine direkten Instruktionen gegeben, die Lernenden setzen unbewusste Strategien ein (Winnitz 1996: 13). Dazu brauchen sie ein „verstehbares Input“ (*comprehensible input*), das für jede Niveaustufe ausführlich charakterisiert wird. Die wichtigsten Prinzipien der Methode sind nach Winnitz die folgenden:

- verstehbares Input
- Unterrichtssprache ist ausschließlich die Zielsprache, die die Lernenden verstehen können, wenn verstehbares Input angeboten wird (Wortlisten mit muttersprachlichen Äquivalenten sind allerdings nicht ausgeschlossen)
- grammatische Strukturen werden erst nach dem Verstehen als präskriptive Regeln präsentiert (impliziter Erwerb ist ein natürlicher Prozess), Bedeutungen werden durch Bilder und Skripts gelernt
- Sprechen wird nicht direkt unterrichtet, weil Sprechen nicht nur durch Sprechen gelernt werden kann: um Gedanken ausdrücken zu können,

braucht man ein hohes Sprachniveau und ein entwickeltes Hörverstehen (ebd., S. 14ff.).

Zum Bereich der Verstehensansätze werden noch die **Tan-Gau-Methode** und die **Audio-Motor-Technik** gezählt. Beide haben mit kleinen Modifizierungen eine zum TPR- und „Comprehension Approach“-ähnliche Methode entwickelt. Ersterer wurde von Tan Gwan und Robert Gauthier entwickelt: Die Reaktionen auf die Befehle sind hier nicht körperlich, sondern die Lernenden reagieren in ihrer Muttersprache. Wenn sie sich dann bereit fühlen, antworten sie in der Zielsprache. Die Tan-Gau-Methode verwendet außerdem *drills* in der Imperativform als eine Technik im Unterricht. Das Besondere an der Audio-Motor-Technik wiederum ist, dass sie bedeutsame Sequenzen von vorgefertigten Hörtexten in kommunikativen Alltagssituationen benutzt, worauf die Lernenden körpersprachliche Antworten geben sollen. Der Lehrer imitiert immer das Gehörte (Ortner 1998: 69f.).

3.3. Therapeutische Ansätze

Nach Ortner bilden die therapeutischen Ansätze die dritte Gruppe der unkonventionellen Methoden. Die gemeinsamen Merkmale dieser Methoden leiten sich von der humanistischen Psychologie, Psychotherapie und dem personenorientierten Lernen von Carl Rogers bzw. von Fritz Perls Gestalttherapie ab. Ende der sechziger Jahre wurden diese Methoden als Alternativen zum herkömmlichen Fremdsprachenlernen in den USA entwickelt, mit dem Zweck der Humanisierung des Unterrichtskontextes und der Reduzierung der Entfremdung der Lernenden vom Lernziel. Die Methoden dieser Gruppe betrachtet Ortner als ganzheitliche Lehrverfahren, die Lernen als Hier und Jetzt betonen, Selbstbewusstsein fördern, Unterrichtsinhalte personalisieren und die Lernenden in den Lernprozess mit affektiven und kognitiven Ressourcen einbeziehen (Ortner 1998: 70f.). Wichtigste Vertreter dieser Ansätze sind die „Linguistische Sprachpsychodramaturgie“, „Community Language Learning“ und „Silent Way“.

3.3.1. Linguistische Sprachpsychodramaturgie

Dieses Beispiel der humanistischen Methoden wurde im Jahre 1977 von Bernard und Marie Dufeu konzipiert. Als Quellen der Methode werden das Psychodrama und die Spontaneitätstheorie von Ley Moreno bzw. Theater und Dramaturgie bestimmt (Ortner 1998: 72, Dufeu 1996: 144). Nach Bernard Dufeu ist der Erwerb von Fremdsprachen ein Teil der allgemeinen Entwicklung einer Person, wenn jeder seinem individuellen Weg bei der Erkundung der Fremdsprache

folgt. So wird dem persönlichen Lernrhythmus mit dieser Methode mehr Raum während des Unterrichts gegeben, und die Teilnehmenden können auch die Inhalte selbst bestimmen, damit die Fremdsprache effektiver erworben werden kann. Die Sprachpsychodramaturgie verzichtet also auf die illusionäre pädagogische Erwartung, dass alle zugleich das Gleiche im gleichen Moment und im gleichen Rhythmus lernen: eine Einheitlichkeit des Lernprozesses ist Dufeu zufolge eine utopische Vorstellung (Dufeu 1996: 145).

Ziel der Methode ist also die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung durch Fremdsprachenlernen. Der Erwerb einer Fremdsprache läuft nach Dufeus Theorie auf zwei verschiedenen Ebenen, auf einer tieferen Ebene vs. auf der Oberfläche. Auf der tieferen Ebene werden Einstellungen, Handlungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, die dazu notwendig sind, eine Fremdsprache zu erwerben. Die lexikalischen, strukturellen, funktionellen und interkulturellen Komponenten werden nur als Oberflächenziele des Unterrichts genannt (ebd., S. 147ff.). Die Methode arbeitet nach folgenden Grundprinzipien:

- Die Lernenden sind „Gesamtpersönlichkeiten“, das heißt, sie bringen ihre sozialen und geistigen Erfahrungen und Kontexte in den Unterricht mit ein. Im Mittelpunkt steht deshalb die Begegnung als etwas Soziales, wobei die Kursteilnehmer Anerkennung und gegenseitiges Zuhören praktizieren sollen (Pädagogik der Begegnung und Beziehung).
- Sprache ist ein Mittel für Begegnung, Interaktion und Kommunikation und hat eine symbolische und expressive Funktion. Sie ist Mittel des eigenen Ausdrucks und nicht Ziel des Unterrichts. Damit haben die sprachlichen Inhalte auch eine Bedeutung für die Teilnehmer.
- Der Erwerb einer Fremdsprache ist ein individueller Prozess, der sich nicht linear, sondern in individuellen Sprüngen entwickelt. Es ist deshalb wichtig, diese Entwicklung reifen zu lassen, statt hohe Anforderungen zu stellen. Die Lehrenden stellen den Lernenden deshalb die fehlenden sprachlichen Mittel zur Verfügung (Lernerorientierung statt Lernerzentriertheit).
- Spracherwerb ist außerdem ein persönlichkeitsbildender Prozess, psychodramaturgische Kurse bereiten Teilnehmende auf das Leben außerhalb des Kurses vor. Sprache entspringt aus den Kommunikationswünschen der Kursteilnehmer, sie wird direkt in Aktion und Interaktion erfahren und erlebt (Pädagogik des Seins).
- Lernende sollen sich spontan ausdrücken und den Augenblick in seiner Intensität erleben, weil die Sprachpsychodramaturgie sich auf keine hypothetische Zukunft konzentriert, sondern auf das Hier und Jetzt. So sind Kreativität, Experimentieren und Entdecken beim Gebrauch der Sprache besonders wichtig.

- Um all dies verwirklichen zu können, braucht man eine verständnisvolle, freundliche und positive Haltung seitens Lernender und Lehrender, eine entspannte, angstfreie Atmosphäre und eine ständige Betonung der Wichtigkeit von eigenen und Gruppen-Gefühlen (Wir-Gefühl).
- Fehler sind notwendig und produktiv. Vor allem Selbstkorrektur und Gruppenkorrektur werden verwendet oder die Lehrkräfte (Animatoren) bieten verbesserte Versionen an.
- Es gibt kein vorgefertigtes Sprachmaterial, kein Lehrbuch, keine Arbeitsblätter, sondern emotionale, symbolische, poetische und metaphorische Materialien.
- Lehrer werden Animatoren genannt, sie sind Muttersprachler der jeweiligen Zielsprache mit positiver Haltung und Kreativität, lehren was sie sind und nicht was sie können (vgl. Ortner 1998: 72ff. und Dufeu 1996: 145ff.).

3.3.2. Community Language Learning

Eine Methode, die mit der Sprachpsychodramaturgie viele Gemeinsamkeiten zeigt, ist „Community Language Learning“. Es wurde von Charles A. Curran, einem katholischen Priester und klinischen Psychologen ausgearbeitet, mit dem Ziel, psychisches, emotionales und kommunikatives Wachstum auszuschöpfen und interpersonelle Beziehungen zu realisieren. Lernen ist nach Curran mit Stufen der Entwicklung des Individuums im Laufe seines Erwachsenwerdens zu vergleichen, die Beziehung zur Lehrperson ist in fünf ontogenetischen Stufen beschreibbar. Danach ist der Fremdsprachenlerner zuerst abhängig von der Lehrperson, ist unsicher und braucht ständige Hilfe und Übersetzung. Dann spricht er schon in der Zielsprache, aber er zögert manchmal und braucht nach wie vor Hilfe. Auf der dritten Stufe formuliert der Lernende seine Gedanken nur noch in der Zielsprache, die Lehrkraft soll nur bei der Wiederformulierung von inkorrekten Äußerungen helfen. Danach wird der Lehrer zum Beobachter der Aktionen, der bei Fehlern hilft, damit die letzte Stufe erreicht werden kann, wo Fehler nur selten vorkommen und der Lernende sich bereits fast gänzlich unabhängig äußert und emanzipiert handelt. Das persönliche und sprachliche Wachstum wird durch einen dem Lernenden zur Verfügung gestellten, emotional sicheren Rahmen und linguistische Hilfe gefördert und führt zu einer selbstbestimmten, verantwortlichen Verwendung der Fremdsprache außerhalb des Gruppengeschehens (Ortner 1998: 85ff.).

3.3.3. Silent Way

Die „Silent Way“-Methode wurde in den sechziger Jahren ursprünglich für die Mathematik entworfen, für Sprachen hat sie Caleb Cattegno adaptiert. Wie beim „Community Language Learning“ stehen einerseits eine akzentfreie Sprachproduktion, andererseits Autonomie und Unabhängigkeit der Lernenden im Mittelpunkt. Die Sprache selbst wird aber anders aufgefasst: „Silent Way“ greift auf die strukturalistische Auffassung von Sprache zurück, nach der diese eine Sammlung von Einzelelementen ist. Danach soll alles in kleine Teile zerlegt und schrittweise bearbeitet werden. Lernen ist eine bewusst eingesetzte Aktivität, in deren Rahmen kreative, eigene Entdeckungen, Problemlösungsstrategien, Hypothesenbildung und –testen, Interpretation von Lehrergeräten und die Einübung modellhafter Satzmuster einen besonders wichtigen Teil des Unterrichts bilden. Das Lehren ist deshalb dem Lernen untergeordnet, nur Bewusstheit wird als lehrbar betrachtet. Schweigen ist ein wichtiges Instrument, das von Gestik und der Benutzung eines Zeigestabs unterstützt wird. Im Unterricht sollen Lernende etwa an einer Wandtafel mit verschiedenen Farben markierte Grapheme artikulieren, auf die der Lehrer mit dem Zeigestab zeigt. Wenn die Artikulation richtig ist, zeigt die Lehrperson das nächste Element. So können nach der Artikulation von Graphemen in Form von Lauten auch Silben, Wörter und ganze Lautketten erlernt werden. Der Lehrer ist für die zeitliche und sequentielle Organisation des Materials verantwortlich, das er in kleinste Teile zerlegt. Die Figur des stummen Lehrers dient durch eine „unsichtbare Lehrermaske“ als organisatorische Leitfigur, die nicht als Mensch da zu sein, sondern die Lernenden zu führen hat (vgl. Ortner 1998: 98ff.).

3.4. Nativistische Ansätze

3.4.1. Fremdsprachenwachstum

Die Methode wurde in den siebziger Jahren von Susanna Buttaroni und Alfred Knapp in Wien entwickelt. Als Basis der Methode werden Descartes, Humboldt und die Universalgrammatik genannt. Sprache ist also der Fremdsprachenwachstumstheorie zufolge ein System von phonetisch oder graphisch realisierten, mit Bedeutung verbundenen Zeichen mit unendlichen Kombinationsmöglichkeiten, die durch Regeln organisiert sind. Sprache ist komplex, ein Produkt der menschlichen Intelligenz. Das Merkmal dieser Intelligenz ist die sogenannte angeborene Sprachfähigkeit und das angeborene Sprachwissen, über die nach Chomsky jeder Sprachlernende verfügt. Ziel des

Unterrichts ist die Bewahrung und Nutzung dieser schon immer vorhandenen, allein für den Menschen charakteristischen Sprachlerneignung (Ortner 1998: 108ff.).

Die wichtigen Grundlagen effizienten Sprachlernens sind nach dieser Methode der aufmerksame Kontakt mit Texten, Gruppenarbeit oder Partnerarbeit und die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen realitätsnahe Situationen, Kontakte mit der Wirklichkeit und Authentizität. Die wichtigsten Prinzipien der Methode sind dementsprechend die folgenden:

- Lehrer organisieren Kontakte mit der Wirklichkeit, die durch Texte repräsentiert werden. Texte sollen deshalb interessant, komplex und vielfältig sein und für sich wirken. Es gibt keine linguistische Progression der Texte, sie werden in ihrer natürlichen Komplexität bearbeitet, Lesetexte und Hörtexte sind auch kurz, können in 2-4 Minuten gelesen oder gehört werden.
- Die Arbeit soll auf den Erkenntnissen der Universalgrammatik basieren, einen objektiven Lehrplan gibt es nicht, deshalb ist auch ein Stundenablauf nicht festschreibbar.
- Fehler sind notwendige begleitende Unvollständigkeiten, sichtbarer Ausdruck der Bewegung, ihre Quelle sind innerlich noch nicht rekonstruierte, stabilisierte Strukturen, Zwischenstadien des Lernens. Korrektur kann die Quelle der Fehler nicht löschen, deshalb ist Korrektur unnötig. Statt Korrektur sollte Feedback benutzt werden, damit man einen positiven Einfluss auf das Sprachlernen haben kann (Ortner 1998: 108ff.).

3.5. Kommunikative Ansätze

Zur von Ortner (1998) als vorletzte festgelegten Gruppe gehören die kommunikativen Ansätze: „Natural Approach“ und „Drama Methode“.

3.5.1. Natural Approach

„Natural Approach“ hat so viele Gemeinsamkeiten mit der konventionellen kommunikativen Methode, dass sie nach Tschirner (1999) keine alternative Methode ist, sondern nur eine besonders gelungene Spielart der kommunikativen Methode. Sie wurde von Stephen D. Krashen und Tracy D. Terrell Ende der 70er Jahre (Zeit der kommunikativen Revolution) als Antwort auf die audiolinguale und kognitive Methode ausgearbeitet und basiert vor allem auf der Spracherwerbtheorie von Krashen, die Sprechlernen von Spracherwerb unterscheidet. Danach ist Lernen ein bewusster Prozess, während Erwerb

unbewusst verläuft (vgl. Tschirner 1999: 64ff.). Diese Art von kommunikativer Methode gibt deshalb acht auf den unbewussten Erwerb von Fremdsprachen, bedeutsame Kommunikation, Entwicklung von Grundfertigkeiten für funktionale Zwecke. Das Rezeptive geht dem Produktiven immer voran.

Lehrende sollten den Lernenden also nicht Regeln beibringen und ihre Fehler korrigieren, sondern zum Spracherwerb ermutigen und ein angstfreies Klima schaffen, in dem Kreativität, Risikobereitschaft und persönliche Bezüge gefördert werden können. Außerdem stellen Lehrkräfte in einem „Natural Approach“-Unterricht ein vielfältiges Input bereit, das nach Krashen immer ein bisschen über dem Niveau des Lernenden („i+1“) sein sollte (Ortner 1998: 127f.).

3.5.2. Drama-Methode

Die von Manfred Schewe ausgearbeitete „Drama-Methode“ ist wieder eine Variante des herkömmlichen kommunikativen Ansatzes, jedoch mit einer methodischen Konkretisierung, die für jede Unterrichtssituation einen verbindlichen methodischen Ablauf in 25 Schritten geben kann. Der Sprachbegriff dieser Methode ist dem des kommunikativen Ansatzes gleich: Sprache ist ein System zur Vermittlung von Bedeutung, ihre wichtigste Funktion ist Interaktion und Kommunikation, sie vollzieht sich in Sprechakten und Sprechhandlungen (ebd., S. 138ff.). Das Ziel der Methode ist deshalb die Förderung von kommunikativer Kompetenz und das Trainieren von Spontaneität. Lehrer konstruieren fiktive Handlungsrollen, verwenden locker vorbereitete Texte und agieren als Spielleiter bzw. Beobachter. Sie geben ein Thema oder eine Situation vor, stellen den Ablauf fest, organisieren Aufwärmaktivitäten und Gruppenarbeiten und machen die Reflexion thematisierbar.

