

**CATHEDRA
MAGISTRORUM
2013/2014**

LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

**CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG**

2013/2014

Mehrsprachigkeit



HERAUSGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2014

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE

CATHEDRA MAGISTRORUM

DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND II

MEHRSPRACHIGKEIT

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

Ínci 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

Annamária DANCZI

Ínci DIRIM

Marion DÖLL

Ulrike EDER

Dóra FAIX

Ilona FELD-KNAPP

Lisanne FRÖHLICH

Nóra Andrea GOMBOS

Sara HÄGI

Rudolf IVÁNYI

Enikő JAKUS

Dávid JUHÁSZ

Eszter KRÁNICZ

István NAGY

Silvia NITTNAUS

Gabriella PERGE

Emese SCHILLER

Andrea TACZMAN

Brigitta VARGYAS

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

Inhaltsverzeichnis

Ilona Feld-Knapp

Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht..... 15

Mehrsprachigkeit wird heute in vielen Kontexten diskutiert und unter verschiedenen Aspekten erforscht. Im Fremdsprachenunterricht wird Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren als Ziel und Thema behandelt. Für viele Sprachlernende stellt Mehrsprachigkeit einen begehrten Zustand dar, der schwer zu erreichen ist. Der vorliegende Beitrag hat einen einführenden Charakter und behandelt die grundlegenden Begriffe im Spannungsfeld zwischen der Deklaration der bildungspolitischen Ziele der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit auf europäischer Ebene sowie deren Realisierung im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn.

Katalin Boócz-Barna

Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache 33

In diesem Beitrag geht die Autorin der Frage nach, in wie fern die neuen Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung in den Unterricht der zweiten Fremdsprache umgesetzt und in den Dienst der Erziehung von ungarischen Lernenden zur Mehrsprachigkeit gestellt werden. Zuerst werden ausgewählte Untersuchungserkenntnisse der Fremdsprachenforschung skizziert, und zwar solche, die die Effektivität der Aneignung einer zweiten Fremdsprache unter institutionellen Rahmenbedingungen erhöhen können. Danach werden Lehr- und Lernmaterialien vorgestellt sowie Lehrwerke für Deutsch nach Englisch analysiert und neue Projekte empfohlen. Es wird dabei auf noch nicht erschöpfte Möglichkeiten des Wechselspiels der zu erwerbenden Fremdsprachen im Unterricht fokussiert. Schließlich werden die änderungsbedürftigen Bereiche genannt.

Marion Döll, Lisanne Fröhlich, İnci Dirim

Sprachstandsdiagnostik in Österreich..... 61

Aufgrund des starken Zusammenhangs zwischen Bildungserfolg und Schulsprache sind in den letzten Jahren zunehmend Konzepte und Methoden zur Verbesserung der sprachlichen Bildung in Migrationsgesellschaften erarbeitet

und evaluiert worden. Aktuelle Ergebnisse bescheinigen der Durchgängigen Sprachbildung gute Erfolge. Ein zentraler Aspekt des Konzepts ist die regelmäßige Diagnose der sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum Zwecke der Optimierung der fachintegrierten Unterstützung der Sprachaneignung. Der vorliegende Artikel gibt einen Einblick in sprachdiagnostische Entwicklungen in Österreich. Hierfür wird zunächst ein Überblick über die Bildungssituation von v.a. migrationsbedingt mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in Österreich gegeben und das Konzept Durchgängige Sprachbildung vorgestellt. Anschließend wird ein Überblick über die Möglichkeiten und Qualitätskriterien der Sprachdiagnose gegeben und daran anknüpfend das in Österreich neu entwickelte Verfahren Unterrichts begleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich ausführlich vorgestellt, wobei neben der Struktur des Verfahrens vor allem die Ergebnisse der empirischen Prüfung dargelegt und diskutiert werden.

Sara Hägi

Eintüten (D) und schubladisieren (A, CH)?

Ein Varianten-Sortiervorschlag für konstruktive Begegnungen mit der Plurizentrik im Deutschunterricht..... 81

Im folgenden Beitrag werden nationale Varianten differenziert in den Blick genommen, um so einen praxisorientierten Umgang mit der plurizentrischen Sprache Deutsch im Unterricht zu gewährleisten. Eine Varianten-Sortier-Tabelle veranschaulicht sowohl die Relevanz des Themas als auch das Spektrum der didaktischen Herausforderungen. Gleichzeitig werden Lösungsansätze diskutiert.

Ulrike Eder

Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer zur Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur..... 97

In ihrem Artikel gibt die Autorin zunächst einen Überblick über die allgemeinen Grundprämissen der Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Zudem präsentiert sie die unterschiedlichen Formen literarischer Mehrsprachigkeit sowie die unterschiedlichen Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten. Anhand ausgewählter Literaturbeispiele und Didaktisierungen werden diverse Möglichkeiten der Verwendung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur gezeigt. Auch das Unterrichtsprinzip der Sprachenbewusstheit (Language Awareness) wird genauer vorgestellt und auf den Untersuchungsgegenstand bezogen. Somit bietet

der Beitrag insgesamt eine gute Grundlage für didaktische Entscheidungen zur Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht.

Faix Dóra

Márai Sándor egy- és többnyelvűségének „napló”-ja az 1943–1957 közötti időszakban 135

A tanulmány A teljes napló sorozat 1943 és 1957 közötti bejegyzésein keresztül vizsgálja, hogy a magyar nyelv és a különböző idegen nyelvek jelenléte, szerepe hogyan alakult Márai Sándor életében, nyelvhasználatában, nyelvfelfogásában, és végső soron irodalomszemléletében is. A kassai polgári családba született író számára kezdettől fogva természetes volt a többnyelvűség, s ezt csak erősítette az emigráció: a német és a francia mellett hamarosan szerepet kapott életében, írásaiban, az olasz, majd az angol nyelv. Ugyanakkor megjelennek a spanyol nyelvhez (és kultúrához) kapcsolódó bejegyzések, megfigyelések is, melyek szintén hozzájárulnak az összképhez: a különböző nyelvek nemcsak különböző érzelmi kötődést jelentettek, hanem kulturális szempontból is eltérőek voltak az író számára, s mindezt jól mutatja eltérő szövegszerű jelenlétük a naplók oldalain.

Brigitta Vargyas

Plurilinguisme et littérature jeunesse 151

La littérature jeunesse, longtemps considérée comme un « sous-genre » d'importance mineure, a gagné ses lettres de noblesse depuis quelque temps, et remet en question les idées reçues concernant ce qui peut être ou non considéré comme de la littérature. Le fait qu'une bonne partie des adultes lisent des ouvrages considérés comme de la littérature jeunesse peut être interprété comme un signe qu'une potentielle pluralité de sens et de lectures existe aussi au sein de ce genre d'œuvre – pluralité reconnue comme une qualité essentielle de l'œuvre littéraire. Cet « effacement des frontières » entre les différents publics s'accompagne en même temps, du fait des fortes migrations internationales, d'une cohabitation de peuples et de langues, qui a des répercussions directes sur la littérature jeunesse, particulièrement sensible à des sujets qui concernent les changements et les difficultés au sein de la société.

Le présent article vise à donner un aperçu de la création actuelle en matière de littérature jeunesse, avec une attention particulière pour les ouvrages plurilingues et leur emploi en cours de FLE.

István Nagy

Понимание литературы в контексте языковой картины мира 169

Языкознание и литературоведение в России практически одновременно обращали внимание на неотложность исследования вписанных в язык концептов мира. В предлагаемой статье вопрос о русской языковой картине мира рассматривается в двух планах. Автор, с одной стороны, задается теоретическим вопросом: каким образом и в какой степени вписывается языковая картина мира в литературу, и наоборот, в какой мере использует литература заключенные в языковой картине мира лингвоспецифичные и культурноспецифичные смысловые потенциалы. С другой стороны, рассматривается вопрос на конкретных примерах: какую языковую картину мира акцентирует русский язык и какие с точки зрения культуры значимые концепты он превалирует. Автор приходит к выводу: концептосфера любого языка (в том числе, конечно, и русского) является хранилищем как антропологического, так и этнологического опыта. Язык вписывает нас в определенную сферу культуры, национальную традицию, способствуя таким образом сохранению и поддержке нашей идентичности как в индивидуальном, так и в коллективном плане.

Beatrix Bukus

**Sprachlern- und Transferwissen zwischen Sprachen als
Formen transnationalen Humankapitals 185**

Die zentrale These des Artikels ist, dass Kompetenz in Fremdsprachen, Fremdsprachenlernwissen und Transferwissen zwischen Sprachen als drei Formen des transnationalen Humankapitals eine ausschlaggebende Rolle für eine erfolgreiche Partizipation in der gegenwärtigen Welt spielen. Ziel dieses Aufsatzes ist es, diese These empirisch und theoretisch begründet vorzustellen. Thematisiert wird, worin die veränderten Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Welt und der Europäischen Union bestehen, die die nachhaltige Vermittlung von transnationalem Humankapital in der Fremdsprachenlehrpraxis und der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung nötig machen. Der Fokus liegt dabei auf der Deutung von Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozessen. Weiterhin wird die zentrale These des Artikels anhand einer sprachbiographischen Analyse illustriert. Abschließend werden konkrete Vorschläge für die schulische Sprachlehrpraxis und für die universitäre Fremdsprachenlehrerausbildungspraxis formuliert, die zu einer effektiven Vermittlung von transnationalem Humankapital beitragen können.

Danczi Annamária

A nyelvjárások és az anyanyelvi nevelés kapcsolata 205

Az általános és a középiskolának nagy szerepe van az anyanyelvi nyelvhasználat alakításában, a tanulók nyelvi tudatának fejlesztésében. 2010-ben a felvidéki Kürti Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolában zajlott egy kutatás, amelynek célja az volt, hogy felmérje, milyen az ott tanító tanárok nyelvi attitűdje, hogyan viszonyulnak a nyelvjáráshoz és a köznyelvhez, hogyan ítélik meg nyelvhasználatukat. A pedagógusok egy kérdőívet töltöttek ki, amely a nyelvi attitűdre összpontosított (nyílt és zárt kérdések egyaránt). A magyartanárok esetében egy külön kérdéssor részletesebben foglalkozott azzal, hogyan térnek ki (ha kitérnek) a nyelvjárások tanítására, milyen nevelési-tanítási módszerekkel, mikor, milyen helyzetekben javítják ki a gyerekeket. A kutatás fő hipotézise az volt, hogy a Kürtön tanítók döntő többségét nem zavarja a tanulók nyelvjárási beszéde a tanórák keretén belül és azon kívül sem. Az eredmények azt mutatják, hogy a Kürtön tanító pedagógusok többsége fontosnak tartja a nyelvjárásokat. A kürti tanítóknak, tanároknak válaszaik alapján többségében megfelelő attitűdjük van ahhoz, hogy a gyerekek nyelvjárási nyelvhasználatát kellő empátiával kezeljék, és megfelelő szemléletmódot közvetítsenek. A tanárok többsége tisztában van a nyelvjárási fogalmával. Bizonyos beszédszíntereken nem zavarja őket, ha a gyerekek tájszólásban beszélnek, és sajnálnák, ha kiveszne a népnyelv, hiszen értéknek, hagyománynak tekintik. Többségüket pozitív érzelmek kötik ehhez a nyelvváltozathoz.

A tanártól is függ, hogy milyen a tanulók nyelvismerete és nyelvhasználata. Az iskolákban egyrészt kontrasztív szemléletű, a nyelvjárást megtartó, nem pedig kizorító tanítás volna kívánatos, másrészt pedig az, hogy a nyelvjárásokból felkészült tanítók, tanárok oktassák a diákokat. A cél az, hogy a diákok el tudják sajátítani a tudatos kettősnyelvűséget már az iskolai évek alatt, hogy mindig magabiztosan választhassanak a meglévő nyelvváltozataik közül, és merjenek büszkékké lenni nyelvjárásukra is, értékeljék azt.

Enikő Jakus

Das fremdsprachenintensive Vorbereitungsjahr: Chance für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen 217

In Ungarn existiert eine besondere Form des institutionellen Fremdsprachenlernens in der sekundären Bildung, die als NyEK (nyelvi előkészítő évfolyam: fremdsprachenintensives Vorbereitungsjahr / FVJ) bekannt ist. Es erfüllt grund-

sätzlich bildungspolitische Ziele, denen eine Bestandsaufnahme zu vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen der ungarischen Bevölkerung zugrunde liegt. Das Konzept des FVJ wurde entwickelt, um Lernenden eine möglichst intensive Beschäftigung mit einer Fremdsprache zu ermöglichen und dadurch zugleich auch eine solide Basis für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache zu schaffen. Im Beitrag wird gezeigt, wie der Sprachunterricht im FVJ zur Umsetzung der genannten bildungspolitischen Ziele beitragen kann. Es wird ein Überblick darüber geboten, wie die sekundäre Bildung in Ungarn bislang von der Einführung von FV-Jahrgängen profitieren konnte, welche Schwierigkeiten und Herausforderungen sich dabei für Schüler und Lehrkräfte ergeben haben. Darüber hinaus wird auf weitere, bis heute oft ungenutzte Potenziale eingegangen, die zur Förderung von Mehrsprachigkeit in FV-Jahrgängen einen wichtigen Beitrag leisten können – durch die angemessene Ausnutzung dieser Möglichkeiten könnte sich diese Lernform nämlich auch längerfristig als äußerst effektiv und verlässlich erweisen.

Dávid Juhász

Does English for Specific Purposes (ESP) require a different approach? –

The effects of needs analysis and research on teaching and testing 235

Although there are a number of professions that include communication among participants whose native languages are not shared, so far no research has been carried out exploring how Hungarian truck drivers get along in their daily routine with a limited language competence. This presentation is based on a qualitative investigation carried out to investigate what kind of language competence Hungarian truck drivers possess, what situations they participate in, what language-based challenges they face, whether they consider their language competence adequate to carry out their daily work and, finally, what other skills and competences they draw on should their language competence prove to be insufficient. In order to gain a deeper insight into these areas in-depth interviews were conducted at one of Eastern Europe's largest trucking companies and the transcribed interview data was first analyzed then categorized to identify recurring themes. The results of the interview study show that Hungarian truck drivers measure their foreign languages skills against the tasks they can carry out with their help and that they are able to perform efficiently partly due to the fact that most of the problems they might face are highly predictable and they can prepare for them. The study also reveals that although they consider their language proficiency to be sufficient, should previously avoided problems occur, they draw on a number of communication strategies and tools. The presentation

might serve as a backbone for further theoretical and empirical studies into how English and other languages operate as a tool of mediation. There are also a number of pedagogical implications and suggestions including how languages for specific purposes differ from their general counterparts, how their teaching could be made more efficient and whether the current testing methods are suitable to measure the competencies that complement linguistic competence to prevent communication breakdown.

Eszter Kránicz

Grammatik- und Wortschatzarbeit verbinden können 251

Der Beitrag befasst sich mit der Beziehung von Grammatik- und Wortschatzerwerb im Fremdsprachenlernprozess. Diese Bereiche werden traditionell getrennt behandelt, im Lichte der neuesten Ergebnisse der Gehirnforschung scheint es aber vorteilhafter, sie miteinander verbunden zu vermitteln. In dem Beitrag werden einerseits diese Ergebnisse zusammengefasst, andererseits wird ein alternativer Weg für das Verknüpfen der zwei Bereiche vorgestellt. Diese Möglichkeit bieten die so genannten Chunks.

Gabriella Perge

Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen 267

Der Beitrag befasst sich mit der Frage der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen. Für die Bezeichnung der rezeptiven Mehrsprachigkeit hat sich der Begriff der Interkomprehension etabliert. Im Kontext der Förderung kann auf bewährte Projekte, wie die EuroCom-Projekte zurückgegriffen werden. Interkomprehension greift die Ähnlichkeiten zwischen verwandten Sprachen auf, die beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit genutzt werden können. Im Beitrag wird das Instrument der sieben Siebe und das EuroComGerm-Projekt, das Lernenden mit Deutsch als Muttersprache ermöglicht, Texte in anderen germanischen Sprachen zu erschließen lernen, näher vorgestellt. Mehrsprachigkeit ist für Lernende mit Ungarisch als Muttersprache besonders wichtig, weil sie durch ihre Muttersprache ungewollt in eine isolierte Situation gezwungen werden. Im Beitrag werden die ersten Versuche für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit von Lernenden mit Ungarisch als Muttersprache vorgestellt.

Andrea Taczman

Fremdsprachenunterricht ganzheitlich praktizieren lernen..... 311

Der Beitrag befasst sich mit dem didaktischen Prinzip der Lernerorientierung. Er geht dabei der Frage nach, wie sich dieses Prinzip im Fremdsprachenunterricht so umsetzen lässt, dass dabei Lernende in ihrer Ganzheitlichkeit angesprochen werden, d.h. sowohl ihre kognitive als auch ihre emotionale Welt einbezogen wird. Weiterhin wird die Botschaft der reformpädagogischen Ansätze, die als Vorläufer der Lernerorientierung zu betrachten sind, für den heutigen Fremdsprachenunterricht untersucht. Hinsichtlich einer ganzheitlichen Perspektive werden zwei für den Fremdsprachenunterricht relevante Dokumente, der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und der Nationale Grundlehrplan 2012 analysiert. Ins Blickfeld gerückt werden noch die kontroversen Auswirkungen der kognitiven Wende. Anschließend wird präsentiert, welche Wege sich für die ganzheitliche Einbeziehung von Lernenden in der Unterrichtspraxis öffnen.

Nóra Andrea Gombos

Ein besonderer Fall der „medialen Mehrsprachigkeit“ im Fremdsprachenunterricht: Konkrete Poesie interaktiv..... 327

Der Beitrag berichtet über eine empirische Arbeit, die zwei Bereiche des modernen DaF-Unterrichts: die „mediale Sprache“ der Neuen Medien und die „mediale“ Sprache der Konkreten Poesie miteinander zu verbinden versuchte. Ziel des Projekts war es, neue methodische Möglichkeiten für eine effektivere Gestaltung des Unterrichts aufzuzeigen. Von der einschlägigen Fachliteratur und einer empirischen Datenerhebung ausgehend wurden hierfür während eines DaF-Lehrpraktikums an einem Gymnasium experimentelle Unterrichtsstunden geplant und gehalten. In der Studie werden der Verlauf des Versuchs beschrieben, die Ergebnisse ausgewertet und Reflexionen über den Einsatz der interaktiven Tafel bei der Arbeit mit Texten der Konkreten Poesie gegeben.

Emese Schiller

Sprachlernende beraten lernen 353

In dem vorliegenden Beitrag wird der Begriff der Lernberatung in den Mittelpunkt gestellt. Insbesondere wird das Konzept der Lernberatung beschrieben, außerdem werden noch einige Möglichkeiten für ihre praktische Umsetzung vorgestellt. Die Arbeit basiert auf einer empirischen Untersuchung, die im

Rahmen eines Forschungsprojekts durchgeführt wurde. Anhand der Analyse ihrer Ergebnisse und der dazu gehörenden Beobachtungen wird am Ende ein Fazit gezogen.

Interview (Gabriella Perge, Silvia Nittnaus).....	365
<i>Wie lernt man erfolgreich Fremdsprachen? Zur Sprachbiographie eines Diplomaten</i>	
Rezension (Rudolf Iványi)	375
<i>Irmtraud Kaiser und Elisabeth Peyer: Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung</i>	
AutorInnen	381

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit wird heute in vielen Kontexten diskutiert und unter verschiedenen Aspekten erforscht. Im Fremdsprachenunterricht wird Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren als Ziel und Thema behandelt.

Der Begriff der Mehrsprachigkeit bezeichnet einen Umstand, in dem den Sprachverwendern für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern in dem sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können. *Mehrsprachigkeit* kann im weiten Sinne des Wortes verstanden werden: in diesem Falle sind alle Menschen mehrsprachig, weil wir alle fähig sind, unsere Muttersprache in verschiedenen Situationen unterschiedlich zu gebrauchen.¹ Im engeren Sinne wird zwischen der Erstsprache (L1) und weiteren Sprachen (L2, L3, L4) unterschieden. Die Erstsprache ist die Sprache, die Kleinkinder zuerst in natürlicher Umgebung als ihre Muttersprache erlernen; die Sprachentwicklung im Falle von L2, L3, L4 findet unter institutionellen Rahmenbedingungen im Fremdsprachenunterricht statt. Im Beitrag wird der Begriff der Mehrsprachigkeit im engeren Sinne verwendet und diese Unterscheidung bei der Sprachentwicklung akzeptiert. Andere Konzepte für die Beschreibung der Sprachentwicklung sowie die Problematik der Lernen-Erwerben-Debatte werden nicht behandelt (diese werden bei Boócz-Barna 2007 ausführlicher dargestellt).

Mehrsprachigkeit kann sowohl auf einzelne Personen als auch auf eine ganze Gesellschaft bezogen verwendet werden (Haider 2010). Individuelle wie gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bilden sich gleichermaßen entweder spontan oder gesteuert aus.²

Mehrsprachigkeit war für Europa bis zum 19. Jahrhundert eine Normalität, durch die Entstehung der Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert wurde die sprachliche und kulturelle Vielfalt des Kontinents jedoch in den Hintergrund gedrängt. Im Zuge der Entstehung der neuen europäischen Einheit am Ende

¹ S. die Beiträge von B. Bukus sowie S. Hägi im vorliegenden Band.

² Ausführlicher zu den Entwicklungsformen individueller Mehrsprachigkeit vgl. den Beitrag von K. Boócz-Barna i.v.B.

des 20. Jahrhunderts, durch das Verschwinden der politischen Grenzen nimmt die Frage der Mehrsprachigkeit in Europa wieder an Bedeutung zu und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit ihrer Förderung.

In den letzten Jahrzehnten ist Mehrsprachigkeit als Folge der großen Mobilität der Menschen in allen Ländern der Welt, die – wie beispielsweise Deutschland in Europa – Einwanderungsstaaten sind, ein gesellschaftliches Faktum geworden (Gogolin 2004: 55). Im deutschsprachigen Raum beschäftigt sich mit den Konsequenzen dieser Lage die Forschung in der Interkulturellen Erziehungswissenschaft (Gogolin 2004). Ingrid Gogolin hat neue Begriffe für die bessere Orientierung in der komplexen Sprachsituation eingeführt. Für die Beschreibung eines Menschen, der in mehr als einer Sprache aufwächst und lebt, hat sie den Begriff *lebensweltliche Zweisprachigkeit* eingeführt, und bezeichnet damit die gesellschaftliche Konstellation, in der er lebt (Gogolin 1994).³ Neben den Begriffen der Erstsprache (L1) und den Fremdsprachen (L2, L3, L4) etablierte sich der Begriff der Zweitsprache:

Sie bezeichnet im Gegensatz zur Fremdsprache eine Sprache, die für die Lernenden im alltäglichen Lebensvollzug von existenzieller Bedeutung ist. Von Zweitsprache wird nicht nur dann gesprochen, wenn die Aneignung ungesteuert, sondern auch wenn sie in Kontexten institutionalisierten Unterrichts erfolgt bzw. erfolgt ist. (Siebert-Ott 2010: 366)

In Bezug auf die deutsche Sprache beispielsweise wird daher zwischen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) unterschieden.

Sprachlernende, die lebensweltlich wenigstens zu zwei Sprachen Zugang haben, haben im Vergleich zu Lernenden, die ihre Sprachen als Fremdsprachen in ihrem Land außerhalb des zielsprachigen Sprachraums unter institutionellen Bedingungen erlernen wollen, den großen Vorteil, dass sie sich ständig in der Welt von zwei Sprachen aufhalten und leben können. Sie haben die Chance, in ihrer Lebenswelt mehrsprachig zu agieren. Für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit ist diese Situation auf den ersten Blick optimal. Näher betrachtet verstecken sich jedoch viele Hürden für die mehrsprachigen Lernenden (Neuland/Peschel 2013: 241).

Die Probleme entstehen dadurch, dass sie während ihres beruflichen Weges mit dem monolingualen Habitus der Schule konfrontiert werden (Gogolin 1994). Für den Einsatz ihrer Zweitsprache als Medium beim Lernen und beim Wissenserwerb an der Schule werden sie nicht geschult. „Als vorrangiges Ziel schulischer Förderung der Zweitsprache wird daher in den letzten Jahren häufig das Herausbilden konzeptioneller Schriftlichkeit bzw.

³ Vgl. hierzu des Weiteren den Beitrag von M. Döll, L. Fröhlich und İ. Dirim i.v.B.

der sogenannten Bildungssprache angeführt“ (Neuland/Peschel 2013: 241). Ein weiteres Problem für die Lernenden in diesem Bereich liegt

in den oft mangelnden Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der jeweiligen Erstsprachen. Häufig haben die Kinder nicht die Möglichkeit, ihre Herkunftssprachen bis zu einem schriftsprachlichen Kompetenzniveau zu entwickeln, sondern verbleiben dort im Alltagssprachlichen mündlichen Register. (ebd., S. 241)

Die Interkulturelle Erziehungswissenschaft setzt sich in der Forschung mit diesen Fragen auseinander und versucht, Lösungsalternativen zu erarbeiten, die in Projekten einen Niederschlag finden und zur Verbesserung der Lage beitragen können (s. Projekte u.a. von Gogolin 1994, Brizic 2006, Hornung 2006).

Die Forschungsmethoden und vorhandenen Ergebnisse aus dem Bereich der Interkulturellen Erziehungswissenschaft werden auch in der Fremdsprachendidaktik, die den institutionellen Fremdsprachenunterricht bedient, aufgegriffen und genutzt.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, auf welche Ressourcen in der Fremdsprachendidaktik der institutionelle Fremdsprachenunterricht bei der Förderung der Mehrsprachigkeit zurückgreifen kann, und wie sich der ungarische Fremdsprachenunterricht mit besonderer Rücksicht auf den fremdsprachigen Deutschunterricht (DaF) dieser Aufgabe stellt.

2. Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit als bildungspolitisches Ziel

Schon seit den 90er Jahren wird in Europa auf die Wichtigkeit der Erziehung zur individuellen Mehrsprachigkeit Wert gelegt. Im Jahre 1995 wurde das Ziel „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“ von der Europäischen Kommission im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung deklariert (Europäische Kommission 1995).

Die Europäische Union (EU) und der Europarat haben das Jahr 2001 zum Europäischen Jahr der Sprachen erklärt. Durch vielfältige Veranstaltungen in diesem Jahr sollten zum einen das Erlernen von Sprachen und der Sprachunterricht gefördert werden, zum anderen sollte den Bürgern von Europa gezeigt werden, dass die erlebte sprachliche Vielfalt, ein wesentliches Element ihrer kulturellen Vielfalt, eben eine Chance und kein Hindernis für die zwischenmenschliche Kommunikation, für die gegenseitige Verständigung darstellt (s. Resolution der IDT 2001).

Das Jahr der Sprachen 2001 ist aus Sicht der Förderung von Mehrsprachigkeit von großer Bedeutung. Es hat das Bewusstsein für die europäische Vielfalt Europas vertieft und zu qualitativen Veränderungen beim Lernen und Lehren

von Fremdsprachen angeregt. Krumm weist aber schon 2002, also kurz nach dem Jahr der Sprachen darauf hin, dass die guten Initiativen erst im Laufe einer längeren Zeit tiefgreifende und nachhaltige Änderungen hervorrufen können:

Früh beginnender Fremdsprachenunterricht, die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache in anderen Fächern und bilinguale Klassen, die Nutzung von PC und Internet und Ähnlichem tragen dazu bei, dass der Fremdsprachenunterricht heute vielfach nicht mehr im leblosen Wissen über Sprache mündet, sondern sprachliche Handlungsfähigkeit vermittelt und das von der EU ins Auge gefasste Ziel, jeder europäische Bürger solle drei Gemeinschaftssprachen beherrschen, scheinbar in greifbare Nähe rückt. (Krumm 2002: 71)

Die Voraussage von Krumm hat sich bestätigt. Das Jahr der Sprachen konnte die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zwar in Bewegung bringen, aber die Umsetzung des Grundgedankens, die europäische Mehrsprachigkeit institutionell zu fördern, um die Basis für eine bessere Verständigung zu schaffen, wird bis heute nicht umgesetzt. Der Unterricht einer zweiten oder einer dritten Fremdsprache hat sich an den europäischen Schulen nicht oder nur sporadisch in einigen Ländern durchgesetzt (Bär 2009, Buk 2008, Eurobarometer 2012). Typischerweise wird Englisch bis heute an den Schulen bevorzugt und oft nur als einzige Fremdsprache gelernt. Die Rolle des Englischen als Lingua franca ist zwar heute nicht in Frage zu stellen, für die Verständigung zwischen den Menschen reicht diese einzige Sprache jedoch nicht aus. Besser oder anders formuliert **ist die Ermöglichung des Verstehens über eine Lingua franca mit der Verständigung zwischen den Menschen nicht gleichzusetzen**: in der Verständigung äußert sich der Mehrwert der Mehrsprachigkeit, deren Bedeutung somit nicht genug betont werden kann (Krumm/Portmann 2011). Die bedauerliche Tatsache, dass Mehrsprachigkeit in Europa trotz Deklarationen immer noch nicht genug geschätzt und unterstützt wird, ist auf viele Gründe zurückzuführen. Krumm hebt dabei etwa die negative Rolle der Globalisierung unter der Dominanz der Vereinigten Staaten und die Arbeitssprachenregelungen der EU hervor, die „das Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit als nicht sonderlich ernstgemeint erscheinen lassen“ (Krumm 2002: 72).

Auch Ehlich weist darauf hin, welche Gefahr die Globalisierung für die Sprachen darstellt. Die Globalisierung zeichnet sich durch einen sprachlichen Unitarismus aus, und wird durch die (einzige) Normsprache Englisch geprägt (Ehlich 2002: 13). Mehrsprachigkeit betrachtet er dagegen als Option für Europa und als Perspektive für die Welt, die andere Wege eröffnet und andere Möglichkeiten in das Planen und Denken treten lässt als eine weltweite sprachliche Einfalt: „Diese Möglichkeiten bieten eine sprachliche Chance, die es verdient, dass sich Europa darauf einlässt.“ (ebd., S. 18).

Wie aus der Entwicklung nach dem Jahr der Sprachen hervorgeht, stellt die Erziehung zur Mehrsprachigkeit, in deren Zuge mehrere Fremdsprachen aufeinander bezogen und vernetzt im institutionellen Fremdsprachenunterricht gelernt und erlernt werden, eine sehr komplexe Aufgabe dar. Die Realisierung der Ziele hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab und geht über die Deklaration der bildungspolitischen Ziele weit hinaus. Die Umsetzung dieser Ziele muss curricular, pädagogisch-didaktisch und sprachlerntheoretisch untermauert werden (s. Reich/Krumm 2013: 88ff.). Im Folgenden wird auf diese Aspekte eingegangen.

3. Curricularer Hintergrund

Der Fremdsprachenunterricht in Europa wird in den letzten Jahrzehnten durch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER; Europarat 2001) geprägt.⁴

Mehrsprachigkeit als Ziel wird in diesem Dokument beschrieben, das für den traditionellen Fremdsprachenunterricht eine neue Dimension eröffnet und ihn von der Fixierung auf den Unterricht einer Sprache befreit.

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

Der GER verpflichtet sich dabei dem handlungsorientierten Ansatz der Fremdsprachendidaktik und rückt die Bedeutung des Sprachgebrauchs statt des Sprachwissens in den Mittelpunkt. Das wird dadurch angeregt, dass dem GER ein Sprachbegriff zugrunde liegt, der Sprache als soziales Handeln bezeichnet, und daraus folgernd die Handlungsfähigkeit, die kommunikative Kompetenz als oberstes Ziel im Fremdsprachenunterricht induziert. Ein anderes wichtiges Anliegen des Dokumentes ist die Förderung der Lernerautonomie, der Sprachlernbewusstheit, die Befähigung der Sprachlernenden, autonom und eigenverantwortlich handeln und Probleme lösen zu können. Dieses Anliegen basiert auf einem konstruktivistischen Lernbegriff, der den Lernprozess nicht als bloße Nachahmung, sondern als einen eigenverantworteten Prozess der Konstruktion auffasst (Wolff 1996). In dieser Auffassung von Sprache und Lernen liegt die Stärke vom GER, unter dessen Einfluss sich der Fremdsprachenunterricht in Europa erneuern und in Bewegung kommen konnte.

⁴ Vgl. auch den Beitrag von A. Taczman i.v.B.

Der GER wird mittlerweile allerdings auch immer stärker kritisiert, da im Fremdsprachenunterricht unter dem Einfluss dieses Dokuments auch zahlreiche Widersprüche entstanden sind (so z.B. der Widerspruch zwischen Standardisierung und Lernerorientierung; s. Bausch et al. 2009), deren Auflösung eine zukünftige Aufgabe darstellt. Genauso ist auch die Kluft zwischen dem Ziel der Mehrsprachigkeit und der Realität der Sprachpraxis zu überwinden. Der Unterricht moderner Fremdsprachen ist nämlich auf der Basis des GERs bis heute nicht in der Lage, das Ziel der Mehrsprachigkeit als neue Dimension wahrzunehmen und umzusetzen. Der Unterricht wird weiterhin monolingual durchgeführt, d.h. die Sprachen werden isoliert, additiv nebeneinander unterrichtet – ein simultan-integratives Lernen mehrerer Zielsprachen findet also nicht statt (Meißner/Schröder-Sura 2009: 6). Auf Transfer zwischen den Sprachen wird ebenfalls wenig oder kaum Rücksicht genommen (Boócz-Barna 2007).⁵

Für die Förderung von Mehrsprachigkeit entstand 2009 ein neues Dokument: der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (RePA), der auf eine neue Initiative des Europarates entwickelt wurde:

Das Konzept „Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ meint sprachenübergreifende Lernverfahren, die mehrere Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und/oder Kulturen sowie einen übergreifenden Kompetenzbegriff einbeziehen. Seine Komponenten sind überwiegend nicht nur beim Erlernen einer einzelnen bestimmten Sprache von Nutzen, sondern beim Erlernen unterschiedlicher Sprachen. Den Pluralen Ansätzen stehen einzelzielsprachliche Konzepte gegenüber. (Meißner/Schröder-Sura 2009: 5)

Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen ist zwar ein vielversprechendes Werkzeug, seine Wirkung ist im Moment allerdings noch nicht messbar (die Umsetzung befindet sich in der Erprobungsphase im Rahmen einiger Pilotprojekte; vgl. Hufeisen 2011).

4. Didaktische Ansätze und Konzepte zur Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit

Nach den obigen Überlegungen lässt sich feststellen, dass neue curriculare Regelungen zwar wichtig sind, aber an sich allein – wie der Entwicklung der letzten Zeit zu entnehmen ist – eben nicht ausreichen.

Neben den Curricula braucht der Fremdsprachenunterricht auf didaktischer Ebene Grundsätze, die das Zusammenspiel von Ursache und Wirkung explizit machen. Dabei stützt sich die Fremdsprachendidaktik auf neue Forschungsergebnisse aus verschiedenen Wissenschaften (Feld-Knapp 2014c).

⁵ Vgl. auch hierzu den Beitrag von K. Boócz-Barna i.v.B.

Zur Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit wurden in der Fremdsprachendidaktik neue Ansätze und Konzepte erarbeitet, die für die Umsetzung der Mehrsprachigkeit hohe Relevanz haben. Einige von diesen werden im Folgenden in ihren wichtigsten Zügen vorgestellt. Diese didaktischen Ansätze und Konzepte zur Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit zeichnen sich dadurch aus, dass sie beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen mehrere Sprachen involvieren und berücksichtigen, also Sprachen nicht isoliert betrachten (s. ausführlicher u.a. bei Baur/Hufeisen 2011, Reich/Krumm 2013).

Als erster Ansatz wird das Programm der *language awareness* erwähnt, das die bewusste Beschäftigung mit der Fremdsprache in den Vordergrund rückte. Ursprünglich wurde das Programm in den 70er und 80er Jahren in England entwickelt, um dem Desinteresse, eine Fremdsprache zu lernen, entgegenwirken zu können. Das Programm wurde auf dem Kontinent in verschiedenen Projekten aufgegriffen. Es berührt sowohl die muttersprachliche Didaktik der jeweiligen Nationalsprachen als auch die Didaktik der Fremdsprachen, gelegentlich wird ihm eine Überbrückungs- oder Verbindungsfunktion zwischen L1 und L2 sowie L3 zugeschrieben (Reich/Krumm 2013). Der Ansatz der *language awareness* verbindet sich mit den Begriffen von Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Sprachbewusstsein. Durch die Förderung von Sprachbewusstheit als allgemeinem Erziehungsziel werden die Lernenden dazu angeleitet, sich kritisch mit der umgebenden Welt auseinanderzusetzen zu können (Neuland/Peschel 2013, Wolff 2002). Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein umfassen die Fähigkeit, über die Sprache nachdenken und den Sprachgebrauch reflektieren zu können. Dabei geht es nicht nur um den Aufbau von deklarativem, sondern vor allem auch um den Aufbau prozeduralen Wissens. „Damit ist die Wendung gegen die Vermittlung eines reinen Benennungswissens verbunden, auf das sich die traditionelle Sprachlehre oftmals beschränkt hat“ (Neuland/Peschel 2013: 127). Das Programm der *language awareness* hat besonders große Relevanz für den Grammatikunterricht im Fremdsprachenunterricht. Dazu gehören Sprachvariation und Sprachwandel, Angemessenheit sprachlicher Stile und Stilkompetenz bzw. Sprachkritik (ebd., S. 139).

Das Konzept der *Interkomprehension* steht „dem monolingual konzipierten Fremdsprachenunterricht noch nahe, [markiert] aber doch schon den Übergang zu einem offenen Denken“ (Reich/Krumm 2013: 82).⁶ *Interkomprehension* bedeutet ursprünglich das partielle Verstehen einer Sprache, die man nicht formal z.B. in der Schule gelernt hat. „Die Fähigkeit zum Verstehen einer Sprache erstreckt sich dabei prinzipiell auf beide rezeptiven Fertigkeiten, nämlich

⁶ Ausführlicher dargestellt von G. Perge i.v.B.

das Lese- und Hörverstehen“ (Bär 2009: 24). Beim Verstehen werden Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten genetisch verwandter Sprachen in Wortschatz, Wortbildung und Grammatik gezielt als Lernerleichterungen genutzt (Reich/Krumm 2013: 82). *Interkomprehension* löst das Fremdsprachenlernen aus der Fixierung auf einzelne Zielsprachen, um das Erlernen mehrerer Sprachen instrumental, plurilingual und plurikulturell zusammenzudenken (Meißner 1996: 285). *Interkomprehension* versucht durch die Bewusstmachung der Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten der Sprachen, die Unterschiede auf der individuellen Ebene der Sprecher zu überbrücken. In diesem Punkt treffen sich die beiden Ansätze, das Programm der *language awareness* und das der *Interkomprehension*. Beide legen Wert auf Bewusstmachung und Sprachbewusstheit. Die Interkomprehensionsdidaktik will die einzelsprachlichen Didaktiken vernetzen und ergänzen – auf diese Weise schafft sie die Basis für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit. Die Entwicklung der Mehrsprachigkeit stellt allerdings einen dynamischen Prozess dar (Kleppin 2004: 89) und verlangt mehr als eine rein additive Vermittlung von Kompetenzen in mehreren Sprachen. Da geht es also nicht nur um eine strukturelle, sondern vor allem um eine inhaltliche Vernetzung (Bär 2009: 25).⁷

Ein ähnliches Konzept liegt der *Tertiärsprachendidaktik* zugrunde. Die geht auf das Projekt *DaFnE* (=Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erste Fremdsprache), das im Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz in den 90er Jahren entwickelt wurde, zurück. Das Projekt setzte sich zum Ziel, Lehrmaterialien für die Zielgruppen zu entwickeln, die mit Deutsch beginnen und bereits Englisch gelernt haben (Hufeisen 2011: 268). Hier geht es wie bei der *Interkomprehension* um die Bezugnahme auf andere gelernte Sprachen, wobei diese miteinander nicht unbedingt verwandt sind. *Tertiärsprachendidaktik* untersucht die Vorerfahrungen im Fremdsprachenlernen, d.h.

Möglichkeiten, ob auf diese Weise auf Vorerfahrungen zurückgegriffen werden kann, um Synergien zu nutzen und Zeit und Raum für spezifische zielsprachliche Aspekte zu schaffen; die Sensibilisierung für und die Bewusstmachung von Sprachlernstrategien und die Ausbildung von interlingualen Vergleichen. (Hufeisen 2010: 334)

Dieser Ansatz hat hohe Relevanz beispielsweise für Sprachlernende mit der L1 Ungarisch, die nach Englisch Deutsch lernen wollen.⁸

Die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* entwickelte sich parallel zur Entwicklung der *Tertiärsprachendidaktik* (Hufeisen 2011). *Mehrsprachigkeitsdidaktik* umfasst

⁷ Ausführlicher dargestellt im Beitrag von K. Boócz-Barna in diesem Band.

⁸ Zu spracherwerbstheoretischen Aspekten s. ebenfalls den Beitrag nach Anm. 7.

Ansätze zur Förderung der Mehrsprachigkeit. Hier geht es vor allem nicht um die Reihenfolge der gelernten Sprachen, sondern „die in den Unterrichtsräumen vorhandenen Mehrsprachig(keiten) [...], seien es die institutionell verankerten oder die in den individuellen Lernaltersprachenrepertoires vorfindlichen“ (Hufeisen 2011: 269). Die Etablierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im deutschsprachigen Raum hängt mit der Positionierung des Deutschen als Zweitsprache zusammen. „Die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des Deutschlernens bzw. des Sprachlernens generell zu nutzen“ (Krumm 2010). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik geht einerseits von dem didaktischen Prinzip der Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht aus, andererseits berücksichtigt sie das Konzept des vernetzten Sprachenlernens. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik betont die Bedeutung der metakognitiven Sprachreflexion bzw. des prozeduralen und lernstrategischen Wissens und setzt sich zum Ziel, die Fähigkeit zu lebenslangem Sprachenlernen zu fördern. Der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik hat auch hohe Relevanz für den Unterricht aller Sprachen (Bausch et al. 2004, Feld-Knapp 2011, 2014b).

Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen wird auch „bilingualer Sachfachunterricht“ oder – im Kontext der deutschen Auslandsschulen – „deutschsprachiger Fachunterricht“ (=DFU) genannt. Im Englischen wird der Begriff CLIL (= *Content and Language Integrated Learning*) gebraucht.

CLIL ist kein völlig neues Unterrichtskonzept, schon im 18. Jahrhundert vermittelten Hauslehrer den Kindern adliger und später auch bürgerlicher Familien die üblichen Schulfächer in einer anderen als der gängigen Familien- und Landessprache. (Wolff 2010: 298)

Hier geht es heute um den Unterricht der Sprache *und* des Sachfaches, wobei in der letzten Zeit auch die Entwicklung von spezifischen Lerntechniken für das Fach und für die Sprache angestrebt wird. Die Fremdsprache wird auch zum Inhalt von Unterricht. „Ein *focus on language* ist also im CLIL-Unterricht durchaus erwünscht“ (ebd., S. 299). Prinzipiell eignen sich zwar alle Sprachen als Unterrichtssprachen, tatsächlich sind es jedoch vor allem Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Russisch, die als Unterrichtssprachen benutzt werden. „Bei den Sachfächern geht die Tendenz mehr zu sozialwissenschaftlichen Fächern (Geografie, Geschichte, Sozialkunde), aber auch naturwissenschaftliche und musische Fächer werden unterrichtet“ (ebd.).

5. Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht in Ungarn

Die institutionellen Rahmenbedingungen für den Unterricht moderner Sprachen haben sich in Ungarn im Zuge der europäischen Entwicklung im 19. Jahrhundert etabliert. Der Fremdsprachenunterricht fand dem damaligen Bildungsideal entsprechend statt. Sprachen wurden als Schulfächer nach dem Muster der klassischen, aber toten Sprachen wie Altgriechisch und Latein im Lehrplan der schulischen Einrichtungen aufgenommen. Diese Situation ist bis heute im Bildungswesen existent.

Der ungarische Fremdsprachenunterricht – wie der Unterricht in den anderen europäischen Ländern – steht noch vor einer großen Herausforderung, wenn er zukünftig das bildungspolitische Ziel der Förderung der Mehrsprachigkeit ernst nehmen und umsetzen will.

Den wichtigsten und zugleich vielleicht schwierigsten Schritt bedeutet eine notwendige Änderung, die durch die Abkehr von der Art des Unterrichts gekennzeichnet wird, in der eine Sprache als Schulfach isoliert gelehrt wird und die anderen Sprachen (d.h. L1 und die bereits gelernten Fremdsprachen) nicht berücksichtigt werden.

Auf methodischer Ebene erlebte der Fremdsprachenunterricht in Ungarn in den letzten Jahrzehnten allerdings einen erfreulichen Paradigmenwechsel. Die Entfaltung des kommunikativen Ansatzes konnte im ungarischen Fremdsprachenunterricht durch eine neue curriculare Regelung in Gang gesetzt werden. Nach der politischen Wende 1989 entstand der Nationale Grundlehrplan (NAT), der für die einheitliche Grundlegung der schulischen Ausbildung sorgte.⁹

Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts stehen im Einklang mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001). Laut Umfrage zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrenden haben Handlungsorientierung und Lernerorientierung in der Praxis eindeutig Einzug gefunden (Feld-Knapp 2014c).

In diesem Sinne übte der GER ohne Zweifel eine positive Wirkung in Ungarn aus. Nicht zu unterschätzen ist außerdem sein Einfluss auf die Lehrwerkentwicklung, in dessen Folge kommunikative einheimische und internationale Lehrwerke auf dem Markt erschienen sind, die auch in Ungarn eingesetzt werden: diese wirken auf jeden Fall motivierend und knüpfen an die Lebenswelt der Lernenden an (Feld-Knapp 2009).

Nennenswert sind die Initiativen der letzten Jahre, wie Klassenzüge mit erweitertem Sprachunterricht, Einführung des bilingualen Unterrichts an

⁹ Ausführlicher dargestellt auch von A. Taczmann i.v.B. (die letzte Version des NAT wurde übrigens 2012 verabschiedet; s. unter http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_2012.html).

schulischen Einrichtungen und PASCH-Programme im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Die Zahl der internationalen Projekte im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zeigt in den letzten Jahren eine steigende Tendenz, Austauschprogramme sind feste Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts geworden (Feld-Knapp 2014c).

Es gibt mittlerweile auch neue Programme, die die Umsetzung der Pluralen Ansätze an den schulischen Einrichtungen beschleunigen können. Um nur einige zu erwähnen, sollen hier das EuroComGerm-Konzept oder das neue DLL-Programm des Goethe-Institutes stehen. Sie werden in der letzten Zeit in einigen Projekten aufgegriffen.¹⁰

Alle diese Änderungen sind zwar zu begrüßen, offensichtlich sind sie aber allein nicht genügend, da sie sich nur in einigen guten Schulen niederschlagen. Die Erfolge des Unterrichts lassen sich an den erworbenen Sprachkenntnissen der ganzen Gesellschaft messen. Laut Statistiken allerdings verfügt nur ein geringer Teil der ungarischen Bevölkerung über Fremdsprachenkenntnisse. Kenntnisse mehrerer Fremdsprachen hat nur ein noch kleinerer Teil der Bevölkerung (Eurobarometer 2012, Nikolov 2011, Petneki 2002). Die Zahl der Sprachlernenden zeigt zwar eindeutig eine steigende Tendenz, während die Zahl derjenigen, die in einer oder in mehreren Fremdsprachen handlungsfähig sind, seit Jahrzehnten stagniert und nur einen kleinen Teil der Gesellschaft darstellt.

Wie aus den Angaben hervorgeht, kommt es beim erfolgreichen oder erfolglosen Fremdsprachenunterricht offensichtlich nicht (nur) auf die Methode an. Zur Verbesserung dieser Situation sind einerseits weitere Forschungen in allen Wissenschaften, die sich mit Fragen von Lehren und Lernen beschäftigen, dringend notwendig, um für die Optimierung Wege zu finden. Die Ansätze zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit stützen sich gleichfalls auf Forschungsergebnisse und konnten nur entwickelt werden, weil neue, adäquate Forschungsergebnisse vorlagen.

Andererseits sind neben den strukturellen auch inhaltliche Änderungen im Fremdsprachenunterricht an schulischen Einrichtungen erforderlich:

Ein intensiver Sprachunterricht muss es spätestens nach zwei Jahren erlauben, dass Wahlangebote, Kurse, Projekte oder die Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache den kontinuierlichen Unterricht ablösen. Attraktiver, lernwirksamer Sprachunterricht entwickelt sich nicht zwei Stunden pro Woche über viele Jahre mit ewig gleichem Lektionsaufbau. (Krumm 2002: 77)

In diesem Prozess spielen Fremdsprachenlehrende eine Schlüsselrolle, auf ihre Ausbildung muss viel Wert gelegt werden. Dieses Thema wird im nächsten Kapitel kurz umrissen (ausführlicher dargestellt bei Feld-Knapp 2014c).

¹⁰ S. hierzu ausführlicher die Beiträge von K. Boócz-Barna und G. Perge i.v.B.

6. Förderung der Mehrsprachigkeit als neuer Aufgabenbereich für Fremdsprachenlehrende

Mehrsprachigkeit bedeutet „die Kompetenz, mit Spracherfahrung umzugehen und sie auf das Lernen weiterer Sprachen zu transferieren“ (Bär 2009: 18). Die Befähigung zum Transferieren und die Sensibilisierung für andere Sprachen, die Förderung der Mehrsprachigkeit sind wichtige Aufgabenbereiche für Fremdsprachenlehrende.

Auf diese komplexe Aufgabe beim Fremdsprachenlehren müssen Lehrende sowohl auf didaktischer als auch auf methodischer Ebene gut vorbereitet werden: dieses Ziel verlangt eine inhaltliche Erneuerung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden (s. hierzu ausführlicher Feld-Knapp 2014c).

Ein großes Problem stellt im heutigen System dar, dass die Ausbildung nicht integriert stattfindet. Unter Fachkenntnissen werden nur die traditionellen philologischen Disziplinen verstanden, die ohne oder nur mit wenig Praxis-Bezug isoliert unterrichtet werden. Die Vorbereitung auf die Praxis erschöpft sich in der Methodik, die gleichfalls isoliert, nicht mit der Praxis verknüpft angeboten wird. Für die Kenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik gibt es wenig Raum. Praxisbezogene theoretische Kenntnisse aus diesem Bereich sind für die Entwicklung des Lehrerwissens und Lehrerdenkens jedoch maßgebend erforderlich, um die Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen zu verstehen. Dieses Defizit muss die Ausbildung zukünftig beheben.

Aus Sicht der Förderung der Mehrsprachigkeit muss noch ein Problem erwähnt werden. Die Ausbildung in den einzelnen Sprachen findet bis heute isoliert und additiv nebeneinander statt, was eine monolinguale und monokulturelle Attitüde erzeugt. Da aber auch biographische Erfahrungen in die Unterrichtspraxis einfließen, ist die inhaltliche Erneuerung auch aus diesem Grund von größter Bedeutung, damit angehende Lehrpersonen schon während der Ausbildungszeit erleben können, was von ihnen im Praxisfeld erwartet wird (Feld-Knapp 2014c, Knappik/Dirim 2013).

Ein anderer wichtiger Punkt ist, wie auch aus dem GER hervorgeht, dass Lehren und Lernen als eine Einheit betrachtet werden müssen. Eine Chance zur Verwirklichung ihrer Ziele haben Lehrpersonen lediglich über Moderation und Optimierung, einen unmittelbaren Einfluss auf den Lernprozess haben sie jedoch nicht. Was und ob überhaupt gelernt wird, entscheidet sich bei den Lernenden.

Aus der Perspektive der Lernenden betrachtet ist Mehrsprachigkeit also ein durchaus realistisches Ziel, sich in der Rolle eines europäischen Bürgers wahrzunehmen und damit zu identifizieren – der springende Punkt ist dabei wiederum, ob sich der Einzelne durch die bildungspolitischen Ziele erreicht und

angesprochen fühlen wird. Die Vorteile von und den Gewinn durch erreichte Mehrsprachigkeit müssen die Lernenden nämlich für sich selbst entdecken und in ihrem Leben erleben. Das können sie nur, wenn sie ihre Sprachen als Werkzeug bei der Verständigung mit Menschen oder beim Wissenserwerb nutzen lernen. Durch die eigenen Erfahrungen bestätigt und vertieft sich wohl das Bedürfnis und die Motivation, mehrere Sprachen zu erlernen. Die Lehrpersonen tragen hierbei den Lernenden gegenüber die Verantwortung dafür, dass die Förderung motivierend und im Sinne der Lernerautonomie stattfindet.

Schließlich muss noch kurz die Frage der Funktionalität der Mehrsprachigkeit erwähnt werden: die Lernenden sollten für ihre wahren Wünsche und Bedürfnisse ihre Sprachen auf ihre Art und Weise einsetzen dürfen. Die Erkennung und Anerkennung dieser individuellen Bedürfnisse und deren institutionelle Bedienung sind also ebenfalls als wichtige künftige Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht zu betrachten.

7. Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit keine Modeerscheinung, sondern ein wichtiges bildungspolitisches Ziel in Europa darstellt. Sie schafft die Grundlage für Verständigung zwischen den Menschen, die beim friedlichen Zusammenleben oder bei der Zusammenarbeit unentbehrlich und unersetzlich ist.

Mehrsprachigkeit hat für ein Land wie Ungarn eine besondere Bedeutung, zumal Ungarisch bekanntlich nicht zur indoeuropäischen Sprachfamilie gehört und sich folglich stark von den meisten europäischen Sprachen unterscheidet: eine sprachliche Isolationssituation, die nur mittels entsprechender Fremdsprachenkenntnisse überwunden werden kann. Daher gilt die Förderung der Mehrsprachigkeit zweifelsohne als eine der wichtigsten zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen für den ungarischen Fremdsprachenunterricht.

Bibliographie

- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2009): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr.

- Bär, Marcus (2009): Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Tübingen: Narr.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit [=Budapester Beiträge zur Germanistik 53]. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna, Katalin (2012): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Welches Lehrerwissen erfordern unterrichtliche Interaktionen? In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex Kiadó/ Eötvös Collegium. S. 107–125.
- Brizic, Katherina (2006): Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource. In: Kurswechsel 21/2. S. 32–43. http://www.beigewum.at/wordpress/wpcontent/uploads/032_katharina_brizic.pdf (Stand: 01.12.2012)
- Buk, Agnieszka (2008): Deutsch als die zweite Fremdsprache nach dem Englischen in Polen. In: Boszák, Gizella / Crişan, Renata Alice (Hrsg.): Wissenschaften im Dialog. Studien aus dem Bereich der Germanistik [=Großwardeiner Beiträge zur Germanistik 6]. Klausenburg/Großwardein: Erdélyi Magyar Egyesület/Partium. S. 317–328.
- Ehlich, Konrad (2002): Sprachlicher Unitarismus und Globalisierung. In: Käfer, Hatto (Hrsg.): Die Union. EU: Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit 2002/1. Wien: Europäische Kommission, Vertretung in Österreich. S. 9–19.
- Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. KOM (95) 590 vom 29. 11. 1995. <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/Ib-de.pdf> (Stand: 22.08.2014)
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2001): Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia / Masát, András / Tichy, Ellen (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László / Laczkó, Krisztina / Tóth, Károly (Hrsg.): Lustrum. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 982–996.

- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): *Zugänge zum Text* [=Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3]. Frankfurt/Main: Lang. S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelvtanár-képzés megújításához. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (szerk.): *MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. Budapest: MANYE/Tinta. 91–95.
- Feld-Knapp, Ilona (2014c): *Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: iudicium.
- Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke. S. 207.
- Hornung, Antonie (2006): Erschwerte Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad / Hornung, Antonie (Hrsg.): *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann. S. 31–87.
- Hufeisen, Britta (2010): Tertiärsprachendidaktik. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 334.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Bauer, Ruppert / Hufeisen Britta (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 265–282.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann [Buchveröffentlichung der Habilitationsschrift].
- Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 55–62.
- Kleppin, Karin (2004): Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 88–95.

- Knappik, Magdalena / Dirim, İnci (2013): ‚Native-Speakerism‘ in der LehrerInnenbildung. In: *Journal für Lehrerbildung* 3. S. 20–23.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Schulen Europas. In: Käfer, Hatto (Hrsg.): *Die Union. EU: Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit 2002/1*. Wien: Europäische Kommission, Vertretung in Österreich. S. 71–78.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke. S. 208.
- Krumm, Hans-Jürgen / Portmann, Paul (Hrsg.) (2011): *Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Theorie und Praxis [=Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010]*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Meißner, Franz-Joseph (1996): Eurolexis und Fremdsprachendidaktik. In: Munske, Horst / Kirkness, Alan (Hrsg.): *Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer. S. 284–305.
- Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna (2009): Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf (Stand: 11.04.2014)
- Neuland, Eva / Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Nikolov, Marianne (2011): Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. In: *Magyar Tudomány*. 172/9. S. 1048–1057.
- Petneki, Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. In: *Új Pedagógiai Szemle, július-augusztus*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-hk-Petneki-Idegen.html> (Stand: 3.11.2012)
- Reich, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Berlin: Waxmann.
- Siebert-Ott, Gesa (2010): Zweisprachigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke. S. 366.
- Wolff, Dieter (2002): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: *Deutschunterricht* 3. S. 31–39.
- Wolff, Dieter (2010): Bilingualer Sachfachunterricht / CLIL. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 298–302.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: *Info DaF* 23. S. 541–560.

Internetquellen

Eurobarometer (2012): http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_hu.htm (Stand: 05.03.2014)

Nemzeti Alaptanterv (2012): http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_2012.html (Stand: 05.03.2014)

Resolution der IDT (2001): <http://www.idvnetz> (Stand: 30.08.2012)

Katalin Boócz-Barna (Budapest)

Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn

Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache

1. Einführung

1.1. Problemaufriss

Die Änderung der Position des Deutschen als Fremdsprache in den letzten zwei Jahrzehnten brachte in Ungarn vielerlei Herausforderungen mit sich, die bisher nur teilweise oder nicht einmal reflektiert wurden. Deutsch wird in den Schulen allmählich als zweite Fremdsprache (L3) meistens nach Englisch gelernt, Deutsch als erste Fremdsprache (L2) ist in den Grundschulen für die deutsche Minderheit, in einigen bilingualen Schulen und in wenigen Gymnasien präsent. Untersuchungserkenntnisse der Fremdsprachenforschung von den letzten 15-20 Jahren untermauern theoretisch wie auch empirisch, dass Lernen einer zweiten Fremdsprache in institutionellen Rahmen einen anderen Zugang und eine andere Didaktik als Lernen einer ersten Fremdsprache bedingt.¹ Es wäre äußerst notwendig, diese Forschungserkenntnisse in den Unterricht einfließen zu lassen, und zwar im wesentlich größeren Maße als bisher.

Zu den Aufgaben der Lehrenden im L3-Unterricht gehört nach wie vor, ihr Fachwissen durch die Auseinandersetzung mit den neuen Auffassungen und Konzepten der Fremdsprachenforschung allmählich zu erweitern, und dadurch neue Perspektiven des L3-Lernprozesses zu gewinnen, die Relevanz der

¹ Das schulische Fremdsprachenlernen, d.h. der ganze Lern- und Erwerbsprozess, der sowohl durch bewusstes Lernen als auch unbewussten Erwerb und sowohl ungesteuert als auch fremdgesteuert erfolgt, dessen Grenzen fließend und individuell unterschiedlich sind, wird in der vorliegenden Arbeit mit einem einzigen Begriff *Lernen* bezeichnet. Auf diesen Prozess wirken ferner außerunterrichtliche Lern- und Erwerbsphasen ebenfalls ein. Mit der Bezeichnung *Lernen* soll auch meine didaktisch-methodische Überzeugung zum Ausdruck kommen, nämlich, dass ich den Erwerbs-Lernprozess des Lernenden in seiner Komplexität betrachte und die außerunterrichtlichen Phasen als einen relevanten Bestandteil des Prozesses auffasse (vgl. Apeltauer 1993, Henrici 1995).

jeweiligen Forschungsergebnisse für die eigene Unterrichtspraxis zu erkennen und schließlich Lernenden für die Reflexion des eigenen Lernprozesses regelmäßig Raum und Instrumente zur Verfügung zu stellen. Die Untersuchungen der letzten 5–7 Jahre (Boócz-Barna 2007, 2010, 2013) und die im Rahmen meiner fremdsprachendidaktischen Fachseminare erfolgten Unterrichtsbeobachtungen sowie -analysen belegen, dass die **Umsetzung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung im ungarischen L3-Deutschunterricht sehr langsam ist.**

1.2. Ziel des Beitrags

In diesem Beitrag möchte ich mich also mit der Frage auseinandersetzen, in wie fern die neuen Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung im Unterricht der zweiten Fremdsprache umgesetzt und in den Dienst der Erziehung von ungarischen Lernenden zur Mehrsprachigkeit gestellt werden. Um welche Untersuchungserkenntnisse geht es? Wenn man die diesbezügliche deutschsprachige Forschungspalette ab dem Jahr 2000 studiert, erkennt man wichtige Meilensteine, die die letzten anderthalb Jahrzehnte prägen: vor allem die Neudeutung der Mehrsprachigkeit für den Fremdsprachenunterricht (Königs 2001, Hufeisen 2001, Neuner 2003, Hufeisen/Marx 2007, Boeckmann 2010, Boócz-Barna 2007, Feld-Knapp 2012), die neuartige Fokussierung auf Kontaktpunkte zweier Sprachen, auf die Übertragung einiger Elemente und auf Lern- und Kommunikationsstrategien und nicht zuletzt die Neudeutung der Funktionen vom Transfer beim L3-Lernen (Hufeisen 2003, Neuner/Hufeisen 2005, Boócz-Barna 2009 u. 2013a, Hufeisen/Marx 2010). Man darf nicht unbemerkt lassen, dass der Lernprozess der ersten Fremdsprache und die erste Fremdsprache beim Lernen der zweiten Fremdsprache von ungarischen Lernenden – nämlich von Lernenden mit einer nicht-indoeuropäischen Erstsprache – eine besondere Funktion hat (Marx 2000, Boócz-Barna 2007, 2009, 2010), deren spezifische Betrachtung im Weiteren erläutert wird. Im Beitrag möchte ich die hindernden Faktoren der Erneuerung ebenfalls erfassen und damit Lehrenden bei der Erweiterung ihres methodischen Instrumentariums zu helfen versuchen.

Im ersten Teil skizziere ich ausgewählte Untersuchungserkenntnisse der Fremdsprachenforschung, die die Effektivität der Aneignung einer zweiten Fremdsprache unter institutionellen Rahmenbedingungen erhöhen können. Hier verweise ich nach der Erläuterung zentraler Phänomene auf deren Erscheinungsformen im ungarischen DaF-Unterricht. Im nächsten Abschnitt werden die bisherigen, von Lehrenden mindestens teilweise wahrgenommenen Umsetzungshilfen (Lehrmaterialien, Projekte etc.) vorgestellt, danach wird auf noch nicht erschöpfte Möglichkeiten des Wechselspiels der zu erwerbenden

Fremdsprachen im Unterricht fokussiert. Schließlich werden die änderungsbedürftigen Bereiche genannt.

2. Ausgewählte Aspekte der Fremdsprachenforschung

In der Fremdsprachenforschung werden allmählich **neue Aspekte des komplexen L3-Lernens**, dieses individuellen Prozesses, ermittelt und vorhin unbekannte Bereiche erfasst oder eben bereits bekannte neu gedeutet. Daher ist es lohnenswert, der Forschung zu folgen und diese Änderungen wahrzunehmen. In diesem Abschnitt werden ausgewählte, relevante Phänomene des L3-Lernens umrissen.² Anfangen möchte ich mit der Begrifflichkeit, zumal die zentralen Termini der Fremdsprachenforschung infolge des aufgrund von Forschungserkenntnissen erfolgten Perspektivenwechsels der Betrachtung durch neue, relevante Bedeutungen erweitert werden.

2.1. Umdeutung zentraler Phänomene in der Fremdsprachenforschung

2.1.1. Mehrsprachigkeit

Wenn man wichtige Meilensteine der Fremdsprachenforschung anreißen möchte, wie in diesem Abschnitt erzielt wird, sollte man mit der **Neudeutung der Mehrsprachigkeit für den Fremdsprachenunterricht** anfangen. Das Phänomen „Mehrsprachigkeit“ wird von mir in Anlehnung an Königs (2001: 263) nicht als eine völlig oder annähernd gleiche Beherrschung von mehreren Sprachen interpretiert, sondern als eine Kompetenz, die den Lernenden ermöglicht, in für sie relevanten Situationen erfolgreich zu handeln. Diese Definition deutet auf grundlegende sprachpolitische und fremdsprachendidaktische Erkenntnisse hin, nämlich auf die Relevanz von Rollen, die die Lernenden wahrnehmen, und auf die Wichtigkeit von Handlungen, die sie rollenadäquat ausführen sollen. **Die anzustrebende mehrsprachige Kompetenz** bedeutet ja, dass Lernende Schritt für Schritt fähig werden, in ihren jetzigen bzw. zukünftigen Lebensbereichen angemessen zu handeln.

Um die konkrete Form der Mehrsprachigkeit bei den jeweiligen Lernenden identifizieren zu können, bringt einen die Dreiteilung der Mehrsprachigkeit von Königs (2001) der Frage näher. Königs (2001: 263) unterscheidet retrospektive Mehrsprachigkeit (die bilingualen Lernenden sind bereits zweisprachig), retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit (die bereits zweisprachigen Lernenden lernen eine L3), prospektive Mehrsprachigkeit (die Lernenden bauen ihre Mehrsprachigkeit erst durch den Fremdsprachenunterricht aus). Dieser letztere Fall kann im ungarischen Unterrichtswesen als typisch aufgefasst werden.

² Auf eine Ausführung der Unterschiede vom Lernen der ersten und zweiten Fremdsprache wird hier verzichtet (vgl. hierzu Boócz-Barna 2013).

Eine Unterscheidung solcher Art erscheint im Unterricht als sehr sinnvoll, ja sogar als notwendig, damit die einzelnen Lernenden als Individuen ihre Kompetenzen entwickeln bzw. entfalten können. Daher sollte der Stand der Lernaltersprachen ermittelt werden, um weiterführende Lernziele setzen zu können. Dabei sollte aber nicht ausschließlich der Kompetenzgrad bezüglich der kommunikativen Sprachkompetenzen berücksichtigt werden, sondern der Grad der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit, also auch die allgemeinen Kompetenzen wie die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, darunter der kognitive Stil sowie die Lernfähigkeit, und zwar das Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, die Lerntechniken und die heuristischen Fertigkeiten.

So ist es leicht einzusehen, dass die adäquate Feststellung des Grades erst die Erarbeitung eines Messinstrumentariums bedingt. Empirische Untersuchungen (vgl. Hufeisen/Lindemann 1998, Hufeisen 2001, Hufeisen/Marx 2010, Königs 2001) weisen darauf hin:

[...] fremdsprachliche Verarbeitungsprozesse [orientieren sich] beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache an denjenigen Prozessen, die beim Erwerb der ersten Fremdsprache etabliert worden sind. (Königs, 2001: 264)

Aus der Sicht der erzielten Mehrsprachigkeitsentwicklung von Lernenden erscheinen folglich Untersuchungen, die das Lernen einer Sprache und die **Mehrsprachigkeit holistisch** betrachten, besonders fruchtbar zu sein. Gemeint sind hier Experten wie Jeßner (1998) und Hufeisen (1998b u. 2001, Neuner/Hufeisen 2004, Hufeisen/Marx 2010). Jeßners *Dynamisches Modell des Multilingualismus* (1998) untersucht die **Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene** und hebt bei der Aneignung einer dritten Sprache die positiven Seiten der Zweisprachigkeit, konkret die Einwirkung metalinguistischer Fähigkeiten hervor. Wenn die Relevanz bereits erlernter Sprachen beim Lernen einer weiteren Sprache von den Lernenden selbst erkannt wird, und wenn sie fähig sind, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren, können sie sich neue Sprachkompetenzen effektiver aneignen. Die erhobenen subjektiven Theorien der Lernenden (Boócz-Barna 2007: 140ff.) untermauern das: Lernende sind demnach bereits mit dreizehn-vierzehn Jahren offen, sensibel und fähig, sich mit Funktionen von Sprachen im Unterricht und in der Kommunikation auseinanderzusetzen, Unterschiede oder Auffälligkeiten in einer anderen Sprache bzw. Kultur wahrzunehmen. Sie erkennen sprachliche Regularitäten und initiieren oft Sprachvergleiche.

Das Mehrsprachigkeitskonzept geht davon aus, „dass es eine grundlegende Sprachfähigkeit gibt, die durch Fremdsprachenlernen entfaltet und differenziert wird, dann kommt dem Aspekt des Transfers eine Leitfunktion zu“ (Neuner/Hufeisen 2004:49). Deshalb ist es notwendig, **den Transfererscheinungen**

im Unterricht mehr Aufmerksamkeit und mehr Zeit zu widmen, sich mit Transfermöglichkeiten regelmäßig auseinanderzusetzen. Besonders, wenn die Lernenden den Transfer selber initiieren.

Das setzt voraus, dass didaktisch-methodische Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik (Neuner/Hufeisen 2004:51ff.) regelmäßig und systematisch im Unterricht zur Geltung kommen. Im Sinne dieser Prinzipien sollte man auf kognitives Lehren und Lernen fokussieren:

- a) Vergleichen und Besprechen
- b) vom Verstehen zur Äußerung
- c) neuartige Inhaltsorientierung
- d) neugedeutete Textorientierung
- e) Ökonomisierung des Lernens.

Darüber hinaus sollten zeitliche, räumliche und soziale Bedingungen für die individuell verschiedenen Denkprozesse im Unterricht geschaffen bzw. deren Erkenntnisse im Weiteren aufgegriffen und gemeinsam verarbeitet werden, damit die Lernenden sich auch gegenseitig anspornen können.

Der Fremdsprachenerwerb wird von zahlreichen Faktoren beeinflusst, auf die lernersprachliche Entwicklung können neben sprachbezogenen auch lernerbezogene sowie lernsituationsabhängige Faktoren, wie Lernumgebung (insbesondere Lehrende, Mitlernende, Medien, Sprachkontakte außerhalb des Unterrichts), individuelle Merkmale (z.B. Lernstand, Gefühle, Einstellungen, Motivation) oder augenblickliche Empfänglichkeit (Tönshoff 1995) einwirken. Einen besonderen Faktor bilden die Interaktionen, zwischen Lernenden und Lehrenden sowie unter den Lernenden, deren Qualität den Lern-Erwerbsprozess, die Ausführung verschiedener Lernerrollen, die Aneignung von Kommunikationsroutinen und -strategien etc. grundsätzlich beeinflusst. Hier soll ich auf eine ausführliche Darlegung von Interaktionen verzichten, verweise jedoch auf eine diesbezügliche Untersuchung (Boócz-Barna 2013b).

Im Laufe der Aneignung der ersten Fremdsprache entfalten sich die allgemeinen und kommunikativen Kompetenzen von Lernenden, sie setzen beim Lernen in zunehmendem Maße neue Strategien und Techniken ein. Der Erwerb der ersten Fremdsprache (L2) wird darüber hinaus durch Lebens- und Lernerfahrungen sowie Lernstrategien und die L1 selbst beeinflusst. Auf das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) wirken ferner die Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, die L2 und das Wissen um den eigenen Lerntyp (Hufeisen 2010). Diesbezüglich möchte ich auf die Relevanz der Untersuchungen zum mehrsprachigen mentalen Lexikon, auf die neuen Modelle multiplen Sprachenlernens und auf die neuen Faktorenmodelle (Neuner/Hufeisen 2003, Navracscics 2007, Lengyel/Navracscics 2009, Hufeisen 2010) aufmerksam machen.

Die vorhin angerissenen Forschungen untermauern, dass **die Erstsprache und die Fremdsprache(n) interagieren**, dass es nicht nur unter den Elementen derselben Sprache, sondern auch zwischen den Elementen der verschiedenen Sprachen der Sprachverwendenden Verknüpfungen gibt (Raupach 1994:31).

2.1.2. Funktion vorhandener Kompetenzen im L3-Deutschunterricht

Die bereits erworbenen (Sprach)Kompetenzen der Lernenden können dadurch entwickelt und entfaltet werden, wenn die erworbenen Sprachen in den Unterricht angemessen einbezogen werden und darauf aufgebaut wird. Erst wenn die Bedeutung dieser Kompetenzen erkannt und ein veränderter Umgang damit realisiert wird, kann der moderne Fremdsprachenunterricht seinen modernen Zielen gerecht werden.

2.1.2.1. Funktionen der Muttersprache L1-Ungarisch

L1-Ungarisch hat beim L2- und L3-Lernen eine wichtige Funktion, jedoch nicht im Bereich des Transfers, wie das bei den genetisch verwandten Sprachen möglich ist. Funktion der L1 ist hauptsächlich, das Fremdsprachenlernen zu fundieren (Neuner-Hufeisen 2003). In unserem Fall – nämlich bei Lernenden **mit einer nicht-indoeuropäischen Erstsprache** – übernimmt die mit L3 genetisch verwandte L2 beim Lernen der zweiten Fremdsprache einige Funktionen der L1 (Marx 2000, Boócz-Barna 2007, 2009, 2013).

Die muttersprachlichen Redebeiträge und die Sprachwechsel in das L1-Ungarisch können auf die Sprachentwicklung der Lernenden wie auf die Unterrichtskommunikation positiv einwirken. In der empirischen Forschung zwischen 1999 und 2003 (Boócz-Barna 2007) wurden folgende Motive der Sprachwechsel bei ungarischen L2-Lernenden ermittelt:³ in den spontanen muttersprachlichen Äußerungen verbergen sich oft echte Kommunikationsbedürfnisse und Chancen echter Gespräche, wie Aktivierung inhaltlicher Vorerfahrungen der Schüler, muttersprachliche Fortführung des Themas, muttersprachliche Lernhilfen, Muttersprache als Erklärsprache; weitere Funktionen des Einsatzes sind affektiv-emotionaler, sozialer oder kommunikativ-interaktiver Art. Eine muttersprachliche Lernerinitiative gilt in manchen Fällen als potentieller Auslöser echten Gesprächs (ebd., S. 113ff.), wie z.B. Sich-Angesprochen-Fühlen, Offenbarung persönlicher Bezüge, Lernende will das Thema fortführen, Klärung eines Kommunikationsproblems zwischen den Sprechenden, Andere in der Kleingruppe zur Arbeit animieren wollen,

³ Diese Untersuchung basiert auf einem Datenkorpus von 66 Unterrichtsstunden, auf Transkripten von insgesamt 35 Gesprächssequenzen und 7 Interviews zu subjektiven Theorien der Lernenden samt Tapeskripten der Interviews (Boócz-Barna 2007).

Aha-Effekt, Freude an sprachlichen Entdeckungen. Eine psychisch unangenehme Situation, wenn sich Lernende z.B. rechtfertigen müssen, oder eine Stress-Situation, die hemmend wirkt, können ebenfalls zum Sprachwechsel in das L1 führen. Diese können ferner bei Störungen bzw. in bedrohlichen Situationen vorkommen, in denen die Muttersprache in den unsicheren Situationen Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. Gewisse Unsicherheiten der Lernenden können auch einen spontanen Sprachwechsel hervorrufen. Anregende oder überraschende Momente verursachen auch oft spontanes Umschalten in die Muttersprache, und wenn dieser Sprachwechsel im Unterrichtsprozess thematisiert wird, werden neue, vorhin nicht entdeckte Perspektiven der Unterrichtskommunikation realisiert werden.

Als Thema des Sprachwechsels konnten folgende Faktoren ermittelt werden: spontane Einfälle, Mitteilungen zum Unterrichtsthema, Hilfestellung bei Kommunikationsstörungen, Emotionen (z.B. Betroffenheit, Unsicherheit, Überraschungen, Aha-Effekt), neue, unbekannte sprachliche Phänomene, Informationsentnahme, eigener Lernbezug, Stellungnahme, metalinguistischer Kommentar, Unterrichtsorganisatorisches (Rückfrage, Bitte um Präzisierung der Aufgabenstellung).

Explikative Funktion der L1 konnte ebenfalls ermittelt werden. Unbekannte oder unverständliche Phänomene werden direkter und schneller in der Muttersprache geklärt. Defizite des Lern- und Sprachstandes können ebenfalls Sprachwechsel verursachen. Lerndefizite der Lernenden in manchen sprachlichen-kommunikativen Bereichen sind häufige Auslöser von Sprachwechseln.

Auch **Lern- und Lehrgewohnheiten** können zum Sprachwechsel führen: Lernende sind es oft gewohnt, nach dem muttersprachlichen Äquivalent zu fragen, auch wenn sie die Bedeutung bereits erfolgreich erschlossen haben, damit sie sich vergewissern. Bei ihren früheren Lehrenden wurde nämlich die ungarische Übersetzung immer angegeben.

Die spontanen Sprachwechsel bereichern auch den Interaktionsmodus, folglich treten im Unterricht **vielfältigere (natürliche) Interaktionsmuster** auf. Dadurch können die Lernenden in solchen kommunikativen Situationen handeln, die es sonst nicht oder selten gäbe. Die Muttersprache kann ferner seitens des Schülers ein Mittel der Informationsentnahme sein, also die Funktion haben, schnell Informationen über die Stunde zu sammeln, um in die Kommunikation einsteigen zu können (ebd., S. 126).

Im Unterricht kommen **muttersprachliche Zurechtweisungen** (Disziplinierungsmaßnahmen) seitens der Lehrenden vor. Wenn sie während eines deutschen Redebeitrags erfolgen, werden sie durch den Sprachwechsel aus dem ursprünglichen Kontext, dem Unterrichtsgespräch ausgesondert. Der Sprachwechsel ist nämlich eine **starke Markierung**, wodurch das Gesagte

besonders hervorgehoben wird. Lehrende sollten sich folglich überlegen, ob überhaupt und wie häufig sie die Muttersprache in solchen Fällen anwenden, damit die Muttersprache nicht als Sprache der Bestrafung und Zurechtweisung oder „Unterrichtsorganisation“ in den Stunden fungiert, und andererseits diese wichtigen Inhalte aus der deutschsprachigen Kommunikation zugleich ausgeschlossen werden.

Als **Gründe für den Sprachwechsel in der Kleingruppenarbeit**, in der über die oben zitierten, für die meisten Sozialformen (bis auf die Einzelarbeit) kennzeichnenden Motive und Ursachen hinaus auch spezifische vorkommen, gelten aufgrund der Untersuchungen (Boócz-Barna 2007) die folgenden: Ein Lerner will Andere zur Teilnahme animieren, die noch nicht in die Arbeit eingestiegen sind: z.B.: „Na, csináljunk már valamit!“ [Na los, machen wir doch etwas!], und dann fragt er Andere in der Gruppe nach der Bedeutung der Schlüsselwörter des Themas; in derselben Sequenz löst die Unzufriedenheit von ‚A‘ mit den zwei anderen Lernenden, die nichts machen, muttersprachliche Reaktionen aus; ein Lernender kann in die Arbeit nicht einsteigen, weil er vergessen hat, den Text zu lesen, und dieses Problem veranlasst ihn dann in der Muttersprache zu reden, wodurch geklärt wird, inwiefern er zum Gruppenergebnis beitragen kann (ebd., S. 108f.).

Dank der „Geborgenheit“ in der Kleingruppe können auch Lerndefizite geklärt werden, die im Plenum nicht ans Licht kämen. Zugleich muss auch die Kehrseite aufgezeigt werden: Infolge der wenigen Gruppenmitglieder muss sich jeder exponieren und eventuelle Defizite gestehen.

Ich plädiere für „aufgeklärte“ **Mehrsprachigkeit im Unterricht**.⁴ Das bedeutet meiner Ansicht nach mehr, als wenn die zeitlich begrenzte Benutzung der Muttersprache von Lehrenden geduldet wird, mit der Einschränkung, das Gespräch soll möglichst schnell in die Zielsprache zurückgeführt werden. Durch den Gebrauch von L1, L2 oder L3 senden Lernende oder Lehrende auf didaktisch-methodischer, sozialer, affektiv-emotionaler oder kommunikativer Ebene bewusst und unbewusst wichtige Signale, die auf das jeweilige Unterrichtsgespräch und auf den weiteren Spracherwerb grundsätzlich einwirken können. Wenn der Gebrauch anderer Sprachen nur geduldet wird, was oft der Fall ist, schwingt für die Lernenden die Botschaft mit, sie sollten die anderen Sprachen in das Lernen der momentan zu lernenden Sprachen nicht einbeziehen, und falls sie es tun, sei das ein Defizit, das gleich beseitigt werden soll. Diese Einstellung beeinflusst den Fremdspracherwerb negativ, indem sie zur zwanghaften Isolierung von Kompetenzen und Strategien führt. Daraus resultiert ein weiterer negativer Prozess, nämlich dass in den Lernenden Hemmungen und Ängste aufgebaut werden, die es sonst nicht gäbe.

⁴ Vgl. Butzkamm 1973.

2.2. Funktion von L2 im L3-Unterricht

2.2.1. Lernaltersentwicklung – Transfer

Die **neuartige Auffassung der Kontaktpunkte zweier Sprachen** (Hufeisen 2003, Neuner/Hufeisen 2005, Hufeisen/Marx 2010) deutet die Übertragung einiger Elemente und Kenntnisse sogar Lern- sowie Kommunikationsstrategien in den Lernprozess der neuen Fremdsprache als etwas grundsätzlich Positives und Lernförderndes. Diese Übertragung aus einer Sprache in eine andere wird (Neuner und Hufeisen 2003, 2004) als **positiver oder negativer Transfer** bezeichnet – der Ausdruck *Interferenz* wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Recht nicht angewandt. Auch meine eigenen Unterrichtserfahrungen und -beobachtungen untermauern die Behauptung von Hufeisen (1999: 47) eindeutig: *Interferenz* impliziert zweifellos eine negative Beurteilung der Wechselwirkung zweier Fremdsprachen. Die negative Wirkung wird von Lehrenden oft als Barriere oder Störung angesehen. Diese negative Wertung von Übertragungen schließt ferner meiner festen Überzeugung nach einen wesentlichen Aspekt aus, und zwar den strategischen. Die Integration von Kenntnissen und Kompetenzen in die neue Fremdsprache sollte doch als eine wichtige Strategie erachtet und vermittelt werden, auch wenn sie manchmal nicht unbedingt zu positiven Ergebnissen führt. Die negativen Transfererscheinungen können, falls sie angemessen reflektiert werden, den Lernprozess positiv beeinflussen. Es ist nämlich unerlässlich, dass Lernende Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihren Sprachen erkennen. Der Umsetzung neuer Erkenntnisse in den Unterricht stehen in diesem Bereich zwei Lehrtraditionen im Wege:

- a) Lehrende fassen oft den negativen Transfer im linguistischen Sinne als Interferenz auf und behandeln ihn im Unterricht als Fehler. Diese veraltete Sicht hindert dann Lernende das Potenzial vom Transfer beim L3-Lernen zu nutzen.
- b) Die Transfererscheinungen werden nicht als aufzugreifende Vorkenntnisse aufgefasst und folglich nicht in den Unterricht einbezogen, oft nicht als etwas Positives aufgenommen, häufig sogar als Fehler betrachtet.

Infolge der neuen Forschungen wurde auch die „Lernalterssprache“ (Selinker 1972), Interimsprache (Raabe 1974), dieses von den einzelnen Lernenden gebildete, spezielle Sprachsystem, also die individuelle Sprachvariante differenzierter betrachtet. Sie weist die Merkmale sowohl der Zielsprache als auch der Muttersprache oder weiterer Sprachen bzw. ganz spezifische Merkmale auf, die nicht diesen Sprachsystemen entnommen wurden; sie ist variabel, verändert sich stets in Richtung Zielsprache, ist demzufolge instabil, zunehmend

komplexer, und besitzt ein eigenes Regelsystem. Hier möchte ich auf den Vorgang „**Dekomposition**“ (Wode 1988) verweisen, die auch wichtige, im Unterricht zu beachtende Aspekte des Lernerhaltens einbezieht:

Dekomposition bezeichnet **das schrittweise Herausfiltern von Merkmalen der Zielsprache** [hervorgehoben von BBK]. **Aus diesen dekomponierten Merkmalen werden später die Zielstrukturen rekonstruiert** [hervorgehoben von BBK]. Auch die einzelnen Strukturen bzw. Strukturbereiche einer Sprache werden in den seltensten Fällen als Ganzes auf einmal gemeistert. Komplexe Strukturbereiche, z.B. die Interrogation, die Negation, Wortstellungsregeln, das Lautsystem oder eine Wortbildungsregel, werden so gelernt, dass nach und nach einzelne Charakteristika des zielsprachlichen Inputs herausgefiltert und anschließend zu den Zielstrukturen reintegriert werden. [...] Diesem Lernerhalten widerspricht die Praxis des FU, wenn von vornherein die zielgerechte Wiedergabe der zu lernenden Strukturen verlangt wird. Die einzelnen Gesetzmäßigkeiten, nach denen sprachlicher Input dekomponiert wird, widerspiegeln sich in den Entwicklungssequenzen und den entwicklungspezifischen Strukturen. (Wode 1988: 81ff.)

Ein wichtiger Ertrag dieser Auffassung ist gerade in der positiven Betrachtung der „unvollkommenen“, also sich entfaltenden Lerner Sprache. Diese positive Sicht des schrittweise und bei den einzelnen Lernenden voneinander abweichenden Herausfilterns sollte in der Unterrichtspraxis mehr an Bedeutung gewinnen. Insbesondere beim L3-Lernen, da in dem Fall Lernende mit vielfältigeren Unterschieden – Kompetenzen, Sprach- und Lernerfahrungen – in den Unterricht einsteigen als im Fall des L2-Unterrichts.

Die Faktorenmodelle von Riemer (1997: 64) und von Hufeisen (2001, 2010) bringen eine weitere, sehr bedeutende Etappe der Ermittlung der Lerner Sprachen mit sich, die die Einwirkung der vorhandenen Sprachen in ihrer Komplexität plausibel darstellen.

Der positive Beitrag des Modells von Hufeisen (2001, 2010) über die Einwirkungen verschiedener Faktoren auf den Erwerb der zu erlernenden Fremdsprache ist, dass sowohl die Lebens- und Lernerfahrungen und -strategien als auch die Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien hervorgehoben werden. Wichtig ist das einerseits, weil beim Fremdsprachenlernen bereits bei der L2 nicht nur vorhandenes Wissen und vorhandene Kompetenzen, sondern auch Lebens- und Lernerfahrungen einen großen Beitrag leisten, andererseits erlaubt diese Unterscheidung, die Wirkung des Faktorenkomplexes differenzierter zu betrachten. Über allgemeine Lebens- und Lernerfahrungen und -strategien hinaus spielen nach Hufeisen Lernerfahrungen eine Rolle, die sich auf die L2 als System und auf Lernstrategien beziehen, die sich im L2-Lernprozess bereits bewährt haben.

Die neuen Forschungen bieten also Anhaltspunkte für die Ausdifferenzierung der dynamischen Entwicklung der Lerner Sprache und für die Einwirkungsmechanismen der bereits erworbenen (Fremd)Sprachen. Das Aufgreifen von L2-Lernerfahrungen und -strategien erfolgt im L3-Unterricht jedoch äußerst defizitär, obwohl diese Erkenntnisse den Lernenden die Reflexion des eigenen Lernprozesses erleichtern könnten.