3.6. Weitere Methoden

Auf den folgenden Seiten werden weitere alternative Methoden vorgestellt, die – obwohl von Ortner nicht behandelt und den fünf Gruppen von alternativen Methoden zugeordnet – von Henrici (2001) doch zu diesen gezählt werden. Sie werden außerdem in mehreren wissenschaftlichen Arbeiten wie z.B. in „Fremdsprachen Lehren und Lernen“ (Henrici 1996), in „Moderne Sprachlehrmethoden“ (Batz/Bufe 1991) oder in „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ (hrsg. vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache) als alternative Sprachlernmethoden behandelt. Diese Methoden sind „Lernen durch Lehren“, „Freinet“, „Neurolinguistic Programming“ und „Tandem“.

3.6.1. Lernen durch Lehren

Diese Methode entwickelte sich zu Beginn der achtziger Jahre aus der Praxis und löste die vom Behaviorismus geprägte didaktische Position ab. Obwohl „Lernen durch Lehren“ die von der kommunikativen Methode betonte Handlungsorientierung seit 1983 verwirklichen konnte und in der Praxis hohe Bekanntheit erlangte, wird sie von der Didaktik kaum rezipiert. Diese Methode ist aber nicht nur eine Unterrichtstechnik, sondern auch ein didaktisches Gesamtkonzept, das auf die traditionellen Probleme des Fremdsprachenunterrichts antwortet. Die größten Probleme im Unterricht sind Missverständnisse und Motivationsverlust wegen den Sprechanteilen des Lehrers (75%) und der Schüler (25%). Lernen durch Lehren gibt deshalb die Lehrerfunktionen in die Hand des Schülers, wodurch kognitive Aufgaben, die traditionell der Lehrer erfüllt, von Schülern übernommen werden (vgl. Martin 1996: 70ff.).

3.6.2. Freinet

Obwohl die Freinet-Methode ursprünglich nicht für einen speziellen Lernbereich, sondern für alternative Schulen entwickelt wurde, ist sie eine Antwort auf die besonderen Bedingungen des gesteuerten Fremdspracherwerbs. Freinet ist ein alle Fähigkeiten, Fertigkeiten und den Prozess des Lernens ganzheitlich umfassender Vorgang, also ein ganzheitliches Lernkonzept. Sie wird seit Mitte der 50er Jahre in Frankreich und seit Anfang der 70er Jahre in Deutschland schon in 2500–3000 Schulklassen angewandt, hat also eine ununterbrochene Praxis im öffentlichen Schulunterricht. Die Grundlagen dieser Methode sind das natürliche und entdeckende Lernen, sowie die hermeneutische, kinderzentrierte Pädagogik der Jahrhundertwende. Lernende arbeiten selbstständig und verantwortlich, es wird ihnen ermöglicht, nach ihren Interessen, Fähigkeiten und eigenem Rhythmus zu arbeiten. Sie lernen entdeckend, experimentierend und forschend. Neues Wissen wird an das Vorhandene angepasst oder modifiziert. Lernende bilden Hypothesen, korrigieren sich selbst und probieren alles aus, was sie können. Lernen ist ein gesteuerter Prozess, Schüler und Lehrer stehen nicht einander gegenüber, sondern handeln als Vertreter bestimmter Interessen und Aufgaben (Schlemminger 1996: 87ff.).

3.6.3. Neurolinguistic Programming

Die Methode namens „Neurolinguistic Programming“ geht davon aus, dass wir unsere Sinne beim Lernen häufiger benutzen, als wir denken. Wir benutzen sie

aber nicht effektiv (genug). Wir registrieren das Input, arbeiten es auf und speichern es in unserem Gehirn durch unsere fünf Sinne: Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten. In der Kindheit machen wir das mit einem einzigen „großen“ Sinn, weil die Sinneswahrnehmungen so ineinandergreifen, dass sie wie ein komplexer, universaler Sinn funktionieren. Ab dem sechsten Lebensjahr beginnen wir die Unterschiede zwischen den Arten von Wahrnehmung zu lernen, und da ein bestimmter Sinn manchmal mehr Informationen liefert als ein anderer, bevorzugen wir in gewissen Situationen den einen Sinn gegenüber den anderen (*preferred systems*, vgl. Hager 1996: 138f.). Wenn wir hingegen etwas lernen, sind alle unsere Repräsentationssysteme immer da. Trotzdem fokussieren Lernende in der Schule zu viel auf visuelle und auditive Sinne, und vernachlässigen oder ignorieren die anderen. Dies kann nach „Neurolinguistic Programming“ das Lernen hindern, deshalb sollten wir möglichst alle Sinne, alle Repräsentationssysteme benutzen. Außerdem sollten interne und externe Repräsentationssysteme unterschiedlich betrachtet werden. Beim visuellen System können zum Beispiel Poster das „externe“ System, im Kopf erzeugte Bilder wiederum das „interne“ System anreizen. Auch interne und externe auditive Repräsentationssysteme sollen gefördert werden: Ersteres etwa mit Musik zur Entspannung, das zweite durch nicht ausgesprochene, innere Gedanken im Kopf. Durch die Berücksichtigung unserer Sinne kann *Rapport* („Harmonie“) verwirklicht werden, der als Basis für eine warme Atmosphäre und Empathie dienen kann und deshalb wichtig ist. „Rapport“ stelle Synchronie zwischen Lehrer und Lernenden her und fördert dadurch das Fremdsprachenlernen (vgl. Hager 1996: 139ff.).

3.6.4. Tandem

Unter *Tandem* versteht man die Begegnung zweier Menschen, die die Sprache des anderen mit dem anderen in einem gemeinsamen Prozess erfahren und erlernen (Herfurth 1996: 161). Die Lernenden kommen aus verschiedenen Ländern und verkörpern verschiedene Kulturen, so ist auch gegenseitiges Verstehen, Miteinander-Handeln und Miteinander-Lernen das Ziel der „Tandem“-Methode.

Im Vergleich zu den traditionellen Methoden ist „Tandem“ nach Herfurth sehr leistungsfähig: Es fördert vor allem Realkontakt mit Zielsprachlern, direkten Kontakt mit der Zielkultur, authentische Kommunikation und Interaktion, außerdem sowohl entdeckendes, interkulturelles Lernen, als auch die emotionale Seite. Durch diese Methode wird ganzheitliches Lernen durch komplexe Inhalte, konstruktivistische Lernprinzipien und die Abkehr von vorgegebener

Progression verwirklicht, bzw. ein kooperatives, partnerschaftliches Lernen ermöglicht. In diesem binationalen, bikulturellen Kontext werden beide Sprachen als sprachliche und inhaltliche Einheiten behandelt, die Lernenden sollen ihre Lehrer- und Lernerrollen ständig wechseln. Die thematische Ebene wird zur sozialen Ebene, Lernende befinden sich in einer Hier-und-Jetzt-Situation (ebd., S. 165ff.).

4. Zum Stellenwert alternativer Methoden

Alternative Methoden werden auch deshalb unkonventionell oder unorthodox genannt, weil sie nicht immer breit akzeptiert sind. Wissenschaftler kritisieren diese Methoden oft und betonen deren Schwächen und Nachteile bzw. begründen, warum diese keine vollständige Unterstützung des Faches genießen. Um einen Einblick in die wichtigsten Kritikpunkte zu gewähren, sollen im Folgenden nach der obigen skizzenhaft-kompilativen Darstellung der einzelnen Methoden nun die wichtigsten kritischen Anmerkungen einzelner Wissenschaftler zusammengefasst werden.

Nach Henrici ist „die weiterhin anhaltende kritische Rezeption und Diskussion alternativ-innovativer Methoden nach wie vor geprägt von globalen und an einzelne Ansätze gerichteten Einwänden“ (Henrici 2001: 850). In seinem Artikel „Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache“ wird die Kritik gegenüber alternativen Methoden folgendermaßen zusammengefasst:

- Die Begriffe alternativ und innovativ sind unscharf und irreführend, die Abgrenzung von traditionellen Methoden ist untauglich.
- Diese Vorschläge zur Verbesserung des gesteuerten Fremdspracherwerbs sollten nicht als Methoden bezeichnet werden, weil sie nur Einzelelemente und Prinzipien des Unterrichts betreffen.
- Es mangelt an theoretischen Begründungen, die Konzepte sind vage formuliert und die Begrifflichkeit dieser Methoden ist nicht nachvollziehbar.
- Es gibt nur mangelnde empirische Überprüfungen, Evidenzen und Bewertungen.
- Viele Vorschläge sind weder innovativ, noch alternativ, nur „alter Wein in neuen Schläuchen“ (ebd., S. 850), bereits diskutiert und in der Fremdsprachendidaktik bekannt.
- Die Reichweiten dieser Methoden sind begrenzt, sie können nur in Intensivkursen, oder nur bei Anfängern, in Kleingruppen usw. eingesetzt werden.
- Es werden nur von der institutionellen Fremdsprachendidaktik vernachlässigte Teilaspekte hervorgehoben.

- Es gibt eine Beliebigkeit und Gehaltlosigkeit der Inhalte, Ausblendung gesellschaftlicher Probleme, naive Vorstellungen von institutioneller Macht.
- Lernende werden infantilisiert und manipuliert.
- Lernen als komplexer, langfristiger Prozess wird durch Slogans, wie „Lernen im Schlaf“ oder „Lernen leicht gemacht“ verniedlicht.
- Es wird der falsche Eindruck vermittelt, dass es *die* Methode gäbe. Methoden werden als Wundermittel propagiert, die sich gut verkaufen lassen.
- Es gibt Widersprüche und Ambivalenzen zwischen der Konzeptionsdarstellung und ihrer Realisierung.
- Oft werden an Stelle von empirisch geprüften Ergebnissen Einzelbeobachtungen generalisiert.
- Lerneraktivitäten werden oft überschätzt, gründliche kommunikativsprachliche Analysen jedoch vernachlässigt.

Ingrid Dietrich (1994) hat Ende der 80er Jahre ähnliche Nachteile der alternativen Methoden formuliert und deutet außerdem darauf hin, dass die alternativen Methoden nur auf den ersten Blick Abhilfe leisten und etwas Neues bringen. Sie werden als Auswege aus gefestigten Verhältnissen, Krisen und festgefahrenen Situationen propagiert. Dies kann die Lernenden in eine falsche Richtung oder in eine Sackgasse führen. Auch die Überbetonung des Faktors Methode wird hervorgehoben und der Gedanke formuliert, dass dadurch „das gesamte Spektrum von Faktoren, das für erfolgreiches Lernen ausschlaggebend ist, einseitig verengt“ wird (Dietrich 1994: 13). Als dritten Kritikpunkt formuliert sie die Gleichgültigkeit dieser Methoden gegenüber Inhalten, und meint damit, dass kein Unterschied zwischen wertvollen und sinnlosen Inhalten gemacht, sondern alles gleich wichtig oder gleich trivial betrachtet wird, und macht zugleich darauf aufmerksam, dass die Bedeutung der Lerninhalte nicht unterschätzt werden darf: Durch die häufige Betonung des Phantastischen, des Imaginären kommt es nach Dietrich nämlich zu einer latenten Verdrängung der Probleme unserer Zeit, obwohl die Behandlung derartiger Themen genauso wichtig wäre. Außerdem wird ein wichtiger Unterschied zwischen den einzelnen alternativen Methoden betont: Die Freiheit von Lernenden, die Rolle des Lehrers lediglich als *facilitator* gegenüber der Manipulation und der beherrschenden Rolle des Lehrers. Dietrich findet die Freiheit des Lernenden etwa beim „Community Language Learning“ positiv, die Überbetonung der Lehrerautorität in der Suggestopädie jedoch negativ (ebd., S. 14ff.).

In dieser letzten Meinung ist erkennbar, dass Kritiker zwar viele unterschiedliche Schwächen der alternativen Methoden aufzählen, diese jedoch

nicht prinzipiell ablehnen. Es scheint

[...] allgemein akzeptiert zu werden, bestimmte Elemente und Prinzipien, die von den sogenannten innovativ-alternativen Methoden propagiert werden, in die gängigen didaktisch-methodischen Konzepte des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu integrieren und damit „Zwei-Welten-Theorien“ aufzugeben. (Henrici 2001: 851)

Der kritische Standpunkt gegenüber alternativen Methoden scheint also immer weniger schwarz und weiß zu sein, was mit der Auflösung des traditionellen Methodenbegriffs (vgl. Faistauer 1997: 21) zusammenhängt. Die einzelnen Elemente der alternativen Methoden können durch diesen Wandel von Methoden zu Prinzipien akzeptiert und in den traditionellen Sprachunterricht eingebettet werden, damit man ihre Vorteile mit Vorteilen des traditionellen Unterrichts verbinden und sich zunutze machen kann.

5. Fazit

Um Vor- und Nachteile dieser neuen, unkonventionellen Methoden ausführlicher darstellen zu können, sollten sie auch in Ungarn weiter erforscht werden.³ Die wissenschaftliche Analyse der in Ungarn praktizierten alternativen Methoden könnte der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts m.E. durchaus neue Anregungen geben.

Die Etablierung alternativer Methoden in Ungarn zeigt u.a. auch, dass der Fremdsprachenunterricht im institutionellen Bereich z.T. sicherlich defizitär ist. Defizite entstehen dadurch, dass der schulische Unterricht weniger flexibel organisiert ist, sich nur in geringem Maße an Lernerbedürfnissen orientiert (orientieren kann) und in erster Linie im Dienste der Ziele der allgemeinen Schulausbildung steht.

Das bedeutet natürlich nicht, dass die allgemeine schulische Ausbildung die neuesten, von alternativen Methoden betonten Elemente sofort integrieren und die älteren Methoden und Techniken ablösen sollte. Auch in Ungarn dürfte man sie meiner Überzeugung nach keineswegs von vornherein als Teufelszeug verwerfen, da bestimmte Vorteile der innovativen, neuen Methoden ja zweifelsohne in den schulischen Fremdsprachenunterricht eingebettet, mit Vorteilen des traditionellen Unterrichts kombiniert und u.U. optimal verwertet werden könnten (vgl. Dietrich 1994).

³ Als Beispiel für eine empirische Untersuchung einer in Ungarn praktizierten alternativen Methode namens „Brainturbo“ s. Jakus (2012).

Zu den Vorteilen gehören nicht nur neue Arten von Materialien oder innovative Elemente im Kursdesign, sondern auch neue Lehrerrollen. In einem (wie oben bereits erwähnt) auf der Suggestopädie basierenden „Brainturbo“-Kurs in Ungarn sind Lehrkräfte z.B. nicht nur „Lehrer“, die das Wissen in das Gehirn der Sprachenlernenden „füllen“ sollen, sondern arbeiten eher als Trainer, die „mit den Lernenden zusammen rennen wollen“.⁴ Sie sind flexibel, können Bedürfnisse der Lernenden erkennen und sich auf sie konzentrieren. Sie helfen beim Lernen: sie korrigieren die Lernenden nicht, sondern bieten eine bessere Version an, prüfen nicht, sondern helfen bei der Rückbesinnung auf bereits Gelerntes. Sie versuchen die Zahl der Anbindungen des alten und des neu gelernten Stoffes mit ihrer Fragetechnik möglichst zu erhöhen und helfen bei der Anwendung der gelernten Informationen. Diese von der traditionellen teilweise erheblich abweichende Lehrerrolle ist aber nicht nur für „Brainturbo“, sondern auch für die meisten alternativen Methoden insgesamt charakteristisch.

Zum erfolgreichen Einsatz jeder alternativen Methode und zur Verwirklichung neuer Lehrerrollen ist aber auch ein entsprechendes Lehrerwissen erforderlich. Lehrer müssen alternative Methoden mit deren Schwächen und Stärken ganzheitlich beurteilen, um für die jeweilige Zielgruppe die adäquateste Methode auswählen zu können. Bei der Auswahl spielt die Motivation der Lernenden eine durchaus wichtige Rolle: Wenn sie sich durch die alternative Methode motiviert und ermutigt fühlen, wird Sprachenlernen effektiv und können individuelle kommunikative Bedürfnisse nachhaltig bedient werden.

Für die Bereicherung des Fremdsprachenlehrens und -lernens gibt es also auch in Ungarn zahlreiche Möglichkeiten. Man sollte allerdings fähig sein, sie nutzen zu können, damit die allgemeine Bildung und das Fremdsprachenlernen im schulischen Bereich sich weiterentwickelt, und im Interesse der Entwicklung der Fremdsprachenmethodik und Didaktik und der Förderung des Fremdsprachenlernens in Ungarn eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit privaten, alternativen Sprachschulen verwirklicht werden kann.

Literatur

Batz, Richard / Bufe, Waltraud (1991): *Moderne Sprachlehrmethoden: Theorie und Praxis (= Wege der Forschung 623)*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

⁴ Zitiert aus einem Interview mit Gyula Sziládi (geführt von der Verfasserin am 12. September 2011).

- Baur, Rupprecht S. (1996): Die Suggestopädie. In: Henrici, Gert (Hrsg.). S. 106–137.
- Bredella, Lothar / Christ Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr.
- Czike, Bernadett (2009): Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk.
<http://www.ofi.hu/tudastar/alternativ-iskolak>
(18.11.2011)
- Dietrich, Ingrid (1994): Kritisch-pädagogische Gedanken zu „alternativen Methoden“ – Friedenserziehung, eine Alternative im Fremdsprachenunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin/München: Langenscheidt. S. 11–27.
- Dufeu, Bernard (1996): Aspekte der Psychodramaturgie. In: Henrici, Gert (Hrsg.). S. 144–159.
- Faistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: de Cilia, Rudolf / Fischer, Gero / Anzengruber, Grete (Hrsg.): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 88. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. S. 21–29.
- Feichtenberger, Claudia (2009): Suggestopädie: Wissenschaftlich abgesichert. In: DGSL-Magazin 1. S. 7–12.
- Götz, Dieter / Haensch, Günther / Wellmann, Hans (2003) (Hrsg.): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- Hager, Michael (1996): Tapping our representational systems to learn a foreign language: How aspects of Neurolinguistic Programming can assist in learning a foreign language. In: Henrici, Gert (Hrsg.). S. 138–143.
- Henrici, Gert (1996) (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen. Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden. Jg. 25. Tübingen: Narr.
- Henrici, Gert (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch: Deutsch als Fremdsprache. Berlin/New York: de Gruyter. S. 841–853.
- Herfurth, Hans-Erich (1996): Tandem: Ein Verfahren zum Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenerwerb in Begegnungssituationen. In: Henrici, Gert (Hrsg.). S. 160–180.
- Holtwisch, Herbert (1990): Fremdsprachenlernen alternativ! Untersuchungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode im schulischen Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS.

- Jakus, Enikő (2012): Alternatives Fremdsprachenlernen außerhalb des schulischen Unterrichts. Suggestopädie in den Brainturbo-Sprachschulen in Ungarn [Unveröffentlichte Diplomarbeit, Budapest, ELTE].
- Jean-Pol, Martin (1996): Das Projekt „Lernen durch Lehren“ – eine vorläufige Bilanz. In: Henrici, Gert (Hrsg.). S. 70–86.
- Kniffka, Gabriele / Ott, Gesa (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn: Schöningh.
- Lovik, Thomas (1996): Total Physical Response: Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode. In: Henrici, Gert (Hrsg.). S. 38–49.
- Ortner, Brigitte (1998): Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Forum Sprache. Ismaning: Hueber.
- Schlemminger, Gerald (1996): Freinet-Pädagogik – (auch) ein Ansatz für den Fremdsprachenunterricht? In: Henrici, Gert (Hrsg.). S. 87–105.
- Tschirner, Erwin (1999): Der Natural Approach: Prinzipien der Unterrichtswirklichkeit. In: Barkowski, Hans / Wolff, Armin (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Regensburg: Becker-Kuns. S. 64–78.
- Vollmer, Helmut (1994): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 172–186.
- Winnitz, Harris (1996): The Comprehension Approach: Methodological considerations. In: Henrici, Gert (Hrsg.). S. 13–37.
- Wolff, Jürgen (1999): Hält ‚Tandem‘, was es verspricht? In: Barkowski, Hans / Wolff, Armin (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Regensburg: Becker-Kuns. S. 141–148.

Antal Kovácsik (Budapest)

Ausbildung von Deutschlehrerinnen und –lehrern im Eötvös-Collegium

1. Zur Geschichte des Instituts

Das Eötvös-József-Collegium wurde 1895 auf Initiative des europaweit berühmten ungarischen Physikers Loránd Eötvös gegründet. Seine primäre Zielsetzung war die Ausrichtung einer niveauvollen Lehrerausbildung, da es zu dieser Zeit in Ungarn an fachkundigen, kompetenten Mittelschullehrern mangelte. Die Studenten des neuen Instituts sollten auf die spätere eigenständige wissenschaftliche Tätigkeit vorbereitet werden. Als Vorbild diente die Pariser *École Normale Supérieure*.

Von Anfang an wurde ein besonders großer Akzent auf die Förderung von begabten, jedoch ärmeren oder mittellosen Jugendlichen vom Land gelegt. In den ersten 15 Jahren bot das Collegiumsgebäude, das damals in der Csillagstraße¹ lag, jedes Jahr ungefähr 50 Studenten Platz. In dieser Zeit absolvierten hier insgesamt 160 Jugendliche ihr Studium, von denen 135 im Jahre 1910 in verschiedenen Mittelschulen überall im Lande unterrichteten (Kosáry 1989: 23).

Die bemerkenswerten Ergebnisse der ersten Jahre zeigten auch der Regierung die wichtige Position des Instituts im ungarischen Bildungssystem. So wurden ausreichend finanzielle Quellen für ein neues, größeres Collegiumsgebäude zur Verfügung gestellt. Der prächtige heutige Palast des Instituts auf der Ménesistraße am Fuße des Blocksberges wurde 1910 nach Plänen von Ignác Alpár errichtet. So wurde die Anzahl der Studentenschaft ab 1911 auf 100 Personen erhöht (Ress 1997: 467). Bis 1945 hatten insgesamt 730 Absolventen das Collegium verlassen, von denen später 115 Hochschul- oder Universitätslehrer, 458 Mittelschullehrer und 20 Künstler wurden. Außerdem fanden 60 ehemalige Kollegiaten bei Forschungsinstituten, 25 in Ministerien eine Stelle. 58 der Mittelschullehrer wurden später Direktoren, 44 der Wissenschaftler zu Mitgliedern der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (Lekli 1995: 39ff.). Im Eötvös-Collegium studierten unter

¹ Die heutige Pál-Gönczy-Straße.

anderen Zoltán Kodály, Dezső Szabó, Géza Laczkó, Dezső Pais, Gyula Szekfű, Domokos Kosáry, Győző Zemplén, Géza Zemplén, Zoltán Bay, Tibor Mendöl, Béla Balázs und Jakob Bleyer.

Das hohe Niveau der Ausbildung wurde durch mehrere Faktoren gesichert. Einerseits durch die Seminare, die wichtige Wissens Elemente als Zusatz des universitären Lehrstoffs vermittelten und großen Wert auf die eigenständige, aktive Mitarbeit der Studenten legten. Sie mussten Woche für Woche neuen Lehrstoff in beträchtlichem Umfang verarbeiten und regelmäßig Referate halten. Die Teilnehmerzahl eines Kurses betrug in der Regel 4–5 Personen, so konnte sich der Seminarleiter auch persönlich mit den einzelnen Studenten beschäftigen. Im Mittelpunkt der Kurse standen die Methodik der Problemanalyse, der Forschungsarbeit und der umfassenden fachlichen Orientierung. Die Lehrer erwarteten von den Studenten eine selbstständige und kritische Denkweise, die auch im Alltag des Instituts zur Geltung kam. Deshalb waren viele der Meinung, dass im Collegium ein französischer Geist herrsche, im Gegensatz zu den für das damalige Ungarn typischen „preußischen“ Unterrichtsmethoden.

Auch die berühmte institutseigene Bibliothek förderte effektiv den fachlichen Fortschritt der Studenten. Sie bestand 1905 aus 16 000, 1927 aus bereits 35 000 Bänden (Kosáry 1989: 17). Ihre Räume waren von morgens bis spätabends geöffnet und wurden von den Studenten regelmäßig besucht. „Wir haben hier alles fertig bekommen“, erinnert sich der ehemalige Kollegiat Albert Gyergyai, „während die meisten Studenten der Universität die nötigen Lektüren schwer, manchmal erst nach langem Warten und nur für bestimmte Zeit aus öffentlichen und privaten Bibliotheken besorgten“ (zit. nach Kosáry 1989: 18).

Die Studenten organisierten ihr alltägliches Leben weitgehend demokratisch und verfügten über eine starke Selbstverwaltung. In den je aus einem Lernzimmer und Schlafzimmer bestehenden Wohneinheiten lebten sie zu viert. Die Zimmerkameraden studierten meistens dasselbe Fach, ihre Gemeinschaft wurde als „Familie“ bezeichnet. Dieses System sicherte den jüngeren Studenten die Möglichkeit, die Hilfe und Unterstützung der älteren Mitstudierenden beliebig oft in Anspruch zu nehmen.

Oberster Leiter und Protektor des Collegiums war Loránd Eötvös, der als Kurator bis zu seinem Tod 1919 tätig war. Die tatsächliche Führung lag aber in den Händen des jeweiligen Direktors. Als Erster wurde der ausgezeichnete Pädagoge und Physiker Géza Bartoniek für diesen Posten ausgewählt, der früher an der hauptstädtischen Lehrerausbildungsanstalt im VI. Bezirk unterrichtete. Laut Géza Bárczi war er ein tatsächliches „erziehendes Genie“, das „perfekte

Freiheit und mustermäßige Disziplin wunderbar in Einklang bringen konnte“ (zit. nach Kosáry 1989: 13). Während seiner mehr als drei Jahrzehnte umfassenden Amtszeit tat er sehr viel für den Ausbau der französischen Beziehungen.

In der Zeit der späteren Direktoren, des Linguisten Zoltán Gombocz (1928–1935) und des klassischen Philologen Miklós Szabó (1935–1945) bewahrte das Collegium weiterhin seinen Ruhm. Von 1921 bis 1941 war der einflussreiche Politiker Pál Teleki Kurator, der als international anerkannter Geograph die niveauvolle fachliche Ausbildung im Collegium schätzte und dem Institut besonders in den schwierigen Jahren nach dem ersten Weltkrieg viel half. Dank seiner Obhut und der früheren Traditionen konnte das Eötvös-Collegium auch in der Zwischenkriegszeit eine französische Insel in der ungarischen Kultur bleiben, obwohl der Einfluss des nationalsozialistischen Deutschlands auf Ungarn in den 30er Jahren immer stärker wurde.

Während des zweiten Weltkriegs griffen rechtsradikale Publizisten mehrmals das Collegium an: das Institut sei linksorientiert, unpatriotisch und hochmütig elitär, ferner bilde es, indem es auf sein ursprüngliches Ziel verzichtet, nur Wissenschaftler aus. Der Direktor Miklós Szabó dementierte die Beschuldigungen in einem sachlichen Artikel mit Hilfe statistischer Angaben, die Schrift wurde aber nicht publiziert, sondern lediglich zahlreichen ehemaligen Kollegiaten privat zugesandt. Szabó berief sich auch darauf, dass er persönlich von der Deutschen Akademie und dem Führer des Deutschen Reiches ein Ehrenzeichen verliehen bekommen hatte. Vor allem deshalb musste er sein Amt nach dem Weltkrieg verlassen: manche ehemalige Kollegiaten drohten damit, die Angaben über seine deutschen Beziehungen zu veröffentlichen (Markó 2011: 119ff.).

Nach dem zweiten Weltkrieg war das Collegium heftigen Angriffen linksgerichteter Politiker und PublizistInnen ausgesetzt, die verlangten, dass das Institut in der Zukunft kein Ausbildungsort bürgerlich-liberaler Intellektueller sein sollte, sondern durch Aufnahme von mehr Kindern aus Arbeiter- und Bauernfamilien zu einer kommunistischen Kadenschmiede umgestaltet werden soll. Der Nachfolger von Miklós Szabó, der Literaturwissenschaftler und Publizist Dezső Keresztury (1945–1948), der bis zum März 1947 gleichzeitig auch Unterrichtsminister war, leistete allen Veränderungsversuchen Widerstand und wurde deshalb schließlich in der Zeit der kommunistischen Machtübernahme von seinem Posten entfernt (Nagy 2011: 128ff.). Der neue Direktor, der Literaturwissenschaftler Tibor Lutter, Mitglied der kommunistischen Partei, erfüllte alle Verordnungen des Ministeriums, bis das Collegium im Sommer 1950 aufgelöst und zu einem durchschnittlichen, überfüllten Studentenheim degradiert wurde (der Regierung war übrigens selbst das

„progressiv“ umgewandelte Collegium nicht demokratisch und systemtreu genug; s. Pál 2011: 133f.). Die berühmte Bibliothek des Instituts konnte nur dadurch gerettet werden, dass sie vom Literaturwissenschaftlichen Institut der Ungarischen Akademie der Wissenschaften übernommen wurde.

1956 fing der Universitätsdozent Gábor Tóth an, das Collegium – soweit dies im Parteistaat möglich war – auf traditioneller Basis zu reorganisieren. Ein Teil der im Gebäude wohnenden Studenten konnte wieder zusätzliche spezielle Fach- und Sprachkurse besuchen. Ab 1960 durften auch Studentinnen Mitglieder des Collegiums werden. Die Überfüllung der 50er und 60er Jahre konnte durch das neu gebaute Studentenheim in der Budaörsi Straße Mitte der 60er Jahre bewältigt werden. Man konnte wieder erste ausländische Beziehungen ausbauen. 1983 traf der Rat der Universität die Entscheidung, das allgemein-soziale Studentenheim im Gebäude abzuschaffen: von da an wurden nur StudentInnen ins Collegium aufgenommen, die sich an den jeweils fachspezifischen Aktivitäten eines Fachkollegiums im Studium und an der Forschung beteiligten (Tóth 1989: 136 u. 145). Nach der politischen Wende in Ungarn 1990 wurden die ideologischen Hindernisse, die früher den traditionellen freien Geist im Institut hemmten, abgebaut.

Nach der Pensionierung von Gábor Tóth im Jahre 1984 folgten als Direktoren der Literaturwissenschaftler István Szijártó (1984–1992), der Linguist József Vekerdy (1992–1993), der Historiker Iván Bertényi (1993–1996), der klassische Philologe János Bollók (1996–2000), der Erziehungswissenschaftler und Logotherapeut Franz Schaffhauser (2000–2001), die Literaturwissenschaftlerin Enikő Sepsi (2001, als geschäftsführende Direktorin), der klassische Philologe László Takács (2001–2009) und der klassische Philologe László Horváth (seit 2009). Zur Hilfe und Unterstützung der jeweiligen Direktoren entstand noch in den 70er Jahren eine Körperschaft aus ehemaligen Kollegiaten (sog. „Baráti Kör“). Nach der Wende 1990 durfte man wieder einen Kurator wählen: zuerst übernahm diesen Posten der ehemalige Direktor Dezső Keresztury bis zu seinem Tod 1996, ihm folgte der klassische Philologe István Borzsák. Seit dessen Tod im Jahre 2007 übt dieses Amt der klassische Philologe Tibor Szepessy aus.

Seit Anfang des 21. Jahrhunderts bemüht man sich im Collegium nun wieder, die traditionelle anspruchsvolle Ausbildung den aktuellen Herausforderungen entsprechend zu sichern. Von zahlreichen BewerberInnen werden jedes Jahr nur die Besten ausgewählt. Sie studieren an den geisteswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fakultäten sowie an der Fakultät für Informatik der Eötvös-Loránd-Universität. Die Ausbildung der ungefähr 120 hier wohnenden („internen“) und weiteren „externen“

StudentInnen wird von 18 SeminarleiterInnen des Collegiums und von mehr als 30 ehemaligen KollegiatInnen, die als Lehrkräfte tätig sind, geregelt.

2. Die Ausbildung von DeutschlehrerInnen

Zwar galt das Collegium vor 1950 als „französisch gefärbte“ Insel in der deutsch und österreichisch orientierten ungarischen Kultur, die hiesige germanistische Ausbildung spielte dennoch keine sekundäre Rolle im Vergleich zu den romanistischen Studien. In der Zeit des Dualismus zeigte sich ein reales Bedürfnis nach gebildeten Deutschlehrern, da das Mittelschulgesetz von 1883 den Deutschunterricht an ungarischen Gymnasien als Pflichtfach verordnete. Deutsch spielte im Vielvölkerstaat Ungarn die Rolle einer traditionellen regionalen Verkehrssprache. Die Wichtigkeit dieser Sprache manifestierte sich auch darin, dass 1911 jeder vierte Student des Eötvös-Collegiums an der Universität Deutsch studierte (Ress 2011: 571).