Ein mit der Lerner Sprache/Interimsprache zusammenhängendes, relevantes Phänomen des Erwerbsprozesses ist ferner, um mit Neuner (1999) zu sprechen, die „**Interimswelt**“, die Neuner für die Bezeichnung jeweiligen landeskundlichen Wissens der Lernenden anwendet. Diese Betrachtung lenkt die Aufmerksamkeit auf eine **wichtige Eigenart des inneren Lernprozesses**. Die Lernenden begegnen im Fremdsprachenunterricht nicht der Zielsprachenwelt „wie sie ist“, sondern einem „vorgefilterten Konstrukt“ der Zielsprachenwelt, also einer Zwischenwelt, die für sie unter ganz bestimmten – soziopolitischen, pädagogischen, linguistischen oder lerntheoretischen – Prämissen zurechtgemacht worden ist (Neuner 1999: 269). Beim L2-Erwerb besteht bereits ein Begriffssystem als Referenz, durch die Konfrontation mit der L2-Sprache und der L2-Kultur werden die muttersprachlichen Konzepte ausdifferenziert. Beim L3-Erwerb stehen also L1 und L2 als Referenz zur Verfügung. Die Lernenden entwickeln demnach ihre „**Interimsweltbilder**“ (Rost-Roth 2003: 58ff.), bilden und testen mit Hilfe von Strategien ihre Hypothesen. Die eingesetzten Lernstrategien „sind in ihrer Ausprägung wie auch in der Anzahl abhängig von der Kreativität der Lehrenden wie der Lernenden“ (Rampillon 2003: 90). Durch den Einsatz von Kommunikationsstrategien erweitern Lernende ihre Ausdrucksmöglichkeiten in sprachlichen Bereichen, in denen ihre Lerner Sprache für ihre Kommunikationsbedürfnisse nicht ausreicht.

2.2.2. Funktionen von L2-Englisch beim L3-Deutschlernen ungarischer Lernender

Beim L3-Deutschlernen mit nicht-indoeuropäischen Erstsprachen kann eine **besondere Rolle von L2-Englisch** wahrgenommen werden, die L1 hat nämlich in diesem Lernprozess keine Anhaltspunkte für die zweite Fremdsprache inne, die L2 dagegen viele Transfermöglichkeiten. Diesbezügliche Untersuchungen untermauern nämlich, dass Lernende öfter auf L2-Englisch zurückgreifen, wenn sie etwas beim L3-Lernen nicht wissen, nicht auf L1, die genetisch mit L3-Deutsch nicht verwandt ist (Marx 2000, Boócz-Barna 2007). Der Sprachvergleich kann jedoch über die sprachlich-strukturelle Ebene hinaus wichtige Erkenntnisse hervorbringen, wenn auch die L1 reflektiert wird. Diese Aha-Erfahrungen wirken im affektiv-emotionalen Bereich ein und können Einstellungen und Haltungen beeinflussen, indem Lernende etwa feststellen,

„dass das für eine schwere Sprache gehaltene Deutsch in mancher Hinsicht einfacher ist als das Ungarische“ (Incze 2011: 30).

Die 2003–2007 in ungarischen Mittelschulen durchgeführten empirischen Untersuchungen (Boócz-Barna 2007) brachten weitere fremdsprachendidaktische Erkenntnisse über Sprachwechsel und Transfer. Demnach sollte man diese Phänomene differenzierter als bisher betrachten, d.h. den „**Sprachwechsel**“ und den „**Transfer**“ **auseinander halten**. Wenn der unbewusste Einfluss, d.h. das Anklingen/Mitschwingen einer anderen Sprache reflektiert wird, also das Phänomen und die möglichen Entstehungsgründe geklärt werden, kann das zum positiven Transfer führen. Durch die Analyse des Transfers können dann (a) das Verständnis des momentanen Sprachzustandes und des Sprachlernprozesses – und zwar in beiden involvierten Sprachen – verbessert und (b) die metakognitiven und strategischen Kompetenzen der Lernenden entwickelt werden. Dabei sollte man darauf achten, dass diese Reflexionen in den sprachbezogenen Unterrichtsphasen gleich nach dem Transfer, in den mitteilungsbezogenen Phasen erst nachträglich erfolgen sollten.

Diese Forschung (Boócz-Barna 2007) fokussierte in ihrer zweiten Phase auf die Ermittlung der Funktionen von L2-Transfer und Formen deren Bewusstmachung im ungarischen L3-Deutschunterricht. Die ermittelten und transkribierten Unterrichtssequenzen wurden daraufhin untersucht, inwieweit der Einsatz von weiteren Sprachen im L3-Unterricht bewusst eingesetzt und/oder der Einsatz reflektiert, evtl. im Voraus geplant wird. Eine zentrale Frage war dabei, von wem der jeweilige Transfer initiiert wird.

In der Forschung (Boócz-Barna 2007 ebd.) konnte ermittelt werden, dass diese Mitteilungsbedürfnisse und Erkenntnisse der Lernenden sich in den Lernerinitiativen äußern, die von Lehrenden oft nur teilweise bis gar nicht erkannt werden, geschweige denn deren Einbezug in den weiteren Unterrichtsprozess. Die erhobenen Transfererscheinungen konnten nach der Initiierung folgenderweise gruppiert werden:

- (a) lernerinitiierte Transfererscheinungen – erfolgreich realisierte Verbindungen mit Bewusstmachung durch einen Lernenden
- (b) lernerinitiierte Transfererscheinungen – „verpasste“ Verknüpfungen zwischen den Sprachen
- (c) lernerinitiierte Entwicklung strategischer Kompetenzen (auch mit „Nebenwirkung“)
- (d) lehrerinitiierte Transfererscheinungen – ohne Bewusstmachung (Lehrer-Hinweise auf Transfer)
- (e) lehrerinitiierte, geplante Bewusstmachung.

Gruppe (c), lernerinitiierte Entwicklung strategischer Kompetenzen (auch mit „Nebenwirkung“) sollte kurz erläutert werden. Die folgende Unterrichtssequenz untermauert die besondere Rolle der ersten Fremdsprache beim L3-Lernen in einem weiteren Sinne als bisher angedeutet. L3-Deutschlernende greifen im Anfängerunterricht auf L2 Englisch zurück, wenn sie etwas nicht wissen, jedoch aus einem anderen Grund.

Sequenz: “*írd, hogy people!*”

Kontext: Das Gespräch wurde in der Klasse 9 eines Gymnasiums protokolliert. Die Schüler sind 14-15 Jahre alt und lernen Deutsch als L2 nach Englisch. Thema: Gespräch über typische ungarische Namen in der Kleingruppe. Die Gesprächsteilnehmer sind drei Schüler (S1), (S2) und (S3).

Transkript

01 S1: *mik a tipikus magyar nevek?*

02 S2: *Kiss, Nagy, Kovács...*

03 S1: *Tóth! .. népet jelent .. hogy mondják németül, hogy népcsoport?*
(ruft die Lehrerin, sie hört ihn aber nicht)

04 S3: *írd, hogy /pi:pl/! Ha valamit nem tudsz, írd angolul!*

Diese Sequenz ist ein hervorragendes Beispiel für die **Übgeneralisierung von Strategien** und zugleich für die Bewusstheit der Lernenden in Bezug auf die Funktion vom Englischen im Deutschen. Lernende erfahren nämlich im Gespräch mit Muttersprachlern oder beobachten in den Medien, dass Internationalismen und besonders Anglizismen in der deutschen Rede oft gebraucht werden und der Einsatz des Englischen in der Kommunikation öfters zum Erfolg führen kann. Das kann gegebenenfalls als Kompensationsstrategie gedeutet werden. Diese Übgeneralisierung kann jedoch manchmal – wie auch hier – zu falschen Konsequenzen führen.

Wenn Lernende regelmäßig zur Reflexion der Transfererscheinungen veranlasst werden, können sich ihre diesbezüglichen Lernstrategien in beiden Fremdsprachen entwickeln.

In einer nächsten Untersuchung, die bei L3-Deutschlernenden (mit L2-Englisch) durchgeführt wurde (Boócz-Barna 2010), wurde erzielt, die **im Bereich des Wortschatzes auftretenden Transfererscheinungen** zu erfassen. Die Transfererscheinungen konnten auf allen Ebenen – auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer und semantischer Ebene – dokumentiert werden.

Im Unterricht kommen öfters Transfererscheinungen vor, meistens spontan, maßgebend ist jedoch der Umgang damit: **In den meisten Fällen fehlt die nachträgliche Arbeit daran**, Lehrende greifen diese spontanen Gelegenheiten

nicht auf, diese Phänomene werden oft nicht reflektiert, deshalb auch nicht bewusst gemacht.

Die Reflexion ist auch im Fall negativen Transfers relevant, geschweige denn von den falschen Kognaten oder vom deutsch-englischen Codemixing. Besonders wichtig ist der bewusste Umgang mit der anderen Fremdsprache bei der Semantisierung, in der Lernende verschiedene Erschließungstechniken ausprobieren und reflektieren. Das setzt von Seiten der Lehrenden intensive Beschäftigung mit der Mehrsprachigkeit und deren Didaktik voraus. Lehrende sollten die neuen Konzepte kennen lernen, erproben und reflektieren (Feld-Knapp 2011, 2012). Es ist diesbezüglich vorteilhaft oder eher notwendig, dass Lehrende in der anderen Fremdsprache / den anderen Fremdsprachen der Lerngruppe über Kompetenzen oder mindestens über Teilkompetenzen verfügen (Boócz-Barna 2009).

3. Umsetzungshilfen – vorhandenes Angebot von Projekten und Lernmaterialien

In diesem Abschnitt möchte ich zwei **neue**, von den meisten Lehrenden **noch nicht entdeckte Hilfestellungen bei der Umsetzung neuer Forschungserkenntnisse** skizzieren.

3.1. Projekte

3.1.1. Neue Wege durch Brückensprachen – Prinzipien „Die sieben Siebe“

Das unter der Leitung von Neuner und Hufeisen entwickelte und **mehrfach verfeinerte Mehrsprachigkeitskonzept** wurde im „EuroComGerm“-Projekt von Hufeisen und Marx (2007) zur Unterstützung des Erwerbs rezeptiver Kompetenz in der germanischen Sprachengruppe weiterentwickelt. Für die Umsetzung der neuen Forschungserkenntnisse in den Unterricht bietet das **EuroComGerm-Projekt** einen konkreten Weg an, nämlich auf der Basis der Brückensprache eine weitere Sprache der Sprachgruppe erschließen zu lernen, d.h. auf der Basis von Deutsch- und Englischkenntnissen ein Lese- und Hörverstehen in der Gruppe der germanischen Sprachen zu erreichen. Die Nutzung von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachen ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von Kompetenzen und fördert die **Entwicklung rezeptiver Mehrsprachigkeit**. Die Prinzipien „Die sieben Siebe“ (Hufeisen/Marx 2007) stellen die sieben Transferbereiche beim Erschließen dar, fokussieren auf transferbasierte Strategien zum optimierten Erschließen von Texten, wobei die Reihenfolge der zu verarbeitenden Transferbereiche beliebig ist und nach der individuellen Sprachbiographie der Lernenden gewichtet werden kann.

Ein wichtiger Ertrag dieser Herangehensweise für Lernende mit L1-Ungarisch (oder mit weiteren nicht-indoeuropäischen L1) ist die Fokussierung beim Textverstehen auf bestimmte lexikalische und strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch, die durch den Vergleich mit der L1 nicht möglich ist. Mittels dieser Methode können sprachen-übergreifendes Denken und interlinguales Erschließen gefördert werden und gewinnen die oft unbeachtet bleibenden Initiativen von Lernenden an Bedeutung.

Obwohl man mit Hilfe dieser Methode in allen Sprachen einer bestimmten Sprachfamilie lesen lernt, kann man die Arbeitsweise sehr wohl auf den L3-Deutschunterricht ungarischer Lernender übertragen. Die Arbeitsweise der Methode EuroCom, also die Prinzipien „Die sieben Siebe“ stellen die sieben Transferbereiche beim Erschließen dar,⁵ deren konsequente Betrachtung auch für ungarische Lernende von Nutzen sein kann. Dabei eignen sich Lernende transferbasierte Strategien zum optimierten Erschließen von Texten an.

3.1.2. Deutsch Lehren Lernen (DLL): 6 Fortbildungsreihe des Goethe-Instituts

DLL stellt eine neue Fortbildungsreihe des Goethe-Instituts zur praxisnahen Qualifizierung von Lehrkräften von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache weltweit, eine **professionelle Begleitung der Erneuerung vom Deutschunterricht** dar.

Erzielt werden die fachwissenschaftliche und fortbildungsdidaktische Erneuerung der Teilnehmenden. Die Basis-Einheiten 1–6 bieten neue Erkenntnisse der Didaktik DaF und konkrete Anwendung im Unterricht:

- DLL1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung
- DLL2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?
- DLL3: Deutsch als Fremdsprache
- DLL4: Aufgaben, Übungen und Interaktion
- DLL5: Lernmaterialien und Medien
- DLL6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung

⁵ „Die 7 Siebe“ stellt einen Online-Kurs (www.kom.tu-darmstadt.de/eurocomgerm/index.php – zuletzt geprüft am 01.04.2014) dar, mit Aufgaben in Bezug auf die sieben Transferbereiche: Sieb 1: Vorwissen aktivieren; Sieb 2: Wortschatz erschließen (Internationalismen und Pangermanismen; deutsch-englischer gemeinsamer Wortschatz, falsche Kognaten); Sieb 3: Lautentsprechungen erkennen (Deutsch-Englisch); Sieb 4: Graphien und Aussprachen vergleichen (Deutsch-Englisch); Sieb 5: Syntaktische Strukturen vergleichen; Sieb 6: bewusst werden der Morphologie (Konjugationsformen, Steigerungsformen, Pluralbildung und die Verwendung des Artikels); Sieb 7: Prä- und Suffixe vergleichen (lateinische und griechische Affixe). Bei diesem Sieb kann man erfahren, dass laut Schätzungen im Deutschen und Englischen 35 Präfixe und 26 Suffixe gleichwertig verwendet werden.

⁶ [S. https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html?wt_sc=dll_pro_deutsch+lehren+lernen-hd](https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html?wt_sc=dll_pro_deutsch+lehren+lernen-hd).

Die Zielgruppen sind Lehrende im Primar-, Sekundar- und Erwachsenenbereich, auf dem Niveau B2, mit Hochschulabschluss und mit Zugang zum Unterricht. Verschiedene Szenarien können realisiert werden: kombinierte Fortbildung mit Online- und Präsenzphasen oder Fernlehre. DLL-Basis endet mit einem Zertifikat des Goethe-Instituts.

Über die Einbeziehung neuer Forschungserkenntnisse hinaus stellt das so genannte Praxiserkundungsprojekt (PEP), das zentrale Instrument der Lehrerforschung, eine besondere Innovation für die Praxis dar. Der Gegenstand des in jeder Einheit durchzuführenden Praxiserkundungsprojektes ist der eigene Unterricht der teilnehmenden Lehrenden, mit dem Ziel, den eigenen und fremden Unterricht zu beobachten und zu reflektieren, neue Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und im Unterricht zu erproben und die Folgen zu untersuchen. Bei der Verarbeitung des Moduls erhalten Lehrende **Impulse und können Erkundungsfragen**, Fragen **aus der eigenen Praxis** formulieren, Fokus der Erkundung mit anderen Kolleginnen und Kollegen diskutieren, mit ihren Lernpartnerinnen (Tridem) abstimmen und das PEP in ihrer Kleingruppe planen, im eigenen Unterricht realisieren, im Tridem auswerten, im Plenum präsentieren, reflektieren und sich über die neuen Erfahrungen austauschen.

3.2. Ausgewählte Lernmaterialien für Deutsch nach Englisch

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Lehrwerke und Lern-Lehrmaterialien für L3-Deutsch skizziert, die sich an den Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung orientieren und in Ungarn verwendet werden. Mit dieser Darstellung möchte ich deren Verbreitung fördern.

Die auf den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufbauenden Lehrwerke greifen die Transfermöglichkeiten, die Kontaktpunkte der zu erwerbenden Sprachen jedoch unterschiedlich auf. Das kann einerseits damit erklärt werden, dass sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickelt wurden, andererseits hängt das mit dem didaktisch-methodischen Konzept der jeweiligen Autorinnen und Autoren zusammen.

Bei den Lehrwerken für L3-Deutsch als Fremdsprache ist vor allem zu prüfen,

- ob das jeweilige Lehrwerk das vorhandene Wissen des Lernenden aufzugreifen und weiter zu entwickeln versucht
- ob es für einen schnelleren und effizienteren Erwerb der 2. Fremdsprache Anknüpfungs- und Transfermöglichkeiten zwischen Englisch und Deutsch ermöglicht
- ob es vorhandene Lernstrategien bewusst macht und weiterentwickelt.

Folgende, ausgewählte Lehrwerke **orientieren sich an den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik**, sie knüpfen unterschiedlicher Art und Weise bei vorhandenem Wissen der Lernenden an. Lernende werden im lexikalischen

und grammatischen Bereich zum Sprachvergleich angeleitet, auf positive Transfermöglichkeiten oder auf falsche Kognaten aufmerksam gemacht. Typische Themen und Wortfelder, die Lernende bereits aus dem ersten Fremdsprachenunterricht kennen, werden einbezogen.

Die Lehrwerke *Kekse*, *Deutsch ist IN* und *deutsch.com* legen viel Wert auf die Aussprache: in *deutsch.com* sollen Lernende z.B. internationale Wörter auf Deutsch aussprechen, wobei die wichtigen Aussprachephänomene im Deutschen bewusst gemacht und geübt werden. Bei *deutsch.com* ist die **Textorientierung** hervorzuheben, die auch den „Einbezug der **neuartigen Textsorten der ‚Neuen Medien‘** (z.B. E-Mail: SMS; Chat; etc.)“ (Neuner 2009: 8; Hervorhebung von mir: BBK) meint. In diesem Lehrwerk werden Lernende mit einem authentischen und landeskundlich interessanten Kontext in den neuen Lernstoff eingeführt. Zentral ist das strategische Lernen und in den Lektionen spielt die Entwicklung der Fremdsprachenlernstrategien eine wichtige Rolle. Die Selbstkontrolle als Reflexionsinstrument sollte auch unbedingt erwähnt werden.⁷

Für die Planung der Textarbeit und die Reflexion des Lernens erweisen sich ferner weitere Materialien als besonders empfehlenswert: Die thematischen **Liste des gemeinsamen deutsch-englischen Wortschatzes** und die **Sammlung der falschen Kognaten von Neuner/Hufeisen** (2003) sowie die **Übungsvorschläge für Deutsch nach Englisch** auf der Webseite von Berger und Colucci,⁸ die die Lernenden durch interaktive Aufgaben zur Verknüpfung der Sprachen und durch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Phänomenen zu Erkenntnissen in lexikalischen und grammatischen Bereichen führen, die in dem weiteren Erwerbsprozess als Strategien eingesetzt werden können.

4. Änderungsbedürftige Felder der Unterrichtspraxis

Das Umdenken unterrichtlicher Bedingungen und Ressourcen erfordert und vermutet, dass die Sprachen nicht mehr isoliert wie jetzt vermittelt werden sollen. In Ungarn fangen Lernende mit dem Deutschlernen an, wenn sie in der ersten Fremdsprache über gewisse Kompetenzen verfügen, die als wichtige Eingangskompetenzen den Erwerb des Deutschen grundsätzlich beeinflussen können. Daher ist es unerlässlich, diese aufzugreifen. Ich plädiere also für mögliche **Wege zur Synergie zwischen Deutsch- und Englischlernen**. Man kann durch den Transfer und durch einen veränderten Umgang mit Transfererscheinungen im Unterricht grundlegende Strategien vermitteln und

⁷ S. <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ddc1-L04-tipps-unterricht.pdf>.

⁸ S. http://ospitiweb.indire.it/ictavagnacco/deutsch/deutsch_nach_englisch/01a.htm (zuletzt geprüft am 12. 08. 2014).

zugleich die Einstellungen von Lernenden alten Lehr- und Lerntraditionen gegenüber ändern. Das bedingt jedoch das Zusammenwirken von Deutsch- und Englischunterricht.

4.1. Mehr Raum für Lernerinitiativen im L3-Unterricht

Lernerorientierung wird von mir nicht nur als Orientierung an Bedürfnissen und Zielen der Lernenden interpretiert, wobei die Lernenden als einzelne, sich voneinander unterscheidende Individuen betrachtet werden, sondern hauptsächlich **als Chance, echte Mitteilungsbedürfnisse der Lernenden aufzugreifen, Lernerbezüge erkennen zu lassen** sowie neue Lernerbedürfnisse zu wecken. Wie vorhin erläutert, äußern sich Mitteilungsbedürfnisse in Lernerinitiativen (Boócz-Barna 2007). Bedürfnisäußerung ist die Grundlage für echte Gespräche. Während man ja in der Alltagskommunikation vor allem dann redet, wenn man etwas zu sagen hat, bietet sich im Unterricht selten die Möglichkeit dazu. Lehrende sollten also diese Gelegenheiten erkennen und aufgreifen.

Im Unterricht geht es ja meistens um Simulation, Lehrende bemühen sich Lernerbezüge herzustellen oder Lernerbedürfnisse zu wecken. Deshalb sollten sie Geschehnissen, denen echte Bedürfnisse zugrunde liegen, besondere Aufmerksamkeit schenken. Meiner Erfahrung nach wird die diesbezügliche Sensibilität der Lehrenden durch die Benutzung der L1 oder L2 von den Lernenden oft gelähmt. Trotz „aufgeklärter Einsprachigkeit“ beharren Lehrende oft darauf, dass Lernende alles auf Deutsch sagen und falls nicht, müssen sie das Gesagte gleich ins Deutsche übersetzen. In diesem Sprachverhalten manifestiert sich die Grundeinstellung dieser Lehrenden, dass sie sich auf die Sprache (Form) und nicht auf die Mitteilungen (kommunikative Inhalte) selbst konzentrieren.

Die Lehrenden sollten durch regelmäßige Reflexionen des Lehr- und Lernprozesses lernen, die Botschaften, die sich in Sprachwechseln oder Transfererscheinungen manifestieren, herauszuhören und entsprechend sensibel und vorsichtig damit umzugehen.

4.2. Potenzial von Transfererscheinungen wahrnehmen

Zuerst sollte erfasst werden, was Transfererscheinungen sind und was sie nicht sind:

- Sie sind keine zu korrigierenden Fehler, sondern zu verarbeitende Abweichungen.
- Transfererscheinungen sind als Belege für interkulturelle Unterschiede zu betrachten.
- Falsche Kognaten als Gegenstände der Reflexion und Verbindungselemente beim Lernen beider Fremdsprachen können zur Effizienz des Fremdsprachenlernens beitragen.

4.2.1. Wechselwirkung von L1-, L2- und L3-Konzepten als Ressource

Die im Fremdsprachenunterricht zu entwickelnden interkulturellen Kompetenzen der Lernenden werden in den maßgebenden sprachpolitischen Dokumenten erfasst als

die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen; wahrnehmen zu können, wie eine Gemeinschaft aus der Perspektive der anderen erscheint, kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden; die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen. (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen 2001: 106)

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ergänzt die vorangehende Beschreibung mit einem weiteren, wichtigen Aspekt. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird als didaktisches **Konzept des individuellen, „plurilingualen“** (Neuner 2009: 2) **Erlernens von Sprachen** im Rahmen des institutionellen Lehrens aufgefasst. *Plurilingual* deutet ich als Ineinandergreifen der Interimsprachen und Interimwelten: es deutet darauf hin, dass die zu erlernenden Sprachen nicht als separate Systeme an sich betrachtet, sondern jeweils in ihrem kulturellen Kontext und mit einander in Beziehung gesetzt wahrgenommen und reflektiert werden sollen. Diese Reflexion ermöglicht dann die Integration des Neuen in das bestehende Konzept, wodurch die L1-, L2- und L3-Konzepte ausdifferenziert werden.

Demzufolge **genügt der heutzutage praktizierte kontrastive Sprachvergleich nicht**, man sollte darüber hinaus denken (vgl. Neuner 2009: 4). Lernende kommen nämlich mit ihren L1- und L2-Konzepten in den L3-Unterricht, sie können lexikalische, semantische und grammatische Unterschiede erkennen, wichtig ist es jedoch weiter zu fahren, und zwar mit der Analyse des Kontextes (des Ortes, der Sitten etc.). **Nicht nur die Bedeutungsfelder** selbst sollten verstanden werden. Es ist nicht genügend, wenn Lernende z.B. die Bedeutung von *Kaffee* und *Kaffeehaus* in allen ihren Sprachen „verstehen“: sie sollen auch des jeweiligen soziokulturellen Kontextes bewusst werden, in dem diese L3-Wörter und deren L1- und L2-Äquivalenten gebraucht werden. Lernenden sollte plausibel gemacht werden, welche **sozio- und interkulturellen Unterschiede** vorliegen, wenn man in einem *kávéház*, *Café* oder *Kaffeehaus* (ob in Ungarn, Österreich oder Deutschland) verweilt. Durch die Konfrontation mit der L3-Sprache und der L3-Kultur und deren Vergleich treten Wechselwirkungen auf, und dadurch können auch L2-Sprache und L2-Kultur, ferner auch die L1-Konzepte ausdifferenziert werden. Die Entwicklung der L3 und

der L3-„Interimsweltbilder“ wirkt auf die vorhandenen L1- und L2-Konzepte positiv zurück und trägt zu deren Entfaltung bei.

4.2.2. Transferverhalten im L3-Unterricht. Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur

Im Gegensatz zu der traditionellen Fehlerauffassung sollte man abweichende Formen, Transfererscheinungen oder Fehler nicht möglichst schnell korrigieren oder vermeiden, sondern das jeweilige Phänomen – **Transfer als Lern- oder Lehrproblem – eher aufdecken** und erklären. Wenn Lernerbeiträge von Lernenden und Lehrenden regelmäßig – inhaltlich und sprachlich – reflektiert, wenn diesbezügliche Erkenntnisse und Einsichten der Lernenden im Unterricht gewichtet und positiv bewertet sowie geschätzt werden, kann der erzielte Perspektivenwechsel Abweichungen gegenüber und angemessenes Transferverhalten erreicht werden. Dabei kann der von Krumm (1990) und Kleppin (2001) mehrmals erwähnte Fakt nicht unbeachtet bleiben, dass Fehler sehr oft im Kopf der Lernenden schon früher entstehen, sie wurzeln gegebenenfalls in früheren Unterrichtsaktivitäten, bevor sie begangen und identifiziert werden. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit Fehlern und Abweichungen als Lernproblem von großer Bedeutung.

Beim Umgang mit Transfererscheinungen sollten affektiv-emotionale Faktoren unbedingt berücksichtigt werden, damit sich Lernende ohne Sprechanst äußern können, sich im Unterricht weiterentwickeln und keinesfalls das Gesicht verlieren. Demzufolge können und sollten Transfers nicht als herkömmliche Fehler und nicht nur in Bezug auf die jeweilige sprachliche Norm, sondern auch in Bezug auf die jeweilige konkrete Lern- und Kommunikationssituation und auf den jeweiligen Sprach- und Lernstand der Lernenden, individuell unterschiedlich gedeutet und demnach reflektiert und behandelt werden.

4.3. Notwendigkeit eines differenzierteren Fehlerbegriffs

Der Fremdsprachenunterricht kann zur Entwicklung der jeweiligen Lernerstsprache von einzelnen Lernenden erst beitragen, wenn die Hypothesenbildung wo möglich gefördert wird, und auch hinsichtlich des Fehlers ein verändertes Lehrer- und Lernerverhalten, ein verändertes Korrekturverhalten realisiert werden. Wenn wir nämlich den Fremdsprachenerwerb als einen Problemlösungsprozess betrachten, bei dem Hypothesen gebildet werden, sind Fehler und Fehlerkorrektur insofern von Bedeutung, als sie dem Lernenden helfen, gebildete Hypothesen zu akzeptieren oder zu revidieren. Bei der Fehlerbewertung sollte der Lehrende demgemäß die jeweilige Stufe der Lernerstsprache berücksichtigen und Hypothesenbildung als nützlich ansehen. Fehler sollten in

diesem Sinne „als Teil der Übergangskompetenz in der Lernaltersprache akzeptiert werden“ (GER 2001: 156). Fehler ausschließlich an den Normen der Zielsprache zu messen, bedeutet nämlich die Besonderheiten des Fremdspracherwerbprozesses außer Acht zu lassen. Im Gegenteil, Lehrende sollten Lernende die neue Fremdsprache entdecken, Hypothesen bilden und Strategien ausprobieren lassen.

Abweichungen und Fehler, die im Prozess der Sprachproduktion entstehen, sollten also im Fremdsprachenunterricht **differenzierter gesehen** werden, d.h. als natürlich erachtet, toleriert und/oder zeitlich angemessen analysiert, erklärt und erst dann – falls notwendig – im Sinne der Analyse korrigiert werden. Im Gespräch laufen ja Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation nacheinander und teilweise auch gleichzeitig. Demzufolge – besonders bei emotional geladenen Interaktionen geschweige von der Sprachproduktion in einer Fremdsprache – kommen Versprecher und Reparaturen öfters vor (Boócz-Barna 2007: 35ff.).

Die differenzierte Betrachtung von Fehlern und die Beschäftigung mit Abweichungen bedeuten also eine kreative Arbeit an der jeweiligen Zielsprache und zugleich an der anderen Fremdsprache. Dadurch wird ein wesentlicher Beitrag zur Entfaltung der Interimsprachen und Interimsweltbilder von Lernenden, zur Verknüpfung von Fremdsprachen und zur Mehrsprachigkeit geleistet. Lehrende und Lernende sollen demnach den Sprachwechsel und den Transfer als Potenzial echter Kommunikation und als Diagnose-Instrument des Lernstandes auffassen.

4.4. Pausen und Verzögerungen als besondere Signale

Kommunikation ist im Fremdsprachenunterricht als Ziel und als Lerngegenstand zu betrachten. Unter kommunikativem Aspekt haben Pausen besondere und mehrfache Funktionen, einerseits geht es um Nachdenkpausen (Lernende denken über den Inhalt nach, planen Mitteilungen, strukturieren Gedanken, entdecken etwas Neues und können die Erkenntnisse noch nicht ausformulieren, denken nach, wie es zu formulieren sei etc.), andererseits um „Emotions“-Pausen (falls jemand einen groben Fehler macht bzw. gemacht hat und dies erst jetzt feststellt oder damit konfrontiert wird, über eine für ihn heikle Frage reden will und wählt aus, womit er anfangen sollte).

Pausen und Verzögerungen liefern im Fremdsprachenunterricht Einblicke in den Prozess der Sprachverarbeitung und des Spracherwerbs. Sie signalisieren Erfolg oder Problem auf konkreter Ebene der Sprachproduktion, Probleme der phonologischen oder semantischen Aktivierung, Spuren der Gedankenbildung oder Wissen über Funktionen von Pausen im Gespräch, d.h. Lernende setzen sie strategisch, bewusst ein.

In eigenen Untersuchungen (Boócz-Barna 2009) konnte Folgendes ermittelt werden:

- **Lernende dulden Pausen oft schwer** und neigen daher dazu, schnell aufzugeben und nach dem fehlenden Wort zu fragen, ohne selbst nachgedacht zu haben („Ich weiß es nicht“, „es fällt mir nicht ein“ etc.). Wenn Lehrende diesenfalls gleich helfen, gewöhnen sich Lernende daran, dass sie nicht nachzudenken brauchen.
- **Pausen und Verzögerungen sind öfters Vorläufer von Transfererscheinungen.** Daher gelten sie im L3-Unterricht für Lehrende als wahrzunehmende Signale von Lern- oder eben Kommunikationsproblemen, für Lernende als Chance der Selbstverwirklichung.
- Der Umgang mit Pausen und Verzögerungen erfordert im Fremdsprachenunterricht und insbesondere im L3-Unterricht viel Sensibilität und Empfindlichkeit. Lehrende sollten im Gespräch nicht voreilig und unbedingt rollenadäquat (re)agieren, und zwar nicht allenfalls in der sozialen Lehrerrolle.

Eine neue Einstellung den Pausen gegenüber ist im L3-Unterricht unerlässlich notwendig. Das bedarf jedoch der Konzentration auf die Gesprächsinhalte statt der sprachlichen Form, gewisser Wartezeit und der Toleranz von Stille. In den nachträglichen Reflexionsphasen sollten die Gründe und Funktionen von Pausen und Verzögerungen aufgedeckt, und dadurch ihr kommunikativ-strategisches Potenzial erkannt werden.

5. Fazit

Zum Schluss sollten die im Beitrag angesprochenen wichtigsten und zugleich brennenden Probleme resümiert werden.

- 1) Der wertvolle Ertrag des vorangegangenen Sprachlernprozesses kann optimal ausgenutzt werden, wenn alle Redebeiträge der Lernenden im Unterricht – unabhängig davon, in welcher Sprache sie realisiert wurden – ernst genommen und aufgegriffen werden. Diese Auseinandersetzung mit den involvierten Sprachen und Sprachlernerfahrungen fehlt oft im Fremdsprachenunterricht, obwohl sie zur Bewusstmachung eventuellen Transfers aus L2 in L3, zur Differenzierung von Lerngewohnheiten und Lernstrategien beitragen, d.h. zur Entfaltung der strategischen Kompetenzen führen kann, und das verstärkt dann die Motivation – Lust auf Lernentdeckungen – sowie das Selbstbild der Lernenden.
- 2) Transfererscheinungen sollten als etwas Positives, nicht als Fehler, sondern eher als aufzugreifende Vorkenntnisse aufgefasst und in den Unterricht einbezogen werden.

- 3) **Die Verknüpfung von Sprachen** tritt im L3-Unterricht meistens spontan auf, erwünscht wäre es, sie **als geplante Phasen** zu realisieren, als Bestandteil der Entwicklung von Strategien und Reflexionskompetenzen der Lernenden zu betrachten. Man soll dabei beachten, dass die Reflexionsphasen fremdsprachendidaktisch angemessen integriert werden, d.h. wenn Lernende eine Reflexion, einen Sprachvergleich initiieren; oder wenn es für den Lernprozess nützlich erscheint, sollen die jeweiligen Phänomene reflektiert, jedoch nicht alle Einzelheiten kontrastiv betrachtet werden.
- 4) Lehrende sollten die **noch nicht entdeckten Hilfestellungen** – wie das oben vorgestellte EuroComGerm-Projekt oder die skizzierte DLL-Fortbildungsreihe – bei der Umsetzung neuer Forschungserkenntnisse kennen lernen und ihre Relevanz in Bezug auf den eigenen Unterricht überprüfen. In diesem Zusammenhang plädiere ich für mehr Benutzung solcher Lehrwerke und Lernmaterialien im L3-Deutschunterricht, die sich an den Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung orientieren.

Als änderungsbedürftige Felder der L3-Unterrichtspraxis wurden im Beitrag die folgenden Phänomene hervorgehoben.

- 1) **Mehr Raum für Lernerinitiativen** im L3-Unterricht: Mitteilungsbedürfnisse der Lernenden äußern sich nämlich meistens in ihren Initiativen.
- 2) **Potenzial von Transfererscheinungen wahrnehmen**: Die Wechselwirkung von L1-, L2- und L3-Konzepten sollte man als Ressource betrachten. Das fördernde Transferverhalten im L3-Unterricht bedarf lernerseitiger Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur.
- 3) **Notwendigkeit eines differenzierteren Fehlerbegriffs** bedingt die positive Betrachtung und einen fördernden Umgang von und mit Abweichungen.
- 4) **Pausen und Verzögerungen sollten als besondere Signale** der Sprachverarbeitung und der Unterrichtskommunikation aufgefasst und als mögliche Kommunikationsstrategien kennengelernt werden.

Die in diesem Beitrag bemängelte, größtenteils langsame Umsetzung der neuen Forschungserkenntnisse kann auf **externe wie auch interne Gründe** zurückgeführt werden, unter denen meiner Ansicht nach die Folgenden als besonders wichtig gelten:

- a) Lehrende erhalten generell wenig institutionelle Unterstützung, an die neuen, unterrichtsrelevanten Forschungserkenntnisse und vor allem an deren praktische Umsetzungsstrategien heranzukommen.

- b) Die an Fortbildungen und Tagungen teilnehmenden Lehrenden haben trotz Empfehlungen nicht selten Schwierigkeiten mit der Übertragung der neuen Errungenschaften in die eigene Praxis. Wegen Belastung und/oder persönlicher Gründe können einige Erneuerungsmöglichkeiten in ihrer Bedeutung nicht wahrgenommen werden.⁹
- c) Die Erprobung des Neuen und die Auswertung deren Ergebnisse verlangen darüber hinaus Zeit, und beim eventuellen Misserfolg gehen Lehrende nicht unbedingt auf das Risiko ein, einen weiteren, modifizierten Versuch durchzuführen, also zu experimentieren.
- d) Ohne professionelle Begleitung scheint die Auseinandersetzung mit den neuen Forschungserkenntnissen und dann deren Umsetzung in die Praxis für manche oft schwierig bis unmöglich zu sein.

Diese vorangehenden Faktoren und eventuell die daraus resultierende mangelnde Lust, das methodische Instrumentarium erneuern zu wollen, können viele Lehrpersonen hindern, den eigenen Unterricht zu erforschen und zu erneuern. So werden Änderungsmöglichkeiten verpasst. Im Prozess der Aufnahme und Integration vom Neuen in die eigene Praxis könnten nämlich Änderungen bestimmter Lehrkompetenzen erfolgen und – was nicht weniger wichtig ist – könnte sich auch die Mentalität ändern.

Dieser komplexe Erneuerungsprozess des L3-Unterrichts erfordert allerdings viel Flexibilität für einen Sichtwechsel, viel Offenheit, änderungsbedürftige Felder erkennen zu können und die Bereitschaft, „bekannte“ Phänomene neu zu deuten sowie zu experimentieren und vor allem das **Aufeinanderwirken von Deutsch- und Englischunterricht**. Ich hoffe darauf, dass die im Beitrag aufgeworfenen Brennpunkte sowie Überlegungen und Empfehlungen dabei einen Beitrag leisten können.

Bibliographie

- Apeltauer, Ernst (2001): Zweitspracherwerb als Lernaktivität I: Lernalterssprache – Lernprozesse – Lernprobleme. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krümm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache [=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 677–684.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15. Kassel/München: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2003): Analyse von Sprachwechsel im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht unter dem Aspekt der kommunikativen

⁹ Vgl. udaf.hu (zuletzt geprüft am 01. 04. 2014).

- Funktion. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. S. 271–290.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut [=Budapester Beiträge zur Germanistik 53].
- Boócz-Barna, Katalin (2009): Megakadályozások a németórán folyó kommunikációban. A „nyelvi hiba” értelmezése. In: Geccsó, Tamás / Sárdi, Csilla (szerk.): A kommunikáció nyelvészeti aspektusai. Budapest: Székesfehérvár/Budapest: Kodolányi János Főiskola/Tinta Könyvkiadó. S. 55–60.
- Boócz-Barna, Katalin (2010): Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálata a német mint második idegen nyelvet tanulók szókincs-elsajátításában. In: Navracsics, Judit (szerk.): Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Budapest: Tinta Könyvkiadó. S. 176–184.
- Boócz-Barna, Katalin (2013a): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUfU/Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 108–116.
- Boócz-Barna, Katalin (2013b): Zur Erneuerung der Interaktion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth / Öhl, Peter / Péteri, Attila / V. Rada, Roberta (Hrsg.): Dynamik der Sprache(n) und der Disziplinen. 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest. Budapest: ELTE Germanistisches Institut [=Budapester Beiträge zur Germanistik 70]. S. 249–256.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER). München: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Deutsch in Ungarn. Ein Überblick über die DaF-Lehrerausbildung. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. S. 176–191.
- Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 17–52.
- Hufeisen, Britta (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch. München: Goethe/Klett. S. 4–6.
- Henrici, Gert (1995): Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.

- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Europarat.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nina (Hrsg.) (2007): EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen [=Unterreihe Editiones 1]. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [=Handbücher für Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 738–753.
- Incze, Ilona (2011): „... dieser Ort wurde Babel genannt“. In: DUFU 1–2. S. 9–28.
- Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache [=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 986–994.
- Krumm, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen“. Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, Eynar / Petter-Zimmer, Yvonne (Hrsg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Tübingen: Narr. S. 99–105.
- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAADS. S. 261–273.
- Lengyel, Zsolt / Navracsics, Judit (szerk.) (2009): Tanulmányok a mentális lexikonról. Budapest: Tinta.
- Marx, Nina (2000): Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5/1. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-1/beitrag/marx.htm> (zuletzt geprüft am 9.12. 2012).
- Marx, Nina / Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 826–832.
- Navracsics, Judit (2007): A kétnyelvű mentális lexikon. Budapest: Balassi.
- Neuner, Gerhard / Hufeisen, Britta / Kursisa, Anta / Marx, Nicole / Koithan, Ute / Erlenwein, Sabine (2003): Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. Erprobungsfassung. München: Langenscheidt/Goethe-Institut.

- Neuner, Gerhard (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“. www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik.
- Raabe, Horst (1974): Interimsprache und kontrastive Analyse. In: Raabe, Horst (Hrsg.): Trends in kontrastiver Linguistik 1. Tübingen: Narr. S. 1–50.
- Rampillon, Ute (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3 85. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gert (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum/Council of Europe Publishing. S. 85–105.
- Raupach, Martin (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. S. 19–37.
- Rost-Roth, Martina (2003): Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing. S. 51–84.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics 10. S. 201–230.
- Tönshoff, Wolfgang (1995): Fremdsprachenlerntheorien. In: Fremdsprache Deutsch [Sondernummer]. München: Goethe-Institut/Klett. S. 4–15.
- Witte, Arnd / Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1328–1329.
- Wode, Henning (1988): Einführung in die Psycholinguistik. Ismaning: Hueber.

Internetquellen

- www.kom.tu-darmstadt.de/eurocomgerm/index.php (zuletzt geprüft am 01.04.2014).
- http://ospitiweb.indire.it/ictavagnacco/deutsch/deutsch_nach_englisch/Deutsch_nach_Englisch.htm (zuletzt geprüft am 01.04.2014).
- udaf.hu (zuletzt geprüft am 01.04.2014).
- https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html?wt_sc=dll_pro_deutsch+-lehren+lernen-hd (zuletzt geprüft am 01.04.2014).
- <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ddc1-L04-tipps-unterricht.pdf> (zuletzt geprüft am 01.04.2014).

Zitierte Lehrwerke

Tóth, Tímea / Lázár, Györgyné / Kentsch, Andreas (2006): Kekse 1. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Tóth, Tímea / Lázár, Györgyné / Kentsch, Andreas (2008): Kekse 2. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Pantóné Naszályi, Dóra / Brettner, Éva (2009): Kekse 3. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Neuner, Gerhard / Kursiša, Anta / Vicente, Sara / Pilypaitytė, Lina / Szakály, Erna (2008): deutsch.com. Ismaning: Hueber.

Dikova, Ventzislava / Mavrodieva, Lybov / Kudlinska-Stankulova, Krystyna (2004–2007): Deutsch ist IN 1–3. Stuttgart: Klett.

Marion Döll, Lisanne Fröhlich & İnci Dirim (Wien)

Sprachstandsdiagnostik in Österreich

Einführung

Im Kontext des Fremdsprachenlernens werden Verfahren zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten in aller Regel zur Leistungsüberprüfung und Einstufung in Lerngruppen eingesetzt. Dabei kommen vor allem Tests zum Einsatz. Seit den 1980er Jahren etwa werden in den amtlich deutschsprachigen Regionen auch Verfahren zur Feststellung von Fähigkeiten im Deutschen als Zweitsprache entwickelt und verwendet (Reich 2005), vor allem für Kindergarten- und Schulkinder. Es handelt sich dabei immer seltener um Sprachtests, wie man sie aus fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen kennt, sondern vielmehr um pädagogisch-diagnostische Verfahren, für die sich die Oberbegriffe *Sprachdiagnosen* und *Sprachstandsdiagnosen* etabliert haben. Ziel des Einsatzes solcher Verfahren ist es, den Stand der Aneignung einer Sprache zu erfassen und sprachliche Bildung im weiteren bzw. Sprachförderung im engeren Sinne auf der Basis der Feststellung von individuellen sprachlichen Aneignungsständen zu gestalten, um möglichst passgenau den Bedarfen von SchülerInnen zu entsprechen, denen die gesetzten Maßnahmen zugutekommen sollen. Bei den Kindern und Jugendlichen, die sprachbezogene Förderbedarfe zeigen, handelt es sich nicht nur, aber häufig um jene, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Obwohl die Zahl mehrsprachiger SchülerInnen z.B. in Deutschland und Österreich seit Jahrzehnten kontinuierlich steigt und aus internationalen Untersuchungen bekannt ist, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche ihre Potenziale vor allem in bilingualen Bildungsangeboten optimal entfalten können (Reich et al. 2002), ist Schule in Deutschland und Österreich weiterhin überwiegend monolingual deutschsprachig organisiert. Die Bildungssysteme setzen im Zuge dessen Kompetenzen in einer anderen Sprache als in denen, die die Kinder sprechen, voraus, nämlich dem Deutschen, und arbeiten in und mit ihr. Durch diese Situation ergibt sich für eine Vielzahl der SchülerInnen ein Förderbedarf in der Unterrichtssprache Deutsch. Das Ziel der Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung ist nach dem Verständnis der Autorinnen dieses Artikels, die negativen Effekte der monolingualen Schule für mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche zu verringern.

Im vorliegenden Artikel beschreiben wir den gesellschaftlichen Kontext und den wissenschaftlichen Stand der sprachstandsdiagnostischen Arbeiten in Österreich und hoffen, damit einen Beitrag zum Diskurs über den Umgang mit Mehrsprachigkeit im nationalen Bildungssystem in Ungarn zu leisten. Es handelt sich jedoch – auch darauf möchten wir noch einmal aufmerksam machen – nicht um eine durch Fremdsprachenlernen erreichte Mehrsprachigkeit, um die es uns geht, sondern um die, die im Alltag verankert ist und die vor allem durch Migration zu Stande kommt. In Ungarn würde unsere Arbeit u.E. auf den Umgang mit der autochthonen Minderheitenmehrsprachigkeit adaptiert werden können, z.B. auf den Umgang mit dem spezifischen Ungarisch, das von der Minderheit der Roma gesprochen wird.

1. Migration, Sprache(n) und Bildung in Österreich

Internationale Migration aus und nach Österreich ist ein stabiles Phänomen (Statistik Austria 2012: 52). Jährlich ziehen etwas mehr als 100.000 Personen aus dem Ausland nach Österreich zu, überwiegend Angehörige von Staaten der Europäischen Union, des Europäischen Wirtschaftsraums oder der Schweiz. Unter den Zuziehenden ist auch eine nicht unerhebliche Zahl von Kindern und Jugendlichen im schulrelevanten Alter zwischen 5 und 19 Jahren.¹ Vor allem in urbanen Gebieten und an (ehemals) bedeutsamen Industriestandorten Österreichs besuchen neben diesen selbst migrierten SchülerInnen auch Kinder und Jugendliche die Schule, deren Eltern oder Großeltern nach Österreich migriert sind. Entlang der Differenzlinien Staatsangehörigkeit, Religion/Konfession, Ethnizität, (soziale) Herkunft und Sprache hat sich über mehrere Jahrzehnte migrationsbedingt eine Heterogenisierung der SchülerInnenschaft vollzogen, auf die bildungspolitisch bilanzierend betrachtet bislang nur spärlich reagiert wird. Lehrkräfte beispielsweise werden „in Österreich nach wie vor nicht dafür ausgebildet, um mit einer mobilen SchülerInnenschaft umzugehen“ (Herzog-Punzenberger 2009: 31). Und das, obwohl in Österreich spätestens mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse bekannt wurde, dass zwischen SchülerInnen mit und ohne sogenannten Migrationshintergrund signifikante Unterschiede in puncto Bildungschancen und -erfolg bestehen. Auch die jüngeren Ergebnisse von PIRLS und TIMMS 2011 zeigen, dass die Lesekompetenzen (PIRLS) sowie die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen (TIMSS) von SchülerInnen mit Migrationshintergrund weiterhin signifikant hinter denen der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zurückliegen (Suchań et al. 2012: 52).

¹ Statistik Austria gibt das Alter in der Wanderungsstatistik in Vier-Jahres-Kategorien an (0–4 Jahre, 5–9 Jahre usw.), so dass eine exakte Angabe der Zahl aus dem Ausland zuziehender Kinder und Jugendlicher im schulpflichtigen Alter nicht möglich ist.

Als Ursachen dieser den Grundsätzen eines demokratisch-meritokratischen Modells von Bildungsgerechtigkeit (Prengel 2012) widersprechenden Schlechterstellung sind in den letzten Jahren intensiv untersucht worden: Dabei sind straffe Zusammenhänge zwischen Bildungserfolg und familialer literaler Sozialisation festgestellt worden (u.a. Bos et al. 2007, 2008), daneben werden immer wieder auch Auswirkungen der sozio-ökonomischen Lebensverhältnisse (u.a. Schreiner 2007) konstatiert. Darüber hinaus wird seit einiger Zeit die Disponiertheit-Kontext-Dissonanz im Bereich der sprachlichen Ressourcen (Döll/Dirim 2011 nach Mecheril 2004) diskutiert: Eine der Ursachen für die Schlechterstellung lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen besteht darin, dass in der Schule nicht mit den Sprachen der Kinder und Jugendlichen gearbeitet wird, sondern, mit Ausnahme des üblichen Fremdsprachenunterrichts, besonderer Projekte und vereinzelter herkunftssprachlicher Angebote, auf Deutsch. Hinzu kommt, dass die Deutschfördermaßnahmen für die Kinder, die mit anderen Sprachen als Deutsch aufwachsen und deren Sprachkompetenzen im Deutschen nicht denen entsprechen, die von der an Monolingualität orientierten Schule vorausgesetzt werden, nicht ausreichend sind.

Angesichts der lebensweltlichen sprachlichen Vielfalt in Österreich kann das Festhalten am Voraussetzen von Monolingualität nur verwundern. Neben sieben anerkannten autochthonen Minderheitensprachen (Burgenlandkroatisch, Österreichische Gebärdensprache, Romani, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch; s. De Cillia/Krumm 2009: 15) werden in Österreich Migrationssprachen gesprochen, deren Zahl auf etwa 100 bis 200 geschätzt wird (ebd., S. 19). In einer repräsentativen Befragung unter Wiener VolksschülerInnen der dritten und vierten Schulstufen wurden 110 verschiedene Familiensprachen genannt (Brizić/Hufnagl 2011: 27), der Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch betrug an den Volksschulen im Schuljahr 2011/2012 bundesweit 24,8 Prozent, in Wien 53,9 Prozent (bm:ukk 2013). In Reaktion auf diese kurz skizzierten Mehrsprachigkeitstatsachen werden an Schulen vereinzelt Projekte und Maßnahmen zum Interkulturellen Lernen sowie häufiger herkunftssprachlicher Unterricht und additive Deutschförderung angeboten. Die mit den Deutschförderangeboten betrauten Lehrkräfte verfügen jedoch nur selten über eine einschlägige Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Fleck 2010: 148), jüngere Konzepte wie *Sprachsensibler Fachunterricht* und *Durchgängige Sprachbildung* sind bislang kaum bekannt und finden nur vereinzelt Eingang in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie in die Unterrichtspraxis an österreichischen Schulen.

2. Diagnosegestützte Sprachbildung

Anglo-amerikanische Untersuchungen haben gezeigt, dass bilinguale Schulmodelle für zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder die günstigsten Bedingungen für die Entfaltung ihrer Potentiale während ihrer Bildungslaufbahn bieten (vgl. Reich et al. 2002: 17f.). In der Praxis werden dennoch vorwiegend kompensatorische Interventionen in Form von Deutschfördermaßnahmen eingesetzt. Mitte der 1970er Jahre sind in Österreich hierfür die ersten Deutschförderkurse für Kinder von ArbeitsmigrantInnen eingerichtet worden (Fleck 2009: 54f.) und bis heute dominieren additive Förderansätze gegenüber der integrierten Sprachbildung. In Abhängigkeit von ihren individuellen Lebens- und Sprachaneignungsbedingungen bringen SchülerInnen, nicht nur die mit Migrationshintergrund, bei ihrem Eintritt in das Bildungssystem heterogene Sprachkompetenzen mit. Um didaktische Maßnahmen so gestalten zu können, dass sie die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Sprachbildungsprozesse individuell und differenziert unterstützen, empfiehlt es sich, sie in „alter pädagogischer Tradition“ dort abzuholen, wo sie sprachlich stehen (Reich 2009: 25). Es ist davon auszugehen, dass Sprachbildungsmaßnahmen auf Grundlage einer Sprachstandsfeststellung, d.h. eine diagnosegestützte Sprachbildung, aussichtsreicher sind als ‚Breitbandmaßnahmen‘ (vgl. a.a.O.). Den Sprachstandsfeststellungsverfahren kommt damit die Aufgabe zu, zu extrahieren und offenzulegen, welche sprachlichen Ressourcen SchülerInnen in die Schule „mitbringen“ und welche Aneignungsschritte die nächsten sein werden. Der Anschließbarkeit von Förderplanung und didaktischen Maßnahmen an eine Sprachstandsfeststellung ist eines der zentralen Kriterien, die Diagnoseverfahren zu erfüllen haben (Ehlich 2005, Roth 2008, Döll 2012).

3. Qualitätskriterien

Neben dem Kriterium der Verzahnbarkeit von Sprachdiagnose und Sprachbildung ist die Einhaltung einer Reihe weiterer Kriterien für Sprachdiagnoseverfahren gefordert worden. Im vom deutschen Ministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Band *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* wurden von Ehlich (2005) 32 Qualitätsmerkmale herausgearbeitet, die die Verfahrensentwicklungen der folgenden Jahre maßgeblich beeinflusst haben. Die Anforderungen lassen sich in drei Kategorien zusammenfassen:

1. LINGUISTIK: Soll Sprachkompetenz festgestellt oder gemessen werden, ist zunächst einmal darzulegen, was jeweils unter *Sprache* und *Kompetenz* verstanden wird – bislang ist dies jedoch nicht immer der Fall:

Gängige Verfahren der Sprachstandsmessung oder -feststellung geben in den seltensten Fällen an, auf welchem Verständnis von Sprachkompetenz sie aufbauen [...]. In vielen Fällen handelt es sich um eine eher intuitive Auswahl von Aufgabenbereichen. (Döll/Roth/Siemon 2009: 71)

Frühere linguistisch orientierte Auffassungen von Sprache und Sprachkompetenz zogen Fähigkeiten in den Bereichen Morphologie und Syntax sowie Umfang des Lexikons als Kriterien heran (Ehlich 2005, Schröder 2007). Neuere Modelle beziehen darüber hinaus auch phonische, pragmatische, diskursive und literale Fähigkeiten mit ein.

Neben der Fundierung sprachstandsdiagnostischer Verfahren durch ein plausibles Sprachkompetenzstrukturmodell ist auch der Einbezug spracherwerbstheoretischer Erkenntnisse notwendig. Seit Langem ist bekannt, „dass Spracherwerb nicht in beliebigen Richtungen oder chaotisch verläuft, sondern vielmehr von einem sequenziellen Ordnungssystem geleitet wird.“ (Roche 2005: 229). Zwar sind bei weitem noch nicht für alle sprachlichen Qualifikationsbereiche und Altersstufen Erwerbssequenzen beschrieben worden, für Bereiche, in denen spracherwerbstheoretische Erkenntnisse vorliegen, ist jedoch angeraten, diese zu berücksichtigen. Vygotskij (1934/2002) wies darauf hin, dass für die Förderung nicht nur das, was ein Kind sich bereits angeeignet hat, von Bedeutung ist, sondern vor allem das, was es sich gerade aneignet:

Der Entwicklungsstand wird jedoch niemals nur durch den bereits herangereiften Teil bestimmt. [...] so muss auch der Psychologe bei der Einschätzung eines Entwicklungsstandes nicht nur die reifen, sondern unbedingt auch die noch reifenden Funktionen berücksichtigen, nicht nur das aktuelle Niveau, sondern auch die Zone der nächsten Entwicklung. (Vygotskij 1934/2002: 326)

Das *Konzept der Zone der nächsten Entwicklung* ist im Kontext der diagnosegestützten Sprachbildung angesichts beobachtbarer Folgen in der Sprachaneignung besonders fruchtbar, insofern bei Kenntnis über Erwerbssequenzen nach Bestimmung des Aneignungsstandes deutlich wird, welche Unterrichtsmaßnahmen und -themen anschlussfähig sind und welche nicht.

2. MEHRSPRACHIGKEIT: Soll der Sprachstand eines mehrsprachig lebenden Kindes oder Jugendlichen diagnostiziert werden, ist seine *Gesamtsprachlichkeit* (Schroeder/Stölting 2005), zu erfassen; d.h. es ist nötig, den Sprachstand in Erst- und Zweitsprache zu erheben. Ehlich fordert in aller Deutlichkeit: „Bei Kindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, sind beide Sprachen in die regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen einzubeziehen“ (Ehlich 2005: 50). Bislang liegen jedoch nur wenige Verfahren vor, die die nicht-deutschsprachlichen Fähigkeiten bi- oder multilingualer Kinder und Jugendlicher mit einbeziehen. Ausnahmen bilden beispielsweise Sismik und

das Hamburger Verfahren zur Feststellung des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5). Wird, wie bislang nach wie vor üblich, nur der Aneignungsstand im Deutschen festgestellt, handelt es sich dabei nur um einen, ggf. recht kleinen, Ausschnitt aus der tatsächlichen Sprachkompetenz einer Person und die Grundlage für die didaktische Schlussfolgerungen ist dementsprechend vergleichsweise schmal. Mehrsprachig angelegte Verfahren hingegen ermöglichen z.B. Rückschlüsse über das Verhältnis der Sprachen zueinander und legen auch offen, auf welche nicht-deutschsprachigen Fähigkeiten in der Deutschaneignung aufgebaut werden kann.

3. TESTTHEORIE, DIAGNOSTIK UND PÄDAGOGIK: Ein weiteres, in der Vergangenheit oft vernachlässigtes Kriterium ist die Einhaltung von Testgütekriterien (Schnieders/Komor 2005). Je weitreichender Entscheidungen sind, die auf Grundlage eines diagnostischen Ergebnisses getroffen werden, desto notwendiger ist, dass gesichert ist, dass ein Verfahren tatsächlich das feststellt, was es festzustellen beabsichtigt (Validität), dass die Messgenauigkeit ausreichend ist (Reliabilität), und dass die Ergebnisse von Rahmenbedingungen der Durchführung unabhängig sind (Objektivität). Bei der Entwicklung eines Sprachstanddiagnoseverfahrens ist es nicht immer möglich, alle Testgütekriterien in gleichem Ausmaß einzuhalten. Zudem bildet jedes Verfahren, auch wenn es eine hohe Validität besitzt, immer nur Teilaspekte und eine Momentaufnahme der Sprachkompetenz eines Schülers oder einer Schülerin ab.

Neben diesen klassischen Testgütekriterien spielen auch pädagogisch-diagnostische Kriterien eine entscheidende Rolle für Qualität und Erfolg eines Verfahrens. Entscheidend für die Akzeptanz eines diagnostischen Verfahrens durch die Durchführenden ist beispielsweise seine Praktikabilität, d.h. das zu verwendende diagnostische Material muss für die pädagogische Praxis handhabbar sein und dabei die benötigten Ergebnisse liefern (vgl. Lüdke/Kallmeyer 2007). Die Handhabbarkeit muss sowohl in methodischer Hinsicht als auch in Bezug auf inhaltliche Aspekte gewährleistet sein, d.h., Diagnoseverfahren sollten so gestaltet sein, dass sie effizient in den Schulalltag integrierbar sind und von Lehrkräften sachgemäß und ohne Überforderung verwendet werden können. An dieser Stelle wird das für die Sprachdiagnose typische Spannungsverhältnis, das Spannungsdreieck von angemessener Aussagekraft, angemessenem Anforderungsniveau und Durchführungsökonomie (Abb. 1) eines Verfahrens deutlich: Eine Sprachkompetenz detailliert messende Testbatterie, deren Verwendung mehrere Tage in Anspruch nimmt, mag zwar ohne aufwändige Schulung bzw. Weiterqualifizierung der Durchführenden aussagekräftige Ergebnisse liefern, ist im Schulalltag jedoch aus zeitökonomischen Gründen nicht anwendbar. Auf der anderen Seite liefern diagnostische Verfahren, die sich schnell und ohne vorherige Schulungen

verwenden lassen (z.B. der C-Test), in der Regel nur einen ersten Eindruck von der Sprachkompetenz der Probanden. Verfahren, die sich zeitökonomisch gut in den Schulalltag integrieren lassen und detaillierte Ergebnisse liefern (z.B. Beobachtungen und Profilanalysen), verlangen den Lehrkräften Wissen (z.B. linguistische Grundlagen) und Können (z.B. sprachanalytische Fähigkeiten) ab, die in Österreich bislang weder in Aus-, noch in Fort- und Weiterbildung flächendeckend erworben werden können. Unter den durch PädagogInnenbildung und Schulalltagsorganisation gegebenen Rahmenbedingungen ist es aktuell überaus herausfordernd, die drei genannten Elemente auszubalancieren.

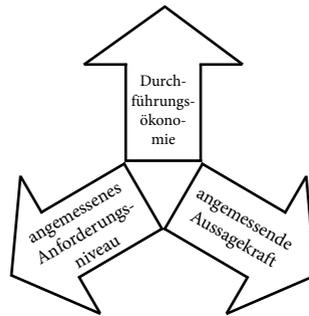


Abb. 1: Spannungsdreieck der Sprachkompetenzdiagnose: Aussagekraft, Effizienz und Durchführungsökonomie

4. Diagnoseverfahren

Für die Diagnose sprachlicher Fähigkeiten stehen verschiedene Verfahren zur Verfügung, die sich grob in drei Kategorien einteilen lassen: Tests, Profilanalysen und Beobachtungsverfahren (vgl. Döll 2012). Im Zuge der Hinwendung zu fachintegrierten Sprachbildungsmaßnahmen ist in den letzten Jahren der Bedarf an Verfahren für die prozessbegleitende Individualdiagnose gestiegen. Bisher liegen vor allem für den Vor- und Primarschulbereich Instrumente mit überwiegend testendem Charakter für die Feststellung von *Deutsch*kompetenzen vor, im Modellprogramm FörMig (Gogolin/Dirim et al. 2011) und im Projekt FISA (vgl. Jeuk 2013) beispielsweise sind jedoch auch Verfahren entwickelt worden, die individuelle Diagnosen jenseits der Primarstufe gestatten, eher analytisch angelegt sind und auch Migrationssprachen einbeziehen.

Aus Österreich sind nur wenige wissenschaftlich fundierte und testtheoretisch abgesicherte Diagnoseverfahren für lebensweltlich mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche bekannt: Zu nennen sind der mit überwiegend schätzenden Skalen operierende *Beobachtungsbogen zur Erfassung*

der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ, BIFIE 2011) für Kinder im Elementarbereich und die kürzlich fertiggestellte *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich (USB DaZ in Ö, Heller/Döll/Dirim 2013)*, die für SchülerInnen der ersten bis siebten Schulstufe eingesetzt werden kann. Bei beiden Verfahren handelt es sich um Beobachtungsverfahren.

Die Beobachtung ist die grundlegende Methode der pädagogischen Diagnostik. Im Vergleich zu Alltags- und Gelegenheitsbeobachtungen ist die diagnostische Beobachtung durch einen hohen Grad an Systematisierung gekennzeichnet (Greve/Wentura 1996), die Wahrnehmung wird mittels Beobachtungsverfahren, offen oder verdeckt, auf einen konkreten Gegenstand gelenkt und methodisch kontrolliert (Mees 1977). Durch sorgfältige Verfahrenskonzeption und BeobachterInnenschulung kann der oft unterstellten Beliebigkeit bzw. Subjektivität von Beobachtungsergebnissen vorgebeugt werden (Döll 2013).

USB DaZ in Ö

Am Beispiel der *Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich (USB DaZ in Ö, Heller/Döll/Dirim 2013)* sollen kurz die Möglichkeiten und Grenzen der sprachkompetenzbezogenen Individualdiagnose veranschaulicht werden: Bei USB DaZ in Ö handelt es sich um ein Verfahren, das von der ersten bis zur siebten Schulstufe verwendet werden kann, um die Aneignung des Deutschen bei mehrsprachig aufwachsenden SchülerInnen über mehrere Jahre förderdiagnostisch durch Beobachtung im Unterricht zu begleiten. Dem Verfahren ist das analytische Sprachkompetenzstrukturmodell der sprachlichen Basisqualifikationen nach Ehlich (2005) zugrunde gelegt. Mit wenigen Ausnahmen bietet es für alle von Ehlich benannten Qualifikationsbereiche in Form von Verbalskalen Indikatoren für Sprachrezeption und -produktion (Qualifikationsbereiche und Skalen, s. Abb. 2). Aufgrund der eingeschränkten Beobachtbarkeit ist auf Indikatoren für rezeptive morphologisch-syntaktische und literale Qualifikationen sowie rezeptive und produktive phonische Qualifikationen verzichtet worden. Es wird im Verfahren jedoch explizit auf diese Lücken hingewiesen und den AnwenderInnen dadurch transparent gemacht, dass mit *USB DaZ in Ö*, wie mit allen sprachdiagnostischen Verfahren für das Deutsche als Zweitsprache, nur ein Ausschnitt der DaZ-Kompetenz von SchülerInnen festgestellt wird.²

² Darüber hinaus ist zu beachten, dass die DaZ-Kompetenz nur *einen* (u.U. recht kleinen) Ausschnitt der gesamten Sprachkompetenz einer Person darstellt.

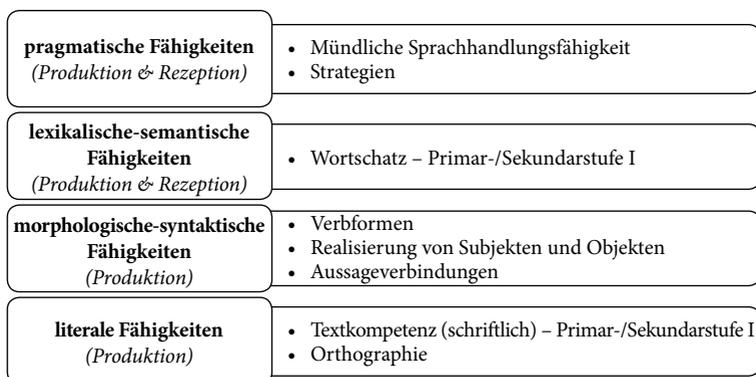


Abb. 2: Qualifikationsbereiche und Skalen *USB DaZ in Ö* (Heller/Döll/Dirim 2013)

Die Niveaumodellierung des Verfahrens ist aneignungstheoretisch fundiert, d.h. die Skalen bilden aus der Sprachaneignungsforschung bekannte Erwerbsfolgen in stark komprimierter Form ab (Beispiel s. Abb. 3). Der *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Ehlich/Bredel/Reich 2008) diente bei der Entwicklung der Skalen als Hauptorientierung, darüber hinaus wurden aktuellere Ergebnisse zur Aneignung des Deutschen (als Zweitsprache) hinzugezogen.

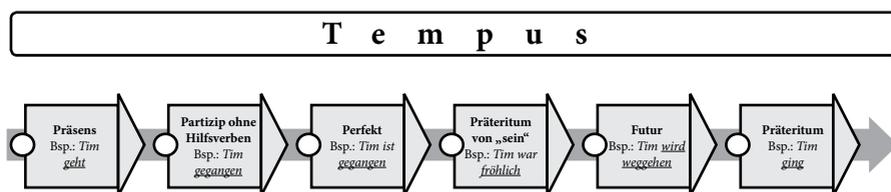


Abb. 3: Reduktiv-deskriptive Skala zur Aneignung der Tempusformen aus dem Beobachtungsbereich „Verbformen“ von *USB DaZ in Ö* (Heller/Döll/Dirim 2012: 7)

Um die Praktikabilität des Verfahrens sicherzustellen, waren seit Beginn Arbeiten von den Bildungsadministrationen der österreichischen Bundesländer nominierte PraktikerInnen (i.d.R. Lehrkräfte) in den Entwicklungsprozess einbezogen. Ihre Aufgabe bestand in der Erprobung der verschiedenen Entwürfe und Rückmeldung von positiven wie negativen Erfahrungen an das Projektteam, wodurch die sukzessive Optimierung der Beobachtungsbereiche und Skalen möglich wurde.

Die Endfassung wurde anschließend einer empirischen Prüfung auf Objektivität, Reliabilität und Validität unterzogen. Hierzu wurden 227 Kinder und Jugendliche mit dem zu prüfenden Instrument beobachtet. Aufgrund ungünstiger Beobachtungsumstände³ konnten nur die Ergebnisse von 177 SchülerInnen für Analysen verwendet werden. 83 von ihnen besuchen eine Volksschule, 94 eine Neue Mittelschule. Beide Schulen befinden sich in einem Wiener Gemeindebezirk mit einem hohen Anteil an EinwohnerInnen mit Migrationshintergrund. Dementsprechend ist der Anteil mehrsprachiger SchülerInnen an den gewählten Schulen mit jeweils über 90% recht hoch, so dass für die Absicherung von *USB DaZ in Ö* ideale Bedingungen vorgefunden wurden.

Für die Beobachtungen wurden 17 Studierende und AbsolventInnen der Universität Wien, die entweder im Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache inskribiert sind oder Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Schwerpunkt im Lehramtsstudium gewählt haben, in die Anwendung von *USB DaZ in Ö* eingeschult. Aufgrund ihrer Studien verfügten die BeobachterInnen bereits über umfassende linguistische Vorkenntnisse, was die Einarbeitung erleichtert hat. Während des sich von April bis Juni 2013 erstreckenden Beobachtungszeitraums bildeten die BeobachterInnen fluktuierende Teams zu je drei Personen, die immer zwei Stunden lang dieselben zwei Kinder bzw. Jugendlichen beobachteten und ihre Beobachtungen dokumentierten. Für jede Beobachtungssequenz wurden die Teams neu zusammengestellt, um einen Anpassungseffekt zu vermeiden. Darüber hinaus waren die BeobachterInnen angehalten, sich über ihre Beobachtungen nicht auszutauschen und dem Projektteam die Beobachtungsprotokolle kurz nach der Beobachtung zukommen zu lassen. Um auch schriftsprachliche Produkte in die Erhebung

³ Während der Erhebungsphase hat sich gezeigt, dass die SchülerInnen in den involvierten Schulklassen in ganz unterschiedlichem Ausmaß zur Sprache kommen. Die BeobachterInnen berichteten davon, dass die Sprechzeit, die den Schülerinnen und Schülern eingeräumt wird, in Abhängigkeit von den Lehrkräften stark schwankt. Grundsätzlich ist die Feststellung, dass die Sprechzeit je SchülerIn und Unterrichtsstunde eher knapp ausfällt, nicht überraschend, in empirischen Studien wird immer wieder darauf hingewiesen (Klieme/Schümer/Knoll 2001, Helmke et al. 2008). Überraschend war jedoch, dass einige Lehrkräfte auch dann, wenn sie darüber informiert sind, dass Beobachtungen zum sprachlichen Handeln von bestimmten SchülerInnen durchgeführt werden, nicht in der Lage waren, ihren Unterricht mit mehr Sprechanteilen für eben diese SchülerInnen zu gestalten. Im Zeitraum der Datenerhebung wurde oft frontal unterrichtet und die SchülerInnen hatten daher kaum die Möglichkeit, sich sprachlich zu äußern, so dass die Dokumentation des Sprachstandes der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers oft schwer oder kaum möglich war. Auch wurden den SchülerInnen meist Fragen gestellt, welche nur Ja/Nein-Antworten erforderten. Daraus lässt sich für die Praxis der Schluss ziehen, dass *USB DaZ in Ö* und dessen Anwendung für die Lehrerinnen und Lehrer auch eine Anregung sein kann, andere Unterrichtsformen auszuprobieren, um die SchülerInnen zu mehr sprachlichen Äußerungen anzuregen.

einbeziehen zu können, wurden bei SchülerInnen ab der dritten Schulstufe auch Texte durch Dreierteams begutachtet.

Validität

Zur Feststellung der Validität wird die Korrelation der Beobachtungsergebnisse mit einem äußeren Kriteriumswert geprüft (äußere Kriteriumsvalidität). Beim äußeren Kriterium hat es sich um Ergebnisse eines dasselbe Merkmal, Sprachkompetenz im Deutschen, messenden Diagnoseverfahren zu handeln. Die Prüfung der Validität der *Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung DaZ in Ö* erfolgte getrennt nach Altersgruppen auf unterschiedliche Weise, da kein sprachdiagnostisches Instrument zur Verfügung steht, das bei sechs- bis vierzehnjährigen SchülerInnen eingesetzt werden kann. Folgende Instrumente sind für die Prüfung eingesetzt worden:

- für die SchülerInnen der ersten und zweiten Schulstufe: der Analysebereich *Aufgabenbewältigung* aus HAVAS 5 Deutsch (Reich/Roth 2004)
- für die SchülerInnen der dritten und vierten Schulstufe: ein aus vier Texten bestehender altersgemäßer C-Test, der im Rahmen der empirischen Prüfung der Niveaubeschreibungen DaZ für die Primarstufe entwickelt, geprüft und eingesetzt worden ist (Döll 2012)
- für die SchülerInnen der fünften und sechsten Schulstufe: der Cornelsen C-Test (Baur/Chlosta/Goggin 2012)
- für die SchülerInnen der siebten und achten Schulstufe: ein von Baur/Meder (1994) vorgestellter, geprüfter und um einen anspruchsvolleren fünften Lückentext (aus Arras/Eckes/ Grotjahn 2002) ergänzter C-Test, der bereits in der Validitätsprüfung der *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I* verwendet worden ist (Döll 2012).

Die Validitätsprüfung wurde anhand von 204 Ratingpaaren (*USB DaZ in Ö*-Ergebnisse und äußere Kriteriumswerte) durchgeführt. Sie verteilen sich recht gleichmäßig auf alle Schulstufen, allein für die fünfte und sechste Schulstufe liegen etwas mehr Daten vor als für die anderen Altersgruppen (s. Tab. 1). Um die Validität des Instruments bei Anwendung auf mündliche und schriftliche Kommunikation prüfen zu können, wurden während des Beobachtungszeitraums für alle involvierten SchülerInnen zwei Kompetenzprofile mit *USB DaZ in Ö* erstellt: eines für mündliche Kommunikation und eines für die schriftsprachlichen Fähigkeiten. Als Grundlage für die Beurteilung der Kompetenzen in der schriftlichen Kommunikation dienten die jüngsten Deutschschularbeiten (vierte bis achte Schulstufe) bzw. andere von den

Kindern aktuell verfasste umfassendere Texte (dritte Schulstufe). Die Kompetenzen in der mündlichen Interaktion sind durch Beobachtung in zwei Schulstunden (je Kind) festgestellt worden.

Altersgruppe	N (mündlich)	N (schriftlich)
1./2. Schulstufe	28	
3./4. Schulstufe	24	36
5./6. Schulstufe	29	39
7./8. Schulstufe	23	25
Summe	104	100

Tab. 1: Verteilung der Fallzahlen auf Schulstufen (Validitätsprüfung)

Für die SchülerInnen der ersten und zweiten Schulstufe ist für den Analysebereich *Aufgabenbewältigung* aus HAVAS 5 Deutsch und *USB DaZ in Ö*-Ergebnissen,⁴ die aufgrund des Alters und der damit einhergehenden geringen Schreibfähigkeit der Kinder ausschließlich auf Beobachtungen des mündlichen Sprachhandelns beruhen, ein Pearsonscher Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient von $r=.552$ (bei $N=28$ und $p=.002$) ermittelt worden. Für die dritte und vierte Schulstufe sind C-Test-Ergebnisse (WE-Wert) und *USB DaZ in Ö*-Ergebnisse⁵ auf Korrelation geprüft worden. Gefunden wurden Pearsonsche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten von $r=.484$ (bei $N=24$ und $p=.017$ für mündliche Interaktion) und $r=.627$ (bei $N=36$ und $p=.000$ ausgehend von schriftsprachlichen Produkten). Für die SchülerInnen der fünften und sechsten Schulstufe wurden die im C-Test von Baur et al. (2012) erreichten R/F-Werte und *USB DaZ in Ö*-Ergebnisse⁶ auf Zusammenhang geprüft. Die gefundenen Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten betragen $r=.630$ (bei $N=29$ und $p=.000$ für mündliche Interaktion) und $r=.611$ (bei $N=39$ und $p=.001$ ausgehend von schriftsprachlichen Produkten).

⁴ Summenscore aus den arithmetischen Mitteln der morphosyntaktischen, lexikalisch-semantischen und pragmatischen Beobachtungsbereiche; durch die Bildung von Scores wird sichergestellt, dass alle Qualifikationsbereiche unabhängig von der Anzahl ihrer Skalen mit gleichem Gewicht in die Analyse eingehen.

⁵ Mündlich: Summenscore aus den arithmetischen Mitteln der morphosyntaktischen, lexikalisch-semantischen und pragmatischen Beobachtungsbereiche; schriftlich: Summenscore aus den arithmetischen Mitteln der morphosyntaktischen Beobachtungsbereiche, dem produktiven Wortschatz und der allgemeinen Textkompetenz.

⁶ Mündlich: s.o.

Die Ergebnisse für die siebte und achte Schulstufe fallen moderater aus: Hier wurden für die mündliche Interaktion ein Zusammenhang von $r=.446$ (bei $N=23$ und $p=.033$ für mündliche Interaktion) zwischen C-Test-Ergebnissen (WE-Wert) und *USB DaZ in Ö*-Ergebnissen⁷ sowie ausgehend von schriftsprachlichen Produkten ein Zusammenhang von $r=.399$ (bei $N=25$ und $p=.048$) zwischen dem R/F-Wert des C-Tests und *USB DaZ in Ö*-Ergebnissen⁸ nachgewiesen.

Für die erste bis sechste Schulstufe sind sowohl für die auf Grundlage mündlicher Performanz als auch die auf Grundlage schriftlicher Produkte erstellten *USB DaZ in Ö*-Kompetenzprofile straffe und signifikante Korrelationen mit den äußeren Kriteriumswerten festgestellt worden. Für die siebte und achte Schulstufe fallen die Ergebnisse etwas schwächer aus: gefunden wurden mittlere Zusammenhänge mit leicht erhöhter Zufallswahrscheinlichkeit ($p=.090$ und $p=.048$). Angesichts des Aufbaus des geprüften Instruments verwundert dieser Befund nicht. Da die Sprachaneignungsforschung für das Deutsche bislang kaum Ergebnisse für Jugendliche hervorgebracht hat, decken die in das Instrument integrierten Aneignungsfolgen die Kompetenzen von Jugendlichen ab dem dreizehnten Lebensjahr nur noch eingeschränkt ab. Insgesamt kann die Validität der *Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich* als gesichert gelten, ab dem Übergang in die siebte Schulstufe nimmt die Gültigkeit der Ergebnisse jedoch ab, was einen besonders bedächtigen Umgang mit den Ergebnissen indiziert.

Interne Konsistenz

Die interne Konsistenz ist ein Maß für die Homogenität einer Skala, das angibt, inwieweit die einzelnen Items eines Verfahrens dasselbe Merkmal messen. Der für die Angabe der internen Konsistenz gebräuchlichste Koeffizient ist Cronbachs α . Bei der Beurteilung von Testverfahren gelten Alphawerte zwischen $.8$ und $.9$ als mittelmäßig, Werte über $.9$ als hoch (Bortz/Döring 2006: 199). Die Feststellung der internen Konsistenz der Beobachtungsbereiche von *USB DaZ in Ö* erfolgte mittels der Daten, die bereits für die Validitätsprüfung verwendet worden sind, wobei hierbei nur noch eine Differenzierung zwischen durch Beobachtung von mündlichen und schriftlichen Äußerungen der SchülerInnen gewonnenen Ergebnissen vorgenommen wurde. Für Beobachtungen auf Grundlage mündlicher Äußerungen wurde eine interne Konsistenz im Ausmaß von $\alpha=.863$ ermittelt (bei

⁷ Summenscore aus dem arithmetischen Mittel der morphosyntaktischen Beobachtungsbereiche, dem produktiven Wortschatz und der aktiven mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit.

⁸ Summenscore aus den arithmetischen Mitteln der morphosyntaktischen Beobachtungsbereiche, dem produktiven Wortschatz und der allgemeinen Textkompetenz.

N=120)⁹, für Beobachtungsergebnisse auf Grundlage schriftlicher Äußerungen beträgt $\alpha=.666$ (bei N=126).¹⁰ In der Gesamtschau ist die interne Konsistenz der Skalen demgemäß als hinreichend zu betrachten.

Interraterreliabilität

Für die Bestimmung der Interraterreliabilität von ordinalskalierten Daten wie denen von *USB DaZ in Ö* kommt Krippendorffs α -Koeffizient in Frage. Er ist unabhängig von Skalenniveau und Stichprobengröße und im Gegensatz zu anderen Reliabilitätskoeffizienten ist er nicht auf vollständige Datensätze angewiesen. Krippendorffs α ist um Zufallsübereinstimmung bereinigt, bezieht auch das Ausmaß an Nicht-Übereinstimmung mit ein und gilt als konservativ und streng, d. h. er nimmt nur äußerst selten den Maximalwert 1.000 (perfekte Übereinstimmung) an (Hayes/Krippendorff 2007: 81f., Lombard/Snyder-Buch/Bracken 2004). Die auf Grundlage der erhobenen Daten gefundenen Reliabilitäten für die einzelnen Beobachtungsbereiche nehmen maximal Werte von $\alpha=.583$ an, liegen in aller Regel und zum Teil deutlich unter .500.

Die Ergebnisse der Prüfung von *USB DaZ in Ö* zeigen, dass es sich um ein valides und konsistentes Diagnoseinstrument handelt. Sprachkompetenzdiagnose durch Beobachtung ist also verlässlich möglich, birgt für AnwenderInnen jedoch Herausforderungen im Umgang mit linguistischer Terminologie und der korrekten Analyse sprachlicher Strukturen: Die Interraterreliabilitätsprüfung führte in diesem Zusammenhang zu weniger zufriedenstellenden Resultaten. Es hat sich gezeigt, dass linguistische Kenntnisse allein nicht hinreichend sind, um zu zufriedenstellenden Beobachtungsergebnissen zu gelangen. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der empirischen Prüfung eines bundesdeutschen analytischen Beobachtungsverfahrens, den *Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I* (Döll 2012), und ist durch den Praxisbericht von Bosselmann (2005) auch für Profilanalysen dokumentiert. Der Ausbildung und regelmäßigen Weiterbildung von sprachdiagnostisch arbeitenden Lehrkräften ist daher in Zukunft besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Resümee

Da in Österreich eine alarmierende Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu verzeichnen ist, wäre es dringend empfehlenswert, Maßnahmen und Verfahren für die diagnosegestützte Sprachbildung

⁹ In die Analyse eingegangen sind folgende Skalen: mündliche Sprachhandlungsfähigkeit produktiv, mündliche Sprachhandlungsfähigkeit rezeptiv, Wortschatz produktiv, Wortschatz rezeptiv, Person und Numerus, Tempus, Genus Verbi, Verbstellung, Nomen, Aussageverbindungen.

¹⁰ In die Analyse einbezogen sind folgende Skalen: Wortschatz produktiv, Person und Numerus, Tempus, Genus Verbi, Verbstellung, Nomen, Aussageverbindungen, Textkompetenz allgemein.

im schulischen Bereich zu entwickeln bzw. in den anderen amtlich deutschsprachigen Ländern entwickelte Verfahren zu adaptieren – und zu verankern. Wünschenswert wäre, dass in Österreich gezielt an einzelnen Schulstandorten Lehrkräfte in die diagnosegestützte Sprachbildung eingeführt würden, um als MultiplikatorInnen KollegInnen in der diagnosegestützten sprachlichen Bildung unterstützen zu können. Die diagnosegestützte Sprachbildung und -förderung ist jedoch keine auf die amtlich deutschsprachigen Länder beschränkte Notwendigkeit. In diesem Sinne hoffen wir auf einen regen Austausch mit KollegInnen aus Ungarn und anderen Ländern, um im Sinne der Kinder und Jugendlichen unsere Arbeit zu verbessern.

Bibliographie

- Arras, Ulrike / Eckes, Thomas / Grotjahn, Rüdiger (2002): C-Tests im Rahmen des „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF): Erste Forschungsergebnisse. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 4. Bochum: AKS. S. 175–209.
- Baur, Rupprecht S. / Meder, Gregor (1994): C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 2. Bochum: Brockmeyer. S. 151–178.
- Baur, Rupprecht S. / Chlosta, Christoph / Goggin, Melanie (2012): *Doppelklick 5. Der Cornelsen C-Test*. Berlin: Cornelsen.
- BIFIE (2011): *BESK-DaZ. Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz. in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. http://www.salzburg.gv.at/eb_besk-daz_2-0.pdf (27.12.2012)
- bm:ukk (2013): *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2005/06 bis 2011/12. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2012*. Wien: bm:ukk. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_13.pdf (26.10.2013)
- Bortz, Jürgen./ Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation*. 4. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bos, Wilfried / Hornberg, Sabine / Arnold, Karl-Heinz / Faust, Gabriele / Fried, Lilian / Lankes, Eva-Maria / Schwippert, Knut / Valtin, Renate (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried / Hornberg, Sabine / Arnold, Karl-Heinz / Faust, Gabriele / Fried, Lilian / Lankes, Eva-Maria / Schwippert, Knut / Valtin, Renate (Hrsg.) (2008): *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik*

- Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bosselmann, Uta (2005): HAVAS: Hamburger Sprachstandserhebung am Schulanfang. In: Bartnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 120. Frankfurt: Grundschulverband. S. 132–139.
- Brzić, Katharina / Hufnagl, Claudia Lo (2011): Multilingual Cities Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Wien: ÖAW. http://www.academia.edu/1826419/Brzic_K_and_Hufnagl_Claudia_Lo_2011_Multilingual_Cities_Wien_Bericht_zur_Sprachenerhebung_in_den_3_und_4_Volksschulklassen_Wien_Osterr_Akademie_der_Wissenschaften_Online (26.12.2012)
- De Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. <http://verein.ecml.at/Portals/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf> (26.12.2012)
- Döll, Marion / Roth, Hans-Jürgen / Siemon, Jens (2009): Computergestützte Analyse gesprochener Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger (HAVAS 5). In: Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Jürgen / Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann. S. 71–90.
- Döll, Marion / Dirim, İnci (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS. S. 153–167.
- Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FÖRMIG Edition Band 8. Münster: Waxmann.
- Döll, Marion (2013): Sprachdiagnostik und Durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin, Ingrid / Lange, Imke / Michel, Ute / Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FÖRMIG Edition Band 9. Münster u.a.: Waxmann. S. 170–180.
- Hlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen

- Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11. Bonn/Berlin. S. 11–75.
- Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung 29/1). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung 29/1). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Fleck, Elfie (2009): Sprachförderung in Österreich. Angebote im schulischen Bereich. In: Plutzar, Verena / Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag. S. 52–63.
- Fleck, Elfie (2010): Migration und Sprachförderung an österreichischen Schulen. In: Muhr, Rudolf / Biffl, Gudrun (Hrsg.): Sprache – Bildung – Bildungsstandards – Migration. Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems. Wien u.a.: Lang. S. 139–156.
- Gogolin, Ingrid / Dirim, İnci / Klinger, Thomas / Lange, Imke / Lengyel, Drorit / Michel, Ute / Neumann, Ursula / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Jürgen / Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. FÖRMIG Edition Band 7. Münster: Waxmann.
- Greve, Werner / Wentura, Dirk (1996): Wissenschaftliche Beobachtung. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Hayes, Andrew F. / Krippendorff, Klaus (2007): Answering the call for a standard reliability measure for coding data. In: Communication Methods and Measures 1. S. 77–89.
- Heller, Lisanne / Döll, Marion / Dirim, İnci (2013): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich. Endfassung 08/2013. Universität Wien.
- Helmke, Tuyet / Helmke, Andreas / Schrader, Friedrich-Wilhelm / Wagner, Wolfgang / Nold, Günter / Schröder, Konrad (2008): Die Videostudie des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a.: Beltz. S. 345–363.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2009): Die zweifache Chancengerechtigkeit. SchülerInnen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem. In: Plutzar, Verena / Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in

- einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag. S. 29–42.
- Jeuk, Stefan (2013) (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart: Fillibach.
- Klieme, Eckard / Schümer, Gundel / Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn. S. 43–58.
- Lombard, Matthiew / Snyder-Duch, Jennifer / Bracken, Cheryl Campanella (2004): A call for standardization in content analysis reliability. In: Human Communication Research 30. S. 434–437.
- Lütke, Ulrike M. / Kallmeyer, Kirsten (2007): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. In: Die Sprachheilarbeit 52/6. S. 261–278.
- Mecheril, Paul (2004): Migrationspädagogik. Opladen: Beltz.
- Mees, Ulrich (1977): Einführung in die systematische Verhaltensbeobachtung. In: Mees, Ulrich / Selg, Herbert (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett. S. 14–32.
- Prenzel, Annedore (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz, Simone / Finner, Nina-K. / Korff, Natascha / Scheidt, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 16–31.
- Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim u. a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim (2004): HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse 5-Jähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Reich, Hans H. (2005): Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FÖRMIG Edition Band 1. Münster: Waxmann. S. 87–95.
- Reich, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente. In: Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Roth,

- Hans-Joachim / Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann. S. 25–33.
- Roche, Jörg (2005): Von der Spracherwerbsforschung zur Diagnostik und Standardentwicklung. In: Bausch, Karl.-Richard u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen: Narr. S. 227–239.
- Roth, Hans-Joachim (2008): Verfahren zur Sprachstandsfeststellung – ein kritischer Überblick. In: Bainski, Christiane / Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: NDS. S. 22–41.
- Schnieders, Guido / Komor, Anna (2005): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Autoren: Ehlich, Konrad unter Mitarbeit von Bredel, Ursula / Garne, Brigitta u. a. (Bildungsreform Band 11). Bonn. S. 261–342.
- Schroeder, Christoph / Stölting, Wilfried (2005): Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FÖRMIG Edition Band 1. Münster: Waxmann. S. 59–74.
- Schröder, Konrad (2007): Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht. In: Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim/Basel: Beltz. S. 290–298.
- Schreiner, Claudia (2007) (Hrsg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.
- Statistik Austria (2012) (Hrsg.): Wanderungsstatistik 2011. Wien: Verlag Österreich.
- Suchań, Birgit / Wallner-Paschon, Christina / Bergmüller, Silvia / Schreiner, Claudia (2012) (Hrsg.): PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.
- Vygotskij, Lev S. (1934/2002): Denken und Sprechen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim/Basel: Beltz.

Sara Hägi (Paderborn)

Eintüten (D) und schubladisieren (A, CH)?

Ein Varianten-Sortiervorschlag für konstruktive Begegnungen mit der Plurizentrik im Deutschunterricht

1. Einleitung

Deutsch als plurizentrische Sprache ist kein neues Thema. Den Beginn einer Auseinandersetzung mit nationalen Standardvarietäten prägten vor allem die Arbeiten von Michael Clyne (1984, 1992) und Ulrich Ammon (1995). Damit zusammenhängende didaktische Fragen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache wurden ebenfalls behandelt (Ammon/Hägi 2005, Baßler/Spiekermann 2001/2002, de Cillia 2006, Glaboniat u.a. 2002, Hägi 2006, 2007, 2013, Muhr 1987, 1993, 2000, Ransmayr 2006, Studer 2002). Außerdem kann auf Arbeiten zurückgegriffen werden, die spezifisch Deutsch als plurizentrische Sprache und die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache in Ungarn behandeln (Czinger 2009, Knipf-Komlósi 2004). Von einer nennenswerten Umsetzung in der Praxis kann dennoch (noch) nicht die Rede sein: Unsicherheiten und Fragen in Bezug auf Relevanz und Handhabung im Deutschunterricht sind geblieben (vgl. Hägi i. Dr.). Dass dies auch für Ungarn gilt, zeigte die Veranstaltung „Werkstatt zur Lehrerforschung im Eötvös-Collegium“ in Budapest vom 11.03.2013.¹ Im Anschluss an ein Inputreferat zu Deutsch als plurizentrischer Sprache gab es eine Workshophase und anschließende Diskussion im Plenum, die zeigte, dass, nach Aussage der Anwesenden, trotz Thematisierung der Plurizentrik in der linguistischen Ausbildung (angehenden) Deutschlehrenden auch in Ungarn vor allem der monozentrische Habitus vertraut sei, sowohl im Deutschunterricht, den die Anwesenden selber erlebt haben, als auch im Rahmen der Ausbildung zum/zur Deutschlehrer/in. Auch die verwendeten Unterrichtsmaterialien seien vor allem monozentrisch ausgerichtet.

Ziel des Beitrags ist, den Diskussionsstand aufzugreifen, wie er sich an der Schnittstelle von Theorie und Praxis zeigt (vgl. Abschnitt 2) und Anregungen zu geben, die zu einem konstruktiven Umgang mit der Plurizentrik im Deutschunterricht führen können. Mit Hilfe eines Rasters (Abschnitt 3)

¹ Anwesend waren Mitglieder der Cathedra Magistrorum am Eötvös-Collegium und andere interessierte Lehrende und Studierende aus dem Bereich DaF, insgesamt 40 Teilnehmende.

soll die Relevanz des plurizentrischen Ansatzes für den Unterricht sichtbar gemacht werden. Das Raster ist eine Varianten-Sortier-Tabelle und als Hilfestellung für (angehende) Deutschlehrende gedacht, die, im Umgang mit authentischen Texten aus dem gesamtdeutschsprachigen Raum, unwillkürlich Varianten begegnen. Das Einordnen der Varianten wird die oben bereits angesprochenen Unsicherheiten in Bezug auf die Plurizentrik mindern, Fragen klären und Möglichkeiten aufzeigen, wie man welche Varianten im Unterricht thematisieren kann.

2. Plurizentrik in der Praxis: Eine Momentaufnahme

Die 40 Teilnehmenden des Workshops „Werkstatt zur Lehrerforschung im Eötvös Collegium“ in Budapest vom 11.03.2013 wurden befragt,

- a) welche Relevanz sie der Plurizentrik einräumen,
- b) welche Beobachtungen sie in Bezug auf die Umsetzung machen und
- c) welche Unsicherheiten und Fragen sich ihnen zeigen.

Die in Gruppenarbeit gesammelten und im Plenum diskutierten Aspekte sind als subjektive Momentaufnahme zu verstehen. Sie zeigen jedoch die Bedarfe und besonderen Herausforderungen, die mit der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes grundsätzlich einhergehen.

Alle Workshopeteilnehmenden halten die Plurizentrik für ein relevantes Thema, nicht zuletzt wegen der geografischen Nähe zu und gemeinsamen Geschichte mit Österreich. Vor allem wird die Relevanz im Kontext Schüler-Innenaustausch benannt, spätestens dann fordern Schülerinnen und Schüler das Thema ein bzw. spielen Varietäten und Varianten eine Rolle.

Den eigenen Unterricht haben die WorkshopeteilnehmerInnen durchgängig als monozentrisch erlebt, also als einen, in dem deutschländisches Deutsch mit „dem“ Standarddeutsch gleichgesetzt wird und in dem von österreichischem Deutsch oder von Schweizer Standarddeutsch keine Rede war. In der Diskussion wird jedoch deutlich, dass Deutsch als plurizentrische Sprache den meisten Anwesenden als Konzept bekannt ist: Es werde im Linguistikstudium thematisiert, man habe eine ungefähre Vorstellung davon, kenne beispielsweise Austriazismen wie *Zwetschke* und *Marille* und habe auch von dem einen oder anderen Helvetismus gehört. Allerdings werden Kontext und Form der Thematisierung als „additive Exotik“ zusammengefasst und bemängelt, dass auf die Vermittlung der Plurizentrik im DaF-Unterricht während der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden nicht weiter eingegangen werde. Die Plurizentrik werde für den Unterricht so nicht greifbar.

Der plurizentrischen Einbettung in Lehrmaterialien wird entsprechend eine große Bedeutung beigemessen, gleichzeitig unmissverständlich der Wunsch nach differenzierteren und umfangreicheren Materialien geäußert. Exemplarisch erwähnt werden zum einen das Lehrwerk *Delfin*, das nationale Varianten auflistet, zum anderen das Lehrwerk *em*, mit SprecherInnen und Hörbeispielen z.B. aus Bayern und authentischen Texten (sowohl im Lehrwerk als auch in der Diskussion wird hier bei der Darstellung der arealen Varianz nicht unterschieden, ob es sich um standardsprachliche oder dialektale Varietäten handelt, bzw. eine Tendenz der arealen Varianz zur Nonstandardsprachlichkeit suggeriert; die Varietäten, mit denen sich die Plurizentrik beschäftigt, sind jedoch standardsprachliche Varietäten). Genannt wird außerdem der *Österreich Spiegel*, der authentische Texte auch aus Österreich und damit natürlich zahlreiche Austriazismen für den Deutschunterricht zugänglich macht.

Unsicherheiten und Fragen stellen sich den TeilnehmerInnen vor allem hinsichtlich der Kriterien, nach denen sie entscheiden sollen, ob ein sprachlicher Ausdruck standardsprachlich bzw. in Texten von Lernenden richtig oder falsch sei: Was können Lehrende als standardsprachlich akzeptieren, was müssen sie korrigieren, welche Strategien sind für Lehrende wie Lernende relevant und hilfreich im Umgang mit der Plurizentrik?

Die hier skizzierte Momentaufnahme zeigt zweierlei: Zum einen den Wunsch nach unterrichtspraktischen Ideen, Umsetzungsbeispielen und konkreten Materialien, zum anderen aber – explizit wie implizit – auch einen ganz klaren Bedarf an theoretischem Hintergrundwissen zu Deutsch als plurizentrischer Sprache: Die genannten Unsicherheiten in Bezug auf das erforderliche Korrekturverhalten etwa, zeigen weniger die Unsicherheiten in Bezug auf den Umgang mit Austriazismen oder Helvetismen. Vielmehr ist den (angehenden) Lehrkräften z.T. unklar, dass mit der Definition eines Austriazismus oder eines Helvetismus die Standardsprachlichkeit – eine Abgrenzung also zu nonstandardsprachlichen (dialektalen oder umgangssprachlichen) Varianten per se – einhergeht. Das Kräftemodell einer Standardvarietät (Ammon 1995: 80, vgl. Hägi 2007) oder das Variantenwörterbuch des Deutschen (Ammon u.a. 2004)² können entsprechende Fragen und Unsicherheiten rasch und praxistauglich klären: Steht eine Variante im Variantenwörterbuch oder wird unmarkiert von Modelltextsprechenden oder –schreibenden (etwa Journalistinnen und Journalisten oder Nachrichtensprechenden) verwendet, gilt sie als standardsprachlich.

Die Diskussion in Budapest zeigte weiters, dass mit Bezug auf die Plurizentrik zwar Austriazismen und Helvetismen thematisiert werden, nicht aber Teutonismen: Dass es deutschländische Varianten gibt, ganz selbstverständlich

² Das Variantenwörterbuch wird derzeit an den Universitäten Basel, Duisburg-Essen und Wien überarbeitet – vgl. www.variantenwoerterbuch.net (Zugriff: 14.10.2014).

und analog zu österreichischen und Schweizer Varianten, kann (noch) nicht als Wissen vorausgesetzt werden. Es ist aber gerade dieses Wissen, das eine wesentliche Voraussetzung für das Verständnis von Deutsch als plurizentrische Sprache bildet (vgl. Hägi 2014).

Als ein weiteres wichtiges Ergebnis zeigte sich die Tatsache, dass eine funktionale Differenzierung im Variantengebrauch weder in der Ausbildung noch in den Lehrmaterialien eine Rolle zu spielen scheint, aber gerade dieses Wissen notwendig ist, um Varianten adäquat zu begegnen bzw. entscheiden zu können, ob und wie sie im Unterricht thematisiert werden sollen. Eine solche Entscheidungsgrundlage bietet nun die im folgenden Kapitel dargestellte Varianten-Sortier-Tabelle.

3. Plurizentrik genauer im Blick: Varianten differenziert betrachtet

3.1. Die plurizentrische Varianten-Sortier-Tabelle

Die Varianten-Sortier-Tabelle³ hilft einerseits, Varianten, denen Deutschlernende und –lehrende begegnen, zu verorten und andererseits auch, Augen und Ohren für Varianten zu sensibilisieren, um so ganz bewusst Varianten wahrzunehmen und immer wieder neue zu entdecken. In erster Linie werden Varianten im Aufeinandertreffen verschiedener Varietäten sichtbar bzw. hörbar: Es ist, im Unterschied zu vertrauten Eigenvarianten, wesentlich einfacher, Fremdvarianten zu erkennen. Im Kontext Deutsch als Fremdsprache bezeichnet Eigenvarietät die Hauptvarietät, die im Unterricht vermittelt wird, in der Regel also deutschländisches Standarddeutsch. In der Begegnung mit einer anderen Standardvarietät, also beispielsweise dem Schweizer oder österreichischen Standarddeutsch, werden nicht nur deren Varianten bemerkbar (also Helvetismen oder Austriazismen), sondern – neben gemeindeutschen Entsprechungen – auch deutschländische Varianten erkennbar (so genannte Teutonismen oder Deutschlandismen, vgl. Ammon 1995). Varianten finden sich auf allen sprachlichen Ebenen, auf der Wortschatzebene sind sie jedoch am auffälligsten und bisher am besten dokumentiert.

Varianten, wie sie Deutschlernende und –lehrende in geschriebenen und gesprochenen Texten antreffen, können in vier Spalten eingeordnet werden:

³ Die Varianten-Sortier-Tabelle ist in Anlehnung an eine Sortiertabelle entstanden, die DaF-Lernenden und –Lehrenden ermöglicht, Fehler einzuordnen und ihnen reflektiert und konstruktiv zu begegnen (vgl. Böschel/Giersberg/Hägi 2010: KV 21). Die Spalten sind in dieser ursprünglichen Tabelle mit Blick auf die Zielgruppe (A1-Lernende) bewusst plakativ und sprachlich einfach benannt – diese Überschriften habe ich für die Varianten-Sortier-Tabelle übernommen und etwas ergänzt.

- (I) In der ersten Spalte werden Entdeckungen gesammelt über die man staunt, Entdeckungen, die den Reichtum der plurizentrischen Sprache zeigen, Interessantes sichtbar machen, Entdeckungen also, die als Bereicherung empfunden werden.
- (II) In der zweiten Spalte sammelt man Varianten, die als beabsichtigte wie unbeabsichtigte „Hingucker“ fungieren, leicht irritieren oder amüsieren. Sie können bewusst eingesetzt sein, etwa als Stilmittel, sie können aber auch versehentlich entstehen, etwa als interferenzbedingter Versprecher oder Flüchtigkeitsfehler. In diese Spalte gehören auch spontane Reaktionen auf Varianten ganz unterschiedlicher Art: etwa antizipierende Selbstkorrektur, reflexartiges (wertendes) Einordnen einer Variante als witzig oder unmöglich, bei gleichzeitiger Kenntnis der Tatsache, dass Austriazismen und Helvetismen standardsprachlich, also durchaus „seriös“ sind.
- (III) In der nächsten Spalte hingegen finden sich weniger spielerische Konfrontationen. Hier zeigen sich vielmehr (hartnäckige) Konflikte, die, um gelöst zu werden, das Aneignen von neuem Wissen, ein Umdenken oder Strategiewechsel erfordern. Gerade in Bezug auf diese Aspekte ist der Deutschunterricht ein wichtiger Ort, standardsprachliche Varietäten zu behandeln.
- (IV) Die letzte Spalte widmet sich Aspekten der Plurizentrik, die kurzfristig und zumindest als Individuum nicht veränderbar sind. Es sind plurizentrische Fakten, an denen man, würde man sich mit ihnen beschäftigen, um Änderungen herbeiführen zu wollen, sich unweigerlich die Zähne ausbeißt und Energie verschwendet. Vor allem durch die Asymmetrie bedingt (vgl. Ammon 1995), handelt es sich dabei um u.U. unangenehme Fakten (etwa dass das deutschländische Deutsch die dominante Standardvarietät ist, dadurch auch als die neutralste gilt und in der Regel mehr Prestige hat als andere standardsprachliche Varietäten des Deutschen).

Exemplarisch sind in die Spalten Beispiele eingetragen, die mir in den letzten Jahren begegnet sind. In den nächsten Abschnitten erläutere ich die Fundstellen und begründe die jeweilige Zuordnung.⁴

⁴ Bei den Zuordnungen handelt es sich um individuelle Einschätzungen. Die Zuordnungen sind kontextabhängig, nicht variantenabhängig. Je nach Komplexität des Kontexts sind auch Mehrfachzuordnungen und fließende Übergänge denkbar. Letztere sind durch die gestrichelte Linie angedeutet.

WOW: Bereicherndes	UPS: „Passaus“ und „Eigentlich-schon-klars“	OH: Umdenken erforderlich	OK: Ärgern zwecklos
(1) Kein gemeindeutscher Ausdruck, sondern eine Variante: a. <i>allfällig</i> (A, CH) b. <i>Pfame</i> (CH) c. <i>klönen</i> (CH) d. <i>Hausverstand</i> (A) e. <i>Tüte</i> (D) f. <i>lecker</i> (D) ...	(7) Interferenzen: <i>Verspötigung</i> (aus <i>Verspätung</i> und <i>verspötig</i>) ... (8) Übergeneralisierungen: <i>Sahst Du ihn?</i> ...	(11) Varianten mit begrenzter Akzeptanz außerhalb der Eigenvarietät: a. <i>Entscheid</i> (CH) b. <i>heiss</i> (CH) c. <i>Jänner</i> (A) d. <i>ich bin gesessen</i> (A) e. <i>Sessel</i> (A) f. <i>Veld</i> (Nam) g. <i>Damm</i> (Nam) h. <i>Guetzli</i> (CH) i. <i>Hühnerhaut</i> (CH) ...	(14) Plurizentrik: ein Fakt (15) Asymmetrie (16) Wissenslücken
(2) Keine Variante, sondern ein gemeindeutscher Ausdruck: a. <i>verschmaufen</i> b. <i>das geht auf keine Kuhhaut</i> ...	(9) Antizipierende Anpassung: a. <i>Keks</i> b. <i>Gänsehaut</i> ...	(12) Un- bzw. Missverständnisse ausgelöst durch Varianten: a. <i>Finkenobligatorium</i> (CH) b. <i>Hausverstand</i> (A) c. <i>Zollstock</i> (D) d. <i>Paprika</i> (CH) vs. <i>Paprika</i> (A D) ...	
(3) Standardsprachliche, kodifizierte Varianten: a. <i>Guetzli</i> (CH) b. <i>Nuggi</i> (CH) c. <i>Hühnerhaut</i> (CH) d. <i>Rahm</i> (CH) ...	(10) Varianten als Auslöser z.B. amüsiertes Reaktionen: a. <i>Teigwarensalat</i> (CH) b. <i>Nastuch</i> (CH) c. <i>i-Tüpfelreiter</i> (A) d. <i>paprizieren</i> (A) e. <i>Kulturbeutel</i> (D) f. <i>Tupperware</i> (D) ...	(13) Instrumentalisierte Varianten a. <i>Grüezi</i> (CH) b. <i>Servus</i> (A) c. <i>Erdäpfel</i> (A) ...	
(4) Kontextuell verständliche Varianten: a. <i>Hühnerhaut</i> (CH) b. <i>Grösse</i> (CH) c. <i>das Monat</i> (A) ...			
(5) Unerlässliche Varianten: a. <i>Maturant, -in</i> (A) b. <i>Sahne</i> (D) c. <i>Klinke</i> (D) d. <i>Nuggi</i> (CH) e. <i>das geht sich aus</i> (A) ...			
(6) Varianten, die nachgeschlagen werden können: a. <i>Azubi</i> (D) b. <i>Tüte</i> (D) ...			

* *Passau* steht als Eintrag in *Der (tiefer) Sinn des Labenz. Das Wörterbuch der bisher unbenannten Gegenstände und Gefühle* (Adams/Lloyd/Böttcher 2004: 129) und zwar mit der wie ich finde zu der zweiten Spalte passenden Bedeutung: „eine zu spät ausgesprochene oder ausgerufenen Warnung“.

Abb. 1: Plurizentrische Varianten-Sortier-Tabelle

3.2. Wow: Bereicherndes

In der ersten Spalte werden überraschende, eher angenehme, d.h. positiv konnotierte plurizentrisch relevante Fakten und Begegnungen mit Varianten gesammelt, z.B.:

- (1) *Kein gemeindeutscher Ausdruck, sondern eine Variante.* Eine Variante wird überhaupt erst als solche entdeckt und erkannt. Auch Profis, also SprachexpertInnen wie Schriftstellerinnen und Schriftsteller, Journalistinnen und Journalisten oder Lehrpersonen, entdecken immer wieder neue Varianten. Das können Fremdvarianten sein, denen sie vorher noch nie begegnet sind. Das können aber auch Eigenvarianten sein, die man (noch) nicht als solche erkannt hatte (unbewusste Varianten). Belegt ist dieser Fall u.a. für die Helvetismen *allfällig*⁵ bei Max Frisch (Schenker 1969: 13), *Pfanne* 'Kochtopf' bei Franz Hohler (Hägi 2006: 81f., 2007: 25), oder *klönen* 'jammern, klagen' bei Christoph Kühnhanss (Hägi i.Dr.).⁶ In Österreich stellte ich fest, dass *Hausverstand* 'gesunder Menschenverstand' nicht als Eigenvariante bekannt war, in Deutschland gilt das in der Regel für alle Teutonismen: Dass es Varianten gibt, die spezifisch zur deutschländischen Varietät gehören und nicht gemeindeutsch sind – vgl. etwa die Varianten *Tüte* D oder *lecker* D – ist für viele noch neu (vgl. Hägi 2014).
- (2) *Keine Variante, sondern ein gemeindeutscher Ausdruck.* Umgekehrt gibt es natürlich auch Beispiele dafür, dass man einen gemeindeutschen Ausdruck für eine nationale oder regionale Variante hält. So dachte beispielsweise Max Frisch, *verschmaufen* sei ein Helvetismus (Schenker 1969: 13), das gleiche dachte Kühnhanss (2003) von der gemeindeutschen Redewendung *Das geht auf keine Kuhhaut* (vgl. Hägi i.Dr.). Solche Fälle gehören in die erste Spalte, da sich erfreulicherweise standardsprachliche Varietäten vor allem durch gemeinsame, denn durch unterschiedliche Ausdrücke auszeichnen.
- (3) *Standardsprachliche, kodifizierte Varianten.* Eine kodifizierte Variante bedeutet, dass sie in einem standardsprachlichen Kontext unmarkiert verwendet werden darf. Das betrifft teilweise auch Varianten, die von der Morphologie oder Aussprache her dialektal anmuten, wie z.B. *Guetzli* 'kleines Feingebäck' (CH) oder *Nuggi* (CH) (in A und D).

⁵ Laut Variantenwörterbuch handelt es sich dabei um einen unspezifischen Helvetismus: „allfällig A CH Adj. (nicht steigerbar): → ETWAIG A D ›eventuell, gegebenenfalls vorkommend.“ (Ammon u.a. 2004: s.v.).

⁶ *Pfanne* ist ein linguistischer falscher Freund, in A D bedeutet der Ausdruck 'Bratpfanne' in CH 'Kochtopf', *klönen* auch, in Norddeutschland bedeutet es 'plaudern' (vgl. Ammon u.a. 2004).

Schnuller) oder Ausdrücke, bei denen aufgrund der Asymmetrie (vgl. Abschnitt 3.4) das deutschländische Äquivalent sehr präsent ist: So schrieb eine Deutschschweizer Schülerin in einem Aufsatz *Keks* und erhielt von der Lehrperson den aufmunternden Kommentar „Du darfst *Guetzli* schreiben“ (vgl. Hägi 2007: 6); so „verbesserte“ der Bühnenkünstler Simon Libsig bei einem Auftritt am 28. Juli 2014 in Baar (CH) vor internationalen Deutschlehrenden den Ausdruck *Hühnerhaut* rasch zu *Gänsehaut*; so berichtet eine ÖAD-Lektorin (im Rahmen einer Fortbildung in Wien am 14. Juli 2014) von einem Besuch in einem Deutschschweizer Lokal, in dem eine Österreicherin „mit *Obers*“ bestellt, die Deutschschweizer Kellnerin erst nicht wusste, was gemeint war, kurz darauf begriff und erleichtert meinte: „Ah, Sie meinen *Sahne!*“ – damit verwendete die Deutschschweizerin den deutschländischen Ausdruck, möglicherweise, weil sie dachte, die österreichischen Gäste verstehen den besser, als den Helvetismus *Rahm* (vgl. Abschnitt 3.4), vielleicht aber auch, weil sie dachte, *Rahm* sei nicht standardsprachlich.

- (4) *Kontextuell verständliche Variante*. Die unter (3) angeführten Beispiele zeigen, dass die Vermeidung einer Eigenvariante auch dann greifen kann, wenn objektiv die Verständlichkeit gar nicht gefährdet ist, sondern vielmehr vorschnell und pauschal Eigenvarianten (betrifft in erster Linie Helvetismen und Austriazismen) keinen Kommunikationsradius über die Eigenvarietät hinaus eingeräumt wird. Es ist davon auszugehen, dass, wenn man *Gänsehaut* versteht, im gleichen Kontext auch *Hühnerhaut* versteht. Es ist außerdem davon auszugehen, dass man *Grösse* unabhängig von der Schreibweise mit oder ohne *ß* versteht und *Monat* gleichermaßen ob als Maskulinum oder Neutrum. Die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in der Praxis zeigt immer wieder, dass sie eher die Lehrenden, denn die Lernenden vor Herausforderungen stellt: Die verbreitete Meinung, nationale und regionale Varianten würde die Lernenden verwirren oder überfordern, kann nicht belegt werden (vgl. Studer 2002b).
- (5) *Unerlässliche Variante*. Es gibt Varianten, deren Verwendung schlicht ohne Alternative ist. Prüflinge zur Hochschulreife wären mit der Bezeichnung *Abiturient*, *Abiturientin* (D) in Österreich oder der Schweiz nicht korrekt erfasst. Entsprechend braucht die deutsche Sprache Varianten wie *Maturant* oder *Maturantin* (A) bzw. *Maturand*, *Maturandin* (CH). Auch kann man nicht wirklich von 'steif geschlagenem Süßrahm' sprechen oder von einem 'hebelartigen Griff zum Öffnen und Schließen [einer Tür]' – die Verwendung von Varianten wie *Sahne* (D),

Rahm (CH) oder *Schlag* (A), bzw. *Klinke* (D), *Falle* (CH) oder *Schnalle* (A) vereinfachen die Kommunikation und sind äußerst hilfreich und wichtig. Man kann also nicht ohne Varianten kommunizieren. Unerlässlich sind auch Varianten, für die es keine Äquivalente, sondern nur Umschreibungen gibt, wie etwa beim Austriazismus *es geht sich aus* – auch Deutsche, die länger in Österreich gelebt haben, möchten solche praktischen Ausdrücke nicht mehr missen.⁷

- (6) *Varianten, die nachgeschlagen werden können.* Das *Variantenwörterbuch des Deutschen* (Ammon u.a. 2004)⁸ enthält nationale und regionale Varianten, die als solche belegt werden können. Es erfasst zum ersten Mal auch systematisch deutschländische Varianten, die beispielsweise im Duden nicht von gemeindeutschen Ausdrücken unterschieden werden (im Unterschied dazu werden im Duden Helvetismen oder Austriazismen durchaus als solche gekennzeichnet). Eine weitere Möglichkeit, Einblick ins variantenreiche Deutsch ist der *Atlas der deutschen Alltagssprache* (www.atlas-alltagssprache.de, vgl. Elspass 2007).

3.3. Ups: „Passaus“ und „Eigentlich-schon-klars“

- (1) *Interferenzen.* In dieser Spalte werden u.a. interferenzbedingte Flüchtigkeitsfehler oder Versprecher gesammelt, wie etwa bei einer Flughafendurchsage der Ausdruck *Verspötigung*: die Deutschschweizer Flight Attendant weiss selbstverständlich, dass es im Schwyzerdütschen *Ver-spötig* und auf Hochdeutsch *Verspätung* heißt.
- (2) *Übergeneralisierungen.* Analog können in dieser Spalte auch Übergeneralisierungen thematisiert werden, etwa der hochfrequente Präteritumgebrauch in Deutschschweizer Texten in Kontexten, in denen auch standardsprachlich das Perfekt gebräuchlich ist.
- (3) *Antizipierende Anpassung.* Die Vermeidung von Helvetismen oder Austriazismen als vorauseilende Anpassung an den deutschländischen Standard gehört ebenfalls in diese Spalte, wenn bei genauerem Hinsehen klar wird, dass eine Variante nicht nur standardsprachlich ist, sondern auch im internationalen Kontext verstanden werden könnte – vgl. hierzu auch die unter (3a) und (3c) sowie (11h) und (11i) angeführten Beispiele.

⁷ Mit diesem Bekenntnis begrüßte denn auch der aus Deutschland stammende Dekan der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien die Veranstaltung am „Deutsch 3.0. Perspektiven aus und auf Österreich“ am 28. Juni 2014 (www.goethe.de/lhr/prj/d30/ver/dok/de13101649.htm – Zugriff 15.10.2014).

⁸ Derzeit wird das Variantenwörterbuch an den Universitäten Basel, Duisburg-Essen und Wien überarbeitet (www.variantenwoerterbuch.net – Zugriff 15.10.2014).

- (4) *Varianten als Auslöser z.B. amüsierter Reaktionen.* Auch Varianten, auf die im ersten Moment amüsiert oder irritiert reagiert wird, können in dieser Spalte gesammelt werden, etwa wenn man Fremdvarianten (als Eigenvarianten werden sie in der Regel als neutral empfunden) wie *Teigwarensalat* (CH), *Nastuch* (CH), *i-Tüpfelreiter* (A), *paprizieren* (A), *Kulturbeutel* (D), *Tupperware* ['tʰupɐ.vɑ:rə] (D) oder *Tupperware* ['tɒpɐwæɪ] (CH) begegnet (vgl. Hägi 2013). Solche Varianten können als komisch, witzig, unmöglich, ungewohnt, „falsch“... empfunden werden und gehören dann in diese Spalte notiert, wenn gleichzeitig der rezipierenden Person klar ist, dass diese Ausdrücke standardsprachlich sind, es also nicht darum geht, sich gegenüber Sprecherinnen und Sprechern einer Fremdvarietät abschätzig oder ausgrenzend zu verhalten (andernfalls müssten die Varianten in der dritten Spalte notiert werden, vgl. Abschnitt 3.3).

3.3. Oh: Umdenken erforderlich

Diese Spalte sammelt falsch Gelerntes bzw. Aspekte, die, im linguistischen Sinne, von falschen Annahmen ausgehen. Es werden hier Varianten gesammelt, bei deren Verwendung bzw. Begegnung Irritationen entstehen und u.U. über Alternativen nachgedacht werden sollte. Es handelt sich dabei um Varianten, die im (landeskundlichen) Deutschunterricht besonders relevant sind.

Standardsprachliche, kodifizierte Varianten. Bei einer Erstbegegnung mit manchen Fremdvarianten kann es vorkommen, dass die Standardsprachlichkeit – linguistisch zu Unrecht – in Frage gestellt wird. So sind die Helvetismen *der Entscheid* ‘die Entscheidung’ oder *heiss* ohne *ß* standardsprachlich. Das gleiche gilt für den Austriazismus *das Monat* ‘der Monat’. Eine standardsprachliche Variante kann sich auch in der Bedeutung zeigen: dem Austriazismus *Sessel* entspricht in Deutschland und der Schweiz die Variante *Stuhl*. Ein Österreicher, der lange in Deutschland lebte, berichtet beispielsweise von der Standardantwort in deutschen Cafés, auf seine, seiner Varietät entsprechende Frage „Ist dieser Sessel noch frei?“. Sie lautete konsequent: „Das ist ein Stuhl, aber er ist noch frei.“⁹

Es kommt häufig vor, da Landesgrenzen ja keine Sprachgrenzen darstellen, dass Varianten in mehr als einem Zentrum zu Hause sind (z.B. *Aprikose* CH D, *Semmel* A D-norwest/südost, vgl. die Einträge im *Variantenwörterbuch* oder im *Atlas der deutschen Alltagssprache*). Standardsprachlichkeit wird jedoch auch staatlich gesteuert (etwa durch die politische Struktur, Medien oder das Schulwesen), so dass es vorkommen kann, dass derselbe Ausdruck in einem

⁹ Mündliche Mitteilung von Alexander Burka vom 26.07.2010.

Zentrum standardsprachlich ist, in einem anderen aber nicht. Das betrifft beispielsweise die Austriazismen *Jänner* (A) oder *ich bin gesessen* (A): im süd-deutschen Raum und in der Schweiz kennt man diese Ausdrücke auch, aber nicht im standardsprachlichen Kontext (das zeigt sich beispielsweise bei der Datierung in Zeitungen: In Österreich lautet sie im ersten Monat des Jahres *Jänner*, in Deutschland und der Schweiz *Januar*). Um Varianten adäquat zu begegnen (z.B. beim Korrigieren von Texten), braucht man ein Wissen darüber, wo welche Varianten gelten (so müssen von Deutschland nach Namibia entsandte Lehrkräfte beispielsweise auch wissen, dass es – u.a. aufs Afrikaans zurückgehende – Namibismen gibt: etwa die Schreibweise *Veld* statt Feld, oder *Damm* in der Bedeutung von ‘Stausee’.¹⁰

- (1) *Varianten mit begrenzter Akzeptanz außerhalb der Eigenvarietät.* Es gibt Varianten, deren Bedeutung man aus der Perspektive einer Fremdvarietät nicht voraussetzen kann. Das gilt etwa für den Helvetismus *Finkenobligatorium*, der ‘Pflicht, Hausschuhe zu tragen’ bedeutet, den Austriazismus *Hausverstand* ‘gesunder Menschenverstand’ oder einen Teutonismus wie *Zollstock* ‘Meterstab’¹¹. Hier bedarf es zur Verständigung entweder einer Erläuterung oder des Ausweichens auf einen gemeindeutschen Ausdruck bzw. aufgrund der Asymmetrie (vgl. Abschnitt 3.4) ist meist auch ein Ausweichen auf einen Teutonismus möglich. Besonders tückisch können falsche Freunde sein – vgl. *Sessel* in (11e) –, die ebenfalls in diese Spalte gehören. So entspricht etwa *Paprika* als Helvetismus dem Gemüse, dass in Deutschland und Österreich *Peperoni* heißt – und umgekehrt entspricht eine *Peperoni* (CH) einer *Paprika* (D, A).
- (2) *Instrumentalisierte Varianten.* Nationale Varianten können durchaus als Nationalsymbole fungieren (vgl. Ammon 1995). Das wird einerseits von der Werbung aufgegriffen (so bewirbt etwa ein Calida-Geschäft in Bonn ihre Schweiz-Woche mit einem großen *Grüezi*-Plakat oder Österreich für Tourismus mit dem Slogan „Servus in Österreich“). Andererseits zeigt sich eine Instrumentalisierung dann, wenn Varianten missbraucht werden, andere auszugrenzen und/oder als nicht zugehörig zu markieren. Dirim/Eder/Springsits (2013: 172) ha-

¹⁰ Vgl. Jörg Klanners Vortrag „Die deutsche Sprache in Namibia – nationale Varietät einer Fernminderheit?“ vom 04.11.2010 an der Universität Duisburg-Essen (www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/vortrag_joerg_klanner.pdf – 24.20.2014).

¹¹ Ziauddin (2008: 14) berichtet von einem Erlebnis, bei der ein deutscher Kunde in einem Möbelhaus von der Deutschweizer Verkäuferin nicht verstanden wird: „Wo krieg ich hier 'nen Zollstock?« Verkäuferin: Block?« Kunde: »Ne, einen Zollstock.« Verkäuferin, ratlos: »Was für einen Schtock, bitte?«.

ben das am Beispiel der Aussage „Das heißt bei uns nicht *Kartoffeln*. Das heißt *Erdäpfel*“, mit der eine österreichische Lehrperson einen elf-jährigen deutschen Schüler korrigierte¹² eindrücklich dargestellt (vgl. Hägi i.Dr.).

3.4. Ok: Ärgern zwecklos

Die letzte Spalte der Varianten-Sortier-Tabelle erfasst weniger einzelne Varianten, sondern das Variantenphänomen insgesamt, macht also grundlegende Aspekte der Plurizentrik sichtbar. Diese sind an anderen Orten ausführlich beschrieben (u.a. Ammon 1995, Hägi 2006, 2007, i. Dr., Schmidlin 2011).

- (3) *Plurizentrik – ein Fakt*. Sicherlich ist die Plurizentrik nicht das einzig relevante Thema im Kontext von Deutsch als Fremdsprache und ganz sicher braucht es im Unterrichtsgeschehen nicht Dauerthema zu sein. Die Plurizentrik aber überhaupt nicht zu thematisieren, wäre aus linguistischer Perspektive jedoch insofern problematisch, als es einen zentralen Aspekt der deutschen Standardsprache ignorieren würde. Schmidlin (2011: 300) bringt es mit den Worten „Die Plurizentrik ist kein Phantom“ auf den Punkt – bei der Plurizentrik handelt es sich um einen Fakt, um den Deutschlehrende, wie -lernende nicht herum kommen, wenn sie der deutschen Standardsprache gerecht werden wollen.
- (4) *Asymmetrie*. Auch das asymmetrische Verhältnis, in dem die Varietäten zueinander stehen, ist für plurizentrische Sprachen charakteristisch, und ein weiterer Fakt, der nicht zu ändern ist: Das deutschländische Deutsch ist die dominante Standardvarietät, die standardsprachlichen Varietäten der beiden Vollzentren Österreich und Schweiz sind die nichtdominanten Varietäten. Dies hat selbstverständlich Konsequenzen für Behandlung und Relevanz der einzelnen Varianten im Unterrichtsalltag bzw. in der Anwendung der deutschen Sprache. Zusammengefasst bedeutet das:
 - Varianten aus D sind in der Regel in A und CH (und auch außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raumes) bekannter als umgekehrt Varianten aus A und CH in D.
 - Varianten aus D haben eine größere kommunikative Reichweite.
 - Teutonismen gelten als weniger stark regional markiert und dadurch als neutraler als Austriazismen oder Helvetismen. Das ist

¹² Laut Variantenwörterbuch (Ammon u.a. 2004: s.v.) ist *Kartoffel* gemeindeutsch. Darüberhinaus stand es auch in den österreichischen Unterrichtsunterlagen des Schülers (vgl. Dirim/Eder/Springsits 2013: 127).

beispielsweise relevant bei (Literatur-)Übersetzungen ins Deutsche.

- Das deutschländische Deutsch wird als die korrektere, mit mehr Prestige behaftete, funktional und wirtschaftlich leistungsstärkere Standardvarietät eingestuft.
 - Einstellungen und Korrekturverhalten innerhalb des amtlich deutschsprachigen Raumes (vgl. Ammon 1995, Scharloth 2006, Schmidlin 2011) zeigen – entgegen häufiger Annahme – in Deutschland eine größere Toleranz Austriazismen und Helvetismen gegenüber als in Österreich und der Deutschschweiz.
- (5) *Wissenslücken*. Variantenkompetenz bleibt immer und für jeden ausbaufähig. Das ist einerseits erfreulich, da man immer wieder neue Entdeckungen macht – vgl. Punkt (1) in der ersten Spalte. Andererseits bedeutet das, dass Wissenslücken unumgänglich sind, was auch für Berufsschreibende oder Deutschlehrende gilt. Damit ist man auf Nachschlagewerke oder den Austausch auch mit Vertreterinnen und Vertretern der Fremdvarietäten angewiesen. Die Konsequenz für die Unterrichtspraxis ist die von Studer (2002a) begründete, rezeptive Varietätenkompetenz.

4. Fazit

Deutsch als plurizentrische Sprache gehört zum Fachwissen von (angehenden) Deutschlehrenden, die Umsetzung sollte damit Teil des beruflichen Selbstverständnisses sein. Dass sich der Transfer in die Praxis schwierig gestaltet, scheint weniger ein Problem einer anspruchsvollen linguistischen Theorie zu sein, sondern vielmehr an einem sich hartnäckig haltenden Laienverständnis zur deutschen Sprache zu liegen, das auf der einen Seite monozentrisch geprägt, auf der anderen Seite von Mythen begleitet ist, wie beispielsweise den Annahmen, dass die Thematisierung der nationalen Varietäten die Lernenden überfordere oder dass es ein Reinheitsgebot für Varietäten gibt, nationale Varianten also nicht gemischt werden (vgl. Schmidlin 2011, Hägi i.Dr.). Genau hier setzt dieser Beitrag an. Deutschlehrausbildende, Deutschlehrende und –lernende werden eingeladen, im Sinne der rezeptiven Varietätenkompetenz (Studer 2002a) Augen und Ohren zu schulen, um nationale Varianten in authentischen Texten wahrzunehmen. Entsprechende Beobachtungen zum Variantengebrauch finden sich in alltagssprachlichen, literarischen, journalistischen oder wissenschaftlichen Texten, schriftlichen wie mündlichen. Die vorgestellte Varianten-Sortier-Tabelle ermöglicht es, solche Funde zu

diskutieren, differenziert einzuordnen und ihnen stilistische, soziolinguistische und landeskundliche Informationen zu entnehmen. Dadurch, dass der Plurizentrik so in ihrer Anwendung begegnet wird, wird ihre Relevanz und Präsenz deutlich.

Literatur

- Adams, Douglas / Lloyd, John / Böttcher, Sven (2004): Der tiefere Sinn des Labenz. Das Wörterbuch der bisher unbenannten Gegenstände und Gefühle. München: Heyne.
- Atlas der deutschen Alltagssprache: www.atlas-alltagssprache.de (Zugriff: 25.20.2014).
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich u.a. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich / Hägi, Sara (2005): Nationale Variation im Standarddeutschen und DaF-Unterricht. In: Butulussi, Eleni / Karagiannidou, Evangelia / Zachu, Katerina (Hrsg.): Sprache und Multikulturalität. Festschrift für Professor Käthi Dorfmueller-Karpusa. Thessaloniki: University Studio Press. S. 45–58.
- Baßler, Harald / Spiekermann, Helmut (2001/2002): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache I–II. In: Deutsch als Fremdsprache 4/01 und 1/02. S. 205–213 und S. 31–35.
- Böschel, Claudia / Giersberg, Dagmar / Hägi, Sara (2010): Ja genau! Deutsch als Fremdsprache. Handreichungen für den Unterricht. A1. Berlin: Cornelsen.
- Clyne, Michael (1984): Language and society in the German-speaking countries. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, Michael (Hrsg.) (1992): Pluricentric languages. Differing norms in different nations. Berlin/New York: de Gruyter.
- Czinglar, Christine (2009): Österreichische Varietäten in der DaF/DaZ-Lehrerbildung. Argumente für einen plurizentrischen DaF/DaZ-Unterricht mit Umsetzungsvorschlägen und konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis. [Manuskript]. Universität Wien & Katholische Péter-Pázmány-Universität, Juli 2009. http://homepage.univie.ac.at/christine.czinglar/pdf/czinglar_oe-dt-daf_daz_juli2009.pdf (Zugriff: 14.10.2014).

- de Cillia, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas (Hrsg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck/Wien/ Bozen: Studien Verlag. S. 51–65.
- Elspaß, Stephan (2007): Zwischen Wagen und Wägen abwägen: Sprachvariation und Sprachvarietätenpolitik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 37. S. 30–36.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Schmitz, Helen / Rusch, Paul / Wertenschlag, Lukas (2002): Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1, A2, B1, B2. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache [=Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64]. Frankfurt a.M.: Lang.
- Hägi, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 37. S. 5–13.
- Hägi, Sara (2013): Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde. In: Demmig, Silvia / Hägi, Sara / Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Das DACH-Prinzip in der Landeskunde*. München: iudicium. S. 97–121.
- Hägi, Sara (2014): Eine Tüte voller Leckerbissen: Feinheiten der deutschen Sprache aus plurizentrischer Sicht. In: *ide* 3. S. 69–77.
- Hägi, Sara (i. Dr.): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachenpolitisch-didaktisches Problem. Erscheint in: Lenz, Alexandra N. / Glauninger, Manfred M. (Hrsg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* [=Wiener Arbeiten zur Linguistik]. Göttingen: V & R unipress. S. 109–135.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2004): Variation in der Sprache im Deutsch als Fremdsprache Unterricht in Ungarn. In: *Der Deutschunterricht* 1. S. 87–91.
- Künhans, Christoph (2003): *BeWerben ist Werben*. Bern: Navigas.
- Muhr, Rudolf (1987): Innersprachliche Regionalisierungen von DaF-Lehrwerken am Beispiel der Lehrbuchüberarbeitung Österreich-BRD. In: Ehlers, Swantje / Karcher, Günther L. (Hrsg.): *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik* [=Studium DaF-Sprachdidaktik 6]. München: iudicium. S. 75–91.
- Muhr, Rudolf (1993): Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Muhr, Rudolf

- (Hrsg.): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen [=Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache 1]. Wien: Hölderlin-Pichler-Tempsky. S. 108–123.
- Muhr, Rudolf (2000): Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache [=Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache 4]. Wien: öbv/hpt.
- Ransmayr, Jutta (2006): Der Status des Österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a.M.: Lang.
- Scharloth, Joachim (2006): Schweizer Hochdeutsch – schlechtes Hochdeutsch? In: Dürscheid, Christa / Businger, Martin (Hrsg.): Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik. Tübingen: Narr. S. 81–96.
- Schenker, Walter (1969): Die Sprache Max Frischs in der Spannung zwischen Mundart und Schriftsprache. Berlin: de Gruyter.
- Studer, Thomas (2002a): Dialekte im Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: Linguistik online 10, 1/02.
- Studer, Thomas (2002b): Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF-Unterricht. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen/Basel: Francke. S. 105–118.
- Variantenwörterbuch: s. Ammon u.a. (2004).
- Ziauddin, Bruno (2008): Grüezi Gummihälse. Warum uns die Deutschen manchmal auf die Nerven gehen. Reinbek: Rowohlt.

Ulrike Eder (Wien)

Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer zur Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur

Im Zuge der Mehrsprachigkeitsdebatte rücken in jüngster Zeit auch mehrsprachige literarische Texte vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Erste wissenschaftliche Publikationen zeigen die spezifischen Möglichkeiten der Arbeit mit Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur, sie machen zugleich aber auch deutlich, dass ein entsprechendes Basiswissen nötig ist, damit Lehrkräfte in der Lage sind, die für ihren Lernkontext idealen Texte auszuwählen und sie textadäquat und lernwirksam im Unterricht einzusetzen. Die folgenden Ausführungen präsentieren die unterschiedlichen Formen literarischer Mehrsprachigkeit sowie die unterschiedlichen Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten. Anhand ausgewählter Literaturbeispiele und Didaktisierungen werden diverse Möglichkeiten der Verwendung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht gezeigt. Auch das Unterrichtsprinzip der Sprachenbewusstheit (*Language Awareness*) wird genauer vorgestellt und auf den Untersuchungsgegenstand bezogen, weil das Fachwissen der Lehrenden in diesem Bereich eine wichtige Grundlage für didaktische Entscheidungen zur Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur darstellt.

Der Begriff *mehrsprachige Literatur* wird – wie auch sonst in der Fachliteratur üblich – als Überbegriff für zwei- und vielsprachige literarische Texte verwendet (vgl. Eder 2009: 13f.).

Bevor Lehrende sich allerdings mit dieser spezifischen Form der Kinder- und Jugendliteratur auseinandersetzen, sollten sie sich zunächst die allgemeinen Grundprämissen der Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht vergegenwärtigen.

1. Kinder- und Jugendliteratur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Der Begriff *Kinder- und Jugendliteratur* umfasst viele verschiedene Texte und Buchgenres (z.B. Bilderbücher, Kinderlyrik, Adoleszenzroman usw.). Meistens werden Texte für Kinder bis zum Alter von 12 Jahren als *Kinderliteratur* bezeichnet und Texte für ältere Kinder als *Jugendliteratur* (vgl. Ewers 2000: 13f.).

Innerhalb der Gesamtbezeichnung *Kinder- und Jugendliteratur* weist Hans-Heino Ewers auf eine Vielzahl historisch und aktuell verwendeter Termini zur Bezeichnung von Kinder- und Jugendliteratur und eine damit korrespondierende „tiefgreifende Inhomogenität des Gegenstandes“ (Ewers 2000b: 2) hin. Zur Gegenstandseingrenzung eignen sich Definitionen, die sich auf die literarische Handlungsebene beziehen. Im Gegensatz zu textbezogenen Definitionen sind sie nicht normativ und fassen Kinder- und Jugendliteratur somit möglichst weit (vgl. Ewers 2000b: 3ff. und 2012: 119ff.; Kast 1985: 17). Drei grundlegende Bezeichnungen, die im theoretischen Diskurs zur Kinder- und Jugendliteratur häufig verwendet werden, sind:

- (*faktische*) *Kinder- und Jugendlektüre*: von Kindern und Jugendlichen tatsächlich gelesene Literatur
- *intentionale Kinder- und Jugendliteratur*: Literatur, die Kinder und Jugendliche nach den Vorstellungen von Erwachsenen lesen sollten
- *spezifische Kinder- und Jugendliteratur*: von Autorinnen und Autoren für Kinder und Jugendliche verfasste Literatur (vgl. Eder 2007: 286; Ewers 2000: 3ff. sowie deutlich modifiziert in 2012: 14ff; O’Sullivan/Rösler 2013: 26f. u.a.).

Im DaF- und DaZ-Kontext wurden schon in den 1980er Jahren Vorschläge zum lernwirksamen Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur publiziert (vgl. etwa für DaF: Kast 1985 und für DaZ: Belke/Lypp 1985). Die damals initiierte Beschäftigung mit der Thematik wurde in den letzten Jahrzehnten zwar nur fragmentarisch, aber doch kontinuierlich weitergeführt (vgl. u.a. Fremdsprache Deutsch 1994 und 2002¹; ÖDaF-Mitteilungen 2000). Und seit 1997 widmen die Initiatoren der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) dem Thema sogar regelmäßig eine eigene Sektion. Einzelne Institute begannen bereits in den 1980er Jahren, entsprechende Lehrschwerpunkte auch in die universitäre Ausbildung von Lehrenden zu integrieren. Beispielsweise initiierte eine niederländische Arbeitsgruppe, die sich aus Vertretern des Goethe-Instituts Amsterdam zusammensetzte, die Integration eines Curriculum-Bausteins Jugendliteratur in den Studiengang Deutsch als Fremdsprache. Entsprechende Lehrveranstaltungen gehören heute an einigen Universitäten (u.a. Dresden, Erlangen, Gießen, Hamburg, Jena, Trier, Wien) zum Lehrangebot.

Weil Fremd- und Zweitsprachelehrkräfte ihre Lernenden als Leserinnen und Leser im Auge haben, heben sie vielfach die sprachliche Einfachheit von

¹ In diesem Heft wurde auch eine Didaktisierung zu Erich Kästners Kinderroman *Das fliegende Klassenzimmer* abgedruckt. Sie wurde von Dr. Ilona Feld-Knapp, der Herausgeberin dieses Bandes, erstellt.

Kinder- und Jugendliteratur als deren besonderen Vorzug hervor. Aber nicht jeder Text der Kinder- und Jugendliteratur ist einfach:

Die Kinderliteraturforschung registriert den zunehmenden Eingang von Techniken und Gestaltungsmitteln des psychologischen und des modernen Romans in die Kinderliteratur, die Auflösung konstanter Erzählinstanzen zugunsten von Ich-Erzählung und personalem Erzählen, Perspektivenwechsel, Montage, innerer Monolog, Bewusstseinsstrom usw. [...] Unsicherheit und Ambivalenz statt Gewissheit [...], Vielfalt statt Einfachheit, [...] Veränderungen innerhalb der Gattungen bis hin zur Verwischung der Gattungsgrenzen sowie formale Experimentierfreudigkeit zeichnen die neue literarische Kinderliteratur aus. Experimentelle Formen der Literatur sowie Metafiktionen [...] überschreiten das, was in Nordwesteuropa früher als Grenzen der Zumutbarkeit oder Akzeptabilität in der Kinderliteratur galt [...]. Metafiktionale Elemente lenken die Aufmerksamkeit auf den Kunstcharakter, aber vor allem auf das spielerische Moment von Literatur, auf Fiktion als elaboriertes Spiel mit sprachlichen und narrativen Codes und Konventionen (O'Sullivan 2000: 66f. und O'Sullivan/Rösler 2013: 28f.; vgl. dazu auch Eder 2007: 287ff.).

Und auch einfache Texte sind in Wahrheit oft komplexer, als sie auf den ersten Blick erscheinen. Die Literaturwissenschaftlerin Maria Lypp prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der Einfachheit als Kategorie der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Lypp 1984, 1994/1995). Innerhalb dieser Kategorie unterscheidet Lypp verschiedene Formen der Komplexitätsreduzierung (vgl. Eder 2007: 290). Lypp zufolge entsteht durch die reflektierte Vereinfachung komplexer innerer und äußerer Realität, die mit entsprechend vereinfachten sprachlichen und literarischen Mitteln umgesetzt wird, bisweilen eine besondere Spannung, und diese Spannung macht das spezifische ästhetische Potenzial der Kinderliteratur aus (vgl. Lypp 1994/1995: 45). Aufgrund dieser *komplexen Einfachheit* von Kinder- und Jugendliteratur können die Lernenden bei der Arbeit mit diesen Texten die Vielfalt sprachlicher und literarischer Ausdrucksmöglichkeiten auch in der Fremd- oder Zweitsprache erfahren und nachvollziehen (vgl. dazu im Detail Eder 2007: 290ff. und Eder 2010: 1579).

Wenn die jeweiligen Texte sorgfältig und dem Lernkontext entsprechend ausgewählt werden, kann Kinder- und Jugendliteratur auch im Unterricht mit erwachsenen Lernenden sinnvoll eingesetzt werden.² Besondere Möglichkeiten hierfür bietet Kinder- und Jugendliteratur mit Mehrfachadressierung (vgl. Eder 2007: 293ff., Ewers 2012: 57ff. und O'Sullivan/Rösler 2013: 83ff.). Zehra Ipsiroglu – die Autorin des Kinderromans *Das Nashornspiel*, auf den

² Das beweist etwa Nirredatiningtyas Rinaju Purnomowulan, die in ihrem Deutschunterricht mit indonesischen Studierenden Bilderbücher verwendet, um landeskundliche Informationen zu vermitteln (Purnomowulan 2013).

später (vgl. Kapitel 2.1) noch genauer eingegangen werden soll – beschreibt die Mehrfachadressierung ihres Romans sehr anschaulich:

Durch die Doppelperspektive hat das Buch [...] den Anspruch, den Erwachsenen-Leser genauso anzusprechen wie den kindlichen Leser, was wiederum in der Einleitung auf einer Metaebene thematisiert wird. Die Autorin, gerade mit dem Buch fertig geworden, bekommt einen unerwarteten Besuch. Ein paar aus dem Buch herausgesprungene unangenehme Figuren schreien sie an, sie würde sie mit so einem Schmarren, der weder ein Kinderbuch noch ein Erwachsenenbuch sei, auf den Arm nehmen. Als sie sich verzweifelt gegen sie wehrt, sieht sie plötzlich ein kleines Mädchen, Zeynep, die ihr zulächelt. Beim genauen Hinschauen sieht sie eine Frau von fünfzig Jahren: Ist es etwa Zeyneps Großmutter? Und plötzlich wird ihr klar, für wen sie geschrieben hat, egal ob elf oder einundfünfzig, das Alter spielt da gar keine Rolle, Hauptsache sei, innen drin im Leser, der Leserin steckt ein frisches, lebendiges Kind. (Ipsiroglu 2003: 123; vgl. Ipsiroglu 1997: 9)

Das große, für unterschiedliche Altersgruppen differenziert verwertbare Potenzial der Kinder- und Jugendliteratur kann hier nur angedeutet werden. Um dieses Potenzial entsprechend nützen zu können, müssen Lehrende zunächst Zugang zu dem hierfür notwendigen Lehrerwissen bekommen. Die breite Einführung entsprechender literaturdidaktischer Lehrveranstaltungen in der Ausbildung von Fremd- und Zweitsprachenlehrkräften wäre ein erster Schritt in diese Richtung.

Dabei muss deutlich zwischen fremd- und zweitsprachigen Lernkontexten unterschieden werden, denn die Rahmenbedingungen für das Sprachenlernen sind hier grundlegend verschieden:

Eine Fremdsprache wird meist im schulischen Kontext gelernt und ist ein Unterrichtsfach unter vielen. Für Zweitsprachenlernende ist demgegenüber die Zielsprache ein Kommunikationsmittel, das in ihrer Alltagskommunikation eine zentrale Rolle einnimmt. Als Amts- und Unterrichtssprache bestimmt sie den gesamten Bildungserfolg und die berufliche Zukunft der Lernenden. Zweitspracherwerb erfolgt überwiegend ungesteuert und außerhalb des Unterrichts, und die Zweitsprache wird – wenn überhaupt – nur partiell und ergänzend im Unterricht vermittelt, während Fremdsprachenlernende sich die Zielsprache in den meisten Sprachlernzusammenhängen gesteuert und im institutionellen Kontext aneignen. Aus diesen besonderen Lernsituationen ergeben sich spezifische Lernschwierigkeiten und Defizite: So haben Fremdsprachenlernende zunächst oft wenig Gelegenheit zur authentischen mündlichen Interaktion in der Fremdsprache. Zweitsprachenlernende sind deshalb im Bereich der alltäglichen Kommunikation zunächst deutlich im Vorteil, was allerdings vielfach deren spezifische Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Verständnis komplexer, bildungssprachlicher Textualität

verdecken (vgl. Gogolin 2007 u.a.).³ Ein Grund für die Schwierigkeiten von Zweitsprachenlernenden beim Erwerb von *Cognitive Academic Language Proficiency* ist, dass sie ihre Erstsprache häufig nicht als Schriftsprache erlernt haben und die entsprechenden Grundlagen somit in der Zweitsprache erst ausbilden müssen.

Auch die sprachliche Zusammensetzung der fremd- bzw. zweitsprachigen Lernendengruppen unterscheidet sich deutlich: In vielen Fremdsprachenlernkontexten kann von einer gemeinsamen Erstsprache der Lernenden ausgegangen werden, die zumeist auch die Lehrkraft beherrscht. Demgegenüber wird die Zweitsprache oft in sprachlich heterogenen Gruppen erworben und erlernt: Im schulischen Kontext ist Zweitsprachenunterricht meist in den regulären Unterricht integriert, wo Lernende, die die Zielsprache als Erstsprache sprechen, gemeinsam mit Zweitsprachenlernenden unterrichtet werden, die zudem unterschiedliche Erstsprachen in den Unterricht einbringen. Diese divergierenden Rahmenbedingungen machen eine entsprechende didaktische Aufarbeitung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur notwendig, die sich an den jeweiligen Spracherwerbs- bzw. Sprachlernkontexten orientiert.

2. Verschiedene Formen mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur

Kommen wir nun aber zu dem Thema, auf das im Rahmen des vorliegenden Bandes der Fokus gelenkt werden soll – zur mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur und ihren sprachendidaktischen Implikationen. Das hier notwendige Lehrerwissen betrifft also zunächst die unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit und das hiermit verbundene Textsortenwissen,⁴ sowie die diesen Formen angemessenen didaktischen Zugänge. Hier können drei Grundformen mehrsprachiger Literatur unterschieden werden: parallel mehrsprachige Texte, Sprachmischungen und Bilderbücher „ohne“ Text.

2.1. Parallel mehrsprachige Texte und die Möglichkeiten ihrer Verwendung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Parallel mehrsprachige Texte geben den Text parallel in verschiedenen Sprachen wieder, wobei schon die räumliche Nähe die verschiedensprachigen Textteile zueinander in Beziehung setzt.

³ Jim Cummins prägte hierfür die heute im Fachdiskurs fest verankerten Begriffe *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* versus *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*, wobei er unter CALP eine sprachübergreifende Fähigkeit versteht, die unter anderem auch die Grundlage für diskursives Denken darstellt (vgl. Cummins 1978: 397).

⁴ Zur Bedeutung von Textsorten- und Textmusterwissen für den Fremdspracherwerb vgl. u.a. Feld-Knapp 2009: 123f.

Erstlesetexte sind meistens so verfasst bzw. gesetzt, dass einzelne Zeilen nach Möglichkeit eine Sinneinheit bilden. Wenn in parallel mehrsprachigen Texten diese Sinn-Zeilen-Einheit konsequent eingehalten wird, ermöglichen diese Texte einen genauen Vergleich zwischen den Sprachen. Ein solcher Sprachvergleich spielt etwa im Rahmen des Unterrichtskonzepts *Language Awareness* eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 5 sowie Eder 2009: 55ff. und Eder 2013a: 43ff.).

Die meisten parallel mehrsprachigen Texte entstehen, indem ein ursprünglich einsprachiger Text nachträglich – zumeist von einer professionellen Übersetzerin oder einem professionellen Übersetzer – in eine andere Sprache übertragen und diese Übersetzung dann parallel zum Ursprungstext abgedruckt wird. Diese Form der Parallelität hat in der Kinder- und Jugendliteratur eine lange Tradition. Vor allem lateinische und französische Texte wurden bereits im 15. Jahrhundert bisweilen mit einer gegenübergestellten deutschen Übersetzung und zum Teil auch mit weiteren Übersetzungen (etwa ins Tschechische) abgedruckt (vgl. Eder 2006: 43ff. und 2009: 17ff.; Pausch 2004; Wegehaupt 1979: 70ff.). Aktuell veröffentlichen einige renommierte Kinderbuchverlage ihre zunächst einsprachig erschienenen Bilderbuchklassiker auch in parallel mehrsprachigen Ausgaben. Meistens wird dabei in etablierte Schulfremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch übersetzt, zum Teil aber auch in Nachbar- und Minderheitensprachen. So erschien etwa im vergangenen Jahr im Wiener Jungbrunnenverlag das bekannte Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* von Mira Lobe und Susi Weigel (Erstausgabe 1972) in einer viersprachigen Ausgabe – mit Übersetzungen in die Sprachen Kroatisch, Serbisch und Türkisch (Lobe/Weigel 2010).⁵ Das Buch wurde nicht nur durchwegs positiv rezensiert, sondern auch vom Lesepublikum erstaunlich gut angenommen. Nach Angabe von Hildegard Gärtner, der Geschäftsführerin des Verlages, übertrifft der Absatz die Erwartungen deutlich, und es wird daher im Verlag bereits über eine weitere mehrsprachige Printausgabe von *Das kleine Ich bin Ich* nachgedacht.

Einer der ersten deutschsprachigen Verlage, die in den 1970er Jahren die durch Arbeitsmigration bedingte lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder in Kinderbüchern sicht- und lesbar machten, war der österreichische

⁵ Davor hatte der Verlag Jungbrunnen selbst nur ein einziges mehrsprachiges Bilderbuch produziert, das aber seit 2003 nicht mehr lieferbar ist: *Ein Elefant mit rosaroten Ohren/Jedan slon sa roza usima* (Resch/Harranth 1993). Aufgrund von Lizenzvergaben an andere österreichische Verlage und Institutionen nimmt der Jungbrunnenverlag aber innerhalb der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteraturproduktion Österreichs seit den 1980er Jahren eine Schlüsselposition ein (vgl. Eder 2009: 108ff.). So erschien etwa bereits 1988 im Kärntner slowenischen Verlag Mohorjeva/Hermagoras die erste zweisprachige Ausgabe von *Das kleine Ich bin Ich* in den Sprachen Slowenisch und Deutsch.

Kinder- und Schulbuchverlag *Jugend & Volk*. Hier erschienen bereits ab 1972 parallel mehrsprachige Kinderbücher (vgl. Eder 2009: 98ff.). Im Moment veröffentlicht der Verlag *Jugend & Volk* zwar selbst keine mehrsprachigen Kinderbücher, übernimmt aber den österreichischen Vertrieb zahlreicher zweisprachiger Kinderbücher des türkischen Schulbuchverlags *Anadolu* und reicht jedes Jahr die zweisprachigen Neuerscheinungen des Kooperationspartners beim österreichischen Unterrichtsministerium zur Approbation ein.⁶ Einige der aktuellen türkisch-deutschen Kinderbücher des Verlags *Anadolu* wurden so in die Österreichische Schulbuchliste für den *Muttersprachlichen Unterricht Türkisch* aufgenommen (vgl. den vom österreichischen Bundesministerium jährlich aktualisierten *Auszug aus der Schulbuchliste für Deutsch als Zweitsprache und den Muttersprachlichen Unterricht*). Tülay Demir, Michaela König und Monika Wegerer erarbeiteten außerdem die Bücherbox *Kitap* (türkisch für *Buch*), die vom Österreichischen Buchklub der Jugend vertrieben wird. Sie enthält vier parallel mehrsprachige Bilderbücher und ein Bildwörterbuch aus dem Verlag *Anadolu* sowie ein Benutzerhandbuch mit Didaktisierungsvorschlägen und Kopiervorlagen, die dabei helfen, diese mehrsprachigen Bücher im zweisprachigen Leseunterricht in der Volksschule (=Grundschule) einzusetzen. Das Benutzerhandbuch enthält zunächst zahlreiche bekannte *Warm-up*-Übungen, die für den mehrsprachigen Unterricht adaptiert wurden. Manche davon nützen die mehrsprachigen Bücher der Bücherbox, etwa die Übung *Pantomime*, bei der Kinder dazu angeleitet werden, pantomimisch dargestellte Wörter aus dem türkisch-deutschen Wörterbuch zweisprachig zu erraten (vgl. Demir/König/Wegerer 2011: 4). Zahlreiche weitere Übungen regen ebenfalls zur zweisprachigen Auseinandersetzung mit den *Kitap*-Büchern im Grundschulunterricht an. Und manche unterstützen die türkischsprachigen Kinder gezielt beim Aufbau des für den Schulalltag notwendigen Fachwortschatzes, beispielsweise ein Memory zum Thema *Geometrische Formen und Farben*, das mathematische Termini festigt (Demir/König/Wegerer 2011: 11ff.).

Ein wichtiger deutscher Kinderbuchverlag, der einige seiner Bilderbücher, die einsprachig zu Bestsellern wurden, auch in parallel mehrsprachigen Ausgaben publiziert, ist der Verlag Nordsüd. Über die literarische Figur „Der kleine Eisbär“ gibt es etwa inzwischen mehrsprachige Bücher in mehr als 20 Sprachen. Der türkisch-deutsche Band *Küçük beyaz ayı – nereye Gidiyorsun? Kleiner Eisbär – wohin fährst du?* (1994) soll hier besonders hervorgehoben werden, weil er sich aufgrund seiner interkulturellen Thematik besonders gut für den Einsatz im fremd- und zweisprachigen Lernkontext eignet: Der kleine Eisbär befindet sich in diesem Band weit weg von seinem Zuhause

⁶ Im Bereich der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur sind solche und ähnliche Verlagskooperationen kein Einzelfall, vgl. dazu Eder 2009: 135.

am Südpol und begegnet vielen unterschiedlichen Tieren, die ihm zunächst fremd sind. Der Schriftsteller Kemal Kurt übersetzte den Text ins Türkische und seine Übersetzung genügt höchsten Qualitätsansprüchen. Inci Dirim und Birgit Lütje-Klose empfehlen die Lektüre des Buches im Lernkontext Deutsch als Zweitsprache bereits ab 6 Jahren und liefern dafür auch einige konkrete Übungsvorschläge. Beispielsweise regen sie zum Vergleich der beiden Sprachen Türkisch und Deutsch auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen an: Auf dem Gebiet der Grammatik und Syntax sollen die Lernenden herausfinden, ob es in beiden Sprachen Artikel gibt (vgl. Dirim/Lütje-Klose 2007: 18). Die Kinder suchen die Tiernamen im türkischen und im deutschen Text (inkl. Artikel) und entdecken so, dass – im Gegensatz zum Deutschen – im Türkischen keine Artikel existieren. In einem nächsten Schritt untersuchen die Kinder, ob alle Tiere im Deutschen denselben Artikel haben und ob sich die deutschen Artikel im Satz verändern. Daran anschließend versuchen sie, die Entsprechungen für die deutschen Artikel im Türkischen zu finden. Hier schlagen Dirim und Lütje-Klose etwa die vergleichende Analyse folgender Textstelle aus dem Bilderbuch vor:

deutsch: „...und biss den Fisch in zwei Teile“

türkisch: „ve balığı isirip ortasından ikiy böldü“.

Während im Deutschen der Artikel *den* den Akkusativ anzeigt, wird dieser in der agglutinierenden Sprache Türkisch durch die Endung *-i* realisiert, die an das Wort *balığ* (deutsch: *Fisch*) angehängt ist. Die Kinder erfahren anhand dieses Vergleichs, dass es in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Möglichkeiten gibt, die Beziehung zwischen Wörtern auszudrücken (Eder 2013a: 43f.).

Aber parallel mehrsprachige Texte entstehen nicht immer, indem ein Übersetzer oder eine Übersetzerin den Text von einer Sprache in eine andere überträgt. Manchmal werden die einzelnen, jeweils monolingualen Textteile eines parallel mehrsprachigen Textes auch von der gleichen Autorin oder dem gleichen Autor verfasst. In diesem Fall handelt es sich um eine Eigenübersetzung bzw. um eine *Parallelschöpfung* (vgl. Eder 2009: 16f.). Am häufigsten findet man diese Form paralleler Mehrsprachigkeit in lyrischen Texten für Erwachsene (vgl. Kucher 2003: 143ff.; Rösch 1995: 83f., 90f.; Wintersteiner 2006: 174). Ein Prosawerk für Erwachsene, das ebenfalls in die Kategorie Parallelschöpfung passt, ist der türkisch-deutsche Roman *mavi mask/Die blaue Maske*, für den die Autorin Aysel Özakin zwei parallele Fassungen verfasst hat, die sich nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich voneinander unterscheiden (vgl. Rösch 2010: 1575). Entsprechende Parallelfassungen mit inhaltlichen Unterschieden in den verschiedenen Sprachen existieren auch in

der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Beispiel dafür ist der Roman *Das Nashornspiel* (1997)⁷ von Zehra Ipsioglu. Sowohl die türkischsprachige als auch die deutschsprachige Fassung wurden von der Autorin selbst verfasst. Inhaltlich unterscheiden sich die Fassungen etwa darin, dass die Hauptfigur Zeynep im deutschsprachigen Text frecher und schlagfertiger ist als im türkischsprachigen. Die Autorin versucht so, den unterschiedlichen Rezeptionserfahrungen und –erwartungen ihrer Leserinnen ein Stück weit gerecht zu werden, sie fordert diese aber gleichzeitig heraus, indem sie gängige Türkei-Klischees in Frage stellt. Ihr Buch thematisiert die Kindheit der Protagonistin in der Türkei, die sie als halb autoritären Staat darstellt. Zeynep selbst aber kommt aus einer liberalen Familie und damit aus einer „bürgerliche[n] Gesellschaftsschicht, deren Existenz in Deutschland gar nicht wahrgenommen wird“ (Ipsioglu 2003: 125). Entsprechend betont die Autorin, dass die Lektüre und die Arbeit mit ihrem deutschsprachigen Roman auch dazu dienen kann, hier zu einer differenzierteren Sicht auf die heterogene Alltagsrealität in der Türkei zu gelangen.⁸

Neben solchen Eigenübersetzungen gibt es auch Kinderbücher, die als Parallelschöpfung bezeichnet werden können, z.B. das portugiesisch-deutsche Bilderbuch *caminos...von wegen* (Gschwendtner 1998). Es entstand 1998 im Rahmen eines durch die Europäische Union geförderten LINGUA E-Schüleraustausches.⁹ Die AutorInnen sind hier portugiesische und österreichische Schülerinnen und Schüler. Sie gestalteten gemeinsam dieses parallel zweisprachige Reise-, Spiel- und Erzählbuch mit Fotos und Kurzgeschichten aus beiden Ländern (vgl. Eder 2009: 16).

Ein mögliches Problem, das bei der Arbeit mit parallel mehrsprachiger (Kinder- und Jugend-)Literatur auftreten kann, ist, dass einige Leserinnen und Leser die eine Sprache ignorieren, weil die andere Sprache ausreicht, um den Text vollständig zu verstehen. Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist die überlesene Sprache sehr oft die Sprache mit dem geringeren gesellschaftlichen Prestige (vgl. Eder 2009: 49f.). Hier werden begleitende pädagogische

⁷ Nicht nur der Titel des Romans stellt einen intertextuellen Bezug zu Eugène Ionescos *Die Nashörner* (deutsch 1960) her. Das Theaterstück – eine „grottest absurde Parabel auf den Faschismus“ (Ipsioglu 2003: 121) – wird zudem im Buch von den kindlichen Protagonisten selbst aufgeführt.

⁸ Diesen Hinweis verdankt die Verfasserin ihrer indischen Kollegin Shipra Chaturvedi, die den Roman *Das Nashornspiel* ins Hindi übersetzt hat. Didaktische Anregungen zur Arbeit mit ihrem Roman liefert die Autorin Zehra Ipsioglu in: Ipsioglu 2003.

⁹ Lingua E ist eine Aktion des EU-Bildungsprogramms Sokrates, bei der mindesten zwei Partnerschulen aus verschiedenen EU-Ländern an einem gemeinsamen Thema arbeiten. Im Rahmen des Projektes besuchen einander die Schulklassen gegenseitig. Neben der Intensivierung des Schülerinnen- und Schüleraustausches innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten besteht das primäre Ziel von Lingua E darin, Jugendliche zum Erlernen von Fremdsprachen zu motivieren.

Maßnahmen notwendig, die die Aufmerksamkeit und das Interesse auf die marginalisierte Sprache lenken. Dabei ist die Sensibilität der Lehrkräfte in höchstem Maße gefordert. Unbedingt sollte vermieden werden, dass einzelne Kinder gegen ihren Willen im Unterrichtskontext zu Minderheitenssprachen vertreter(inn)en ernannt oder gar als Repräsentantinnen und Repräsentanten einer – wie auch immer imaginierten – anderen Kultur vorgeführt werden. Der Fokus der Aufmerksamkeit sollte auf die Sprache selbst gelenkt werden und nicht auf ihre Sprecherinnen und Sprecher in der jeweiligen Schulklasse.

Wie aber kann die Neugierde von Kindern auf Sprachen geweckt werden? Die Autorinnen und Autoren der parallel mehrsprachigen, österreichischen Grundschulzeitschrift *Trio. Lesen & Lernen in drei Sprachen* für Kinder ab der 2. Schulstufe wenden zu diesem Zweck den Trick an, dass die verschiedenen sprachigen Texte in den Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch und Deutsch zum Teil unterschiedliche Informationen enthalten.¹⁰ Somit wird Interaktion zwischen den Kindern in verschiedenen Sprachen notwendig, denn sie wollen herausfinden, welche Inhalte sich in den anderssprachigen Texten „verbergen“. Zugleich wird so auch die Gleichwertigkeit der drei Sprachen im Unterrichtskontext betont (vgl. Eder 2009: 46f.). Das Kindermagazin orientiert sich thematisch am österreichischen Grundschullehrplan. Ergänzend kann über die Homepage der Zeitschrift die Broschüre *Trio im Unterricht* bezogen werden, die sich sowohl an mehrsprachige Lehrerteams als auch an einsprachig unterrichtende Lehrkräfte richtet. Deutschsprachige Lehrende, die die anderen Trio-Sprachen nicht verstehen, können hier auch eine komplette deutsche Version als pdf herunterladen (Eder 2011: 173).

Eine besondere Form parallel mehrsprachiger Bilderbücher sind mehrsprachige Bildwörterbücher. Sie spielen im Rahmen der zu Lehr- und Unterrichtszwecken für Kinder und Jugendliche verfassten Literatur schon seit dem 17. Jahrhundert eine wichtige Rolle. Bereits 1658 erschien in Nürnberg das Buch *Orbis sensualium pictus* des tschechischen Pädagogen Johann Amos Comenius. Comenius veröffentlichte dieses Bildwörterbuch zunächst in den Sprachen Latein und Deutsch, später auch in Kombination mit Tschechisch und anderen Sprachen. Es wurde vielfach kopiert und begründete schließlich

¹⁰ Sprachen: Bosnisch / Kroatisch / Serbisch (BKS), Türkisch, Deutsch. BKS und Türkisch sind die von den österreichischen Schulkindern am häufigsten gesprochenen Erstsprachen. Insgesamt sprechen in der Grundschule etwa 40.000 Kinder diese Sprachen. Auch zwischen den Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch wird in *Trio* differenziert: Im Inhaltsverzeichnis gibt es einen Vermerk, der anzeigt, in welcher dieser drei Sprachen der jeweilige Text verfasst ist: Im Heft Nr. 11 vom März 2011 sind zum Beispiel drei Gedichte zum Thema Telefon abgedruckt: Das türkische Gedicht *Telefon* von Azis Sivaslioglu, das kroatische Gedicht *Telefon* von Kuzman Landeka und das deutschsprachige Gedicht *Telefonitis* von Ernst A. Ekker (vgl. *Trio* 11/2011: 4f.).

sogar eine eigene enzyklopädische Form der Kinder- und Jugendliteratur, die so genannten *Orbis-pictus-Bücher* (vgl. Eder 2009: 22).

In den letzten Jahren fällt eine vermehrte Publikation von mehrsprachigen Bildwörterbüchern für Kinder auf. Als Beispiel sind hier etwa die bunten Wörterbücher in verschiedenen Sprachkombinationen zu nennen (Beaumont 2004). Doris Kurtagic-Heidl, Dzenita Özcan und Ercan Özcan erstellten dazu im Rahmen einer Kooperation des Österreichischen Buchklubs der Jugend mit der ARGE Migrantenkinder des Österreichischen Bundesministeriums Projektkassetten für die 1. bis 4. Schulstufe. Diese mehrsprachigen Unterrichtsimpulse zu den Wörterbüchern waren unentgeltlich erhältlich und sollten nichtdeutschsprachigen Kindern die Alphabetisierung in ihrer Erstsprache und in der Zweitsprache Deutsch ermöglichen. Deshalb wurden die in Österreich am häufigsten gesprochenen Migrationsminderheitensprachen Türkisch, Bosnisch / Kroatisch / Serbisch und Albanisch berücksichtigt (Buchklub der Jugend o.J.). Besonders der direkte Bezug der einzelnen Unterrichtsimpulse zum *Lehrplan der Volksschule für Deutsch, Lesen, Schreiben - Grundstufe 1* und zum *Lehrplan-Zusatz Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache* (vgl. Lehrplanbestimmungen 2012: 5ff.) motivierte zur direkten Umsetzung der *Bunte Wörter*-Materialien im Unterricht. Es fanden sich etwa – entsprechend den im *Lehrplan-Zusatz* geforderten spezifischen Unterrichtschwerpunkten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache – in der Projektkassette Anregungen zum Aufbau und zur Erweiterung des für die Bewältigung verschiedener Unterrichtsaufgaben notwendigen Fachwortschatzes in der Zweitsprache¹¹ und zum sinnerfassenden Lesen, bei dem die Lernenden

[...] den wesentlichen Sinn eines Textes auf Grund der bereits bekannten Wörter und Strukturen, aber auch der Einbettung in einen verbalen/sprachlichen oder/und nonverbalen/nicht sprachlichen (illustrationsunterstützten) Kontext erschließen [sollten]. (Lehrplanbestimmungen 2012: 2)¹²

Einige Unterrichtsideen wie etwa der Vorschlag zur Erstellung eines mehrsprachigen Memory regten die Kinder zur bewussten Auseinandersetzung mit ihren verschiedenen Sprachen an.¹³ Gleichzeitig wurde durch differenzierte Übungen mit den mehrsprachigen Wörterbüchern auch der gezielte Umgang

¹¹ Vgl. Lehrplanbestimmungen 2012: 10; Unterrichtsimpulse und Kopiervorlagen für Arbeitsblätter zum Fachwortschatz in: Österreichischer Buchklub der Jugend o.J.: 5ff. und 16ff.

¹² Vgl. Lehrplanbestimmungen 2012: 12; die entsprechenden Unterrichtsimpulse und Kopiervorlagen sind abgedruckt in: Österreichischer Buchklub der Jugend o.J.: 15ff.

¹³ Vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend o.J.: 14 und 24; Furch o.J.: 4.

mit Nachschlagewerken geübt.¹⁴ Leider sind die bunten Wörterbücher im Moment vergriffen. Der Fleurus-Verlag Deutschland wurde an den Verlag Tandem verkauft, der wenig Interesse zeigt, eine weitere Auflage zu publizieren. Aufgrund dieser Unsicherheiten überlegt das Österreichische Bundesministerium nun, eigene mehrsprachige Bildwörterbücher aufzulegen, was allerdings ein langfristig angelegtes Projekt ist. Bis die weitere Publikation gesichert ist, werden nun auch die didaktischen Begleitmaterialien nicht mehr aufgelegt.¹⁵ Dieses Beispiel aus der Praxis zeigt einmal mehr, wie wichtig die Kooperation zwischen Verlagen, Schulen und Ministerien gerade im Kontext der Publikation und Etablierung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktisierung ist (vgl. Eder 2009: 136f.). Wenn zu mehrsprachigen Texten adäquate Unterrichtsmaterialien erstellt werden sollen, die erfolgreich im Unterricht eingesetzt werden können, so muss zunächst sichergestellt sein, dass diese Bücher nicht aufgrund kurzfristiger Verlagsinteressen plötzlich wieder vom Markt verschwinden (Eder 2011: 173f.).

2.2. Zur Arbeit mit Mischtexten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Die Begriffe *interlingualer Text*, *Mischtext* und *Sprachmischung* bezeichnen innertextlich plurilinguale Texte, also Texte, in denen einzelne *Textelemente* in verschiedenen Sprachen verfasst sind (vgl. Eder 2009: 22ff.). Während es bei parallel mehrsprachigen Texten möglich ist, anderssprachige Textteile zu übergehen, konfrontieren Sprachmischungen die Lesenden in jedem Fall direkt mit anderen Sprachen. Wollen die Lesenden den Text bis ins Detail verstehen, so müssen sie „sich durch den fremdsprachigen Teil hindurchkämpfen“ (Butzkamm 1989: 210). Auch Sprachmischungen gibt es in der Kinder- und Jugendliteratur bereits sehr lange: schon um 1500 wurde vereinzelt Kinder- und Jugendliteratur mit mischsprachigen Passagen publiziert (vgl. Eder 2009: 24ff.).

Um auch Lesenden, die andere, in mischsprachigen Texten verwendete Sprachen (noch) nicht verstehen, die Möglichkeit zu geben, dem Text Sinn zu entnehmen, ist in interlingualer Kinder- und Jugendliteratur der Haupttext meist weitgehend sprachlich homogen und nur einzelne Wörter oder Wendungen werden in einer anderen Sprache (bzw. in anderen Sprachen) wiedergegeben.

Das Bilderbuch *Hilfe! Help! Aiuto!* von Basil Schader und Jürg Obrist (1999) ist ein Beispiel dafür: Einzelne Wörter und Höflichkeitsformen in diversen Migrationsminderheitensprachen sowie in den Sprachen, denen Kinder bereits in der Volksschule im Rahmen des frühen Fremdsprachenlernens begegnen,

¹⁴ Vgl. Lehrplanbestimmungen 2012: 12; Österreichischer Buchklub der Jugend o.J.: 7ff. – Für umfassende Informationen zur Arbeit mit Wörterbüchern im Unterricht DaF/DaZ vgl. Kühn 1994.

¹⁵ Vgl. Auskunft von Elfie Fleck, bm:ukk, Abt. I/5a, Referat für Migration und Schule vom 26. Mai 2011.

sind in den Text integriert. Zudem befindet sich im didaktischen Beiheft der gesamte Text in allen Sprachen, die neben Deutsch im Buch vorkommen (Albanisch, Bosnisch / Kroatisch / Serbisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch und Türkisch). Der Sprachdidaktiker Schader konzipierte diesen Erstlesetext als *Language-Awareness*-Bilderbuch für die Grundstufe. Entsprechend gibt bereits das Bilderbuch selbst Anregungen für einen aufmerksamen, bewussten und kreativen Umgang mit Sprachen und Varietäten (vgl. Kapitel 5). Zum Beispiel begrüßen die ProtagonistInnen einander jeden Tag in ihren Erstsprachen und sie sammeln Hundewörter in verschiedenen Sprachen. Diese Anregungen greift Schader in einem ausführlichen didaktischen Begleitheft auf und macht auch darüber hinaus zahlreiche Vorschläge zur Arbeit mit seinem Buch (vgl. etwa Schader 1999: 20f. und 26f.). In Bezug auf die Hundewörtersammlung im Bilderbuch schlägt Schader etwa vor, die verschiedenen Übersetzungen des Wortes *Hund* miteinander zu vergleichen. So können Kinder bereits in der Grundstufe selbst entdecken, dass die Sprachen bestimmter Sprachfamilien im Bereich der Lexik deutliche Ähnlichkeiten aufweisen: Konkret ähneln sich beispielsweise die Bezeichnungen für „Hund“ in den slawischen Sprachen Tschechisch (*pes*) und in Bosnisch, Kroatisch und Serbisch (in all diesen Sprachen: *pas*). Neben solchen Unterrichtsvorschlägen zur aufmerksamen Sprachbetrachtung ist in Schaders didaktischem Beiheft der gesamte Text in allen Sprachen abgedruckt, die neben Deutsch im Buch vorkommen (Albanisch, Bosnisch / Kroatisch / Serbisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch und Türkisch), was weitere Sprachvergleiche möglich macht, die über die Lexik hinausgehen (vgl. dazu u.a. Eder 2013a: 43). Schaders methodische Hinweise betreffen einerseits die adäquate Förderung von Lesefreude, Sprachbewusstheit und Sprachreflexion, andererseits die Unterstützung eines elementaren Deutscherwerbs bei Kindern mit geringen Deutschkenntnissen sowie Überlegungen zum sinnvollen Einsatz der Übersetzungen im Unterricht (Eder 2013a: 41f.).