Nach der Erweiterung des Instituts im Jahre 1911 wurden die finanziellen Mittel für die Anstellung zweier deutscher muttersprachlicher Fachlehrer, eines Literaturwissenschaftlers und eines Historikers, gesichert. Damit wurde eine wesentliche qualitative Verbesserung der Deutschlehrausbildung ermöglicht, obwohl der eingeladene Historiker, der österreichische Ernst Molden schon 1914 heimkehrte, und sein Amt danach lange nicht besetzt wurde. Der andere neue Posten zeigte sich dauerhafter: von 1912 bis 1924 arbeitete hier der junge österreichische Literaturhistoriker und praktizierender Mittelschullehrer Hugo von Kleinmayr, der den früheren Seminarleiter, den seit 1895 angestellten, aber schon alternden Frigyes Hoffmann entlastete und die germanistische Ausbildung im Collegium wesentlich erneuerte.

Seine Seminare richteten sich völlig nach den Erfordernissen der Universitätsprüfungen, aber er legte großen Akzent auf das Erfassen der Phasen des künstlerischen Schaffungsprozesses und die Motive der sprachlichen Darstellung. Schon bei den ersten Lektüren machte er die Studenten auf die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten einzelner Abschnitte im Lektüretext aufmerksam. Durch die kritische Analyse unterschiedlicher Deutungsvarianten konnte er das Interesse der Teilnehmer fesseln und sie zur aktiven Mitarbeit bewegen. In den oberen Jahrgängen gab er dazu die Erschließung philosophischer Grundlagen der künstlerischen Darstellung (Ress 2011: 570ff.).

Kleinmayrs Studenten waren zum Beispiel János Kószó, der spätere Germanistikprofessor an der Universität von Fünfkirchen; Béla Pukánszky, Universitätslehrer in Debrecin und Forscher der Literatur der Ungarndeutschen; János Barta, Universitätslehrer in Debrecin; oder der

berühmte Humanismusforscher Dezső Kerecsényi. Viele unterrichteten dauerhaft an Mittelschulen Deutsch, wie zum Beispiel Henrik Réz am Budapester Lutheraner-Gymnasium (1921–1952), der in internationalen und ungarischen Zeitungen über die Batschka-Region publizierte, oder Jenő Krammer, der in der Zwischenkriegszeit in Neuhäusel Gymnasiallehrer war und sich nach dem Krieg an der Eötvös-Loránd-Universität als Lehrstuhlleiter betätigte (Ress 2011: 574f. und Kucsmann/Liptay 2011: 352f.).

Nach dem ersten Weltkrieg sank das Niveau der voruniversitären deutschen Sprachkenntnisse von ungarischen Mittelschulabsolventen in großem Maße. Die Abtretung der Grenzlandschaften Ungarns mit deutschem Charakter (Zips, Batschka, Banat, Westungarn, siebenbürgisches Sachsenland) hatte indirekt zur Folge, dass die Gebiete, aus denen die deutschsprachigen Lehramtskandidaten kamen, und wo früher die ungarischen Schüler die deutsche Sprache erlernen konnten, verloren gingen. Die kleinstaatliche Abkapselung und Feindseligkeit der mitteleuropäischen Regionen erschweren den ungarischen Schülern, zwecks Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse in diesen Gegenden ein Schuljahr zu verbringen. Dies bedeutete auch für das Eötvös-Collegium ein großes Problem. Laut Géza Bartoniek waren 1924 aus den 53, für die Aufnahmeprüfungen kandidierten Personen nur zwei deutsche Muttersprachler, und es gab nur 5 oder 6 Kandidaten, die das Deutsche auf einem angemessenen Niveau beherrschten (Ress 1997: 468).

Wegen der mangelnden deutschen Sprachkenntnisse zeigten sich die etymologisch-sprachgeschichtlich orientierten Unterrichtsmethoden von Kleinmayr nicht mehr effektiv. Zudem nahm Kleinmayr sich auf seinen Gesundheitszustand berufend an den gemeinsamen Mahlzeiten im Collegium seit einigen Jahren nicht mehr teil, so fiel eine weitere Gelegenheit für die Konversation und Sprachübung aus. Sein Posten wurde 1925 vom jungen, historisch gebildeten Wiener Germanisten Ernst Häckel übernommen, der dieses Amt bis 1944 ausübte (ebd., S. 469).

Häckel erfüllte seine Aufgaben mit ausgezeichnetem pädagogischem Verständnis, außerdem verfügte er über umfassende literarische Kenntnisse. Besonderen Wert legte er darauf, dass sich die Studenten der jeweiligen ersten Jahrgänge sichere sprachliche Grundlagen verschaffen können. Als für diesen Zweck besonders geeignetes Arbeitsgebiet wählte er die Werke des sog. poetischen Realismus des 19. Jahrhunderts (Hebel, Storm, Keller, Meyer). Die Hörer des Grundkurses konnten sich mit den Problemen der neueren deutschen Literatur auseinandersetzen und ihnen wurde gleichzeitig die Gelegenheit geboten, sich in freien Referaten über die Einzelwerke zu äußern und damit jene

sprachliche Gewandtheit zu erwerben, die zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation nötig ist. Die Studenten waren verpflichtet, pro Semester acht bis zehn mündliche Referate zu halten und eine umfassende Seminararbeit zu schreiben. Schwächeren Germanisten erteilte Häckel auch Privatstunden, um die schweren deutschen grammatischen Regeln einzuüben (ebd., S. 470f.). Der Erwerb der deutschen Sprache wurde im Collegium auch dadurch erleichtert, dass zwischen 1930 und 1943 jährlich 1–3 deutsche Austauschstudenten im Gebäude wohnten (Nagy 1995: 86).

Bei den höheren Jahrgängen wurden die Studenten von Häckel zur selbständigen Beurteilung der literarischen Werke angeregt, wobei auch kulturgeschichtliche Zusammenhänge behandelt werden mussten. Häckel fand das Kennenlernen der Verfasser der zeitgenössischen Literatur unerlässlich. Für seine treffende literarische Urteilskraft war es charakteristisch, dass er am Ende der 20er Jahre die Werke von Schriftstellern und Dichtern wie Hugo von Hofmannsthal, Rainer Maria Rilke, Hermann Hesse, Thomas und Heinrich Mann usw. empfahl (Ress 1997: 470f.).

Er schrieb zeitgemäße deutsche Sprach- und Lehrbücher, deren methodische Neuerungen dem Erlernen der sprachlichen Kommunikation dienten. Auch hatte er als Vortragender der Professorenbildungsanstalt der Universität (*Tanárképző Intézet* – ‚Institut für Lehrerausbildung‘) und Koautor von Lehrwerken an der Erneuerung der deutschen Schulbücher einen großen Anteil. Die wichtigsten didaktischen Elemente seiner Lehrmethode waren die sich den authentischen Sprechsituationen anpassenden Lesetexte, das parallele Erlernen von Einzelwörtern und phraseologischen Einheiten, die ständige Bewusstmachung der Kontrastivität und die Förderung des Hörverstehens durch lautes Lesen (ebd., S. 472). Unter seinen Studenten im Eötvös-Collegium können László Blázy, Lehrer des Budapester Lutheraner-Gymnasiums (1938–1952), Autor deutscher Schulbücher und Ausarbeiter eines Lehrplans für Grund- und Mittelschulen; Tibor Laki, Direktor des Budapester Lutheraner-Gymnasiums (1950–1952), später Sprachlehrer der Musikakademie erwähnt werden (Kucsmann/Liptay 2011: 353).

Während des zweiten Weltkriegs sah man in der Person Häckels eine Bürgschaft dafür, dass von ihm keine nationalsozialistische Propaganda ausgehen würde. Obwohl er 1942 in den deutschen Staatsdienst übernommen und ein Jahr später zum geschäftsführenden Direktor des Deutschen Wissenschaftlichen Instituts in Budapest ernannt wurde, betätigte er sich bis zum Kriegsende als Seminarleiter des Eötvös-Collegiums im Sinne der humanistischen Traditionen der deutschen Literatur (Ress 1997: 476).

Nach 1945 wurde der schulische Deutschunterricht in Ungarn größtenteils vom Russischunterricht abgelöst, so sank der Bedarf an gebildeten Deutschlehrern drastisch. Die Germanistenausbildung im Eötvös-Collegium wurde zusammen mit dem Institut abgebaut und 1950 abgeschafft.

Im reorganisierten Collegium konnte sich die Germanistenausbildung langsam wieder entfalten. Ende der 60er Jahre beschäftigten sich die germanistischen Spezialkurse mit dem Wörterbuchgebrauch, dem Übersetzungsverfahren, der richtigen Aussprache, der Wortschatzerweiterung, der linguistischen und sprachgeschichtlichen Terminologie, der Verarbeitung von Sekundärliteratur usw. 1971 wurde ein eigenes Sprachlabor im Collegium eingerichtet, das den Studenten auch außerhalb der Sprachstunden zur Verfügung stand. So konnte der Sprachunterricht durch die Anwendung audiovisueller und audiooraler Methoden effektiver werden (Tóth 1989: 139 u. 142).

Ab Ende der 80er Jahre stieg der Bedarf an Deutschlehrern in Ungarn infolge der politischen Veränderungen. Das Germanistische Seminar im Collegium wurde 1989 erneut ins Leben gerufen. Sein Begründer war Géza Horváth, der sich zwischen 1980 und 1998 als Deutschlehrer im Institut betätigte. Er lud auch den berühmten Heidelberger Hermeneutikprofessor Fritz Paepcke ein, der von 1980 bis zu seinem Tod 1990 regelmäßig Seminare in den Bereichen Hermeneutik, deutsche Prosa und Weltlyrik hielt. Seine beinahe 6000 Bände umfassende Bibliothek wurde nach seinem Tod von den Erben dem Collegium geschenkt (Horváth 2011: 999). Seit 1990 werden pro Semester 3–5 linguistische, literaturwissenschaftliche und weitere Fachkurse im Germanistischen Seminar angeboten, und nach Möglichkeit auch ausländische LehrerInnen eingeladen. Seit zehn Jahren ist zum Beispiel der Saarbrücker Professor August Stahl, der über die deutsche frühneuzeitliche Philologie und die deutsche Lyrik des 19. und 20. Jahrhunderts Vorlesungen hält, ein jährlich wiederkehrender Gast des Collegiums. Die Kurse im Collegium dienen einerseits zur Vertiefung der universitären Kenntnisse, andererseits sollen sie die in der BA- und MA-Ausbildung fehlenden Stunden ersetzen (etwa im Bereich Sprachgeschichte). Oft wird auch an verschiedenen Projekten gearbeitet (Zusammenstellung von Unterrichtsmaterialien, literarische Übersetzungen, Konferenzen, thematische Filmklubs). So strebt das heutige Collegium an, die Ausbildung von GermanistInnen und DeutschlehrerInnen auf einem angemessenen Niveau zu verwirklichen und dadurch würdiger Nachfolger des „alten“ Eötvös-Collegiums zu sein.

Literatur

- Horváth, Géza (2011): Elmar Tophoven, der Begründer des Europäischen Übersetzer-Collegiums. In: LUSTRUM, S. 997–1005.
- Kosáry, Domokos (1989): Az Eötvös Collegium történetéből (Az első évtizedek: 1895–1927) [Aus der Geschichte des Eötvös Collegiums. Die ersten Jahrzehnte: 1895–1927]. In: Szijjártó, István (Hrsg.): Tanulmányok az Eötvös Kollégium történetéből [Studien aus der Geschichte des Eötvös Kollégiums]. Budapest: Eötvös József Kollégium. S. 9–40.
- Kucsman, Árpád / Liptay, György (2011): Eötvös kollégisták a Fasori Evangélikus Gimnázium tanári karában [Eötvös-Kollegiaten unter den Lehrern des Budapester Lutheraner-Gymnasiums]. In: LUSTRUM, S. 348–364.
- Lekli, Béla (1995): Szemelvények a régi Eötvös Kollégium utolsó éveinek történetéhez (1945–1950) [Zur Geschichte der letzten Jahre des alten Eötvös-Kollegiums]. In: Levéltári Szemle XLV/3. S. 39–60.
- LUSTRUM = Horváth, László u. a. (2011) (Hrsg.): Lustrum. Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii a. D. MCMXI inaugurati. Budapest: Typotex / Eötvös Collegium.
- Markó, Veronika (2011): Szabó Miklós. In: LUSTRUM, S. 113–125.
- Nagy, Zsombor (1995): Külföldi diákok az Eötvös Collegiumban (1895–1950) [Ausländische Studenten im Eötvös-Collegium 1895–1950]. In: Kósa, László (Hrsg.): Szabadon szolgál a szellem 1895–1995. Tanulmányok és dokumentumok a száz esztendeje alapított Eötvös József Collegium történetéből. [Freiwillig dient der Geist 1895–1995. Studien und Dokumente aus der Geschichte des vor hundert Jahren begründeten Eötvös-József-Collegiums]. Budapest: GIFT Kft. S. 83–98.
- Nagy, János (2011): Keresztury Dezső. In: LUSTRUM, S. 126–131.
- Pál, Zoltán (2011): Lutter Tibor. In: LUSTRUM, S. 132–135.
- Ress, Imre (1997): Ernst Haeckel im Eötvös Collegium 1925–1944. In: Szögi, László / Varga, Júlia (Hrsg.): Universitas Budensis 1395–1995. Budapest: o.V. S. 465–476.
- Ress, Imre (2011): Hugo Kleinmayr és a germanisztikai oktatás megalapozása az Eötvös Collegiumban [Hugo Kleinmayr und die Begründung der germanistischen Ausbildung im Eötvös-Collegium]. In: LUSTRUM, S. 570–578.
- Tóth, Gábor (1989): Az Eötvös Kollégium 1957-től 1984-ig [Das Eötvös-Kollégium von 1957 bis 1984]. In: Szijjártó, István (Hrsg.): Tanulmányok az Eötvös Kollégium történetéből [Studien aus der Geschichte des Eötvös-Kollégiums]. Budapest: Eötvös József Kollégium. S. 135–150.

Warum Lehrer werden?

Fünf Reflexionen

Lehrerrolle als Herausforderung

Von Andrea Taczman

Meine ersten Vorstellungen über das Lehrersein formulierten sich bereits während meiner Kindheit. Schon früh probierte ich mich im Beruf der Lehrerin aus: Ich nahm mir vor, meine Großmutter in ungarischer Rechtschreibung und Mathematik zu unterrichten. Während dieses Prozesses erkannte ich, dass es in mir ein unheimlich positives Gefühl hervorruft, wenn ich jemandem etwas erklären und schwer verständliche Zusammenhänge ans Licht bringen kann. Die Vorliebe für diese Rolle zeigte sich auch später in der Grundschule und im Gymnasium: Meinen Mitschülern und Mitschülerinnen half ich sehr gerne, wenn sie etwas nicht verstanden. All diese frühen Erfahrungen erweckten in mir die Motivation, später Lehrerin zu werden. Diese treibende Kraft verknüpfte sich stufenweise mit meiner Schwärmerei für die deutsche Sprache. Deutsch war mein Lieblingsfach. Während der letzten Jahre der Grundschule übten sowohl meine Deutschlehrerin in der Schule als auch meine Privatlehrerin, die ein guter Freund meiner Familie war, einen erheblichen Einfluss auf meinen Werdegang aus: Mit ihrer Gewissenshaftigkeit und ihren ausgezeichneten Fachkenntnissen trugen sie zu meiner sprachlichen Entwicklung bei, bereiteten mich auf Landeswettbewerbe vor und bewegten mich, im Rahmen des schulischen Austauschprogrammes nach Deutschland zu fahren und dort Kontakte zu Muttersprachlern zu knüpfen.

Meine Gymnasialjahre trat ich mit dem festen Wunsch an, später Lehrerin zu werden. Meine damalige Deutschlehrerin zeichnete sich sowohl hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse als auch im Bereich der Unterrichtsmethoden aus. Ihre Hingabe für die deutsche Sprache und den Lehrerberuf sowie ihre Arbeitspräzision beeindruckten mich in dem Maße, dass ich den Entschluss fasste, Germanistik zu studieren.