Wie das folgende Textbeispiel zeigt, ist *Hilfe! Help! Aiuto!* in der Schweizer Standardvarietät der deutschen Sprache verfasst:

Als Fi in die Schule kam,
verstand sie nicht alle Kinder.
Jedes brachte
besondere Wörter mit.
Flo sagte dem Apfel Öpfu.
Luca sagte dem Buch Libro.
Und Mirko sagte dem Tisch sogar Stol.

(Schader/Obrist 1999: 5)

Deutsche und österreichische Autorinnen und Autoren würden diesen Satz anders formulieren: Der bundesdeutschen und österreichischen Standardvarietät der deutschen Sprache entsprechend würden sie schreiben „Flo *nannte* den Apfel Öpflu“ oder „Luca sagte *zum* Buch Libro“. Lehrkräfte können anhand dieses Bilderbuchs die Plurizentrik von Sprachen ansprechen. Schader selbst aber thematisiert in seiner umfangreichen Didaktisierung zu diesem Buch zwar die innere Mehrsprachigkeit des Deutschen und geht in diesem Zusammenhang auf verschiedene Schweizer Dialekte ein, die hier zitierte und nur im Schweizer Standarddeutsch gebräuchliche grammatikalische Form erwähnt er in diesem Zusammenhang aber mit keinem Wort. Dabei eignen sich Texte, in denen die innere Vielfältigkeit einer Sprache auf unterschiedlichen Sprachebenen (Standardvarietäten, Umgangssprachen, Dialekte, Soziolekte, Ethnolekte usw.) erlebbar wird, ausgesprochen gut dazu, die oftmals als selbstverständlich betrachteten Annahmen über die eigene(n) Sprache(n) kritisch zu hinterfragen und sich auf diesem Weg einer aufmerksamen und bewussten Auseinandersetzung mit Sprache(n) im Sinne der sozialen und der sprachkritischen *Language Awareness* zu nähern (Eder 2011: 175f.; vgl. Kapitel 5.1).

Wird auf Leserinnen und Leser mit ausreichenden rezeptiven Sprachkenntnissen in mehreren der verwendeten Sprachen fokussiert, so können Sprachmischungen auch so konsequent erfolgen, dass keine der verwendeten Sprachen den Text dominiert. Die entsprechenden Texte sind dann durchgängig mehrsprachig konzipiert (vgl. Eder 2009: 24ff; Wintersteiner 2006: 180).

1983 veröffentlichten Emer O’Sullivan¹⁶ und Dietmar Rösler¹⁷ mit *I like you – und du?* das erste genuin zweisprachige Jugendbuch der Reihe *Rowohlt Rotfuchs*. Es erschien 2007 in seiner 31. Auflage und gehört zu den erfolgreichsten Büchern dieser Rowohlt-Reihe. Bis zum Februar 2007 wurden nach Auskunft von Pia Mortensen (Verlag Rowohlt) 250.000 Exemplare dieses Jugendliteratur-Bestsellers verkauft.¹⁸ Inzwischen ist dazu auch ein zweisprachiges Hörbuch erschienen (Jumbo 2007). Das folgende Textbeispiel aus *I like you – und du?* macht die Ausgewogenheit der beiden Sprachen im Text deutlich, wobei allerdings die deutsche Sprache durchwegs die Handlung trägt: Der irische Junge Paddy zieht mit seiner Mutter nach Deutschland. An seinem ersten Schultag wird er vom Klassenvorstand aufgerufen und seiner neuen Klasse vorgestellt:

¹⁶ Wie Paddy O’Connor und seine Mutter in *I like you – und du?* stammt auch O’Sullivan aus Irland. Neben ihrer Tätigkeit als Autorin arbeitet sie als Professorin für Englische Literaturwissenschaft am Institute of English Studies der Universität Lüneburg. Ihre Habilitationsschrift schrieb sie über *Kinderliterarische Komparatistik* (O’Sullivan 2000).

¹⁷ Dietmar Rösler ist Professor an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Mitglied des Beirats der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Mitglied der Redaktion *Info DaF* und Mitherausgeber der *Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*.

¹⁸ Leider informierte mich der Verlag Rowohlt nicht über die aktuellen Verkaufszahlen.

„Ich habe gehört, wir haben einen Neuen hier aus Irland. Wo ist er denn?“ Paddy stood up. „Hoffentlich wirst du dich bei uns wohlfühlen. Wie heißt du denn?“ „Paddy O’Connor, sir.“ Paddy couldn’t help it. You always answered questions with sir – unless a priest had asked. Then you said brother or father. Alle lachten. „Der Mache kommt sich jetzt bestimmt wie ein englischer Lord mit nem Schloss vor“, rief Theo. „A cup of tea, Sir Mache?“ (O’Sullivan/Rösler 2007: 35f.)

Das Jugendbuch *I like you – und du?* wurde nicht als Schullektüre für den Fremdsprachenunterricht konzipiert und es gibt daher auch keine Vokabellisten und Lehrerhandreichungen dazu. Dennoch wird das Buch aber vielfach als Unterrichtslektüre verwendet (vgl. Eder 2009: 41). Jörg Knobloch erstellte etwa für eine 9. Hauptschulklasse einen Unterrichtsvorschlag zur fächerübergreifenden Erarbeitung des Buches in den Unterrichtsfächern Deutsch und Englisch, der sich an den didaktischen Konzepten des Projektunterrichts und der Freiarbeit orientiert. Er gliedert in diesem Didaktisierungsvorschlag die Auseinandersetzung mit dem Text in drei Arbeitsphasen: Die Jugendlichen lesen den Text zunächst selbständig und fassen dann einzelne Kapitel erzählend zusammen.¹⁹ In der zweiten Phase kommentieren und diskutieren sie den Text. Knobloch greift dabei bewusst die bereits von O’Sullivan und Rösler hervorgehobenen, durch die Lektüre ganz selbstverständlich ins Bewusstsein gerückten Kontexte des Fremdverstehens und der vergleichenden Landeskunde auf: Interkulturelle Aspekte werden herausgearbeitet und die Jugendlichen durch gezielte Fragen (z.B.: „Wie wäre es, wenn nicht Paddy in Berlin, sondern du in Wicklow, Dublin oder London diese Situation erleben würdest?“) zu Perspektivenwechsel und Empathie angeregt. In der abschließenden Arbeitsphase verfassen die Lernenden arbeitsteilig Zusammenfassungen der einzelnen Kapitel und illustrieren die Geschichte. Texte und Bilder werden in Klassenstärke kopiert und zu einem Buch zusammengefasst. Knoblochs Unterrichtsvorschläge beziehen sich zwar auf die 9. Schulstufe; er betont aber, dass die Lektüre des Buches *I like you – und du?* in Schulen mit intensivem Englischunterricht bereits ab der 6. Schulstufe erfolgen kann (Knobloch o.J., o.S.; vgl. auch Butzkamm 1989: 208; Huth 1997: 135). Schon nach wenigen Jahren Englischunterricht können deutschsprachige Jugendliche die englischsprachigen Textpassagen problemlos verstehen.²⁰ Allerdings ist diese Verständlichkeit nur in eine Richtung gegeben, weshalb der Text sich für

¹⁹ Einige lektürebegleitende Arbeitsblätter für die Freiarbeit mit *I like you – und du?* sind abgedruckt in Knobloch o. J.: o. S.

²⁰ Auch die bei Langenscheidt erscheinende Serie *Krimis für Kids* richtet sich an Lernende nach ca. zwei Jahren Englischunterricht (vgl. z.B. Zang 2005). Allerdings sind die hier erscheinenden Bücher (etwa durch Übersetzungen sinntragender Wörter auf den einzelnen Seiten) deutlicher auf die Zielgruppe der Sprachlernenden hin ausgerichtet.

englischsprachige Jugendliche, die Deutsch als Fremdsprache lernen, nicht in gleicher Weise als Lektüre eignet. Die deutschen Textteile sorgen dafür, dass die deutschsprachigen Leserinnen und Leser den Faden nicht verlieren, auch wenn ihnen bisweilen einzelne englische Wörter oder sogar längere Textpassagen unverständlich bleiben. In den Dialogen sprechen die Figuren oft in ihren jeweiligen Erstsprachen und praktizieren damit konkret jene rezeptive Mehrsprachigkeit, die im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit Europas in den letzten Jahren vielfach postuliert wurde (vgl. Eder 2009: 43). Wenn die dargestellten Personen die Ideen ihrer Gesprächspartner in authentischer Weise wieder aufnehmen, hilft dieser zugleich stilistische, sprachenpolitische und sprachdidaktische Kunstgriff den deutschsprachigen Jugendlichen, die englischen Textpassagen besser zu verstehen. Die Leserinnen und Leser können deutsch-englische Äquivalenzen im Text erkennen, ohne dass diese explizit übersetzt werden müssten (vgl. Butzkamm 1989: 209f.).

Literarische Sprachmischungen, die in so authentischer und reflektierter Weise zwischen den Sprachen wechseln wie die Jugendbücher von Emer O’Sullivan und Dietmar Rösler, eignen sich hervorragend als Lektüre für Sprachenlernende. Schon sehr früh (Niveaustufe A2–B1) können sie dazu beitragen, die Freude der Jugendlichen an fremdsprachigen literarischen Texten zu wecken. Leider gibt es bisher kaum entsprechende, durchgängig mehrsprachig konzipierte Texte in (Migrations-) Minderheitensprachen. Dabei wären solche Texte ideal für den Zweitsprachenunterricht und für den Unterricht in den prestigeschwächeren Erstsprachen. Meist verfügen Zweitsprachenlernende bereits über die hierfür notwendigen Sprachkenntnisse und sie könnten diese durch die Lektüre von Mischtexten weiter ausbauen. Erst- und Zweitsprache würden dabei gleichermaßen gefördert und die Lernenden zum Lesen in beiden Sprachen motiviert (Eder 2011: 176ff.).

2.3. Bilderbücher „ohne“ Text ermutigen Kinder zum Erzählen in ihren Sprachen

Auch Bilderbücher „ohne“ Text können im weitesten Sinne als mehrsprachig aufgefasst werden: Sie laden ihre Leserinnen und Leser dazu ein, die Geschichten selbst zu formulieren – in der jeweiligen Erstsprache, in der Zweitsprache oder in einer Fremdsprache. Und auch diese Zweit- bzw. Fremdsprachen werden durch das Erzählen ein Stück weit zu *ihren* Sprachen.

Eine besondere Form textloser Bilderbücher ist die *Graphic Novel*. Im Dezember 2012 fand am Institut für Germanistik der Universität Wien eine Fachtagung zu Narration und Ästhetik in der *Graphic Novel* statt, die den schönen Titel *Bild ist Text ist Bild* trug. Dieser Titel macht deutlich, dass hier die *Bilder* Geschichten erzählen. Somit sind diese Bücher nicht eigentlich

textlos, vielmehr sind hier die *Bilder* der Text. Dieser Bildertext gibt aber keine konkrete Sprache vor und er ist damit in gewissem Sinne auch mehrsprachig – zumindest dann, wenn die Lesenden selbst, bzw. die Lesesituationen, in denen sie sich befinden, mehrsprachig sind. Ein sehr schönes Beispiel einer *Graphic Novel* ist das Buch *Ein neues Land* (2008; englischer Originaltitel: *The Arrival*) des australischen Schriftstellers und Illustrators Shaun Tan. Der Autor ist in der Kinder- und Jugendbuchszene durchaus kein Unbekannter. 2011 wurde er sogar mit dem Astrid-Lindgren-Gedächtnis-Preis ausgezeichnet und auch für *The Arrival* bekam er international zahlreiche Preise (2006 den New Southern Wales Premiere's Literary Award, 2007 den Picture Book auf the Year Award, 2008 den Prix du meilleur album u.a.).

Vier Jahre lang arbeitete Shaun Tan an diesem großartigen Werk für Jugendliche und Erwachsene, das die Flucht eines Familienvaters und seine Ankunft in einem fremden Land in (sur)realen schwarz-weißen und sepiafarbenen Bildern erzählt. Diese Bilder erinnern an alte Fotografien und lassen das fremde Land plastisch vor den Leserinnen und Lesern entstehen. Diese sind eingeladen, sich gemeinsam mit dem Protagonisten in Erinnerungsbildern durch eine vergangene und zum Teil phantastische Welt zu bewegen. Auf geschriebene Sprache wird dabei weitgehend verzichtet. Nur manchmal sind in den Zeichnungen phantasievolle Zeichen zu erkennen, bei denen es sich zum Teil ganz offensichtlich um Schriftzeichen handelt.

Die Zeichnungen zeigen die vielfältigen Erfahrungen (Strapazen einer langen Schifffahrt, Kontrollen durch die Einwanderungsbehörde, eintönige Fabrikarbeit etc.) und diverse Begegnungen des emigrierenden Protagonisten (z.B. mit anderen Emigranten, die ihre jeweiligen Migrationsgeschichten erzählen, aber auch mit einem phantastischen Wesen, das gemeinsam mit ihm seine Wohnung im fremden Land bewohnt), und sie machen die anfängliche Verzweiflung und Irritationen der Hauptfigur nachvollziehbar. Shaun Tan weist in einem Interview, das die TAZ am 21. Oktober 2009 anlässlich der Verleihung des Deutschen Jugendliteraturpreises 2009 – allerdings für sein Bilderbuch *Geschichten aus der Vorstadt* (2008) – mit ihm führte, darauf hin, dass *Ein neues Land* auf den Erfahrungen gründet, die sein „chinesischstämmiger Vater machte, als er aus Malaysia nach Australien kam“, und dass frühe Fotografien „aus der Zeit, in der Fotos noch aussahen wie Gemälde“ ihn bei der Gestaltung der *Graphic Novel* inspiriert hatten. Auf die Frage, ob er *Ein neues Land* für Menschen gemacht habe, die nicht gut Englisch lesen können, antwortete er: „Nein, dass es gerade für Migranten, die wenig Englisch sprechen, von Interesse sein könnte, hatte ich gar nicht bedacht. Was mich sehr berührt hat, war, dass Kinder von Einwanderern ihren Eltern *Ein neues Land* schenkten.“ (Tan in: TAZ, 21.10.2009). Für Lehrerinnen und

Lehrer ist es wichtig, solche Bilderbücher zu kennen, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf besondere Weise ansprechen – nicht zuletzt deshalb, weil diese sich selbst in den Protagonistinnen und Protagonisten und deren Gefühlswelt wiederfinden können und/oder weil Menschen, die ihnen nahe stehen, Vergleichbares erlebt haben. Solche Bücher bieten vielfältige Anlässe für biographisches Erzählen.

Es gibt aber auch zahlreiche Bilderbücher „ohne“ Text für (sehr) kleine Kinder. Im Rahmen der Internationalen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2013 stellte Petra Wieler in der Sektion *Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht* eine jahrgangsübergreifende empirische Untersuchung vor, in deren Rahmen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in der 1. bis 3. Schulstufe dazu angeregt wurden, mündliche und schriftliche Lernertexte zu dem text„losen“ Bilderbuch *Der rote Regenschirm* (Schubert/Schubert 2011) zu produzieren. Wieler macht deutlich, inwiefern die mehrsprachigen Grundschul Kinder sich erzählend Schritt für Schritt die komplexe narrative Komposition dieses text„losen“ Bilderbuches zu eigen machen und wie dabei ihr Literacy-Erwerb und ihre Erzählfähigkeiten gefördert werden (vgl. Wieler 2014).

3. Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Nach dieser kurzen Einführung in die verschiedenen Formen literarischer Mehrsprachigkeit sollen nun die möglichen Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten kurz dargestellt werden. Der Terminus *Funktionen* unterstreicht in diesem Zusammenhang die Vorannahme, dass literarische Texte nicht nur in einen Kontext eingebunden sind, der sie beeinflusst, sondern dass Literatur die dafür relevanten Diskurse zugleich auch mitgestaltet.

Basierend auf mehreren detaillierten literaturwissenschaftlichen Analysen mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur ordnet die Verfasserin diese Funktionen drei Diskursbereichen zu: dem formal-ästhetischen, dem (sprachen)politischen und dem (sprachen)didaktischen Diskursbereich. Allerdings kommen diese Diskursbereiche nicht unabhängig voneinander zum Tragen, sondern sie ergänzen und bedingen einander, und manchmal unterlaufen sie einander sogar gegenseitig. Die mehrdimensionale Vernetzung der hier aufgelisteten Diskursbereiche und der mit ihnen verbundenen Funktionen von Mehrsprachigkeit ist sogar *das* spezifische Qualitätskriterium mehrsprachiger Literatur.

Autorinnen und Autoren konstruieren in ihren Texten eine neue Sprachwirklichkeit. Wenn sie dabei auf mehrere Sprachen zurückgreifen können, dann gestalten sich diese Sprachwirklichkeiten differenzierter und vielfältiger, denn

„Mehrsprachigkeit schafft mehr Sprachlichkeit“ (Knauth 2004: 265). Diesem differenzierten Umgang mit Sprachen in den literarischen Texten sollte mit einer ebenso differenzierten Analyse dieser Mehrsprachigkeit und ihrer Funktionen begegnet werden. Denn erst wenn Lehrende die spezifische Gestaltung eines konkreten mehrsprachigen Textes verstehen und nachvollziehen können, kann ihnen eine adäquate Didaktisierung dieses Textes gelingen, die den Text optimal für die jeweilige Lernendengruppe nützt, indem sie den Lernenden die besonderen Charakteristika des Textes zugänglich macht.

Richten wir unsere Aufmerksamkeit zunächst auf die formal-ästhetischen Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten. Autorinnen und Autoren, die selbst mehrere Sprachen sprechen, arbeiten in ihren Texten oft aus textkompositorischen Gründen mit Mehrsprachigkeit. Ihre verschiedenen Sprachen bieten Ihnen vielfältige Möglichkeit zur stilistischen Differenzierung. Um die formal-ästhetischen Funktionen der Mehrsprachigkeit in einem literarischen Text benennen zu können, ist zunächst eine genaue narratologische Analyse der mehrsprachigen Texte notwendig, die den Fokus besonders auf die Funktionen der Verwendung mehrerer Sprachen im Text legt. Einige dieser formal-ästhetischen Funktionen werden anhand des nun folgenden Textbeispiels deutlich: Mehrsprachige Textteile können etwa die Fiktion von Fremdheit erzeugen. Diese Funktion kommt in dem mischsprachigen Bilderbuch *Alles gut* (2007) von Lilly Axster und Christine Aebi zum Tragen. Darin zieht die kleine Leonie mit ihrer Mutter nach Istanbul. Sie ist aufgeregt und fragt sich, wer dort in der Fremde mit ihr gemeinsam in ihrem Haus wohnen wird. „Ben“ sagt Suzan. Was soviel heißt wie „Ich“ (vgl. Axster/Aebi 2007 [o.S.]). Suzan lebt in Istanbul, dementsprechend sprechen sie und ihre Freundin Fidan nicht Deutsch, sondern Türkisch. Durch die deutsch-türkische Sprachmischung wird hier eine authentische und lebensnahe Sprachwirklichkeit suggeriert. Gleichzeitig erfolgt aber auch die räumliche Differenzierung mit Hilfe der Sprachen. *Alles gut* ist ein weitgehend einsprachiges Bilderbuch mit vereinzelt Textelementen in anderen Sprachen. Der Fließtext ist durchwegs in deutscher Sprache verfasst und somit können auch Leserinnen und Leser, die (noch) nicht Türkisch sprechen, beinahe alles verstehen. In Textsequenzen mit direkter Rede sprechen Fidan und Suzan aber konsequent Türkisch. Interessant ist in diesem Zusammenhang etwa die Szene, in der Leonie bei ihrer Ankunft auf ihre türkischen Mitbewohnerinnen trifft und dabei zum ersten Mal versucht, ihre noch spärlichen Türkischkenntnisse in die Praxis umzusetzen. Leonie kommt mit Sack und Pack vor ihrem neuen Wohnhaus in Istanbul an und wird gleich von den beiden türkischen Mädchen Fidan und Suzan begrüßt:

„Hoschgeldin!“ ruft Fidan.

Leonie erkennt dieses Wort mit „Hosch“ von ihrer wichtige-Wörter-Liste: Willkommen!

Ihr fällt ein Stein vom Herzen.

„Leonie. Ben. Ich meine, ich bin Leonie. Guten Tag: Mehr Haba.“

„Merhaba“, sagt Suzan gnädig.

(Axster/Aebi 2007: o. S.)

Leonies Unsicherheit – verbunden mit ihrer Unsicherheit im Gebrauch der noch fremden türkischen Sprache – ist hier sehr authentisch in Sprache umgesetzt. Die wenigen türkischen Worte, mit denen die beiden Freundinnen Fidan und Suzan die nach Istanbul zuwandernde Leonie begrüßen, dienen hier zugleich auch der Figurencharakterisierung. Mit wenig Text gelingt den Autorinnen eine sehr komplexe Figurengestaltung. Und durch die spezifische Wortwahl werden sogar die unterschiedlichen Emotionen deutlich, mit denen Fidan und Suzan der Zukunft mit der neuen Hausbewohnerin entgegenblicken. Wie hier hat Mehrsprachigkeit innerhalb mehrsprachiger literarischer Texte immer vielfältige formal-ästhetische Funktionen. Wenn Lehrkräfte den Blick auf solche poetologischen Gesichtspunkte lenken, unterstützt dies nicht zuletzt auch eine literarische Rezeption der Texte, wie sie literarischen Texten im Fremd- und Zweitsprachenlernkontext sonst vielfach nicht zugestanden wird.

Literarische Texte spiegeln immer auch gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskurse wider. Hier lassen sich unterschiedliche (sprachen)politische Funktionen herauskristallisieren. Herrschaftsmechanismen und Machtstrategien wirken einerseits auf die Verwendung einzelner Sprachen in den Texten zurück, sie werden andererseits aber gerade in mehrsprachigen Kinder- und Jugendbüchern vielfach auch explizit thematisiert und/oder bewusst unterlaufen. (Sprachen)politisch wirksam wird ein Text alleine schon dadurch, dass er die real existierende sprachliche Heterogenität thematisiert und so ein Stück weit widerspiegelt. Trotz der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit unserer Kinder gibt es nur wenige Bilderbücher, die diese Lebenssituation auch in Literatur umsetzen. Das oben bereits genannte Bilderbuch *Hilfe! Help! Aiuto!* ist ein Beispiel dafür. Es behandelt den Schulalltag in einer mehrsprachigen Klasse. Neben Deutsch und den etablierten Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch finden hier auch Migrationsminderheitensprachen wie Albanisch, Bosnisch / Kroatisch / Serbisch und Türkisch Platz und werden kreativ in die mehrsprachige Unterrichtsgestaltung eingebunden (vgl. Kapitel 2.2). Trotz dieser guten Absichten wird aber auch in diesem Buch das bereits etablierte Prestige der verwendeten Sprachen implizit ein Stück weit fortgeschrieben. So beginnt etwa der Titel des Buches mit dem Wort „Hilfe!“

in deutscher Sprache, gefolgt von der Übersetzung ins Englische und – an dritter Stelle – ins Italienische. Andere Sprachen wie etwa das Türkische oder Albanisch finden im Titel keinen Platz. Ein Grund für die Wahl der Sprachen im Titel ist vermutlich die bessere Vermarktbarkeit des Bilderbuches unter dem Titel *Hilfe! Help! Aiuto!*. Sprachenpolitisch interessant ist auch die Wahl des Titels selbst, denn *Hilfe! Help! Aiuto!* ist zugleich auch der Hilferuf der Lehrerin im Bilderbuch, die nicht weiß, wie sie mit den vielen Sprachen im Unterricht zurechtkommen soll – bis die Kinder ihr dabei helfen (vgl. Schader/Obrist 1999: 10). Wir können also auch davon ausgehen, dass dies zugleich die Sprachen sind, die die Lehrerin im Buch beherrscht, bzw. die Sprachen, die ihr selbst als besonders wichtig erscheinen. Womit Schader und Obrist mit ihrem Buch aber auf jeden Fall aufräumen, ist der Mythos von der einsprachigen Schule.²¹ Einige (sprachen)politische Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten korrespondieren mit Schlüsselbegriffen der postkolonialen Studien. Sie kommen beispielsweise in Fracois Place' Bilderbuch *Die letzten Riesen* (1995) zum Tragen. In diesem Bilderbuch für jugendliche Leserinnen und Leser dient Mehrsprachigkeit der Thematisierung von Subjekt- und Objektposition und von Othering. Auch die Differenzierung zwischen (Macht-)Zentrum und Peripherie erfolgt hier unter anderem mit Hilfe der verwendeten Sprachen.

Wenden wir uns nun dem dritten, (sprachen)didaktischen Diskurszusammenhang zu. Die (sprachen)didaktischen Funktionen beziehen sich hier *nicht* auf die Möglichkeiten, wie *mit* Kinder- und Jugendliteratur im Sprachunterricht gearbeitet werden kann (vgl. dazu Eder 2009: 37ff). Vielmehr soll gezeigt werden, ob und inwiefern sprachendidaktische Funktionen bereits in die Texte selbst eingeschrieben sind. Einige Autorinnen und Autoren konzipierten und konzipieren ihre Texte sogar bewusst als Sprachlerntexte. So verfasste etwa der tschechische Pädagoge Johann Amos Comenius das bereits erwähnte mehrsprachige *Orbis sensualium pictus* aus dem Jahr 1658 ganz gezielt für den Lateinunterricht und vermittelt daher auch den dafür notwendigen Wortschatz. Aber nicht nur in mehrsprachigen Wörterbüchern, sondern auch in vielen mehrsprachigen erzählenden Kinder- und Jugendbüchern hat Mehrsprachigkeit unter anderem auch (sprachen)didaktische Funktionen. Zum Beispiel in Christoph Niemanns Bilderbuch *Der kleine Drache. Eine Geschichte von Freundschaft und chinesischen Schriftzeichen* (2008 zunächst in Amerikanischem Englisch und noch im gleichen Jahr auch in deutscher Übersetzung erschienen). In diesem durchgängig mehrsprachig konzipierten Bilderbuch, in dem Niemann kunstvoll in jede Abbildung ein passendes chinesisches

²¹ Ingrid Gogolin konnte 1994 mit ihrer grundlegenden Studie „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ zeigen, wie das nationalstaatlich verfasste deutsche Bildungswesen seit dem 19. Jahrhundert ein solches monolinguales Selbstverständnis herausgebildet hat.

Schriftzeichen integriert, bekommt das Mädchen Lin ein besonderes Geschenk – einen roten Drachen. Die beiden sind sofort unzertrennlich und unternehmen vieles gemeinsam. Eines Tages zerbricht der kleine Drache beim Fußballspielen eine wertvolle chinesische Vase und muss von da an im Käfig bleiben. Doch er flüchtet. Lin sucht ihn, findet ihren Freund schließlich – mit Hilfe einer Hexe – bei seiner Drachenfamilie, und alle feiern ein Wiedersehensfest. Das Bilderbuch hat einen deutlichen (sprachen)didaktischen Anspruch. Das suggeriert schon der Untertitel. In einem Vorwort an die Eltern der Leserinnen und Leser schreibt der Autor und Illustrator Niemann:

Liebe Eltern, als ich vor Kurzem in Asien war,
 habe ich meine ersten chinesischen Schriftzeichen gelernt.
 Am leichtesten konnte ich mir die merken,
 die kleine Abbildungen dessen sind, was sie bedeuten. [...]
 Dieses Buch will Ihnen und Ihren Kindern [...] keine erste Chinesisch-
 Lektion erteilen, sondern nur einen ganz kleinen Einblick
 in die faszinierende Welt der chinesischen Schriftzeichen geben.
 Aber vielleicht gelingt es mir sogar, Sie dazu anzuregen,
 gemeinsam mit Ihren Kindern einen Chinesisch-Kurs zu belegen.

(Niemann 2008 [o.S.])

Die Verfasserin würde Niemanns Aussage hier zum Teil widersprechen, denn das Bilderbuch ist – ganz *en passant* – tatsächlich so etwas wie eine erste Chinesisch-Lektion. Mit den für sie geheimnisvollen Schriftzeichen verführt *Der kleine Drache* seine jungen Leserinnen und Leser spielerisch zur Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und zum Sprachenlernen. Seit 2008 wurde dieses Buch bereits vier Mal neu aufgelegt. Für diesen kommerziellen Erfolg des Buches sind die (sprachen)didaktischen Funktionen der Mehrsprachigkeit im Text nach Auffassung der Verfasserin zumindest mitverantwortlich. Sehr lernwirksam sind hier z.B. mehrere Begriffe aus einem semantischen Feld nebeneinander abgebildet. Es handelt sich um die drei Begriffe ‘Baum’, ‘Ge-
 hölz’ und ‘Wald’. Die Systematik der Zusammensetzung der entsprechenden chinesischen Schriftzeichen können auch sehr kleine Kinder schon problemlos verstehen. Zudem lernen sie die chinesischen Schriftzeichen gleich zwei Mal kennen – als separates Schriftzeichen mit deutscher Übersetzung *und* als integrativen Bestandteil der dazugehörigen Illustration. Somit werden die chinesischen Schriftzeichen zunächst in ein deutsches (bzw. im Original in ein englisches) Wort und danach in ein Bild „übersetzt“. Die Leserinnen und Leser begegnen dem jeweiligen Schriftzeichen damit nicht nur mehrmals, sondern zugleich auch in unterschiedlichen Kontexten, was – nach aktuellen Erkenntnissen auf dem Gebiet der Kognitiven Linguistik – zu einer besseren

Vernetzung des fremdsprachigen Begriffs in ihrem mentalen Lexikon und so auch zu einer tieferen Verankerung des Schriftzeichens im Gedächtnis führt (vgl. u.a. Kersten 2009). Auch die Wortfrequenz, also die Verwendungshäufigkeit der Begriffe, trägt zur besseren Verankerung im mentalen Lexikon bei. Denn die (jungen) Leserinnen und Leser begegnen den drei Schriftzeichen hier nicht zum ersten Mal: Sie sind Teil der Geschichte, sie sind auf den Vorsatzblättern abgedruckt, die den Buchblock – also den Teil des Buches mit dem eigentlichen Text – vorne und hinten mit den Buchdeckeln verbinden, und sie sind am rechten Rand des Titelblattes zu sehen. Schließlich begegnen die Rezipientinnen und Rezipienten den Schriftzeichen noch ein letztes Mal in einem Feuerwerk am Ende der Geschichte, und sie sind eingeladen, in diesem Himmel voller Schriftzeichen nach Wörtern zu suchen, die sie – nach der Lektüre des Buches – bereits lesen können. Gleichzeitig fördert *Der kleine Drache* auch *Language Awareness* – also die aufmerksame und bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen (vgl. Kapitel 5). Vielen Kindern, die dieses Buch lesen, wird dabei zum ersten Mal bewusst, dass es nicht nur andere Sprachen, sondern auch ganz unterschiedliche Schriftsysteme gibt, und auch, wie sehr sich das chinesische Schriftsystem von unserem unterscheidet. Niemand geht hier aber im Sinne der Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit noch ein Stück weiter, indem er formale Zusammenhänge zwischen einzelnen chinesischen Schriftzeichen aufzeigt. Auf dem hinteren Umschlag des Bilderbuches wird ein Statement aus der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung* zitiert, das die (sprachen)didaktischen Funktionen des Textes prägnant zusammenfasst:

Christoph Niemann erzählt eine Geschichte voller Abenteuer und bringt uns ganz nebenbei 33 chinesische Schriftzeichen bei. *Der kleine Drache* allein hätte den großen Preis für die beste Eselsbrücke ins Reich der Mitte verdient. (In: Niemann 2008 [U4]).

Die hier gebrachten Beispiele und die genannten Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit können nur einen ersten Einblick in dieses breite literaturwissenschaftliche Forschungsfeld vermitteln, dessen Untersuchung erst am Anfang steht (vgl. Eder 2013b).

4. Das Unterrichtsprinzip *Language Awareness* und seine Relevanz für die Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur

Basierend auf Erkenntnissen aus der Lernaltersforschung bildete sich innerhalb des Fachdiskurses seit Ende des 20. Jahrhunderts ein breites Bewusstsein

für die Bedeutung der individuellen Sprachressourcen von Lernenden heraus. Mit der Lerner- und Situationsorientierung des aktuellen (Fremd-)Sprachenunterrichts geht vielfach eine bewusste Integration der im Unterrichtskontext vorhandenen Sprachen einher. Im Zusammenhang mit der so genannten ‚kognitiven Wende‘ wird in den letzten Jahren innerhalb der fremd- und zweitsprachlichen Fachdidaktik ausführlich über adäquate Unterrichtskonzepte diskutiert. Dabei kommt auch das Unterrichtsprinzip *Language Awareness* vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Das vorliegende Kapitel wird auf dieses Unterrichtsprinzip etwas genauer eingehen und erste Hinweise darauf geben, inwiefern die Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Sprachunterricht diesem Prinzip gerecht werden kann. Das Ziel von *Language Awareness* ist dabei zunächst nicht das Erlernen von (Fremd-)Sprachen, sondern ein „Nachdenken über Sprache“ (Gnutzmann 1997: 228), also die Förderung der Aufmerksamkeit für die jeweils vorhandene Sprachenvielfalt, für sprachliche Phänomene und für den gesellschaftlichen Umgang mit Sprachen sowie die Reflexion darüber. Wenn Sprachen zueinander in Beziehung gesetzt werden, kann eine solche Bewusstmachung aber zugleich auch Lernprozesse initiieren, die für das Sprachenlernen wichtig sind.

Das Konzept *Language Awareness* bildete sich zunächst in Großbritannien heraus. Vielfältige Formen der Einwanderung führten hier in den 60er und 70er Jahren zu massiven (vor allem sprachlichen) Problemen der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., S. 229). Einige Pädagogen mit angewandt-linguistischen und sprachdidaktischen Interessen arbeiteten in Großbritannien seit 1978 im *National Congress on Languages in Education* (NCLE) zusammen und begannen, sich mit den Möglichkeiten von *Language Awareness* zu befassen. Initiativ wirkte hier insbesondere Eric Hawkins' Buch *Language Awareness*, das 1984 in Cambridge veröffentlicht wurde. Hawkins betont, wie wichtig es ist, die sprachliche Neugier von Schülerinnen und Schülern zu wecken. Darüber hinaus sollte *Language Awareness* aber auch eine intercurriculare Verbindung zwischen verschiedenen Sprachunterrichten herstellen und so den Beginn des Fremdsprachenunterrichts erleichtern helfen (vgl. Hawkins 1984: 4). Aus heutiger Sicht wäre hier noch der Sachfachunterricht in der Fremd- oder Zweitsprache zu ergänzen (vgl. CLIL – *Content and Language Integrated Learning*).

In der Forschung und in der Praxis des Sprachunterrichts konnten sich inzwischen in Großbritannien – ergänzend und alternativ zu *Language Awareness* – auch andere Termini etablieren, z.B. der Begriff *knowledge about language*, der sich jedoch in erster Linie auf den (englischen) Muttersprachenunterricht und die hier zu entwickelnden Lese- und Schreibkompetenzen bezieht, während der Terminus *Language Awareness* vor allem im Kontext des Fremd- und

Zweitsprachenunterrichts Verwendung findet (vgl. Carter 1995: 81ff.) und sich auch international etablieren konnte.

Das Unterrichtsprinzip *Language Awareness* wurde seit den 90er Jahren auch in die deutsche Fremd- und Zweitsprachendidaktik übernommen (vgl. Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2012; FluL – Fremdsprache Lehren und Lernen 1997: 26; Gnutzmann 1997; Hug/Siebert-Ott 2007; Schmidt 2010 u.a.).²²

4.1. Die fünf unterschiedlichen Domänen von *Language Awareness*

Die Vielseitigkeit der hierbei thematisierten und reflektierten Bereiche spiegelt sich in der Diskussion des Konzepts *Language Awareness* wider. Zur Differenzierung der unterschiedlichen Bereiche wird – in Anlehnung an Carl James und Peter Garrett – in der Forschungsliteratur meist auf fünf Bereiche oder Domänen von *Language Awareness* verwiesen, die zueinander in einer engen Wechselbeziehung stehen: die affektive, die soziale, die sprachkritische, die kognitive und die performative Domäne (James/Garrett 1991: 12ff.; u.a. übernommen von Gnutzmann 1997: 232ff. und Schmidt 2010: 862).

Die affektive Domäne von *Language Awareness* fokussiert auf die Einstellungen der Lernenden zu sprachlichen Phänomenen und auf damit in Zusammenhang stehende Gefühlsäußerungen. Vor allem geht es hier um die emotionale Beteiligung der Lernenden am Sprachlernprozess. Gleichzeitig sollen Lernende in diesem Zusammenhang aber auch erleben, dass jedes sprachliche Verhalten auf Seiten der Rezipientinnen und Rezipienten bewusste oder unbewusste emotionale Reaktionen hervorruft.

Der soziale Bereich der *Language Awareness* lenkt die Aufmerksamkeit auf die sozialen Beziehungen zwischen den Sprechern und auf ihr dadurch bestimmtes Sprachverhalten. Unterschiedliche soziale Konstellationen können hier relevant sein – etwa der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Sprache oder der Zusammenhang zwischen Sprache und sozialer Schicht. Besonders interessant in Bezug auf den hier diskutierten Forschungszusammenhang ist die sprachliche Realisation mehrsprachiger Kommunikationssituationen, wobei Mehrsprachigkeit auch den Gebrauch unterschiedlicher Varietäten mit einschließt. Solche sprachliche Varietäten sind etwa die anerkannten Standardvarietäten einer Sprache (beim Deutschen sind das: die deutsche, die österreichische und die Schweizer Standardvarietät), aber auch diverse Dialekte, Ethnolekte und Soziolekte. All diese Varietäten genießen – genau wie verschiedene Sprachen – in diversen Kontexten eine unterschiedliche gesellschaftliche Akzeptanz. Gnutzmann weist explizit darauf hin, dass die soziale Domäne der *Language Awareness* auf sprachdidaktischer Seite auch

²² Zur Diskussion der Begriffe Sprachbewusstheit vs. Sprachenbewusstheit vgl. Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2012.

eine Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden intendiert und eng mit dem emanzipatorischen Lernziel „sprachliche und soziale Toleranz gegenüber Minderheiten“ (Gnutzmann 1997: 233) verbunden ist.

Anhand dieses Lernziels wird auch deutlich, dass die einzelnen Bereiche der *Language Awareness* nicht unabhängig voneinander zum Tragen kommen, sondern eng miteinander verzahnt sind, denn die hier beabsichtigte Persönlichkeitsentwicklung steht in einer engen Beziehung zur affektiven Dimension von *Language Awareness*. Und zugleich wird mit dem emanzipatorischen Inhalt dieses Lernziels auch die sprachkritische Domäne relevant.

Im Sinne der *Critical Language Awareness* wird Sprache als Herrschafts- und Unterdrückungsinstrument in den Blick genommen. Ein wichtiger Forscher in diesem Zusammenhang ist Norman Fairclough (vgl. Fairclough 1989, 1992). In seinem Standardwerk *Language and Power* beschreibt er Sprache als gesellschaftlich-politisches Phänomen. *Critical Language Awareness* macht zunächst deutlich, inwiefern Sprache dazu beiträgt, Machtverhältnisse herzustellen, zu erhalten und zu verändern. Sie trägt zu einem Bewusstsein darüber bei, auf welche Weise mit sprachlichen Mitteln Macht und soziale Kontrolle ausgeübt wird. Auch die sprachliche Manifestierung von Vorurteilen und Stereotypen spielt in diesem Zusammenhang eine nicht unwesentliche Rolle. Dieses Bewusstsein über Sprache als Herrschaftsinstrument ist – nach Fairclough – der erste Schritt zur (sprachlichen) Emanzipation. Was unterscheidet nun die soziale von der sprachkritischen Domäne? Wie bei der sozialen Domäne werden hier Sprachverhalten und soziale Beziehungen zueinander in Beziehung gestellt, allerdings mit besonderem Fokus auf der kritischen Auseinandersetzung mit Zusammenhängen zwischen Sprache und Herrschaft. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird hier in erster Linie auf das Manipulationspotenzial von Sprache gelenkt. Innerhalb dieser Domäne ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte zur Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur, vor allem im Zusammenhang mit den (sprachen)politischen Funktionen von Mehrsprachigkeit in diesen Texten.

Einen anderen inhaltlichen Fokus setzt die kognitive Domäne der *Language Awareness*. Hier wird Sprache als System betrachtet. Auf verschiedenen sprachlichen Ebenen sollen die Lernenden sprachliche Einheiten, Kontraste und Regularitäten erkennen. Dies geschieht vielfach mit Hilfe eines Vergleichs zwischen verschiedenen Sprachen, der solche Regularitäten und Kontraste offen legt (vgl. Eder 2009: 55ff.). Es geht also um die bewusste Wahrnehmung von Sprachen und den ihnen impliziten Regeln. Gnutzmann weist in diesem Zusammenhang auch auf das Phänomen der sprachlichen Norm hin, die hier zum Thema wird, was auch die Auseinandersetzung mit sprachlicher Korrektheit und mit Fehlern impliziert. Er plädiert für einen rationalen und

reflektierten Umgang mit Fehlern, der ihre Rolle im Lernprozess positiv hervorhebt und zugleich auch den Umgang der Lehrenden und der Lernenden mit den Fehlern selbst reflexiv zum Thema macht. Insbesondere sollte in diesem Zusammenhang die Regelhaftigkeit und Systematik von Fehlern thematisiert werden (vgl. Gnutzmann 1997: 234). Um den Umgang mit Fehlern im Unterricht zu entkrampfen, regt Gnutzmann zudem zu einer breiteren Auseinandersetzung mit sprachlichen Normen an. Er schlägt vor, Wort- und Sprachspiele in den Unterricht einzubauen. Normen werden hier „gedehnt“ oder überschritten (vgl. ebd.). Aus Sicht der Verfasserin ist hier insbesondere die Tatsache wesentlich, dass diesen Normdehnungen oder Normverstößen oftmals eine inhaltsrelevante Funktion zukommt: Sie geschehen nicht zufällig, sondern werden absichtlich und gezielt eingesetzt – oft mit komischem Effekt. Wenn Lernende sich mit solchen gezielten Normverstößen und ihren Auswirkungen auseinandersetzen, lenkt dies auf kurzweilige und einprägsame Weise die Aufmerksamkeit auf sprachliche Formen und regt zur bewussten und kreativen Auseinandersetzung mit sprachlicher Norm an. In der Kinder- und Jugendliteratur spielt dieses Spiel mit Sprache und ihren Normen eine große Rolle. Manche Texte machen einzelne grammatikalische Phänomene und Fehler gezielt zum Thema und regen damit in besonderer Weise dazu an, die kognitive Ebene der *Language Awareness* didaktisch zu nützen. Ein schönes Beispiel ist das Gedicht *Deutsch ist schwer* von Mira Lobe. Lobe macht auf spielerische Weise darauf aufmerksam, dass im Deutschen männliche und weibliche Tiere sowie Tierkinder der gleichen Spezies manchmal unterschiedliche Namen haben. Manchmal – aber nicht immer:

Deutsch ist schwer.
Das kann ich beweisen,
bitte sehr:
Herr Maus heißt zum Beispiel Mäuserich,
aber Herr Laus nicht Läuserich.
Herr Ziege heißt Bock,
aber Herr Fliege nicht Flock.
Frau Hahn heißt Henne,
aber Frau Schwan nicht Schwenne.
Frau Pferd heißt Stute,
Frau Truthahn Pute -
und vom Schwein die Frau
heißt Sau;
und die Kleinen sind Ferkel.
Ob ich mir das merkel?

Und Herr Kuh ist gar ein doppeltes Tier,
 heißt Ochs oder Stier,
 und alle zusammen sind Rinder.
 Aber die Kinder
 Sind Kälber!
 Na, bitte sehr,
 sagt doch selber:
 Ist Deutsch nicht schwer?

(Lobe/Kaufmann 1996 [o.S.])

Es ist empirisch schwer nachzuweisen, inwiefern das innerhalb der *Language Awareness* initiierte Nachdenken über Sprache mit der sprachlichen Kompetenz und dem korrekten Sprachgebrauch von Lernenden zusammenhängt. Die performative Domäne der *Language Awareness* bezieht sich ganz gezielt auf diesen Zusammenhang zwischen Kennen und Können.

Aktuelle Publikationen kritisieren, dass die DaF/DaZ-Didaktik *Language Awareness* vielfach deutlich enger fasst und weit davon entfernt ist, die hier skizzierten fünf Domänen ausgewogen zu berücksichtigen. Der Schwerpunkt der Auseinandersetzung liegt momentan in erster Linie im kognitiven Bereich (besonders bei der Grammatikvermittlung) und in der Performanz-Domäne (z.B. im Hinblick auf die Entwicklung von Sprachlernstrategien), während die affektive Domäne und die sprachkritische Domäne meist vernachlässigt werden (vgl. Schmidt 2010: 863).

4.2. Sprachenbewusstheit bei Kindern

Das klingt nun alles sehr komplex und es stellt sich die Frage: Sind Kinder – die hier ja unter anderen als Sprachlernende im Fokus der Aufmerksamkeit stehen – überhaupt schon in der Lage, solche komplexen sprachlichen Phänomene wahrzunehmen und darüber zu reflektieren? Gnutzmann weist darauf hin, dass Kinder bereits sehr früh damit beginnen, über Sprache und metasprachliche Phänomene nachzudenken, und er fordert daher, dass Kinder bereits in der Grundschule zu *Language Awareness* motiviert werden sollten (vgl. Gnutzmann 1997: 228).

Vor allem jüngere Lernende bringen also oft bereits ein sehr hohes Maß an Sprachaufmerksamkeit und Sprachenbewusstheit mit, während bei älteren Lernenden spontane Äußerungen zu Sprachenfragen – vielfach aufgrund eines unachtsamen oder gar abweisenden Umgangs der Lehrenden mit solchen Sprachhypothesen – deutlich abnehmen und *Language Awareness* somit erst wieder geweckt werden muss (vgl. Luchtenberg 2002: 30f.; Oomen-Welke 2002: 56ff.). Besonders groß ist das Interesse an Sprachlichem bei mehrsprachig

aufwachsenden Kindern: es ist mit subjektiven Thesen über Sprachen verknüpft, die bisweilen von überraschendem Sprachwissen zeugen (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 15; Krumm 2012: 85 u. 89; Mehlhorn 2012: 124; Oomen-Welke 1999: 17). Das Unterrichtskonzept der *Language Awareness* hilft Lehrenden gezielt dabei, an die metasprachlichen Beobachtungen und Überlegungen der Kinder zu den Sprachen, die sie sprechen und mit denen sie Kontakt haben, anzuknüpfen. Die Lehrenden gewinnen dabei zugleich selbst neue Einblicke in die jeweiligen Sprachen und in das Denken ihrer Schülerinnen und Schüler.

Um *Language Awareness*-Konzepte ins öffentliche Bildungswesen zu integrieren, initiierten und koordinieren Michael Candelier und Ingelore Oomen-Welke unter dem Titel *JaLing. Janua Linguarum – Das Tor zu Sprachen* ein Mehrsprachigkeitsprojekt des Europäischen Sprachenzentrums Graz (Europarat) und der Europäischen Union (Comenius 2). Im Rahmen dieses Projekts, das in Österreich als *KIESEL* bekannt ist, werden mehrsprachige Unterrichtsmaterialien entwickelt, erprobt und interessierten Lehrenden zur Verfügung gestellt (vgl. www.oesz.at).

4.3. *Language Awareness* mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur

Heidi Rösch verbindet das Unterrichtskonzept der *Language Awareness* mit dem Unterrichtsziel einer bewussten und reflektierten Auseinandersetzung mit literarischen Phänomenen und knüpft damit an Luchtenbergs Überlegungen zu „Language Awareness und fiktionalen(n) Texten(n)“ an (Luchtenberg 1998: 141; vgl. ebd. 151). Rösch prägte in diesem Zusammenhang den Terminus der *Literature Awareness* (vgl. Rösch 2000: 7). Auch Gnutzmann weist bereits 1997 auf die besonderen Möglichkeiten der Arbeit mit poetischen Texten hin, weil es sich hierbei um formal auffällige und zudem um semantisch verdichtete Texte handelt (vgl. Gnutzmann 1997: 228), die deshalb in besonderem Maße zum Nachdenken über Sprache einladen. Und Oomen-Welke betont explizit, dass im Rahmen eines sprachaufmerksamen und sprachbewussten Unterrichts auch literarische Texte einen wichtigen Platz einnehmen sollten (vgl. Oomen-Welke 1999: 22f.). Trotzdem wird der Arbeit mit Literatur in den bisher zur Verfügung stehenden Materialien noch viel zu wenig Beachtung geschenkt. Für das Thema des vorliegenden Beitrags bedeutsam ist, dass Gnutzmann im Zusammenhang mit der kognitiven Dimension von *Language Awareness* sogar explizit auf den möglichen Einsatz *mehrsprachiger* Literatur verweist (vgl. Gnutzmann 1997: 235).

Auch im aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskurs wird *Language Awareness* in Bezug auf literarisches Lernen diskutiert, wobei die Autorinnen ebenfalls auf die besonderen Möglichkeiten der Verwendung mehrsprachiger Literatur verweisen (vgl. hierzu die Beiträge der beiden Anglistinnen Gabriele

Blell und Eva Burwitz-Melzer in den Arbeitspapieren der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2012).

Aufgrund ihrer spezifischen Qualität, komplexe Inhalte in transparenter, verständlicher Weise zu vermitteln (vgl. Kapitel 1 und Eder 2007), eignet sich Kinder- und Jugendliteratur besonders gut zur Förderung eines aufmerksamen und bewussten Umgangs mit Literatur. Dementsprechend finden sich auch bereits erste Ansätze einer Berücksichtigung mehrsprachiger Kinder- und Jugendbücher im Zusammenhang mit *Language Awareness*, etwa in dem für das österreichische Bildungswesen erarbeiteten *Curriculum Mehrsprachigkeit* (vgl. Krumm/Reich 2011 und 2013). Die Notwendigkeit einer fundierten (universitären) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften kann hier allerdings nicht oft genug betont werden.

Wie gezeigt werden konnte, existieren bereits exemplarische Didaktisierungen, die die Möglichkeiten der Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur gezielt in Bezug auf das Unterrichtsprinzip *Language Awareness* ausloten (vgl. die Kapitel 2.1 und 2.2). Die Verfasserin kann in diesem Zusammenhang auch auf ihre Monographie *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte* (Eder 2009) verweisen, der einige der hier vorgestellten Beispiele entnommen sind.

5. Ausblick

In den nächsten Jahren sind detaillierte literaturwissenschaftliche Analysen sowie lehr-lerntheoretische Untersuchungen zur Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht geplant (vgl. etwa Eder 2013b), die in hohem Maße auf die Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern angewiesen sind. Es bleibt also zu hoffen, dass viele engagierte Lehrerinnen und Lehrer – basierend auf den hier dargestellten Basisinformationen zum Thema, ihrem lehr- und lerntheoretischen Wissen und ihrer methodisch-didaktischen Erfahrung – das Potenzial der sprachenbewussten Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur für sich selbst und für ihre jeweiligen Lernkontexte entdecken.

2011 riefen Ira Gawlitzek und Bettina Kümmerling-Meibauer eine Workshopreihe ins Leben, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern sowie Lehrkräften Gelegenheit gibt, sich über aktuelle Forschungsergebnisse zur mehrsprachigen Kinderliteratur auszutauschen (vgl. Gawlitzek/Kümmerling-Meibauer 2013). Im Frühjahr 2015 wird die Verfasserin dieses Beitrags in diesem Rahmen an der Universität Wien gemeinsam mit Prof. Inci Dirim eine Tagung zur *Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im*

Fremd- und Zweitsprachenunterricht ausrichten. Lehrkräfte, die bis dahin entsprechende Unterrichtsvorschläge entwickelt und erprobt haben, sind ausdrücklich dazu eingeladen, ihre Didaktisierungen bei dieser Tagung vorzustellen (Kontakt: ulrike.eder@univie.ac.at).

Bibliographie

Primärliteratur

- Axster, Lilly / Aebi, Christine (2007): *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug*. Gumpoldskirchen/Wien: de'A-.
- Beaumont, Emilie (Hrsg.) (2004): *Dein buntes Wörterbuch Deutsch-Türkisch (mit österreichischen Begriffen)*. Köln: Fleurus.
- Comenius, Johann Amos (1658): *Orbis sensualium pictus*. [...]. Noribergae: Michaelis Endter.
- De Beer, Hans (1994): *Küçük beyaz ayı – nereye Gidiyorsun? Kleiner Eisbär – wohin fährst du?* Ins Deutsche übersetzt von Brigitte Hanhart, ins Türkische übersetzt von Kemal Kurt. Gossau etc.: Nordsüd.
- Gschwendtner, Ruth (Hrsg.) (1998): *... caminhos ... von wegen ... Ein Reise-, Spiel- und Erzählbuch zwischen Österreich und Portugal*. Dornbirn [o.V.].
- Ionesco, Eugène (1960): *Zwei Stücke: Impromptu oder der Hirt und sein Chamäleon. Die Nashörner*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Ipsiroglu, Zehra (1997): *Das Nashornspiel*. Zürich: Nagel & Kimche.
- Lobe, Mira / Kaufmann, Angelika (1996): *Deutsch ist schwer*. In: Lobe, Mira / Kaufmann, Angelika (Ill.): *Zwei Elefanten, die sich gut kannten*. Wien: Jungbrunnen [o.S.].
- Lobe, Mira / Weigel, Susi (Ill.) (2010): *Das kleine Ich bin Ich in 4 Sprachen: Deutsch – Kroatisch – Serbisch – Türkisch*. Ins Kroatische übersetzt von mate a. ivandić. Ins Serbische übersetzt von Tijana Tropin. Ins Türkische übersetzt in den Übersetzungswerkstätten von Akşit Kültür-Denk- und Literaturhaus. Wien: Jungbrunnen.
- Niemann, Christoph (2008): *Der kleine Drache. Eine Geschichte von Freundschaft und chinesischen Schriftzeichen*. Berlin: Jacoby & Stuart.
- O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (1983): *I like you – und du? Eine deutsch-englische Geschichte* [31. Auflage: 2007]. Hamburg: Rowohlt.
- O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (2007): *I like you – und du? Eine deutsch-englische Geschichte*. Hamburg: Jumbo [Hörbuch].
- Place, Francois (1995): *Die letzten Riesen. Der ergreifende Bericht des englischen Forschers Archibald Leopold Ruthmore über seine aufsehener-*

- regende und verhängnisvolle Reise im Jahre 1850, bei der er im Innern Asiens die letzten Riesen dieser Welt entdeckte. München: Bertelsmann.
- Resch, Barbara / Harranth, Wolf (1993): Ein Elefant mit rosaroten Ohren / Jedan slon sa roza usima. Ins Serbokroatische übersetzt von Michaela Cvijanovic. Wien etc.: Jungbrunnen.
- Schader, Basil /Obrist, Jürg (Ill.) (1999): Hilfe! Help! Aiuto! Zürich: Orell Füssli.
- Schubert, Ingrid / Schubert, Dieter (2011): Der rote Regenschirm. Frankfurt/Main: Fischer Sauerländer.
- Tan, Shaun (2008a): Ein neues Land. Hamburg: Carlsen.
- Tan, Shaun (2008b): Geschichten aus der Vorstadt des Universums. Aus dem Englischen übersetzt von Eike Schönfeld. Hamburg: Carlsen.
- Trio. Lesen & Lernen in drei Sprachen (2011) Heft 11.
- Zang, Nina (2005): Panik am Set. Berlin/München: Langenscheidt.

Sekundärliteratur

- Auszug (2012): Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2012/13. Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Muttersprachlicher Unterricht, Zweisprachige Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht [=Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 4]. Wien: bm:ukk.
- Belke, Gerlind / Lypp, Maria (1985): Kinderliteratur im Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“. In: Informationen Jugendliteratur und Medien 5. S. 82–96.
- Butzkamm, Wolfgang (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit – von der Muttersprache zur Fremdsprache [=UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher 1505]. Tübingen: Francke.
- Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2012): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr.
- Carter, Roland (1995): Keywords in Language and Literacy. London: Routledge.
- Demir, Tülay / König, Michaela / Wegerer, Monika (2011): Benutzerhandbuch zur Buch-Box Kitap. Wien: Österreichischer Buchklub der Jugend.
- Dirim, Inci / Lütje-Klose, Birgit (2007): Guten Tag, kleiner Eisbär. İyi Günler, Beyaz Ayi. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 202. S. 16–19.
- Eder, Ulrike (2006): „Auf die mehrere Ausbreitung der deutschen Sprache soll fürgedacht werden“. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Un-

- terrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II. [=Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, Bd. 9]. Innsbruck: Studienverlag.
- Eder, Ulrike (2007): Die Komplexität der Einfachheit. Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 33. S. 285–306.
- Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: praesens.
- Eder, Ulrike (2010): Kinder- und Jugendliteratur im DaF-/DaZ-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [=HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2]. Berlin etc.: de Gruyter S. 1577–1582.
- Eder, Ulrike (2011): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht oder „Ja sam ja und du bist du“. In: Knobloch, Jörg (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt. Chancen und Risiken. München: Kopaed. (kjl&m 11.extra) S. 170–179.
- Eder, Ulrike (2013a): Mehrsprachig schmökern. Frühes Fremdsprachenlernen mit mehrsprachiger Kinderliteratur. In: Fremdsprache Deutsch 48. S. 40–45.
- Eder, Ulrike (2013b): Mehrsprachige Kinderliteratur und ihre Didaktisierung. Beschreibung eines Habilitationsprojekts. In: Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Jg. 2. S. 250–277.
- Eder, Ulrike (Hrsg.) (2015): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I: Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens [erscheint 2015].
- Ewers, Hans-Heino (2000): Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider. S. 2–16.
- Ewers, Hans-Heino (2012): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung. 2., überarb. und akt. Aufl. Paderborn: Fink.
- Fairclough, Norman (1989): Language and power. London etc.: Longman.
- Fairclough, Norman (1992): Critical Language Awareness. London etc.: Longman.
- Feld-Knapp, Ilona (2002): Arbeit mit Romanen im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 26. S. 34–42.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-

- Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr. S. 115-137.
- Gawlitzeck, Ira / Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) (2013): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Klett.
- Gnutzmann, Claus (1997): Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 44/3. S. 227–236.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule [=Internationale Hochschulschriften]. Münster etc.: Waxmann.
- Hawkins, Eric (1984): Awareness of Language. An Introduction. Cambridge: University Press.
- Hug, Michael / Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2007): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Huth, Manfred (Hrsg.) (1997): Hits für den Unterricht. Lehren und Lernen interkulturell/antirassistisch. Baltmannsweiler: Schneider.
- James, Carl / Garrett, Peter (Hrsg.) (1991): Language Awareness in the Classroom. London etc.: Longman [=Applied Linguistics and Language Study].
- Kast, Bernd (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin etc.: Langenscheidt [=Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis].
- Kersten, Saskia (2009): Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule. In: Sahel, Said / Vogel, Ralf (Hrsg.): 10. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium 2009. S. 66–88. <http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2010/5054/pdf/Kersten.pdf> (gesehen am 14.8.2013).
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: FluL – Fremdsprachen Lehren und Lernen 26. S. 9–23.
- Knauth, K. Alfons (2004): Multilinguale Literatur. In: Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.): Literatur und Vielsprachigkeit [=Hermeia – Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, Bd. 7]. Heidelberg: Synchron. S. 265–289.
- Knobloch, Jörg (o.J.): Emer O’Sullivan / Dietmar Rösler: I like you – und du? In: Dahrendorf, Malte / Zimmermann, Peter (Hrsg.): Rotfuchs im Unterricht. Ideen und Materialien für Lehrerinnen und Lehrer. http://www.rowohlt.de/fm/140/Sullivan_like.pdf (gesehen am 13.8.2013)
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Sprachenbewusstheit in mehrsprachigen Kontexten und im Mehrsprachigkeitsunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 84–90.

- Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (gesehen am 13.8.2013)
- Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Kucher, Primus-Heinz (2003): Literarische Mehrsprachigkeit/Polyglossie in den deutschen Literaturen des 19. und 20. Jahrhunderts. In: James, Allen (Hrsg.): *Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien*. Klagenfurt/Celovec: Drava. S. 129–156.
- Kühn, Peter (1994): Lernwörterbuch und Wortschatzarbeit: Anregungen aus der Werkstatt eines Wörterbuchschreibers. In: *FLuL – Fremdsprache Lehren und Lernen* 23. S. 235–254.
- Ipsiroglu, Zehra (2003): Die andere Türkei. Zehra Ipsiroglu: „Das Nashornspiel“. In: Büker, Petra / Kammler, Clemens (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim/München: Juventa. S. 115–126.
- Lehrplanbestimmungen (2012): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht – Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ [=Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6]. Wien: bm:ukk.
- Lypp, Maria (1984): *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur* [=Jugend und Medien, Bd. 9]. Frankfurt/Main: Lang.
- Lypp, Maria (1994/95): Zum Begriff des Einfachen in der Kinderliteratur. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1994/95*. S. 43–45.
- Luchtenberg, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Kuhs, Katharina / Steinig, Wolfgang (Hrsg.): *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg: Fillibach. S. 137–156.
- Luchtenberg, Sigrid (2002): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 26/3. S. 27–46.
- Mehlhorn, Grit (2012): Lernende als Sprachdetektive – Sprachbewusstheit und entdeckendes Lernen. In: *Burwitz-Melzer / Königs / Krumm 2012*, S. 121–131.
- Oomen-Welke, Ingelore (1999): Sprachen in der Klasse. In: *Praxis Deutsch* 157. S. 14–23.

- Oomen-Welke, Ingelore (2002): Auf sprachlicher Entdeckungsreise. Authentische Beispiele und Lernmaterialien zum LA-Unterricht. In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 26/3. S. 55–62.
- Österreichischer Buchklub der Jugend (Hrsg.) (o.J.): *Bunte Wörter*. Eine mehrsprachige Bücherkassette für die 1. bis 4. Schulstufe mit Unterrichtsimpulsen. Wien: Österreichischer Buchklub der Jugend.
- O’Sullivan, Emer (2000): *Kinderliterarische Komparatistik [=Probleme der Dichtung 28]*. Heidelberg: Winter.
- O’Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Pausch, Oskar (2004): *Imperator – Kaiser – Cyesar*. Die dreisprachigen Vokabulare für Ladislaus Postumus und Maximilian I. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Purnomowulan, Nirredatiningtyas Rinaju (2013): *Deutsche Bilderbücher der Gegenwart im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indonesien*. Eine Studie zur Anwendung von Bilderbüchern im Landeskundeunterricht für Studienanfänger. Frankfurt/Main etc.: Lang.
- Rösch, Heidi (1995): *Interkulturell unterrichten mit Gedichten*. Zur Didaktik der Migrationsforschung [=Werkstatt-Berichte – Interkulturelle Forschungs- und Arbeitsstelle, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Technische Universität Berlin, Nr. 7]. Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Rösch, Heidi (2000): *Language and Literature Awareness – Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik*. Habilitationsvortrag (5.1.2000 an der TU Berlin).
- Rösch, Heidi (2010): *Migrationsliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch [=HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2]. Berlin etc.: de Gruyter. S. 1571–1577.
- Schader, Basil (1999): *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe*. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte *Hilfe! Help! Aiuto!* Mit weiterführenden Ideen und Informationen zu Sprachprojekten und zum interkulturellen Unterricht. Zürich: Orell Füssli.
- Schmidt, Claudia (2010): *Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit*. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin etc.: de Gruyter [=HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2]. S. 858–866.

- Wegehaupt, Heinz (1979): Alte deutsche Kinderbücher. Bibliographie 1507–1850. Zugleich Bestandsverzeichnis der Kinder- und Jugendbuchabteilung der Deutschen Staatsbibliothek zu Berlin. Hamburg: Hauswedell.
- Wieler, Petra (2015): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkindern zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): Sprache lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I: Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht [erscheint 2015].
- Wintersteiner, Werner (2006): Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung [=drava Diskurs 4]. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Faix Dóra (Budapest)

Márai Sándor egy- és többnyelvűségének „napló”-ja az 1943–1957 közötti időszakban

1. A tanulmány paramétereinek meghatározása

Márai Sándor naplói teljes terjedelmükben csak 2006 óta kerülnek fokozatosan az olvasóközönség elé, a Helikon Kiadó által megjelentetett kötetekben, Mészáros Tibor gondozásában, s a sorozat jelen pillanatban az 1943–1944-es éveket felölelő első kötettől az 1967–1969 évek naplóbejegyzéseit tartalmazó tizennegyedik kötetig tart.¹ A Teljes naplóban pontosan követhető, hogy a magyar nyelv és a különböző idegen nyelvek (először a francia és a német, majd az olasz, végül az angol) jelenléte, szerepe hogyan alakult Márai életében, nyelvhasználatában, nyelvfelfogásában, és hogyan kapcsolódik irodalomszemléletéhez is. A korábban megjelent naplók – a még Márai életében, jóváhagyásával és gondozásában kiadott, de kivonatos *Napló*-kötetek, a torontói Vörösváry Kiadónál posztumusz megjelent (addig hiányzó) *Napló 1984–1989*, és az *Ami a naplóból kimaradt* c. sorozat – nem tartalmazták az író összes bejegyzését, ezért *A Teljes napló* árnyaltabb képet ad a szerző nyelvfelfogásáról, a különböző nyelvekkel kapcsolatos megjegyzések jellegéről, arányáról, változásairól az évek során. Jelen tanulmányban az 1943–1957 közötti időszakot vizsgálom, tehát a naplóírás kezdetétől egy olyan évig jutok el, mely több szempontból is jelentős, és egyfajta fordulópontnak tekinthető. Márai Sándor, aki ekkor már évek óta Amerikában élt, az 1956-os magyarországi események miatt utazást tett Európába. A forradalom leverése után – mint Szegedy-Maszák Mihály is megállapítja – „elveszítette reményét, hogy valaha is visszatérhet Magyarországra” (Szegedy-Maszák, 1991: 13), és úgy döntött, felveszi az amerikai állampolgárságot. Bár *A Teljes napló*-sorozatban az 1957–1958-as évek bejegyzései egy kötetben jelentek meg, az író által saját kezűleg kivonatolt és még életében kiadott naplók egyik „határa” is éppen ez az év.

Már *A Teljes napló* megjelenése előtt, a kivonatos formában megjelent naplórészletekből (és Márai egyéb műveiből is) kitűnt, hogy az író emigrációs létének egyik legfontosabb, legmeghatározóbb eleme az anyanyelvhez való viszony volt. Miután arra kényszerült, hogy végleg elhagyja Magyarországot,

¹ A továbbiakban idézőjelben csak az évet és oldalszámot megjelölve fogok hivatkozni ezen naplók bejegyzéseire.

a nyelv maradt számára az otthon, az idő múlásával egyre inkább a nyelv jelentette azt a magyar nemzetet, hazát, szellemiséget, amelyhez mindvégig hűséges kívánt maradni. Mészáros Tibor megfogalmazásában Márai számára a magyar nyelv volt identitásának „gyökere” (Mészáros, 2014: 36), „letéteményese” (u. o., 48. old.). Ezért ragaszkodott az író mindvégig ahhoz, hogy műveit magyar nyelven írja. Mindeközben élete nagyobb részét külföldön, idegen nyelvű országokban – fiatalkorában Németországban és Franciaországban (1919–1928), majd véglegesnek bizonyuló emigrációja során Olaszországban és az Egyesült Államokban (1948–1989) – töltötte (összesen ötven évet!), már ez okból is joggal felmerül a többnyelvűség gondolata, abban az értelemben, ahogy Grosjean meghatározza: „A kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használatát jelenti, és kétnyelvűek azok az emberek, akiknek a mindennapi életben szükségük van mindkét nyelvre (vagy többre), és ezeket használják is” (Grosjean, 1992: 51; in: Bartha, 1999: 38). Haugen szerint a kétnyelvűség „azon a ponton kezdődik, amikor is egy nyelv beszélője teljes, jelentéssel bíró megnyilatkozásokat képes létrehozni a másik nyelven” és „minden lehetséges fokozaton keresztül egészen addig a készségig fejlődhet, amely arra teszi képessé a személyt, hogy egynél több nyelvi környezetben tudjon otthonosan mozogni” (Haugen 1953: 7; in: Bartha 1999: 37). A többnyelvűség Máraira vonatkoztatott értelmezéséhez – és általában a többnyelvűség vizsgálatához – feltétlenül érdemes még a szociolingvisztikai megközelítésben alkalmazott szempontokat is bevonni, „mint az életkor, az elsajátítás sorrendje, kontextusa, a nyelvek használati köre, a hozzájuk fűzött attitűdök stb.” (Bartha 1999: 40), melyek rávilágítanak Márai többnyelvűségének sajátosságaira.² Mindennek számos nyomát találjuk a naplókban.

2. A magyar nyelv *A Teljes napló* tükrében

A többnyelvűség tárgyalása előtt figyeljünk meg a magyar nyelvre vonatkozó néhány lényeges utalást *A Teljes napló*ban.³ Ha kronológiai sorrendben térképezzük fel Márai megnyilvánulásait a magyar nyelvről és a magyar nyelven történő önkifejezésről, talán ellentmondásosnak tűnhet, hogy a napló első

² Egyetérték Fried Istvánnal, aki megállapította, hogy „Az összehasonlító irodalomtudományi kézikönyvekből jórészt hiányzik a kétnyelvűség, a többkultúrájúság elemzésére ajánlott módszertani eljárás, egyáltalában, a kétnyelvűséget mintha átengednék a szociolingvisztikai vagy általában nyelvészeti diszciplínának. Aligha tagadható, hogy ezek bevonása az irodalmi kétnyelvűség vizsgálatába termékenyítő szempontokkal járulhat hozzá a művekben kimutatható „poeticitás” jellegének föltárásához.” (Fried, 2012: 172).

³ Márai Sándor viszonyulását a magyar nyelvhez - a naplón kívül - számos, más irodalmi műfajhoz tartozó műve mutatja, erre a tényre, valamint a magyar nyelv jelentőségére az író munkásságában több kutató is utal. Ezekből csak néhány hivatkozást emelek ki, elsődleges szándékom az, hogy *A Teljes napló* bejegyzéseire koncentráljak.

– 1943-as – kötetében lejegyzett „hallgatni kell” gondolatot emelem ki először: „most el kell hallgatnom, vissza kell húzódnom ebbe a naplóba, regényembe, az írásba (...). Nem tehetek mást” – mondja az író (1943: 58), s jól látszik, hogy a valós kommunikációs lehetőség hiányát pótolja számára az írás, még akkor is ha a „fióknak dolgozni” (1944: 228; 1945: 75, 164, 167) tulajdonképpen „belső emigráció” (1943: 141), tehát eltávolodás azoktól, akikhez valójában szólni szeretne az író (vagyis a magyar nyelvű közönségtől). Márai már ekkor érzi, hogy ha a helyzet nem változik, ezt a befelé fordulást a kényszerű valós emigráció követi majd, és az „elmenni innen” gondolat 1945-re a napló vezérmotívumává válik: az „elmegyek ebből az országból” (1945: 20) kifejezést az „el kell menni Magyarországról” ill. „el kell menni innen” többszörös ismétlése (1945: 32, 34, 102, 112, 129, 130, 164, 228, 275, 319, 321, 328, 337) hangsúlyozza. Hogy mennyire összefonódik ez a szándék a magyar nyelv kérdéskörével, jól látszik pl. a következő sorokból:

Az én koromban már nem könnyű hazát változtatni; írónak, aki más különben is az anyanyelv légkörében tud csak lélegezni, csaknem lehetetlen. S mégis el kell menni innen, mihelyst lehet. (1945: 34)

Kivándorolni mindenki számára életveszélyes műtét. (...) Az én számomra ez a műtét halálos is lehet. Mindenki más csak egy országból vándorol ki, mikor elhagyja szülőhazáját; de én, az író, egy anyanyelvből; s ez több, végletesebb „haza” mindennél. (...) Az író számára minden idegen nyelv: jelbeszéd. Mégis el kell menni innen. (1945: 130)

Rónay Lászlót, valamint Lőrinczy Huba egy tanulmányát idézve elmondhatjuk, hogy 1948 késő nyarán bekövetkezett önkéntes, de „életfogytig tartónak aligha tervezett” (Lőrinczy, 1993: 55) emigrációjába „úgy viszi el anyanyelvét, mint valamilyen titkos szerződést, ami életének értelme, amit ruhája belésében ment át idegenbe. És ott megőrzi, mindenáron, minden módon, mert máskülönben nem tud írni, csak dadog” (Márai, 1945-1957: 137, in: Rónay, 2005: 476). Különösen intenzívek az 1950–1951-es évek: ekkor, az amerikai emigráció közeledtével talán még gyakrabban gondol a magyar nyelvre, mint különben, nem véletlen, hogy éppen ekkor írja meg a *Halotti beszédet*. Az esemény épp egybeesik első napjaival a *Radio Free Europe*-nál, s az első nap, amikor ő is beszél a rádióban, magyarul, a magyarokhoz, „nagy felelősség” (1951: 404), és különösen fontos Márai Sándor számára. Ez kerül sor az író áttelepülésére Olaszországból Amerikába, ami – minden bizonnyal a távolság miatt is – a magyar nyelv szempontjából valósággal megrémíti:

Meg akarok tanulni angolul, és nem akarok elfelejteni – egyetlen szót sem – magyarul. Arany után tehát az Essential English egyik fejezetét olvastam, ugyancsak

figyelmesen. De az író, aki öntudata szerves részévé fogad egy idegen nyelvet, mindig öli kissé magát. (1952: 78–79)

Ekkor kezd különös erővel kapaszkodni kedvenc magyar íróinak írásaiba, s válik mindennapos olvasmányává Arany János és Vörösmarty Mihály. Mint mondja, „nem lehet elég rendszeresen olvasni Vörösmartyt és Aranyt, mert hihetetlen, milyen gyorsan sorvad idegenben a nyelvi öntudat” (1952: 115), s néha, olvasás közben eltölti „a rettenet”, amikor azt kérdi magától, hogy tud-e még magyarul (1952: 131). Az év zárógondolatai között pedig újból megjelenik, hogy a fiókjának akar írni, és saját magának, magyarul (1952: 104, 105, 189; 1953: 259). 1953 nyarán azt állítja, hogy „közösséget vállalni a nyelvel, magyarul írni, magyaroknak” alapvető számára (1953: 315), ám ekkor már nem biztos abban, hogy hazatérne-e Magyarországra: „Azt hiszem, nem lehet többé teljesen hazamenni” – mondja (1953: 315), s ezzel beáll egy fordulat: már nem Magyarország számára az otthon, a haza, már nem akar feltétlenül hazamenni, kizárólag „magyarul írni, magyar nyelven kiadni” írásait (1953: 382) – a magyar nyelv az, amihez továbbra is hűséges kíván maradni.

3. Idegen nyelvek és többnyelvűség

Mindamellet már a napló megkezdésekor – tehát emigrációs korszaka előtt – fontos szerepet játszott Márai Sándor életében az idegen nyelvek ismerete. Az 1943-as első naplót forgatva azonnal nyilvánvalóvá válik, hogy a kassai polgári családba született Márai számára a régió többnyelvűsége nyomán természetes volt a német, és a korszak polgári társadalmára jellemző igényesség következtében magától értetődő volt a francia nyelvtudás. Emellett ne feledkezzünk meg többéves németországi és franciaországi tartózkodásáról 1919 és 1928 között. A Márait eleve jellemző többnyelvűséget csak erősíthette a fiatalkorában, saját maga által választott migráció.

A naplókban először francia és német nyelvű olvasmányokra találunk számos explicit utalást. Ugyanakkor a beszéd, a szóbeli kommunikáció, kifejezőkészség tekintetében a feljegyzések némileg ellentmondásosak, főleg pár év múlva (amikor az írónak még több nyelvet kell használnia). Míg egy helyen kijelenti: „A francia és német élő, akadálytalan nyelv számomra” (1950: 162), egy zürichi rádiós felolvasás kapcsán azt állítja: „Most, mikor hangosan kell németül beszélnem, meggyőződom róla, hogy nem tudok németül.” (1950: 77–78), a francia beszéd pedig „tűrhetően megy, csak utána – kétórás francia akrobatamutatvány után – az összeesésig fáradt vagyok” – osztja meg az olvasóval (1948: 211).

A magyarországi politikai körülmények által kikényszerített emigráció első fontos állomása, Olaszország, új nyelvtanulási közeget jelentett számára. Márai

ekkor már 48 éves volt, tehát korai többnyelvűségével szemben itt kései nyelvtanulásról van szó, ugyanakkor némiképp rá volt kényszerítve, hogy olaszul is megtanuljon. A mediterrán légkör és az olasz nép iránt érzett szimpátiája azonban ezt a nyomást minden bizonnyal enyhítette. Emigrációja után egy évvel, 1949-es naplójában még felkiált: „A nyelv, az idegen nyelv, ez az összeesküvés!” (1949: 429), majd megenyhül, és kicsit keserű humorral meséli: „A nyelv, mindig ez a bizonytalanság. Azt hiszem, ezt mondtam olaszul: »Ma a városban voltam.« De lehet, hogy ezt mondtam: »Ma az erődítésben valék.«” (1949: 433). Egy évvel később pedig már biztosabb nyelvtudásra és az olasz nyelv szépségére utal:

Az olasz nyelv az elmúlt két évben valahogy felnyílt számomra: rossz kiejtéssel és valószínűleg durva nyelvtani és szórendi hibákkal, de elég könnyen beszélem ezt a szép nyelvet, amely inkább ének, mint nyelv, dallama lényegesebb, mint a szintaxisa. Olaszul csaknem akadálytalanul olvasok. (1950: 162)

Érdekes tény, hogy az olasz nyelv szövegszerűen nem jelenik meg az 1943 és 1957 közötti naplókban,⁴ és az olasz szerzőket – például Pirandello darabjait – is franciául olvassa Márai: „Befejeztem Pirandello négy színdarabjának olvasását. *Six personnages*, aztán *Chacun sa vérité*, *Henri IV.* és *Comme ci, comme ça*, valamennyi jó francia fordításban.” (1960: 291) – írja pár évvel később, Amerikában.

Az angol nyelvtanulást azonban már Olaszországban elkezdte, és ennek folyamata követhető legjobban *A Teljes napló*-ban. Az angol nyelv elsajátítása kényszerként jelent meg az író életében. Már jóval emigrációja előtt, az 1945-ös naplóban, amikor egyre inkább úgy érzi, kénytelen lesz „elmenni, a kéziratokkal és lehetőleg teljes angol nyelvtudással Nyugatra” (1945: 75) jól látszik, hogy egyik alapvető feltétele ennek a menekülésnek az angol nyelvtudás: „Ha (...) megtanulok e két évben angolul: akkor remélhetem, hogy kijutok ebből a robinsoniádából külföldre. Itt nem köt többé semmi (...). El kell menni innen” (1945: 112). A következő évben egy egészen rövid bejegyzés – „Angol lecke a rádióban. Csak az utolsó szavakat hallom” (1946: 293) – arra enged következtetni, hogy ezeket az angol nyelvleckéket Márai követte a rádióban, és két év múlva, egészen pontosan 1948. május 11-én (a bejegyzés fontosságát jelzi a dátum pontos megjelölése, ami ritka a naplókban), amikor „az angol rádió (...) bejelenti, hogy az Egyesült Államok kormánya felszólította a Szovjetunió kormányát, kezdjenek el tárgyalásokat minden, a két hatalom között felmerült ellentétes álláspont megvitatására” (1948: 138), Márai megjegyzi: „Két esztendeje, nappal és éjjel várom, hogy az angol rádió megszólaljon és bejelentse ezt a hírt” (1948: 152), amiből arra következtethetünk, hogy nemcsak hallgatta, de értette is az angol rádió adásait.

⁴ Második olaszországi emigrációja után ez majd változik: az 1970-es naplóban például már megjelennek az olasz kifejezések is.

1950-ben, bár még mindig Olaszországban van, az olasz Biblioteca Nazionale és a francia könyvtár mellett sokat jár az amerikai és az angol könyvtárakba is, s ez utóbbi kapcsán jegyzi le egyszer:

Délután az angol könyvtárban. (...) Az angol olvasás, ha az újságírás határán lebeg a szöveg, már megy valahogy: körülbelül minden harmadik szót értem, s a végén valahogy értem az egészet, amit olvastam... De ez a küzdelem az angolul, ötvenéves korban, meglehetősen reménytelen. (1950: 11)

Attól a pillanattól kezdve azonban, amikor hosszas habozás után végleg eldönti, hogy kivándorol(nak) Amerikába, a naplóbejegyzések szerint egészen pontosan 1950. július 9-én: „Július 9. Elhatároztam, hogy kivándorlok Amerikába.” (1950: 159), az angol nyelvtudás égetően szükségessé válik, s ezt a naplóbejegyzések tökéletesen rögzítik. Erre utal nemcsak a bejegyzések tartalma, hanem a téma intenzitása (nyolc oldalon keresztül a napló állandóan visszatérő témája a nyelvtanulás):

Július 20. Néhány napja megint angolul tanulok: egyedül, könyvből, sok előző kísérlet, tanítók és kurzusok után. Ötvenéves koromban, a Posillipo tetején, az amerikai kivándorlás távlatában ez az angol nyelvtanulás igazán olyan, mint amikor a halálraítélt – kivégzés előtt, egyedül, cellájában –, gyorsan nekiül még angolul tanulni. (1950: 162)

Mindennap két-három óra angoltanulás, egyedül. Most, mikor leporolom angoltudásom szerény kelléktárát, meglepetéssel látom, hogy a sok tanulás, olvasgatás nem volt egészen hiábavaló; igazában többet és jobban tudok angolul, mint képzeltem. Összerakom ezeket a töredékeket, de persze egy pillanatilag sem képzelem, hogy más is lehet belőle, mint egyféle tolvajnyelv, melynek segítségével elügyeskedem az angol világban. (1950: 166)

Július 27. Az angol nyelv most, hogy minden erőmmel elmerültem benne, csakugyan elnyel, mint a hullámzó tenger. De azért tempózom, ahogy tudok, s meglepetéssel látom, hogy ez a nyelv most, mikor minden következménnyel birkózom vele, nem olyan idegen, mint képzeltem.

Végtelen gazdag, szeszélyes, kiszámíthatatlan. De nem olyan nehéz, mint az olasz, nem olyan bonyolult, mint a francia. És meglepően sok humora van ennek a nyelvnek. Belső, alkati humora. (1950: 166)

Néhány napja állandóan 36 fok hőség. (...) Ebben a hőségben (...) tanulok angolul, s közben – reggel és este – fürdöm a tengerben. Mindebben van valami fantasztikus, valószínűtlen. Délben a tuniszi rádiót hallgatom, s közben – gondolatban – iparkodom lefordítani angolra a speaker francia szövegét. Teljes Babel, érzelmileg is. (1950: 166)

Nem lenne igaz, ha azt mondanám, hogy tízes nyelvek alakjában megszállt a Szentlélek. Valószínűbb, hogy csak úgy szólalok meg angolul, ha egyszer megszólalok,

mint a Bálám számara. De úgy érzem, nehezen, borzalmas kiejtéssel, minden különösebb igeragozási és deklinációs hibák nélkül meg tudok szólalni – csak a prepozíciók megfoghatatlanok –, s rövid idő előtt ez a lehetőség is elképzelhetetlen volt számomra. Azt hiszem, tudok annyira angolul, mint egy néger kazánfűtő. Ezzel a tudással már el lehet indulni.

Ugyanakkor meglep, milyen sok a szavam – francia és latin szóemlékeim most nagylelkűen kíségetnek. A szavak rögzítésének egyetlen módja, hogy mondatokat fogalmazok. A hűtlen, röpködő szó, amely addig egyetlen agysejtben sem tudott megragadni, a szintaxis légyapírján aztán rögződik. (1950: 166–167)

Állandósult 36-39 fok napok óta. Mindennap 3-4 órát tanulok angolul, egyedül. Keveset olvasok. (...) Ebben a hőségben csak létezni lehet; s angolul tanulni. (1950: 168)

Az angol nyelvtant most már egészen tisztán látom és tudom, csak a rendhagyó igék többségét kell bemagolni... Az igeragozás és a deklináció az a két szög, amire lassan felagगतom franciából és eredeti angolból összeszabdalt szókinccsemet. (1950: 169)

Hamarosan utal angol nyelvű olvasmányokra is:

Szeptember 7. Olvasmány, Conrad: *Nostromo* (németül) és Faulkner, gyűjteményes kiadása az elbeszéléseknek (angolul). (1950: 192)

Szeptember 8. Az amerikai könyvtárban. Az utolsó három hónap megfeszített, magányos angoltanulásának eredményei mutatkoznak: ha szótárral is, de akadály nélkül és kihagyások nélkül tudok most angolul olvasni. Nem hiszem, hogy bármi elvész így számomra a szöveg értelméből. (1950: 193)

Figyelemre méltó, hogy bár Márai nem sűrűn és nem következetesen látta el pontos dátummal a bejegyzéseket, ebben az esetben egészen pontosan meghatározható, hogy az 1950. július 20. és szeptember 8. közé eső időszakban nem csupán intenzíven foglalkozott az angoltanulással, hanem ezt részletesen le is jegyezte naplójában. Novemberben és decemberben már Huxleyt és Faulkner-t olvas angolul, bár ez utóbbinak egyetlen szavát sem érti, és minden pillanatban a szótárt kényszerül lapozgatni (1950: 241). Valószínűleg ez az intenzív tanulás (melyet csak fokoz az amerikai kivándorlás kapcsán érzett nyugtalanság) vezet oda, hogy többnyelvűségének állapotát ekkor így írja le:

A nyelvi Babel, amelyben élek – olasz, német, angol, francia, magyar beszéd és olvasmány, ahogy a nap hozza –, lassan kezd átalakulni öntudatomban egyféle halandzsává. Megesik, hogy a mondatot magyarul kezdem elgondolni, olaszul folytatom, és franciául vagy angolul fejezem be, ahogy tudom. (1951: 241)

A következő, 1951-es évben továbbra is intenzíven leköti az angoltanulást. A British Council angoltanfolyamára jár, mindennap tanul, ezt kiegészíti angol nyelvű olvasmányokkal, és elmondja, hogy beszélni még nem tud, de már megesik, hogy angolul gondolkozik. „A gondolat számára nem probléma a ki-ejtés” (1951: 303) – mondja némi humorral. A nyelvtanulásra vonatkozó bejegyzések a későbbi naplókban egyáltalán nem relevánsak. Az angol nyelv lassan megszokott, természetes közeggé válik Márai Sándor számára. Ekkor vállalkozik arra, hogy az angol és a magyar nyelvet összehasonlítsa:

A magyar nyelvben a szavaknak nincs nemük – a névelő neutrális. Ez hiba. A nyelvi – tehát emberi – fejlődés során a nagy nyelvek mindig nemekkel különböztetik és értékelik a fogalmakat. A magyarban és az angolban nincs grammatikai nem. Szép nyelv mind a kettő, de ez a nyelvi hiányosság elmond valamit a két nép karakteréről. (1953: 419)

Milyen szegényes ez az óriási angol nyelv, hétszáz ezer szavával, hordalékelemével, három konjugációs idejével, primitív szintaxisával. Mennyivel gazdagabb, szellemibb a magyar! (1954: 27)

Nem állíthatjuk azonban azt, hogy Máraiban soha nem merült fel az írói többnyelvűség gondolata. Néha vállalkozik arra, hogy saját maga fordítsa műveit németre, majd – nevelt fia, János közreműködésével – angolra. A végső döntése azonban mindig az, hogy inkább ír a fiókjának, de a magyar nyelvhez hűségese maradjon:

Január 2. Green is arról panaszkodik Amerikában, a háborús évek végén, hogy nem lehet a „fióknak dolgozni” – az írónak kell a tudat, hogy rögtön van kiadója, közönsége, visszahangja. S ezt olyan író panasolja, aki végül is „világnév”, s hozzá még kétnyelvű író, egyformán tud angolul és franciául... Mit szólhatok én, amikor ezt a panaszt olvasom? Semmit. Írok tovább, a fiókomnak, magyarul. (1950: 7)

Nem engedem, hogy ez az élethelyzet – kiszakítva a magyar nyelvből, visszahangtalanul – megtörje az életem munkáját. Ha a fióknak, ha egy embernek, de folytatom. (1955: 299)

Érdekes módon, bár a spanyol nyelvet nem sorolhatjuk a Márai által beszélt nyelvek közé – csak egy rövid utalás található egy későbbi, 1960-as napló-bejegyzésben arról, hogy elkezd spanyolul tanulni (1960: 332) –, nyelvi világának elemzésekor érdemes megemlíteni egy spanyol gondolkodó, José Ortega y Gasset hatását Márai Sándorra, épp a nyelvvesztés, a nyelvválság kapcsán. Bár Fried István (Fried, 2007: 169–183) foglalkozott Márai és a spanyol világ kapcsolatával, különös tekintettel Ortega hatásával Máraira, Czetter Ibolya az, aki megállapítja, hogy Márai nyelvkoncepciójának – Wilhelm von Humboldt, Ludwig Wittgenstein, illetve Kosztolányi Dezső mellett – egyik

legkiemelkedőbb „tápláló forrása” volt Ortega (Czetter, 2002: 10). Czetter Ibolya megállapítása szerint

foglalkoztak ugyanis a *nyelv és a gondolkodás viszonyával* (...). Gondolkodáson nemcsak következtetési, problémamegoldási folyamatokat, fogalomalkotó, absztrakciós készséget értettek, hanem inkább gondolkodásmódot, életformát, világképet, amelybe minden kogníció és a nem racionális aspektusok is, mint például az érzetek, érzések stb., sőt még a hallgatás, a hallgató tevékenység is szükségszerűen beletartozik. (Czetter, 2002: 11)

Valóban, amikor Márai (valószínűleg német nyelven) Ortega traktátumát olvassa *“a hallgatásról e nagy brahmannról”* (1947: 134), éppen a hallgatást emeli ki (s ez, mint láttuk, érinti a nyelvekhez való hozzáállását is):

Talán így lehetne, bicskaheggyel vagy tollheggyel, tovább faragni az ortegai ötletet: az életet nemcsak átbeszéljük és átcsелеkedjük, hanem *át-is-hallgatjuk*. A hallgatás is cselekmény, mint a beszéd vagy a tett. Az igazi hallgatás – amikor *valamiről* hallgatunk – végül amikor a legfőbből, a világról szerzett zsiger-öntudatunkról hallgatunk – legalább úgy világalakító cselekedet, mint a tett. Persze nem elég hallgatni. Tudni is kell, halálos pontossággal, mi az, amiről hallgatunk. S közül lehet beszélni is. (1947: 134–135)

A magyar nyelven történő írás és a hallgatás mellett azonban mindig felmerül az idegen nyelvre fordítások lehetősége, mert művei megjelenetése a különböző idegen nyelveken már csak anyagi szempontból is egyre fontosabbá válik Márai számára. Ennek ellenére megfigyelhető bizonyos ingadozás. Először csak magyarul szeretne megjelenni, a magyarul olvasóknak írni, foglalkoztatják a külföldön megjelenő magyar emigrációs lapok, a különböző írásközlönyei, egy magyar kiadó létrehozása külföldön stb. Az idő múlásával azonban nagyrészt a külföldön megjelent fordítások jogdíjából tudna megélni, és ebből tudná eltartani családját is. Az 1949-es naplóban egyre elkeseredettebben panaszkodik a külföldi kiadók megbízhatatlansága miatt, akik őt egyenesen átverik, meglopják, főleg „a hamburgi Tóth” (Márai német nyelvű kiadójának, a Toth Verlagnak a tulajdonosa), de a finnek, a svédek, a norvégok, a hollandok, az olaszok, és a spanyolok is. Márai többször említi azt a jelenséget is, hogy a kiadók részéről egyfajta diszkrimináció nyilvánul meg a magyar írókkal szemben. Mégsem adja fel. 1949-ben még meg is rendel – saját költségére, egy fordítást – a „Polgár vallomásai kéziratát” fordíttatja le németre, és döntését így indokolja: „A jövőben így kell dolgoznom, mert a magyar nyelvből nem tudok másképp kitörni” (1949: 107). Ugyanebben az időszakban kezd el arra törekedni, hogy a külföldi olvasók számára átalakítsa műveit: kihúzza belőlük olyan részleteket, melyek a külföldi olvasók számára nem érdekesek, vagy

egyenesen rossz képet adnának a magyarságról. Hogy mennyire bízik a fordításokban? Sokszor szkeptikus:

Mi lesz mindabból, amit írunk vagy gondolunk, fordítók kezében, mások képzeletében? Mifajta félelmes félreértés minden szó, mellyel ember az emberhez fordul? (1943: 27)

Az emigráns zenész, festő végül is nemzetközi nyelven beszélnek a világhoz. De az író örökké csak érthetetlen nyelvén beszél, hasztalan fordítják le. (1949: 181)

Néhol a fordítást önmagában értékeli, de az idegen olvasókra tett hatásban kételkedik:

A mai postával megkaptam „A féltékenyek” spanyol kiadásának két példányát. A borítólap kissé csiricsaré, de a papír és a nyomás szép, s a fordítás, úgy hallom, jó. A könyv néhány hét előtt jelent meg, és nem tudom elképzelni, hogyan hat majd ez a regény a spanyol olvasóra, mit értenek meg a jelbeszédből. A fordítás a teljes szöveget adja vissza, nem hagytak ki semmit. (1950: 20)

Az 1949-es év talán az az év, amikor legtöbbet foglalkozik a különböző idegen nyelvű – holland, dán, német, olasz stb. – kiadásokkal, s ugyanakkor minden gondolatára rányomja bélyegét a (részben anyagi) bizonytalanság – „a jövőt sűrű, sötét fátylak borítják” (1949: 177) – és a pesszimizmus, miközben legbelül próbál erős maradni. Miután azonban a „Polgár vallomása” német kéziratát lemondó levéllel kapja vissza a német kiadótól, végképp arra a következtetésre jut, hogy:

Idegen olvasók, kiadók kegyét és ízlését kiszorgálni, ez az öngyilkosság egyik rossz fajtája. Hazai, magyar olvasók nélkül a süket semmibe írni: ez is öngyilkosság. (1949: 260)

Nem tudok, nem is akarok szakítani a magyarsággal, örület és öngyilkosság még a gondolat is! De néha megcsap a messziből az az áporodott erkölcsi hullabúz, amely a magyar társadalom szellemi teteméből felpárolog, hazulról, vagy itt idegenben. (...) Mindezzel nem lehet közösséget vállalni. Egyedül kell maradni, egyedül a magyar nyelvvel, Károlival, Pázmánnyal, Vörösmartyval, Arannyal, Babitscsal, Kosztolányival, Krúdyval... Egyedül, halálig. (1949: 419)

4. Idegen nyelvek a szövegben és intertextualitás

Annak ellenére, hogy a naplókat magyarul írja, idegen nyelvű szavak és idézetek már a *Teljes napló* első kötetében is megjelennek, ezek száma, hosszúsága és jellege azonban az évek múlásával változik. Az első években csupán rövidebb francia és német szövegeket találunk, ezek mellé lassan felsorakoznak az egyre

gyakoribb és egyre hosszabb angol nyelvű idézetek (majd a későbbi időszakban olasz szavak is).

Az angol nyelvű szövegrészek vizsgálata különösen figyelemre méltó. Egészen pontosan 1952-ben, New Yorkba költözésének évében jelennek meg a szövegben az angol mondatok ill. szövegrészek, melyekből néhányat idézek:

Délelőtt az Immigration Office-ban, ahol átvesszük a First Papert. (1953: 133)

Délelőtt a városban, a Second Avenue-n. Ez a magyar utcasor; az üzletek táblája néhol magyar nyelvű. Paprikás Weisz s a többiek. Magyar hentes, cukrász. Ez a miniatúr magyar gettó rendkívül szomorú. Lehet, hogy végül ez marad meg Magyarországból? (1953: 134)

A *Voice of America* magyar osztályán (...) egyik napról a másikra kilenc hivatalnokot, újságírókat bocsátottak el. (1953: 291)

A fenti példákban tulajdonképpen kódváltás történik, melyet néhány kifejezés képvisel a magyar mondatok szerkezetébe integrálódva. A függőségi viszonyokat az angol kifejezéseken magyar ragok jelölik (l. *Immigration Office-ban*, *First Papert* stb.). A jelenséget az motiválja, hogy a nyelvileg „idegen elemek” hozzáférhetővé teszik a jelölt dolgok „idegenségét”, a magyartól különböző téri-kulturális beágyazottságát. A példákban utcanévek, intézmények, egy konkrét hivatali nyomtatvány megnevezéséről van szó. A *First Paper* és a *Voice of America* esetében Márai tipográfiai eszközökkel is elkülöníti ezeket a magyar szöveggörnyezettől, megoldásával a reflektáltságot hangsúlyozza, megerősítve ezzel a magyar fordítás elvetésének szándékosságát.

A későbbi naplókban megjelenik az úgynevezett „nyelvi lapszus” esete is, amikor Márai egy magyar kifejezés helyett angol szavakat használ, egy lexikális rést próbál a kódváltással pótolni (mintha ez kézenfekvőbb lenne egy-egy gondolata kifejezésére, mint a magyar megfelelő). Ne feledjük el azonban, hogy a kódváltásnak ezek a példái tudatos választás, döntés eredményei Márai esetében. A tudatosság mindig feltételezhető a kifejezések megválasztására gondosan ügyelő írónál. Több esetben pontosan az a célja, hogy angol nyelvű (amerikai) tartalmakat beidézzen, rájuk irányítsa a figyelmet. Ezt figyelhetjük meg az 1957-es napló bejegyzéseiben, ahol szembe tűnő, hogy az író teljes természetességgel illeszt angol nyelvű kifejezéseket és idézetet a magyar nyelvű szövegbe. Néhány példa:

Wait a minute. (1957: 77)

... előzőleg egy évtizeden át ígérték, hogy *these people can count on us.* (1957: 86)

November 9. Gyilasz: *The New Class*. Bevezetőben az örök nosztalgikus mondat: *It consider it superfluous to criticize Communism as an idea... It would be wrong*

to criticize these basic ideas, as well as vain and foolish. Kilenc éven át valósította meg a gyakorlatban a „*basic idea*”-kat. Most Tito börtönében ül, mert a *contemporary communism* nem tetszett neki. Mindig, örökké ugyanaz a hazugság, mindenütt. (1957: 87)

Ezekben az esetekben a kódváltás motivációja az előbbiektől eltérő. Az angol nyelvű szövegrészek idézetek, akkor jelennek meg, amikor Márai bizonyos eseményekről nem magyarul, hanem más személyektől, más nyelven értesült. A kódváltás tehát a perspektiválás eszköze, jelzi, hogy az információ mástól (nem a megnyilatkozó szubjektumtól) származik. A perspektiválásnak ez a módja az idézés pontosságát, hitelességét szolgálja. Feltétlenül hozzá kell tennünk mindehhez, hogy az angol nyelvű beékelések száma 1957-re sem nő nagy mértékben, és mintha még arra is figyelne az író, hogy közben más nyelvek (főleg a francia) is ugyanígy megjelenjenek a szövegben.

A fenti példák ellenére azt is meg kell állapítanunk, hogy a naplóban található idegen nyelvű szövegrészeket nagyrészt irodalmi idézetek. Ha élete nem kényszerítette volna rá, hogy az idegen nyelvek a kommunikáció szempontjából is alapvetőek legyenek számára, akkor is mindig érdekelték volna az idegen nyelvű irodalmak, hiszen számára a műveltség, a kulturális tartalmak megismerése végtelenül fontos volt. Szekér Endre már megállapította, hogy „az irodalom vonzotta és vonzza legjobban Márait. Ha összeszámolnánk a különböző témák szerint a Napló sorait: végül azt állapíthatnánk meg, hogy legtöbbször, legszívesebben mindig az írókkal foglalkozott” (Szekér, 2010: 59), de maga Márai is említi ezt naplójában, amikor Henry James naplóját olvasva pont azt hiányolja, hogy

egyetlen bejegyzés sincsen a könyvben olvasmányokról – holott talán mégis ezek az igazi „találkozások”, legalábbis írók számára, a könyvek, az, ami „érdekes” a könyvekben – mindig érdekesebb, mint amit Londonban vagy Rómában vacsora közben egy bárónő fecsegett... De James soha nem beszél olvasmányairól, mintha soha nem kapott volna ösztönzést, ötletet, „témát” az irodalomtól, a könyvektől... (1962: 217)

Mindezt azzal egészíteném ki, hogy nem csupán beszél olvasmányairól, elemzi és kommentálja más szerzők gondolatait, hanem sokszor szövetszerűen is szívesen idézi őket. A *Teljes napló* egyik kezdettől fogva leglényegesebb eleme az intertextualitás. Az író olvasmánylistája igen széleskörű, és bár sokszor előkészületeket is jelent az éppen akkor készülő mű megírásához, egyben képet ad Márai kedvenceiről, akiket – mint hangsúlyozza – többször újra és újra elolvas. Ilyenek például Shakespeare, Thomas Mann és Goethe, vagy a francia irodalom számos neves alkotója, mint például Stendhal, Malraux, Mauriac. A külföldi írók fontos világirodalmi referenciák, ezáltal próbál az

ideák mentén kapcsolódni más gondolkodókhoz, a világirodalomhoz (nem irodalmi szövegek esetében pedig a világtörténelemhez). A naplókban megjelenő intertextualitás szorosan kapcsolódik azonban a többnyelvűség kérdéséhez is. Az első pillanatoktól kezdve láthatjuk, hogy Márai kifejezetten felhívja a figyelmet arra, hogy milyen nyelven olvas. Amikor olvasmányai francia és német nyelvűek, sokszor eredeti nyelven olvassa a szövegeket, az angol nyelvű irodalmak esetében pedig előbb kitér a fordításokra (például Shakespeare kapcsán), idővel pedig az eredeti angol szövegeket forgatja. Ugyanakkor ott vannak a magyar nyelv megőrzése szempontjából legfontosabb, állandóan visszatérő olvasmányai, a magyar irodalom nagy alakjai, akikbe első naplókötetétől az utolsóig (s itt most az 1984–1989 közötti időszakban, közvetlenül haláláig lejegyzett kötetekre is utalok) mindvégig kapaszkodik. Legfőbb támasza Arany János, akit – mint a naplóbejegyzések konkrétan is bizonyítják – önkéntes száműzetése során úgy olvas, mint a Bibliát: rendszeresen, minden reggel, és szinte azonos áhítattal. A magyar írók művei nemcsak mint irodalmi érték jelentenek sokat Márai Sándor számára, hanem a hazához való legszorosabb kötődés kifejezőeszközét, magát a magyar nyelvet jelképezik számára, és nagy hatással vannak a magyar nyelvvel való kapcsolatára, nyelvhasználatára. Újra és újra visszatér Arany János, Krúdy Gyula, Babits Mihály és Kosztolányi Dezső műveikhez, még azokban a pillanatokban is, amikor más irodalmat már nem volna kedve olvasni.

Végül csak röviden szeretnék utalni arra, hogy a naplókban említett művek az irodalmi műfajok szempontjából is érdekes információkkal szolgálnak. Márai a naplóírás megkezdése pillanatától kezdve folyamatosan olvasott napló jellegű írásokat (a számtalan, konkrétan említett naplóíró közül talán a legfontosabbak André Gide és Julien Green), és több alkalommal elmélkedett a különböző önéletrajzi műfajok (naplók, levelek) sajátosságairól. Rendkívül fontosnak tartotta az őszinteséget, különösen érdekelte, hogy megismerje a napló mögött rejtőző embert, hogy párhuzamot találván az olvasott író és saját sorsa között megértse saját magát (hogyan érez és gondolkodik például egy másik emigráns író, aki szintén éveket töltött Amerikában), végső soron, ahogyan még a naplók egyik első kötetében összefoglalja:

Mi célja egy írói naplónak? Időrendben számot adni az eseményekről, a külvilágról? Ezt a feladatot az újságok fürgébben és alaposabban elvégzik. Beszámolni önmagunkról, arról, amit bennünk tükröz a világ? Közelebb kerülni a naplón át önmagunkhoz? Ez lenne igazi értelme. (1945: 260–261)

Márai műfajokról szóló gondolatai érdekes módon tükrözik az emigrációban élő író és ember útkeresését. 1957-ben íródott naplójában például azt tapasztaljuk, hogy elmélkedik a versről (elsősorban a rím sajátosságairól) és főleg

a drámai dialógusról, mely 1957-ben „az egyetlen lehetséges irodalmi műfaj”-nak tűnik számára (1957: 68), és ez arra készteti, hogy átírja erre a műfajra korábbi műveit. Ez az átírás is útkeresés, de már irodalmi jellegű.

Egy olyan emigráns író irodalmi útkeresése, akinél – mint láthattuk – mindegyik elengedhetetlen feltétele a magyar nyelv volt. Születésétől fogva adott volt számára a többnyelvűség, később arra kényszerült, hogy élete nagyobb részét idegen nyelvi (és kulturális) közegben töltse, s közben érdeklődése és műveltségre való törekvése is arra vezette, hogy mindvégig foglalkozzon „idegen” nyelvekkel, valamint az ezekhez köthető irodalommal, kultúrával és történelemmel. Naplóbejegyzéseiből kimutatható viszonyulása saját nyelvi tevékenységéhez, más nyelvekhez és beszélőkhöz, más kultúrákhoz, és főleg, hogy – mindennek ellenére – milyen tudatosan tartott ki a magyar nyelv mellett: hogy többnyelvűsége ellenére hogyan maradt mégis egynyelvű magyar író.

Bibliográfia

- Bartha, Csilla (1999): A kétnyelvűség alapkérdései. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Czetter, Ibolya (2002): Márai sándor naplóinak nyelvi világa a retorikai alakzatok tükrében. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Fried, István (2012): Bevezetés az összehasonlító irodalomtudományba. Budapest, Lucidus Kiadó.
- Fried, István (2007): „Márai Sándor és a spanyol világ”. In: Siker és félreértés között. Márai Sándor korszakok határán. Szeged, Tiszatáj Alapítvány.
- Lőrinczy, Huba (1993): „...személyiségnek lenni a legtöbbször...”. Máraitanulmányok. Szombathely, Savaria University Press.
- Márai, Sándor (1992): Ami a Naplóból kimaradt 1945–1946. Budapest, Vörösvári Kiadó.
- Márai, Sándor (1993): Ami a Naplóból kimaradt 1947. Budapest, Vörösvári Kiadó.
- Márai, Sándor (1998): Ami a Naplóból kimaradt 1948. Toronto, Vörösvári Kiadó.
- Márai, Sándor (1999): Ami a Naplóból kimaradt 1949. Toronto, Vörösvári Kiadó.
- Márai, Sándor (2001): Ami a Naplóból kimaradt 1950–1951–1952. Toronto, Vörösvári Kiadó.
- Márai, Sándor (2003): Ami a Naplóból kimaradt 1953–1954–1955. Toronto, Vörösvári Kiadó.
- Márai, Sándor (2006): A Teljes napló 1943–1944. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2006): A Teljes napló 1945. Budapest, Helikon Kiadó.

- Márai, Sándor (2007): A Teljes napló 1946. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2007): A Teljes napló 1947. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2008): A Teljes napló 1948. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2008): A Teljes napló 1949. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2009): A Teljes napló 1950-1951. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2009): A Teljes napló 1952-1953. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2010): A Teljes napló 1954-1956. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2011): A Teljes napló 1957-1958. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2012): A Teljes napló 1959-1960. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2013): A Teljes napló 1961-1963. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2013): A Teljes napló 1964-1966. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (2014): A Teljes napló 1967-1969. Budapest, Helikon Kiadó.
- Márai, Sándor (1945): Napló (1943-1944). Budapest, Révai Kiadó.
- Márai, Sándor (1958): Napló (1945-1957). Washington, Occidental Press.
- Márai, Sándor (1968): Napló (1958-1967). New York, Dario Detti.
- Márai, Sándor (1976): Napló (1968-1975). Toronto, Vörösváry Kiadó.
- Márai, Sándor (1984-1985): Napló (1976-1983). München, Ujváry Griff.
- Márai, Sándor (1997): Napló (1984-1989). Toronto, Vörösváry Kiadó.
- Mészáros, Tibor (2014): „Visszhangos vers (Márai Halotti beszédének utóéletei)”. In: Forrás. Szépirodalmi, szociográfiai, művészeti folyóirat, 46. évf. 2. szám. 32–52. <http://www.forrasfolyoirat.hu/1402/meszaros.pdf>
- Rónay, László (2005): Márai Sándor. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Szekér, Endre (2010): Márai Sándor és világa. Budapest, Argumentum.

Brigitta Vargyas (Budapest)

Plurilinguisme et littérature jeunesse

1. Attention : un lecteur peut en cacher un autre !

La littérature, en tant qu'elle est une façon particulière de communiquer, suppose la présence d'un « interpréteur » au bout de la chaîne de communication. Ainsi, l'œuvre, qui ne se réduit pas au texte concret, mais se réalise dans le processus de son décodage par cet interpréteur, son lecteur. Cela implique aussi que toute création littéraire prévoit un lecteur implicite (pour Iser) ou modèle (dans la théorie d'Eco), c'est-à-dire celui qui dispose de connaissances de fond aptes à combler les lacunes du texte à partir des éléments qui lui sont proposés – tout texte étant par définition lacunaire par rapport à la diversité et la richesse de la réalité. Iser écrit à ce propos « le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui la reçoit, et ce n'est qu'au cours de la lecture que l'œuvre acquiert son caractère particulier de processus » (Iser 1997, 49). Ainsi, l'écart incompressible qui sépare la conscience du lecteur modèle de celle d'un lecteur réel fonde la pluralité des interprétations possibles. Dans cette perspective, on pourrait définir la littérature jeunesse comme une branche de la création littéraire qui a pour lecteur implicite, modèle, un lecteur disposant de connaissances et d'une vision intérieure propres à un enfant ou un jeune, d'où la dénomination de « littérature *pour* la jeunesse » qui fait concurrence à « littérature *de* jeunesse » ou « littérature jeunesse » tout court. Si, dans le présent article, nous employons le terme de « littérature jeunesse », c'est pour une légère nuance de sens : même si nous admettons l'idée selon laquelle un certain nombre d'œuvres ont pour lecteur implicite un lecteur enfant/jeune, il faut constater que ce lectorat, implicite, modèle, ne recouvre pas forcément un public intentionnellement visé par l'auteur. Les propos attribués à Maurice Sendak, auteur de *Max et les maximonstres*, sont révélateurs à cet égard : « Je n'écris pas pour les enfants. J'écris. Et quelqu'un a dit que c'était pour les enfants. »¹ En ce sens, ce qui est perçu comme littérature jeunesse ne relève pas forcément de la littérature explicitement destinée aux enfants, mais se révèle être plutôt la littérature qui peut être appréhendée par des enfants, sans exclure

¹ Cf. <http://livre-enfant-ado.blogs.la-croix.com/les-ecrivains-soffrent-une-cure-de-jouvence/2013/07/02/> (consulté le 26 mai 2014).

pour autant un public adulte. Citons à ce propos François Ruy-Vidal, figure emblématique du monde de l'édition pour la jeunesse :

Il n'y a pas d'art pour l'enfant, il y a de l'Art. Il n'y a pas de graphisme pour enfants, il y a le graphisme. Il n'y a pas de couleurs pour enfants, il y a des couleurs. Il n'y a pas de littérature pour enfants, il y a la littérature. [...] En partant de ces quatre principes, on peut dire qu'un livre pour enfants est un bon livre quand il est bon pour tout le monde.²

Ses paroles peuvent être comparées avec l'affirmation de C.S. Lewis : « J'aurais presque tendance à établir pour règle qu'un récit pour enfants que les enfants sont les seuls à apprécier est un mauvais récit pour enfants. » (cité par Douglas 2008, 109).

Ces quelques considérations suffisent à montrer à quel point « toute tentative de définition de la littérature pour la jeunesse est épineuse » (Douglas 2008, 110). Pour ne pas s'enchevêtrer dans des discours théoriques inextricables, et en prenant appui sur ce que dit Antoine Compagnon à propos de la notion de littérature (Compagnon 1998, 48)³, nous retiendrons une définition pragmatique, en considérant comme relevant de la littérature jeunesse tout texte perçu par des enfants comme s'adressant (entre autres) à eux et qui est en effet lu par ce public. Cette approche permet de rendre compte du fait que certaines œuvres, qui ne visent pas d'abord un lectorat jeune, passent avec le temps d'un camp à l'autre et se trouvent rééditées dans les collections jeunesse de différents éditeurs – ce qui équivaut à une reconnaissance officielle de leur statut de « littérature jeunesse ». La même approche permet d'expliquer à l'inverse pourquoi d'autres œuvres, destinées a priori à un public jeune, ne reçoivent pas forcément de la part de ce public l'accueil espéré, tandis que d'autres s'avèrent abordables pour des enfants alors qu'elles n'étaient pas prévues pour eux à l'origine : telle était la situation de la littérature jeunesse à ses débuts, constituée d'œuvres qui n'avaient pas été spécialement écrites à l'attention du lectorat « jeune », qui se formait pourtant petit à petit depuis les Lumières.

D'une part, la création littéraire produit des textes conçus d'abord pour des adultes, mais qui seront également repris par des lecteurs jeunes ; d'autre part, nous pouvons relever plusieurs exemples d'ouvrages éveillant l'intérêt général, indépendamment de l'appartenance à une tranche d'âge concrète : rappelons le succès de *Harry Potter*, d'*Alice au pays des merveilles*. Nous pouvons également citer à ce titre le roman *Oscar et la dame rose* d'Eric-Emmanuel Schmitt, dont

² http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/Integration/JOIE/statique/univ/interfaceschoisies/Ruy-Vidal/rubrique_edition_acteur_bio.html (consulté le 26 mai 2014).

³ « C'est une société qui décide que certains textes sont littéraires par l'usage qu'elle en fait hors de leurs contextes originaux. »

l'édition par Albin Michel, réalisée en 2002, semble s'adresser à un lectorat double : la présentation sobre qui caractérise les livres publiés chez cet éditeur, s'adressant habituellement à des lecteurs adultes, se trouve ici agrémentée d'un bandeau publicitaire : une bandelette illustrée rappelant les images des albums de jeunesse entoure le volume. (D'ailleurs, une version poche suivra en 2006 dans la collection Magnard de la même maison, destinée aux élèves du collège et du lycée professionnel.) Expliciter de telle manière la double visée du roman ne relève peut-être pas d'une pratique quotidienne dans les éditions, mais n'a rien de fortuit si l'on considère que, selon les spécialistes qui se sont penchés sur la question, une bonne partie des lecteurs de la littérature jeunesse seraient des adultes (Nières-Chevrel 2009, Cani / Chabrol Gagne / d' Humières 2008). La littérature jeunesse, longtemps considérée comme de la « sous-littérature », fait de plus en plus l'objet d'une attention particulière, des recherches se multiplient pour démontrer que derrière une simplicité apparente, des représentations complexes sont à l'œuvre. Et si, à l'image de ses lecteurs, cette littérature arrive un jour « à la majorité », autrement dit est pleinement reconnue par les deux grandes tranches d'âge, celle des enfants et celle des adultes, c'est grâce à la polysémie propre à tout texte littéraire, au fait que le texte littéraire est le lieu par excellence de lectures plurielles. Contrairement à une lecture utilitaire – « pragmatiquement ancrée », la « lecture littéraire » peut être définie, entre autre, par l'attention portée à la polysémie du texte. Si donc un texte placé initialement dans la catégorie « littérature jeunesse », peut être source de plaisir pour un public adulte, c'est parce qu'il propose, au-delà d'une lecture et d'un sens dit « au premier degré » qui permettent un plaisir indépendant de l'âge du lecteur. C'est cette profondeur nuancée, propre à la littérature, dans le sens le plus complet du terme, que revendique également Ruy-Vidal lorsqu'il parle de la visée pédagogique des œuvres destinées aux jeunes : il faut notamment « oublier la pédagogie pour qu'elle soit contenue dans des livres qui seront pédagogiques à différents degrés plus intéressants que le premier »⁴.

C'est d'ailleurs Ruy-Vidal qui a convaincu plusieurs grands noms d'écrire pour la jeunesse : parmi ces écrivains figurent, pour ne citer que les plus célèbres, Eugène Ionesco, Marguerite Duras, Pascal Quignard, Michel Tournier⁵. Ces écrivains toutefois sont loin les seuls à s'être aventurés sur le terrain de

⁴ Propos parus en exergue d'un de ses catalogues chez Grasset. Pour les passages cités, v. http://la-joieparleslivres.bnf.fr/masc/Integration/JOIE/statique/univ/interfaceschoisies/Ruy-Vidal/rubrique_edition_acteur_bio.html (consulté le 26 mai 2014). C'est nous qui soulignons.

⁵ Pour une liste plus complète des auteurs publiés, v. le site de la Maison des écrivains et de la littérature : <http://www.m-e-l.fr/ec,229> (consulté le 26 mai 2014). V. également le blog de l'écrivain : <http://ruyvidal.blog4ever.com>.

la littérature de jeunesse : entre autres Olivier Adam, Daniel Pennac, Anna Gavalda et Marie Desplechin passent, les frontières « mouvantes et poreuses » (Nières-Chevrel 2005, 9–10) qui semblent séparer la littérature « adulte » de celle écrite pour la jeunesse.

Motivé par la conviction « [qu']il n'y a pas de littérature pour enfants, il y a la littérature », Ruy-Vidal veut gagner pour sa cause des « écrivains et pas d'«écrivants» », car c'est là le gage de pouvoir donner aux enfants, au lieu des « ersatz adaptés et pasteurisés, [...] des textes remplis de bonnes intentions et de messages positifs [...], des textes "subjectivisés", personnalisés et singularisés », seuls capables de susciter dans l'esprit du lecteur, par l'unicité, la charge d'émotion et de créativité dont est l'expression le livre ainsi réalisé « des pulsions d'enthousiasme, de rejet, d'adhésion ou de contestation : signes certains d'une réflexion ». Ailleurs, il ajoute que « pour éviter de tomber dans les schémas traditionnels de la littérature et de l'illustration dites "enfantines" », il choisissait ses collaborateurs systématiquement « parmi des auteurs ou des illustrateurs non spécialisés en littérature pour la jeunesse »⁶.

Diverses recherches démontrent en même temps que derrière l'apparente simplicité sur le plan narratif se tissent des récits assez complexes tant à l'égard du traitement des instances narratives que d'autres procédés de la narration (v. p. ex. Lévêque 2008, 251–271).

2. Comment saisir les particularités, les traits distinctifs de la littérature de jeunesse ?

Si une littérature spécifique (ici : littérature jeunesse) relève de la littérature dans sa pleine valeur artistique, qu'est-ce qui permet tout de même de la distinguer des autres domaines de la création littéraire, au-delà du critère externe que représenterait un lectorat particulier (critère en partie remis en question, comme on vient de le voir) ?

En fait, l'étude des textes qui ont connu ou connaissent du succès auprès de la jeunesse, permet d'établir un certain nombre de caractéristiques, qui sont autant de conditions nécessaires à la bonne réception d'une création littéraire par un lectorat jeune : une (relative) simplicité du langage, « un style simplifié par l'emploi des phrases courtes, privilégiant des adjectifs aux relatives, la juxtaposition à la subordination, où les métaphores sont moins nombreuses et le vocabulaire moins complexe » (Delpierre / Vlieghe 1990, 113 cité par Benazout 2010, 26), la prise en considération d'une connaissance de monde restreinte par rapport à celle des adultes, ainsi que des thèmes censés éveiller l'intérêt des jeunes.

⁶ Propos de François Ruy-Vidal cités sur le site de la Maison des écrivains et de la littérature : <http://www.m-e-l.fr/ec,229> (consulté le 26 mai 2014).

Grâce à leur clarté syntaxique et à leur lexique constitué surtout de mots courants, certains de ces textes se prêtent en même temps à être repris en cours de FLE, même avec des élèves adultes, pour développer des habiletés linguistiques générales. À cet effet, on privilégie les textes

qui font rire, c'est-à-dire des livres inventifs, surprenants, capables de créer un effet de surprise. Plus qu'au burlesque ou aux jeux de mots, les lecteurs de tout âge seront sensibles aux commentaires, explicites ou implicites, que suscite l'histoire. (Anastassiadi 2009, 242)

L'étude des thèmes retenus permet de constater également une ouverture au sein de la littérature de jeunesse vers des sujets « problématiques », comme la mort, des problèmes sociaux (marginalisation, situation des sans-abris). Rien d'étonnant à cela, si l'on considère le fait que le fait que les parents, le plus souvent, tentent d'« évacuer » le plus vite possible les interrogations de leurs enfants lorsque ces derniers, confrontés à la précarité par exemple, leur posent des questions auxquelles il est difficile de répondre, des questions qui demandent de faire face avec courage à la réalité déconcertante de la vie de tous les jours. Ainsi, l'apparition, au sein de cette littérature, de thèmes tels que la migration, la vie des minorités ou la mondialisation n'a pas de quoi étonner. Quant au langage employé, ces œuvres sont souvent marquées par un recours à deux ou plusieurs langues au sein d'un même texte pour rendre compte à la fois de la réalité sociale et de la réalité linguistique, les deux étant intimement liées comme on le sait très bien de nos jours ! Le phénomène auquel on assiste alors en tant que lecteur, c'est de voir que de la même façon que d'autres innovations dans le domaine de la création littéraire (choix des instruments narratifs et des thèmes), le plurilinguisme fait son entrée aussi dans la littérature jeunesse après être apparu dans la littérature adulte.

3. L'édition plurilingue

Outre les livres bilingues traditionnels qui présentent les deux versions d'un même texte en face à face (et qui ne jouent, dans le cadre de notre analyse, qu'un rôle marginal), nombreux sont ceux qui exploitent les possibilités de ce jeu avec les langues de manière beaucoup plus astucieuse et vont ainsi bien au-delà de réaliser un simple dictionnaire « alternatif » (v. les albums bilingues).

Dans cette partie de notre étude, nous nous appuyons d'abord sur la très riche bibliographie constituée par Françoise Armand, Sarah-Ann Brisson et Benoit Desgreniers (Armand / Brisson / Desgreniers 2012), qui ont recensé les ouvrages consacrés à la diversité, au processus migratoire et aux phénomènes connexes. Nous serons par la suite amenés à compléter cette bibliographie

par d'autres documents, qui, pour certains, tirent déjà profit de nouvelles technologies.

M. Desgreniers et Mmes Armand et Brisson ont fourni aux enseignants et aux parents un outil précieux, car loin de recueillir simplement des titres d'ouvrages, ils les ont accompagnés d'un résumé, de la première de couverture, ainsi que de liens vers des pistes d'exploitation pédagogique. À part les livres consacrés aux grands thèmes (diversité linguistique vs. processus migratoire, contact, différence et racisme), ils ont classé les différents ouvrages en fonction de leur genre (albums / romans / documentaires / poésie, comptines et chansons / bandes dessinées / vidéos documentaires / ressources documentaires pour les enseignants) et de la tranche d'âge du public cible. Les livres qui traitent de questions particulièrement délicates comportent en plus dans la bibliographie l'étiquette « coup de poing ». La publication de cette bibliographie est suivie en 2013 de la réalisation d'un guide pratique qui propose d'autres pistes possibles d'exploitation pédagogique dans le même domaine, avec des activités diversifiées et des supports disponibles sur Internet (exercices d'écoute ou de vidéo mis en ligne, fiches d'élève à télécharger, propositions d'activités orales et écrites, enrichissement des activités proposées avec l'aide d'un tableau numérique interactif, propositions de lecture) avec une attention particulière portée aux ressources et aux activités plurilingues. Loin de présenter une simple base de données, ce projet a pour avantage de fournir des informations supplémentaires (des « astuces ») tant factuelles, pour faciliter la contextualisation des exercices, que pédagogiques et de donner, dans un premier chapitre très détaillé, un encadrement théorique de cette réflexion : cette introduction a le mérite de permettre un aperçu qui, tout en présentant l'arrière-fond théorique de cette orientation éducative, est rédigé dans un langage transparent et se fonde sur des données concrètes, rassemblées au cours de recherches menées sur ce sujet au Québec. Cette introduction fonde la nécessité de la prise en compte « de la dimension "langue" [...] au sein de l'éducation interculturelle » puisque « la langue est un marqueur déterminant de la construction identitaire et une composante clé des rapports entre soi et autrui » (Armand / Maraillet 2013, 2). Si en tant qu'enseignants ou / et parents, nous voulons contribuer à « encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux » comme l'Organisation des Nations Unies le préconise (v. le document intitulé *L'éducation dans un monde multilingue* cité par Armand / Maraillet 2013, 3), nous pouvons considérer l'éducation plurilingue comme une des voies qui mènent par le biais du langage à la reconnaissance et à la valorisation d'une diversité qui va au-delà de la simple diversité linguistique. Ainsi les livres plurilingues favorisent également

la connaissance de différentes cultures, la sensibilisation aux richesses du plurilinguisme, la recherche d'indices multiples (congénères, schéma de récit, règles syntaxiques) pour donner un sens à des langues inconnues des élèves. Ils permettent également l'acquisition d'habiletés de réflexion, de décentration et d'observation réfléchie du fonctionnement des langues. (Armand / Maraillet 2013, 7)

À travers la sensibilisation peut également avoir lieu au sein de la classe une légitimation de la / des langue(s) d'origine des élèves issus de l'immigration. Le travail avec des textes plurilingues peut se révéler fructueux même avec des groupes linguistiquement plus homogènes (c'est-à-dire sans élèves issus de l'immigration), car ces textes peuvent susciter la curiosité et favorisent ainsi l'ouverture vers d'autres cultures à travers une langue qui leur est plus familière. Ils font de plus appel aux différentes connaissances linguistiques et contribuent de la sorte à l'enrichissement d'une réflexion métalinguistique.

Enfin, un échantillon de témoignages recueillis auprès d'enseignants québécois rend compte de leurs expériences faites au cours des activités « éveils aux langues » : chacun de ces témoignages porte sur des peurs et des doutes, formulés sous forme de questions type qui précèdent les propos recueillis – autant de réserves qui ont du mal à trouver leur place dans des programmes officiels sur le plurilinguisme, mais que les personnes concernées ont pourtant bien présentes à l'esprit. Certains disent par exemple que « les activités d'éveil permettent d'intégrer les enfants dans la classe, *comme ils sont, sans les transformer* » (Armand / Maraillet 2013, 11, c'est nous qui soulignons), d'autres insistent sur les répercussions positives qu'exercent ces activités sur le niveau de motivation et la profondeur ainsi que l'intensité des réflexions, le problème étant justement que « les enfants d'aujourd'hui, on ne les pousse pas suffisamment à réfléchir » (Armand / Maraillet 2013, 12).

Pourquoi introduire alors, d'après les professeurs interrogés, ce type d'activités en classe ? « C'est ce qu'on veut quand on enseigne le français, *des enfants motivés et qui réfléchissent*. » (Armand / Maraillet 2013, 15, c'est nous qui soulignons).

Une autre enseignante y fait part de sa propre pratique de l'écriture qui a également fait ses preuves lors du travail en classe, avec ses élèves : elle propose aux élèves qui ne trouvent pas un mot en français de l'écrire dans leur langue maternelle et de chercher après l'équivalent français. Voici son explication : « ... moi, ma langue maternelle, c'est l'arabe. Parfois, il y a un mot qui ne me revient pas ; *pour ne pas couper mon élan*, je l'écris en arabe et après je le cherche en français » (Armand / Maraillet 2013, 10, c'est nous qui soulignons). Une pratique qui, d'ailleurs, pourrait tout aussi bien porter ses fruits en cours de FLE : nous devons citer à ce sujet les travaux de Antonie Hornung et l'exemple qu'elle

donne dans un de ses articles (Hornung 2009, 138)⁷ d'un exercice d'écriture automatique. Le principe est le même, il ne faut pas « couper l'élan » : l'élève qui doit rédiger un court texte sur son propre apprentissage de l'allemand, écrit une série de lettres *l*, au lieu de s'arrêter à la recherche des mots qui lui manquent ou de l'inspiration nécessaire pour poursuivre son travail. Résultat : un texte beaucoup plus lisse, spontané et cohérent malgré des hésitations bien visibles !

À la fin de l'introduction, une bibliographie recensant les travaux les plus récents en matière d'éducation et de plurilinguisme (pour nombre d'entre eux, disponibles également en ligne) permet d'explorer davantage de pistes intéressantes.

4. Language awareness – l'éveil aux langues

Le dossier pédagogique « éveil aux langues » qui suit la bibliographie contient des propositions d'activités concrètes dont on peut également s'inspirer pour ses cours de FLE : un premier dossier intitulé « enquête sur les langues » propose un dessin animé (*Si le monde était un village...*) et un quiz culturel autour du sujet. La vidéo où les représentants de ce village-monde disent bonjour à tour de rôle dans leur langues respectives peut servir de point de départ pour parler de géographie, géopolitique, noms de pays, nationalités ou langues. C'est ici que nous devons évoquer l'album *Madlenka* (Sis, 2000) dont le personnage principal, une petite fille, fait le tour de son pâté de maisons, à New York, pour partager avec ses voisins de quartier la nouvelle que sa première dent bouge. Ce tour la mène chez le pâtissier français, le marchand de glaces italien et d'autres commerçants, qui lui disent bonjour, chacun à sa manière. Toutes les boutiques portent les traces du pays d'origine de leur propriétaire.

Après les différents mots employés pour se saluer, ce sont les cris d'animaux et les onomatopées qui sont mis en parallèle dans les deux dossiers suivants. Ces dossiers peuvent être complétés en cours de FLE par des exercices d'approfondissement, comme, à titre d'exemple, ceux proposés dans *Le Chemin des mots* (Dumarest / Morsel 2004, 86–96) à propos des différents types de bruits.

L'album *Il pleut des chats et des chiens* (Desplat-Duc / Calarnou 1999) recueille des onomatopées, des cris d'animaux et des expressions imagées en allemand, en anglais, en espagnol, en français et en italien.

Après les différentes manières de saluer, l'album *Sophie découvre les jours de la semaine* (Domaine / Poiré 2005) choisit lui de présenter sous forme d'édition bilingue anglais-français les jours de la semaine, accompagnés de petits commentaires sur leur origine.

⁷ Cf. Hornung, Antonie (1996) : Schule und experimentelles Schreiben. In : Feilke, Helmuth / Portmann, Paul R. (Hrsg.) : Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart : Klett, p. 224–242.

Dans des cours d'initiation de FLE, aussi bien que dans la suite d'un travail sur les pays et les nationalités, nous pouvons largement profiter des exercices du dossier « emprunts ». L'album *L'œuf du coq* (Ben Kemoun / Heitz 2005), qui est mis en relation avec ce dossier, porte sur le thème du purisme à travers la figure d'un coq borgne, bleu, blanc et rouge qui veut imposer aux autres animaux du zoo l'utilisation exclusive d'un français « pur », composé uniquement de mots d'origine française. Il chasse aussi tous les animaux originaires d'Afrique et ceux dont le nom vient d'Espagne, d'Amérique ou d'Australie : ainsi le coyote n'a plus le droit de boire de café ni de chocolat et doit s'en aller, tout comme le puma, car leur nom est d'origine espagnole. Le crocodile devrait bannir de son vocabulaire « bouffon » qui vient de l'italien, l'éléphant les mots « drôle » et « clown », le singe « maboul » ('stupide', de l'arabe populaire). Celui-ci devrait également renoncer aux bananes et aux oranges. La fin du récit nétonne pas : le lion ne se laisse pas faire et décide de manger le puriste.

Si les « mots d'animaux » donnent l'occasion de réfléchir avec ses élèves sur l'origine des mots, la diversité linguistique et la relation vis-à-vis de sa propre langue, ils reviennent également dans des expressions lexicalisées pour exprimer, là encore, des observations sur les relations et attitudes humaines. Un dossier à part est consacré aux expressions imagées, dont une belle collection bilingue est proposée par Sylvie Baussier et Pierre Beau cousin dans *Donner sa langue au chat... et autres expressions animalières* (Baussier / Beau cousin 2006). Cet album est un abécédaire d'expressions animalières (plus de 50 animaux), suivies d'une petite explication en français, souvent resituées dans un contexte historique et accompagnées, pour certaines, des équivalents dans des langues comme l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le finnois et l'italien.

Le dossier « mots doux » permet de s'arrêter sur la diversité des expressions de l'affection et peut servir de point d'appui à un travail sur le lexique de la vie affective. Parmi les lectures proposées, nous pouvons relever *Mon miel, ma douceur* (Piquemal / Nouhen 2004) : c'est l'histoire de Khadija qui habite la France avec sa famille, mais prend le bateau de Marseille tous les ans pour aller visiter sa grand-mère, de l'autre côté de la mer, en Tunisie. Cette grand-mère lui apprend des mots doux, des comptines, des proverbes en arabe, qui apparaissent dans l'album à côté d'une version française, et lui raconte des récits en arabe. Une fiche pédagogique est également mise à disposition sur Internet⁸.

S'il s'agit déjà de la compétence que représente le fait de pouvoir « mettre des mots sur ce que l'on ressent », nous devons mentionner l'album *Signes d'émotions* (Gourdon / Rodriguez / Lejonc 2001), un imagier bilingue pour les sourds et les entendants, sur les émotions, où les mots sont illustrés en images et traduits en langue de signes française. Les illustrations proposées peuvent

⁸ V. http://www.cddp95.ac-versailles.fr/IMG/pdf/miel_douceur.pdf (consulté le 26 mai 2014).

servir de déclencheur à une activité de prolongement sur le vocabulaire des émotions. Comme ce livre permet également une initiation à la langue des signes, il s'inscrit à la fois dans une démarche d'ouverture à la diversité linguistique et à une société dans laquelle on ose jeter des ponts l'un vers l'autre, malgré les différents handicaps qui rendent ces liens plus difficile à nouer.

Au-delà des ressources proposées ci-dessus, différents emballages de produit constituent des exemples tirés de la vie de tous les jours qui, pour être sans valeur littéraire, sont au moins facilement accessibles et permettent de faire un point sur différentes langues dans une perspective comparatiste (par exemple pour étudier la place des adjectifs en français et dans d'autres langues).

Le dossier « éveil aux langues » proposé par Armand et Maraillet se termine sur une mise en relation possible avec d'autres disciplines (français, et anglais, mathématiques, éthique et culture religieuse, géographie et histoire, musique et arts plastiques).

5. Plurilinguisme(s) et regard sur l'autre

Ce bref aperçu et ces quelques exemples tirés du monde actuel de l'édition plurilingue suffisent à révéler deux attitudes face au plurilinguisme, deux attitudes qui s'illustrent au niveau des projets éditoriaux : d'une part, être plurilingue, si on fait par là allusion au fait de connaître plusieurs langues de prestige, est quelque chose de bien vu et qui est censé promouvoir la réussite scolaire. Cependant, même si le plupart des enseignants s'expriment, au niveau des principes du moins, en faveur du plurilinguisme (en général), des études, dont par exemple celle menée par Bigot, Kouamé et Maillard (Bigot / Kouamé / Maillard 2012), démontrent des attitudes ambivalentes et des réticences vis-à-vis d'un plurilinguisme qui concerne d'autres langues, qui ont moins de prestige : quand il s'agit d'élèves issus de l'immigration, qui parlent chez eux très souvent une autre langue, les enseignants ont beaucoup plus de mal à monnayer l'idée de la valeur d'une diversité langagière. Cette enquête, menée par questionnaire a en même temps révélé que, même « si l'ouverture de l'espace scolaire à des pratiques plurilingues reste un tabou pour de nombreux enseignants, des brèches vers une acceptation des pratiques plurilingues s'ouvrent. » Un tel constat vient contredire le tableau bien plus sombre laissé par des enquêtes antérieures, qui faisaient état d'une école fortement monolingue et d'une politique volontariste allant dans ce sens (Bigot / Kouamé / Maillard 2012, 12).

On se retrouve ainsi face à deux tendances : une valorisation sans équivoque du plurilinguisme lorsque celui-ci concerne les langues de prestige, c'est-à-dire en premier lieu les langues européennes ; une méfiance vis-à-vis

du plurilinguisme lorsque celui-ci concerne d'autres langues. Perceptibles au niveau des attitudes, ces deux orientations le sont aussi dans le monde de l'édition : dans un premier temps, on assiste à l'émergence de livres concernant d'autres langues européennes, qui contiennent pour la plupart les classiques de la littérature mondiale avec une traduction française en vis-à-vis (v. par exemple les éditions bilingues de Gallimard) : on « appréhende alors le texte original avec la béquille de la traduction »⁹. D'autres ouvrages, tout en opérant un choix identique au niveau des langues favorisées, retiennent un principe d'organisation légèrement différent en tentant de produire un texte où les langues s'entremêlent au moins en partie, pour tirer un effet de réel de cette hétérogénéité plus proche de la réalité langagière : dans *Ma cousine dit hello* (Di Giacomo 2007), l'auteur « épie » les jeux de ses héros, deux cousins réunis pour les vacances, l'un venant d'Amérique, l'autre français, pour initier les plus jeunes, à travers des dialogues où les deux langues se mélangent, au vocabulaire anglais de base sur la maison et la famille. (V. également, sur ce même principe : *La maîtresse dit hello*, *Tout le monde dit hello*, parus respectivement en 2006 et en 2009 du même auteur, chez le même éditeur.) La série « De l'une à l'autre langue. Dual Books » de la maison d'édition Talents Hauts repose sur un principe similaire, mais appliqué à un niveau de langue supérieur (proposé dès deux ans d'apprentissage) : ces livres mettent en scène des personnages anglais, espagnols, allemands et français de sorte que deux langues s'alternent tout au long du récit, en fonction du personnage sur lequel la narration est focalisée : comme un chapitre sur deux est en français, le lecteur est obligé de passer par les deux langues pour connaître le dénouement de l'histoire. Selon le principe adopté dans la charte des auteurs de ce genre de livre bilingue, le passage d'une langue à l'autre doit être motivé par l'histoire elle-même. Ainsi par exemple *Melting potes* (Rowley 2006), avec un titre dans l'interstice des deux langues anglais et français, suit une jeune Française qui s'installe à New York pour des études. Elle emménage en colocation, avec d'autres étudiants venus du monde entier, dont un jeune américain, beau mais agaçant...

Comme le dit Laurence Faron, l'une des fondatrices de cette maison d'édition, dans l'interview évoquée ci-dessus, l'approche privilégiée est celle d'une lecture sans traduction : Talents Hauts propose, dès le plus jeune âge (v. la série *Oops et Ohlala* ou *Filou et Pixie* bilingue), des lectures où les deux langues se dialoguent entre elles au lieu de se traduire – l'idée étant qu'on n'est pas obligé de comprendre mot-à-mot pour comprendre globalement le sens et l'intérêt

⁹ V. La vidéo *Livres bilingues pour enfants*, enregistrée en 2013, sur le site du Groupe jeunesse du Syndicat national de l'édition, où Laurence Faron (Éditions Talents Hauts) et Julie Maillard (Gallimard) répondent aux questions de Sophie Tardy-Joubert : <http://www.deslivrespourlajeunesse.fr/Livres-bilingues#>. U5GA7HbQeZQ (consulté le 5 juin 2014).

de l'histoire : l'aide visuel, les illustrations, le dessin, mais aussi la logique même du dialogue ; des mots de vocabulaire ainsi que des résumés dans la langue du chapitre, soutiennent la compréhension, dans le but de « pousser la non-compréhension jusqu'au bout », tout en permettant aux lecteurs de trouver du plaisir en lisant « sans tricher »¹⁰, c'est-à-dire sans prendre le raccourci qu'offrirait une traduction. Il s'agit donc de comprendre une langue étrangère sans passer par la traduction établie par un adulte et ainsi, de faire en sorte que les jeunes lecteurs prennent confiance en eux, en leur capacité à lire et à prendre plaisir à la lecture, en ayant conscience que le but poursuivi est une compréhension globale, que ne pas comprendre un mot « n'empêche pas d'aller au bout ». Ces livres sont également accompagnés d'une « mise au point avec des parents d'enfants bilingues et des pédagogues » ainsi que d'un lexique bilingue, d'un quiz, d'informations culturelles (voir le site de l'éditeur) et de ressources pédagogiques en ligne pour l'enseignant.

Même s'il semble que d'autres langues, pourtant bien présentes en France et dans d'autre pays francophones, ont longtemps été sous-représentées dans l'édition bi-/plurilingue, nous pouvons constater une heureuse évolution dans ce domaine également. Aussi bien la *Bibliographie sélective sur la diversité linguistique et culturelle* (Armand / Brisson / Benoit 2012) que la *Bibliographie de collection bilingue* de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec¹¹ et la bibliographie *Coups de cœur bilingues de la Médiathèque Jeunesse* de l'Institut du monde arabe¹² témoignent de cette ouverture : des livres bilingues français-arabe, français-gitxsanimax, français-atikamekw, français-chinois, français-créole, français-inuktitut, français-vietnamien, français-kabyle y sont recensés. Ils rendent compte de la diversité qui se manifeste à l'heure actuelle dans le domaine de l'édition aussi. Quant à l'approche adoptée, ces livres s'inscrivent dans la ligne des livres bilingues « traditionnels », au sens où l'original est suivi d'une traduction sans que les deux langues se mêlent pour donner un seul récit cohérent. Il faut cependant évoquer sur ce point le « compromis » que représente le format de *Une si belle saison* d'Abderrazak Kammoun et Raouf Karray : « le livre s'ouvre de bas en haut [...] ce qui a l'avantage de ne privilégier ni le sens de lecture arabe, ni le sens de lecture français » (*Coups de cœur bilingues de la Médiathèque Jeunesse*, 8). C'était d'ailleurs avec le souhait de répondre à cette demande de livres bilingues jeunesse que les éditions du Jasmin ont été fondées. Depuis, cette maison d'édition a publié une série

¹⁰ Cf. le site de l'éditeur : <http://www.talentshauts.fr/?p=catalogue10-3> (consulté le 5 juin 2014).

¹¹ Cf. http://portailjeunes.banq.qc.ca/dotAsset/be07d9ca-5871-461c-af05-c58ab433914d.pdf?language_id=3 (consulté le 5 juin 2014).

¹² <http://www.imarabe.org/page-sous-section/les-coups-de-coeur-de-la-mediathèque-jeunesse> (consulté le 5 juin 2014).

de livres bilingues¹³, mais a également su se diversifier au cours des années. Quelques titres ont également paru chez Didier jeunesse (collection bilingue), ainsi que chez Zoom éditions, Casterman et Delagrave, suivant toutefois une configuration des textes en vis-à-vis où –comme nous l’avons vu plus haut – les autres langues sont représentées de façon assez marginale et concernent un vocabulaire spécifique incorporé dans un texte tronçonné (en français) porteur du récit principal.

6. Plurilinguisme – de nouvelles pistes

Nous ne pourrions pas clore ce parcours dans le paysage de l’édition plurilingue sans consacrer quelques lignes aux nouvelles formes que peut prendre le plurilinguisme grâce aux nouvelles technologies. Un certain nombre de sites ont déjà été cités, mais c’est ici qu’il faut évoquer l’exemple d’un site complexe, intitulé Mission Europe¹⁴, qui se situe au croisement de trois villes (Berlin, Cracovie, Paris), de trois langues et, en ce qui concerne les genres, au croisement du feuilleton, du guide touristique et de la méthode de langue, grâce à des documents « aide linguistique » téléchargeables en format pdf. Le plurilinguisme est également présent sous différentes formes : au cinéma, dans les jeux vidéos et la musique hip-hop¹⁵, ainsi que dans des livres numériques interactifs (appelés aussi « livre application »). Une présentation détaillée de tous ces nouveaux domaines dépasserait les cadres du présent article, mais comme nous avons pour thème l’étude de la littérature jeunesse, terminons cette présentation avec l’exemple d’un livre disponible sur écran : le livre application intitulé *Antiproblémus veut sauver la Terre* (Quélard / Egea 2010) met sur scène un extra-terrestre, Antiproblémus, qui exerce, comme son nom l’indique, la profession de « régulateur de problème » – sauf que sur sa planète, Touvabien, il est toujours sans travail. Toutefois, même si par définition, il n’est pas possible de ressentir sur cette planète quoi que ce soit de négatif, la curiosité éveille chez Antiproblémus le désir de connaître et de régler « un vrai de vrai problème. » Alors il part en visite sur la Terre, où, paraît-il, il y a « toutes sortes de problèmes plus inextricables les uns que les autres ». Ce voyage le mène d’abord chez les Inuits qui, face à la fonte de la banquise, accusent la mode de vie des Américains. Antiproblémus se rend alors aux États-Unis pour apprendre qu’il faudrait plutôt enquêter du côté du Brésil, le

¹³ <http://editions-du-jasmin.pagesperso-orange.fr/Multilingues-Jasmin.pdf> (consulté le 5 juin 2014).

¹⁴ www.missioneurope.eu (consulté le 27 mai 2014).

¹⁵ Pour les trois derniers cf. : Plurilinguisme dans les arts populaires / Multilingualism in Popular Arts, Kinephanos, vol. 3, n°1, juillet 2012, en ligne : <http://www.kinephanos.ca/2012/plurilinguisme-multilingualism/> (consulté le 27 mai 2014).

véritable problème étant plutôt la déforestation. Là, encore, on pointe du doigt un autre pays et ainsi l'extra-terrestre finira par parcourir la Terre et constater que, tout seul, il ne peut rien faire « devant un tel désastre », et retourne en un clin d'œil chez lui. D'un point de vue langagier, la spécificité du livre réside dans le fait que chaque fois que le personnage principal se rend dans un pays dont certains éléments de langage sont censés être connus ou reconnaissables pour les francophones, l'auteur fait appel à ces connaissances : cela donne un « mélange » réussi, qui rehausse la saveur des dialogues. Pour les passages qui contiennent des phrases entières ou de plus longues expressions en langue étrangère, une traduction française s'affiche sur l'écran en survolant le texte. C'est un récit plein d'intelligence et d'humour, ce dont le public cible primaire, les enfants, ne peut peut-être pas pleinement tirer profit, mais qui se prête par là au travail avec des groupes adultes en cours de FLE.

7. Conclusion

Dans un premier temps, nous avons vu que les idées premières à propos de la littérature jeunesse peuvent facilement être remises en question, car la tranche d'âge n'est pas toujours un critère valable pour le lectorat des livres classés dans cette catégorie. En plus, nous pouvons constater une divergence en ce qui concerne les thèmes et, très souvent, les thèmes difficiles, qui semblent trouver un écho favorable auprès de ces jeunes malgré toutes les réserves formulées à ce sujet par certains spécialistes. Cette littérature embrasse tellement bien la diversité de la vie, que l'on assiste à un élargissement des thèmes qui lui sont associés, ainsi qu'à l'émergence de thèmes nouveaux, tels que l'immigration et les problèmes globaux qui semblent s'aggraver et dont on prend mieux conscience avec la mondialisation. L'apparition du plurilinguisme y compris au sein de l'édition jeunesse peut être lue comme une réponse à la nécessité d'une meilleure compréhension de l'autre (dans son altérité), de l'intercompréhension (prise ici au sens large du terme, et non pas seulement au sens restreint de compréhension entre langues apparentées), ainsi que de la valorisation et revalorisation d'une diversité qui dépasse de loin le cadre linguistique. Proposer des œuvres qui rendent compte, d'une manière ou d'une autre et dans une certaine mesure, de cette diversité (publication bilingue classique ou une alternance de langues, qui fait sens, au sein d'un même texte), contribue à promouvoir une culture mondiale basée sur l'ouverture, la curiosité envers l'autre, la compréhension et la solidarité – car ces livres illustrent bien le fait que même si nous nous exprimons de manière fort différente, ce qui nous travaille, ce sont en fin de compte, des questions très semblables.

Bibliographie

Ouvrages et articles de référence

- Anastassiadi, Marie-Christine (2010) : Littérature de jeunesse : une littérature à part entière exploitable en classe de FLE. In : La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Université d'Athènes. En ligne : http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf (consulté le 27 mai 2014).
- Armand, Françoise / Brisson, Sarah-Ann / Desgreniers, Benoit (2012) : Littérature jeunesse : bibliographie sélective sur la diversité linguistique et culturelle, les processus migratoires, les différences, le racisme. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Programme de formation du personnel enseignant. Montréal. En ligne : <http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/Bibliographie/Bibliographie-diversite-linguistique-culturelle.pdf> (consulté le 26 mai 2014).
- Armand, Françoise / Maraillet, Érica (2013) : Éducation interculturelle et diversité linguistique. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Montréal. En ligne : <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique> (consulté le 26 mai 2014).
- Armand, Françoise / Pelletier, Manon / St-Hilaire, Lucie / Désilets, Marie / Guibourge, Delphine (2013) : Éducation interculturelle et diversité linguistique. Annexe : Exemples d'exploitation de la littérature jeunesse. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Montréal. En ligne : <http://www.elodil.umontreal.ca/litterature-jeunesse/annexe-guide-education-interculturelle-diversite-linguistique/> (consulté le 26 mai 2014).
- Benazout, Ouahiba (2010) : Le rôle de la littérature de jeunesse dans l'acquisition de la langue. In : 11^e rencontre des chercheurs en didactique des littératures. Enseigner les littératures dans le souci de la langue. Genève 25, 26 et 27 mars 2010. En ligne : <http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions.html> (consulté le 27 mai 2014).
- Bigot, Violaine / Kouamé, Koia Jean-Martial / Maillard, Nadja (2012) : Représentations d'enseignants sur les langues à l'école : transmission de la norme académique et développement du plurilinguisme en tension. Colloque DILTEC « Langages, cultures, sociétés, interrogations didactiques », Paris, 20 juin 2012. En ligne : <http://www.projetpluri-l.org> (consulté le 28 mai 2014).

- Compagnon, Antoine (1998) : Le démon de la théorie. Littérature et sens commun. Seuil. Paris.
- Douglas, Virgine (2008) : Comment définir la littérature pour la jeunesse. In : Cani, Isabelle / Chabrol Gagne, Nelly / d' Humières, Catherine (eds.) : Devenir adulte et rester enfant? Relire les productions pour la jeunesse. Presses Universitaires Blaise Pascal. Clermont-Ferrand, p. 105–117.
- Hornung, Antonie (2009) : Schreibdidaktik im DaF-Unterricht. In : Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) : Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Ungarischer Deutschlehrerverband. Budapest, p. 128–151.
- Iser, Wolfgang (1997) : L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique. Mardaga. Bruxelles.
- Nières-Chevrel, Isabelle (2009) : Introduction à la littérature jeunesse. Didier Jeunesse. Paris.
- Lévêque, Mathilde (2008) : Le renouveau du roman et du récit pour la jeunesse en France et en Allemagne pendant l'entre-deux-guerres : modernité et écriture narrative. Thèse de doctorat. Université Rennes 2 – Haute Bretagne. En ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/20/44/55/PDF/theseleveque.pdf> (consulté le 28 mai 2014).
- Perrot, Jean (2005) : « Patapoufs et Filifers » : une aubaine pour la théorie. In : Nières-Chevrel, Isabelle (ed.) : Littérature de jeunesse, incertaines frontières. Gallimard Jeunesse. Paris. p. 214–232.

Manuel de FLE

- Dumarest, Danièle / Morsel, Marie-Hélène (2004) : Le Chemin des mots. Presses Universitaires de Grenoble. Grenoble.

Webographie

- <http://livre-enfant-ado.blogs.la-croix.com/les-ecrivains-soffrent-une-cure-de-jouvence/2013/07/02/> (consulté le 26 mai 2014)
- http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/Integration/JOIE/statique/univ/interfaceschoisies/Ruy-Vidal/rubrique_edition_acteur_bio.html (consulté le 26 mai 2014)
- <http://www.m-e-l.fr/ec,229> (consulté le 26 mai 2014)
- <http://ruyvidal.blog4ever.com>
- http://www.cddp95.ac-versailles.fr/IMG/pdf/miel_douceur.pdf (consulté le 26 mai 2014)

- <http://www.deslivrespourlajeunesse.fr/Livres-bilingues#.U5GA7HbQeZQ>
(consulté le 5 juin 2014)
- <http://www.talentshauts.fr/?p=catalogue10-3> (consulté le 5 juin 2014)
- http://portailjeunes.banq.qc.ca/dotAsset/be07d9ca-5871-461c-af05-c58ab433914d.pdf?language_id=3 (consulté le 5 juin 2014)
- <http://www.imarabe.org/page-sous-section/les-coups-de-coeur-de-la-mediathèque-jeunesse> (consulté le 5 juin 2014)
- <http://editions-du-jasmin.pagesperso-orange.fr/Multilingues-Jasmin.pdf>
(consulté le 5 juin 2014)
- www.mission europe.eu (consulté le 27 mai 2014)
- <http://www.kinephanos.ca/2012/plurilinguisme-multilingualism/>
(consulté le 27 mai 2014)

Livres pour enfants

- Baussier, Sylvie / Beaucousin, Pierre (2006) : Donner sa langue au chat... et autres expressions animalières. Mango Jeunesse. Paris.
- Ben Kemoun, Hubert / Heitz, Bruno (ill.) (2005) : L'œuf du coq. Casterman. Bruxelles.
- Desplat-Duc, Anne-Marie / Calarnou, Yves (ill.) (1999) : Il pleut des chats et des chiens. Le Livre de poche Jeunesse. Paris.
- Di Giacomo, Kris (2007) : Ma cousine dit hello. Frimousse. Paris.
- Domaine, Sandrine / Poiré, Christophe (2005) : Sophie découvre les jours de la semaine. Delagrave. Paris.
- Gourdon, Bénédicte / Rodriguez, Roger / Lejonc, Régis (2001) : Signes d'émotions. Thierry Magnier. Paris.
- Piquemal, Michel / Nouhen, Élodie (ill.) (2004) : Mon miel, ma douceur. Didier Jeunesse. Paris.
- Quélard, Patrice / Egea, Romain (ill.) (2010) : Antiproblémus veut sauver la Terre. La Souris Qui Raconte.
- Rowley, Davina (2006) : Melting pots. Talents Hauts. Vincennes.
- Schmitt, Eric-Emmanuel (2002) : Oscar et la dame rose. Albin Michel. Paris.
- Sis, Peter (2000) : Madlenka. Douglas & McIntyre. Vancouver.

István Nagy (Budapest)

Понимание литературы в контексте языковой картины мира

1.

Пишущий эти строки по специальности не лингвист, а литературовед-русист, научным интересом которого является русская литература серебряного века и двадцатых – тридцатых годов прошлого столетия. Этим биографическим фактом объясняется и установка автора, которая имеет скорее всего герменевтический характер, а герменевтика, как известно, постоянно апеллирует к языку. Да будет позволено привести пока еще один пример в доказательство того, что занятие современной литературой по существу не мыслимо без знания новейших результатов лингвистики. Возьмем в качестве примера хотя бы тенденцию, наблюдаемую в области общелингвистической терминологии: *высказывание* сменяется *речевым актом*, а *текст* – *дискурсом*.¹

Интенсивное изучение творчества Марины Цветаевой убедило автора в том, что ее проза (да и поэзия) не только автобиографична, но и насквозь герменевтична, а она сама, по крайней мере в нашем прочтении, является герменевтической личностью. Попутно небезынтересно отметить одну особенность ее незаурядной биографии: Цветаева воспитывалась в московской профессорской семье и получила трехязычное воспитание с доминирующим русским и немецким (в скобках замечая, в «Повести о Сонечке» читатель найдет длинные кусочки текста на французском языке, кроме того, она перевела на французский язык свой роман в письмах «Флорентийские ночи», переводила также и Пушкина на французский). Отсюда у нее исключительная чуткость к лингвоспецифичным и культурноспецифичным особенностям слова, будь оно любое из трех названных языков. *Цветаева и языковая картина мира* – несомненно благодарная тема для научных размышлений, не в последнюю очередь

¹ Лингвист Н. Д. Арутюнова объясняет наблюдаемое явление между прочим тем, что до тех пор, пока лингвистический формализм любого пошиба изучает язык в конечном итоге в отвлечении от жизни, содержательный анализ, наоборот, изучает язык в своей в нее погруженности: «Короче говоря, анализ языка все больше погружался в жизнь: на смену *высказыванию* пришел *речевой акт*, на смену *тексту* – *дискурсу*». См. О работе группы «Логический анализ языка» 2003: 9.

именно по причине ее трехязычия, благодаря чему она постоянно оказывалась в сфере *межкультурной коммуникации*. Цветаева принадлежала к поколению тех русских художников, которые научились жить в условиях культурно-языкового плюрализма, научились ценить уникальность и неповторимость другого языка и другой культуры.²

Предлагаемое читателю исследование имеет проблемный характер. Проблема, обозначенная в заглавии нашей статьи, чрезвычайно сложна и широка, и было бы наивностью претендовать на какую-либо полноту в небольшой статье. Она содержит в себе скорее всего размышления автора по поводу возможной и предполагаемой взаимообусловленности литературы и языка, точнее, языковой картины мира. Однако, следует отметить, не только языковая *концептосфера* (термин вводится академиком Д. С. Лихачевым по типу терминов В. И. Вернадского *ноосфера*, *биосфера*)³ включает в себе и порождает известную картину мира, но и национальная художественная литература обладает известной «идеосферой», опосредствующей коренные ценности данной национальной культуры. Вопрос только в том, какова связь между ними, то есть, каким образом и в какой степени вписывается языковая картина мира в литературу, и наоборот, в какой мере использует литература заключенные в языковой картине мира лингвоспецифичные и культурноспецифичные смысловые потенциалы.

Проблема языковой модели мира поднимает ряд вопросов, связанных с социальной функцией и онтологическим статусом языка. Первый вопрос, который невольно задается, был спровоцирован и заострен прошедшим в двадцатом веке *лингвистическим поворотом* (linguistic turn): *какую роль играет язык в познании?* Именно этот вопрос дал толчок возникновению когнитивной лингвистики.

Венгерский поэт XX века, Д. Костолани формулирует взаимообусловленность языка и пользующимся им поэта на основе собственного опыта таким образом: «Не только мы мыслим: язык тоже мыслит. Он – наш сотрудник, равноправный соавтор».⁴ Никто лучше поэтов не знает, что язык – соавтор и источник вдохновения. Как известно, философская формула «язык – дом бытия» была введена и осмыслена немецким философом-экзистенциалистом Мартином Хайдеггером. Для него язык не

² Ради интереса отметим, что лингвист Анна Вежбицкая в своих семантических работах – на фоне других авторов – приводит сравнительно много примеров именно из текстов М. Цветаевой, См. А. Вежбицкая 1997: 33–88.

³ См. «Концептосфера русского языка» в сборнике статей Д. С. Лихачева 1999: 147–166.

⁴ „Nem csak mi gondolkozunk: a nyelv is gondolkozik. Munkatársunk a nyelv, egyenjogú társszerzőnk” (Kosztolányi D. 1999: 111; Перевод мой И. Н.).

столько орудие (мысль – язык), который обслуживает мысль, сколько мысль есть тот способ, на котором первоначально (с самого начала) существующие в языке смыслы как бы актуализируются. Короче, мы мыслим то, что первоначально наличествует в языке. Витгенштейн также говорит о том, что пределы нашего языка есть пределы нашего бытия, то есть мы не можем выйти за пределы языка. А его аксиома – «Представить же себе какой-нибудь язык значит представить некоторую форму жизни» (Философские исследования, 19) – по своей интенции уже совсем близка к концепции, на которую опираются основополагающие тезисы теории языковой картины мира. Возникает также вопрос: что делаем мы с языком и что делает язык с нами в ходе повседневного языкового существования? Ученый венгерского происхождения М. Полани в своей книге *Личностное знание. По пути к посткритической философии* (Personal Knowledge) обращает внимание на двойную неопределенность языкового существования, которая является следствием взаимообусловленности языковой личности (говорящего субъекта) и экзистенциальной укорененности языка. Извлекаемый из его работы двойной урок можно суммировать примерно таким образом: во первых, вследствие «молчаливых допущений» нашего знания мы всегда оказываемся не в состоянии полностью сказать все то, что хочется сказать (мы – по причине сравнительного диктата языка – оказываемся не полноценным хозяином нашей речи и нашего речеповедения), а во вторых, вследствие «молчаливых допущений» значения слова (высказывания) мы никогда не знаем полностью, что следует из сказанного нами.⁵

Дальнейшие кардинальные вопросы, связанные с повседневным языковым существованием, также входят в круг обсуждаемых проблем взаимосвязи литературы и языковой личности. Какой взгляд на язык индуцирует жизненный опыт и какой жизненный опыт легитимирует повседневное языковое существование? В какой степени определяет язык пути и способ обладания жизненным опытом? Насколько обеспечивает

⁵ «... в социологии знания стали называть молчаливыми допущениями – термин, обозначающий запас убеждений вроде бы настолько основательных, что их истинность можно считать обеспеченной». См. Вольфганг Изер: Вымыслообразующие акты. Молчаливые допущения относительно вымысла и реальности. In. Новое Литературное Обозрение № 27 (1997) стр. 23. Согласно М. Полани, говорить на каком-то языке означает то, что мы берем на себя обязательство двойной неопределенности, которая является следствием того, что мы опираемся на формализм языка с одной стороны, а с другой – следствием того, что мы всегда и заново осмысливаем связь этого формализма с опытом. Этот же аспект повседневного языкового существования определяется Н. Д. Арутюновой следующим образом: «Язык постоянно балансирует между упорядоченностью мышления и неупорядоченностью интенциональных состояний человека и жизненных положений». См. Арутюнова 2003: 8.

или наоборот, блокирует доступ к новому жизненному опыту данное индивидуальное использование языка? И наконец, какую роль играет язык в формировании нашего образа жизни и всегдашних человеческих соотношений сил? Какой бы ответ на поставленные вопросы мы ни давали, одно положение вряд ли можно оспорить: *герменевтический опыт предшествует герменевтическому акту.*

2.

Прежде чем обрисовать хотя бы эскизную картину о российских исследованиях в области когнитивной лингвистики и перейти к рассмотрению возможных способов применимости ее результатов в литературоведении, конкретно при анализе литературного *дискурса*, следует осмыслить ситуацию, в которой исторически оказались такие отрасли гуманитарных наук, как языкознание и литературоведение. Подход к вопросу со стороны конкретной исторической ситуации науки правомерен не только потому, что лингвистика и литературоведение как-никак собратья, поскольку оба имеют дело с языком (для первой он является объектом исследований прежде всего как структура, а для второго как среда сотворения художественного мира), а прежде всего потому, что они, особенно в двадцатом веке, шли рука об руку, точнее, вдохновляющие импульсы наука о литературе получала, как правило, от языкознания. Чтобы убедиться в этом, достаточно вспомнить, какую роль играло языкознание при зарождении русского формализма и европейского, в том числе славянского и французского, структурализма. Я беру лишь первые пришедшие на ум примеры: за русской формальной школой стояла московская лингвистическая школа, за славянским структурализмом Пражский лингвистический кружок. Сегодня уже кажется бесспорным, что французский структурализм и англо-американская Новая критика при своем возникновении также опирались на теоретические положения лингвистической формальной традиции. Таким образом, не будет преувеличением сказать, что формальный анализ языка способствует укреплению литературоведческой формальной традиции. Примечательно, что у истоков лингвистического формализма стоит Ф. Соссюр, воспринимавший язык прежде всего как структуру, а сторонники логического подхода к описанию языка ориентируются на Гумбольдта, который смотрел на язык как на мировоззрение. Если исследователи языковой картины мира акцентируют лингвоспецифичные и культурноспецифичные особенности слова, если они уделяют достаточно большое внимание лингвоспецифичным конфигурациям идей, то такое отношение

к языку восходит также к гумбольдтианским воззрениям. Если окинуть взглядом два крупных направления европейской духовной жизни в двадцатом веке, структурализм и герменевтику, то становится очевидно, что у того и другого язык (взгляд на язык) играет доминантную роль: структурализм строит свою концепцию текста, как замечает Р. Барт, на «непосредственной явленности языка», а герменевтика смотрит на язык как на среду герменевтического опыта.⁶

Конечно, отнюдь не безразлично, взят ли язык в контексте жизни, в своей в неё погруженности, или в отвлечении от жизни. Выбранный подход к изучению языка является водоразделом. В первом случае изучающий язык ученый задается вопросом: какой духовный опыт отражается в языке его носителя, который сживается с определенной концептуализацией мира (исходная позиция – язык насквозь антропоцентричен), а во втором он занят созданием «логически корректного языка», такого искусственно построенного понятийного языка, на котором оказалось бы невозможным какое бы то ни было метафизическое высказывание, и который не терпит метафорическое пользование языком как ошибочное пользование (мы имеем в виду сциентистскую концепцию языка Венского кружка, в том числе и концепцию логического позитивизма Рудольфа Карнапа.⁷ Все больше гуманитариев констатируют антропоцентричный поворот в языкознании и литературоведении. Глава проблемной группы «Логический анализ (естественного) языка» (ЛАЯз), Н. Д. Арутюнова прямо говорит о «вторичной гуманизации лингвистики». Вот что она пишет: «После длительного периода преобладания структурного подхода к языку, исключавшего обращение к природе человека, началась вторичная гуманизация лингвистики».⁸

3.

Потребность в исследовании различных языковых картин мира (по крайней мере в России) показывает, как отмечалось выше, и изменение ориентации языкознания. О повышенном интересе к *антропологическим* вопросам языка и языкознания свидетельствует и возросшее количество публикаций в области когнитивной лингвистики, психосемантики и этнолингвистики. За последние полтора-два десятилетия все чаще высказывалось замечание, согласно которому языкознанием слишком уж овладевает соссурианская концепция «язык сам по себе», «язык как

⁶ Р. Барт 1994: 551. См. третью часть капитального труда Х.-Г. Гадамера 1988: 446.

⁷ См. Б. Гаспаров 1996.

⁸ Н. Д. Арутюнова 2003: 8, 9.

самоцель», нежелательным последствием чего стала «дегуманизация» языкознания, то есть из его кругозора выпадали человек и этнос, и в то же время все определеннее вырисовывались контуры новой исследовательской ориентации, основные составляющие которой: эпистемологические вопросы языкознания, повседневное языковое существование и роль языковой личности в нем, связь между качеством жизненного опыта и взглядом на язык, экзистенциальная укорененность человеческой речи и языка.

Известный лингвист Е. В. Падучева в предисловии к русскому переводу книги Анны Вежбицкой «Язык Культура Познание», пишет следующее:

Вежбицкая исходит из того, что каждый язык образует свою «семантическую вселенную», сочувственно цитируя Цветаеву – «иные вещи на ином языке не мыслятся». Не только мысли могут быть «подуманы» на одном языке, но и чувства могут быть испытаны в рамках одного языкового сознания, но не другого. Иными словами, есть понятия, фундаментальные для модели одного мира и отсутствующие в другом.⁹

Вряд ли случайно, что языкознание и литературоведение в России практически одновременно обращали внимание на неотложность исследования вписанных в язык концептов мира. Д. С. Лихачев в начале девяностых годов озаглавил свою лекцию следующим образом: «Концептосфера русского языка». Мы уже упоминали о «проблемной группе», возглавляемой Н. Д. Арутюновой в Институте Языкознания РАН, эта группа ежегодно организует конференции, чьи материалы издаются в форме сборников Издательством «Языки Русской Культуры».

Д. С. Лихачев, будучи историком литературы, подходит к вопросу со стороны философии культуры и образа мысли народа (точка зрения истории менталитета). Он говорит вслед за С. А. Аскольдовым-Алексеевым о «*функции замещения*» концептов и подчеркивает, что национальная культура сохраняется и передается во «внутренней форме» слов (см. Гумбольдта и Александра Потембу). О концептах он высказывается в трех аспектах: 1. концепты как интерпретация словарного значения слова: «Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека»; 2. как «намек на возможные значения» и 3. как отклики на предыдущий языковой опыт человека: «Концепты возникают в сознании человека не только как «намек на возможные значения», «алгебраическое их выражение», но и как отклики на предшествующий языковой опыт человека в целом –

⁹ Е. В. Падучева 1997: 21.

поэтический, прозаический, научный, социальный, исторический и т. д».¹⁰

Концептосфера данного национального языка является хранилищем как антропологического, так и этнологического опыта. Если мы концептуализуем, то есть интерпретируем значение на основе нашего личного опыта, то подвергаем допросу упомянутый двойной опыт, и результат содержит в себе также двойной урок: мы получаем информацию не только о нашей принадлежности человеческому роду, но и о национальной культуре. Язык таким образом вписывает нас в определенную сферу культуры, национальную традицию, способствуя тем самым сохранению и поддержке нашей идентичности как в индивидуальном, так и в коллективном плане. Д. С. Лихачев в то же время подчеркивает, что расшифровка концепта происходит в ходе межличностных контактов всегда в «сиюминутном контексте» (временной фактор) и на основе накопленного культурного опыта говорящего субъекта.¹¹

Изучение литературы и культуры на основе лингвистики, особенно языковой картины мира, может убедить нас в том, что зафиксированные в языке концепты плюралистического характера выявляют свою сущность лишь в оппозиции с другими концептами. Языковой плюрализм показывает, что русская культура (да и вообще культура) не есть нечто монолитное целое, но повествуемая языками упорядоченная структура, имеющая под собой ментальную основу. Проблемная группа, возглавляемая Н. Д. Арутюновой, продолжает русскую филологическую традицию, обозначаемую наукой понятием гетероглоссии Бахтина.

Приведем здесь названия нескольких сборников, не претендуя на какую-либо полноту: «Культурные концепты» (1991), «Ментальные действия» (1993), «Понятие судьбы в разных культурах» (1994), «Истина и истинность в контексте разных культур» (1995), «Образ человека в культуре и языке» (1999), «Языки этики» (2000). Следует отметить еще хотя бы три книги: Т. В. Булыгина: Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) (1997), «Язык о языке» (2000), А. Вежбицкая: Язык Культура Познание» (1997).

Авторы сборников стремятся к тому, чтобы в ходе анализа вернуть словам их первоначальное значение и извлечь из него «философски» релевантные концепты. Под философией в данном случае следует понимать «народную философию», в центре которой стоит повседневное языковое

¹⁰ Д. С. Лихачев 1991: 151, 152.

¹¹ «Каждый концепт в сущности может быть по-разному расшифрован в зависимости от сиюминутного контекста и культурного опыта, культурной индивидуальности концептоносителя». Д. С. Лихачев 1999: 153.

существование. Языковая концептуализация мира таким образом имеет доступ к народной философии данной национальной культуры, которая – наряду с другими артикуляционными возможностями – выработала и сохранила себя наиболее полно именно в языке. Народная философия артикулируется в первую очередь в языке.

Небезынтересно отметить, что языкознание внесло свою лепту также и в процветающие ныне исследования культурологии. С небольшой натяжкой можно сказать, что оно как бы заново пишет русскую культуру, стимулируя этим говорящих на ином языке, принадлежащих другой культуре, вести аналогичные исследования в области культуры своего родного языка. Далее – обладая глубоким знанием иностранного языка – проводить сравнительные анализы и тем самым открывать перспективы перед культурно-антропологическими исследованиями с лингвистическим профилем.

4.

Какую языковую картину мира акцентирует данный язык и какие с точки зрения культуры значимые концепты он превагирует – свидетельствует о национальном характере языковой общности. Когда, например, А. Вежицкая в первой статье своей упомянутой книги («Русский язык») обозначает в качестве доминантных черт русского национального характера «эмоциональность», «склонность к пассивности и к фатализму», «антирационализм», точнее, «нерационализм», и наконец «любовь к моральным суждениям», тогда в отношении русского языка и культуры она основывает свои наблюдения на корректном анализе семантических особенностей таких важных концептов, как «душа», «судьба», «тоска». Например, из частотности пассивных и безличных конструкций в русском языке она делает вывод, что они усиливают чувство неагентивности в русскоязычном (русскоговорящем) человеке: усиливают «ощущение того, что людям неподвластна их собственная жизнь, что их способность контролировать жизненные события ограничена; склонность русского языка к фатализму, смирению и покорности; недостаточная выделенность индивида как автономного агента, как лица, стремящегося к своей цели и пытающегося ее достичь, как контролера событий».¹²

¹² А. Вежицкая 1997: 34. Пишущий эти строки был свидетелем характерного русского языкового оборота в метро, который освещает специфическую этноцентрическую языковую установку русского человека. Когда пассажиры на станции метро «Невский проспект» буквально «влетели» в вагон, молодой человек рядом со мной крикнул своей молодой, к тому же беременной жене, оказавшейся в другом конце вагона: «Зоя, тебя куда занесло?» Наглядный пример, нам думается, не требует особых комментариев.

Если русский человек говорит «Мне живется очень плохо, нас в одну комнату набито четыре человека» (А. Вежицкая цитирует из одного письма М. Цветаевой), то в этой своеобразно русской возвратно-пассивной конструкции передается жизненный опыт говорящего, однако, существенный акцент падает не на причины и последствия, а на субъективное чувство, которое говорящий испытывает. Точка зрения, откуда человек говорит, отражает тот способ, как он смотрит на свою жизнь, однако это уже своего рода ловушка языка, ибо эта языковая конструкция не только отражает, но и санкционирует, усиливает точку зрения, вписанную в язык.

В то же время Н. Д. Арутюнова отмечает по поводу безлично-неопределенных конструкций русского языка, что их частотность заметно возросла в масштабе истории языка, и это приближает язык, пользование языком, к структуре коллективного бессознательного с одной стороны, а с другой, она вполне правомерно предупреждает читателя о том, что анализируемые категории хотя и активны (русский человек часто пользуется ими), но далеко не обязательны. Они имеют значение внутри языка, но все же используются не обязательно, то есть они входят в «свободную грамматику». Не язык навязывает безличные конструкции говорящему, а наоборот, говорящий – языку. Они подобны метафорам: пользование ими происходит не по приказу, а по вдохновению.

Специфичное «русское значение» имеют слова с суффиксом -ушка (-ушко). В фольклоре встречается множество слов, в которых этот суффикс примыкает к *абстрактным экзистенциальным словам*, придавая им совсем странное этноцентричное значение. Вспомним хотя бы такие слова из русских народных сказок, как *горюшко* от слова горе, или *воля > волюшка*, *работа > работушка*, *смерть > смертушка*, *дума > думушка*, *забота > заботушка*, *сила > силушка*.

Верно отмечает А. Вежицкая, что экспрессивность слов с суффиксом не имеет ничего общего с детским языком, с общением с детьми. И наш академический русско-венгерский словарь – добавим, ошибочно – обозначает их словами с уменьшительным суффиксом (например *хлебушко*). Эти слова имеют совсем другую, *этноцентричную* ориентацию значения. Слова с этим суффиксом отражают важные и характерные черты *русской народной философии*, которая считает, что «человек заслуживает жалости, и поощряет смирение и сострадание».¹³

Формы на -ушка (-ушко) имеют определенное экзистенциальное значение, отражающее традиционное русское отношение к жизни, за которым – по свидетельству литературы – стоит богатый народный опыт. Кроме

¹³ А. Вежицкая 1997: 130.