Mein BA-Studium der Germanistik absolvierte ich an der Péter-Pázmány-Universität der Katholischen Kirche. Ausgehend von der Art dieses Studiums rückte die bewusste Auseinandersetzung mit dem Lehrerberuf in den

Hintergrund. Die geringe Zahl von Vorlesungen und Seminaren, die auf die pädagogische Arbeit vorbereiteten, verschob die Konzentration in Richtung der philologischen Wissenserweiterung. Es wurde zwar angekündigt, dass zukünftige Lehrer ein pädagogisch-psychologisches Modul von zehn Kreditpunkten absolvieren und ein Nebenfach wählen sollten, aber in Hinsicht auf die Vorbereitung auf den Lehrerberuf wies die BA-Ausbildung leider deutliche Defizite auf. Trotz dieses Mangels bedeutete dieses dreijährige Studium eine riesengroße Bereicherung in zweierlei Hinsicht: Einerseits bot sich die Möglichkeit, sich solide Sprachkenntnisse anzueignen und einen Einblick in die Welt der Germanistik zu bekommen, andererseits konnte ich die deutsche Sprache und Kultur nicht nur im Rahmen der universitären Ausbildung, sondern auch durch ein Erasmus-Programm praxisnah erleben. Im Nachhinein kann gesagt werden, dass sowohl die vertieften Sprachkenntnisse und die Auseinandersetzung mit der deutschen Literatur und Sprachwissenschaft als auch der Aufenthalt in Deutschland den Boden für eine spätere authentische Unterrichtsweise bereiteten.

Neben der Germanistik entschied ich mich für Englisch als Minorfach. Die gleichzeitige Auseinandersetzung mit zwei Fremdsprachen ermöglichte eine positive Erfahrung: Fremdsprachen bereichern einen und öffnen das Tor für andere Kulturen. Da ich im Englischen bei weitem nicht so feste Kenntnisse hatte, musste ich in die sprachliche Entwicklung doppelt so viel Zeit investieren.

Nach dem erfolgreichen Abschluss des BA-Studiums meldete ich mich zum Deutsch-Englisch-Masterstudium auf Lehramt an der Eötvös-Loránd-Universität an. Wie schon erwähnt, ermöglichte das BA-Studium keine nähere Auseinandersetzung mit Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik, was in meinem Fall zu einer Überraschungsphase in den ersten Monaten des Masterstudiums führte. Die plötzliche Begegnung mit pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fragen weckte eine große Unsicherheit in mir. Oft fragte ich mich selbst, ob ich wirklich unterrichten und undisziplinierten Schülern und Schülerinnen bis zum Ende meines Lebens Grammatik und Wortschatz beibringen wolle. Meine damaligen Vorstellungen vom Lehrerberuf könnten mit den folgenden Merkmalen beschrieben werden: monotone Arbeit, unordentliche Kinder und Hoffnungslosigkeit in Bezug auf das Nichtvorhandensein eines allwissenden Lehrers.

Die im zweiten Semester absolvierten Seminare zur Fremdsprachendidaktik und –methodik bauten jedoch diese falschen Vorstellungen stufenweise ab. Zwei Dozenten des Lehrstuhls für Fachdidaktik trugen zu meinem Perspektivenwechsel bei, indem sie ihre langjährige Unterrichtserfahrung, ihre ausgezeichneten Fachkenntnisse und ihre große Begeisterung zu den

Seminarsitzungen mitbrachten, was mich tief beeindruckte. Ich habe dadurch erfahren, dass die Wirkung der Universitätsdozenten auf die Denkweise der zukünftigen Lehrergeneration eine wichtige Rolle spielt. Ein besonders ausschlaggebender Meilenstein war meine Erfahrung im Seminar „Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik“, wo die wichtigsten theoretischen Grundlagen meines Lehrerwissens gelegt wurden. Die mehrmaligen Diskussionen über Themen wie Textkompetenz, Literatur und deren Relevanz im Fremdsprachenunterricht, die eigene Erstellung von Aufgaben und Übungen sowie die gemeinsame Recherche und Kooperation mit den Kommilitonen brachten mir die Komplexität und Schönheit des Lehrerberufs näher und verstärkten das Gefühl in mir, auf dem richtigen Weg zu sein.

Nach diesen Seminaren konnte ich kaum erwarten, das Gelernte in der Praxis anzuwenden. Nach einer erfolgreichen Anmeldung zur deutschen Unterrichtspraxis wurde ich dem Apáczai-Csere-János-Gymnasium (einer Ausbildungsschule) zugeteilt und erhielt eine Gruppe von sechszehnjährigen Schülerinnen und Schülern. Besonders in den ersten Stunden war ich aufgeregt: Oft hatte ich Angst vor der Reaktion der Lernenden; Angst, dass ich grammatische Fehler machen würde; Angst, den Zeitrahmen zu sprengen. Die Ausbildungslehrerin, die mich betreute, stand mir aber immer hilfreich bei, wenn ich bei methodischen Fragen nicht mehr weiter kam. Aber nicht nur das: Sie munterte mich auch nach fehlgeschlagenen Stunden wieder auf und konnte sowohl ihre positiven als auch negativen Anmerkungen ohne einen kritisierenden Ton mitteilen.

Als der größte Ertrag des Praktikums gilt, dass sich mein früherer Zweifel in Bezug auf die Monotonie des Lehrerberufs zerstreute. Von Stunde zu Stunde wurde mir bewusster, dass die Schönheit dieser Arbeit gerade in ihrer Komplexität besteht. Man sollte einerseits die Fremdsprache effektiv vermitteln können, was jedoch nur ein Teil des Berufs ist. Auf der anderen Seite sollte man über eine hervorragende soziale Kompetenz verfügen, weil man letztendlich jeden Tag von Menschen umgeben ist. Die bemerkenswertesten Momente des Praktikums waren jene, in denen ich in den Augen der Lernenden erkennen konnte, dass sie etwas verstanden hatten. Weniger gut gelungene Stunden verstimmten mich natürlich, aber ich lernte auch sehr viel aus meinen Fehlern.

Als letzter beeinflussender Faktor sei noch die Lehrerakademie *Cathedra Magistrorum* erwähnt. Sie ist eine einmalige Möglichkeit, um motivierten Lehramtsstudenten Gelegenheit zur fachlichen Diskussion und Entwicklung zu geben und für DaF-Lehrer relevante Themen (wie Mehrsprachigkeit, Berufsprofil und individuelle Sprachförderung) zu besprechen, die in den Sitzungen an der Universität wegen Zeitmangel nicht mehr behandelt werden

können. Durch die Vorträge von anerkannten Wissenschaftlern des DaF-Bereichs und durch das gemeinsame Denken im Rahmen von Workshops können das theoretische Hintergrundwissen ausgebaut und die Bereitschaft zur Kooperation mit Kommilitonen gefördert werden.

Mit den Mitgliedern der *Cathedra Magistrorum* und der Dozentin für Fachdidaktik hatte ich die einzigartige Möglichkeit, im Herbst 2011 im Rahmen eines DAAD-Stipendiums an einer Studienreise nach Deutschland teilzunehmen. Auf dem Reiseplan standen drei Städte (Berlin, Leipzig und Potsdam) und vier Universitäten (Universität Leipzig, Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin und Universität Potsdam), wo die Gruppe von den dortigen DaF-DozentInnen und DaF-StudentInnen geleitet wurde. Dank der Präsentationen und Einführungen bekam ich einen Einblick in die DaF-Arbeit dieser Universitäten, was wiederum meinen fachlichen Horizont erweiterte. Außer dem universitären Programm bot sich aber natürlich auch die Möglichkeit, Deutschland zu erleben. Die während dieser Reise gesammelten Erfahrungen brachten mir die deutsche Kultur und Geschichte viel näher als die Bücher. All das möchte ich später in das Klassenzimmer mitnehmen.

Nach der Darstellung der Faktoren, die auf meinen persönlichen Berufsweg als angehende DaF-Lehrerin wirkten, soll noch kurz angesprochen werden, welche Zukunftsvorstellungen ich zurzeit habe. Meilensteine wie die Abschlussprüfung, die MA-Diplomarbeit und das lange Praktikum im letzten Semester stehen mir noch bevor. Ich betrachte dies als eine große Herausforderung und gehe an diese Arbeit mit den bereichernden Erfahrungen heran, die ich im Laufe der letzten Jahre machte. Die Frage, wo ich nach dem Abschluss meines Studiums als Absolventin anfangen werde, ist noch offen. Eines steht allerdings schon fest: Das Gebäude meiner ersten Arbeitsstelle werde ich mit Offenheit, großem Engagement und Liebe für meinen Beruf betreten.

Gründe der Berufswahl

Von Helga Havasi

Jeder Lehramtsstudent sollte sich wenigstens einmal die Frage stellen: „Warum will ich Lehrer werden?“ Dabei sollte es nicht in erster Linie darum gehen, ob man sich generell für den Lehrberuf geeignet fühlt oder über welche Eigenschaften man verfügt, die einen dafür qualifizieren, sondern vielmehr um die Motivationsgründe, die die berufliche Entscheidung begründen und im Weiteren bestätigen.

Als angehende DaF-Lehrerin in Ungarn habe ich mir selbst sehr oft diese Frage gestellt. Ich bin gegenwärtig im letzten Studienjahr und voller Hoffnungen und Erwartungen für meinen zukünftigen Beruf: das Unterrichten. Der Weg hierher war allerdings nicht immer so einfach und selbstverständlich, wie bei vielen anderen meiner DaF-Kommilitonen. Angehende DaF-Lehrer in Ungarn stellen sich einer Menge Schwierigkeiten: Die aktuelle Situation der Lehrer in Ungarn ist leider alles andere als günstig, das Prestige des Berufs wird häufig diskutiert und es sollte sowohl zu gesetzlich-politischen als auch gesellschaftlichen Veränderungen in diesem Bereich kommen, damit der Stellenwert des Berufs dem Berufsprofil und der Verantwortung der Lehrer entspricht. Warum ich mich trotz alledem entschieden habe, Lehrerin zu werden, soll im Folgenden erörtert und begründet werden.

Meine Entscheidung lässt sich nicht einfach damit erklären, dass ich immer schon Lehrerin werden wollte. Das Gegenteil ist der Fall: Ich hatte dies nie wirklich geplant. Als Schülerin hatte ich immer den Eindruck, dass es für die Lehrer sehr schwierig ist, vor einer ganzen Klasse zu sprechen und das Wissen über das eigene Fach einwandfrei zu vermitteln. Selbstbewusstsein ist eine der wichtigsten Eigenschaften, über die ein Lehrer verfügen sollte, und ich hatte damals nicht das Gefühl, dass ich genug davon besitze, weshalb ich mir nicht vorstellen konnte, diesen Beruf zu ergreifen.

Schließlich stand ich vor dem Abitur: Was ich aus meinen Schuljahren mitgenommen hatte, war eine besondere Vorliebe für Fremdsprachen: Deutsch und Italienisch. Es war mir klar, dass ich mich im Laufe meines Studiums mit diesen zwei Sprachen befassen wollte. 2006 wurde ich an der Eötvös-Loránd-Universität in Budapest zum Studium der Germanistik als Hauptfach und Italienisch als Minorfach zugelassen.

Im Rahmen der Grundausbildung setzte ich mich mit Fachkenntnissen in allen wichtigen Gebieten der Germanistik: in Sprachpraxis, Literatur- und Sprachwissenschaft, Kommunikations- und Medienwissenschaft bzw. Landeskunde auseinander. Pädagogik und Fachdidaktik wurden erst später im Rahmen von frei wählbaren Modulen angesprochen, die die einzige Möglichkeit zum Erwerb von fachspezifischen, fachdidaktischen und pädagogischen Kenntnissen in der Grundausbildung für angehende Lehramtsstudenten darstellten. Insgesamt hatten wir nur sehr wenig Gelegenheit, etwas über unseren späteren Beruf zu lernen: das Modul für Pädagogik umfasste insgesamt 10 Kreditpunkte, was einen relativ geringen Teil der Grundausbildung ausmachte.

Die erste Anregung für das Lehramtsstudium bekam ich, als ich mich bei den frei wählbaren Modulen für die Pädagogik entschied. Der Grund meiner Wahl

war nicht anderes als meine Unentschlossenheit, da ich noch nicht genau wusste, welche MA-Ausbildung für mich die geeignetste wäre. Ich wusste nur, wenn ich dieses Modul absolviere, kann ich viel davon profitieren, auch wenn ich keine DaF-Lehrerin werden würde. Das Motiv dafür, dass ich mich nach dem Germanistikstudium doch für die Lehramtsausbildung entschied, war meine besondere Vorliebe für Fremdsprachen, die ich beherrschte, und meine Liebe zur Arbeit mit Kindern. Die Entstehung des beruflichen Selbstverständnisses stellte sich als ein langer Prozess heraus, der durch verschiedene wichtige Stationen führte und zahlreiche berufsrelevante Impulse enthielt, die sich sowohl auf die Entstehung der beruflichen Attitüde als auch auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit in großem Maße auswirkten.

Die erwähnten Impulse habe ich erst im Rahmen der MA-Ausbildung erfahren: In fachdidaktischen Vorlesungen und Seminaren wurden Inhalte für die Theorie und Praxis vermittelt, mit denen ich meine eigenen Erfahrungen und beruflichen Konzeptionen vereinbaren konnte. Erst in diesen Veranstaltungen wurde es möglich, mich in Schlüsselthemen der Fachdidaktik zu vertiefen, die zu einer neuen Denkweise und Attitüdegestaltung geführt haben. Meiner Meinung nach neigen etliche Lehrer dazu, nach ihren Vorbildern entweder gut oder eben weniger gut zu unterrichten, da sie keine anderen Möglichkeiten aufgezeigt bekommen haben. In diesem Zusammenhang finde ich es hochinteressant und notwendig, angehenden Lehrern die neue Lern- und Lehrkultur zu zeigen, damit sie sich mit dem Paradigmenwechsel und der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht vertraut machen können. Frühere Methoden (wie GÜM, ALM usw.) werden dem Fremdsprachenunterricht häufig nicht mehr gerecht; dafür sind im Unterricht neue Ansätze wie z.B. die Förderung der kommunikativen Kompetenz und der Handlungsfähigkeit, der Themen-, Text- und Schülerorientierung zu verwirklichen. Im Bereich der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache habe ich mir in der MA-Ausbildung Wissensbestände angeeignet, die meine Vorstellungen von einem kompetenten und motivierten DaF-Lehrer veränderten. Mein Selbstbewusstsein wurde von diesem Zeitpunkt an immer stärker. Bewusst habe ich damit begonnen, mich mit den relevanten Themen der Fachdidaktik auseinanderzusetzen und meinen Horizont zu erweitern.

Seit diesen ersten Begegnungen steht bei mir die Motivation, eine gute und kompetente Lehrerin zu sein, an der ersten Stelle. Nicht nur wegen der aktuellen Schlüsselthemen, sondern auch wegen der anspruchsvollen Vorbilder, die ich erst an der Universität kennen lernen konnte. Wie sie einen ermuntern und das Selbstbewusstsein fördern können, ist beispielhaft.

Auch die *Cathedra Magistrorum* kann als eine weitere entscheidende Station meines beruflichen Werdeganges aufgefasst werden, die mir zum einen ermöglichte, mich mit praktizierenden Lehrern auszutauschen und dadurch Erfahrungen zu sammeln. Zum anderen wurde in der Lehrerakademie ein reiches Programm an Veranstaltungen geboten, angesehene ProfessorInnen trugen mit ihren Vorträgen zur Bereicherung der Mitglieder bei. Die Erfahrungen und Erlebnisse, die ich im Rahmen der *Cathedra Magistrorum* sammelte, leisteten einen großen Beitrag zur Entstehung meiner positiven Motivation im Hinblick auf den Beruf und die eigenen Lehrkompetenzen – und untermauerten meine Überzeugung, dass ich mich auf dem richtigen Weg zur Verwirklichung meiner Ziele befinde. Rückmeldungen von anderen sind insofern von großer Wichtigkeit, als dass der Lehrer damit seine eigene Tätigkeit reflektieren und sich weiterentwickeln kann. Bei der Ausbildung von Lehrern sollte meiner Meinung nach auf diesen Aspekt noch mehr Wert gelegt werden.

Im Rahmen des Praktikums an einer Ausbildungsschule der Universität kann das in den Universitätsjahren erworbene theoretische und praktische Wissen in einem realen Klassenzimmer geübt werden. Das Deutschpraktikum absolvierte ich im Wintersemester 2011 an der Trefort-Ágoston-Ausbildungsschule. Dies brachte zahlreiche neue Erlebnisse mit sich und förderte mein Selbstbewusstsein, mich in der Lehrerrolle zu behaupten. Die fachdidaktischen und pädagogischen Perspektiven konnte ich einerseits ohne Probleme in das Praktikum integrieren, andererseits konnte ich mich mit der neuen Rolle einwandfrei identifizieren und die Zielsetzungen der angeeigneten fachdidaktischen Inhalte im Unterricht je nach den Interessen der Schüler und den vorhandenen Umständen durchsetzen. Meine Ausbildungslehrerin leistete einen großen Beitrag zu meiner beruflichen und persönlichen Entwicklung, indem sie mir großen Freiraum gab, um meine eigene berufliche Attitüde finden zu können. Mit Schülern arbeiten, ihnen die Schönheit der deutschen Sprache präsentieren zu können und die Motivation in ihren Augen zu sehen ist eine Erfahrung, die lange in Erinnerung bleibt. Obwohl sich ein Lehrer meines Erachtens bezüglich fachlicher und pädagogischer Kenntnisse lebenslang weiterbilden sollte, bin ich überzeugt, auf dem richtigen Weg zur Realisierung meiner Ziele zu sein.

Es ist ein langer, erlebnisreicher Weg, bis man die eigenen Vorstellungen und Ziele mit der Realität in Einklang bringen kann. Noch interessanter und anstrengender scheint er zu sein, wenn die Wahl mit Unsicherheit getroffen wird. Eine motivierte angehende DaF-Lehrerin, die diesen Beruf früher abgelehnt hat, steht nun am Beginn des Schulalltags und ist von Begeisterung, Motivation und Selbstbewusstsein erfüllt.

Der Weg der Wahlen

Von Emese Kolozsvári

Bevor ich meine Geschichte beginne, möchte ich den Titel *Der Weg der Wahlen* kurz erklären: ich gab ihn meinem Beitrag aus dem einfachen Grund, dass ich der Meinung bin, das Leben eines Menschen ist eigentlich eine Verkettung verschiedener Wahlen. Manchmal muss man diese ganz allein treffen, manchmal mit Hilfe von anderen, seien diese die Eltern oder Freunde oder andere Personen aus dem näheren Umfeld. In einigen Fällen trifft man die richtige Entscheidung und man kann mit seiner Wahl zufrieden sein, in anderen Fällen wiederum ist das Ergebnis nicht so günstig. Meine Entscheidungen, die mich letztendlich zum Lehramtsstudium führten, bilden auch so eine Kette. Auf den folgenden Seiten möchte ich Ihnen also meine Geschichte erzählen.

Die erste bedeutende Wahl traf letztendlich meine Mutter. Ab der vierten Klasse war das Lernen einer Fremdsprache obligatorisch und die Schule bot den Eltern drei Möglichkeiten an: Englisch (die meisten Eltern kreuzten natürlich dieses Kästchen an), Deutsch und schließlich Russisch. Meine Eltern gehören zu der Generation, die in ihrer Schulzeit keine andere Wahl hatte, als Russisch zu lernen. Da meine Mutter eher unangenehme Erinnerungen an den Russischunterricht und Angst davor hatte, dass ich in einer Englisch-Gruppe keinen Platz bekommen würde, kreuzte sie auf dem Formular das Kästchen neben Deutsch an. Das war der erste Schritt.

In der Grundschule lernte ich fleißig, besuchte sogar Privatstunden, aber im Vergleich zu den Deutschkenntnissen von Schülern aus zweisprachigen Grundschulen wusste ich kaum etwas. Für meine Familie war schon damals klar, dass ich in den geisteswissenschaftlichen Fächern talentierter bin als in den Naturwissenschaften, aber ich war mir damals noch nicht sicher, welchen Beruf ich später wählen würde. Meine Vorstellungen änderten sich ständig, aber anfangs waren dies nur Hirngespinnste: Archäologin, RichterIn, Virologin, Pathologin, Dolmetscherin und auch *Lehrerin*. Am Ende der Grundschule wollte ich aber Juristin werden, deswegen suchten meine Eltern ein Gymnasium, in dem geisteswissenschaftliche Fächer und Fremdsprachen den Schwerpunkt bildeten. Wir leben im XX. Bezirk von Budapest, so schien das Deutsche Nationalitätengymnasium eine logische Wahl zu sein. Nationalitätengymnasium – das klang gut, aber ich hatte weder deutsche, noch ungarndeutsche Verwandte und wusste nichts über die

Traditionen dieser Volksgruppe. Das zweite Problem war, dass die offizielle Sprache der Schule natürlich die deutsche Sprache war und 50% der Fächer auf Deutsch unterrichtet wurden. Oben habe ich schon erwähnt, dass meine Deutschkenntnisse damals alles andere als zufriedenstellend waren. Wie kann man es trotzdem schaffen? Mit großem Glück.

Ich begann das Gymnasium im Jahr 2002, welches das zweite Jahr war, in dem das Deutsche Nationalitätengymnasium eine sogenannte „nullte“ Klasse einführte. Was bedeutet das? Ich besuchte insgesamt zweiundzwanzig Deutschstunden pro Woche mit ein paar anderen Stunden wie Mathe, ungarische Literatur bzw. Grammatik und Sport. Das Ziel dieses Jahres war es, eine starke sprachliche Basis zu erwerben, die später das Lernen von Fächern wie Geographie, Physik, Geschichte, Volkskunde, deutsche Literatur und Grammatik in deutscher Sprache ermöglichte.

Am Anfang fiel mir das Lernen auf Deutsch unglaublich schwer, doch 2007 legte ich das Abitur an diesem Gymnasium ab, was zeigt, dass es letztendlich doch machbar für mich war. Das Kennenlernen der ungarndeutschen Traditionen und das Tragen der traditionellen Volkstracht gehörten auch zum Programm des Gymnasiums und so wurde die deutsche Sprache langsam zum festen Teil meines Lebens. Im Jahr vor dem Abitur war ich mir schon ganz sicher, dass ich mich auch später mit Fremdsprachen beschäftigen wollte. Ich wollte Germanistik studieren, aber nur an der ELTE (Eötvös-Loránd-Universität in Budapest), weil alle meine Deutschlehrerinnen (ich lernte Deutsch immer nur von Frauen) dort studiert hatten und schon seit je meine sprachlichen Vorbilder waren. Aber wirklich nur in sprachlicher Hinsicht: Ich wollte auf keinen Fall unterrichten.

Kurz vor dem Abitur musste ich wählen – schon wieder. Ich wollte Fremdsprachen lernen und ich interessierte mich auch für die englische Sprache. Mein Interesse war so groß, dass ich ein paar Monate vor dem Abitur sogar eine Sprachprüfung (Niveaustufe C1) ablegen konnte. Doch dank der Bologna-Reformen musste ich eine Sprache als Minor- und die andere als Major-Fach für die Uni wählen, was mir eine Reihe schlafloser Nächte bereitete. Die damalige stellvertretende Direktorin meines Gymnasiums gab mir den besten Rat: „Das Deutsche gehört schon dir. Wähle das Englische, damit du das einmal auch so gut kannst wie jetzt das Deutsche.“ – dementsprechend wählte ich tatsächlich Anglistik als Hauptfach. Damals wusste ich noch nicht, dass dies drei Jahre später noch zu Schwierigkeiten führen würde.

In der BA-Ausbildung studierte ich also Anglistik als Hauptfach und Deutsch als Nebenfach. Als ich nach einem Semester in meinem ersten Deutsch-Seminar wieder die deutsche Sprache hörte, fühlte ich mich, als würde ich

heimkehren. Ich wusste, dass ich das Deutsche vermisste, aber es wurde mir erst dort bewusst, wie stark dieses Gefühl war. Ab dem zweiten Semester konnte ich schon beide Sprachen studieren, aber sie waren leider nicht „gleichrangig“ und ich musste feststellen, innerhalb eines Semesters vieles verlernt zu haben. Die Stunden an der Universität waren gut gegen das Vergessen, aber die Anzahl der Kurse war nicht ausreichend, um mich weiterzuentwickeln. Meine Englischkenntnisse wurden jeden Tag zunehmend besser, aber im Falle des Deutschen war das nicht so und ich war tief enttäuscht.

Nach der BA-Ausbildung konnte ich wieder wählen: Anglistik, weil mein Hauptfach früher auch Anglistik war? Eine Ausbildung zum Dolmetscher und Übersetzer? Oder Englisch und Deutsch auf Lehramt? Ich wollte beide Sprachen studieren, nicht nur eine, deshalb verwarf ich die erste Möglichkeit sofort. Als Dolmetscherin wollte ich nicht arbeiten, weil es mir zu stressig erschien, also blieb mir eine einzige Wahlmöglichkeit: Englisch und Deutsch auf Lehramt. Das ist die Wahrheit: ich wählte die Lehrerausbildung nicht, weil ich nach der Universität unbedingt unterrichten wollte. Ich bin auf diesem Weg, weil es mir damals als die einzig richtige Wahl erschien.

Das erste Jahr der MA-Ausbildung war vor allem der Theorie gewidmet und wir besuchten nicht viele Seminare in Deutsch-Didaktik. Genau deshalb traf ich die Entscheidung, alle Möglichkeiten der didaktischen Weiterbildung zu ergreifen und damit kommen wir zu einer wichtigen Station meiner Geschichte: zur *Cathedra Magistorum*.

Von der CM bekam ich vieles: ich hörte hochinteressante und relevante Vorlesungen von Professoren, die weltweit bekannt und anerkannt sind. Mitten in einem theoriezentrierten Jahr hatten wir die Möglichkeit, mit *praktizierenden* Lehrern Gespräche zu führen und ihnen unsere Fragen stellen. Für mich bedeutete das sehr viel. An der Universität lernen wir von hervorragenden Lehrern, aber die meisten unterrichten ausschließlich an der Universität. Genau deshalb war dieses Treffen mit den praktizierenden Lehrern für mich wirklich ein besonderes Erlebnis.

Im September 2011 begann das dritte Semester der MA-Ausbildung und damit auch mein kurzes deutsches Schulpraktikum an einer der Ausbildungsschulen der Universität. Ich war von großen Hoffnungen erfüllt, weil ich schon seit einem ganzen Jahr auf die Möglichkeit wartete, das Gelernte in der Praxis zu erproben. Es ist wahrscheinlich dem Schicksal zu verdanken, dass ich eine ganz nette und freundliche Gruppe von 17jährigen bekam. Mit ihnen hatte ich keine großen Probleme, dagegen kam es mit meiner Mentorin zu großen Konflikten, die die Erfahrung des Praktikums für mich eher unangenehm machte. Das Praktikum

war für viele von uns eine Bestätigung, auf dem rechten Weg zu sein, und dass auch dieser Beruf für sie der Richtige ist. Bei mir war das anders: Der Erfolg im Klassenzimmer, von dem ich hoffte, dass er sich einstellen würde, kam nicht.

Jetzt, da ich diese Zeilen tippe, bin ich wieder von Hoffnung erfüllt. Am Montag beginnt mein Englischpraktikum, meinen ersten Stundenentwurf stellte ich schon zusammen und seelisch bin ich wieder bereit dafür, vor einer Gruppe zu stehen und ihnen etwas beizubringen. Bisher ist meine Beziehung zu meiner Mentorin beispielhaft und auch mein Stil steht ihrem Unterrichtsstil sehr nah. Die Grundvoraussetzungen eines guten und erfolgreichen Praktikums sind also erfüllt, und ich glaube daran, dass nach etwas Schlechtem immer etwas Gutes folgt. Obwohl ich gerade eben der Meinung bin, dass ich nicht für den Lehrberuf geeignet bin, kann es sein, dass ich nach diesem Praktikum meine Meinung ändere. Im Augenblick weiß ich noch nicht, welche Wahlmöglichkeiten mir die Zukunft bringen wird, aber das ist auch gut so. Das Leben wäre doch zu langweilig, wenn wir alles schon im Voraus wüssten. Nicht wahr?

Lehre und Forschung

Von Gabriella Perge

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, den persönlichen Werdegang einer angehenden DaF-Lehrerin und zukünftigen Fremdsprachendidaktikerin, bzw. das berufliche Selbstverständnis der Verfasserin vorzustellen. Im Mittelpunkt stehen die Universitätsjahre an der Eötvös Loránd Universität und damit die Zeit, in der die Absicht immer stärker und die Entscheidung entschlossener wurde, sich bewusst einerseits auf den Lehrberuf, andererseits auf die wissenschaftliche Forschungsarbeit vorzubereiten. Es wird außerdem darauf eingegangen, wie mein persönliches Lehrerwissen durch verschiedene Faktoren bereichert wurde und inwieweit sich mein persönliches Berufsprofil herausgebildet und auch verändert hat.

ZumeinemLehrerwissenundderEntwicklungeinerfürFremdsprachenlehrende so wichtigen differenzierten Denkweise haben u.a. meine Studien, die Lehrveranstaltungen, die Projekte und Tagungen der am Eötvös Collegium ins Leben gerufenen „Lehrerakademie“ (Cathedra Magistrorum), die ausländischen Konferenzen, Aufenthalte und Erfahrungen, die neuen Ansätze der Fremdsprachendidaktik und vor allem die Personen, die für mich als Vorbild fungierten bzw. mich unterstützen, beigetragen.

An dieser Stelle möchte ich kurz darauf hinweisen, woher meine Vorliebe für die deutsche Sprache und Kultur stammt. Ich habe in Miskolc eines der ausgezeichneten Gymnasien besucht, wo ich Schülerin einer deutsch-ungarischen Klasse war. Für diese Klassenform ist es charakteristisch, neben Deutschstunden in erhöhter Stundenzahl auch andere Fächer – wie Geschichte, Geographie und Informatik – in deutscher Sprache zu lernen. Diese Situation bedeutete für mich am Anfang eine Herausforderung, die ich aber mit Begeisterung gemeistert habe. Die vier Jahre am Gymnasium waren in meinem Leben sowohl persönlich, als auch fachlich und beruflich ein Meilenstein. Als ich mich aber mit 18 für mein zukünftiges Studium entscheiden sollte, hatte ich ein wenig Zweifel. Ich wollte einerseits Deutsch studieren, weil mich der Lehrberuf anzog und ich die deutsche Sprache über alles liebte. Andererseits haben auf mich die Entscheidungen meiner Mitschüler und andere Berufsbilder, wie z.B. das des Anwalts oder des Ökonoms attraktiv gewirkt. Zum Glück habe ich die meines Erachtens richtige Entscheidung getroffen, als ich das Germanistikstudium gewählt habe.

An der Universität hatte ich die Möglichkeit, neben dem Sprachenlernen mein linguistisches und literarisches Wissen zu vertiefen bzw. neue Zusammenhänge kennen zu lernen. Deutsch war weiterhin sehr wichtig für mich, aber als ich mir in der Linguistik immer mehr Kenntnisse angeeignet und diese verstanden hatte, wusste ich, dass ich die deutsche Sprache nicht nur unterrichten, sondern mich damit auch auf einem wissenschaftlichen Niveau auseinandersetzen wollte. Meine Absicht war es, sowohl Lehramt, als auch Linguistik zu studieren. Aus diesem Grund habe ich mich entschlossen, beide Studiengänge der MA-Ausbildung zu absolvieren. Mein Anliegen war es, eine DaF-Lehrerin zu werden, die über eingehende fachdidaktische und fachliche Kenntnisse und Kompetenzen verfügt und ich wollte mich später mit Hilfe der Vernetzung dieses Wissens um einen Platz in der Doktorandenschule für Angewandte Linguistik bewerben.

Erst durch die Projekte und Forschungen, die ich mitgemacht und durchgeführt habe, bzw. durch die Vorträge, die ich mir angehört habe, wurde mir nach und nach bewusst, welche Relevanz die Wissenschaftsorientierung für den Lehrberuf hat und was Professionalisierung in diesem Sinne bedeutet. Ein wichtiger Punkt ist in dieser Hinsicht der forschende, wissenschaftlich tätige Lehrer, der sich neben dem alltäglichen Unterricht weiterbildet, seine Arbeit reflektiert und dokumentiert, selbstständig Forschungen durchführt und Publikationen verfasst. Die namhaften ausländischen Professoren, unsere Dozentinnen am Lehrstuhl für Fachdidaktik bzw. die ausgezeichneten Ausbildungslehrer z.B. an der Trefort-Ágoston-Übungsschule, in der ich mein Praktikum absolviere, haben gezeigt, wie komplex und vielseitig der Lehrberuf ist und welche

Kompetenzen man dazu braucht. Darüber hinaus habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Erkenntnisse der Nachbarwissenschaften, genauso wie die der Sprachwissenschaft oder der Literatur, für den Fremdsprachenunterricht unentbehrlich sind, aber man sollte sich diesen Disziplinen immer aus einer didaktischen Perspektive nähern. Die linguistischen bzw. literarischen Kenntnisse sollten in den Dienst des Fremdsprachenunterrichts gestellt und anwendungsbezogen vermittelt werden.