того, они содержат в себе «культурно детерминированные сценарии» (А. Вежбицкая считает, что эти «сценарии» как бы предписывают поведение человека, напоминают ему о системе норм и ценностей, санкционированных языковой общностью). Ниже следуют примеры Вежбицкой, где в скобках дается концептуализация слов (интерпретация значений):

зимушка (русская зима), *волюшка* (воля – желанная, но часто не достигаемая), *смертушка* (смерть – неизбежная, и которую поэтому надо принимать с любовью), *невестушка* (невеста, которая здесь воспринимается как заслуживающая жалости – цветок, который завтра будет сорван), *головушка* (голова, особенно в жалобах вроде *бедная моя головушка*), *горюшко* (горе, которое надо принять), *хлебушко* (хлеб, которого часто не хватает), *соседушка* (соседка – 'жизнь тяжела', давайте помогать друг другу), *моряшко* (море – загадочный простор, куда иногда уносит людей).¹⁴

Здесь следует отметить особое языковое явление, согласно которому в русском глагол *жалеть кого, о ком* (скорбеть, сожалеть, болеть сердцем, сокрушаться о чем, печалиться (Даль I/525) имеет и значение *любить, чтить, держать в милости* (см. просим нас любить и жаловать, Даль I/525). Русские философы (Г.В. Федотов, Владимир Соловьев) отметили эту этимологию слова, даже построили на ней целую концепцию народного и национального характера. Соловьев пишет в одном месте о том, что «русские бабы» употребляют слово *жалеть* со значением «любить», которое показывает, любовь к другому человеку «по-русски» значит сочувствие к нему, то есть понимание того, что сочувствие, сострадание в самом деле смягчает, ослабляет страдание, которое человек испытывает в жизни (гуманизм сострадания Достоевского имеет глубокие народные корни).

Да будет позволено в итоге сослаться на то, что когда когнитивная лингвистика концептуализует слова вроде «грех», «долг», «закон», «совесть», «стыд», «судьба» или такие пары существительных, как «истина и правда» (по венгерски «*igazság*»), «долг и обязанность» (*kötelesség*), «добро и благо» (*jó, jótett, jólét*), «свобода и воля» (*szabadság*), тогда эта операция дает результаты, которые могут быть использованы и другими научными дисциплинами, в том числе, если не в первую очередь, наукой о литературе. Заслуживают, кстати, особого внимания упомянутые пары существительных, ибо там, где, допустим, индоевропейские языки имеют только одно слово, русский показывает значительные различия, и пользуется двумя. Разница реализуется, как правило, в оппозиции «горный – дольный», «возвышенный – приземленный», «божеский – человеческий»,

¹⁴ А. Вежбицкая 1997: 130.

«моральный – физический», «внутренний – внешний» (возьмем хотя бы такие поговорки как «истина выше, но правда ближе к человеку», «истина хороша, да и правда не худа» и т. д.).

5.

Прежде чем перейти к вопросу применимости результатов исследований в области когнитивной лингвистики к литературоведению, конкретно к интерпретации литературных произведений, позволим обратить внимание на один недостаток, наблюдаемый даже и в университетской практике. Речь идет о так называемом «страноведении», в котором на одной стороне стоит язык как структура, система знаков, а на другой происходит вербальная передача известного «объема знаний» по культуре. И все это под вывеской «страноведение». В самом деле, какое имеет отношение, предположим, спряжение иковых глаголов в венгерском языке к тому, где стоит Парламент и в каком стиле он был построен? Должен сказать, когда я работал лектором чуть ли не десять лет в университетах Москвы и Санкт-Петербурга, я пытался довести до сознания русскоязычной аудитории, что венгерское «*sors*» не то, что русское «судьба». Или венгерское слово «*bűn*» пошло дальше в секуляризации, чем русское «грех». Кстати, было бы весьма интересно сопоставить венгерское слово немецкого происхождения «*polgár*» с русским «гражданин», чтобы докопаться до самих глубин концептосферы обоих слов.

Не имея возможности сколько-нибудь подробно остановиться на вопросе художественного перевода и языковой картины мира, все же правомерно поставить вопрос, что же такое перевод сам по себе, и в какой степени переводчик может и должен опираться на опыт, накопившийся в когнитивной лингвистике благодаря концептуализации слов как языка-источника, так и целевого языка. Этот опыт способствует решению вопроса «что переводить», ибо картина мира целевого языка дает нам сведения о системе ценностей воспринимающей культуры, сообщает достоверную информацию о «бессознательном» национальной общности. Ответственное лицо, в компетенцию которого входит решение вопроса, оказывается в нелегкой ситуации, тем более, если принять во внимание требование, о котором Вальтер Беньямин говорит в статье «Задача переводчика». Сложность ситуации, подчеркивает Беньямин, состоит в нахождении той интенции в отношении языка перевода, которая будит в нем эхо оригинала. Услышать и передать в своем переводе эхо оригинала способен только тот переводчик, который изучает концептосферу языка, с которого он переводит, Только в таком

случае он способен докопаться до «чистого языка», на котором говорит уже язык сам по себе.

Далее попробуем поближе присмотреться к тому, какова роль языковой картины мира в актуальном понимании литературы и какие точки соприкосновения могут быть между ними. Постановка вопроса тем более правомерна, что исследователю непременно бросается в глаза частотность отсылок к литературным примерам. Обращение к литературе объясняется по всей вероятности несколькими причинами, среди которых авторитет национальной литературы вряд ли можно оспорить. Образ человека в художественной литературе и наивная языковая картина мира имеют между собой точки соприкосновения: их взаимообусловленность обнаруживается в том, что научные результаты когнитивной лингвистики с антропологической направленностью подтверждаются примерами из литературы, а литература опирается на языковую интуицию повседневного языкового существования. Лингвист обращается к литературе за примерами, а писатель слушает язык, прислушивается к нему. Попутно отметим, что способность «слушания языка» художником слова отнюдь не исключительная привилегия писателя, ибо, как указывает философ М. Хайдеггер, отношение человека к языку имеет онтологическую основу. Когда философ пишет «мы», он несомненно имеет в виду уникальное бытийное положение человека.¹⁵ Говорящий *от* языка человек обретает способность «научиться языку языка» через его слушание (Хайдеггер) в ходе повседневного языкового существования, которое основывается на наивной языковой картине мира. Мы говорим, не выходя за рамки наивной языковой картины мира.

Как уже упоминалось ранее, понимание литературы формировалось под влиянием взгляда на язык и актуального лингвистического направления. Отсюда с очевидностью следует, что «дегуманизация» структуралистской лингвистики привела к сужению антропологических горизонтов анализа литературных текстов, и наоборот, «вторичная гуманизация лингвистики» (Н. Д. Арутюнова) восстановила антропологические перспективы науки о литературе.

Взаимная связь между идиолектом писателя, поэта и языковой картины мира убеждают нас в том, что значительные произведения становятся глубоко «национальными» не благодаря идеологическим предубеждениям, а потому, что они воздвигают картину мира данного национального языка в текстопорождающий ранг.

¹⁵ «Это – слушание языка, которым мы говорим... Мы говорим не только на языке, мы говорим от него... Мы слышим, как язык – говорит. Мы слышим его лишь потому, что послушны ему как ему принадлежащие.» М. Хайдеггер 1993: 266, 267.

Так как языковое значение не только антропоцентрично, но и этноцентрично, то есть информирует нас о языковых особенностях данного этноса, результаты когнитивной лингвистики используются и в интерпретации национального характера литературы. Они помогают нам отличать в конструкциях национального характера то, что является в них чисто идеологическим рефлексом сознания, от того, что является реально существующей национальной чертой, выводимой из языковых концептов. В том числе из-за этого сложно переставить культурно детерминированный менталитет (образ мысли) на новые рельсы. Мы снова пришли к тому, что национальный автопортрет и самопознание в основном языкового происхождения: они поддерживаются и легитимируются языком.

6.

Упомянутая статья Д. С. Лихачева важна с точки зрения нашей темы прежде всего потому, что он как литературовед первым попытался осмыслить текстопорождающие и смыслообразующие потенциалы концептосферы языка и концептосферы литературы. «*Концептосфера языка – это в сущности концептосфера литературы*» – читаем в его статье.¹⁶ Концепция Лихачева однозначно свидетельствует о том, что у него концептосферы языка и литературы представляют собой единство, практически между ними ставится знак равенства. Несомненно, отождествление двух концептосфер может вызвать у читателя впечатление, что литературовед как бы недооценивает роль наивной языковой картины мира, которая была и остается объектом исследований для лингвистики. В самом деле, он смотрит на концептосферы языка и литературы с точки зрения их взаимообусловленности. Д. С. Лихачев начинает осмысление литературных примеров с «Евгения Онегина» Пушкина, с энциклопедии русской жизни и культуры, которая богата концептами усадебной и столичной культуры России своего времени, далее продолжает анализом известного стихотворения поэта «Пророк», останавливаясь на толковании и значении концепта слова «перепутья» как в личной биографии человека, так и в осознании его высшей роли как поэта. Лихачев подчеркивает историческое значение церковнославянского языка и богослужебных текстов в сохранении и расширении концептосферы русского языка и русской культуры. Например, значение Тургенева Д. С. Лихачев видит в том, что русский писатель «интуитивно связывал судьбу русского языка с судьбой русского народа».¹⁷

¹⁶ Д. С. Лихачев 1999: 159.

¹⁷ Д. С. Лихачев 1999: 164.

Примеры, конечно, можно было бы умножить, ведь проза Гоголя, Достоевского и Толстого, великого «сказителя» Лескова, да и других классиков и художников слова двадцатого века, значительным образом расширила концептосферы русского языка и литературы. Все же стоит вернуться к «энциклопедии русской жизни и культуры» (Белинский) на том основании, что роман Пушкина «Онегин», пожалуй, единственный шедевр русской классической литературы, который может «гордиться» двумя объемистыми книгами комментариев текста. *Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий* Ю. М. Лотмана чуть ли не триста страниц, а книга Владимира Набокова *Комментарии к «Евгению Онегину» Александра Пушкина*, единственная в своем роде, содержит тысячу страниц.¹⁸ Комментарий как особый вид текстологии не может обойтись без интерпретации ключевых мест текста, следовательно, автор комментария сталкивается с теми словами-концептами, на которых строится культура времени, в котором зародился текст. Видимо этим же объясняется, почему Лотман считал необходимым опубликовать свою весьма интересную статью «*Очерк дворянского быта онегинской поры*» перед комментариями.

В заключение хочется отметить: автор этих строк отдает себе отчет в том, что в рамках одной статьи невозможно дать сколько-нибудь полное, всестороннее рассмотрение проблемы взаимосвязи литературы и языкознания, в том числе языковой картины мира. Наша задача была намного скромнее. Нам хотелось лишь возбудить интерес специалистов к исследованию взаимоотношений между двумя дисциплинами.

Библиография

Kosztolányi, Dezső: *Nyelv és lélek*. Budapest, Osiris Kiadó, 1999.

Арутюнова, Н. Д.: О работе группы «Логический анализ языка». См. *Логический Анализ Языка. Избранное 1988–1995*. Москва, Издательство «ИНДРИК», 2003.

Барт, Р.: *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*. Москва, Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994.

Бродский, Н. Л.: «Евгений Онегин». Роман А. С. Пушкина. Пособие для учителей средней школы», «в настоящее время устаревшая по многим показателям».

¹⁸ Книга Н. Л. Бродского «Евгений Онегин». Роман А. С. Пушкина. Пособие для учителей средней школы», «в настоящее время устаревшая по многим показателям», построена также как комментарии к роману. См. Б. Ф. Егоров 1995: 12.

- Вежбицкая, А.: Русский язык. In: Анна Вежбицкая: Язык. Культура. Познание. Москва, «Русские словари», 1997.
- Гадамер, Х.-Г.: Истина и метод. Москва, «Прогресс», 1988.
- Гаспаров, Б.: Язык. Память. Образ. Москва, Новое литературное обозрение, 1996.
- Егоров, Б. Ф.: Личность и творчество Ю. М. Лотмана. In: Ю. М. Лотман: Пушкин. Биография писателя. Статьи и заметки. 1960 – 1990. «Евгений Онегин». Комментарий. Санкт-Петербург, «Искусство – СПб», 1995.
- Хайдеггер, М.: Время и бытие. Статьи и выступления. Москва, Издательство «Ренспублика», 1993.
- Изер, В.: Вымыслообразующие акты. Молчаливые допущения относительно вымысла и реальности. In. Новое Литературное Обозрение № 27, 1997.
- Лихачева, Д. С.: Очерки по философии художественного творчества. Санкт-Петербург, 1999.
- Падучева, Е. В.: Феномен Анны Вежбицкой. См. Анна Вежбицкая: Язык Культура Познание. Москва, «Русские словари», 1997.

Beatrix Bukus (Leipzig)

Sprachlern- und Transferwissen zwischen Sprachen als Formen transnationalen Humankapitals

In der gegenwärtigen Europäischen Union, in der der Alltag von einer immer zunehmenden Zahl der Bürger durch Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse bzw. mehrfache und mehrdirektionale Migration geformt wird, kommt den Fremdsprachenkenntnissen sowie zwei weiteren, eng damit in Verbindung stehenden Wissensformen, eine veränderte und immer größere Bedeutung zu. Diese zwei weiteren Wissensformen sind:

- (1) wie man eine Fremdsprache lernt (*Fremdsprachenlernwissen*) und
- (2) wie man Wissen über eine bestimmte Fremdsprache auf eine andere überträgt und anwendet (*Transferwissen*).

Kompetenz in Fremdsprachen, Fremdsprachenlernwissen und Transferwissen zwischen Sprachen, als drei Formen des transnationalen Humankapitals, spielen eine ausschlaggebende Rolle für eine erfolgreiche Partizipation in der gegenwärtigen Welt. Ziel dieses vorliegenden Aufsatzes ist, diese These empirisch und theoretisch begründet vorzustellen.

Zunächst wird die zentrale These anhand einer sprachbiographischen Analyse empirisch unterstützt. Der zweite Abschnitt thematisiert mit Fokus auf die Deutung von *Globalisierungs-* und *Transnationalisierungsprozessen*, worin die veränderten Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Welt und der Europäischen Union bestehen. Daraufhin werden die Erscheinungsformen des methodologischen Nationalismus in der Fremdsprachenlehrpraxis und in der Fremdsprachenlehrerausbildung erarbeitet, bzw. es wird auf das Konzept des *transnationalen Humankapitals* und des *transnationalen sprachlichen Kapitals* im Detail eingegangen. Abschließend wird das Hauptargument rekapituliert und Vorschläge für die schulische Fremdsprachenlehrpraxis und die universitäre Fremdsprachenlehrerausbildung werden davon abgeleitet.

1. Sprachbiographie von Emre

Das Hauptargument dieses Aufsatzes wird empirisch anhand einer sprachbiographischen Analyse unterstützt. Die ausgewählte Sprachbiographie ist eine von mehreren, die in der ersten Hälfte des Jahres 2010 von der Autorin erhoben wurden. Ziel der empirischen Datenerhebung war, Hintergrundwissen über

die Teilnehmer eines sprachwissenschaftlichen Forschungsprojekts zu sammeln. Die gesammelten Sprachbiographien gehören zur Zeit des Interviews in Budapest berufstätigen Menschen, die während ihres Lebens mehrfach und mehrdirektional grenzüberschreitend mobil waren, und dementsprechend in mehreren unterschiedlichen sozialen Kontexten gelebt haben.

Die auf narrativem Interview basierende Methode der Sprachbiographie etablierte sich in der Sprachwissenschaft in den Werken von mehreren Wissenschaftlerinnen, u.a. bei Fix und Barth (2000), Meng (2001), Franceschini/Miecznikowski (2004). Die Definitionen der Sprachbiographie werden wie folgt formuliert:

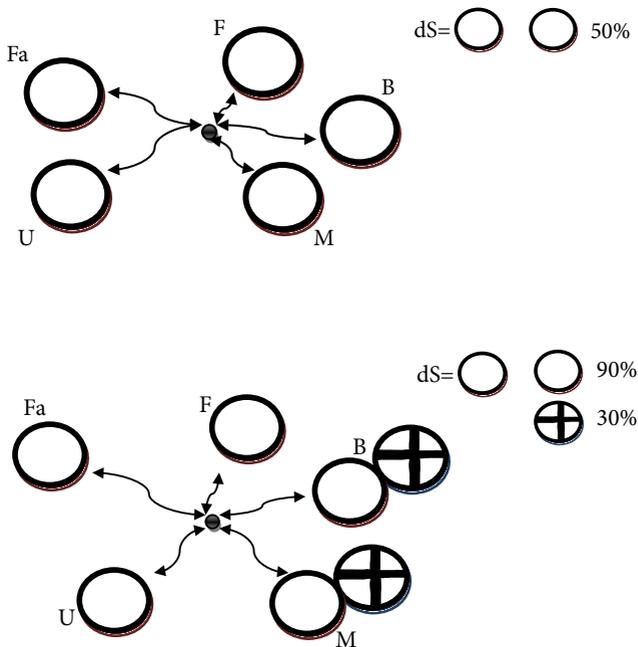
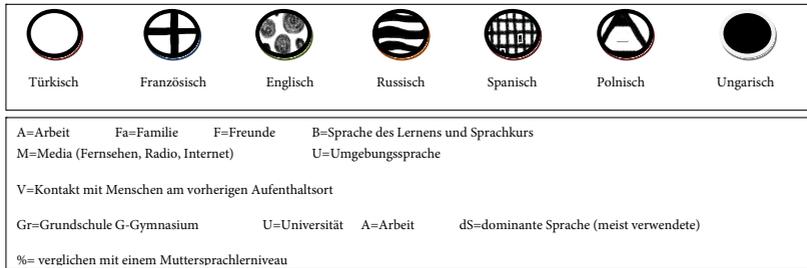
[...] Sprachbiographie, eine systematische, in der Regel wissenschaftliche Darstellung der sprachlichen Entwicklung einer bestimmten Person unter den für sie charakteristischen Sprachentwicklungs- und Sprachverwendungsbedingungen. (Meng 2004: 98)

In Sprachbiographien ist das Augenmerk des Interviews auf den Erwerb und den Umgang mit den eigenen Sprachen gerichtet. Die Sprachbiographie geht aus freien, narrativen Tiefeninterviews hervor. Der so verwendete Begriff der Sprachbiographie bezeichnet demnach das interaktive Produkt einer autobiographischen Erzählung, das aus einer spezifischen Erhebungsart hervorgeht (dem narrativen Interview) und das als zentrales Thema den Erwerb der eigenen Sprachen hat. (Franceschini 2004: 123f)

Das folgende Schema stellt die Sprachbiographie von Emre dar. Emre wurde 1978 in der Türkei geboren. Nach der Grundschule besuchte er ein zweisprachiges, französisch-türkisches Gymnasium, an dem hauptsächlich Französisch als Unterrichtssprache diente. Türkisch war die Unterrichtssprache in nur wenigen Fächern, wie z. B. Türkische Sprache und Literatur. Er lernte außerdem zwei Jahre Latein. Im Alter von 13 lebte er einige Monate in Frankreich bei einer (französischen) Gastfamilie, und im Alter von 17 besuchte er einen Französischkurs in Frankreich, wobei sich auch sein Englisch weiterentwickelte. Nach dem Gymnasialabschluss begann er das Studium an einer Universität in der Türkei. Er belegte einen Spanischkurs an der Universität und einen weiteren im Cervantes Institut. In dieser Zeit lernte er seine Freundin kennen, deren Muttersprache Russisch war, und erlernte diese Sprache von ihr bzw. besuchte einen Russischsprachkurs an der Universität. Nach seinem Universitätsabschluss im Jahr 2003 lernte er Russisch und Spanisch noch ein weiteres Jahr. Im Oktober 2004 zog er nach Polen um, wo er einen Polnischsprachkurs besuchte und eine polnische Freundin hatte. Er arbeitete bei einer polnischen Firma, war aber für die Betreuung von türkischen Kunden verantwortlich. Nach einiger Zeit wechselte er zu einer türkischen Firma. Nach zwei Jahren zog er in die Ukraine

um, wo er für eine türkische Firma neun Monate arbeitete. Er lernte in dieser Zeit mit Hilfe eines Privatlehrers Russisch. Nach Ungarn zog er im Alter von 30 um, wo er zur Zeit des Interviews bei einer internationalen Firma arbeitet.

Abb.1: Emres Sprachbiographie
(Informant: Emre; Datum und Ort des sprachbiographischen Interviews: Budapest, den 8. Juli 2010)

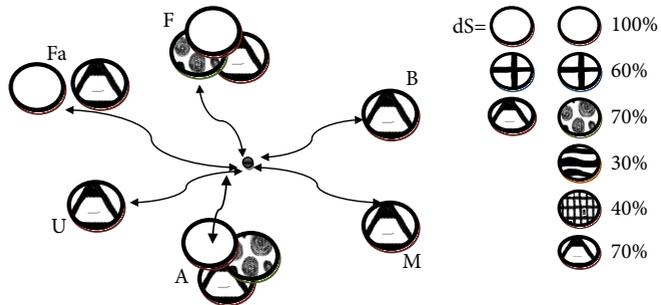
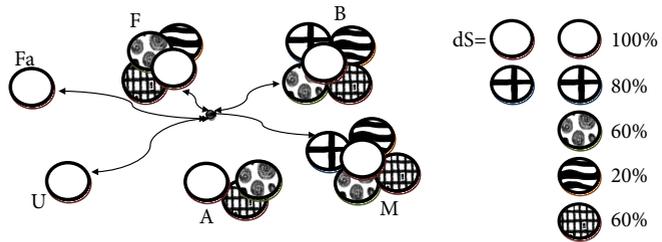
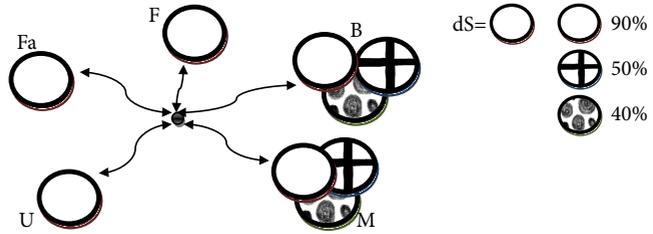


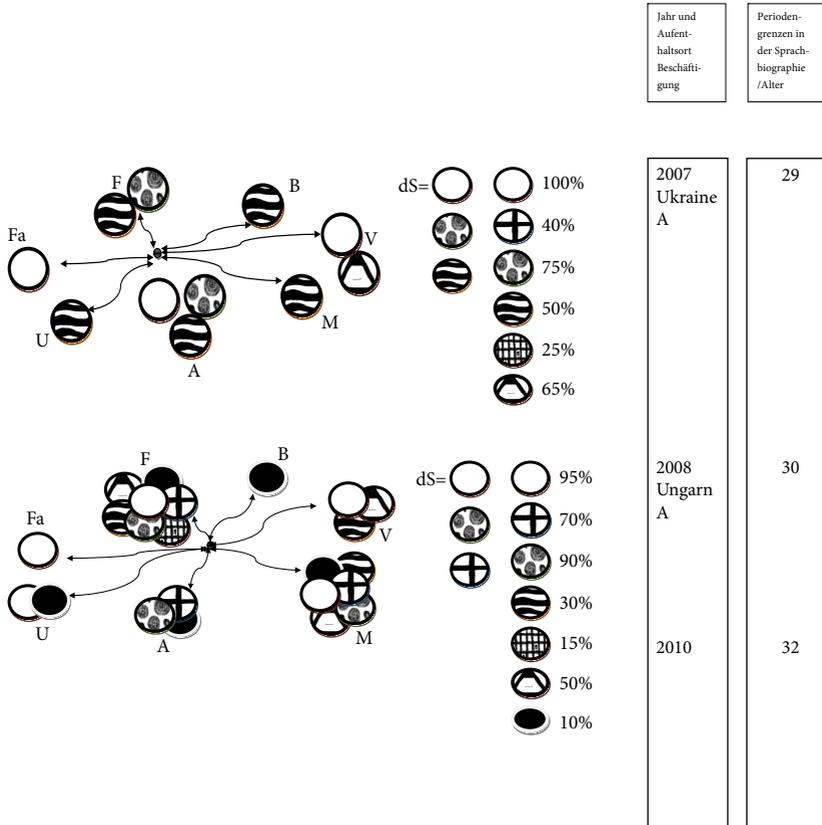
Jahr und Aufenthaltsort / Beschäftigung	Periodengrenzen in der Sprachbiographie / Alter
---	---

1978 Türkei Gr	0
1990 Türkei G	12
	15

Jahr und Aufenthaltsort Beschäftigung	Periodengrenzen in der Sprachbiographie /Alter
--	--

1997 Türkei U, A	16
	21
2004 Polen A	25
	26
	29





Die Sprachbiographie von Emre zeichnet sich durch Dynamik und ständige Bereicherung aus. Am Ende der Schulpflicht beherrschte er zwei Fremdsprachen (Französisch, Latein), und ungefähr zehn Jahre darauf beherrscht er schon vier Fremdsprachen (Ungarisch, Russisch, Polnisch, Englisch) mehr. Das kontinuierliche Lernen von Fremdsprachen ist in seinem Fall hauptsächlich arbeits- und migrationsbedingt. Die Fähigkeit, sich sprachlich immer weiterzubilden, war und ist (eine) Voraussetzung für seine mehrfache und mehrdirektionale Migration. Umgekehrt veranlassen ihn seine arbeitsbedingte, intra-europäische Mobilität und wiederholte soziale Integrationsherausforderung aber auch dazu, neue Fremdsprachen zu erlernen.

Die zentrale Frage besteht jedoch darin, was es Emre ermöglicht, sich so effektiv Fremdsprachen anzueignen? Aus dem biographischen Interview geht

hervor, dass er über die Jahre bestimmte Lerntechniken und Lernmethoden entwickelte, mit deren Hilfe er sich jede weitere Sprache relativ schnell aneignen konnte. Außerdem hält der Interviewte es für wichtig, dass er seine Kenntnisse in anderen Fremdsprachen aktiv beim Lernprozess einer neuen Fremdsprache einsetzte. Laut ihm ist das Erlernen einer zweiten, dritten und vierten Fremdsprache in zweierlei Hinsicht einfacher (als das erstmalige Erlernen einer Fremdsprache): Erstens, weil man die erste Fremdsprache als Referenz- oder Stützpunkt anwenden kann, zweitens, weil man beim Erlernen der ersten Fremdsprache auch lernt, wie man lernt. Weiterhin bemerkt er, dass er mit den Jahren auch gelernt hat, eine Fremdsprache durch eine andere zu lernen. In Kürze, die Analyse bewies, dass den Fremdsprachenkenntnissen, dem *Fremdsprachenlernwissen* und dem *Transferwissen zwischen Sprachen* im Leben von Emre eine große Bedeutung zukam, und dass diese Voraussetzungen seiner erfolgreichen Biographie waren.

Diese Biographie gehört einer hochqualifizierten Person, die vielfach mobil und deren Leben transnational angelegt ist. Die Autorin ist jedoch der Überzeugung, dass das Beispiel von Emre kein außergewöhnliches ist:

- (1) Einerseits sind gegenwärtig alle Schüler und junge Erwachsene auch ohne eigene grenzüberschreitende, internationale Migration in verschiedenen Sozialräumen gleichzeitig eingebettet (vgl. Mau 2010) und von der Zirkulation globaler Dienstleistungen und Produkte ständig betroffen:

Research on globalisation has suggested that even sedentary people are not only situated in nation-states, but also for example, in global consumer markets, and that international trends and developments have an impact on their lifestyles (Albrow 1996; Kennedy 2010; Pries 1999; Robertson 1995). (Weiß/Nohl 2012: 65)

- (2) Andererseits dürfte dies auch gelten, weil die Schüler und jungen Erwachsenen, selbst wenn sie nicht viel Kontakt zu Menschen anderer Sprache und Kultur haben, sich eventuell eines Tages in eine multikulturelle Arbeitsumgebung vor Ort integrieren müssen (z.B. innerhalb einer multinationalen Firma mit ungarischer Niederlassung).¹

¹ Der Blog von einem ehemaligen Studenten von der Autorin aus Veszprém, Ungarn liefert weitere lebensweltliche Beispiele dafür, was es bedeutet, an verschiedenen Vergesellschaftungsformen aktiv teilnehmen zu können, in einer multikulturellen sozialen Umwelt zu arbeiten und zu leben, und welche Rolle den Fremdsprachen und dem Fremdsprachenlernen in diesem Kontext zukommt. Blogadresse: <http://brnobanszepazelet.blogspot.de/> (19. März 2014).

Die Vorbereitung auf reale und symbolische Grenzüberschreitung und die aktive Teilnahme an gleichzeitig mehreren Sozialräumen gehören demnach zum Aufgabenbereich der schulischen Bildung. Diese neuen Aufgaben ergeben sich aus den veränderten gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen schulischer (Fremdsprachen)unterricht stattfindet. Ein Bündel dieser Veränderungen ist gleich den Phänomenen der Globalisierung und Transnationalisierung, die im nächsten Abschnitt näher erläutert werden.

2. Aktuelle Herausforderungen für die schulische Sprachlehrpraxis und die universitäre Sprachlehrerausbildung

2.1. Globalisierung und Transnationalisierung

Globalisierung wird von zahlreichen wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Theorien interpretiert und definiert. Ein Großteil der Sekundärliteratur handelt von den politischen, wirtschaftlichen und technologischen Aspekten der Globalisierung, während die Untersuchung der kulturellen und sozialen Aspekte ebenfalls einen großen und wachsenden Teil der Literatur bildet (z.B. Dean und Ritzer 2012: 545ff.). Connell (2007: 63) bemerkt jedoch, dass sogar große Theoretiker der Globalisierung bei der Entwicklung ihrer Theorien sich nicht auf das nicht-westliche und nicht-urbane soziale Denken beziehen. Obwohl die Sekundärliteratur zum Thema Globalisierung umfangreich ist und eine noch größere Zahl der Sekundärliteratur existiert, die Schlussfolgerungen daraus ableitet, sind diese jedoch in der Regel nicht global-bewusst ausgerichtet.

Globalisierungsstudien und diejenigen Forschungen, die Globalisierung als Rahmen für ihre Analyse verwenden, neigen dazu, bestimmte Aspekte der Globalisierung als besonders wichtig zu betonen. Dazu gehören zum Beispiel die veränderte Rolle und Autorität der Nationalstaaten, die Rolle der multinationalen Konzerne, die Auswirkungen der jüngsten Entwicklungen der Umwelt, die Anwesenheit der globalen Ungleichgewichte und die Rolle, die die Technologie in der Globalisierung spielt. Es ist auch wichtig zu beachten, dass Globalisierungstheorien Dichotomien wie z.B. *global/lokal*, *globaler Norden/globaler Süden*, *Homogenität/Heterogenität* usw. aufgestellt haben, die den Diskurs gestaltend beeinflussen.

Mit Hinsicht auf die Auswirkung der Globalisierung auf das Bildungswesen werden hauptsächlich folgende Themen diskutiert:

- (1) die universelle Verbreitung des Modells des nationalstaatlich geförder-ten öffentlichen Bildungssystems (z.B. Adick 1992, Ramirez/Boli 1987, Meyer et al. 1992)
- (2) die wandelnde Rolle der Nationalstaaten im Hinblick auf die Regu-lierung und Kontrolle des Bildungswesens, was ein Ergebnis der He-rausbildung eines internationalen Bildungsstandards, als auch der in-ternationalen Qualitätsvergleiche in Form von Leistungstests ist (z.B. Mortimore 2001 mit einschlägigen Hinweisen)
- (3) internationale Konvergenzen im Hochschulbereich (z.B. Masschelein/ Simons 2005)
- (4) die Ausbreitung von supranationalen, internationalen und transnati-onalen Bildungsprogrammen und Institutionen (z.B. Hornberg 2010 mit einschlägigen Hinweisen)
- (5) Marktliberalisierung und die Einflüsse der Prinzipien des freien Mark-tes auf Bildung (z.B. Peters/Besley 2006, Ward 2012)
- (6) durch internationale Migration hervorgerufene Heterogenität der Ge-sellschaft und der Schülerschaft (z.B. Suarez-Orozco 2001, McAndrew 2007)
- (7) Themen der globalen Bildung (z.B. Adick 2002 Trembl 1996; Seitz 2002; Standish 2012)
- (8) Auswirkungen der verbesserten Transport- und Kommunikationsver-bindungen auf die Gesellschaft und das Bildungswesen (z.B. E-Lear-ning- Literatur).

Ein Teil des Globalisierungsdiskurses ist die Infragestellung des Nationalstaa-tes und der nationalen Gesellschaften als der einzige und exklusive Kontext von gesellschaftlichen Phänomenen. Die soziologische und anthropologische Migrationsforschung der 1990er Jahre führt das Konzept der Transnationalisierung in die sozialwissenschaftliche Forschung erneut ein.² Dieses Konzept versucht plurilokale Prozesse und soziale Strukturen jenseits der nationalen Grenzen zu erfassen. Es kann aber grundsätzliche Probleme des nationalen Bezugsrahmens – Container-Verständnis und die vorrangige Bedeutung von Räumlichkeit (im Sinne von Flächenraum) für soziale Strukturierung – selbst auch nicht überwinden und bleibt daher nur ein Ergänzungsprogramm zu dem etablierten nationalen Rahmen (Bommes 2002: 98). Später führt das Transnati-onalisierungskonzept zu einem Paradigmenwechsel der Sozialwissenschaften, der sich in methodologischer Hinsicht in der systematischen Infragestellung des nationalstaatlichen Containerkonzeptes und in einem vertieften Fokus

² Der Begriff „transnational“ hat eine lange Geschichte, die in seinem Wörterbucheintrag „Transnational“ von Pierre-Yves Saunier (2009) detailliert analysiert und beschrieben wird.

auf Transfer und Austausch und auf Vergesellschaftungsformen, anders als die nationale, realisiert (vgl. Amelina/Faist 2012).

In der Sekundärliteratur aus verschiedenen Disziplinen (Soziologie, Anthropologie, Erziehungswissenschaft etc.) trifft man oft darauf, dass das Globalisierungs- und Transnationalisierungsphänomen als etwas genuin Neues erscheint. Die geschichtswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Globalisierungs- und Transnationalisierungsphänomen lässt aber die neu erscheinenden Teilaspekte des Phänomens in einem längeren historischen Prozess verorten. Engel und Middell (2005) sowie Middell und Naumann (2010) konzeptualisieren das Globalisierungs- und Transnationalisierungsphänomen als verschiedene Formen von Raumbezügen wie dem des nationalen Raumbezugs. Nach den Autoren lässt sich die heutige Welt durch eine Kopräsenz von Raumbezügen charakterisieren, wobei die Hierarchie zwischen dem Lokalen, Nationalen, Regionalen, Transnationalen und Globalen neugeordnet wird (Engel/Middell 2005: 5). Der räumliche Bezug von wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Handlungen und Interaktionen befindet sich in einem Neuordnungsprozess. Die Autoren betonen das historische Hervorgebrachtsein von Raumordnungen des Nationalen, Transnationalen und Globalen (ebd., S. 18) und lenken die Aufmerksamkeit auf die Dialektik von zunehmenden Verflechtungen und Interaktionen bzw. deren Kontrolle und Steuerung (Middell/Naumann 2010: 162). Diese theoretische Annäherung ermöglicht das Platzieren der heutigen Globalisierungs- und Transnationalisierungsforschung entlang eines historischen Kontinuums, was u.a. zur besseren Identifizierung und Überwindung des nationalen Blickwinkels beitragen kann. Andererseits ermöglicht diese theoretische Annäherung mit Fokus auf Raumbezüge und ihren ausgehandelten Charakter, das Globalisierungs- und Transnationalisierungsphänomen empirisch und analytisch zu erfassen.

2.2. Der kritische Ansatz des *Methodologischen Nationalismus* und dessen Anwendung in der schulischen Fremdsprachenlehrpraxis und universitären Fremdsprachenlehrerausbildung

Erkenntnisse der Globalisierungs- und Transnationalisierungsforschung haben ihren verändernden Einfluss auf die wissenschaftstheoretische Ebene der Sozialwissenschaften ausgeübt: *Methodologischer Nationalismus* meint den Anspruch auf eine systematische Auseinandersetzung mit der Rolle der Nationalstaaten und der Konzeptualisierung von Gesellschaften, angesiedelt im territorial definierten, nationalen Container. Unter dem Stichwort *methodologischer Nationalismus* fassen Wimmer und Glick-Schiller drei Aspekte zusammen:

1) ignoring or disregarding the fundamental importance of nationalism for modern societies; this is often combined with 2) naturalization, i.e., taking for granted that the boundaries of the nation-state delimit and define the unit of analysis; 3) territorial limitation which confines the study of social processes to the political and geographic boundaries of a particular nation-state. (Wimmer/Glick-Schiller 2003:577f.)

Der erste Aspekt besagt, dass soziale Phänomene vor allem im nationalstaatlichen Rahmen kontextualisiert bzw. auf ihre nationalstaatliche Relevanz hin analysiert werden.

Der zweite Aspekt zeigt, dass Gesellschaft mit der nationalen Gesellschaft gleichgesetzt wird. Demzufolge werden soziale Phänomene innerhalb den Grenzen der nationalgesellschaftlichen Rahmen definiert und interpretiert. Der dritte Aspekt setzt die nationale Gesellschaft mit dem Flächenraum des Nationalstaates gleich und geht demzufolge an soziale Phänomene mit einer klaren territorialen Begrenzung heran.

Diese epistemologische Kritik ist für die schulische Praxis des Fremdsprachenunterrichts und die universitäre (Fremdsprachen)Lehrerbildung in mindestens drei Hinsichten relevant:

- (1) Bei der Zielsetzung und Inhaltsauswahl operieren diese Praxen mit der Annahme, dass eine Gesellschaft mit der Nationalgesellschaft automatisch gleichgestellt werden kann. Die Zielsetzung und Inhaltsauswahl versäumen also oft andere Vergesellschaftungsformen, wie supranationale (z.B. Europäische Union), regionale (Visegrád-Länder, Ostmitteleuropa)³ oder globale (Weltgesellschaft), als Bezugsrahmen gleich zu berücksichtigen.
- (2) Der Schüler und der Fremdsprachenlehramtstudent werden vor allem als Bürger eines Nationalstaates, in dem sein Unterricht bzw. seine Aus-

³ Der Begriff *Ost- und Mitteleuropa* (auch: *Ost(Mittel)Europa*, *Ost-Mittel-Europa* etc.) hat historische, politische und geographische Dimensionen und seine Definition kann über Zeit und Raum variieren. In der Tat, wie auch andere Begriffe wie *westlich*, *zentral*, *Ost*, *Norden* oder *Süden*, hat auch die Region mit der Bezeichnung *Ost-Mittel-* verschiedene gültige Definitionen. Eine Definition von P. Magocsi lautet (die politischen Veränderungen seit der Veröffentlichung der zitierten Quelle dürften die Situation mittlerweile bereits gewissermaßen verändert haben): „East Central Europe as the lands between the linguistic frontiers of the German- and Italian speaking peoples on the west and the political boundaries of the former Soviet Union on the east. The north-south parameters are the Baltic and Mediterranean Seas. [...] At present this comprises the countries of Poland, the Czech Republic, Slovakia, Hungary, Romania, Slovenia, Croatia, Bosnia-Hercegovina, Yugoslavia, Macedonia, Albania, Bulgaria, and Greece [...] the eastern part of Germany (historic Mecklenburg, Brandenburg, Prussia, Saxony, and Lusatia), Bavaria, Austria, and northeastern Italy (historic Venetia), and towards the east, the lands of historic Poland-Lithuania (present day Lithuania, Belarus, and Ukraine up to the Dnieper river), Moldova and western Anatolia in Turkey.“ (Magocsi 2002: xi).

bildung stattfindet, definiert. Demzufolge bereitet der Unterricht den Schüler vor allem auf eine Teilnahme an der nationalen Gesellschaft und den Fremdsprachenlehramtstudenten auf eine Arbeitspraxis im nationalen Schulsystem vor.⁴ Die Vorbereitung für weitere Vergesellschaftungsformen mit einem anderen Raumbezug als dem Nationalen findet (eher) nicht statt.

Gesellschaften und ihre Mitglieder werden vor allem in territorial klar begrenzten Nationalstaaten als sesshaft konzeptualisiert (Malkki 1992). Darum gelten Mobilität und Migration als etwas Außergewöhnliches und dementsprechend als nicht zu dem Normalzustand Gehörendes. Die potenzielle (zukünftige) internationale Mobilität und Migration⁵ von Schülern und Lehrkräften wird im Unterricht und in der Ausbildung demzufolge nicht berücksichtigt.

- (3) Wir können feststellen, dass Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Person zur Mobilität und Migration befähigen, nur beschränkt Kerninhalte der Praxis im schulischen Fremdsprachenunterricht sowie in der universitären (Fremdsprachen)Lehrerausbildung bilden. Wenn man internationale Mobilität und Migration nicht ausschließlich als Zwang, sondern auch als eine individuelle Strategie zur Maximalisierung von Möglichkeiten und Chancen konzeptualisiert, scheint diese schulische und universitäre Einstellung zu kurz zu kommen.

Im letzten Teil des Artikels wird auf einige Vorschläge eingegangen, wie schulische Fremdsprachenlehrpraxis und die universitäre (Fremdsprachen)Lehrerausbildung diese drei Punkte effektiv verändern können. Zunächst soll jedoch das Konzept des *transnationalen Humankapitals* vorgestellt werden.

3. Transnationales Humankapital

Die durch die Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse hervorgerufenen Veränderungen, die Bedeutungszunahme von supranationalen (vgl. Europäisierung), regionalen, internationalen und globalen Akteuren legen die Notwendigkeit nahe, auch die schulische Fremdsprachenlehrpraxis und die universitäre (Fremdsprachen)Lehrerausbildung neu zu kontextualisieren.

⁴ Zur intra-europäischen Mobilität von Lehrkräften siehe das Forschungsprojekt von Anatoli Rakhkochkine (2013–2014): <http://www.erzwiss.uni-leipzig.de/international-und-interkulturell-vergleichende-bildungswissenschaft/personen?view=proforschungsprojekt&id=141> (18. März 2014).

⁵ Internationale Mobilität und internationale Migration werden als getrennt betrachtet, weil obwohl beide sich auf grenzüberschreitende Wanderung beziehen, das Wort Mobilität berücksichtigt die spezielle Rahmenbedingungen der intra-europäischen grenzüberschreitenden Wanderungen.

Daraus folgt, dass die Teilnehmer dieser Praxen sich auch neu kontextualisieren müssen. Schüler und Lehrer sind Teilnehmer von mehreren Vergesellschaftungsformen mit verschiedenen Raumbezügen gleichzeitig. An welcher Vergesellschaftungsform und in welcher Weise (aktiv partizipierend-gestaltend oder passiv-ausgeliefert) man sich beteiligen kann, hängt in großem Maße davon ab, welche Kapitalsorten dem Individuum zur Verfügung stehen.

In diesem Zusammenhang sprechen Gerhards und Hans vom *transnationalen Humankapital* (Gerhards 2010: 49ff.; Gerhards/Hans 2013). Damit ist gemeint, dass es bestimmte Kapitalformen gibt, die es dem Einzelnen ermöglichen, an mehreren unterschiedlichen Vergesellschaftungsformen (Sozialräumen) aktiv teilzunehmen. Sich aktiv außerhalb der nationalen Grenzen beteiligen zu können, setzt unter anderem bestimmtes Wissen und gewisse Fähigkeiten, Fertigkeiten und Attitüden voraus. Fremdsprachenkompetenz ist eine Form des transnationalen Humankapitals. Darüber hinaus erwähnen die Autoren noch interkulturelle Kompetenz, Wissen über andere Kulturen, Toleranz und Kompromissbereitschaft (ebd., S. 100). In diesem Artikel wird dafür plädiert, dass zwei weitere Wissensformen, *Fremdsprachenlernwissen* und *Transferwissen zwischen Sprachen* ebenso wichtige transnationale Humankapitalformen darstellen.

Gerhard und Hans erläutern, warum sie das Adjektiv *transnational* verwenden. Zugang zu und Erwerb von Kapitalsorten, die ein Individuum befähigen, an unterschiedlichen Vergesellschaftungsformen teilzunehmen, sind in der Gesellschaft nicht gleich verteilt und tragen zu neuen Formen der sozialen Ungleichheit bei (Gerhards und Hans 2013:100 ebd.). Die Verfasser tragen mit dieser Argumentation zu der Debatte über transnationale Ungleichheitsforschung bei (Bayer et al. 2008; Berger 2008; Fauser et al. 2012), in deren Rahmen die Forscher versuchen, soziale Ungleichheit anders als nationalgesellschaftlich zu kontextualisieren bzw. diejenigen Formen der sozialen Ungleichheit empirisch und analytisch zu erfassen, die sich über nationale Grenzen hinweg entwickeln.

Gerhard und Hans (2013) erforschen, wie ein Auslandsaufenthalt im Sekundarschulalter zum Erwerb von transnationalem Humankapital beiträgt und wie die ungleichen Chancen für einen Auslandsaufenthalt während der Pflichtschullaufbahn die schon vorhandenen gesellschaftlichen Ungleichheiten weiter verschärfen. Wenn wir diese Erkenntnisse berücksichtigen, können wir davon ausgehen, dass der schulischen Bildungspraxis und insbesondere der Fremdsprachenlehrpraxis die Verantwortung zusteht, zu der Verschärfung der gesellschaftlichen Ungleichheiten nicht weiter beizutragen, sondern zu versuchen, diese einigermassen zu kompensieren. Dieser Aufsatz nimmt, wenngleich idealistisch, dafür Stellung, dass das Bewusstsein angehender

Fremdsprachenlehrer für weitere Formen des transnationalen Humankapitals neben der Fremdsprachenkompetenz, maßgeblich zum Erfolg ihrer Schüler beitragen, und die schulische Fremdsprachenlehrpraxis so gestalten kann, dass diese auch die Möglichkeit anbietet, die weiteren Formen des transnationalen Humankapitals zu erwerben.⁶ Diesen Erkenntnissen zufolge scheint es immer noch sinnvoll und erforderlich, im Fremdsprachenlehrunterricht nicht nur die Sprachkompetenzen in der jeweiligen Sprache, sondern gleichzeitig weitere transnationale Humankapitalformen, das *Sprachlernwissen* und das *Transferwissen zwischen Sprachen* zu fördern.

4. Konsequenzen für die schulische Sprachlehrpraxis und die universitäre Sprachlehrerausbildung

Es wurde in Abschnitt 2.2 erläutert, wie sich *methodologischer Nationalismus* in der Fremdsprachenlehrpraxis und der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung manifestiert, und wie er dazu führt, dass in diesem Rahmen auf die Vermittlung von transnationalem Humankapital wenig Wert gelegt wird. Es wird dafür plädiert, dass in der schulischen Fremdsprachenlehrpraxis der Kompensierung des ungleichen Zugangs zu transnationalem Humankapital eine höhere Bedeutung zugemessen werden sollte. Weiterhin wurde die zentrale These des Artikels, dass Sprachlernwissen und Transferwissen zwischen Sprachen zwei wichtige Formen des transnationalen Humankapitals sind, anhand einer sprachbiographischen Analyse illustriert.

Im Folgenden sollen konkrete Vorschläge für die schulische Sprachlehrpraxis und für die universitäre Fremdsprachenlehrerausbildungspraxis formuliert werden, die zur Überwindung des methodologischen Nationalismus und einer effektiven Vermittlung vom transnationalen Humankapital beitragen können.

Zuerst die Vorschläge für die schulische Sprachlehrpraxis in Ungarn, die in der Praxis oft ohnehin schon umgesetzt sind:

- (1) Diese sollte sich nicht nur im nationalen, sondern stärker im supranationalen, regionalen und globalen Rahmen kontextualisieren. Bei der Auswahl des Unterrichtsinhaltes (z.B. Landeskunde) sollten Themen, die in anderen Vergesellschaftungsrahmen von Relevanz sind, herangezogen werden. Innovative Internetanwendungen für Lernzwecke könnten es ermöglichen, Inhalte über die lokalen und nationalen Rahmen hinweg mit einzubeziehen.

⁶ Konkrete Vorschläge wären, dass die Lehrer die Schüler zur Kontaktaufnahme und Interaktion mit Menschen anderer Muttersprache anregen, die Präsenz von Mitschülern anderer Muttersprache aktiv für pädagogische Zwecke instrumentalisieren und die Möglichkeiten des Internet aktiv in ihre Lehr- und Lernpraxis einbauen (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2008).

- (2) Fremdsprachenlernen könnte verstärkt lebensweltlich verankert ablaufen, indem die Schüler ihre Fremdsprachenkenntnisse in realer Kommunikation mit Menschen anderer Muttersprache einsetzen müssen. Dafür bieten eine Möglichkeit:
- (a) die Menschen anderer Muttersprache, die in der Umgebung der Schule leben und arbeiten,
 - (b) die Mitschüler anderer Muttersprache in der gleichen Schule und
 - (c) die Bildungsangebote verschiedener Kulturinstitute in Städten (Goethe Institut, Yunus Emre Institute, Institute Français etc.).
- (3) Darüber hinaus sollte die offizielle Sprache des öffentlichen Schulwesens⁷ nicht als die ausschließliche Referenzsprache beim Fremdsprachenlernprozess herangezogen werden, sondern alle Sprachen, in denen der Schüler Kenntnisse besitzt. Anstatt zweisprachiger Wörterbücher sollten mehrsprachige (Bild)Wörterbücher und Onlinewörterbücher eingesetzt werden, die verschiedene Sprachen (gleichzeitig) kombinieren.⁸
- (4) Mehr Schüler sollten in internationalen Schülerkooperationen, Schüleraustauschprogrammen und internationalen Schulprojekten (z.B. über die Programme Comenius und Grundtvig) einbezogen werden.
- (5) Die Schüler sollten zu selbstorganisiertem Lernen motiviert werden, bei dem sie ihre Fremdsprachenkenntnisse im Lernprozess aktiv einsetzen. Insbesondere bei der Bearbeitung von fächerübergreifenden Themen, für die sie mehrsprachiges Material im Internet recherchieren und bearbeiten müssen, würden die Schüler in ihrer Mehrsprachigkeit gestärkt.
- (6) Schüler sollten dazu aufgefordert werden, bewusst über die folgenden Frage nachzudenken: „Wie habe ich dieses Wort, diese grammatische Regel etc. gelernt?“, und die Lehrkräfte könnten die Tradition von sog. Sprachlern-Tagebüchern weiter vertiefen.
- (7) Lerntechniken und -methoden sollte weiterhin eine gesonderte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Im Unterricht müssten die Schüler die Möglichkeit bekommen, diese kennen zu lernen und zu üben.
- (8) Der Unterricht sollte die Schüler dazu motivieren, ihr vorhandenes Wissen in anderen Sprachen beim Erlernen einer neuen Sprache einzubringen, über Transfermöglichkeiten zu reflektieren und sich nicht nur als Fremdsprachenlerner, sondern zugleich als *mehrsprachige* Lerner zu definieren.

⁷ Im Falle von Ungarn Ungarisch.

⁸ Z.B. <http://dict.leo.org/>, <http://www.linguee.de/>, <http://www.thefreedictionary.com/> (19. März 2014).

Um diese Punkte in der Praxis umsetzen zu können, sollte die universitäre Fremdsprachenlehrerausbildung den angehenden Lehrkräften eine Plattform anbieten, mit deren Hilfe sie sich für diese Aufgaben vorbereiten können. Für die Fremdsprachenlehrerausbildung in Ungarn könnten v.a. folgende Vorschläge gemacht und längerfristig berücksichtigt werden. M.E. sollte sie

- (1) die Fremdsprachenlehrer dazu motivieren, selbst mehrsprachig zu sein, neben der Muttersprache und der Fremdsprache, die sie unterrichten, weitere Sprachen zu lernen, mehrsprachig zu leben und mehrsprachig zu interagieren (z.B. Nachrichten in mehreren Sprachen zu lesen, falls vorhanden, regelmäßig an fremdsprachigen Veranstaltungen teilzunehmen etc.)
- (2) die angehenden Lehrer weiterhin dabei unterstützen, die Sprachen, die sie beherrschen, kontrastiv zu analysieren und die Einsatzmöglichkeiten anderer Sprachen im Fremdsprachunterricht zu reflektieren
- (3) die praktische Erfahrung anbieten, bei der die angehenden Sprachlehrer ihr Fach (Deutsch als Fremdsprache) in einer anderen Fremdsprache (z.B. Englisch) zu unterrichten versuchen bzw. bei der die angehenden Sprachlehrer selbst die Erfahrung machen, eine Fremdsprache durch eine weitere Fremdsprache zu lernen (im Falle eines Lehrers ungarischer Muttersprache etwa Französisch durch die Vermittlersprache Deutsch zu lernen)
- (4) Schulpraktika auch im Ausland (oder in sprachlich heterogenen Schulklassen im Inland) anbieten
- (5) die angehenden Fremdsprachenlehrer über die Möglichkeiten internationaler Schülerkooperationen, Schüleraustauschprogramme und internationaler Schulprojekte (z.B. der Programme Comenius und Grundtvig) als Teil ihrer Ausbildung informieren und
- (6) den Fremdsprachlehrern nach Möglichkeit Sprachlerntechniken und Sprachlernmethoden (nachhaltig) vermitteln.

Schulische Sprachlehrpraxis und die universitäre Fremdsprachenlehrerausbildungspraxis finden in einer veränderten Welt statt. Um diesen Veränderungen gerecht werden zu können, müssen sie ihre Ziele, Inhalte und Herangehensweisen jenseits des nationalen Containers neu kontextualisieren. Mit einer wirklichkeitsbewussten Herangehensweise könnten die in diesem Artikel vorgeschlagenen Praxen bestimmten neuen Tendenzen der Reproduktion sozialer Ungleichheit entgegenwirken und eine global-bewusste, in mehreren Vergesellschaftungsformen aktiv partizipierende Gesellschaft mitgestalten.

Bibliographie

- Adick, Christel (1992): Die Universalisierung der modernen Schule: eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn: Schöningh.
- Adick, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: *Bildung und Erziehung* 55, H. 4. S. 397–416.
- Amelina, Anna / Devrimsel, Deniz Nergiz / Faist, Thomas / Glick-Schiller, Nina (2012): *Beyond Methodological Nationalism: Research Methodologies for Cross-Border Studies*. London: Routledge.
- Amelina, Anna / Faist, Thomas (2012): De-naturalizing the national in research methodologies: key concepts of transnational studies in migration. In: *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 35, No.10. S. 1707–1724.
- Bayer, Michael / Mordt, Gabriele / Terpe, Sylvia / Winter, Martin (2008): *Transnationale Ungleichheitsforschung: eine neue Herausforderung für die Soziologie*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Berger, Peter Anton (2008): *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bommes, Michal (2002): Migration, Raum und Netzwerke: über den Bedarf einer gesellschaftstheoretischen Einbettung der transnationalen Migrationsforschung. In: Oltmer, Jochen (Hrsg.) *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien: zehn Jahre IMIS*. Bramsche: Rasch. [=Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, Bd. 11]. S. 91–105.
- Connell, Raewyn (2007): *Southern Theory: the Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Cambridge/Malden: Polity.
- Dean, Paul / Ritzer, George (2012): Globalisation. In: Ritzer, George (ed.): *The Wiley-Blackwell Companion to Sociology*. West Sussex: Blackwell Publishing. S. 545–556.
- Engel, Ulf / Middell, Matthias (2005): Bruchzonen der Globalisierung, globale Krisen und Territorialitätsregimes. Kategorien einer Globalgeschichtsschreibung. In: *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung* 5–6. S. 5–39.
- Fausser, Margit / Voigtländer, Sven / Tuncer, Hidayet / Liebau, Elisabeth / Faist, Thomas / Razum, Oliver (2012): *Transnationality and Social Inequalities of Migrants in Germany*. SFB 882 Working Paper Series 11. DFG Research Center (SFB): *From Heterogenities to Inequalities*. University of Bielefeld.

- Fix, Ulla / Barth, Dagmar (Hrsg.) (2000): Sprachbiographien. Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR. Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews. Frankfurt a.M./Berlin/Bern: Lang.
- Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (Hrsg.) (2004): Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien. Bern etc.: Lang.
- Franceschini, Rita (2004): Sprachbiographien: Das Basel-Prag Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In: Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien. Bern etc.: Lang. S. 121–146.
- Gerhards, Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit im Vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerhards, Jürgen / Hans, Silke (2013): Transnational Human Capital, Education, and Social Inequality. Analyses of International Student Exchange. In: Zeitschrift für Soziologie 42, Heft 2. S. 99–117.
- Glick-Schiller, Nina / Basch, Linda / Szanton Blanc, Cristina (1995): From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. In: Anthropological Quarterly 68. S. 48–63.
- Hornberg, Sabine (2010): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster etc.: Waxmann.
- Hornung-Prähauser, Veronika / Luckmann, Michaela / Kalz, Marco (Hrsg.) (2008): Selbstorganisiertes Lernen im Internet. Einblick in die Landschaft der webbasierten Bildungsinnovationen. Innsbruck/Wien: Bozen.
- Lüdi, Georges (2003): Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme In: De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Tübingen: Stauffenburg. S. 39–58.
- Malkki, Liisa (1992): National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees. Cultural Anthropology 7/1. S. 24–44.
- Masschelein, Jan / Simons, Maarten (2005): Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des Europäischen Bildungsraums. 1. Aufl. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Mau, Steffen (2010): Social Transnationalism: Lifeworlds Beyond The Nation-State. London/New York: Taylor & Francis.
- McAndrew, Marie (2007): The education of immigrant students in a globalized world. In: Suárez-Orozco, Marcelo (Hrsg.): Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education. Berkeley/ New York: University of California Press/Ross Institute. S. 232–255.

- Magocsi, Paul (2002): *Historical Atlas of Central Europe*. Seattle: University of Washington Press.
- Meyer, John / Ramirez, Francisco / Nuhoglu Soysal, Yasemin (1992): World Expansion of Mass Education, 1870-1980. In: *Sociology of Education* 65/2. S. 128–149.
- Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Middell, Matthias / Naumann, Katja (2010): Global history and the spatial turn: From the impact of area studies to the study of critical junctures of globalization. In: *Journal of Global History* 5/1. S. 149–170.
- Mortimore, Peter (2001): Globalisation, Effectiveness and Improvement. In: *School Effectiveness and School Improvement* 12/2. S. 229–249.
- Peters, Michael / Besley, Tina (2006): *Building knowledge cultures: education and development in the age of knowledge capitalism*. Lanham/Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ramirez, Francisco / Boli, John (1987): The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education* 60/1. S. 2–17.
- Saunier, Pierre-Yves (2009): Transnational. In: Iriye, Akira / Saunier, Pierre-Yves (eds.): *Palgrave Dictionary of Transnational History. From the mid 19th Century to the Present Day*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 1047–1055.
- Seitz, Klaus (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft : gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Standish, Alex (2012): *The false promise of global learning: why education needs boundaries*. New York/NY: Continuum International Pub. Group.
- Suárez-Orozco, Carola / Suárez-Orozco, Marcelo (2001): *Children of Immigration*. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Treml, Alfred Karl (1996): *Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (Grenzüberschreitungen: Erziehung für die Weltgesellschaft)*. Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Ward, Steven (2012): *Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education*. New York: Routledge.
- Weiß, Anja / Nohl, Arnd-Michael (2012): Overcoming methodological nationalism in migration research. Cases and contexts in multi-level comparisons. In: Amelina, Anna / Nergiz, Devrimsel Deniz / Faist, Thomas / Glick-Schiller, Nina (2012): *Beyond Methodological Nationalism: Re-*

search Methodologies for Cross-Border Studies. London: Routledge. S. 66–87.

Wimmer, Andreas / Glick-Schiller, Nina (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. In: *International Migration Review* 37/3. S. 576–610.

Danczi Annamária (Budapest)

A nyelvjárások és az anyanyelvi nevelés kapcsolata

Az általános és a középiskolának nagy szerepe van az anyanyelvi nyelvhasználat alakításában, a tanulók nyelvi tudatának fejlesztésében. A tanártól – különösen a magyartanártól – is függ, hogy milyen a tanulók nyelvismerete és nyelvhasználata. Fontos felhívni a diákok figyelmét nyelvünk szépségeire, értékeire, ezek között pedig a nyelvjárásaink sajátosságaira is, hiszen a nemzeti múlt, a történelem, a hagyományok ismeretein kívül anyanyelvünk ismerete és megfelelő használata is hozzájárul az egészséges nemzeti önértzet, önismeret és az erős, szilárd nemzettudat kialakulásához. Erre Benkő Loránd szerint azért is van különösen nagy szüksége a magyarságnak mint nemzeti összetartó erőre, „mert Európában páratlan megosztottsággal él közvetlenül határainkon kívül, de ősei földjén több mint hárommillió magyar, akiknek nemzeti identitásuk, kultúrájuk, hagyományaik, nyelvük megőrzése, szülőföldjükhöz való ragaszkodása nyugszik mindezen, s akiknek az ország mai határain belül élő magyarság egészséges nemzeti eszmevilága, nemzeti tartása, irántuk megnyilvánuló szeretete és féltő gondoskodása adhat hitet, reményt nemzeti létükben való megmaradásukhoz” (Benkő 1990: 15).

Amióta az oktatás széles tömegeket érint, azóta a nyelvjárás jelen van az anyanyelvi nevelésben mint az oktatást befolyásoló tényező. Napjainkban időszerű a magyar iskolákban tanuló gyermekek nyelvismeretével, nyelvhasználatával foglalkozni a magyar nyelvterület különböző pontjain, összefüggésben a tanulók nyelvi és társadalmi környezetével.

Kisebbségi környezetben élő, nyelvjárást is ismerő, beszélő értelmiségiként és leendő pedagógusként feladatomnak tartom, hogy a nyelvjárások megőrződjenek a fiatalabb generációknak is. Ez részben úgy lehetséges, ha az iskolában (is) megtanítjuk a gyermekeket a nyelvjárások tiszteletére, szeretetére és értékelésére, rámutatunk megőrzésük fontosságára.

Kettősnyelvűség és kódváltás az iskolában

1. Kettősnyelvűség és diglosszia

A nyelvsajátítás során az egyén nemcsak különböző nyelveket, hanem egy nyelv különböző változatait is birtokba veszi. A nyelvjárások és a köznyelv közötti viszony sajátos formája a kettősnyelvűség és a diglosszia. Ha az egyén vagy kisebb-nagyobb csoportok, közösségek egy nyelv két változatát ismerik

és/vagy használják, ez a mindennapi nyelvhasználatban, a konkrét beszédhelyzetekben a két nyelvváltozat megkülönböztetésében nyilvánul meg (Kiss 1995: 232). A használt nyelvváltozatok lehetnek azonos szintűek vagy funkcionálisan különbözők.

Olyan nyelvek esetében, amelyek csak nyelvjárási változatokban élnek, a nyelvjárások elvileg azonos értékűek. Lényegében így volt ez a magyarral is az írott köznyelv kialakulásáig, jóllehet a peremnyelvjárások már régen is alacsonyabb presztízzsel bírtak. Ma már azonban – természetesen – van különbség a szerepkörökben és a társadalmi megítélésben is a két nyelvváltozat között. Míg a köznyelvet főleg presztízsszerepkörökben, nyilvános beszédhelyzetekben használják, addig a nyelvjárásokat a családi, baráti, kisközösségi kommunikációs helyzetekben – a legtöbb magyarul beszélő részén (Kiss 2009: 7, 13).

Az azonnyelvi változatok között a köznyelv kialakulásával, illetve birtokba vételével folyamatosan létrejön a funkció- és presztízskülönbség. Azt a jelenséget, állapotot, amikor egy nyelv két – nem stílári – változata között nyilvánvaló, egyértelmű funkció- és presztízskülönbség van a szerepkörök és használati szinterek következetes elkülönülésével, diglossziának nevezzük. A diglosszia fogalmát Ferguson vezette be: „egy nyelv két változata egymás mellett létezik az egész közösséget átfogóan, és mindkettő meghatározott, külön funkciót tölt be” (Ferguson 1975: 291k.). A fogalomnak van szűkebb értelmezése is: e szerint diglosszia az, amikor a nyelvjárást és a köznyelvet egy adott nyelvjárási beszélőközösségben (tehát nem a nyelvközösség egészében) – pl. egy faluban – funkcionálisan és beszédhelyzet szerint következetesen elkülönítve használják: például idegennel köznyelven, családtagokkal nyelvjárásban beszélnek (Kiss 1995: 233k.).

A fergusonai értelemben vett diglosszia a magyarországi magyar nyelvközösség nyelvhasználatára kevésbé jellemző, ugyanis a köznyelv a magyarban a családi-hétköznapi társalgásban is használatos, márpedig ez nem érvényes a fergusonai diglosszia „magas” kódjára (=köznyelv). A határon túli magyar kisebbségekkel kapcsolatban azonban azt mondhatjuk, hogy az ő helyzetük már rokonságot mutat a fergusonai diglossziahelyzettel: az emelkedett változatot a standard magyar jelenti, amely a formális, főleg írott diskurzusban használatos azokban a szférákban, ahol a magyar egyáltalán használható formális érintkezésre (hiszen a formális funkciók nagy részében a többségi nyelv az egyedül használatos), míg a mindennapi változat a magyarnak olyan kontaktusváltozata, amely államnyelvi eredetű kölcsönzésekkel és gyakran nyelvjárási jelleggel bír. A nyelvművelők egy része a határon túli magyar kontaktusváltozatokat „nyelvhasználati hibákat tartalmazó magyarnak” tekintette, amelynek sajtóságos jelenségeit „meg kell akadályozni”, „ellenük harcolni kell” (Jakab 1994: 53), és amelyeket „szabadjára engedni, esetleg még kodifikálni is

közveszélyt” jelentene (Deme 1994: 81). Ha viszont e magyar nyelvi változatnak visszaadjuk a normális, teljes és informális (beszélt) helyi változatnak kijáró jogokat, és meghatározzuk használatának szféráit, akkor elhatárolhatjuk és meghatározhatjuk a standard magyar használatának módját és szféráit is. Ennek a szemléletmódnak az előnye mindkét változat számára igen nagy: elkülönítésük világosabbá teszi mindkettő státuszát és a velük szemben támasztható elvárásokat (Fenyvesi 1998: 296).

A fentebb említett szemléletmód kialakításában a nyelvművelők segítségére lehetne, ha a nyelvi kontaktusból eredő nyelvi elemeket, amelyek részét képezik a határokon túl beszélt standard magyarnak, belefoglalnák a szótárak anyagába, és ott helyi standardként jelölnék meg, mint ahogyan ezt a brit szótárak teszik az amerikai, az ausztráliai vagy az új-zélandi standard szavakkal. Ez igen kívánatos fejleménye volna a hazai szótárírási gyakorlatnak, s mind az anyaországi, mind a kisebbségi magyarok számára megnövelné szótáraink információgazdagságát. A magyar értelmező kéziszótár legújabb kiadásában (2003) a szerkesztő, Pusztai Ferenc már figyelembe vette ezt a szemléletmódot, és így alkotta meg munkatársaival a szótár új, kibővített anyagát.

Előfordul azonban kisebbségi helyzetben itt is a nyelvközösség egészét tekintve, hogy a mindennapi társalgásban is használható a standard – ez a diglosszia és a kettősnyelvűség közötti egyik legnagyobb különbség. További különbség, hogy míg a diglossziahelyzet „magasabb” kódjának elsajátítása soha nem történik a családban anyanyelvváltozatként, hanem azt a beszélők (a társadalmi elithez tartozók is) az iskolában tanulják meg, addig a kettősnyelvűségi helyzet „magasabb” kódját (annak beszélt nyelvi változatát) a lakosság egy része anyanyelvként sajátítja el (Lanstyák 1998: 137k.).

Az anyaország határain kívül élő magyar kisebbségek nyelvhasználatában az anyaországi szubstandarddal funkció tekintetében rokon kontaktusváltozatok hasonlítanak a fergusoni diglosszia közönséges, „alacsony” kódjára (=K kód). A beszélők elsöprő többsége a kontaktusváltozatot sajátítja el anyanyelvként, s azt elsősorban a közönséges kód funkciójában használja. Az emelkedettebb kódot (=E kód), a magyar standardot a beszélők többnyire az iskolában tanulják meg, de a standard ismeretéhez hozzájárulnak a magyarországi tömegtájékoztató eszközök, sajtótermékek is, aktív használatának fontos színtere és egyben gyakorlóterepe pedig az iskola (Lanstyák 1993: 19).

Az E és a K kódnak kisebbségi helyzetben nagyobb az autonómiája, mivel az E-ből ki vannak iktatva a kontaktusjelenségek, ugyanakkor az E – „külföldi” mivolta miatt – nem gyakorol olyan nagy hatást a K-ra, mint az anyaországban. A két változat fejlődése függetlenebb egymástól: az egyetemes magyar nyelv standardizálása, kodifikálása a közelmúltig a kisebbségi K kódokra való tekintet nélkül történt. 2001-től a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával

magyar nyelvi kutatóállomások létesültek a környező államokban, amelyek mind a helyi magyar nyelvhasználat felmérésében, mind pedig különböző nyelvi szolgáltatásokban fontos munkát végeztek az elmúlt évtizedben (Benő/Péntek 2011). A nyelvváltozatok regionális rendszerének (ill. rendszereinek) mélyrehatóbb feltárása és elemzése azonban nagyobb szabású tudományos feladat, amely több intézmény, kutatóhely összefogásával valósulhat meg.

2. A nyelvváltozati kódváltás

Fontos kérdésként merül fel a nyelvjárást kutatók körében, hogyan viszonyul egymáshoz a köznyelvi és a nyelvjárási nyelvhasználat. Épp ezért szükséges körbejárni azt a problémakört is, hogy milyen körülmények között és miért célravezető, illendő, ajánlatos a köznyelvnek vagy valamely nyelvjárásnak a használata.

A köznyelv és a nyelvjárások kapcsolatát a két nyelvváltozattípushoz kötődő speciális és egyben természetes szerepkörmegosztásként volna célravezető láttatnunk. Fel kell hívni rá a figyelmet az iskolában is, hogy a nyelvjárásoknak megvan a maguk szerepköre: a természetes kommunikáción túl egy szűkebb nyelvközösséghez való tartozást is kifejeznek. A nyelvjárás a helyi és a regionális azonosság (egyik legfontosabb) kifejezője, a szűkebb társadalmi környezet jelképe. Ha ez a beszélők számára nagy fontossággal bír, akkor megtartják nyelvjárásukat a standard mindenhatóságát hirdető nyomás ellenére is. Lényeges különbség a köznyelv és a nyelvjárás között az, hogy a standard a nyilvánosságnak, a nyelvjárás pedig a kisebb-nagyobb szolidaritásközösségeknek és a familiaritásnak a kifejezőeszköze (Kiss 2002: 294). Az utóbbi években, évtizedekben felértékelődött a nyelvjárásoknak a csoport-összetartozást kifejező szerepe. Ez nem újdonság, hiszen a standard és a nyelvjárások efféle viszonya már korábban is megvolt, de ma is meglévő jelenség (Herman 2000: 394). S míg a standard nagy tekintélynek, nyílt presztízsnak örvend, a nyelvjárást a „kifelé” beszélők lenézik, elítélik, sőt nyilvános helyzetekben akár le is tagadják, de közösségen belül a nyelvjárás – a csoportazonosság egyik fontos jelképeként – rejtett presztízzsel rendelkezik (Lanstyák 1998: 138).

A nyelvek, nyelvváltozatok, nyelvi jelenségek és formák választásában, használatában nagyon fontos szerepe van a beszélő szubjektív viszonyulásának, vagyis az attitűdnek. Ez befolyásolja az egyes nyelvváltozatok visszaszorulását és térhódítását is. Ha megnézzük a nyelvjárások és a köznyelv történetét, kimondhatjuk, hogy az a nyelvváltozat, az a nyelvi forma terjed, amelyhez társadalmi elismertség, azaz presztízs kapcsolódik, mert azt érzik a társadalmat alkotó személyek (így a gyermekek, a diákok is) követésre, utánzásra érdemesnek. Ezzel párhuzamosan azonban visszaszorul az, amelyikhez társadalmi megbélyegzés, stigma kötődik, hiszen ezt helytelennek vélik, szégyellnivalónak érzik.

Napjainkban a nyelvjárások és a köznyelv közötti viszony a nyelvjárási beszélők kiegyensúlyozó-funkcióelkülönítő attitűdjével jellemezhető. Ez azt jelenti, hogy a kettősnyelvű nyelvjárási beszélők beszédhelyzettől függően vagy a nyelvjárásukat, vagy a (regionális) köznyelvet (a köznyelv táji színezetű változatát) használják. Tehát nem hagyják el tájszólásukat, megtartják azt, de használják a köznyelvet is – mindkét változatot ott, ahol és amikor egyiket vagy másikat célravezetőbbnek vagy illendőbbnek tartják. Ezzel a kódváltással sikerül (a legtöbb esetben) elkerülniük az olyan helyzeteket, amelyekben megszólhatnak őket nyelvjárásuk miatt (Kiss 1998: 316). Szabó József szerint azonban a mai Magyarországon a kettősnyelvűek száma csökkenő tendenciát mutat, a fiatalok körében ugyanis inkább csak egy szűkebb értelmiségi rétegre jellemző; a falvakban lakók nagyobb része (főleg a középső és az idősebb nemzedék) inkább olyan egyesnyelvű, aki lényegében anyanyelvének egy változatát, a saját tájszólását használja (Szabó 2005: 61k.). De nem feledkezhetünk meg a határon túli magyar anyanyelvű beszélőkről, akiknek körében a kettősnyelvűség sokkal elterjedtebb.

Az iskola mindenhol a köznyelvet tanítja, a köznyelvi normát veszi alapul. Az anyanyelvi nevelés egyik fontos feladata, hogy minden tanulóval – a különféle nyelvjárási területeken élőkkel, illetve az itt működő iskolák diákjaival is – elsajátíttassa a köznyelvet, annak használatát. Nem arról van szó azonban, hogy vissza kell szorítani ezzel párhuzamosan a diákok tájszólását, épp ellenkezőleg: ezzel együtt lehetőségük van a tanároknak arra is, hogy a nyelvjárási és regionális jelenségekre felhívják a tanulók figyelmét, tudatosítsák a két nyelvi kód egymás mellett élését, funkcionális használatát. Az iskola feladata is, hogy kialakítsa a tanulók tudatában a két nyelvi kód használatának lehetőségeit, beszédhelyzetekhez kapcsolódó alkalmait. Biztatni kell a diákokat arra, hogy őrizzék meg nyelvjárásukat, a nyelvjárási jelenségeket tudatosítva kellene velük megismertetni a standardot. Ha ezt megteszi/megtenné az iskola, hozzájárul(hatna) a nyelvjárások negatív megítélésének megváltoztatásához, jelentőségük értelmezéséhez, tudatosításához (Szemere 1971: 21).

3. Egy felvidéki általános iskola pedagógusainak attitűdvizsgálata

2010-ben a felvidéki Kürti Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolában zajlott egy kutatás, amelynek célja volt, hogy felmérje, milyen az ott tanító tanárok nyelvi attitűdje, hogyan viszonyulnak a nyelvjáráshoz és a köznyelvhez, hogyan ítélik meg nyelvhasználatukat. Habár a vizsgálat nem nagy mintán történt (összesen 8 pedagógus töltötte ki a kérdőívet), és így messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le belőle, ennek ellenére az eredmények tanulságul szolgálhatnak.

A pedagógusok egy kérdőívet töltöttek ki, amely a nyelvi attitűdre összpontosított, de a dialektológiával kapcsolatos nevelési-tanítási módszerekre

vonatkozó kérdéseket is tartalmazott. A magyartanárok esetében egy külön kérdéssor részletesebben foglalkozott azzal, hogyan térnek ki (ha kitérnek) a nyelvjárások tanítására, milyen módszerekkel, mikor és milyen helyzetekben javítják ki a gyerekeket.

A kutatás fő hipotézise az volt, hogy a Kürtön tanítók döntő többségét nem zavarja a tanulók nyelvjárásias beszéde a tanórák keretén belül és azon kívül sem.

Mint említettük, a kérdőívet nyolc pedagógus töltötte ki. Az első kérdés a nyelvjárás definiálására kérdezett rá. A válaszadók nagy arányban próbálták megfogalmazni, mit nevezünk nyelvjárásnak (egy személy nem válaszolt a kérdésre). A pedagógusok 86%-a pontos, a nyelvjárások területiségére és változatjellegére egyaránt utaló meghatározást adott. Leggyakrabban a területi kötöttséget emelték ki a meghatározásban, másodsorban pedig a köznyelvi szókészlettel való eltéréseket: „a köznyelvtől eltérő, egy-egy vidékre jellemző nyelvváltozat”, „területenkénti eltérések a köznyelvtől kiejtésben, szóhasználatban, szókincsben”, „tipikus jegyekkel rendelkező nyelvhasználat, a többi területtől eltérő”.

A további kérdések a beszélő nyelvi attitűdjére vonatkoztak. A megkérdezettek mindegyike azt válaszolta, hogy lakóhelyükön használatos a nyelvjárás. Hárman (37,5%) írták azt, hogy nem vagy általában nem beszélnek nyelvjárásban, öten viszont igennel feleltek, közülük a legtöbben otthon, családi körben, a faluban, ismerősök körében használják a nyelvjárást, vagy akkor, ha a beszélgetőtárs is azt használ. Hat pedagógus szerint egyértelműen szép, ha valaki nyelvjárásban beszél, és semmiképp nem szégyellnivaló, „természetes, mindennapi jelenség”. Két pedagógus véleménye az volt, hogy a beszédhelyzettől függ, hogy szép-e vagy szégyellni való-e a nyelvjárás megnyilatkozás. Hatan gondolják azt, hogy egyáltalán nem zavaró a nyelvjárás beszéd, egy tanítónő kiemelte, hogy neki csak akkor zavaró, ha nyelvtanilag hibás a nyelvjárás beszéd, és egy személy szerint nagyon zavaró „bizonyos” nyelvhasználati színtereken.

A pedagógusok 75%-ának nem volt még nyelvjárása miatt kellemetlen élménye, egy személy viszont megjegyezte, hogy gimnáziumi tanulmányai során az osztálytársai és tanárai figyelmeztették őt, ha tájszólásban beszélt. Arra a kérdésre, hogy Magyarországon, illetve a köznyelvet használókkal nyelvjárásban vagy köznyelven beszélnek-e, maradéktalanul a köznyelvet választotta mindenki. Hét pedagógus szerint fontos, hogy megőrződjenek a nyelvjárások, egyikük szerint viszont nem, ugyanis mesterségesen, szervezeten nem lehet megőrizni őket úgysem. Ugyanez a személy válaszolta a következő kérdésekre, hogy ő nem sajnálná, ha kivesznének a nyelvjárások. A másik hét tanítónő azonban sajnálná, hisz emlékként, egy közösséghez való tartozás jeleként tekintenek a nyelvjárásokra, mert „a magyar nyelv válik szegényebbé nélkülük”, „ez az

örökségünkhöz tartozik”, „a kultúra része”, „megszűnne a színes, ízes magyar beszéd”, „eltűnne bizonyos néprétegek sajátossága”, „ezáltal a népszokások és a hagyományok is feledésbe merülnének”. Az egyikük megjegyezte, hogy attól érzi magát otthon, hogy közös tájnyelvet használunk, szereti hallgatni és kitalálni, ki hova valósi a kiejtése alapján.

A kérdőív 10. kérdése arra kérdezett rá, hogy a tanárok közül, akik nemcsak magyar nyelvet és irodalmat, hanem más tantárgyakat, többek között matematikát, történelmet, szlovák nyelvet, képzőművészeti nevelést, testnevelést, természetrajzot, kémiát, informatikát vagy angolt is tanítanak, hányan tartják fontosnak, hogy az anyanyelvi órákon szót ejtsenek a nyelvjárásokról. A pedagógusok 100%-a fontosnak tartja, hogy a magyar nyelvi órákon szóba kerüljenek a nyelvjárások, mert „szükséges, hogy mindkét változatot ismerjék”, „meg kell említeni a régies kifejezéseket, megismertetni a tanulókkal ezen kifejezések jelentését”, „hozzátartozik a nyelvtörténethez”, illetve egy személy szerint fontos, hogy felhívják a figyelmet a különbségekre a nyelvjárásiasság és a helytelen nyelvhasználat között.

A válaszadók 62,5%-a állítása szerint nem javítja ki a diákot, ha nyelvjárásban szólal meg a tanórán, hisz ez „nem nyelvhelyességi hiba”. Egy „nem minden esetben” válasz érkezett, és ketten kijavítják a diákokat, az indokaik pedig: „meg kell tanítanom vele a köznyelvet is használni”, a másik tanítónő pedig azzal érvelt, hogy „idegen nyelv tanulásakor sem a nyelvjárási változatot tanítjuk, tanuljuk”.

A nyolc pedagógus közül öt esetében nem fordult elő saját bevallása szerint, hogy nyelvjárásban beszélt volna a tanórán, hármuknál viszont előfordult, „nem jellemző” azonban. A tanórákon kívül hatan szoktak – gyakran vagy kevésbé gyakran – a diákokkal tájszólásban beszélni, ketten azonban még akkor is csak a köznyelvet használják.

Ha a diákok az órán egymáshoz tájszólásban szólnak, hatan nem vagy „már” nem javítják ki őket, ketten viszont azt válaszolták, hogy nem minden esetben, vagyis a helyzettől függ, hogy figyelmeztetik-e a tanulókat. Ha a gyerekek a tanórákon kívül beszélnek nyelvjárásban, egyik pedagógus sem javítja ki őket.

A magyartanároknak összeállított másik kérdőív kérdései arra vonatkoztak, hogy tanítják-e, és ha igen, milyen módszerekkel a nyelvjárásokat mint tananyagot Kürtön az alapiskolában. Három tanítónő töltötte ki a kérdőívet.

Arra a kérdésre, hogy a tantervben elő van-e írva, hogy a nyelvjárásokkal mint tananyaggal foglalkozzanak, ketten azt válaszolták, hogy nincs benne, és egy csak megemlíti. A következő kérdés arra irányult, fordítanak-e rá időt és energiát a megkérdézett pedagógusok, hogy mégis legyen szó erről (akár érintőlegesen) a tanórákon, ha nincs benne a tantervben. Mindhárom tanítónő azt felelte, hogy fordít rá időt, felelevenítik a tanulókkal a szavak

jelentését. Valóban csak érintőlegesen tér ki rá az egyikük, ha a beszédhelyzet úgy kívánja, mégpedig azért, hogy a diák tudatosítsa: nem kell szégyellnie tájszólását. A következő kérdés konkrétan azt boncolta, hogy feladatok, viták, beszélgetések és/vagy fogalmazások formájában foglalkoznak-e a gyerekek a nyelvjárási beszéddel a válaszadó tanítónő magyaróráin. Két tanítónő válaszolta azt, hogy nem kerül sor efféle helyzetmegoldásokra, a harmadik viszont beszélget a gyerekekkel arról, hogy miért fontos a nyelvjárások megőrzése.

Mint magyartanárok tudnak az adatközlők arról is, hogyan viszonyulnak diákjaik saját nyelvjárásukhoz: szerintük természetes számukra, és próbálják megőrizni.

Egy pedagógus nem tartja fontosnak, hogy a nyelvjárásokkal való foglalkozás nagyobb szerepet kapjon a mostani helyzethez képest a magyarórákon, ketten viszont fontosnak tartják, mert kiveszik a tájszólás, ha az idősödő korosztály eltűnése után a fiatalabbak nem tulajdonítanak majd nagyobb jelentőséget a nyelvjárás létének, használatának.

2009-ben jelent meg az első magyar nyelvjárástani tankönyv Szlovákiában (Menyhárt József / Presinszky Károly / Sándor Anna: Szlovákiai magyar nyelvjárások. Nyitra, 2009), amely nagyban segítheti a szlovákiai magyar oktatást, a magyartanár munkáját a nyelvjárási kérdések tanításában. A kérdőív utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy a tanárnőknek tudomására jutott-e a könyv megjelenése. Két személy már hallott róla, de még nem volt a kezükben, a harmadik pedagógus azonban a kérdőív kitöltésekor értesült a hírről, de nagyon örült neki, és elképzelése szerint használni is fogja az oktatásban.

4. Összegzés

Az eredmények azt mutatják, hogy a Kürtön tanító pedagógusok többsége fontosnak tartja a nyelvjárásokat. Ez lényeges kérdés, hiszen a pedagógusok a tanulók nyelvhasználatának alakításában kiemelt szerepet töltenek be. Egyrészt ők közvetítik és oktatják a köznyelvet (írott és beszélt formában egyaránt) az iskolában, másrészt a familiáris kommunikációhoz szokott gyerekeket hozzászoktatják a tantermi kommunikáció mesterséges formalitásához, a nyilvános nyelvhasználat egyes szabályaihoz (Kiss 1996: 149). A szociolingvisztikai alapú nyelvi attitűd kialakulását nemcsak a tanulók személyiségjegyei, motíváltságuk, az életkori sajátosságok és a nemek közti különbségek befolyásolják, hanem a tanár személyisége és beállítottsága is. A kürti tanítóknak, tanároknak a kérdéseimre adott válaszaik alapján többségében megfelelő attitűdjük van ahhoz, hogy a gyerekek nyelvjárási nyelvhasználatát kellő empátiával kezelni tudják, és megfelelő szemléletmódot közvetítsenek.

A tanárok többsége tisztában van a nyelvjárás fogalmával. Bizonyos beszéd-színtereken nem zavarja őket, ha a gyerekek tájszólásban beszélnek, és saj-

nálnák, ha kivesszük a népnyelvet, hiszen értéknek, hagyománynak tekintik. Többségüket pozitív érzelmek kötik ehhez a nyelvváltozathoz. Ebből is látható, hogy a szűkebb közösségekben a nyelvjárásnak a stigmatizáltság ellenére rejtett presztízse van. Míg ez megmarad (nem csak a tanároknál), addig bizonyos szintereken tovább élnek majd a nyelvjárások a Felvidéken, s ezáltal a magyar nyelv sem tűnik el. A tanítók mindegyike úgy gondolja, hogy az anyanyelvi órákon szükséges a nyelvjárásokról beszélni. 37,5%-uknál már előfordult, hogy a tanórán nyelvjárást használt, 75%-uk pedig a tanórák keretein kívül tájszólásban is beszél a diákjaival. Ez azért fontos, mert az a tanár, aki a gyerekekkel nyelvjárásban is beszél, a tanítványok szemében számottevően fölértékeli a nyelvjárást, s így növeli a tanulók „nyelviotthonosság-érzetét” (Mattheier 1980: 119).

A magyarországi általános iskolák számára készült kerettantervben már szerepel a dialektológia mint tananyag. A diákok a magyarórákon áttekintést kapnak arról, hogy hányféle magyar nyelvet beszélünk, a gyakorlatok során pedig fölfedezhetik, milyen nyelvváltozatok és nyelvi normák figyelhetők meg nyelvünkben. A kürti pedagógusok válaszai alapján Szlovákiában továbbra sem szerepelnek a nyelvjárások tananyagként a tantervben, bár a tanítók (is) igényelnék, hogy legyen idejük és módjuk megfelelő keretek között a témával foglalkozniuk az iskolában.

Következtetések

Ha nem akarjuk, hogy teljesen eltűnjenek a nyelvjárások, akkor az iskolának is a nyelvjárás pártjára kell állnia. A pedagógusoknak fontos tudatosítaniuk a diákokban, hogy ha valaki a magyar nyelv több változatát ismeri és használja, az nem szégyellnivaló, sőt büszkék lehetnek rá.

Azt a tényt, hogy mind a nyelvjárásoknak, mind a köznyelvnek megvan a maga szerepe az élet szinterein, a pedagógusoknak is figyelembe kell venniük, és ennek megfelelően szükséges eljárniuk, ahogy Benkő Loránd annak idején megfogalmazta velük kapcsolatban: „a közmagyar nyelvi normák használatára irányuló, egyébként helyes szándékú nevelési igyekezetüket összekeverik a nyelvjárás és regionális nyelvi sajátosságok programszerű visszaszorításával, sőt gyakran kíméletlen írtásával, ahelyett, hogy a többrétű szituációhoz alkalmazott nyelvhasználat megismertetése és gyakorlati előmozdítása érdekében tevékenykednének” (Benkő 1988: 28–9). Sajnálatos módon kevés az olyan újabb megjelent szakpedagógiai munka, amely korszerű elvek megfogalmazásával és a mai gyermek igényeihez is igazodó, új eljárásokkal, konkrét gyakorlatsorokkal segíti a magyartanárok munkáját a nyelvjárás kérdések tekintetében (Guttmann 2003: 282–5; Parapatics 2011). Pozitív példaként

említhetjük azonban Parapatics Andrea *Pozitívan a nyelvjárásokról – az iskolában is* című cikkét, amelyben részletezi, hogy milyen eljárásokkal, milyen típusú feladatokkal, gyakorlatokkal (pl. Térkép a padlón; „Szólj, s ki vagy, megmondom”; Kincs, ami van; Memóriajáték tájszavakkal; Tájnyelvi szinonimák) lehet(ne) a nyelvjárásokat a gyerekekkel iskolai keretek között jobban megismertetni (Parapatics 2011). Boda Annamária cikke pedig feltárja egy adott régió nyelvjárási sajátosságait és azok helyesírási hibákkal való kapcsolatát, végül interaktív táblás helyesírási gyakorlatokat mutat be, amelyek segítségével megvalósul mind a kontrasztív anyanyelvi nevelés, mind a korszerű technika alkalmazása (Boda 2011).

Az iskola és a magyartanár fontos feladata a köznyelv közvetítése és elsajátíttatása a diákokkal, a megnyugtató és egyben eredményes megoldás viszont az lenne, ha ezt a feladatot úgy végezné el, hogy figyelembe véve a tanulók nyelvjárási hátterét a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség alapján tanítaná a köznyelvet (Posgay 2007: 213). A köznyelv és a nyelvjárás közötti lényeges különbség e szempontból az, hogy míg a standard a nyilvánosságnak és a presztízsközösség kifejezőeszköze, addig a nyelvjárás a területi-társadalmi alapon szerveződő kisebb-nagyobb szolidaritásközösségek és a familiaritás szimbóluma (Kiss 2002: 294).

A standard nyelvváltozatot a tanulóknak el kell sajátítaniuk, már csak a társadalmi érvényesülés végett is, és persze olvasni meg írni is köznyelven tanulunk. Nélküle számos állás, valamint a társadalmi felemelkedés elérhetetlen marad, tehát személyes érdekük is azt kívánja, hogy megtanulják a standardot. A modern társadalmakban a köznyelv ismerete a társadalmi mobilitásnak, a nyelvi versenyképességnek elemi feltétele. Tehát amikor az anyanyelvi nevelésben felvetjük a tanulók nyelvjárási meghatározottságának, illetve hátterének a kérdését, akkor nem arról van szó, hogy a nyelvjárásokat a köznyelv rovására kívánnánk megtartani. A hozzáadó anyanyelvi nevelés valóra váltása azonban nagyban segíthetne abban, hogy a nyelvjárási beszélők kiegyensúlyozó-funkcióelkülönítő attitűddel rendelkezzenek, vagyis a kettősnyelvű nyelvjárási beszélők a beszédhelyzettől függően vagy nyelvjárásukat, vagy a köznyelvet, illetve ennek nyelvjárási színezetű változatát használják. Vagyis nem adnák fel nyelvjárásukat, de használnák a köznyelvet is – mégpedig ott, ahol és amikor ennek használatát célravezetőnek vagy illendőnek tartják (Kiss 1998: 316). A hozzáadó anyanyelvi neveléssel nem sérül a diák anyanyelvi nyelvváltozata, sem a hozzá fűződő viszonya, de nyelvi repertoárja bővül, s ezáltal a beszédhelyzethez igazodva képes lesz használni akár a nyelvjárást, akár a köznyelvet.

Az iskolákban egyrészt kontrasztív szemléletű, a nyelvjárást megtartó, nem pedig kizorító tanítás volna kívánatos, másrészt pedig az, hogy a nyelvjárásokból felkészült tanítók, tanárok oktassák a diákokat. Szükségszerű, hogy a leendő

pedagógusok szaktudományi és módszertani, tantárgy-pedagógiai előadásokon, gyakorlatokon kiemelten foglalkozzanak a dialektológia kérdéskörével.

Bibliográfia

- Benkő Loránd (1988): Irodalmi nyelv – köznyelv. In: Kiss Jenő / Szűts László (szerk.): A magyar nyelv rétegződése I. Budapest: Akadémiai Kiadó. 15–33.
- Benkő Loránd (1990): A magyartanárok „szakmán túli” feladatairól. In: Fekete Péter / V. Raisz Rózsa (szerk.): Az anyanyelv értékrendje és az iskola. Budapest: A Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványai 189. 11–16.
- Benő Attila / Péntek János (szerk.) (2011): A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat tíz éve. Dunaszerdahely/Kolozsvár: Gramma Nyelvi Iroda / Szabó T. Attila Nyelvi Intézet.
- Boda Annamária (2011): A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára. In: Anyanyelv-pedagógia 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=333> (2014.08.26.)
- Deme László (1994): Kétség és remény közt. In: Irodalmi Szemle 37/1. 80–84.
- Fenyvesi Anna (1998): Magyar diglosszia Szlovákiában. In: Kontra Miklós / Saly Noémi (szerk.): Nyelvméntés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Budapest: Osiris. 293–298.
- Ferguson, Charles (1975): Diglosszia. In: Pap Mária / Szépe György (szerk.): Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Budapest: Gondolat. 291–317.
- Guttmann Miklós (2003): Nyelvszociológia, dialektológia és az anyanyelvoktatás. In: Hajdú Mihály / Keszler Borbála (szerk.): Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára. Budapest. ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet / Magyar Nyelvtudományi Társaság. 282–285.
- Herman József (2000): Nyelvi tudat, nyelvi változás, nyelvi politika. In: Magyar Tudomány 4. 385–396.
- Jakab István (1994): Nyelvművelésünk múltja, jelene, jövője. In: Irodalmi Szemle 37/4. 46–57.
- Kiss Jenő (1995): Társadalom és nyelvhasználat: Szociolingvisztikai alapfogalmak. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss Jenő (1996): A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. In: Magyar Nyelv 92/1. 138–151.
- Kiss Jenő (1998): A nyelvjárásokhoz és a köznyelvhez való viszonyulás: attitűdváltozások a magyar nyelvközösségben. In: Zoltán András (szerk.):

- Nyelv, stílus, irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára. Budapest: Argumentum. 315–317.
- Kiss Jenő (2002): Nyelvművelés és regionális nyelvhasználat. In: Balázs Géza / A. Jászó Anna / Koltói Ádám (szerk.): Éltető anyanyelvünk: Írások Grétsy László 70. születésnapjára. Budapest: Tinta. 292–297.
- Kiss Jenő (2009): A nyelvjárások és a dialektológiaoktatás Kárpát-medencei magyar szakos hallgatók szemével. In: Magyar Nyelvőr 133/1. 1–14.
- Lanstyák István (1993): Diglosszia és kettősnyelvűség. In: Kétnyelvűség 1/1. 5–21.
- Lanstyák István (1998): Diglosszia és kettősnyelvűség. In: Kontra Miklós / Saly Noémi (szerk.): Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Budapest: Osiris. 125–143.
- Mattheier, Klaus Jürgen (1980): Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Eine Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Menyhárt József / Presinszky Károly / Sándor Anna (2009): Szlovákiai magyar nyelvjárások. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Parapatics Andrea (2011): Pozitívan a nyelvjárásokról – az iskolában is. Anyanyelv-pedagógia 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=347> (2014.08.17.)
- Posgay Ildikó (2007): Nyelvi „hiba” vagy nyelvjárási jelenség? In: Guttmann Miklós / Molnár Zoltán (szerk.): V. Dialektológiai Szimpozion: Szombathely, 2007. augusztus 22-24. Szombathely: Berzsényi Dániel Főiskola BTK, Magyar Nyelvészeti Tanszék. 211–214.
- Szabó József (2005): A nyelvjárás és az irodalmi nyelv helye és szerepe német Svájcban, különös tekintettel az iskolai oktatásra. In: Magyar Nyelvőr 129/1. 59–70.
- Szemere Gyula (1971): A magyar nyelvtan tanítása. Budapest: Tankönyvkiadó.

Enikő Jakus (Budapest)

Das fremdsprachenintensive Vorbereitungsjahr – Chance für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen

1. Einleitung

Seit dem Schuljahr 2004/05 haben alle Fachmittelschulen und Gymnasien in Ungarn die Möglichkeit, ihr Bildungsprofil um „fremdsprachenintensive Vorbereitungsjahrgänge“ (ung. *NyEK – nyelvi előkészítő évfolyam*) zu erweitern. Dieses Bildungsprogramm wurde im Jahre 2003 als Teil des Projektes *Welt-Sprache, Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse (Világ-Nyelv, az idegennyelv-tudás fejlesztése)* initiiert, das sich zum Ziel setzt, die Basis für die einheitliche und wirksame Entwicklung des Fremdsprachenlernens zu schaffen (s. Änderung des Bildungsgesetzes 1993. LXXIX. 2003).

Die Einrichtung des fremdsprachenintensiven Vorbereitungsjahres (im Folgenden: FVJ) wurde durch eine Bestandsaufnahme zu vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen in der ungarischen Bevölkerung angeregt, deren Ergebnisse auf erhebliche Defizite an Fremdsprachenkenntnissen hinwiesen. Der Fremdsprachenunterricht im FVJ soll nun zur Verbesserung dieser Situation beitragen: Schulabgänger sollten eine Fremdsprache auf Mittel-, sowie eine weitere auf Grundstufenniveau beherrschen, ihre Fremdsprachenkenntnisse aufrechterhalten, erweitern und auch dazu fähig sein, weitere Fremdsprachen zu erwerben. Zu diesem Zweck lernen sie im ersten Schuljahr eine Fremdsprache intensiv (ursprünglich in mindestens 40%, ab dem Schuljahr 2013/14 in 60% der Unterrichtsstunden), und schließen ihre Ausbildung statt 4 nach 5 Jahren mit dem Abitur (in der intensiv gelernten Fremdsprache mit dem sog. Oberstufenabitur) ab. Als zusätzlich festgesetzte Ziele dieser intensiven Lernform gelten die Förderung der positiven Attitüde und der Motivation der Fremdsprachenlernenden, ausgerichtet auf die Zielsprachen, die Kulturen des Zielsprachenlandes sowie das Fremdsprachenlernen.

Als Deutsch- und Englischlehrerin eines zweisprachigen Gymnasiums in Budapest habe ich persönliche Erfahrungen mit dieser intensiven Lernform und bin davon überzeugt, dass sie im Prinzip zahlreiche Chancen zur Förderung

der fremdsprachlichen Kompetenzen von Schülern bietet – jedoch nur dann, wenn die in ihnen vorhandenen Potenziale erkannt und im Interesse des effektiven Fremdsprachenlernens in angemessener Weise umgesetzt werden. Aus diesem Grund habe ich mich als Doktorandin der Eötvös-Loránd-Universität Budapest im Bereich Angewandte Linguistik (Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache) dafür entschieden, diese Lernform auch im Spiegel der neuesten Anforderungen (etwa im Hinblick auf die Entwicklung der Mehrsprachigkeit) näher unter die Lupe zu nehmen.

Im vorliegenden Beitrag wird gezeigt, wie der Sprachunterricht im FVJ zur Umsetzung der genannten bildungspolitischen Ziele beitragen kann. Es wird ein Überblick darüber geboten, wie die sekundäre Bildung in Ungarn bisher von der Einführung der fremdsprachenintensiven Vorbereitungsjahrgänge (im Weiteren: FV-Jahrgänge) profitieren konnte, welche Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen sich daraus für Schüler und Lehrkräfte ergeben haben. Darüber hinaus wird auf weitere, bis heute oft ungenutzte Potenziale eingegangen, die zur Förderung von Mehrsprachigkeit in FV-Jahrgängen einen wichtigen Beitrag leisten können. Durch die angemessene Ausnutzung dieser Möglichkeiten könnte nämlich diese Lernform noch mehr Nutzen mit sich bringen. Im Mittelpunkt stehen folgende Fragen:

- Welche bildungspolitischen Ziele stehen im Hintergrund der Einführung vom FVJ?
- Wie konnte bisher die sekundäre Bildung in Ungarn aus der Einführung der FV-Jahrgänge profitieren, welche Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen haben sich für Schüler und Lehrkräfte ergeben?
- Welche Erkenntnisse der Bezugswissenschaften könnten noch bei der Verwirklichung berücksichtigt werden?
- Wie könnten die im Vorbereitungsjahr präsenten Potenziale mit Berücksichtigung dieser Erkenntnisse zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit beitragen?

2. Das FVJ im bildungspolitischen Kontext

Zur Beantwortung dieser Fragen sind vor allem die Ursachen zu klären, warum überhaupt das FVJ in Ungarn eingeführt wurde, auf welche Probleme es als Lösung konzipiert war und welche Beschlüsse auf der europäischen bildungspolitischen Ebene als Basis und Initiator dieser Lernform betrachtet werden können.

Im Hintergrund des Projektes *Welt-Sprache* und die dadurch erfolgte Einführung des FVJ stehen einerseits die ungarischen Forschungsergebnisse der Volkszählung 2001 und die repräsentative Erhebung von Terestyéni (1996),

die beide mangelnde Fremdsprachenkenntnisse der ungarischen Bevölkerung bewiesen. Andererseits wurde die Einführung dieses Fremdsprachenlernprogramms durch die in der Bildungspolitik der EU maßgebenden Tendenzen und Programme angeregt. Dabei sind vor allem die ersten Projekte im Jahre 2001 zu nennen: das *Europäische Jahr der Sprachen* und die Entwicklung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat 2001, Ehlich 2010). Zweitens sind die Schlussfolgerungen der Sitzung des Europarates in Barcelona (2002) einflussreich, in denen man u.a. für den frühen Erwerb zweier Fremdsprachen plädierte. Drittens sind Fremdsprachenlernprogramme anhand des Aktionsplans der Europäischen Kommission für 2004–2006 anzustreben, viertens gewann ab 2005 (Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit) auch die Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenlernen zunehmend an Bedeutung.

Mehrsprachigkeit zeichnet sich dementsprechend seit mehreren Jahren als Anforderung gegenüber dem Fremdsprachenlernen ab, der Vorbereitungsjahrgänge ebenfalls gerecht werden können. Mehrsprachigkeit ist ein bedeutendes und ständig wachsendes Feld wissenschaftlicher Tätigkeit, die Sprachen nicht als klar voneinander abgrenzbare Entitäten betrachtet. Sie bezeichnet einen Zustand, in dem einer Person gleichzeitig mehrere Sprachen für sprachliche Handlungen zur Verfügung stehen, also eine ganze Bandbreite sprachlicher und kommunikativer Ressourcen, die sich zu einem oder mehreren Sprachsystemen zuordnen lassen. Im weiteren Sinne sind also alle Menschen mehrsprachig, weil sie in der Lage sind, ihre Muttersprache in verschiedenen Situationen unterschiedlich zu benutzen (z.B. eine regionale Variante in der Familie und die Standardsprache in öffentlichen Situationen). Mehrsprachigkeit kann sich auf verschiedenen Ebenen entwickeln: unter lebensweltlichen Umständen oder unter institutionellen Rahmenbedingungen, zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht an schulischen Einrichtungen (Busch 2013, Feld-Knapp 2014a).

Mehrsprachigkeit äußert sich außerdem in zahlreichen Formen (rezeptiv/produktiv, kombiniert/koordiniert, symmetrisch/asymmetrisch, simultan/sukzessiv, retrospektiv/prospektiv usw.). Im Fall der Vorbereitungsjahrgänge, wenn Sprachen im institutionellen Rahmen, strukturiert und systematisch (wie typischerweise erste und zweite Fremdsprachen) in der Schule erlernt und im mentalen Lexikon der Lernenden für eine gemeinsame Bedeutungsebene als getrennte sprachliche Kodierungssysteme gespeichert werden, lässt sich Mehrsprachigkeit mit den Merkmalen ‚curricular‘, ‚kombiniert‘, ‚funktional‘, ‚konsekutiv-sukzessiv‘ und ‚prospektiv‘ charakterisieren (Bausch 2007, Haider 2010).

Echte Mehrsprachigkeit bedeutet die Beherrschung von mindestens drei Sprachen (umfasst also außer der im schulischen Fremdsprachenunterricht erworbenen Mehrsprachigkeit auch den doppelten Erst- bzw. Zweitspracherwerb)

und beginnt so früh wie möglich. Mehrsprachig im engeren Sinne ist man also, wenn man neben der Muttersprache (L1) in noch mindestens zwei weiteren Sprachen (L2 und L3) kommunikativ handeln kann.

Bereits 2001 (*Jahr der Sprachen*) wurde Mehrsprachigkeit zum europäischen kulturellen Erbe erklärt und die Wichtigkeit der Förderung von Mehrsprachigkeit, ihre Wahrnehmung als Chance betont (Feld-Knapp 2012). Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wird Mehrsprachigkeit als das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts genannt, da sie die Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Europas ermöglicht, die u.a. wegen der Dominanz des Englischen als *lingua franca* gefährdet ist. Mehrsprachigkeit wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2001) folgenderweise definiert:

Mehrsprachigkeit betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

Diese **interkulturelle, kommunikative Kompetenz**, die als Grundlage des genannten bildungspolitischen Ziels betrachtet wird, besteht nicht nur aus sprachlichen, sondern auch aus soziolinguale und pragmatischen Kompetenzen. Sie ermöglicht Sprachlernenden, sich in anderen Kulturkreisen zu verständigen, und befähigt sie dazu, Menschen mit anderen Sprachen und anderem kulturellem Hintergrund zu verstehen und ihre kommunikativen Ziele zu verwirklichen. Diese kommunikative Kompetenz ist also die Voraussetzung für die **Handlungsfähigkeit** der Lernenden in mehreren Sprachen, und dient als Basis, als „sozial Handelnder“ verschiedene kommunikative Aufgaben bewältigen zu können:

Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen. (ebd.)

Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz sowie die Förderung der Handlungsfähigkeit bilden damit die wichtigste Grundlage für die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit und für das erfolgreiche

Fremdsprachenlernen. Die Realisierung dieser Ziele des Fremdsprachenunterrichts erfolgt anhand der Prinzipien der **Mehrsprachigkeitsdidaktik** (MSD):

Dieser didaktische Ansatz geht von einer Entfaltung der Lernerperspektive aus, d.h. Sprachbesitz, Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Schüler und Schülerinnen werden beim Sprachenlernen miteinbezogen. (Hufeisen/Neuner 2003; zit. nach Imgrund 2007)

Auch im ungarischen Kontext nimmt der Stellenwert der MSD zu und wird gefordert, die Grundlagen für die individuelle Mehrsprachigkeit durch den schulischen Fremdsprachenunterricht zu schaffen (Feld-Knapp 2014a).

3. Das FVJ von den Anfängen bis heute

Hinsichtlich der oben formulierten Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist festzustellen, dass neue Rahmenbedingungen für die Erfüllung der aktuellen Zielsetzungen erforderlich sind. Als Reaktion darauf wurde in Ungarn vor beinahe zehn Jahren das FVJ als eine besondere Form des Sprachlernens eingeführt. Ob es wirklich als Chance für die Entwicklung echter, individueller Mehrsprachigkeitsprofile einzusetzen ist, ist heute immer noch umstritten. Im Folgenden soll kurz zusammengefasst werden, was die Erkenntnisse aus den ersten zehn Jahren des Vorbereitungsjahres gewonnen werden können und welche Konsequenzen aus diesen Erfahrungen zu ziehen sind.

3.1. Die ersten Erfahrungen mit FV-Jahrgängen

Für die ersten fünf Jahre nach der Einführung von FV-Jahrgängen war eine besondere Begeisterung charakteristisch, die sich an verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten, Konferenzen, Hilfsmaterialien, Fortbildungskursen für Lehrer, einem Internetportal sowie auch an empirischen Untersuchungen zeigt. Auch die Zahlen machen die Hochstimmung deutlich: im Schuljahr 2004/05 nahmen mehr als 400 Schulen an dem Programm teil und fast 12.000 Schüler lernten in Vorbereitungsjahrgängen. Obwohl sich die Anzahl der Schulen im Schuljahr 2008/09 etwas reduzierte (weniger als 400 Schulen), gab es mehr Jahrgänge, in denen intensives Fremdsprachenlernen eingeführt war, was auch mehr Lernende (knapp 17.000 Schüler) bedeutet (Nikolov/Ottó/Öveges 2009).

In den letzten Jahren gehen diese Zahlen jedoch etwas zurück:¹ neben der Anzahl der Schüler, haben sich allmählich auch das Fortbildungs-, Konferenz- und Materialangebot, sowie das wissenschaftliche Interesse an FV-Jahrgängen verringert. Mitunter werden Vorbereitungsjahrgänge auch grundsätzlich in Frage gestellt und Meinungen laut, nach denen es sich nicht lohne, ein weiteres

¹ Laut Statistiken aus dem Schuljahr 2010/11 lernten bereits weniger als 14.000 Schüler in FV-Jahrgängen.

Jahr in der sekundären Bildung zu verbringen, wenn man sich den Unterrichtsstoff auch in vier Jahren aneignen könne.

Der Versuch allein, die oben angeführten Ziele mithilfe dieser Art intensiven Sprachlernens zu verwirklichen, garantiert den Erfolg jedoch vorerst nicht. Im Prozess des Fremdsprachenlernens spielen nämlich zahlreiche andere Faktoren mit: von neuropsychologischen Faktoren über die Lernumgebung und externe Faktoren, Art und Umfang des Inputs bis hin zu den emotionalen (z.B. Motivation, Einstellungen), kognitiven (Bewusstheit, Wissen, Strategien) und linguistischen Faktoren wie Muttersprache, Interlanguage etc. (Marx/Hufeisen 2010).

3.2. Untersuchungen über FV-Jahrgänge

Da das FVJ-Programm eine besondere Initiative ist, gibt es bislang nur wenig empirische Untersuchungen zu den Vorbereitungsjahrgängen (wobei intensives Fremdsprachenlernen mit erhöhter Stundenzahl im ungarischen Schulsystem z.T. bereits früher, in den sogenannten „nullten“ Jahrgängen von zweisprachigen Schulen praktiziert – und somit auch bekannt – war).

Ungarische Untersuchungen zeigen nur eine schwache Korrelation zwischen Stundenzahl und Fremdsprachenkenntnissen (Nikolov/Józsa 2006), andererseits scheint das intensive Fremdsprachenlernen bei der Füllung von Wissenslücken behilflich zu sein, was auch die Motivation der Lernenden beeinflusst (Nikolov/Ottó/Öveges 2005). Aufgrund der Ergebnisse mehrerer empirischer Untersuchungen der Autoren, die im Jahre 2009 in einem Bericht über FV-Jahrgänge veröffentlicht wurden, werden in der Mehrheit der untersuchten Schulen mit FVJ Motivation, Fleiß, positive Attitüde, erfolgreiche Sprach- und Abiturprüfungen (deutlich mehr als an herkömmlichen Schulen) als wichtigste Vorteile erwähnt (Nikolov/Ottó/Öveges 2009). Außerdem können Schulen durch dieses Profil für Eltern und Schüler attraktiver wirken, da FV-Programme eine Art „kostenlosen Sprachkurs“ bieten, außerdem können auch die Lehrkräfte dieser Schulen eine engere Zusammenarbeit realisieren und sich fachlich effektiver weiterentwickeln.

Nicht in jeder Schule scheint die Situation jedoch derart positiv, zumal diese Bildungsform auch erhebliche Schwierigkeiten bereiten kann: An erster Stelle stehen heterogene Lernergruppen und ihre Einteilung (Leistungsgruppen nach Einstufungstests, Differenzierung), die Unterforderung von Schülern im Vorbereitungsjahrgang, des Weiteren die Überforderung von Lehrkräften und der Kooperation zwischen Lehrern, materielle Probleme während der Umsetzung der Lernform, Unterricht einer anderen Fremdsprache – bis hin zu Schwierigkeiten beim Aufnahmeprüfungsverfahren (was Letzteres betrifft, versuchen die Schulen die besten Schüler für ihre Vorbereitungsjahrgänge zu ermitteln und aufzunehmen, was aber im Gegensatz zum primären Ziel des

FV-Programms steht; prinzipiell sollte es das Fremdsprachenlernen in Vorbereitungsjahrgängen möglichst allen Schülern ermöglichen, auch denjenigen, die sich die angebotene Fremdsprache ohne Vorkenntnisse als L3 aneignen).

3.3. Vorbereitungsjahrgänge heute

Nachdem die Schulen ihre ersten spezifischen Erfahrungen v.a. im Bereich der zentralen Lehrpläne, der Unterrichtsmaterialien, Aufnahmeprüfungen, Bewerbungsmöglichkeiten sowie bezüglich höherer finanzieller Unterstützung bzw. effektiverer Fortbildung der Lehrkräfte gemacht hatten und die Konsequenzen aus der Praxis der ersten etwa fünf Jahre gezogen worden waren, wurden Vorbereitungsjahrgänge – wie bereits erwähnt – eine Zeit lang zwar weniger intensiv diskutiert und erforscht, gewinnen durch die neuen Rahmenlehrpläne jedoch wieder an Aktualität.

Der neue Lehrplan für Vorbereitungsjahrgänge scheint nämlich gewisse Forschungsergebnisse zu berücksichtigen und (teilweise) auch auf die früher gewonnenen Erfahrungen zu reagieren. In den ersten Jahren der Vorbereitungsjahrgänge wurde beobachtet, dass das System nicht an allen Schulen optimal funktioniert und es zwischen den Schulen bei der Durchsetzung manchmal beträchtliche Unterschiede gibt, d.h. dass die einzelne Schule und ihr Umgang mit dieser Lernform eine entscheidende Rolle spielt: Es wurde festgestellt, dass für erfolgreiche Vorbereitungsjahrgänge in erster Linie die Schulpraxis, besonders die Qualität des Lehrens, wichtig ist – intensives Lernen garantiert nämlich nicht unbedingt ein auch qualitativ zufriedenstellendes Unterrichtsniveau.

Im aktuellen Rahmenlehrplan wird deshalb streng geregelt, in welchen Schulen Vorbereitungsjahrgänge überhaupt gestartet werden dürfen. Schulen müssen in nach drei aufeinanderfolgenden Schuljahren aufzeigen, dass 60% ihrer Schüler die erste Fremdsprache nach dem dritten Schuljahr, 50% die zweite Fremdsprache (sofern im Unterrichtsplan vorgesehen) am Ende der Ausbildung auf B2-Niveau beherrschen.

Fremd-sprachen	Mindestanforderung für den		
	Vorbereitungsjahrgang	10. Jahrgang	12. Jahrgang
FS 1	A2–B1	B1–B2	B2
FS 2	-	A2–B1	B1–B2

Tab. 1: Mindestanforderungen anhand des Rahmenlehrplans für das fremdsprachenintensive Vorbereitungsjahr

Vorbereitungsjahrgänge sollten außerdem die Möglichkeit für Koordination und Ausgleich von Kenntnissen bieten – und zwar nicht durch die proportionale Erweiterung des Unterrichtstoffes, sondern eher mithilfe von Vertiefung und Übung, 60%, also wöchentlich mindestens 18 Unterrichtsstunden sollten dem Fremdsprachenlernen, fünf Stunden dem Sport gewidmet werden, 50% der weiteren Stunden sollten zur Vertiefung von EDV-Kenntnissen und zur Fertigkeitentwicklung dienen. Die Schulen sind außerdem verpflichtet, die intensiv unterrichtete Fremdsprache den Lernenden auch weiterhin (im 9.–10. Jahrgang in fünf, später in mindestens drei Wochenstunden) anzubieten.

3.4. Die Rolle des Lehrers in Vorbereitungsjahrgängen

Lehrkräfte und ihre alltägliche Praxis, ihre Methoden und Unterrichtstechniken spielen in Vorbereitungsjahrgängen eine bedeutsame Rolle. Im Prozess des intensiven Fremdsprachenlernens stellen die Lehrer einen der entscheidenden Faktoren dar, da die Ziele der einzelnen Bildungsprogramme durch ihre Arbeit erst verwirklicht werden. Vorbereitungsjahrgänge lassen ihnen außerdem genügend Spielraum und auch Zeit für offene Arbeitsformen, Lerntechniken, Lernstrategien sowie Reflexion.

3.4.1. Besondere Herausforderungen

Hohe Stundenzahlen können nicht nur das Lerntempo intensivieren, sondern kurz- oder längerfristig auch zum Verlust von Motivation (bis hin zur „Erschöpfung“) führen. Die Herausforderungen beginnen dabei bereits bei der Aufnahmeprüfung: Seit 2008 dürfen hier FVJ-Schulen die fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden nicht prüfen, so dass oft nur auf Ergebnisse der zentralen Prüfungen zurückgegriffen werden kann, ohne zu wissen, wie die Schüler ihr Fremdsprachenwissen erworben haben. Die daraus resultierende Heterogenität unter den Lernern bereitet am Anfang des Schuljahres in der Regel v.a. bei der Gruppeneinteilung ernsthafte Probleme. Es ist kaum möglich, homogene Lernergruppen zu bilden, weshalb die Lehrer breit gefächerte Kenntnisse über Differenzierungsmöglichkeiten (z.B. die Förderung von schwächeren Schülern) besitzen soll(t)en.

Bestimmt werden soll auch, wie viele Lehrkräfte in einem Vorbereitungsjahrgang unterrichten und wie sie ihre Aufgabenbereiche aufteilen. Sie sollten einerseits die Anforderungen so stellen, dass sich die Schüler des „Lernens“ im alltäglich-herkömmlichen Sinn nicht entwöhnen. Erhöhte Stundenzahlen in der Fremdsprache mit mangelnden Anforderungen in anderen Fächern (z.B. durch die unterrepräsentierten naturwissenschaftlichen Fächer) können dazu führen, dass die Schüler unterfordert werden oder nach einer abgelegten

Sprachprüfung am Fremdsprachenlernen nicht mehr interessiert sind, was ihre Motivation auch allgemein schwächt bzw. schwächen kann.

Lehrkräfte sollten also bestrebt sein, die Motivation aufrechtzuerhalten und eventuellen Motivationsverlust zu bekämpfen. Während ihre Arbeit durch mangelhafte, nicht aufgrund von Reflexionen aktualisierte Lehrwerke, Materialien und methodische Hilfen nicht selten zusätzlich erschwert wird, sollen sie selbst auf die heterogenen Gruppen mit deren Unterschiedlichkeiten in Lernerfahrungen, Lernstrategien oder weiteren individuellen Faktoren eingehen (hiervon resultierende Disziplinarprobleme bilden folglich u.U. ein weiteres Feld, auf das der Lehrer ebenfalls gefasst sein – bzw. vorbereitet werden – sollte).

Man darf auch die Rolle der anderen Unterrichtsfächer wie der Muttersprache oder einer zweiten Fremdsprache, mit der viele in Vorbereitungsjahrgängen anfangen, nicht außer Acht lassen. Durch umfassende Entwicklungspläne, die fächerübergreifende Kompetenzentwicklung erzielen, könnten die Schüler weitere Techniken, Strategien und Grundlagen des Lernens erwerben. Schließlich haben Lehrer zu berücksichtigen, dass für Schüler die „Eingewöhnung“ in einen neuen Schultyp oft auch problematisch sein kann.

3.4.2. Besondere Aufgaben eines Lehrers im Vorbereitungsjahrgang

In dieser intensiven Arbeitsform sollten Lehrkräfte den Bildungsgang neu konzipieren, ein besonderes didaktisch-methodisches Repertoire einsetzen und es ständig erneuern. Besonders wichtig wäre es, die Fremdsprachenkenntnisse bzw. die Motivation der Lernenden in den Jahrgängen 10.–13. weiterhin aufrechtzuerhalten, wozu die Lehrkräfte ebenfalls unterschiedliche Methoden und Techniken brauchen.

FVJ-Lehrer sollten auch fähig sein, miteinander eng zu kooperieren, da ja meistens mehrere Lehrkräfte in einer Gruppe unterrichten und der Erfolg des Lernens im Vorbereitungsjahrgang von der effektiven Kooperation der Lehrer in erheblichem Maße abhängig ist. Aus diesem Grund sind auch Bewertungsmaßnahmen (wer bewertet was und wie) ein heikler Punkt. Die Arbeit im Unterricht sollte also grundsätzlich abwechslungsreich gestaltet werden und im Sinne der oben erwähnten Aspekte fördernd wirken, z.B. durch offene, autonome Arbeitsformen, entdeckendes Lernen, Projekte, die Einbeziehung neuer Medien, Kontakte mit Zielsprachenländern, Berücksichtigung der weiteren Fremdsprache(n), durch Vermittlung von Lernstrategien, von sozialen, interkulturellen Kompetenzen sowie der Textkompetenz (Feld-Knapp 2014b) bzw. von Kooperationsfähigkeit. Kurz und gut kommt hier also nicht nur der Sprache, sondern auch den Sprachlernkompetenzen eine gewichtigere Rolle zu.

In einem FVJ als Lehrer tätig zu sein bedeutet also nicht nur eine quantitativ andersartige Arbeit in mehreren Unterrichtsstunden pro Woche. FVJ-Lehrer

sollten auch ideale Bedingungen zum Fremdsprachenlehren vorfinden und diese auch nutzen (bzw. zu nutzen wissen), da die Anforderungen des Rahmenlehrplans nur so durchgesetzt werden können. Sorgfältigkeit, Flexibilität, Konsequenz, breit gefächertes didaktisch-methodisches Wissen, bzw. Wissen über Differenzierung und Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Selbständigkeit, aber gleichzeitig Kooperationsfähigkeit sind besonders angesagte Fähigkeiten eines Lehrers im FVJ. FV-Jahrgänge brauchen also entsprechend qualifizierte und beruflich wie persönlich gleichermaßen engagierte Lehrkräfte.

4. Zur Relevanz der Bezugswissenschaften für den intensiven Sprachunterricht im FVJ

Für die Entwicklung des fremdsprachenintensiven Lernens in Vorbereitungs-jahrgängen und für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit ist es unerlässlich, neue wissenschaftliche Erkenntnisse einzubeziehen und zu reflektieren. Im Folgenden werden die kontrastive Linguistik, die Spracherwerbsforschung und die Fremdsprachendidaktik in ihrer Wichtigkeit für die Effektivität der Sprachlernprozesse in Vorbereitungsjahrgängen behandelt.

Die **kontrastive Linguistik** leistet einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung von fremdsprachlichen Kompetenzen: sie befasst sich mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Sprachen, folglich also auch mit Transfererscheinungen im Sprachlernprozess. Ihre Relevanz besteht darin, dass sie u.a. ermöglicht, die linguistischen Grundlagen des Fremdsprachenlernens aus kontrastiver Perspektive kennen zu lernen – eine möglichst vollständige, kontrastive Beschreibung von Sprachen ist zweifelsohne das sinnvolle Fundament eines erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts (Harden 2006: 57). Wie auch die Theorie über die *Kontrastive Hypothese* von Fries (1947) und Lado (1957) besagt, sind viele Lernschwierigkeiten auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachsystemen zurückzuführen:

Zur Ermittlung struktureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede zweier Sprachen ist die kontrastive Linguistik für verschiedene Anwendungsgebiete relevant, in denen die Sprachen aufeinander treffen – also beispielsweise bei der Übersetzung von der einen Sprache in die andere, bei der Erstellung zweisprachiger Wörterbücher – und natürlich der Fremdsprachenvermittlung. (Hackmack 2002)

Die Erforschung der oben erwähnten interlingualen Einflüsse (Transfererscheinungen) hat auch in der **Fremdsprachenerwerbsforschung** eine lange Tradition (vgl. Odlin 1989, Kellermann/Sherwood/Smith 1986, Gass/Selinker 1983). Die sprachlichen Grundlagen (d.h. *was* gelernt wird) hängen nämlich mit den konkreten Erwerbsprozessen des Fremdsprachenlernens (d.h. *wie*

eine Fremdsprache gelernt wird) eng zusammen. Deren Verlauf, die Voraussetzungen und die Möglichkeit des Entwicklungsprozesses werden durch die verschiedenen Spracherwerbtheorien beschrieben (vgl. Tracy 1991).

Im Kontext des vorliegenden Beitrags soll ganz besonders die Bedeutung des Erwerbs einer L3 betont werden: In diesem Fall können die Transfererscheinungen in den Beziehungen L1→L2, L1→L3 oder auch L2→L3 untersucht werden (Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001).² Aus diesem Grund spielen Theorien zum Tertiärsprachenerwerb auch für das Vorbereitungsjahr eine besonders wichtige Rolle, da hier die vorher bereits erwähnte Perspektive der kontrastiven Linguistik offensichtlich extrem relevant sein kann. Die Theorie des Tertiärsprachenerwerbs befasst sich mit den Charakteristika des Erwerbs einer zweiten Fremdsprache, mit besonderer Rücksicht auf die Reihenfolge der gelernten Sprachen. In Bezug auf die deutsche Sprache bildete sich sogar die Forschungsrichtung *DaFnE* (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*, Marx/Hufeisen 2010), in deren Hintergrund die Rolle des Englischen in Europa als *lingua franca* sowie die Tatsache stehen, dass als erste Fremdsprache in Schulen fast immer Englisch angeboten wird. *DaFnE* soll spezielle Merkmale des Erwerbsprozesses der deutschen Sprache als L3 erforschen und auf diese Weise zum erfolgreichen Erwerb des Deutschen als L3 beitragen.

Da die Tertiärsprachenforschung v.a. die Reihenfolge der gelernten Sprachen in Betracht zieht, wurde sie in den vergangenen Jahren teilweise von der *Mehrsprachigkeitsforschung* abgelöst, die eine komplexere Annäherung an erworbene Sprachen ermöglicht und eine **integrierte Fremdsprachendidaktik** unterstützt (Hufeisen/Riemer 2010). Damit gelangen wir nach den Fragen „Was wird gelernt?“ und „Wie wird gelernt?“ zur Frage „Wie kann man eine neue Fremdsprache vermitteln?“ und zur Fremdsprachendidaktik und -methodik, die sich selbst an Referenzwissenschaften anlehnen, auf sie basieren und sie reflektieren. Zu diesen gehört v.a. die kontrastive Linguistik, die sich der Problematik der effektiven Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit in Vorbereitungsjahrgängen aus der Perspektive der „Orientierungen und Praktiken der Vermittlung von Sprachen und über theoretische Leitlinien moderner Ansätze des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen“ (Roche 2013:13) annähert.

Bei der Umsetzung der Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht ist vor allem Selektion wichtig: Was soll unterrichtet werden, welche Elemente führen zu Lernschwierigkeiten in interlingualer Hinsicht? Isomorphe Elemente

² L1 bezeichnet die erstgelernte Sprache, die Muttersprache; L2 steht für die erste, L3 für die in zeitlicher Abfolge nach der ersten Fremdsprache gelernte Fremdsprache, auch *Tertiärsprache* genannt: „Als Tertiärsprachen bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d.h. als 2., 3., 4., etc. erlernt werden.“ (Hufeisen 2003: 5).

sind etwa deutlich weniger aufwendig zu vermitteln als starke Abweichungen: wenn der Lernende sie versteht, kann er sie unmittelbar automatisieren. Mit stark abweichenden Kontrasten sollten Schüler während der Automatisierung hingegen mehrmals konfrontiert werden, und bei Kontrastmangel ist die Überwindung der homogenen Hemmung zu bedenken. Da es jedoch auch durch universale Prinzipien erklärbare Fehler gibt, die einem bestimmten Stadium einer Lernersprache zuzuordnen und eher Indikatoren für Lernprozesse und Lernstrategien sind, dürfen kontrastive Fehler nicht überdimensioniert werden (vgl. ebd).

Da im fremdsprachenintensiven Vorbereitungsjahr zwei Fremdsprachen gleichzeitig unterrichtet werden, sollte die Fremdsprachendidaktik auch die Unterschiede zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem der weiteren Fremdsprachen in besonderem Maße berücksichtigen. Dabei hilft das *Faktorenmodell* von Hufeisen (2001) zum L1-, L2- und L3-Erwerb. Danach birgt das Lernen der zweiten Fremdsprache (Tertiärsprache) im Vergleich zum Erwerb einer L2 weitere, eher qualitative Änderungen in sich. Lernende sind nämlich emotionalerweiser zielorientierter, risikofreudiger, gelassener, sie sind kognitiv kreativer, verstehen die Logik der Sprachen besser, entwickeln unterschiedliche eigene Verfahren und Strategien. Haben sie ein systematisches Wissen von ihrer L1 und L2, so haben sie auch Erfahrungen im sprachübergreifenden Denken und im interlingualen Erschließen, was fördernd für den Erwerb einer weiteren Fremdsprache sein kann. Im Fokus des L3-Unterrichts sollte deshalb die Anknüpfung stehen, die in der Praxis leider bis heute nur teilweise umgesetzt wird.

Anschließend ist es wichtig zu bemerken, dass die Transfererscheinungen und die sie beeinflussenden Faktoren während des Erwerbs einer L3 unterschiedlich interagieren und aufeinander wirken. So ist ihre Situation ganz komplex und bedarf eindeutig weiterer Forschungen (Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001). Mehrsprachigkeit sollte nicht als erweiterte Einsprachigkeit betrachtet werden: der Prozess der Mehrsprachigkeit – wie sie von Jessner (2002) im dynamischen und holistischen Modell der Mehrsprachigkeit dargestellt wird – ist nicht linear und reversibel, sondern komplex. Nach diesem Modell zeigen Transfererscheinungen eine viel höhere Diversität als eine einfache Reihe von Interferenzen.

Die kontrastive Annäherung bzw. Kontrastivität als Strategie könnte also den Lernprozess steuern, mithilfe der Bewusstmachung von Unterschieden und Ähnlichkeiten, Kontrasten und deren Mangel. Kontrastivität sollte man aber nicht nur einfach als Sprachvergleich verstehen, sondern als ein Konzept, das Lehrkräfte zur Steuerung des Lernprozesses durch implizite und explizite Bewusstmachung, Entwicklung von metasprachlichem Bewusstsein,

Metakognitionen über die Sprache im Allgemeinen anwenden sollten (Brdar-Szabó 2010).

Dies ist eben nur dann möglich, wenn Lernziele fremdsprachenübergreifend differenziert und neu profiliert werden. Das bedeutet, dass das bisher globale Lernziel von „near nativeness“ und Einsprachigkeit aufgegeben und stattdessen „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ praktiziert wird. Wie anhand der Forschungen von Boócz-Barna (2007) auch in Ungarn festgestellt werden konnte, ist eine begrenzte Benutzung der Muttersprache im Unterricht zulässig und zu tolerieren, damit die einzelnen Sprachen nicht isoliert betrachtet werden, dafür aber vielfältigere Interaktionsmuster entstehen und die Muttersprache nach wie vor als Mittel der Informationsentnahme fungieren kann. Zur Umsetzung ist außerdem noch eine intensive Zusammenarbeit, also eine kooperative Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts bzw. eine Kooperation zwischen Fremdsprachenlehrern vor Ort zu realisieren.

Es wäre also möglich, durch die Aufbereitung der Erfahrungen mit der Muttersprache und der Fremdsprache(n) die Fremdsprachenlernprozesse positiv zu stützen. Es sollte erkannt werden, dass der schülerseitig bereits vorhandene Sprachbesitz für das Lernen z.B. einer zweiten Fremdsprache nicht nur einen interferenzbildenden Stör- und Behinderungsfaktor, sondern auch eine Lernstütze darstellen kann (Bausch/Helbig 2007).

5. Fazit

Resümierend kann man also sagen, dass FV-Jahrgänge in der Tat als eine reelle Chance für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit zu betrachten sind. Dies gilt vor allem dann,

1. wenn im Unterricht keine Einsprachigkeit herrscht, sondern die Zusammenhänge zwischen Muttersprache und Fremdsprache(n) erkannt, Unterschiede zwischen Erwerb der Muttersprache, der ersten bzw. zweiten Fremdsprache berücksichtigt und der vorhandene Sprachbesitz nicht nur als interferenzbildender Störfaktor, sondern als Lernstütze erkannt werden, wobei – durch die Vermittlung von Lern- und Erschließungsstrategien sowie Lerntechniken– der Einsatz von Kontrastivität als Strategie Hilfe leisten kann;
2. wenn über Sprachen und Sprachlernen eine konsequente Reflexionsarbeit im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird, durch Auseinandersetzung mit dem Inhalt und der Form des Inputs, durch bewusste Verknüpfung erworbener und zu erwerbender Sprachen und durch bewusste Reflexion über Transfererscheinungen, wodurch sich Sprach- und Sprachlernbewusstheit entwickeln lässt;

3. wenn zwischen den einzelnen Fächern eine kooperative Didaktik und Methodik realisiert wird, was auch eine Neuformulierung von fremdsprachenübergreifend differenzierten, neu profilierten Lernzielen bedeutet. Dazu gehört die Kooperation zwischen Lehrern der einzelnen Fächer (Muttersprache, erste und zweite Fremdsprache), zum Beispiel die logische Koordination der Reihenfolge der Inhalte in beiden Fremdsprachen, wobei Mehrsprachigkeit auch seitens der Lehrkräfte vorausgesetzt wird (falls sie selber mehrsprachig sind, indem sie z.B. über erweiterte Fremdsprachenkenntnisse verfügen);
4. wenn auch externe Faktoren optimiert werden, z.B. eine günstige Einteilung von Gruppen erfolgt, ein angemessener Umgang mit der Heterogenität der Schüler und möglichst offene, autonome Arbeitsformen, entdeckendes Lernen sowie Projekte realisiert, darüber hinaus auch neue Medien und – im Optimalfall – Kontakte mit den Zielsprachenländern in den Fremdsprachenlernprozess einbezogen werden, damit auch soziale und interkulturelle Kompetenzen entwickelt werden. So ist es möglich, Schüler in FV-Jahrgängen nicht zu unterfordern und die differenzierte Förderung ihrer Fremdsprachenkompetenzen methodisch-didaktisch ideal umzusetzen.

Dazu sollte der Umgang mit Mehrsprachigkeitsdidaktik und Vorbereitungs-jahrgängen auch in der universitären Lehrerbildung thematisiert und als mögliche Herausforderung behandelt werden. Die wichtigste Konsequenz für die Lehrerbildung ist deshalb die Vermittlung von Wissen über Theorie und Praxis intensiver Arbeitsformen für angehende LehrerInnen im Rahmen ihrer Ausbildung, unter Einbeziehung von konkreten Methoden und Techniken, die die Arbeit in und nach den Vorbereitungs-jahrgängen erleichtern.

Konferenzen, Unterrichtsbeobachtungen, Erfahrungsaustausch, Besprechungen mit in Vorbereitungs-jahrgängen praktizierenden Lehrkräften könnten für zukünftige LehrerInnen ebenfalls hilfreich sein. Auch konkrete Hilfs- und Lehrmaterialien sollten veröffentlicht werden, damit sich Lehrkräfte auf diese besondere Herausforderung vorbereiten können und mit ihnen nicht erst in der Schule konfrontiert werden. Daneben wäre ein neuer Lehrplantypus nötig, der einen zentralen, sprachen-, schulformen- und stufenübergreifenden, für alle Fremdsprachen verbindlichen Kernlehrplan bietet.

FV-Jahrgänge sollten dazu weiterhin thematisiert, erforscht, bewertet und weiterentwickelt werden, da ihre Potenziale und Effektivität nur durch die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung nachweisbar sind. Die Erforschung von FV-Jahrgängen bietet außerdem auch für die Analyse des Tertiärsprachenerwerbs besonders günstige Möglichkeiten: es lassen sich zum Beispiel

kontrastive Transfererscheinungen zwischen den gelernten Sprachen charakterisieren, die die produktiven fremdsprachlichen Kompetenzen von Fremdsprachenlernenden beeinflussen. Außerdem wäre es auch möglich und besonders günstig, die Rolle der Reihenfolge der gelernten Fremdsprachen – zum Beispiel Englisch und Deutsch – als Einflussfaktor zur Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen zu untersuchen (z.B. in Bezug auf die einzelnen sprachlichen Einheiten unterschiedlichen Komplexitätsgrades).

Alles in allem zeigt sich, dass die in Ungarn vor etwa 10 Jahren eingeführte intensive Lernform, die Vorbereitungsjahrgänge bieten, zur Verwirklichung der neuen Ziele der Fremdsprachendidaktik, d.h. zur Entwicklung echter Mehrsprachigkeitsprofile wesentlich beisteuern kann. Vorbereitungsjahrgänge bilden mittlerweile einen festen Bestandteil unseres Bildungssystems und gehören zum Fundament des Bildungsprofils einzelner Schulen. Es sollten also ihre Möglichkeiten und Potenziale erkannt, bewusst gemacht und konsequent ausgenutzt werden, damit die individuelle Mehrsprachigkeit an ungarischen Schulen der sekundären Bildung auch auf diese besondere Weise – und hoffentlich weiterhin möglichst erfolgreich – gefördert werden kann.

Bibliographie

- Bausch, Karl-Richard (2007): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., völlig neu bearb. Aufl. Tübingen/Basel: Francke. S. 439–444.
- Bausch, Karl-Richard / Helbig, Gerhard (2007): Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., völlig neu bearb. Aufl. Tübingen/Basel: Francke. S. 459–464.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter [=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. S. 518–531.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: facultas wuv.

- Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ehlich, Konrad (2010): Die deutsche Sprache in der Sprachenpolitik europäischer Institutionen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen Britta / Riemer Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter [=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. S. 124–132.
- Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*. Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös József Collegium [=Cathedra Magistrorum 2011/2012. CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. 1]. S. 17–52.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelvtanár-képzés megújításához. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (szerk.) (2014): *MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. Budapest: MANYE/Tinta. S. 91–95.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): *Zugänge zum Text*. Frankfurt/Main: Peter Lang [=SSGL Band 3]. S. 127–150.
- Fries, Charles C. (1945): *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Gass, Susan M. / Selinker, Larry (1983): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley (Mass.): Newbury House. Revised Edition: Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- Hackmack, Susann (2002): *Kontrastive Linguistik & kontrastiver Vergleich. Kurzeinführung in die KL, verdeutlicht am kontrastiven Vergleich im Rahmen der Phonologie*. Vortrag am 30.10.02 an der Universität Bremen. http://www.fb10.uni-bremen.de/homepages/hackmack/oldenbrg/kl_pdfs/kontling.pdf (abgerufen am 11.01.2014)
- Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke. S. 207–208.
- Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Hufeisen, Britta (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 648–653.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2003) (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch [=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 738–754.
- Imgrund, Bettina (2007): Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht. In: *Babylonia* 3. S. 49–57.
- Kellerman, Eric / Sherwood Smith, M. (1986): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across culture: Applied linguistics for language teaching*. Michigan: University of Michigan Press.
- Marx, Nicole / Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch [=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 826–832.
- Nemzeti alaptanterv (2012): <http://www.ofi.hu/nat/mk-nat-2012> (abgerufen am 24.10.2013)
- Nikolov, Marianne / Ottó, István / Öveges, Enikő (2005): Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf (abgerufen am 24.10.2013)
- Nikolov, Marianne / Ottó, István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. In: *Iskolakultúra* 16/5. S. 49–67.
- Nikolov, Marianne / Öveges, Enikő (2006): Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák vezetői, nyelvtanárai és tanulói körében 2006 tavaszán végzett felmérésről. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/nyek_jelentes_20061009.pdf (abgerufen am 24.10.2013)

- Nikolov, Marianne / Józsa, Krisztián (2006): Relationships between Language Achievements in English and German and Classroom-Related Variables. University of Pécs Roundtable 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics. Pécs, Lingua Franca Csoport. S. 197–224.
- Nikolov, Marianne / Ottó, István / Öveges, Enikő (2009): A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése. 2004/2005-2008/2009. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/nyelvi-elokeszito> (abgerufen am 24.10.2013)
- Nyelvi előkészítő évfolyam kerettanterve. http://doc.hjegy.mhk.hu/20125H20000051A97E_7.PDF (abgerufen am 24.10.2013)
- Odlin, Terence (1989): Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Roche, Jörg (2013): Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. 3. Aufl. Tübingen: Narr/Francke.
- Terestyéni, Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. In: Modern Nyelvoktatás 2/3. S. 3–16.
- Tracy, Rosemarie (1991): Sprachliche Strukturentwicklung: linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen: Narr.
- Világ–NYELV pályázati program az idegennyelv-tudás fejlesztésére. Új-Pedagógiai Program (Ápril 2003). <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00070/2003-04-te-xx-Vilag.html> (abgerufen am 24.10.2013)

Dávid Juhász (Budapest)

Does English for Specific Purposes (ESP) require a different approach? – The effects of needs analysis and research on teaching and testing*

1. Introduction and relevance

Today there are numerous jobs that require communication among non-native speakers of Lingua Francas, i.e. the language used as the medium of communication is not the mother tongue of either of the participants. In such cases, it is essential that the interlocutors (people participating in the conversation) use language that is easy to understand and interpret, clear and does not allow for misinterpretation as the linguistic repertoire of the speakers does not always allow for active negotiation of meaning / speech accommodation (Giles et al. 1991).

These are all relevant questions in language teaching and testing, too. Today's post-method teaching methodology is still mostly based on the tenets of Communicative Language Teaching (CLT) which dictates language learners and teachers to use numerous activities that promote fluency and the use of context to enrich learners' vocabulary and knowledge of grammatical structures. However, in the Hungarian context the emphasis is mostly on taking and passing language exams, therefore there is a backwash effect (Hughes 1989) of testing on teaching. Therefore, the question arises, what can be done about English for Specific Purposes (ESP), a language that is goal-oriented and does not seem to follow the traditional methods of teaching and testing language?

This paper details the results of a study carried out in 2012 that aimed at discovering the language use and communication methods of Hungarian truck drivers who recently travel abroad. That is a very specific ESP and as the researcher had no prior knowledge of the field's peculiarities, research and needs analyses were necessary to explore what truck drivers need language for, what goals and problems they have to solve using language and what kind of

* This paper is based on a presentation entitled Re-routing in Europe: The key to successful communication as a truck driver with limited language competence that was presented at the AILA-Europe Junior Researcher Meeting in Applied Linguistics hosted by the University of Jyväskylä, Finland, 13.05.2014.

course would cater for their needs. The results will then be used as examples for the implications ESPs have for language teachers and testers.

2. Brief review of theories

Communication is a complex phenomenon even among people sharing the same first languages (L1). During conversations or communication interlocutors have to consider what they want to say (grammatical/lexical competence), to whom (sociolinguistic competence), in what context (discourse competence) and how (strategic competence). All these kinds of competence are part of what is called communicative competence, a term first used by Hymes (1971). Although this description is a fairly simplified way of describing the model as stated by Canale and Swain (1980), it fits the purposes of this paper. However, the main message of the model is clear: communication is a complex issue which involves the use of several sub-systems and the ratio of these seems to vary from one communicative event to another. Whenever lexical competence seems to fail or malfunction (e.g. the speaker does not remember or know a word), there are options to which speakers can resort (e.g. by circumscribing the given word).

The process becomes even more complex when it comes to speakers of different foreign languages (L2). In those cases, there is rather limited possibility to negotiate meaning as finding the common denominator in communication (Török 2000) is even more difficult. In addition, communicating with another person from another culture requires further levels of communication, i.e. being aware of the other interlocutor's cultural norms and traditions and the ability to evaluate and be aware of the other person's preferred communication style. This competence – on top of the communicative competence discussed above – is referred to as intercultural communicative competence (Fantini 2005).

The relevance of these theories in teaching and testing ESPs cannot be questioned. In teaching, communicative competence implies that there are possible ways of overcoming linguistic deficiencies and certain ways to avoid communication breakdown even with a fairly limited linguistic competence. In addition, intercultural communicative competence suggests that there are different norms and expectations associated with different cultures one has to be aware of in communication.

3. Research questions

Based on theory, the available literature on ESPs and the researcher's background in language teaching, four main research questions were formulated

that all accumulate in a complex question: “What are the specific features of this [truck driver]ESP?”. The research questions were the following:

1. What linguistic or cultural knowledge do truck drivers have?
2. What people/situations do they encounter?
3. How does their language work?
4. Is their language use predictable? If so, how?

The research questions could be raised about any ESP and the results of this research, in many cases, can be generalized to cover other ESPs, too. Investigating what linguistic and/or what cultural knowledge truck drivers have is relevant as no needs analysis would be complete without exploring what knowledge can be used as a foundation for teaching. Very similarly to the available previous knowledge, the question of who truck drivers / language learners communicate with can have important benefits for teaching: a., it identifies what language needs are required and in what situations they require language and b., what sociolinguistic expectations and communication aims they face and solve. The third question investigates how their language is used, which aims at understanding the communicative strategies and competences they rely on should they feel that there might be a communication breakdown. Finally, the last research question is a basic one for all researchers and teachers. Narrowing down vocabulary and grammatical structures to teach is essential for effective curriculum design (Richards 2001).

4. Research Methods

As the original aim of the research was to answer my research questions and collect linguistic data from the participants, there was a need for collecting data directly from the selected group of people. As the available literature on the topic was scarce, a qualitative method was applied, i.e. the research was based on several interviews.

The interviews in most cases functioned as needs analysis for language teachers, which “refers to an array of procedures for identifying and validating needs and establishing priorities among them” (Pratt 1980: 79). Twelve participants were interviewed based on a semi-structured interview schedule. They were all males with an average age of 55, who have all completed primary education, but most of them did not take the school leaving exam upon completion of high school. On average, they have been truck drivers for almost twenty years (see Figure 1). They were given Hungarian male pseudo names that show the sequence of the interviews, i.e. András was interviewed first, while László was the last interviewee. The average length of the interviews was

about half an hour and the interview schedule consisted of almost 30 open-ended questions. Before the interviews, the interview schedule was approved by the company and piloted with a truck driver.

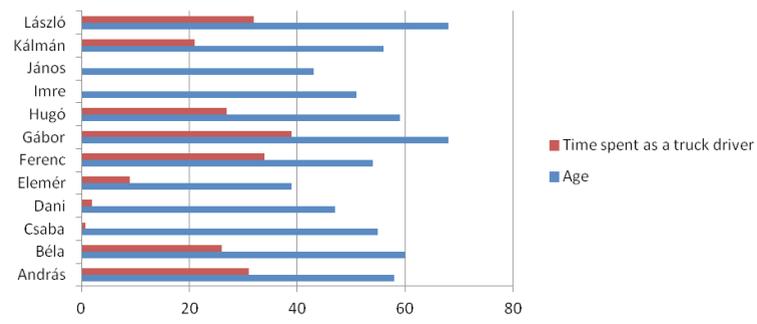


Figure 1: The time spent working as a truck driver and the age of the participants in the study

As the research had an added feature of investigating language needs and the specific features of truck driver ESP, it was also necessary to add a part that focuses on language use. As administering some kind of language proficiency test was not an option, truck drivers were given cue-response scenarios (i.e. imaginary situations where they had to solve problems using language) to investigate how they used foreign languages and what strategies and techniques they apply to overcome difficulties.

This combination of needs analysis and focus on linguistic performance allows researchers and teachers to see what learners and professionals require in their daily routines and also observe whether the needs that are voiced by the participants match their performance using the foreign language. This is required as although language learners seem to be aware of their lacks in the foreign language, they are often unable to objectively evaluate their available knowledge.

5. Results and discussion

5.1. The linguistic competence of Hungarian truck drivers

Rating the language skills of different language users/speakers is an important issue in the EFL profession. The CEFR is a framework that details each language level according to skills or tasks the given speaker can perform in the target language. Even though the truck drivers interviewed are not aware of

this framework and the categories it details, they define their language skills very similarly, most of them described their language skills as sufficient for the tasks they want/need to achieve. Figure 2 details the answers of each truck driver in connection with the number of years spent as a truck driver.

Truck driver	Years of experience	Language knowledge
András	31	Russian: intermediate, German and Italian: basic knowledge
Béla	26	Can greet/thank in Slavic languages, English, Russian, French, Spanish, Italian and Swedish
Csaba	0,75	a “little” German
Dani	2	“Only the necessary knowledge”
Elemér	9	Understands English more than other languages
Ferenc	34	“What is necessary for work”
Gábor	39	Spent his childhood in Austrian area
Hugó	27	German and Italian: everything necessary for shipping
Imre	0,08	Russian (passive), German: “with arms and legs”
János	0,08	“Just a little” in English, learnt Russian earlier
Kálmán	21	“Can make himself understood in German” and “can read some words” in English
László	32	German-Italian: intermediate, studied Russian for 7 years

Figure 2: The language knowledge and truck driving experience of each participant

As the results show, the drivers’ description of their language skills is based on their intuitions and whether they consider the amount of knowledge they currently possess sufficient to carry out their daily routines. As no language test was applied to define what, for instance, the categories “intermediate” and “understand” mean, it is assumed that these categories indeed suffice for their daily activities.

Other questions in the interview (nos. 12, 14–17, 23, 27) aimed at finding out if the drivers are satisfied with the language knowledge they have and what kind of people they encounter during their daily operations. Three of them answered that they do not really talk to anyone during their journeys apart from collecting/delivering the goods, two of them answered that they only

communicate if the other person is also Hungarian and another three answered that they only talk to people they could understand. The answers show that given that the other person is Hungarian or they can understand each other 'well', truck drivers do not face the possibility of encountering disappointments or dissatisfaction in connection with their language level.

5.2. Problems Hungarian truck drivers face and situations they come across regularly

The situations in which truck drivers are required to use a foreign language or any language at all are very limited. Three of the drivers claimed that they regularly encountered the police or customs officers although they also suggested that these occasions were not frequent since these "routine checks" were mostly performed at random. They also added that they did not expect or prepare for such situations since the task of a truck driver was to carry the goods according to the rules (e.g. the Highway Code) and if they did so, there was no reason why they should be stopped. The most frequent occasions when they are required to speak a foreign language are: being stopped by a police/customs officer, loading goods and asking for directions. None of the interviewees could give an example of when they had failed to perform these tasks due to linguistic difficulties and/or cultural barriers.

The drivers were unable to point out difficulties they had encountered, although two of them mentioned that as they had not been stopped by the police before, they were expecting it to happen soon "according to the rule of large numbers". On the other hand, when asked about their preparation for journeys abroad (questions no. 26 and 27), four of them mentioned that they bought the required amount of food, three claimed that they checked the customs and routes of the country and only two of them claimed that they also packed a dictionary for the journey. In comparison to common belief, truck drivers normally neither know nor are interested in the goods they carry as long as they appear on the CMR (travel warrant), which they can hand over to the official asking for it. All the situations mentioned by the truck drivers are collected and grouped in Figure 3. In each case some sample sentences that are used regularly by the truck drivers in the given situations are shown, too. These situations are not ranked or grouped according to the frequency with which they are encountered.

Main area	Situations	Example sentences
Directions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asking for / checking directions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Where is the gas station?</i> ▪ <i>Where can I buy a highway pass?</i> ▪ <i>Where is the 'ring'?</i>
Loading	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Checking the goods ▪ Loading ▪ Overweight ▪ Packing ▪ Introduction 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>What are the goods?</i> ▪ <i>Where can I load?</i> ▪ <i>How much does it weigh?</i> ▪ <i>Is it fragile?</i> ▪ <i>I am a truck driver from... [company].</i>
Life on the road	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessary goods ▪ Actions to do ▪ Problems to be solved ▪ Meeting 'colleagues from other companies' 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Where can I buy food?</i> ▪ <i>Where can I take a shower?</i> ▪ <i>Where can I rest?</i> ▪ <i>I have a flat tire, can you help me?</i>
Optional areas: stopped by officers	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The police ▪ Customs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Can I check the tachograph?</i> ▪ <i>Where is the CMR?</i>

Figure 3: Most frequent situations in the life of a truck driver grouped according to the main areas they relate to

5.3. Adequate linguistic competence

Questions no. 14–22 aimed to explore whether there are situations in which the truck drivers' current language knowledge is insufficient and in connection with this, how they solve and/or prepare for these situations in the future. According to the drivers, they mostly stop and might get out of the truck for the break they are required to make every 4.5 hours. During this stop they sometimes shop by pointing to the required goods (six drivers). According to them they are not required to perform 'difficult' language tasks (nine drivers), only two of them had some misunderstanding, both with the French (one when dealing with a flat tire and the other one at the shipment site). When asked about disappointments or failures due to communication/language breakdown none of them could give an example; nor could any of them detail a scene in which they failed to communicate with another person or failed to achieve a desired outcome. Thus, based on the interviews, it can be claimed that the interviewed truck drivers believe that their language proficiency is adequate to their needs.

5.4. Tools to supplement communication

As the following extracts show, the drivers interviewed seem to have a very analytical approach to language knowledge, i.e., they look at the "outcome" of

certain utterances as the sum of all the parts of the utterances. They can only combine previously known items to create new utterances. According to Mey (1993), this rules out the possibility of pragmatic knowledge, as the analytical analysis of words and linguistic structures does not take into consideration the socially accepted language forms and functions. The following situation exemplifies this approach (told by András):

*Some time ago... approximately 10 years ago, a very rich man decided that the funeral of his brother should take place in Germany and not in Hungary as the family was originally from Germany. Thus, he arranged for all the flowers and equipment and the coffin, too to be delivered by one of the company's trucks. The driver of this truck was a very young truck driver, just having finished the 'four-handed wheel training' [the initial induction period supervised by a mentor] and although he had the CMR ready he had forgotten to look up the word 'coffin', so when a German police officer stopped him he did not know how to respond to the question "What are the goods?". He only spoke little German but knew the word 'container' and also assumed that if there is somebody dead in the 'container', then the good he is delivering can be nothing else but a *⁹Tot [German for 'dead'] container". Of course, the police officer opened up the trunk of the truck and nearly arrested the driver for killing the man.*

This also exemplifies the phenomenon that the given truck driver looks at language as the sum of building blocks where any combination is acceptable and understandable by his conversation partners. However, the next example shows this in even greater depth. In this conversation Driver Dani is answering question no. 24/a in German as he claimed this is his 'stronger' language, a language in which he is capable of performing the necessary actions (see Figure 3).

- Interviewer: *How would you say very politely that after you paid the bill at the gas station, the teller forgot to give you a bill? How would you signal the problem and ask for a bill very politely?*
- Dani: ... Mmm... (approximately 2 minutes thinking)... *Ticket problem, bitte* ['please'].
- Interviewer: *Okay, thank you. Can you try to be a bit more polite?*
- Dani: *Of course... (1 minute passing)... Ticket problem, bitte... bitte...*

The building block-effect or this analytical approach prevails in this situation, as not only does the truck driver use 'bitte' as a word for asking for something, he is aware of the fact that 'bitte' also means 'please' in German, thus he assumes that if he asks for something politely, then the required utterance is 'bitte, bitte'. This shows that he is using a content word to perform a pragmatic action, as well as other what do you mean by normal? actions in the target language, too.

So far, two examples have been given of simplification/strategic competence to convey the desired message: in the former extract it was an analytical lexical approach while in the latter one a pragmatic solution that were applied. The next example by Driver Béla shows a syntactic solution:

Interviewer: *How would you say in English "I do not speak English"?*

Béla: **No speak English.*

This shows that the driver is aware of the meanings of the separate words, where 'no' means a negation, 'speak' means 'talk' and English is the language. However, despite all this knowledge, he does not use the correct negative form (i.e. do not).

The final type of simplifying the message exemplified here is the phonological simplification (although it has been present in all the other examples, as well). For this type, two examples are shown as illustrations, one in German and the other one in English, both for situation 24/e:

Béla: **Schuldi'bitte...*

Dani: *Mo-ment, please.*

In the former example, Béla does not pronounce the whole word for 'Entschuldigung' [Excuse me] but omits the first part of the word and 'swallows' the ending in order to be able to clip it with the following word 'bitte'. This not only shows the incorrect pronunciation on the driver's part but supposes that he regularly hears these two words joined together in fast speech, thus he assumes that due to their contraction and constant appearance together they are one word. Dani exhibits Hungarian intonation and pronunciation, too, which suggests that the pronunciation of individual words or expressions does not matter as long as the intent of the speaker is clear.

When truck drivers were asked where and how they acquired foreign languages there seemed to be an agreement that language skills simply "stick to somebody" (Béla and Ferenc), and they are acquired through "living through the situation" (Gábor and Hugó), thus the situation provides a hands-on approach to learning new phrases or new building blocks. This type of learning is called tactile learning (Lightbown/Spada 1993), similar to task-based learning, and as the drivers all agreed that learning happens the most easily, the fastest and the most efficiently in this way, it seems to be their preferred mode of learning or "learning style" (Dörnyei/Cohen 2002: 9). Although Littlewood (1984) suggests that language learners develop differently, it seems that the necessary linguistic items and the profession of the individuals play important roles in the process.

When drivers face a communication breakdown or feel that "something is not working well", they apply different strategies to overcome these difficulties

and strive for mutual understanding. Most of them (six drivers) try conveying the message once again and, if this fails, they try to use different words. The following step is intense gesturing and the final solution is normally drawing (see Figure 4). The other six drivers did not respond to the question, claiming that they are unable to recall any situations where communication broke down.

Truck driver	If I am not understood, I ...
András	“use gestures and try to describe [it].”
Béla	“try [to say it] again with gestures.”
Dani	“show it and use my arms and legs [as gesturing devices].”
Elemér	“repeat it, make gestures and ‘dance’ [intense body language].”
Ferenc	“show it, mime it, dance it.”
Hugó	“make gestures.”

Figure 4: Communication strategies used to complement messages in cases where they are not understood at first

6. Conclusion

6.1. Summary of the main findings and the main implications of the study

This small-scale qualitative research aimed to explore how Hungarian truck drivers get along with limited linguistic competence when driving abroad. In order to find an answer to this question, it was investigated what kind of linguistic competence they have in foreign languages, in what situations they are required to communicate, whether they consider their linguistic competence adequate for their daily needs and finally, and what strategies and tools they draw on should their linguistic competence prove to be insufficient. The findings indicate that truck drivers measure their foreign language skills against the tasks they are required to perform and many of them believe their foreign language proficiency to be sufficient for carrying out their daily work. That their linguistic competence is sufficient to their needs, despite its relatively low level as described by the CEFR, might be due to the fact that they encounter the same situations regularly, thus they only rarely encounter linguistically new situations, where their situation-based linguistic competence might prove to be inadequate. In the light of these pieces of information, they do believe that their linguistic competence is adequate to their job. Last but not least, in previously avoided or in known situations where their linguistic competence

fails for some reason, they apply a number of communication strategies, ranging from circumscribing through body language to drawing (see Figure 4), in order to compensate for their linguistic competence.

As the results of this study indicate, it is possible for Hungarian truck drivers to get along with limited linguistic competence, as other competences and communication strategies compensate for their linguistic competence, or rather, supplement it in situations in which it does not suffice. It also needs to be highlighted that when the expression “sufficient” is used for the language proficiency of truck drivers, it means that they are able to carry out their tasks with its help, i.e. the tasks are used as benchmarks for proficiency. On the other hand, when it is suggested that their proficiency is “limited”, it refers to the comparison with using a proficient/native speaker as a criterion. Also, as shown above, their language knowledge seems to be built up of certain blocks or linguistic structures acquired in different situations, and thus experience plays a role in their communicative competence: the more situations drivers take part in the more linguistic competence they gain, as they can prepare for these predictable situations. It might also mean that the more experienced drivers actually require a smaller set of tools to compensate for linguistic competence, as their linguistic competence is more advanced due to their being more experienced in various situations. Although these suggestions are simplified and restricted to the number of participants, further research should be carried out in order to find answers to these questions.

This paper also raises the issue of how powerfully communication strategies and skills can compensate for the lack of linguistic competence and of whether they are part of language proficiency or not. The reason why this question is important is that although ICC and communicative competence both help the speaker to communicate efficiently, they are reasonably difficult to teach and even more difficult to measure. Also, most of these skills are part of the individual differences present among speakers. According to Byram (1997), ICC is made up of various attitudes (e.g. openness, flexibility, readiness to adjust, etc.), knowledge and diverse skills. All the examples in this study, for instance creative linguistic solutions or the intense use of body language, are part of not only ICC, but are also deeply embedded in personality. This indicates that language, communication and intercultural training as well as personality development are inextricably related and should therefore be given space in foreign language education.

The relevance of the findings of this paper does not only lie in language teaching. The language and communication training of truck drivers can be just as successful and rewarding as the training of people in other jobs and professions. However, their training is also important from the point of view

of business. The job of a Hungarian truck driver is among the highest ranked jobs in terms of labour turnover. Although there are numerous reasons for this, with further training, their jobs could be made easier and by providing customized language workshops, the drivers could engage in more situations in the future where they could rely on their communicative competence and ICC, such as networking and socializing with other truck drivers. Thus, the number of situations in which they engage actively and use language might increase, giving them more confidence and higher job satisfaction.

6.2. Limitations of the study and recommendations for further work

The current study is based on the results of a small-scale project. Consequently, because of its small-scale nature, it is not representative of Hungarian truck drivers. Furthermore, the sampling was based on convenience and no other criteria were employed in participant selection apart from being an employee of the same company. Therefore, further empirical research is needed either involving a larger sample size or by taking into account the individual differences of the truck drivers. Another limitation of this study is that it is based only on the interviews conducted and no research has been carried out to objectively measure the foreign language skills of the truck drivers. It should also be noted that as the participants included truck drivers with varied experience, the results cannot be generalized either for experienced or inexperienced truck drivers. Longitudinal studies are necessary to observe how foreign language skills are acquired and in what order to find out how experience results in linguistic competence in particular, and/or communicative competence in general. Finally, it would be of particular interest to investigate whether the situations Hungarian truck drivers encounter are specific to this company only, or if they occur in the work of all truck drivers in Europe.

References

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, pp. 1–47.
- Dörnyei, Z. & Cohen, A. D. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. In: Schmitt, N. (ed.): *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold. pp. 170–190.
- Fantini, A. E. (2005). *About Intercultural Communicative Competence: A Construct*. Brattleboro, VT: School for International Training.

- Coupland, J., Coupland, N. & Giles, H., (1991). *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lightbown, P. / Spada, N. (1993): *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mey, J. (1993). *Pragmatics: An introduction*. Oxford, UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development*. New York: Harcourt College Publishers.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Török, G. (2000). *Kommunikációelmélet I*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola.

Appendix

The English translation of the interview schedule

- (1) *How old are you?*
- (2) *What is the highest level of education you have finished/attended?*
- (3) *How long have you been a truck driver? How long have you worked for this company?*
- (4) *Which European countries have you not visited before?*
- (5) *Do you speak any other language than Hungarian (if yes, how would you define your language skills?), or would you like to learn any?*
- (6) *Why did you become a truck driver?*
- (7) *What do people think about your job? How do they react when they learn that you are a truck driver?*
- (8) *If you were to introduce Hungary to another person (a tourist, another truck driver or foreign partner), what would you say about us, Hungarians?*
- (9) *Which countries do you usually go through? How would you describe these countries and the inhabitants?*
- (10) *Where are you required to stop and where else do you usually stop?*
- (11) *Which languages do you encounter most often in your daily work?*

- (12) *When you are abroad, who do you talk to? Who do you have to communicate with? Who do/would you talk in your free time or to kill time while you have to wait?*
- (13) *What kinds of needs/action make you stop?*
- (14) *I assume at customs or gas stations, etc. it is necessary to communicate. What needs did you have, what did you want to achieve besides the basic needs (e.g. filling up the tank)? Can you recall any situation where you had 'complex' or 'difficult' needs?*
- (15) *Could you achieve this goal? Did you get the desired item/product?*
- (16) *Have you experienced a situation in which your efforts failed?*
- (17) *Did you give up or did you try again? (How did you try again?)*
- (18) *Later on when you faced a similar situation, could you anticipate and prepare for that situation?*
- (19) *When you go into a place asking for something or trying to converse, how do you address people?*
- (20) *In which situation are you addressed by others? How are you addressed?*
- (21) *If you were to talk to a foreign person, how would you address them for instance at a gas station? Or beside the road asking for help? How would you initiate conversation? How do you talk to your foreign 'colleagues'?*
- (22) *Starting with collecting the cargo and ending when you deliver it, what kind of people do you talk to/encounter?*
- (23) *Has there been a situation or person in your career who you have greatly misunderstood or had difficulties talking with?*
- (24) *What would you say in the next five situations?*
 - (a) *You were not given a receipt for the fuel, ask for one politely.*
 - (b) *You would like to ask for coffee.*
 - (c) *You have delivered the goods to your partner.*
 - (d) *A foreigner asks you what your job is and what your company deals with.*
 - (e) *The police ask for your documents, but you need some time to find them in the back of the truck.*
- (25) *If someone does not understand what you say, what do you do? (E.g. do you raise your voice, do you use gestures?)*
- (26) *If you know in advance where you will go next, do you prepare somehow? E.g. GPS, detours, resting places, gas stations or some sentences in a foreign language*
- (27) *How does your company help you prepare for these journeys? Do you get all the help you need? Is there anything in this area you are dissatisfied with?*
- (28) *Can you recall a situation in which you were proud of communicating very efficiently with a foreigner/you were able to solve some 'more difficult' tasks using a foreign language?*

- (29) *How are Hungarians different from other people (for instance, volume, body language, being friendly, etc.)?*

Thank you for your help!

Eszter Kráncz (Budapest)

Grammatik- und Wortschatzarbeit verbinden können

Einleitung

Die Fremdsprachendidaktik ist ständig auf der Suche nach neuen Wegen, um zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht beizutragen. Dabei stützt sie sich auf Ergebnisse verschiedener Bezugswissenschaften, u.a. auf Ergebnisse der Linguistik. Besonders wichtig sind dabei die Bereiche der Psycholinguistik, der angewandten Linguistik, der Neurolinguistik und der Pragmalinguistik.

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz, die sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt. Grammatik und Lexik sind zwei wichtige Bereiche der kommunikativen Kompetenz, die bei ihrer Förderung von großer Bedeutung sind. Ihr Stellenwert beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen hat sich mit der Zeit viel geändert, ebenso ihr Verhältnis zueinander. Lange Zeit wurden sie getrennt behandelt oder der eine Bereich auf Kosten des anderen überdimensioniert (s. z.B. die Beiträge von Köster oder Fandrych 2010).

Im Lichte der neuesten Ergebnisse der Gehirnforschung scheint aber, dass diese Dichotomie aufgelöst werden sollte. Die Gehirnforschung untersucht nämlich die Arbeitsmechanismen im Gehirn, und ihre Ergebnisse helfen den Bezugswissenschaften und der Fremdsprachendidaktik in großem Maße, die neuronalen Hintergründe der Sprachrezeption bzw. -produktion zu erklären.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Beziehung von Grammatik- und Wortschatzerwerb im Fremdsprachenlernprozess. Sein Ziel ist es, diese Ergebnisse darzustellen und mit ihrer Hilfe einen Überblick darüber zu geben, warum die neuesten Forschungen vorschlagen, Grammatik und Lexik im Fremdsprachenlernen integriert zu behandeln.

Nach einer theoretischen Einführung – welche die Funktion des Gehirns im Erwerbsprozess, die wichtigsten Theorien des Erst- bzw. Fremdspracherwerbs und das bisherige didaktische Grammatik- bzw. Wortschatzverständnis erläutert – wird ein alternativer Weg für das Verknüpfen der zwei Bereiche vorgestellt. Mit diesem Weg kann ein natürlicher Erwerbsmechanismus, die holistische (d.h. ganzheitliche) Informationsverarbeitung des Gehirns, ausgenutzt werden. Diese Möglichkeit bieten die so genannten Chunks.

Der Beitrag verzichtet auf eine vollständige Darstellung der Problematik und will vor allem Einblicke in verschiedene Problembereiche gewähren (z.B. wie sich neue Begriffe in der Fremdsprachendidaktik etablieren und in welchen Bereichen sie genutzt werden).

1. Das Gehirn als Sprachorgan

Das menschliche Gehirn ist ein hochkomplexes Organ, welches – grob gesagt – Informationen verarbeitet und für die im Körper ablaufenden Prozesse verantwortlich ist. Einer dieser Prozesse, das Sprechen (und die Sprache selbst) sind nur dem Menschen eigen. Seit langer Zeit interessiert sich die Menschheit dafür, wie das Gehirn aufgebaut ist bzw. wie der Prozess des Sprechens abläuft, deshalb gibt es immer wieder neue Versuche, die unsichtbaren Vorgänge zu erfassen und zu modellieren. Eine der wichtigsten Fragen im Zusammenhang mit der Sprache ist, wie unser „Sprachzentrum“ funktioniert.

Boeckmanns Beitrag aus dem Jahre 2005 verdeutlicht, wie die moderne Hirnforschung dieses Dilemma sieht. Demnach sind die früheren Auffassungen, die das Sprachzentrum und andere sprachliche Leistungen im Gehirn zu lokalisieren versuchten, veraltet. Boeckmann bezieht sich dabei auf neue Forschungsmethoden, die gezeigt haben, dass weit voneinander entfernt liegende Bereiche des Gehirns an sprachlichen Leistungen beteiligt sind. Nevilles Worte aus dem Jahre 2001 auf der OECD-CERI Konferenz – die den Prozess des Lernens und Gehirnforschung als Thema hatte – spiegeln diese Theorie wider: Sie betont, dass Sprache im Allgemeinen nicht zu einem bestimmten Bereich des Gehirns gehört, sondern ein Prozess ist, der an verschiedene neurologische Zentren gebunden ist. So kann gesagt werden, dass das Gehirn als Ganzes als das Sprachorgan des Menschen zu betrachten ist.

2. Theorien zum Erstspracherwerb bzw. Fremdsprachenlernen

2.1. Erstspracherwerb

Es gibt zahlreiche Theorien, die den Prozess des Spracherwerbs zu beschreiben versuchen. Hufeisen und Riemer (2010) folgend werden hier die wichtigsten Überlegungen (die auch die Fremdsprachendidaktik übernommen hat) skizziert.

Eine grundlegende Kontroverse besteht zwischen nativistischen und interaktionistischen Ansätzen. Die Konzeption des **Nativismus** beruft sich auf Chomskys Auffassung über eine angeborene Spracherwerbsfähigkeit, die dem Menschen das Sprechen als eine natürliche Fähigkeit ermöglicht. Die Sprache ist demnach biologisch verankert, während die Rolle der Umwelt nicht beachtet wird. Nach Chomsky verfügen Menschen über eine Universalgrammatik,

die universelle Prinzipien für alle Sprachen beinhaltet. Die neueste Gehirnforschung bezweifelt das Vorhandensein einer solchen Universalgrammatik: Götze (2013) argumentiert, dass das Gehirn einzelsprachspezifisch lernt und für jede Sprache gesondert die Merkmale ausbildet. Die **interaktionistische Theorie** ignoriert die biologischen Faktoren nicht, schreibt aber dem Input bzw. der Umgebung, also verschiedenen linguistischen und sozialen Kontexten eine wichtige Rolle zu. Nach dem **Behaviorismus** ist Spracherwerb eine Konditionierung: Wenn auf einen bestimmten Stimulus die erwartete Antwort produziert wird, soll diese durch ein positives Feedback verstärkt werden. So wird Sprechen zum Automatismus. Die **kognitiven Hypothesen** betonen die aktive Rolle des lernenden Individuums, das sich ständig mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Es baut sein Wissen kreativ in einem Prozess von Konstruktion und Rekonstruktion auf, indem es selbst Hypothesen über die Sprache generiert, testet und neue Informationen anhand vorhandener Informationen verarbeitet.

Erstsprachlicher Lexikon- und Syntaxerwerb werden „als wechselseitig sich bedingend und synchron angesehen“ (Schöpfling 2010: 804). Von großer Bedeutung ist Schöpflings Feststellung, nach welcher mit dem Erwerb eines Wortes auch seine semantische(n) und grammatische(n) Funktion(en), die mögliche Reihenfolge der Wörter bei Mehrwortäußerungen und die morphologischen Merkmale erworben werden (Schöpfling 2010). Dies weist darauf hin, dass Kleinkinder mehrfache Informationen über eine Worteinheit speichern.

Koepfel (2010) unterscheidet zwischen zwei Verfahren des erstsprachlichen Syntaxerwerbs, die zu den ersten Mehrwortäußerungen des Kindes führen: Es gibt einerseits einen *analytischen, konstruktiven*, andererseits einen **holistischen, imitativen** Weg. In Kaltenbachers (1990) Terminologie heißen diese Verfahren **nominale** bzw. **pronominale** Stränge. Für den nominalen Strang sind eher komplexere Satzstrukturen mit vorwiegend nominalen Gliedern charakteristisch, wobei Verben eher an letzter Stelle stehen und eine Verbzweitstellung fehlt. Typisch für den pronominalen Strang sind Äußerungen mit Pronomen und einem finiten Verb an der zweiten Stelle, „bei denen das Kind mehrere, z.T. unbetonte Wörter aus dem sprachlichen Input zusammenhängend ohne Markierung von Wortgrenzen wiedergibt“ (Kaltenbacher 1990: 62). Die Struktur dieser Äußerungen wird nicht analysiert. Kinder unterscheiden sich dadurch, welches Verfahren sie stärker bevorzugen, was zu individuellen Unterschieden führt (Koepfel 2010).

Das ganzheitliche Memorieren von Mehrwortäußerungen spielt also eine wichtige Rolle beim kindlichen Erstspracherwerb. Westhoff betont anhand der Untersuchungen von Ermann und Warren (2000), dass 60%

der gesprochenen Sprache aus so genannter „formulaic speech“ besteht. Dazu gehören Chunks (eine genaue Erklärung wird in Abschnitt 3 gegeben) und häufig vorkommende Wortkombinationen. Diese hohe Frequenz mag dazu beitragen, dass Kleinkinder ziemlich viele mehr oder weniger feste Wortverbindungen aus dem Input aufnehmen.

2.2. Fremdsprachenlernen

2.2.1. Modelle des Fremdsprachenlernens

Königs (2010) fasst die wichtigsten Theorien und Hypothesen zusammen, die den Aneignungsprozess einer fremden Sprache beschreiben. Er macht darauf aufmerksam, dass die verschiedenen Überlegungen meistens als Reaktion auf eine frühere Annäherung oder als deren Ergänzung entstanden sind.