Nachdem ich diese Zusammenhänge verstanden und die Wichtigkeit der Wissenschaftsorientierung und der Umsetzung von neuen Ansätzen erkannt hatte, wusste ich, dass ich mich in meiner Zukunft mit fachdidaktischen Fragestellungen nicht nur als DaF-Lehrerin, sondern auch als Forscherin beschäftigen möchte. Auf die wissenschaftliche Arbeit habe ich mich seitdem stufenweise vorbereitet. Ich versuchte immer mehr aktuelle Fachliteratur zu lesen, ich habe an den Tagungen der Lehrerakademie bzw. an in- und ausländischen Konferenzen teilgenommen, weil ich wusste, dass ich ein aktuelles, bisher wenig erforschtes, für den FSU relevantes Thema finden möchte. Durch viele Gespräche mit meiner Dozentin am Lehrstuhl, durch die aus der Fachliteratur und Projekten gewonnenen Impulse und Anregungen bin ich zu meinem Forschungsthema gekommen: *Die Mehrsprachigkeit*. Ich habe mich früher mit diesem Thema nicht befasst und dessen Aspekte waren ganz neu für mich. Glücklicherweise stand *Mehrsprachigkeit* im Mittelpunkt des ersten Projektes der Cathedra Magistrorum. Der Vortrag von Professor Krumm im Rahmen der CM hat mir sehr viel gebracht, weil ich grundlegende Begriffe wie z.B. *Mehrsprachigkeitsdidaktik* kennen lernen und in Zusammenhang mit dem institutionellen Fremdsprachenunterricht bringen konnte. Seit diesem Vortrag im Rahmen einer an der Wiener Universität stattgefundenen Konferenz über das Thema *Paternalismus* und dem Vortrag von Professorin Inci Dirim an der Lehrerakademie kann ich mit dem Begriff *Mehrsprachigkeit* differenzierter umgehen. Ich bin mir bewusst, welche wichtige Rolle die Mehrsprachigkeit wegen der zunehmenden Mobilität und der Globalisierung im heutigen Europa spielt und wie wichtig es wäre, dass die europäischen Bürger mehrsprachig werden. Ich habe erkannt, dass Fremdsprachenlehrenden in diesem Prozess eine enorme Bedeutung zukommt, sie sind nämlich die Personen, die neue fremdsprachendidaktische Ansätze umsetzen, Lernende zur Mehrsprachigkeit erziehen und ihnen Wege zur Orientierung in der mehrsprachigen Welt aufzeigen. Dies bedarf eines ausgeprägten, differenzierten Lehrerwissens, das schon in der LehrerInnenausbildung begründet werden muss. Im Spiegel dieser Tatsachen habe ich vor, die Mehrsprachigkeit bzw. deren Didaktik zu

erforschen und die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass diese Ansätze im ungarischen institutionellen Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Vorliebe für die deutsche Sprache in meinem Leben seit dem Gymnasium sehr stark vertreten ist. Die Entschlossenheit, den Lehrerberuf zu ergreifen und eine Forschungsarbeit durchzuführen hat sich an der Universität dank phantastischer Lehrpersonen, neuer Initiativen und des angeeigneten Wissens herausgebildet. Als Studentin der Doktorandenschule stehe ich momentan vor zahlreichen Herausforderungen, die ich voller Begeisterung erwarte und ich hoffe darauf, meine Forschung erfolgreich durchführen und mit deren Ergebnissen zur Entwicklung und Verbesserung des ungarischen institutionellen Fremdsprachenunterrichts beitragen zu können.

Warum will man in Ungarn DeutschlehrerIn werden? Über Motivationsgründe angehender Deutschlehrer- Innen anhand einer Erhebung

Von Eszter Kránicz

Durch die oben geschilderten persönlichen Erfahrungen von Kolleginnen sind auch der Titel und das Thema meines Aufsatzes einigermaßen erklärt. Ich möchte hierbei in erster Linie über die Ergebnisse eines Lehrerforschungsprojekts berichten, die weitere Aspekte erhellen könnten. Die Forschung wurde im Herbst 2011 an der Budapester Eötvös-Loránd-Universität durchgeführt und sollte die Motivationsgründe angehender FremdsprachenlehrerInnen aus mehreren Perspektiven untersuchen, von denen ich für den vorliegenden Aufsatz einige Aspekte ausgewählt habe. So wird zuerst dargestellt, warum und seit wann die Befragten die Absicht haben, LehrerIn zu werden; ferner wird die eventuelle Rolle der Vorbilder unter die Lupe genommen und beleuchtet, ob sie mit ihrer Berufswahl zufrieden sind. Es wird auch darauf eingegangen, was sie über die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs denken und wie sie damit umgehen können, bzw. welche Hoffnungen sie für die Zukunft hegen. Durch die systematische Analyse dieser Fragen und anhand der Berichte meiner vier Kommilitoninnen soll ein zumindest annähernd repräsentatives Bild über Motivationen und Gedanken angehender DeutschlehrerInnen entstehen.

Vor dem Beginn der Ausführung der Ergebnisse möchte ich die Befragten

vorstellen. Die Umfrage wurde mit Hilfe von 23 angehenden LehrerInnen zwischen 21 und 25 Jahren durchgeführt. Die Partizipierenden sind überwiegend StudentInnen der Budapester Eötvös-Loránd-Universität (16 Personen), aber es gibt auch Antworten von der Pécs (Fünfkirchner) Universität (6 Personen) und der Piliscsabaer Pázmány-Péter-Universität der Katholischen Kirche (1 Person). Nur eine Person studiert noch im „Vor-Bologna-System“, alle anderen im Rahmen des in Bachelor und Master geteilten neuen Ausbildungssystem. Vier Männer und 19 Frauen haben die Fragebögen ausgefüllt. Die Fragen waren bis auf eine Ausnahme offene Fragen.

Zuerst wurden die Motivationen der Teilnehmer ausgewertet und dabei festgestellt, dass die Hauptmotivationsgründe in der Berufswahl der Befragten die Liebe für die Wissensvermittlung bzw. für Fremdsprachen und die guten Vorbilder waren: Insgesamt 23mal wurden diese als Gründe erwähnt.

Dieses Ergebnis lässt sich mit der zweiten Frage verknüpfen, die sich darauf bezieht, warum sie eben das Fach Deutsch gewählt haben. Die meisten (sieben Personen) haben erwähnt, dass sie die deutsche Sprache sehr liebten. Die Absicht, auf jeden Fall eine Fremdsprache zu unterrichten, steht an zweiter Stelle mit sechs Antworten. Die meisten Kandidaten hatten Deutsch als erste Fremdsprache in der Schule, deshalb können sie diese ihrer Meinung nach besser als die anderen. Weitere, mehrfach erwähnte Motivationsfaktoren waren die Anziehungskraft der deutschen Kultur, die ungarndeutsche Abstammung und der Wunsch, kompetente Deutschsprecher zu erziehen.

Die angehenden Lehrpersonen sollten auch darauf antworten, wo sie das Fach Deutsch hinsichtlich seines Prestiges unter den Schulfächern platzieren würden. Die Ergebnisse sind hier ziemlich abwechslungsreich: Sieben Informanten schreiben dem Deutschen eine anerkannte, und genauso viele eine mittelmäßige Position zu. Sechs haben mitgeteilt, dass Deutsch darum *relativ* geschätzt ist, weil es eine Fremdsprache ist, die heutzutage von großer Wichtigkeit ist, wobei sie dem Englischen einen höheren Stellenwert zuschreiben. Einige machten darauf aufmerksam, dass diese Frage schulabhängig ist.

Die große Mehrheit der Befragten (16 Personen) wollte immer Lehrkraft werden, das heißt, sie haben sich spätestens in der ersten Hälfte der Mittelschule entschlossen, LehrerIn zu werden. Nur drei Personen haben diese Entscheidung als plötzlich beschrieben, weitere drei haben erst am Ende des BA-Studiums diesen Beruf gewählt. Interessant ist die Tatsache, dass diejenigen, die sich später oder plötzlich entschieden haben, im Allgemeinen keine pädagogischen Vorbilder in ihrer schulischen Laufbahn hatten. Eine weitere Frage betraf nämlich das Vorhandensein von Vorbildern in der Grundschule. 18 Personen hatten

jemanden – meistens einen Lehrer bzw. eine Lehrerin (zehn Personen haben einen Deutschlehrer/eine Deutschlehrerin genannt!), oder ein Familienmitglied als Vorbild. Fünf hatten niemanden, was wie angedeutet dazu führte, dass sie diejenigen sind, die diese Entscheidung im Vergleich zu den anderen erst ziemlich spät oder plötzlich getroffen haben. Es lässt sich anhand der Daten zu dieser und der ersten Frage feststellen, dass die Lehrer eine große Rolle in der Berufswahl spielen, was auch durch die vier persönlichen Berichte in diesem Kapitel bestätigt wird.

Beruhigend ist zu sehen, dass 21 der 23 Befragten mit ihrer Berufswahl noch immer zufrieden sind; es soll aber hinzugefügt werden, dass mehrere erwähnt haben, bislang über keine Erfahrung zu verfügen, weshalb sie diese Frage nicht richtig beurteilen können. Die andere häufige Unsicherheit bezieht sich auf die relativ niedrige Anerkennung von LehrerInnen in Ungarn und auf den niedrigen Lohn. Nur zwei Personen sind völlig unzufrieden, was jedoch eindeutig damit im Zusammenhang zu sehen ist, dass sie diesen Beruf nur mangels einer besseren Idee gewählt haben.

Ferner wurden die Informanten darüber befragt, wie sie die zurzeit beobachtbare gesellschaftliche Anerkennung von LehrerInnen einschätzen. Sie sollten ihre Meinung auf einer Skala von -2 („sehr schlecht“) bis +2 („sehr gut“) markieren. Die Ergebnisse sind leider eher ernüchternd: Nur zwei (!) Personen haben Ziffern in dem positiven Bereich eingekreist; die Mehrheit hat lieber Null (7 Personen) oder -1 (9 Personen) gewählt, und 4 Personen haben sich für -2 entschieden. Sie wurden sowohl darum gebeten, ihre Wahl zu begründen als auch sich darüber zu äußern, ob sie eine Veränderung in diesem Bereich sehen. An ihren Antworten war zu erkennen, dass es ein sehr komplexes Problem ist. Nach Meinung der meisten Befragten ist keine Veränderung zu beobachten, bzw. wenn auch eine zu verzeichnen ist, geht auch diese tendenziell in eine negative Richtung. Dabei werden die immer häufigeren Gewaltakte gegen Lehrer, das niedrige Gehalt und die Veränderung der gesellschaftlichen Situation (z.B. Eltern von SchülerInnen haben mehr Recht als die LehrerInnen selbst; von der Regierung her sollten positive Veränderungen kommen) genannt. Nur eine Person vermutet eine langsame Besserung.

Im Spiegel dieser Ergebnisse ist es interessant zu untersuchen, wie die Teilnehmer der Umfrage mit dem Problem des niedrigen Prestiges umgehen. Die Antworten sind sehr vielfältig, aber auch hier wird mehrmals (5 Antworten) die Rolle und Verantwortlichkeit der politischen Regierungen genannt. Genauso viele Befragte verteidigen den Beruf noch hastiger bzw. sind

noch motiviert, LehrerIn zu werden. Nach der Meinung von vier Personen soll man sich mit dieser Frage nicht beschäftigen, zumal wenn man seinen Beruf liebt, es ganz egal sei, wie anerkannt dieser in der Gesellschaft ist. Weitere fünf Kandidaten versuchen es zu ignorieren oder befassen sich noch nicht damit (weil sie noch nicht praktizieren). Im Zusammenhang mit diesem Thema sollten sich die angehenden Lehrpersonen auch darüber äußern, ob und wie sie und ihre Motivation durch das relativ niedrige Einkommen beeinflusst werden. Elf Personen behaupten, dass es keine Wirkung auf sie hat und weitere vier bemerken *noch* keine. Die zu bemerkende Tendenz in ihrer Antwort ist ähnlich der zur vorigen Frage: Sie sind teils der Meinung, dass jemand, der wirklich Lehrer sein möchte, sich weniger für das Einkommen interessiert und teils, dass sie mit diesem Faktor gerechnet haben, als sie sich entschlossen haben, LehrerIn zu werden. Sieben Personen geben an, dass sich finanzielle Probleme auf ihre Motivation auswirken, weshalb einige von ihnen unsicher sind, ob sie nach dem Diplom unterrichten wollen.

In einem letzten Punkt soll darauf eingegangen werden, wie die werdenden LehrerInnen sich die Zukunft vorstellen. Wie auch schon oben angedeutet wurde, hoffen sie auf positive Veränderungen infolge staatlicher Maßnahmen, die das Ansehen von Lehrpersonen bzw. des Lehrerberufs erhöhen sollten. Aus den Antworten zeichnet sich ab, dass die meisten einfach unterrichten möchten: in 18 Antworten kommt dieser Wunsch vor. Außerdem ist es für sechs Personen wichtig, in einem guten schulischen Milieu arbeiten zu können, was für jeden etwas anderes bedeutet (z.B. gute Arbeitsgemeinschaft, motivierte SchülerInnen haben, Möglichkeit zur Weiterentwicklung usw.)

Zum Schluss lässt sich sagen, dass nicht nur die vier Kommilitonen, die hier ihren Werdegang mit den Lesern geteilt haben, sehr motiviert sind, diesen Beruf auszuüben, sondern auch die große Mehrheit der Befragten. Die meisten haben sich schon relativ früh entschieden, Lehrer zu werden, sie beharren auf ihrer damaligen Wahl. Obwohl sie über die aktuell bestehende heikle gesellschaftliche Situation im Klaren sind, hoffen sie sehr, dass es sich positiv ändern wird. Sie lieben diese Sprache, möchten unterrichten, ihre Kenntnisse den Schülern vermitteln – diese sind die vielleicht wichtigsten Qualifikationen für FremdsprachenlehrerInnen. Wenn sich diese Motivation als langfristig erweist, sind Deutschlernende hierzulande auch künftig in den besten Händen.

Paternalismus in der (sprachbezogenen) Erwachsenenbildung. Erkundungen eines migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisses

Tagungsbericht von Gabriella Perge (Budapest)

Ziel des vorliegenden Tagungsberichtes ist es, die Hauptgedanken und Ansätze der am 19.–20. Januar 2012 in Wien stattgefundenen Konferenz „Paternalismus in der (sprachbezogenen) Erwachsenenbildung. Erkundungen eines migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisses“ vorzustellen. Nach den allgemeinen Informationen über die Tagung werden die wichtigsten Gedanken der Vorträge zusammengefasst, im letzten Schritt wird ein Ausblick hinsichtlich der Erweiterung der Fragestellungen auf den DaF-Bereich gegeben.

Gleich am Anfang taucht die Frage auf, inwieweit das Thema Paternalismus für die Themen der CATHEDRA MAGISTRO- RUM von Belang ist. Die einzelnen Vorträge und Tagungen der Lehrerakademie im Projektjahr 2011–2012 haben nämlich das Phänomen der Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt. Zunächst wurde die institutionelle Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt gestellt: hier wurde auf grundlegende Definitionen, die Relevanz der Mehrsprachigkeit im institutionellen Rahmen, die Mehrsprachigkeitsdidaktik und auf die Verwirklichung und Realisierung der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer eingegangen. Dieser Phase folgte die Behandlung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, in deren Rahmen die sprachliche bzw. sprachenpolitische Situation von MigrantInnen in der Gesellschaft akzentuiert wurde. In diesem Zusammenhang wird auch der paternalistische Umgang mit MigrantInnen in die Diskussion mit einbezogen.

Wie schon erwähnt, war das Thema der zweitägigen Konferenz in der Volkshochschule Favoriten in Wien der Paternalismus in der sprachbezogenen Erwachsenenbildung. Im Laufe der Plenarvorträge, der drei parallel verlaufenden Foren und Workshops wurden der Paternalismus als in der Gesellschaft vorhandene Erscheinung und seine Betrachtungsweisen behandelt. Der Ausdruck „Paternalismus“ wird als eine soziale Figuration verstanden, die somit Sprechen und Handeln in der Gesellschaft prägt. In diesem Kontext

wird in der Gesellschaft zwischen den Behandelten und den Behandelnden ein Unterschied gemacht. Behandelte sind diejenigen, die Hilfe, Unterstützung, Zuwendung und Unterricht bekommen. Demgegenüber sind Behandelnde in der Lage, Hilfe, Unterstützung usw. zu leisten. Diese Konstellation herrscht auch im deutschsprachigen Raum als zentraler Mechanismus vor, wodurch die sozial wirksame Differenz zwischen „mit und ohne Migrationshintergrund“ im Rahmen des Integrationsverständnisses hervorgebracht wird. In der Tagung wurde das die Migrationsgesellschaft kennzeichnende paternalistische Herrschaftsverhältnis aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. An das Thema wurde einerseits unter erziehungswissenschaftlichem, andererseits unter sprachwissenschaftlichem Aspekt herangegangen. Mit dieser Thematik sollten WissenschaftlerInnen in verschiedenen Themenbereichen wie Sprache oder Migration und im Bereich DaF/DaZ tätige MitarbeiterInnen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung angesprochen werden.

Auch spezifisch erziehungswissenschaftlich wurden mehrere Aspekte thematisiert und in den Vorträgen bzw. Foren erläutert und diskutiert. Die Tagung wurde mit einem ungarischen Beispiel eingeführt, in dem die sprachpolitische Situation von Ungarn unter Joseph II. dargestellt wurde, mit Hinweis auf die Verknüpfung von Sprache und politischer Macht. Dieses Beispiel zeigt, wie die Mehrsprachigkeit damals gefördert werden bzw. Bildung und Wissensvermittlung über die Sprache erfolgen konnten. Ein weiterer Aspekt war der Schwerpunkt Migrationspädagogik, bei dem die Beziehung von Migration und Bildung in der Gesellschaft im Mittelpunkt stand, und auch auf Fragen der Integration bzw. der Legitimität eingegangen wurde. Neben den theoretischen Vorträgen wurde das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Deutsch als Zweitsprache im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“ mit seinen Zielen und Ansätzen vorgestellt.

In den Forumdiskussionen wurde Paternalismus in verschiedene Kontexte eingebettet und u.a. darauf hingewiesen, wie vielseitig diese Problematik ist und in wie vielen Bereichen der Wissenschaft und des Lebens sich diese niederschlagen kann. Zu nennen wären z.B. die Beziehung von Kulturalismus und Paternalismus in der interkulturellen Kommunikation, Paternalismus in der institutionellen Kommunikation oder die paternalistische Prägung von Landeskundematerialien in DaZ-Kursen des österreichischen Integrationsfonds. All diese Beiträge haben das Thema aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive angegangen und untersucht.

Am zweiten Tag der Tagung stand die sprachwissenschaftliche Herangehensweise im Mittelpunkt. Im einleitenden Plenarvortrag wurden die Sprachen in ihrer Rolle als Mittel zum Ausdruck von Macht betrachtet. Am Beispiel des postkolonialen

Afrika wurden die koloniale Sprachpolitik und die Rolle der Mehrsprachigkeit auf diesem Kontinent thematisiert. Die im Vortrag zum Ausdruck gebrachten Gedanken leisten einen sehr wichtigen Beitrag zum Thema und auch zur heutigen Auffassung von Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit wurde als normales Phänomen bezeichnet – wie dies in Afrika der Fall ist –, darüber hinaus das Verhältnis über- bzw. untergeordneter Sprachen zueinander geschildert. Die Forumsbeiträge konzentrierten sich ebenfalls auf die Relevanz des Paternalismus für die Sprachwissenschaft. Behandelt wurden hier Themenbereiche wie interkulturelle Kompetenz, Kultursensibilisierung, linguistischer Paternalismus, Diskursanalyse oder Paternalismus als Argumentationsstrategie.

* * *

Im Folgenden soll auf die Relevanz der Fragestellung des Paternalismus für DaF-Lehrende und auf die Bereicherung des Lehrerwissens durch dieses Thema eingegangen werden. Einerseits trägt das Thema Paternalismus zur Erweiterung der sprachpolitischen und varietätenlinguistischen Kenntnisse von Studierenden bei: Sie bekommen die Möglichkeit, anhand konkreter Beispiele die sprachpolitische Situation von MigrantInnen (besser) zu verstehen. Andererseits können diese Fragestellungen auf weitere Bereiche, wie z.B. auf den DaF-Bereich ausgeweitet werden, für den das Thema zweifelsohne von hoher Relevanz ist. Dabei geht es nicht um die Frage der Integration von MigrantInnen, sondern um die Frage der Umsetzung von zwei wichtigen didaktischen Prinzipien, nämlich der der Lernerautonomie und der Handlungsfähigkeit. In beiden Fällen spielt der Paternalismus eine wichtige Rolle im DaF-Unterricht, wenn die Durchsetzung der formulierten Ziele auf unterschiedlichen Sozialisations- und Bildungswegen als vorrangig betrachtet wird. Die Erforschung von Paternalismus ist in diesem Kontext besonders interessant und vielversprechend und kann das Thema weiterer Veranstaltungen sein. Er könnte in postkolonialen Ländern weiter untersucht werden, in denen der DaF-Unterricht in einem durch keine demokratischen Erfahrungen geprägten gesellschaftlichen Kontext stattfindet. Deshalb spielt bei der Umsetzung der Lernerautonomie das soziale Umfeld der Lernenden eine negative Rolle, weil sie das autonome Verhalten, die Artikulation eigener Bedürfnisse bzw. Interessen nicht immer vertreten können und/oder wollen. Aus diesem Grund ist die Erforschung des Paternalismus in diesen Ländern, z.B. in Ungarn auch für die weitere Demokratisierung der Gesellschaft von Bedeutung. Lernerautonomie bedeutet die Fähigkeit, „das eigene Lernen verantwortlich in die Hand zu nehmen“ (Wolff 1996: 554). Lernende sind in der Lage, Lernziele, Inhalte und Progression bestimmen,

die eigenen Methoden und Techniken auswählen und das Gelernte bewerten zu können. Lernende sollten Handlungswissen erwerben, was durch die Umsetzung von Schulwissens in Handlungswissen erreicht werden kann. Als eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts wird die Erziehung der SchülerInnen zur Autonomie angesehen (ebd., S. 555). Wenn nämlich das Prinzip der Lernerautonomie an den Schulen erfolgreich umgesetzt wird und Lernende in die Lage versetzt werden, dieses Angebot wahrzunehmen, so ist zu erhoffen, dass der Fremdsprachenunterricht über seine engen fachspezifischen Zielsetzungen hinaus einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden leisten kann. Am Beispiel der Fremd- bzw. Selbststeuerung kann gezeigt werden, dass Paternalismus und Lernerautonomie inkompatible Begriffe sind. Paternalismus bedeutet nämlich ständige Unterstützung und Steuerung durch eine höhere/übergeordnete Instanz. Demgegenüber können Lernende im Sinne der Lernerautonomie eigene Entscheidungen treffen und werden nicht von der Lehrperson „fremdgesteuert“.

Das andere umzusetzende Prinzip ist die Handlungsorientierung, die wiederum als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts anzusehen ist. Laut Piepho ist seit der Etablierung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts die Förderung der kommunikativen Kompetenz als oberstes Ziel im Unterricht aufzufassen. In diesem Sinne entfaltet sich die kommunikative Kompetenz als Handlung und Diskurs. Die kommunikative Kompetenz bedeutet auch die Fähigkeit, aus Handlungszusammenhängen herauszutreten und reflektieren zu können. Dazu muss man über Reflexionskompetenz verfügen, die hochgradiger Mündigkeit bedarf (Feld-Knapp 2009: 60f.). Im paternalistischen Kontext lässt sich dies selbstverständlich nicht verwirklichen.

Die in dem vorliegenden Beitrag vorgestellte Tagung ist u.a. gerade deswegen nicht hoch genug zu schätzen, weil hierbei durch die Transparenz der behandelten Fragen für die Forschung weitere Möglichkeiten eröffnet worden sind.

Literatur

- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 60–72.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23. München: 1996. S. 541–560.

Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung – Von Elisabeth Raab-Steiner und Michael Benesch¹

Rezension von Gabriella Perge (Budapest)

Der UTB-Band *Der Fragebogen* behandelt das im Titel angegebene Thema des schriftlichen Fragebogens und dessen Auswertung mit einem speziellen statistischen Programm, dem SPSS/PASW – ein Thema, das heute in den meisten Wissenschaften als hochaktuell gilt, zumal der Fragebogen als eines der häufigsten Messinstrumente zu Forschungszwecken eingesetzt wird. Das Buch hat eine klare Struktur, ist gut nachvollziehbar, es besteht aus elf Kapiteln und einem Anhang, die den Leser/die Leserin von der Theorie zur Praxis leiten. Die einzelnen Kapitel werden mit einer Zusammenfassung abgeschlossen, die der Systematisierung der wichtigsten Aussagen dient.

In Kapitel 1 werden grundlegende Definitionen geklärt und der Unterschied zwischen den zwei Formen der Statistik (Deskriptiv- und Inferenzstatistik) beschrieben. Da das Buch die Möglichkeiten zur Durchführung statistischer Messungen in den Sozialwissenschaften fokussiert, werden hier die dazu nötigen Stichprobenarten und Skalenniveaus Schritt für Schritt erläutert. Die darauffolgenden Kapitel setzen sich mit der Frage auseinander, wie man von der Idee zur empirischen Forschung kommen kann. Von der Themensuche über die Konkretisierung der Forschungsfrage, die Literaturrecherchen und die Auswahl des Forschungsdesigns bis zur Datenerhebung werden alle möglichen Schritte erfasst. An dieser Stelle gibt das Buch auch Anregungen zur wissenschaftlichen Arbeit, die behandelten Schwerpunkte leisten nämlich einen Beitrag zu dem Thema, wie sich eine Diplomarbeit wissenschaftlich und auf hohem Niveau verfassen lässt. Aus diesem Grund ist das Buch u.a. für Lehramtsstudierende von Relevanz, denen es zum wissenschaftlichen Schreiben zahlreiche wichtige Anhaltspunkte bieten kann.

Im dritten Kapitel, in dem die Datenerhebung im Hinblick auf den Fragebogen selbst erläutert wird, kann sich der Leser/die Leserin einen Überblick über die

¹ Raab-Steiner, Elisabeth / Benesch, Michael: *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung*. 3. Auflage. Wien: Facultas, 2012 (192 Seiten).

Durchführung wissenschaftlicher Forschungen verschaffen. Es wird ausführlich darauf eingegangen, wie ein Fragebogen inhaltlich vorbereitet werden muss und welche Aspekte bzw. Prinzipien bei der Zusammenstellung und der Erarbeitung auf jeden Fall zu beachten sind. Die Art und Weise der Beschreibung ist auch in diesem Kapitel schätzenswert, da die Lektüre durch ein besonders überschaubares und gut nachvollziehbares Layout erleichtert wird. Hervorhebungen, Nummerierungen und Unterkapitel helfen dem Leser/der Leserin, sich im Buch zu orientieren. Wie grundlegend die Rolle der Formulierung von Fragestellungen in einem Fragebogen sein kann, wird in Kapitel 4 zu Vor- und Nachteilen von offenen und geschlossenen Fragen ausführlich behandelt. Darüber hinaus erhält der Leser/die Leserin nützliche Hinweise zur Vertextung und Gestaltung der formalen Aspekte von Items. Anschließend wird auf eine breite Palette von Antwortformaten eingegangen.

Ab Kapitel 5, wo computergestützte Datenaufbereitung für die Auswertung, Datenanalysen, statistische Tests und weitere computerbasierte Verfahren erläutert werden, treten eher mathematische bzw. statistische Elemente in den Vordergrund. Zunächst wird das SPSS/PASW-Programm vorgestellt und die wichtigsten Grundbegriffe zu seiner Bedienung zusammengefasst, wobei Tabellen und Grafiken das Verständnis der Mechanismen und Funktionen des Programms veranschaulichen sollen. Nach der Darstellung der grundlegenden Informationen zum Umgang mit dem Programm werden deskriptiv-statistische Methoden zur Visualisierung von Daten in Form von Tabellen, Diagrammen etc. skizziert. Drei unterschiedliche Zugänge werden präsentiert und ausführlich erläutert: die tabellarische und die grafische Darstellung von Daten bzw. die Darstellung in Form von Lage- bzw. Lokalisationsmaßen. Über die Deskriptivstatistik hinaus werden auch Verfahren der Inferenzstatistik behandelt, wobei der Akzent auf statistischen Hypothesen (wie der sog. Nullhypothese und der Alternativ- oder Forschungshypothese) liegt. In Kapitel 7 geht es um die Unterschiede zwischen den vorher erwähnten Hypothesen. Um jeweils eine Entscheidung zwischen beiden treffen zu können, müssen statistische Tests eingesetzt werden, bei deren Wahl verschiedene Aspekte zu berücksichtigen sind. Kapitel 8 geht auf fünf Tests ein, anhand deren auch ihre Verwendungsbereiche vorgestellt werden, das darauf folgende Kapitel 9 wird den Fragen nach Zusammenhängen von Merkmalsausprägungen gewidmet: hierbei wird untersucht, welche Arten der Korrelation angenommen werden und wie diese auszulegen sind. Kapitel 10 gibt einen Überblick über die Varianzanalyse, die beim Vergleich von Mittelwerten mehrerer Gruppen eingesetzt wird.

Im Schlusskapitel erfolgt die Erörterung der Methodologie der Aufbereitung und Vermittlung der Ergebnisse: Es werden wiederum praktische Hinweise zur empirischen Arbeit gegeben, die sich nach der im Band vorgenommenen Strukturierung in fünf detailliert beschriebene Abschnitte/Phasen (Theorie, Methode, Ergebnisse, Diskussion und Zusammenfassung) gliedert. Das Kapitel enthält darüber hinaus Ratschläge zum Zitieren und zum Literaturverzeichnis. Im Anhang sind die Lösungen zu den Übungsbeispielen (jeweils am Ende der einzelnen Lektionen) zu finden, die der praktischen Umsetzung der Theorie dienen.

Der vorliegende Band dürfte all diejenigen ansprechen, die eine wissenschaftliche Tätigkeit ausüben und dabei empirische Forschungen mit Hilfe von computergestützten Programmen niveauvoll durchführen wollen. Das Buch enthält grundlegende Informationen zur Erstellung von Fragebögen und bietet darüber hinaus eine beachtliche Unterstützung sowohl für Computeraffine als auch für Einsteiger, die ihre statistischen Erhebungsergebnisse mit dem SPSS/PASW-Programm auszuwerten beabsichtigen. Das große Verdienst des Buches ist die Behandlung der einzelnen Schritte der wissenschaftlichen Forschung, die sich auch auf das wissenschaftliche Schreiben im universitären Bereich übertragen lassen. In erster Linie ist das Buch aus diesem Grund Lehramtsstudierenden zu empfehlen: Da forschende und wissenschaftsorientierte Lehrende weiterhin über weitreichende Kompetenzen verfügen sollten, dürfte es unerlässlich sein, sie mit ähnlichen Methoden und Programmen vertraut zu machen.

AutorInnen des Bandes

BOÓCZ-BARNA, Katalin, Dr.

FAIX, Dóra, Dr.

FELD-KNAPP, Ilona, Dr.

KÁROLY, Krisztina, Dr. habil.

KRUMM, Hans-Jürgen, Prof. Dr.

boocz.barna@gmail.com

faix.dora@btk.elte.hu

knappilona@t-online.hu

karoly.krisztina@btk.elte.hu

hans-juergen.krumm@univie.ac.at

BUKUS, Beatrix, PhD-Studentin

DEME, Anna, PhD-Studentin

IVÁNYI, Rudolf, PhD-Student

JAKUS, Enikő, PhD-Studentin

PERGE, Gabriella, PhD-Studentin

SÁMSON, Réka, PhD-Studentin

VARGYAS, Brigitta, PhD-Studentin

beatrix.bukus@uni-leipzig.de

deme.anna1@gmail.com

ivanyi.rudolf@gmail.com

jakus.eniko@gmail.com

gabriellaperge87@gmail.com

reka.samson111@gmail.com

vargyasbrigi@gmail.com

HAVASI, Helga, Master-Studentin

KOLOZSVÁRI, Emese, Master-Studentin

KOVÁCSIK, Antal, Master-Student

KRÁNICZ, Eszter, Master-Studentin

TACZMAN, Andrea, Master-Studentin

helga.havasi@gmail.com

msekolozsvari@gmail.com

antalkovacsik@yahoo.com

kraniczeszti@gmail.com

andrea.taczman@gmail.com

Beruf und Berufung – Fremdsprachenlehrer in Ungarn
Hrsg. von Ilona Feld-Knapp

ISBN 978-963-89596-4-5

CATHEDRA MAGISTRORUM. CM-Beiträge zur Lehrerforschung
Hrsg. von László Horváth und Ilona Feld-Knapp

Die Reihe unterliegt dem *peer-review*-Verfahren.

ISSN 2063-837X



Verantwortlicher Herausgeber:
László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums

Anschrift: ELTE Eötvös-József-Collegium
H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen VerfasserInnen
Alle Rechte vorbehalten