Ausgangspunkt der **Kontrastivhypothese** ist, dass Lernschwierigkeiten automatisch und vorhersehbar sind, weil sie aus den Unterschieden zwischen der Erst- und der Zielsprache stammen. Die Grundlage der **Identitätshypothese** bildet Chomskys Theorie über die Universalgrammatik: Die Vertreter der Identitätshypothese meinen, dass Sprachlernen auf der Basis eines nur dem Menschen eigenen Erwerbsmechanismus erfolgt, unabhängig davon, ob es Erst- oder Fremdsprache ist. Selinkers **Interlanguage-Hypothese** geht von den beiden bisher erwähnten aus und nimmt an, dass eine mentale, flexible, sich in dem Lernprozess ständig verändernde Zwischensprache (d.h. zwischen Erst- und Zielsprache) im Kopf des Lernenden entsteht. Nach der **Monitorhypothese** gibt es eine mentale Instanz, die den Prozess des Spracherwerbs bzw. der Sprachproduktion überwacht. Der Monitor kontrolliert sowohl die Mikro- (z.B. Morphologie, Syntax), als auch die Makroebene (z.B. Erreichen eines kommunikativen Ziels). Die **Inputhypothese** betont die Wichtigkeit des Inputs: Er soll einerseits bedeutend sein, andererseits ein bisschen über dem schon erreichten Sprachstand des Lernenden stehen. In der **Outputhypothese** bedeutet *Output* das Ergebnis der Aneignung der Fremdsprache. Die Vertreter dieser Richtung meinen, dass die Möglichkeit zur kooperativen Entwicklung, Modifizierung und Korrektur des Outputs den Erwerbsprozess erfolgreicher macht. Die **Interaktionshypothese** schreibt der Rolle der Umgebung eine große Bedeutung zu, wobei die Aushandlung der Bedeutung von entscheidender Relevanz ist. Pienemanns **Lehr-/Lernbarkeitshypothese** bezieht sich darauf, dass der Fremdspracherwerb nur in dem Fall erfolgreich ist, wenn man sich immer auf den nächsten Schritt in der Entwicklungssequenz konzentriert und die Reihenfolge dieser Sequenz eingehalten wird.

Den Texten wird ebenfalls eine signifikante Rolle im Fremdsprachenlernprozess zugeschrieben (Feld-Knapp 2005). Feld-Knapp fasst die Funktionen

von Texten aus der Perspektive der kommunikativen Didaktik zusammen. Als grundlegendes Prinzip gilt hierbei, dass sich sprachliche Kommunikation und somit auch sprachliches Handeln in Texten vollzieht. Texte sind im Fremdsprachenunterricht aus drei Gründen wichtig: Sie besitzen erstens eine **Mitteilungsfunktion** (liefern Informationen), zweitens eine **Musterfunktion** (die zu erlernende Sprache bzw. die sprachlichen Formen verkörpern sich in ihnen, wobei der Lernende die in Sprache gekleideten Inhalte rekonstruieren können soll), und drittens eine **Kontrollfunktion**, die den Lernenden die Möglichkeit bietet, sich selbst zu evaluieren (Edelhoff 1985). Die ersten zwei Funktionen beziehen sich eher auf Input-, die dritte eher auf Outputtexte, aber alle drei tragen zum Ausbau der Textkompetenz bei, d.h. zur „individuelle[n] Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (Portmann-Tselikas/Schmölze-Eibinger 2008: 5).

2.2.2. Das (zweisprachige) mentale Lexikon

Beim Sprachlernprozess kommt dem mentalen Lexikon eine wichtige Rolle zu. Navracscics (2007) untersucht das Funktionieren und den Aufbau des ein- bzw. mehrsprachigen mentalen Lexikons und behauptet, dass dessen zentrale Aufgaben in der Herstellung einer Beziehung zwischen Form und Bedeutung bzw. in der Speicherung der internalisierten Elemente liegen. Durch die Untersuchung des Lexikons könne auch die Frage beantwortet werden, was für Beziehungen im Prozess der Informationsverarbeitung zustande kommen. Aus den zahlreichen Vorstellungen, die ein Modell des Lexikons zu geben versuchen, unterstützt Navracscics die so genannte „Spinnweben-Auffassung“, die besagt, dass die gespeicherten Elemente auf verschiedenen sprachlichen und assoziativen Ebenen über weitverzweigte Beziehungen verfügen. Das zweisprachige mentale Lexikon ähnelt dem einsprachigen in vielerlei Hinsicht, aus den Unterschieden kann aber auf die lexiko-semantischen Beziehungen zwischen den zwei Sprachen schlussfolgert werden. Als zentrale Frage gilt hierbei, ob die Sprachen getrennt oder zusammen gespeichert werden. Navracscics erörtert, dass das mentale Lexikon nach dem heutigen Stand der Psycholinguistik als sprachenspezifisch angesehen wird (vgl. auch Götze 2013). Navracscics bezieht sich des Weiteren auf die Ergebnisse von Paradis (1977, 1981), der 138 mehrsprachige Aphasiker untersucht hat. Anhand seiner Schlussfolgerungen lässt sich sagen, dass die verschiedenen Sprachen in demselben Bereich des Gehirns repräsentiert werden, also die Speicherung gemeinsam ist, aber die Elemente der einzelnen Sprachen getrennt, in einem jeweils gesonderten Subsystem zu finden sind.

2.2.3. Auffassungen über die Beziehung von Semantik und Grammatik

2.2.3.1. Traditionelle Annäherung

Die Hypothesen des Fremdsprachenlernens sind also vielfältig und konzentrieren sich auf verschiedene Bereiche des Erwerbsprozesses. Allen ist aber eigen, dass sie die Beziehung von Semantik und Grammatik ähnlich sehen. Nach dieser traditionellen Auffassung wurden die sich auf die Bedeutung sowie auf die Grammatik beziehenden Informationen getrennt behandelt, weil angenommen wurde, dass das Gehirn diese Informationen separiert verarbeitet. Götze (1997) bezieht sich dabei auf Ergebnisse von Friederici (1994), die mehrere Untersuchungen durchgeführt hat, um feststellen zu können, wie Grammatik und Semantik eines Satzes verarbeitet werden. Ihre Ergebnisse zeigen, dass das Gehirn die semantischen und grammatischen Informationen an unterschiedlichen Stellen speichert, was dazu führe, dass das sprachliche Wissen bei Erwachsenen zweifach repräsentiert ist.

Auch Nevilles Ergebnisse bestärken diese Theorie. Auf der OECD-CERI Konferenz 2001 hat sie verdeutlicht, dass unterschiedliche neurologische Systeme die Grundlage für Grammatik und Semantik im Gehirn bilden.

Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung

Fandrych gibt in seinem Beitrag aus dem Jahre 2010 einen Überblick über die didaktischen Annäherungen und methodischen Praktiken, die in der letzten Zeit die Forschungsbereiche Grammatikerwerb bzw. Grammatikvermittlung am meisten beeinflusst haben. Er macht darauf aufmerksam, dass die neueren Forschungen zahlreiche frühere Auffassungen relativiert haben und diese Ergebnisse in die Praxis umgesetzt werden sollten. Diese neuen Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein Paradigmenwechsel im Hinblick auf die Grammatik zu beobachten ist. Hier werden die aus der Perspektive des Themas relevantesten Resultate erläutert.

Ein zentraler Punkt ist die (beginnende) Umstrukturierung des Grammatikverständnisses. Fandrych macht darauf aufmerksam, dass die bisherige Ansicht über Grammatikerwerb bzw. Grammatikvermittlung eine eher traditionelle, sich ausschließlich auf die morphosyntaktische Satzebene beziehende Grammatikauffassung ist. Das zeigt sich auch in den Lehrwerken: Fandrych stellt fest, dass in Ermangelung eines einheitlichen linguistischen Modells die Grammatikdarstellung meistens im Sinne der Valenzgrammatik erfolgt, wobei schulgrammatische Terminologie benutzt wird. In der letzten Zeit wurde aber anhand empirischer Studien nachgewiesen, dass zahlreiche grammatische Erscheinungen ohne einen (mündlichen oder schriftlichen) *Textbezug* nicht adäquat vermittelt werden können, weshalb Untersuchungen auf der Satzebene

nicht ausreichen. Feld-Knapp (2004) verstärkt diesen Gedanken, indem sie erläutert, wie die Textrezeption im Fremdsprachenlernprozess angesehen werden sollte: Diese ist nur in dem Fall erfolgreich, „wenn der Text als Ganzes, in der kommunikativen Situation eingebettet, verstanden wird“ (2004: 451). Dabei soll der Lernende sowohl die wortwörtliche, als auch die im gegebenen Satz erscheinende, spezifische Bedeutung des Wortes verstehen, sie miteinander verknüpfen und keinesfalls getrennt auffassen. Die Arbeit an Texten sollte demnach einen integralen Bestandteil der Grammatikvermittlung bilden.

Nach Fandrych soll auch dem Konzept des lexikalischen Lernens, welches sich mit der erwähnten Textarbeit verbinden lässt, mehr Beachtung geschenkt werden. Untersuchungen zeigen nämlich, dass der Lernende im Lernprozess aus dem Input ganz früh nicht nur einzelne Wörter, sondern auch komplexere, im Allgemeinen noch unanalytierte lexikalische Einheiten (Versatzstücke, Chunks) aufnimmt. Fandrych fügt kritisch hinzu, dass die Relevanz eines solchen sprachlichen Repertoires aus der Sicht des Grammatikererwerbs bisher unterschätzt wurde. Wenn nämlich eine genügend große Menge von diesen Einheiten vorhanden sei, könne der Lernende fähig sein, aus ihnen grammatische Regelmäßigkeiten abzuleiten. Multhaupt zitierend sagt Fandrych nämlich, dass man Grammatik eher über Beispiele als über das Memorieren abstrakter Regeln erlerne.

Es lässt sich eine neue Tendenz zeigen, welche den Gedanken der Neudefinierung der Grammatikarbeit und das Grammatikverständnis anhand der genannten Ergebnisse unterstützt. Fandrych hebt hervor, dass die jüngere Forschung darin einig ist, dass beim Erwerb grammatischer Strukturen der Rolle formelhafter, mehr oder weniger fester, lexikalisch und situativ gelernter sprachlicher Äußerungen viel mehr Beachtung geschenkt werden soll.

Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung

Köster stellt in seinem Beitrag (2010) fest, dass die Grammatik lange einen Vorrang in der Fremdsprachendidaktik hatte und es erst seit dem Anfang der 1990er Jahre eine systematische Beschäftigung mit dem Wortschatzerwerb gibt. Bohn und Schreiter (2000) zitierend erhellt Köster, dass die Ergebnisse dieser Beschäftigung bis heute nicht vollständig in die Praxis integriert wurden. In der Mehrheit der DaF-Lehrwerke steht die Grammatikarbeit nämlich immer noch im Vordergrund. Im Folgenden wird ein Überblick über die Entwicklung im Bereich der Wortschatzdidaktik anhand Kösters Beitrag (2010) gegeben.

Unter Wortschatzerwerb wurde anfänglich das Erlernen von Bedeutungen sowie der gesprochenen und geschriebenen Form von Wörtern verstanden. Mittlerweile wird dieser Prozess viel differenzierter angesehen. Es wird zwischen intentionalem und inzidentellem Erwerb unterschieden: ersterer erfolgt

während der kommunikativer Textarbeit, indem die Aufmerksamkeit gezielt auf verschiedene lexikalische Probleme gerichtet wird, letzterer bei der beiläufigen Aufnahme lexikalischer Einheiten mittels Lesen oder Hören.

Infolge des Einflusses der kognitiven Psychologie wurde die Auffassung von „Gedächtnis“ modifiziert. Das Gedächtnis wird heute dynamisch angesehen, wobei Wissen in einem konstruktiven Prozess zustande kommt. In diesem Sinne ist Wortschatzerwerb ein rekursiver Prozess mit ständiger Umordnung des Gedächtnisbesitzes, wobei lexikalische Einheiten gemeinsam mit ihren Verstehens- und Verwendungsprinzipien im mentalen Lexikon gespeichert werden. Die Forschungen über den Aufbau und das Funktionieren des mentalen Lexikons zeigen, dass es ein flexibles und dynamisches Speichersystem ist, in dem die Erst- und die Fremdsprache(n) miteinander interagieren. In ihm hat jede lexikalische Einheit eine Repräsentation, und die Kenntnis einer solchen Einheit bedeutet in diesem Sinne eine kontinuierliche Annäherung an diese Repräsentation, wodurch sie fortwährend vervollständigt wird. Köster betont nachdrücklich, dass unter dem Wortbegriff nicht mehr nur Einzelwörter verstanden werden sollen, sondern dieser mit dem Konzept der Mehrwocheinheiten ergänzt werden soll.

Wie Fandrych weist auch Köster darauf hin, dass als Ergebnis der kognitiv-linguistischen Forschungen die Beziehung zwischen Grammatik und Lexik nicht mehr im traditionellen Sinne gesehen werden sollte. Es gibt disziplinäre Überschneidungen zwischen grammatischer Theoriebildung und Lexikologie bzw. Phraseologie, und um darüber zu diskutieren, werden neue Begriffe („Konstruktionen“, „Chunks“) eingeführt. Es scheint also, dass die Grammatik- und die Wortschatzdidaktik die strikte Trennung zwischen Grammatik und Lexik aufzulösen beginnt.

2.2.3.2. Neue Annäherung

Die Methoden der Hirnforschung haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten viel entwickelt. Über diese Entwicklung und deren Konsequenzen berichtet Götze (2013), wobei er sich auf die Forschungsergebnisse von Bornkessel-Schlesewsky und Schlesewsky stützt.

Die Positronen-Emissions-Tomographie (PET) und die funktionelle Magnetresonanz-Tomographie (fMRT) sind zwei bildgebende Verfahren, mit deren Hilfe die Gehirntätigkeit bildhaft (in Form von bunten Flecken) repräsentiert werden kann. Anhand dieser können über das Funktionieren des Gehirns, so unter anderem über das Sprachverstehen bzw. die Sprachproduktion, wichtige Erkenntnisse gewonnen werden.

Bornkessel-Schlesewsky und Schlesewsky haben mehrere Bereiche untersucht, aus denen jetzt zwei näher erläutert werden sollen: Die Beziehung

zwischen Syntax und Semantik (bzw. die zwischen Grammatik und Bedeutung). Bisher wurde angenommen, dass das Gehirn zwischen diesen Bereichen strikt unterscheidet. Neueren Forschungsergebnissen zufolge jedoch gilt als nachgewiesen, dass diese Auffassung kaum mehr haltbar ist: diese widersprechen etwa der bekannten Annahme, nach welcher das Gehirn auf syntaktische und semantische Fehler in unterschiedlichen und bestimmten Zeitspannen reagiert. Um dies zu veranschaulichen, nennen sie ein Beispielpaar: (1) *Der Junge laufen jeden Morgen zur Schule* bzw. (2) *Der Kuchen backt den Konditor*. Im ersten Satz liegt ein grammatischer, im zweiten ein semantischer Fehler vor. Es scheint nun bewiesen, dass das Gehirn auf den zweiten Satz mit dem semantischen Fehler in einem genauso großen Maß reagiert wie auf den grammatischen Fehler im ersten Satz. Die Erklärung dafür liegt darin, dass das Gehirn anhand des gegebenen Wortmaterials *Erwartungen* über die möglichen Wortfolgen hat. Die Grundlage dieser Erwartung ist die frühere Spracherfahrung: Dem Gehirn stehen die bisherigen sprachlichen Äußerungen als Muster zur Verfügung. Wenn also ein Satz rezipiert wird, achtet das Gehirn auf die wahrscheinlichste Wortfolge, und erst in einem zweiten Schritt erkennt es die Abweichung, die es als grammatischen Fehler interpretiert, und eben deshalb reagiert es auf den zweiten Satz genauso wie auf das erste Beispiel.

Nach Bornkessel-Schlesewsky und Schlesewsky zeigt dieses Phänomen, dass es keine strikte Trennung zwischen Syntax und Semantik bei Sprachverarbeitungsprozessen gibt. Eine syntaxdominierte Neurolinguistik, die angenommen hat, dass das Gehirn von der Form ausgeht, sei falsch, da das Gehirn die Bedeutung und die Funktion der jeweiligen sprachlichen Äußerung als Grundlage nimmt, wenn es diese analysieren soll.

Die Forscher ziehen noch eine wichtige Konsequenz anhand der Ergebnisse der erwähnten und ähnlicher Untersuchungen. Sie plädieren dafür, dass die Unterscheidung zwischen Struktur (d.h. Grammatik) und Bedeutung (d.h. Lexik) nicht aufgegeben werden soll, aber eine strikte Trennung (deren Herkunft in der griechisch-lateinischen Tradition wurzelt) zwischen den beiden Bereichen nicht mehr aufrechtzuerhalten sei. Das Gehirn lerne nämlich ganzheitlich (in komplexen Einheiten) und gehe bei Sprachrezeption bzw. -produktion immer von einer gleichzeitig grammatische und semantische Informationen beinhaltenden kompakten **Einheit** aus – Bedeutung und Funktion spielen also mit Morphologie und Syntax zusammen.

Götze schlägt vor, im Fremdsprachenunterricht längere sprachliche Einheiten (z.B. Texte, Phraseologismen, Chunks usw.) zu behandeln. Von diesen wird im Folgenden das Chunk-Konzept detailliert vorgestellt, zumal Chunks eine gute Möglichkeit, die Grenzen zwischen Grammatik und Lexik aufzulösen.

3. Was sind Chunks und was leisten sie beim Fremdsprachenlernen?

3.1. Begriffsherkunft

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

In die Erst- und Fremdspracherwerbsforschung wurde der Begriff „im Sinne einer Einheit der Gedächtnisorganisation“ übernommen (Handwerker 2009: 51).

3.2. Definitionen

Ellis (2003) stellt auf der Grundlage seiner eigenen Untersuchungen fest, dass Chunks vom Anfang des Fremdsprachenlernens an **unbewusst** gelernt werden. Er hat bewiesen, dass Sprachlerner individuelle Elemente des Inputs in einer Einheit (Chunk) organisieren (können), wodurch die Zahl der zu memorierenden Einheiten reduziert wird. Ellis erklärt das Phänomen anhand Newells Begriffsbestimmung aus dem Jahre 1990: Nach ihm entstehen Chunks durch das Zusammenbringen von vorhandenen Elementen, wodurch größere Einheiten zustande kommen. Diese können dann (wenn nötig) miteinander verknüpft werden: „We chunk chunks too“ – schreibt Ellis.

In der deutschsprachigen Fachliteratur wird auch der Begriff *Chunk* verwendet, obwohl Koeppl (2010) sie lieber als „Formeln und Routinen“ bezeichnet. „Chunks“ bezeichnen in der Fremdsprachendidaktik aus mehreren Wörtern bestehende Kombinationen, mehr oder weniger feste Wortverbindungen, die holistisch, eben als Ganzes, gespeichert werden, wobei (für eine Weile zumindest) die innere Struktur des Chunks nicht analysiert wird (Handwerker 2008; Koeppl 2010).

Aus linguistischer Sicht gehören Chunks zu Phraseologismen (Koeppl 2010). Reder (2006) berichtet über die mehrfache Deutung von Phraseologismen. Im engeren Sinne sind sie Idiome, also feste Wortverbindungen mit idiomatischer Bedeutung (z.B. *jemandem die kalte Schulter zeigen*). Im weiteren Sinne sind sie „nur“ feste lexikalische Einheiten, die aber nicht idiomatisch sind (z.B. *die Schule besuchen*). Zwischen diesen zwei Extremen befindet sich eine dritte Erscheinungsform von Phraseologismen: die teildiomatischen festen Wortkombinationen (z.B. *blinder Passagier*). Reder befasst sich ausführlich mit

Kollokationen, die zu der zweiten Kategorie gehören. Sie definiert Kollokationen im Sinne des Kontextualismus. Demnach sind sie häufig miteinander vorkommende, feste polylexikale Einheiten, wobei eine assoziative Verbindung zwischen den Bestandteilen besteht (z.B. *ranzige Butter*). Sie sollten deshalb auch als eine Einheit erlernt werden. Es lässt sich sagen, dass alle Mehrwortäußerungen, die ganzheitlich erworben werden, als Chunks angesehen werden können.

Der Aufbau von Chunks kann unterschiedlich sein (Westhoff 2011): Sowohl vollständige Sprachäußerungen (z.B. *Guten Tag!* oder *Kann ich Ihnen helfen?*), als auch ergänzungsbedürftige Halbprodukte, Module (z.B. *Eines Tages...* oder *Zum einen..., zum anderen...*) gelten als Chunks. Sie kommen oft vor und es ist einfacher, sie als Ganzes zu erwerben als über grammatische Regeln zu konstruieren. Bei der Untersuchung der Erscheinungsmöglichkeiten von Chunks soll auf die Funktion der Texte im Fremdsprachenunterricht zurückverwiesen werden. Wie unter Punkt 2.1. erläutert wurde, verfügen Texte u.a. über eine Musterfunktion. Die zu kommunizierenden Inhalte werden in Sprache gekleidet, und indem der Lernende diese Bedeutungen zu verstehen versucht, beschäftigt er sich intensiv – aber meistens unbewusst – mit den sprachlichen Formulierungen, so auch mit Chunks. Basistexte bieten eine gute Möglichkeit, sich mit sprachlichen Formen durchdringend zu beschäftigen. Feld-Knapp etwa unterscheidet zwischen kürzeren Basistexten und längeren Arbeitstexten, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Der Basistext wird intensiv bearbeitet und eingeübt, „da er auf knappem Raum das wesentliche Sprachmittel enthält, über das die Lernenden verfügen sollen“ (Feld-Knapp 2005: 18). Durch diese intensive Beschäftigung mit einem kürzeren Text eignet sich also der Lernende die in diesem vorkommenden neuen Sprachformen leichter an. Obwohl Lesetexte nicht so detailliert bearbeitet werden, kann sich der Lernende auch in diesem Fall beiläufig Chunks merken.

Westhoff betont, dass es nicht immer leicht ist, zwischen Sprachäußerungen zu unterscheiden: Nach ihm gibt es vielmehr ein Kontinuum zwischen mithilfe von grammatischen Regeln konstruierten Sequenzen einerseits und als Chunks verinnerlichten Ausdruckssequenzen andererseits. Die zwei Extreme (d.h. Wortfolgen, die eindeutig ohne Analyse als Chunk produziert werden (z.B. *Guten Tag!*) sowie Äußerungen, die bevorzugt mit Hilfe von Regeln konstruiert werden (z.B. *Die Fokussierung auf grammatische Formaspekte hilft beim Sprachlernen nur indirekt*) sind natürlich leicht zu erkennen, aber zwischen ihnen ist ein „graues Gebiet“ zu finden, „in dem wir teilweise konstruieren, aber teilweise auch Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Kombinationen benutzen“ (Westhoff 2011: 243). Westhoffs Beispiel erklärt das Phänomen: Wenn er in dem letzten Satz statt des Wortes *indirekt* die Wortfolge *auf indirekte*

Weise benutzt hätte, würde diese für ihn eher das Wiedergeben eines Chunks bedeuten als die Verwendung der Regel über die Wechselpräpositionen.

Westhoff betont, dass die Funktion der Chunks eine zweifache ist. Ihre primäre Funktion ist, dass man durch ihren Einsatz bei kognitiven Vorteilen auf die Regelanwendung verzichten kann. Die sekundäre Funktion bezieht sich auf die mögliche Erleichterung der Grammatikarbeit: die als Chunk gelernten Einheiten können nämlich als Beispiel bei dem späteren Regellernen helfen – so kann etwa die Sequenz *Frankfurt am Main* „als Aufhänger fungieren, um die Regeln in Bezug auf die Wechselpräpositionen zu verstehen und zu behalten“ und diese Regel in anderen Fällen (z.B. *ein Haus am Markt*) produktiv zu verwenden (Westhoff 2011: 245) – genauso wie Fandrych ausgeführt hat (vgl. oben). Koepfel führt diesen Gedanken fort und betont, dass Chunks in dem Fall zu Grammatik werden können, wenn dem situativen auch ein strukturelles Verständnis folgt.

3.3. Die Beziehung zwischen Arbeitsgedächtnis und Chunks

Westhoff (2011) analysiert auch, wie das Gehirn Informationen versteht bzw. produziert. Dabei stützt er sich größtenteils auf Baddeleys (1997, 2006) und Skehans (1998) Untersuchungen. Wenn man eine Information verstehen oder ausdrücken will, soll man Elemente („Bausteine“), die im Langzeitgedächtnis gespeichert sind, kombinieren. Westhoff stellt anhand Skehans Auffassung dar, wie der Kenntnisbesitz des Langzeitgedächtnisses aufgebaut ist. Nach ihm besteht es aus zwei Systemen: aus dem „exemplar-based system“ und dem „rule-based system“. In dem „exemplar-based system“ sind die bedeutungstragenden Elemente, d.h. die lexikalischen Einheiten (Vokabeln, Chunks, formelhafte Redewendungen usw.), in dem „rule-based system“ die grammatischen (d.h. morphologischen, syntaktischen usw.) Kenntnisse zu finden. Da die Kapazität des so genannten Arbeitsgedächtnisses¹ beschränkt sei, könnten die beiden Systeme nicht gleichzeitig benutzt werden, weil dann die Gefahr eines Kurzschlusses bestehe: „Zeit und Aufmerksamkeit für das eine System [gehen] immer auf Kosten der Aufmerksamkeit für das andere“ (Westhoff 2011: 244).

Auch Boeckmann (2005) beschäftigt sich mit einer Hypothese, nach der Säuglinge und Kleinkinder nur die „bedeutsamsten Einheiten“ aus dem Input aufnehmen können. Nach Westhoff ist dieser Prozess bei Fremdsprachenlernenden beim Lernbeginn ähnlich: Die Kapazität ihres Arbeitsgedächtnisses für die Betätigung der zwei Gedächtnissysteme ist besonders niedrig, deshalb ist für sie immer das Verstehen (bzw. die Produktion von Bedeutung) wichtig – mit dem Regelwissen beschäftigen sie sich viel weniger. Sie erwerben demzufolge

¹ Zum Kategorisierungssystem des Gedächtnisses s. Baddeley 2006.

anfänglich Chunks, und zwar solche, die kurz sind, oft vorkommen, und mit denen kommunikative Ziele erfüllt werden können. Diese benötigen auch wenig kognitive Kapazität. So kann schnell ein Chunk-Repertoire aufgebaut und viel Gehirnenergie gespart werden.

Der Lernende erwerbe im Lernprozess immer komplexere Chunks, aber nach einer Weile sei das Memorieren der längeren Wortfolgen nicht mehr ökonomisch, berichtet Westhoff. In diesen Fällen werde lieber eine einfache Regel gelernt, mit deren Hilfe der Lernende den gewünschten Inhalt konstruieren kann. Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen erfolge dieser Punkt zwischen den Niveaus B1 und B2.

Ob der Lernende sich eine neu gehörte Einheit merke oder nicht, hänge in großem Maße auch von der Frequenz dieses Chunks ab. In diesem Sinne speichere der kompetente Lernende nicht nur den Chunk, „sondern auch ausführliche Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Kombinationen“ (Westhoff 2011: 244). Die individuellen Unterschiede spielen natürlich auch hier eine große Rolle: Derselbe Chunk kann für den einen wichtig und oft gebraucht sein, für einen anderen aber irrelevant und überflüssig.

Eine signifikante Frage ist, wie der Sprachlernende später Inhalte versteht bzw. produziert. Westhoff betont, dass dabei das Gehirn ständig helfe: Es entscheidet immer, ob die Verwendung eines Chunks oder einer Regel effizienter ist. So können die kompetenten Sprachbenutzer das Risiko eines Kurzschlusses vermeiden, welcher sich aus der gleichzeitigen Nutzung der beiden Systeme ergeben kann. Westhoff betont aber, dass Sprachbenutzer, wenn möglich, lieber ihr Chunkwissen aktivieren und auf das Regelwissen verzichten, was den Sprachprozess vereinfacht.

Koepfel (2010) macht, sich auf Aguado (2008) beziehend, kritisch darauf aufmerksam, dass in der Praxis der Paraphrase eines Inhalts „mit eigenen Worten“ noch immer höheres Prestige geschenkt werde als dem Abruf von wortwörtlich gelernten Ausdrücken und Floskeln. Götze (2013) ist der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht im Sinne der neuen Forschungsergebnisse – d.h. dass das Gehirn die sich auf die Bedeutung bzw. auf die Grammatik beziehenden Informationen nicht getrennt, sondern zusammen verarbeitet und speichert – von größeren textuellen Einheiten ausgehen sollte, so empfiehlt es sich z.B. Texte, Kollokationen und Chunks zu behandeln. Die Bedeutung und die formalen Kriterien sollten also zusammen bearbeitet werden und auf diese Weise seien Semantik und Grammatik miteinander verknüpfbar.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass auf Grund der neuen Ergebnisse der Gehirnforschung grammatische und semantische Informationen zusammen betrachtet werden sollten, da es keine Trennung zwischen Form und Bedeutung gibt.

Daraus kann die Konsequenz für den Fremdsprachenunterricht gezogen werden, dass die getrennte Behandlung von Grammatik und Wortschatz aufgelöst werden sollte. Demzufolge können – indem eine sprachliche Einheit als ein kompaktes Element der Sprache betrachtet wird – Grammatik- und Wortschatzarbeit miteinander verknüpft werden.

Eine hervorragende Möglichkeit für eine solche Verbindung bieten Chunks. Die Wichtigkeit ihrer Behandlung im Fremdsprachenunterricht ist mehrfach:

- In diesen Mehrwortäußerungen verkörpern sich einerseits sowohl grammatische als auch semantische Bezüge, so erlernt der Lernende beide Typen von Information gleichzeitig und kompakt.
- Andererseits kann er mit ihrem Einsatz mit seiner kognitiven Energie ökonomisch umgehen und überdies relativ schnell kommunikative Ziele erreichen, wobei er oft auf eine Regelverwendung verzichten kann.

Zu der besseren Ausnutzung dieser sprachlichen Versatzstücke im Fremdsprachenlernen sind noch eine Menge weiterer Forschungen nötig, aber anhand der vorliegenden Ergebnisse wird schon sichtbar, dass mit ihrer Hilfe die Vermittlung zweier wesentlicher Bereiche einer fremden Sprache erleichtert werden kann.

Bibliographie

Baddeley, Alan (2006): Working Memory. An Overview. In: Pickering, Susan J. (Hrsg.): Working Memory and Education. Amsterdam/Boston: Academic Press. S. 1–31.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: Fremdsprache Deutsch 38. S. 5–11.

Ellis, Nick C. (2003): Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In: Doughty, Catherine J. / Long, Michael H. (Hrsg.): The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell. S. 63–103.

Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweit-

- sprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1008–1021.
- Feld-Knapp, Ilona (2004): Wörterbucharbeit als integrierter Bestandteil des textorientierten Fremdsprachenunterrichts. In: Brdar-Szabó, Rita / Knipf-Komlósi, Elisabeth (Hrsg.): Lexikalische Semantik Phraseologie und Lexikographie: Abgründe und Brücken. Festgabe für Regina Hessky [=Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 57]. Frankfurt a.M.: Lang [=Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 57]. S. 445–458.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht [=Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2]. Hamburg: Dr. Kovac [].
- Götze, Lutz (2013): Was sagen uns die bunten Bilder wirklich? Anmerkungen zum Stand der Hirnforschung und ihrer Bedeutung für den Erwerb von Fremdsprachen. In: Deutsch als Fremdsprache 1. S. 36–41.
- Götze, Lutz (1997): Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnpsychologie zum Fremdspracherwerb. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/2. Verfügbar unter: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/goetze1.htm> (Zugriff am 25.08.2014)
- Handwerker, Brigitte (2008): Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: Estudios Filológicos Alemanes 15. S. 49–64.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 738–754.
- Kaltenbacher, Erika (1990): Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb. Eine Entwicklungsstudie. Tübingen: Narr.
- Koepfel, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S.754–764.
- Köster, Lutz (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1021–1033.

- Navracsics, Judit (2007): A kétnyelvű mentális lexikon. Budapest: Balassi.
- Neville, Helen (2001): „Tanulás tudománya és az agykutatás.“ Vortrag an der OECD-CERI Konferenz (2000-2001). Schriftliche Zusammenfassung verfügbar unter: <http://www.ofi.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/agy-mukodese> (Zugriff am 25.09.2014)
- Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölder-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 39. München: Klett.
- Reder, Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien: Praesens.
- Schönpflug, Ute (2010): Erstsprachenerwerb. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 781–793.
- Westhoff, Gerard J. (2011): Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial. In: Deutsch als Fremdsprache 4. S. 243–248.

Gabriella Perge (Budapest)

Interkomprehension

Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag steht die Frage der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit mit besonderer Rücksicht auf die Rolle des institutionellen Fremdsprachenunterrichts im Mittelpunkt. Der Beitrag setzt sich zum Ziel, die Methode EuroCom in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts vorzustellen. Diese Methode entstand in den 90er Jahren und griff den Begriff der Eurokomprehension auf.

Der Begriff *EuroComprehension/Eurokomprehension* entstand in Anlehnung an die europäische *Interkomprehension* und ist ein Akronym dafür in den romanischen, slawischen und germanischen Sprachgruppen (Klein 2002: 29). Eurokomprehension „meint das umfassende Verstehen der Europäer auf der Grundlage einer sprachen- und sprachenfamilienübergreifenden Interkomprehension“ (Meißner 2004: 47; *Interkomprehension* bezeichnet die Verstehensfähigkeit in verwandten europäischen Sprachen innerhalb von Sprachfamilien, vgl. Krumm 2010a: 73). Eurokomprehension setzt sich zum Ziel, rezeptive Kompetenzen zu erreichen und Mehrsprachigkeit zu fördern (Tafel et al. 2009: 7f.). Aus dem Begriff der Eurokomprehension wurde der Begriff *EuroCom* gebildet, der einerseits die den EuroCom-Projekten zugrunde liegende Methode, andererseits eine an der Förderung der Eurokomprehension interessierte Forschergruppe bezeichnet (ebd., S. 8).

Das EuroCom-Projekt wurde bisher für die romanische, die slawische und die germanische Sprachfamilie ausgearbeitet, von denen für die vorliegende Arbeit wegen der quantitativen Dominanz der germanischen Sprachen im ungarischen Fremdsprachenunterricht das EuroComGerm-Projekt von besonderer Bedeutung ist.

Dem EuroComGerm-Projekt liegt ein in der Praxis erprobtes, gut nachvollziehbares Konzept zugrunde, das im Folgenden vorgestellt werden soll. Anschließend wird versucht, Erfahrungen auf den Unterricht germanischer Sprachen für Sprachlernende mit Ungarisch als Muttersprache zu übertragen.

Der Beitrag endet mit einem Fazit, in dem zukünftige Aufgaben in Bezug auf die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen umrissen werden.

1. Die Methode EuroCom

Mehrsprachigkeit äußert sich bei unseren sprachlichen Aktivitäten: bei der Rezeption, Produktion und Interaktion (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, Edmondson/House 2011, Feld-Knapp 2014a: 132ff.). Zur Förderung der Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen widmen sich die ersten Projekte den sprachlichen Handlungen im rezeptiven Bereich. Die Geschichte dieser Projekte geht in die 90er Jahre zurück. In diesen Jahren sind Projekte entstanden, wie die *Hagener Interkulturellen Lesekurse*, das IGLO-Projekt und das Projekt *Lernen für Europa*, das die Vermittlung der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die wissenschaftliche Kommunikation mit mittel- und osteuropäischen Ländern erzielte (Tafel et al. 2009: 7). Zu den Projekten im rezeptiven Bereich zählen auch die EuroCom-Projekte, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Im Kontext der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit hat sich die Interkomprehension als ein neuer Begriff in der Fremdsprachendidaktik etabliert (Klein 2002, Meißner 2004, Doyé 2005). Interkomprehension greift die Ähnlichkeiten zwischen den verwandten Sprachen auf und will dazu beitragen, dass man in mehreren Sprachen einer Sprachfamilie agieren kann. Interkomprehension setzt sich zum Ziel, eine Lese- und Verstehenskompetenz in verschiedenen, miteinander verwandten Sprachen zu erreichen und dadurch die rezeptive Mehrsprachigkeit zu fördern (Hufeisen/Marx 2007: 4, bzw. Hufeisen/Marx 2014: 7).

Die ersten EuroCom-Projekte zielten auf die Interkomprehension zwischen den Sprachen der romanischen Sprachfamilie (Klein/Stegmann 2000). Später erwies es sich als notwendig, „das Konzept didaktisch zu implementieren, es auf die anderen beiden großen Sprachengruppen Europas, die slawische und die germanische Gruppe, auszudehnen“ (Klein 2002: 30).

Das für die romanischen Sprachen entwickelte EuroComRom von Klein und Stegmann (2000) diente als Vorbild für Lew Zybatow (2005), der die Methode im Rahmen des Projektes EuroComSlav auf die slawischen Sprachen übertragen hat, sowie für Britta Hufeisen und Nicole Marx (2007, 2014), die das Konzept im EuroComGerm auf die germanischen Sprachen ausgearbeitet haben.

Das übergeordnete Ziel des EuroCom-Konzeptes ist es, Europäern Mehrsprachigkeit ohne erhöhte Lernanstrengung bzw. ohne perfektionistische Kompetenzanforderungen zu ermöglichen, wobei den partiellen sprachlichen

Kompetenzen große Bedeutung beigemessen wird (Hufeisen/Marx 2007: 4, Hufeisen/Marx 2014: 7). In den EuroCom-Projekten wird auf die Teilkompetenzen großer Wert gelegt sowie deren wichtige Rolle hervorgehoben. Diese Projekte fokussieren auf das Lesen als eine relevante rezeptive Kompetenz und setzen sich zum Ziel, dass Lernende Texte in verwandten Sprachen erschließen bzw. lesen lernen können. Das Konzept zielt also auf den Erwerb interlingualer Lesekompetenz in allen Sprachen einer Sprachfamilie ab (Boócz-Barna 2013: 112f.). Die Projekte versuchen den Sprachlernenden die rezeptive Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, indem diese sich Strategien zum Lesen bzw. Verstehen von Texten aus verwandten Sprachen und darüber hinaus Techniken des optimierten Texterschließens aneignen können (Lutjeharms 2002, Hufeisen/Marx 2007 und 2014, Feld-Knapp 2014a).

Die während des Leseprozesses eingesetzten Vorkenntnisse von Lernenden aus der Muttersprache, aus bereits gelernten Fremdsprachen bzw. mit Hilfe von Brückensprachen und den zwischen den genetisch verwandten Sprachen bestehenden Ähnlichkeiten, können als Ressourcen genutzt werden und dadurch das Verstehen erleichtern (Krumm 2003, 2010b: 208, Boócz-Barna 2007, Feld-Knapp 2014b, Hufeisen/Marx 2007, 2014).

In diesen Projekten kommt den sog. Brückensprachen, in denen Lernende bereits über gewisse Kenntnisse verfügen und diese für Transferprozesse gezielt einsetzen (Tafel et. al. 2009: 11), auf deren Basis Sprachlernende also eine andere Sprache einer Sprachfamilie erschließen lernen, eine besondere Bedeutung zu (Boócz-Barna 2013: 112f.)

Wie schon angedeutet, bauen die EuroCom-Projekte auf die zwischen den Sprachen bestehenden sprachverwandtschaftlichen Beziehungen in den romanischen, germanischen und slawischen Sprachfamilien auf und können dadurch in den Dienst der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit gestellt werden (Klein 2002, Hufeisen/Marx 2007, 2014).

Sprachverwandtschaften sollen also eine Schlüsselfunktion haben und dienen als Ordnungsprinzip, d.h. sie werden als neues Mittel zur Förderung der Mehrsprachigkeit eingesetzt. Zumal die germanischen Sprachen zu den meist gelernten Fremdsprachen in Ungarn gehören und unter den EuroCom-Projekten dem EuroComGerm-Projekt eine entsprechend große Bedeutung beigemessen wird, soll es im nächsten Abschnitt auch detaillierter vorgestellt werden.

2. Das EuroComGerm-Projekt und das Instrument der sieben Siebe

EuroComGerm ist dem übergeordneten Ziel des EuroCom-Konzeptes verpflichtet und zielt auf die Förderung der Verstehensfähigkeit, d.h. der Interkomprehension in germanischen Sprachen ab. Zur Förderung wurde eine gemeinsame Methode, das Verfahren der „Sieben Siebe“ entwickelt, „das es erlaubt, Sprachverwandtschaften zu erkennen und für das Lernen bzw. Verstehen verschiedener Sprachen zu nutzen“ (Krumm 2010a: 73). Das EuroComGerm-Projekt soll den Sprechern germanischer Sprachen ermöglichen, an Texte in weiteren germanischen Sprachen, in denen sie mit Hilfe der Brückensprachen Deutsch und Englisch viel Bekanntes entdecken können, heranzugehen, diese zu erschließen und zu verstehen (Hufeisen/Marx: 2007: 4ff., Hufeisen/Marx 2014: 8f.). Das Projekt stellt auch das Lesen als rezeptive Fertigkeit und die Aneignung von rezeptiven Kompetenzen beim Lesen in den Mittelpunkt und betrachtet die zwischen den Sprachen bestehenden Ähnlichkeiten als Ressource bzw. als Grundlage beim Verstehen (Hufeisen/Marx 2007: 3ff., Hufeisen/Marx 2014: 5ff.).

Um den Sinn von Texten erfassen zu können und sie zu verstehen, werden beim Lesen verschiedene Strategien eingesetzt. Besonders wichtig sind Texterschließungsstrategien, wenn man einen Text in einer unbekanntem Sprache liest (Ehlers 1998, Bimmel 2002, Feld-Knapp 2005, Lutjeharms 2010). Beim ersten Lesen in einer unbekanntem Sprache können Zahlen, Orts- oder Personennamen, Bilder und Diagramme normalerweise mühelos oder mit minimalem Aufwand rezipiert werden. Weitere Informationen und der Gesamtsinn des Textes werden durch eine Art Kehrarbeit, durch das sogenannte „Sieben“ erkennbar und zugänglich (Hufeisen/Marx 2007, 2014). Die Siebe ermöglichen, an einen Text heranzugehen und dessen Inhalt zu erschließen: „Jedes einzelne Sieb verhilft dem Lernenden einen Schritt weiter Richtung Textverständnis“ (Hufeisen/Marx 2007: 6, Hufeisen/Marx 2014: 9). Die sieben Siebe, die zum optimierten Texterschließen verwendet werden, bezeichnen die einzelnen Ebenen des Sprachsystems und stellen die sieben Transferbereiche beim Erschließen dar (Hufeisen/Marx 2007: 7ff., Hufeisen/Marx 2014: 9ff., Boócz-Barna 2013: 112f.).

Im Folgenden wird auf die sieben Siebe in ihrer Bedeutung für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit eingegangen.

2.1. Text und Wortschatz

Als universale Fähigkeit gilt beim Texterschließen der Einsatz von nichtsprachlichen Strukturen vor dem Lesen, die auf dem Weg zum Verstehen eine wichtige Rolle spielen. An den Text bzw. an Außertextuelles gestellte Leserwartungen, vorhandenes Textsorten-, Textmuster- und Weltwissen, außertextuelle Informationen, Vorkenntnisse und Vorwissen tragen dazu bei, einen Überblick über den Text zu schaffen, sich in der Textwelt orientieren zu können und für das Lesen Anhaltspunkte zu bekommen (Wolff 1990, Heinemann/Viehweger 1991, Feld-Knapp 2005, 2014a: 137ff., Ehlers 1998, Hufeisen/Marx 2007: 6ff., Hufeisen/Marx 2014: 9ff.). Die Aktivierung dieser Wissenskomponenten bildet den ersten Schritt beim Textverstehen und kann den Prozess erleichtern bzw. vorentlasten, indem der Text überblickt und das Textthema bestimmt wird (Brinker, 1997, Krause 2002, Adamzik/Krause 2005, Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, Schoenke 2010, Thurmair 2010c).

Der ersten Begegnung mit dem Text folgt das Sieb des Wortschatzes, auf dem die meisten auffälligen Ähnlichkeiten zu finden sind und das den ersten Anhaltspunkt für den Textinhalt bietet. In Texten begegnet uns eine Vielzahl von Internationalismen, die größtenteils dem Lateinischen und Griechischen, aber auch dem Französischen sowie heutzutage dem Englischen entstammen, bzw. Neubildungen von Elementen aus diesen Sprachen darstellen. Ein anderer Teil des Wortschatzes der germanischen Sprachen gehört zum gemeinsamen Erbwortschatz aller germanischen Sprachen (Tschirner 2010). All diese Wortschatzeinheiten ermöglichen eine bessere Orientierung über den Textinhalt (Hufeisen/Marx 2007: 8, Möller 2007a: 27ff.). Wenn mit Sprachverwandtschaften und auch mit sprachgeschichtlichen Kenntnissen bewusst und den Zielsetzungen entsprechend optimiert umgegangen werden kann, bieten diese einen großen Vorteil beim Lesezugang. An dieser Stelle muss auf das professionelle Lehrerwissen hingedeutet werden (Feld-Knapp 2011: 149ff.): Lehrende sollten über sprachgeschichtliche Hintergründe und Kenntnisse in mehreren Sprachen verfügen, die in den Dienst der Vermittlung und dadurch der Förderung der Mehrsprachigkeit von Lernenden gestellt werden müssen.

Für das erste Sieb wird ein niederländisches Textbeispiel geliefert, das der Internetseite des Van-Gogh-Museums in Amsterdam entnommen wurde.¹

¹ S. Quellenverzeichnis.

Beispiel 1: Erprobung des Verstehens eines niederländischen Textes
auf der Wortschatzebene

Plan een bezoek

Openingstijden

1 mei 2013: 10 tot 18 uur

2 mei tot en met 1 september 2013: dagelijks 9 tot 18 uur, vrijdag tot 22 uur

1 januari: 11 tot 18 uur

Toegangsprijzen

Volwassenen: € 15

0-17 jaar: gratis

Museumkaart: gratis

Adres, toegankelijkheid, route en parkeren

Routebeschrijving openbaar vervoer: Andere mogelijkheden zijn trams 3 en 12
(halte Van Baerlestraat), trams 16 en 24 of bussen 145, 170 en 172
(halte Museumplein).

Im Beispiel sind grundlegende Informationen für Besucher des Museums zu lesen. Auf den ersten Blick kann man aufgrund des Textmusterwissens und des Layouts bzw. des Aufbaus viel verstehen. Unabhängig von der unbekanntten Sprache lässt sich anhand der Zahlen und des Einsatzes der Vorkenntnisse auf den Inhalt schließen. Darüber hinaus verhelfen auf der Wortschatzebene u.a. Monatsnamen (*september, januari*) oder Wochentagsnamen wie *vrijdag*, bzw. internationale und formal ähnliche Wörter (wie *gratis, parkeren, bussen*) zum Textverstehen und zum Erschließen des Textinhalts, wobei Verstehen und Texterschließen selbstverständlich solide Deutsch- und/oder Englischkenntnisse, Sprachhandlungsfähigkeit, Sprachbewusstsein und eine sprachanalytische Sicht verlangen. Man muss erkennen können, wo Ähnlichkeiten als Potenziale für das Verstehen genutzt werden können.

2.2. Funktionswörter

Im zweiten Sieb wird mit Funktionswörtern als einem sehr wichtigen Teil des Wortschatzes gearbeitet. Funktionswörter sind als Textverbindungselemente fungierende, kurze Wörter; sie haben keine eigene lexikalische Bedeutung, sondern verweisen im Zusammenhang mit anderen Textelementen auf Außersprachliches. Zu den Funktionswörtern gehören u.a. Pronomina, Konjunktionen, Artikelwörter und Präpositionen. Beim Textverstehen haben Funktionswörter eine außerordentlich wichtige Rolle, zumal sie satzübergreifendes Lesen ermöglichen und den „roten Faden“ des Textes sichern (Weinrich 1993, Gansel/Jürgens 2002, Feld-Knapp 2005). Die Kürze und die spezielle Rolle von Funktionswörtern können zu Unterschieden in Lautgestalt und Funktion führen, was beim Erschließen über die Verwandtschaft allerdings auch Schwierigkeiten bedeuten kann (Hufeisen/Marx 2007: 9, Möller 2007b: 57ff.). Es gibt natürlich Ähnlichkeiten zwischen den Funktionswörtern der einzelnen Sprachen, aber ihre spezifischen Formen müssen genauer untersucht werden, was großer Sprachaufmerksamkeit bedarf.

Nehmen wir beim zweiten Sieb zunächst die Personalpronomina unter die Lupe. Nach der Analyse der folgenden Tabelle kann man für das Textverstehen relevante Schlussfolgerungen ziehen (das Beispiel stammt aus Möller 2007b – hier nach Hufeisen/Marx 2007: 58):

Beispiel 2: Personalpronomen in der ersten Person in germanischen Sprachen

Dt.	Engl.	Fries.	Nl.	Dän.	Norw.	Schw.
<i>ich</i>	<i>I</i>	<i>ik</i>	<i>ik</i>	<i>jeg</i>	<i>jeg</i>	<i>jag</i>
<i>mir/mich</i>	<i>me</i>	<i>my</i>	<i>me, mij</i>	<i>mig</i>	<i>meg</i>	<i>mig</i>

Wie man sieht, werden in der Tabelle die Subjekt- und Objektformen der ersten Person Singular in sieben germanischen Sprachen dargestellt. Auffallend ist, dass bei den Personalpronomina – bis auf das Deutsche – nur zwischen einer Grund- und einer obliquen Form ein Unterschied gemacht wird (die zwei Formen des Niederländischen bezeichnen die betonte und unbetonte Form desselben Pronomens; Möller 2007b: 57). Personalpronomen erfüllen eine Verweisfunktion in Texten, sie sind Mittel der Pronominalisierung und dadurch der Kohäsion, die u.a. die grammatisch-strukturellen Relationen des Textes betreffen (Weinrich 1993, Feld-Knapp 2005: 41). Um die Funktion der Verweise und dadurch den Sinn des Textes zu verstehen, müssen Rezipienten beim Lesen deutscher Texte ein Spektrum von insgesamt vier Kasusformen berücksichtigen. Das Lesen von Texten in anderen germanischen Sprachen verlangt also eine hochgradige Aufmerksamkeit in Bezug auf den Kontext

und die Deutung der Verbvalenz (Ágel 2000), weil in diesen Sprachen Akkusativ- und Dativobjekte durch dieselbe pronominale Form realisiert werden. Die universale Verweiskfunktion kann aber in allen Texten erkannt und das diesbezügliche Wissen bei allen Sprachen eingesetzt werden:

Beispiel 3: Vergleiche in Bezug auf die Verbvalenz

	Deutsch	Englisch	Niederländisch
Akkusativobjekt	<i>Peter sieht mich.</i>	<i>Peter sees me.</i>	<i>Peet ziet me.</i>
Dativobjekt	<i>Peter hilft mir.</i>	<i>Peter helps me.</i>	<i>Peet helpt me.</i>

Das gleiche gilt auch für Konjunktionen: Sie helfen dabei, die Struktur von Sätzen zu erkennen, und signalisieren den Anfang des (Neben-)Satzes. Trotz der formalen Abweichung wird ihre für den Textaufbau relevante Funktion erkannt, wodurch ermöglicht wird, einen Satz in Teile zu segmentieren und ihn dadurch besser zu verstehen (Möller 2007b: 65). Beispiele dafür sind die folgenden Phrasen (Möller 2007b: 66):

Beispiel 4: Konjunktionen in germanischen Sprachen

Deutsch	Englisch	Niederländisch	Dänisch	Schwedisch
<i>Wind und Wetter</i>	<i>wind and weather</i>	<i>wind en weer</i>	<i>vind og vejr</i>	<i>vind och väder</i>

2.3. Phonologie

Im Falle von Lexemen, die im Laufe der Zeit Veränderungen unterzogen worden und nicht sofort erkennbar sind, müssen Lesende herumräteln, um Korrespondenzen herauszubekommen und das entsprechende Wort zu finden (Hufeisen/Marx 2007: 10). Die Lautentsprechungen, die im dritten Sieb behandelt werden, sind sowohl bei den Konsonanten als auch bei den Vokalen vorhanden (Polenz 2000). Um diese Lautentsprechungen entdecken und dadurch Ähnlichkeiten zwischen Wörtern in verschiedenen Sprachen feststellen zu können, sind wiederum sprachgeschichtliche Erkenntnisse von Bedeutung.

Die vorliegende Tabelle (Lutjeharms/Möller 2007: 91) stellt eine Auswahl von wichtigen konsonantischen Lautentsprechungen dar. Die Sonderstellung des Deutschen ist auf Anhieb ersichtlich: sie wurzelt bekanntlich in der sog. hochdeutschen Konsonantenverschiebung, die die deutsche Sprache von allen anderen germanischen Sprachen getrennt hatte (Sonderegger 1979). Für die Erkennung von Wortähnlichkeiten innerhalb der germanischen Sprachen

bedeuten in diesem Zusammenhang sowohl Deutsch- als auch Englischkenntnisse eine große Hilfe für Lernende mit Deutsch als Muttersprache. Außer dem Deutschen haben alle germanischen Sprachen einen älteren Stand bei den Konsonanten, die auch heute sprachübergreifend Ähnlichkeiten aufweisen (Lutjeharms/Möller 2007: 89ff.):

Beispiel 5: Eine Auswahl von konsonantischen Lautentsprechungen
in germanischen Sprachen

Dän./Engl./Fries./Isl./Nl./ Norw./Schw.	Deutsch	Sonderfälle
v/f (<i>geven, give; leven, life</i>)	b (<i>geben, Leben</i>)	außer am Wortanfang
t (<i>eten, eat</i>)	s/ss/ß (<i>essen</i>)	nach Vokal, Dän. d

2.4. Orthographie und Phonetik

Beim Erkennen verwandter Wörter hilft auch das vierte Sieb, das die Rechtschreibung und die Aussprache betrifft, bei der Aussprache kann nämlich die auditive Präsentation von Texten eine Stütze bieten. Wie schon erläutert, zielt die Methode EuroCom auf den Erwerb rezeptiver Kompetenzen. In dieser Hinsicht spielen die Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) eine zentrale Rolle, weil sie dem Nutzer erlauben, ausgehend vom Geschriebenen auf die Aussprache zu schließen (Hirschfeld 2010). In diesem Sieb bildet eher Deutsch als Brückensprache die Basis als Englisch, weil im Deutschen die GPK-Regeln viel transparenter sind. In Bezug auf das Verhältnis zwischen Graphie und Aussprache gilt Englisch sowohl aus der Leser-, wie auch aus der Schreiberperspektive als eine der schwierigsten germanischen Sprachen. Dies wird beispielsweise durch die Realisierung der Graphemfolge <ow> untermauert. <ow> kann nämlich als [au] in *town*, jedoch auch als [ou] in *overgrown* realisiert werden, was die Aussprache für deutschsprachige Lernende erschweren kann.

Es darf aber auch in dieser Hinsicht nicht generalisiert werden, weil das Englische aus der Sicht von Deutschsprachigen nicht unbedingt als Herausforderung betrachtet werden soll: so gibt es im Englischen im Gegensatz zum Deutschen oder Niederländischen keine Auslautverhärtung, manche Konsonanten weisen häufig ein klares Verhältnis zwischen Graphie und Aussprache auf usw. (Hufeisen/Marx 2007: 10, Duke 2007: 145ff.; mit Auslautverhärtung wird die stimmlose Realisierung stimmhafter Konsonanten im Silben- und Wortauslaut bezeichnet, vgl. Reinke 2010: 19):

Beispiel 6: Auslautverhärtung in einigen germanischen Sprachen

	Deutsch	Niederländisch	Isländisch
graphisch	<i>Kind</i>	<i>heb</i>	<i>mikið</i>
phonisch	[kInt]	[he:p]	[mikiT]

2.5. Syntax

Die ersten vier Siebe betrafen die Oberflächenstruktur der Sprache und des Textes. Bei der Herstellung von Verbindungen zwischen Wörtern bzw. der Entdeckung und Kategorisierung von Wortbausteinen sind aber auch strukturelle Eigenschaften zu untersuchen, um den Sinn des Textes gründlicher herauszubekommen. Auf diese Weise wird das fünfte Sieb, das der syntaktischen Strukturen oder „Kernsatzstrukturen“ erreicht, wobei syntaktische Strukturen, der Satzbau und syntaktische Funktionen von Wortarten im Text analysiert werden (Eroms 2000, Engel 2004). Dieses Sieb erzielt die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten in der Abfolge von Satzteilen und Teilsätzen (Hufeisen/Marx 2007: 10f., Berthele 2007: 167ff.). Das Erkennen von syntaktischen Grundstrukturen in Texten verlangt ein bestimmtes Wissen über Verben und Verbformen. Erst dadurch können nämlich die Prädikate, die den Kern von Sätzen bilden, im Text erkannt und erschlossen werden: „Da das Verstehen von Sätzen ganz wesentlich auf dem Identifizieren und Verstehen der Verben beruht, werden die Satztypen nach dem Kriterium der Stellung des Verbs oder der Verbteile eingeteilt.“ (Berthele 2007: 169).

Allen germanischen Sprachen ist die Verbzweitstellung in den Aussagesätzen gemeinsam. Diese Kenntnis bietet den Lesenden einen soliden Orientierungspunkt im Text. Nachdem das konjugierte Verb gefunden worden ist, können die weiteren Ergänzungen identifiziert und ihnen ihre jeweiligen Funktionen zugeordnet werden (Weinrich 1993).

Im Bereich der Syntax gibt es auch Strukturen, die nicht in allen germanischen Sprachen zu finden sind und deswegen größerer Aufmerksamkeit bedürfen. Eine solche Struktur bilden die im Deutschen, Niederländischen und Friesischen vorhandenen Satzklammern, wobei die Teile mehrteiliger Prädikate voneinander getrennt stehen und dadurch eine Klammer bilden. Das Klammerprinzip stellt spezifische kognitive Anforderungen an die Rezeption und Produktion (Thurmair 2010a: 280). In den anderen germanischen Sprachen stehen die Teile des Prädikats (in einigen Fällen u.U. durch Adverbien getrennt) nahe beieinander. Diese Struktur hat eine hohe Relevanz bei der Steuerung der Aufmerksamkeit und der Sinnentnahme, weil der bedeutungsvollere Prädikatsteil am Ende des Satzes zu suchen ist und dadurch auch die

Erschließung eine andere Annäherung verlangt (Berthele 2007: 168ff.). Die folgenden Beispiele sollen veranschaulichen, wie Sätze mit Satzklammern vs. ohne diese erschlossen werden können (ebd., S. 176f.):

Beispiel 7: Satzklammer im Deutschen und im Niederländischen

Deutsch:	<i>Ich habe den Brief an Franz bereits geschrieben.</i>
Niederländisch:	<i>Ik heb de brief aan Franz al geschreven.</i>
Englisch:	<i>I have (already) written a letter to Franz.</i>
Dänisch:	<i>Jeg har (allerede) skrevet et brev til Franz.</i>
Schwedisch:	<i>Jag har (redan) skrivit ett brev till Franz.</i>

Der Vergleich von Satzstrukturen erlaubt eine Kontrolle des lexikalischen Erschließens und erhöht zugleich dessen Grad. Das fünfte Sieb ermöglicht das Erkennen einer falschen Einschätzung bei den ersten Sieben bzw. die Entdeckung der Funktion einer bisher nicht erschlossenen Konstituente (Hufeisen/Marx 2007: 11).

2.6. Morphosyntax

Nach Identifizierung der syntaktischen Strukturen werden mit dem sechsten Sieb morphosyntaktische Kategorien, wie Konjugations- und Komparationsformen, Pluralbildung und Artikelgebrauch untersucht. Im Bereich der Morphosyntax sind am Wortende viele Übereinstimmungen in den germanischen Sprachen vorhanden, die aber infolge historischer Entwicklungen und unterschiedlicher Einflüsse nicht immer deutlich erkennbar sind (Wegener 2010, Matthey 2010: 85). Da die Erschließung bei diesem Sieb häufig nicht direkt erfolgt, erfordert es eine gründliche Erarbeitung, um die genaue Funktion der Wortformen im Text bzw. die jeweilige Relation von Konstituenten zueinander aufzudecken (Hufeisen/Marx 2007: 11f., Zeevaert 2007: 181). Zur Arbeit auf der morphosyntaktischen Ebene gehört u.a. der Tempusgebrauch, der über eine wichtige textkonstituierende Funktion verfügt (Weinrich 1993, Feld-Knapp 2005). Hinsichtlich des Tempus ist für die germanischen Sprachen charakteristisch, dass das Bildungsprinzip große Übereinstimmungen aufweist: Das Präteritum wird in allen germanischen Sprachen aus der Präsensform gebildet, bei den schwachen Verben durch das Anhängen eines Dentalsuffixes, bei den starken durch Ablaut (Zeevaert 2007: 190):

Beispiel 8: Präteritalformen in germanischen Sprachen

Deutsch	Englisch	Niederländisch	Dänisch	Norwegisch
<i>er trank</i>	<i>he drank</i>	<i>hij dronk</i>	<i>han drak</i>	<i>han drakk</i>

Das gemeinsame Prinzip der Präteritalbildung hilft dabei, die Funktion von Wortformen herauszufinden und dadurch die (temporalen) Relationen im Text zu entdecken.

2.7. Wortbildungsmorphologie

Im letzten Schritt des Texterschließens erfolgt im Rahmen des siebten Siebs die Analyse der Affixe (Dengscherz 2010: 326, Römer 2010: 257). Sie verhelfen dem Leser dazu, durch den Einsatz seines vorhandenen lexikalischen Wissens größere Teile des unbekanntes Wortschatzes mit Bedeutung zu versehen. In vielen Sprachen weisen Präfixe und Suffixe formale Ähnlichkeiten auf, die eine erleichterte Erschließung ermöglichen. In dieser Hinsicht müssen Komposita mit einer Präposition als erstem Bestandteil und affigierte Wörter analysiert werden. Zur Affigierung gehören Wörter, die durch ein Präfix oder ein Suffix eine neue Bedeutung erhalten. Präfixe sind in diesem Zusammenhang auffälliger und lassen sich mühelos erschließen (Marx 2007: 195ff.):

Beispiel 9: Präfixe in germanischen Sprachen

Deutsch	Niederländisch	Dänisch	Norwegisch	Schwedisch
<i>beschließen</i>	<i>besluiten</i>	<i>beslutte</i>	<i>beslutte</i>	<i>besluta</i>
<i>erfahren</i>	<i>ervaren</i>	<i>erfare</i>	<i>erfare</i>	<i>erfara</i>

Englisch ist in der oben stehenden Tabelle nicht zu finden, weil die überwiegend untrennbaren germanischen Präfixe wie *be-* oder *er-* der englischen Sprache fremd sind. Das Deutsche kann aber im Erschließungsprozess von Affixen von Hilfe sein.

Hinsichtlich der Arbeit mit den sieben Sieben als Instrument kann behauptet werden, dass sie kein Kontinuum von nacheinander abzuarbeitenden Schritten darstellen. Das Modell muss als komplementär und oszillierend ablaufende Erschließungsprozesse aufgegriffen werden, d.h., dass die einzelnen Siebe einander ergänzen und dynamische Prozesse darstellen. Dabei geht es um eine spiralförmige Arbeit, zumal es für den Leser möglich ist, einige Schritte zurückzugehen oder auf weitere vorzugreifen (Hufeisen/Marx 2007: 13).

2.8. Konsequenzen

Nach dem Überblick des Instrumentariums der sieben Siebe zur Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit lässt sich zusammenfassend feststellen, dass es für deutsche Muttersprachler keine besonderen Schwierigkeiten bereiten dürfte, andere germanische Sprachen zu erschließen bzw. zu verstehen. Demgegenüber haben Sprachlernende mit Ungarisch als Muttersprache beim Lesenlernen

in germanischen Sprachen zahlreiche Schwierigkeiten zu bekämpfen, die überwiegend aus den Abweichungen der sprachlichen Strukturen der zu unterschiedlichen Sprachfamilien gehörenden Sprachen resultieren. In dieser Hinsicht lassen sich in Bezug auf die Siebe wichtige Konsequenzen ziehen, die bei der Förderung von Mehrsprachigkeit ungarischer Muttersprachler von großer Relevanz sind.

Das erste Sieb betreffend ist anzunehmen, dass für Lernende mit Ungarisch als Muttersprache über die Internationalismen und Anglizismen hinaus die gegenseitigen Entlehnungen der ungarischen und germanischen Sprachen von Bedeutung sind.

Da das zweite Sieb die Elemente des Textzusammenhanges betrifft, verlangt es eine besondere Beachtung auch für Lernende mit Ungarisch als Muttersprache. Bei der Förderung der Mehrsprachigkeit im rezeptiven Bereich nimmt dieses Sieb eine Schlüsselrolle ein. Die Textkohäsion wird u.a. durch die Textverbindungselemente gesichert. Kohäsionsstiftende Elemente weisen sowohl universale, als auch sprachspezifische Merkmale auf, die aus den typologischen Unterschieden zwischen Ungarisch und den germanischen Sprachen resultieren können, mit denen Lesende bewusst umgehen und so die sprachlichen Elemente in ihrer Bedeutung für das Textverstehen erfassen können sollten.

Im Falle des dritten Siebes kann behauptet werden, dass im Projekt für germanische Muttersprachler beim Erschließen einer weiteren germanischen Sprache dem als Brückensprache genutzten Englisch eine besondere Bedeutung zukommt. Die Frage, welche germanische Sprache bei Lernenden mit Ungarisch als Muttersprache am besten als Brückensprache fungieren kann, steht vorerst offen.

Sowohl bei dem dritten als auch bei dem vierten Sieb sind die bisherigen Erkenntnisse insgesamt zwar relevant, für Lernende mit Ungarisch als Muttersprache lassen sich hierbei allerdings keine eindeutigen Konsequenzen ziehen.

Bei den Sieben, die die strukturellen Eigenschaften der Sprachen untersuchen, sind die typologischen und sprachsystematischen Unterschiede zwischen Ungarisch und den germanischen Sprachen zu berücksichtigen. Diese Unterschiede sind sowohl in der Syntax wie auch in der Morphosyntax zu erfassen. In Bezug auf die Affixe lässt sich behaupten, dass der Reichtum der ungarischen Sprache an Präfixen für Lernende mit Ungarisch als Muttersprache bei der Erschließung von Vorteil ist. Die Affigierung im Ungarischen ist nämlich ein komplexes Phänomen, das für ungarische Muttersprachler einen bekannten Bereich darstellt (Szili 1999, 2006), so dass das diesbezügliche Wissen und der Umgang mit affigierten Wörtern beim Lesen von Texten in germanischen Sprachen effektiv eingesetzt werden können.

In diesem Kapitel wurde das Instrument der sieben Siebe vorgestellt, das bei der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit von Sprachlernenden, die Deutsch als Muttersprache haben, mittlerweile auch erfolgreich eingesetzt wurde (Hufeisen/Marx 2007, 2014). Die sieben Siebe, die die einzelnen Ebenen des Sprachsystems bezeichnen und dieses von der phonetisch-phonologischen bis hin zur textuellen Ebene umfassen, stellen also die sieben Transferbereiche beim Erschließen dar (Hufeisen/Marx 2007: 7ff., Hufeisen/Marx 2014: 9ff., Boócz-Barna 2013: 112f.), das Textverstehen soll also auf sieben Ebenen erfasst werden können. Wie gezeigt, können Gemeinsamkeiten, die eine gute Basis für Transfermöglichkeiten bieten, zwischen den germanischen Sprachen tatsächlich auf jeder Ebene erfasst werden.

Nun stellt sich die Frage, ob sich dieses Instrumentarium auch in einem anderen Kontext als erfolgreich erweist, in concreto: wenn die Ausgangssprache eine nichtgermanische Sprache ist, sondern etwa das (zur finnougri-schen Sprachfamilie gehörende) Ungarisch. Im Folgenden soll deshalb dem Problem nachgegangen werden, ob sich die rezeptive Mehrsprachigkeit von Lernenden mit Ungarisch als Muttersprache beim Lesenlernen in den germanischen Sprachen mittels der sieben Siebe fördern lässt.

3. Textanalysen

Für das Textverstehen nehmen die Funktionswörter, die das zweite Sieb umfasst, eine Schlüsselrolle ein. Funktionswörter fungieren als Textverbindungselemente, die Mittel der semantisch-syntaktischen Verknüpfung von Sätzen in einem Text sind und das satzübergreifende Lesen ermöglichen (Schoenke 2010). In diesem Zusammenhang ist es von großem Belang, wie Funktionswörter den Verstehensprozess leiten. Bei der Vorstellung des zweiten der sieben Siebe (vgl. Abschnitt 2.2) konnte gezeigt werden, wie das Verstehen von germanischen Texten bei Muttersprachlern mit Deutsch als Muttersprache durch die Funktionswörter geleitet wird.

In diesem Kapitel werden Textanalysen vorgestellt, die durchgeführt wurden, um herauszufinden, durch welche sprachlichen Indikatoren die Funktionswörter in den einzelnen Sprachen vom Leser erkannt und identifiziert werden. In die Analyse werden ungarische, deutsche, englische und niederländische Texte einbezogen, wobei die Ausgangssprache Ungarisch ist.

Bei der vorliegenden empirischen Untersuchung werden Textbeispiele der Textsorte „Zeitungsbericht“ einer textlinguistischen Analyse unterzogen, um festzustellen, welche sprachlichen Mittel bei der Auslösung von kognitiven Lesestrategien in den einzelnen Sprachen wirksam werden. Beim Lesen des Zeitungsberichts beabsichtigt der Leser, die wichtigsten Gedanken

herauszuschälen. Dafür ist es von großer Bedeutung, welche Wörter den Rezipienten beim Textverstehen leiten. Aus diesem Grund spielt das Erfassen von Themawörtern eine wichtige Rolle. Die ermittelten Themawörter steuern nämlich die Aufmerksamkeit und helfen dabei, wichtige Informationen herauszuheben, diese von weniger relevanten zu unterscheiden und Bedeutungen/Sinn konstituieren zu können.

An dieser Stelle soll zunächst auf den Begriff *Textsorte* bzw. auf die Differenzierung von *Textsorte* vs. *Textmuster* kurz eingegangen werden, die beide für den Umgang mit Texten und somit selbstverständlich auch für den Fremdsprachenunterricht von elementarer Bedeutung sind. Während nämlich „Textsorten [...] an konkrete Realisationsformen von Texten gebunden [sind], die auch atypische Merkmale aufweisen“ (Feld-Knapp 2005: 68), bezeichnet man mit *Textmuster* das Idealtypische: ein abstraktes Modell eben, in dem atypische Elemente nicht vorkommen können (ebd., S. 68). Aufgrund von kommunikativen Erfahrungen und durch Lernprozesse werden beim Individuum bestimmte Ablauf- und Strukturmuster gespeichert, auf deren Grundlage ein Textmusterwissen entsteht (Heinemann/Viehweiger 1991, Feld-Knapp 2005: 69). Das Textmusterwissen spielt auch bei der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Beim Lesen von Texten wird das gespeicherte Muster aktiviert bzw. abgerufen, wodurch der Textsinn erst erfasst werden kann. Dies ist im Falle von Texten in unterschiedlichen Sprachen von großer Relevanz (Feld-Knapp 2005: 68f.).

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, Texte anhand der Analyse transparent zu machen. Auf diese Weise kann die Funktion der sprachlichen Mittel innerhalb der Texte erfasst werden. Der Analyse liegt eine pragmatische Textdefinition von Brinker (1997) zugrunde, die eine Orientierung zwischen den sprachlichen Mitteln auf der Textoberfläche ermöglicht. Dabei haben über die Satzgrenze hinauswirkende textgrammatische Mittel eine große Bedeutung (Feld-Knapp 2005, Thurmair 2010b: 336).

Eine der für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit wichtigsten Fragen ist, welche textuellen Funktionen die sprachlichen Mittel im Kontext einnehmen. Die Analyse gibt im Sinne der Funktionalen Pragmatik (Ehlich 2007, Graefen/Liedke 2012) einen Überblick über die textuelle Funktion von sprachlichen Mitteln, aufgrund deren erfasst werden kann, was wozu dient. Diese Funktionen spielen bei der Sinnbildung eine große Rolle und ermöglichen, den Text als ein inhaltlich zusammenhängendes Ganzes wahrzunehmen und die ihm zugrunde liegende Intention zu verstehen.

Für die Wahrnehmung der textuellen Funktion werden beim Lesen unterschiedliche kognitive Strategien eingesetzt. Wie diese wirksam werden, ist in den einzelnen Sprachen unterschiedlich und hängt von der Sprache selbst

ab. Ausgehend von der Annahme, dass kognitive Strategien zwischen den Sprachen transferiert werden, wird hier versucht aufzuzeigen, wie durch die Wahrnehmung der textuellen Funktion von sprachlichen Mitteln in Texten, die auf Ungarisch verfasst wurden, Verstehen in der L1 Ungarisch (Gósy 2005, Csépe 2006) im Falle der gegebenen Textsorte funktioniert und sich vollzieht, bzw. welche kognitiven Strategien dabei genutzt werden (Cummins 1979 u. 1991, Ehlers 1996, Portmann-Tselikas 2001, Schmölzer-Eibinger 2008, Feld-Knapp 2014a: 134ff.). Dieses Verfahren soll sodann auch in drei germanischen Sprachen, die viele Ähnlichkeiten untereinander aufweisen (L2, L3, L4), durchgeführt werden.

Im ersten Schritt der Untersuchung wird eine pragmatische Analyse vorgenommen, in der Textfunktion, Kommunikationsform und Handlungsbereich untersucht werden. Anschließend wird die Textstruktur auf der thematischen und grammatischen Ebene analysiert. Auf der grammatischen Ebene lässt sich der strukturell-grammatische Zusammenhang des Textes untersuchen, d.h. die konkreten, explizierten sprachlichen Mittel an der Textoberfläche, die die grammatische Verknüpfung des Textes leisten (Feld-Knapp 2005). Dieses die Textoberfläche betreffende Textualitätsmerkmal ist die Kohäsion, die auf die für den Textzusammenhang relevanten syntaktisch-semantischen Beziehungen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen eines Textes hindeutet (Brinker 1997: 21). Diese den Text zusammenhaltende Beziehungen werden durch verschiedene sprachliche Mittel wie Verweisung, Konnexion, Tempus und Artikelgebrauch etc. hergestellt (ebd.).

Innerhalb der Verweisung hat das Konzept der Wiederaufnahme eine besondere Bedeutung für die Textkonstitution und die Textkohärenz. Das Prinzip der Wiederaufnahme kann bei der Bestimmung des Textthemas angewendet werden. Dieses Prinzip besagt,

[...] daß wir bei der textanalytischen Bestimmung des Themas von den zentralen Textgegenständen ausgehen können, wie sie unter grammatischer Blickrichtung in den verschiedenen Formen der Wiederaufnahme zum Ausdruck kommen. (Brinker 1985; zit. bei Drewnowska 1997: 96).

Mit anderen Worten heißt das, dass zwischen den die Hauptinformationen tragenden Themawörtern auf der Textoberfläche durch die jeweils dominanten Referenzträger Beziehungen hergestellt werden (Drewnowska 1997: 96f., Schoenke 2010).

Wegen dieser textkonstituierenden Rolle wurde die Wiederaufnahme als textgrammatisches Mittel für die vorliegende Analyse ausgewählt. Mein Anliegen ist es, die referenzidentischen Ketten, d.h. die Topikketten über morphosyntaktische und semantische Mittel festzustellen, den durch die Formen

der Wiederaufnahme der dominierenden Referenzträger ermittelten logischen Leitfaden der Texte herauszufinden und dadurch die Texte „transparent“ zu machen.

Nach der Feststellung der Topikketten wird der Versuch unternommen, eine kognitive Lesestrategie, nämlich die Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem (Ehlers 1998) auf die Texte zu beziehen und zu überprüfen, inwieweit sich die Strategien von der L1 Ungarisch auf die germanischen L2, L3, L4 transferieren lassen. Die Themawörter helfen dabei, den Leseprozess zu lenken, indem die wichtigen Informationen von den unwichtigen getrennt werden.

Für die Analyse wurde die Textsorte des Zeitungsberichts ausgewählt. In Anlehnung an die didaktische Gruppierung der Textsorten (Feld-Knapp 2005) bilden also nicht-fiktionale Texte den Gegenstand der Analyse. Darüber hinaus sind auch bei Brinker (1997) nicht-fiktionale Texte zu finden, die textlinguistischer Analyse unterzogen worden sind. Die vorhandenen Analysemittel wie z.B. die von Brinker (1997) können im Falle von nicht-fiktionalen Texten adäquat angewendet werden.

Der Zeitungsbericht als eine der relevantesten Textsorten spielt im institutionellen Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle und wird auch in der Praxis oft und gern eingesetzt. Anhand von Texten, die dieser Textsorte zugeordnet werden, wird hauptsächlich die kommunikative Kompetenz, d.h. die Sprachhandlungskompetenz der Lernenden in einem gesteuerten, didaktisch aufgebauten Prozess gefördert. Die Lernenden müssen sich in der Welt von Texten zurechtfinden können: diese Fähigkeit ermöglicht ihnen einen Einblick in die fremde Welt und Kultur, die erlernt werden will. Zeitungsberichte in mehreren Sprachen verstehen zu können ist eine große Chance für die gut fundierte rezeptive Mehrsprachigkeit.

Bei der Auswahl von Texten war des Weiteren ein wichtiges Kriterium, dass sie überwiegend monologisch sind und über alltägliche, relevante Themen berichten. Ein weiterer Aspekt war das Sprachniveau (B2 oder darüber): die Texte sollten komplexe linguistische Strukturen aufweisen und somit eine beschreibungs- und erklärungsadäquate textgrammatische Analyse ermöglichen.

Die folgenden durchnummerierten Beispiele wurden den Textexemplaren im Wortlaut des Originals und in der jeweiligen Originalsprache entnommen. Daher wird der Textinhalt bei den einzelnen Abschnitten der Analyse in deutscher Sprache kurz gefasst wiedergegeben.

3.1. Textbeispiel für Ungarisch: „*Sírva megy iskolába a gyerekek*“²

Im Bericht geht es um die Schulangst und deren mögliche Gründe, wobei im Text zwei Textfunktionen dominieren: einerseits die Informations-, andererseits die Appellfunktion. Der Verfasser informiert die Leser darüber, was die Gründe für Schulangst bei Kindern sein können und wie sich diese Ängste äußern. Er versucht die Aufmerksamkeit der Eltern auf diese Gründe zu lenken und schildert mögliche Wege zur Problemlösung. Die Zielgruppe des Artikels sind in erster Linie also vor allem die (durch den Text im öffentlichen Handlungsbereich angesprochenen) Eltern. Das Thema wird auf deskriptive Weise entfaltet. Die Schulangst als ein Problem für Kinder und Eltern wird auf der Folie ihrer Ursachen und Motive dargestellt. Der Text behandelt aktuelle Ereignisse, und enthält dementsprechend ausschließlich Verbformen im Gegenwartstempus Präsens.

3.1.1. Text

- [1-2] ^[1a] Sírás reggelente, ^[1b] nyűgösködés indulás előtt, vagy éppen folytonos ^[1c] betegeskedés – lehet, hogy ^[1d] **a gyerekek** ^[1e] fél az iskolától? Mit ^[2a] tehetsz, hogy ^[2b] **a kicsi** ne idegesen menjen, hanem élvezze a tanulást?
- [3-6] Lehet, csak azt ^[3a] vesszük észre, hogy addig jókedvű, lelkes ^[3b] **iskolásunk** egyre hallgatagabb lesz, nem mesél ^[3c] az **élményeiről**. Egy idő után talán húzódozni kezd, halogatja a feladatait, magába fordul, az iskolába indulás pedig minden nap egyre nagyobb tortúra. Kéthetente megbetegszik, fájlalja a hasát vagy a fejét, és az orvosok nem találnak semmit. ^[6a] *Az aggódó szülők* pedig végre kiszedik ^[6b] **belőle** az okot: ^[6c] fél iskolába menni.
- [7-9] Ennek a ^[7a] félelemnek, ^[7b] szorongásnak természetesen utána kell járni: nemcsak a mindennapokat keserítheti meg a ^[7c] félelem, illetve az azzal összefüggő ^[7d] stressz, de időnként ^[7e] **a gyerekek jövőjére** is kihathat, sőt még az egészségüket is veszélyeztetheti. ^[8a] A félelem egy részének kézzel fogható oka van (például egy másik gyerek, aki gyakran verekszik), más viszont csak ^[8b] szorongás-ként jelentkeznek: a ^[8c] **kicsi** attól félhet, hogy nem tud megfelelni, teljesíteni. Bizonyos esetekben a félelemmel vegyes idegesség természetes, például ^[9a] **egy új iskolába kerülő gyereknél** vagy ^[9b] **az első osztályosoknál**, hiszen az iskola ^[9c] **számukra** egy teljesen új, ismeretlen élmény.

² S. Quellenverzeichnis.

- [10-15] ^[10d] A szakemberek szerint a legfontosabb, hogy ^[10a] *a szülő* megnyugtatóan, biztosságot sugallóan álljon a ^[10b] **gyerek mellett**: a legrosszabb megoldás, ha ^[10c] a félelmeit nem vesszük tudomásul, ^[10d] lekicsinyelljük vagy egyszerűen ^[10e] figyelmen kívül hagyjuk. Ne nevezzük gyávának vagy butának ^[11a] **a gyereket**, hanem inkább próbáljuk megérteni, mit él át! Kérdezzük sokat (de ne zaklassuk a faggatózással), és próbáljuk meg tudatosítani ^[12a] **benne**, hogy ^[12b] *hozzánk, a szüleikhez* bármivel fordulhat. Ha az új iskola, vagy éppen az iskolakezdés áll a háttérben, akkor igyekezzünk több időt kettesben tölteni ^[13a] **vele** – lehetséges ugyanis, hogy az elválástól, egyedülléttől való ^[13b] **félelem** okozza ^[13c] **nála** a rossz érzést. ^[14a] **Sok gyereknek** az is nehéz, hogy a játékkal, mókázással teli óvodásévek után a szigorú, napirendhez kötött iskoláskorszakra „átálljon” – éppen ezért engedjük ^[14b] **neki**, hogy az órák után szaladgáljon, hancúrozzon, játsszon minél többet. Ez ^[15a] **a félelem** gyorsan elmúlik, és a helyét az izgatottság és a lelkesedés veszi át.
- [16-20] Ha az egyébként lelkes, érdeklődő ^[16a] **gyereknél** egyik napról a másikra veszünk észre változást, annak a háttérben gyakran személys konfliktus áll: megbántották, megsértették vagy megalázták, esetleg fizikailag is bántalmazták. Kérdezzünk rá, hogy bántotta-e valaki, veszekedett-e valakivel, vagy van-e olyan személy, aki miatt kényelmetlenül érzi magát. Ilyen esetekben ^[18a] *a szülőnek* gyakran össze kell fognia más felnőttekkel, tanárokkal, vagy éppen a pszichológussal, iskolai tanácsadóval. A bántalmazásnak mindenképpen legyen következménye, ^[19a] **a gyermekünkkel** pedig éreztessük, hogy ^[19b] **mellette** állunk, támogatjuk, és igyekszünk megvédeni ^[19c] **őt**. A „csapj oda egyet”, „szólj vissza neki” vagy „ne legyél olyan anyámasszony katonája” egyáltalán nem jó tanácsok!
- [21-24] Az érdeklődés fokozatos elvesztésének, ^[21a] **a félelem** lassú kialakulásának az oka sokszor a tanulási nehézségekben keresendő: ^[21b] **a gyerek** azért szorong az iskolától, mert nem tud megfelelően teljesíteni, rosszak a jegyei, megszegyenül a tudatlansága miatt, vagy éppen a folyamatos kudarcélmények tántorítják el. Hogy ezt elkerüljük, legyünk folyamatosan kapcsolatban a nevelőkkel, tanárokkal, rendszeresen kérjük ki a véleményüket ^[22a] **a gyermekünk** fejlődéséről, tanulmányairól. Igyekezzünk ^[23a] **a kicsit** is gyakran kérdezgetni: mi az, amit szeret, amit élvez, és mi az, ami talán nehezebben megy ^[23b] **neki**. Biztassuk, dicsérjük sokat, próbáljuk meg minél élvezetesebbé tenni ^[24a] **a számára** a tanulást, és törekedjünk arra, hogy megmutathassa, mit tud!

[25-26] Könnyen előfordulhat, hogy a tanulási nehézségek, viselkedési zavarok háttérben egészségügyi problémák, látás- vagy hallászavar áll. Épp ezért mielőtt valami „komolyabb” lépésre szánjuk el magunkat, először vizsgáltassuk meg ^[26a] **a gyereket** egy igazán jó gyerekorvossal!

3.1.2. Analyse

Der Titel des Textes („Weinend geht mein Kind in die Schule“) verweist auf ein Symptom der Schulangst und dadurch auch auf das Thema des Textes. Der Leser wird implizit über das Thema *Schulangst* und über die Personen (*die Kinder*), die das Problem betrifft, informiert (*Kinder* erscheint ja explizit im Titel).

- [1a] *sírás* ‚Weinen‘, [1b] *nyűgösködés* ‚Quengeln‘ und [1c] *betegeskedés* ‚Kränkeln‘ verweisen auf das Themawort ‚Angst‘, lassen sich aber implizit, aufgrund logischer Kontiguitätsverhältnisse identifizieren. Zwischen diesen und ‚Angst‘ bestehen Bedeutungsbeziehungen, die sich aber auf verschiedene Referenzträger beziehen. [1d] *a gyerek* ‚das Kind‘: wortwörtliche Wiederaufnahme, Verweis auf ‚das Kind‘ mit dem bestimmten Artikel (wird in diesem Kontext verallgemeinert, steht allerdings im Singular). [1e] *fél az iskolától* ‚hat Angst vor der Schule‘: in diesem Ausdruck wird mit dem konjugierten Verb *fél* ‚hat Angst‘ auf die Angst hingewiesen.
- [2a] *tehetsz* ‚kannst tun‘: durch diese Verbform wird der Leser in der Elternrolle angesprochen. Das Suffix der zweiten Person Singular impliziert die Person, die mit dem Personalpronomen nicht explizit genannt werden muss (Ungarisch ist eine sog. Pro-Drop-Sprache, in der Pronomina nicht unbedingt syntaktisch realisiert werden).
- [2b] und [8c] *a kicsi* ‚das Kleine‘ und [23a] *a kicsit* (dass. im Akk.) sind Verweise durch ein Synonymwort auf *das Kind*.
- [3a] *vesszük észre* ‚nehmen wir wahr‘: in der ersten Person Plural [im Ungarischen für generalisierende Ausdrücke], wird auf die Eltern verwiesen. Durch die Suffigierung ist es nicht notwendig, *die Eltern* als Subjekt explizit zu nennen.
- [3b] *iskolásunk* ist eine Wiederaufnahme von *gyermekünk* mit einem Synonymwort, mit dem auf den Umstand des schulpflichtigen Alters des Kindes hingewiesen wird (‚unser Schulkind‘). Das Possessivsuffix zeigt die Beziehung zwischen dem Kind und der Eltern an: *-unk* steht für Possessivbeziehung in der ersten Person Plural (‚unser‘).

- [3c] *az élményeiről* ‚über seine Erlebnisse‘ verweist auf *a gyerek* ‚das Kind‘. Das Possessivsuffix *-ről* stellt die textuelle Beziehung zwischen dem Kind und seinen Erlebnissen her.
- Im vierten Satz gibt es kein Subjekt, die Verbformen in dritter Person Singular zeigen eindeutig an, dass es um das Schulkind geht. Der Verweis verwirklicht sich durch die Suffigierung, die durch die Kongruenz des Subjekts und des Prädikats zustande kommt.
- [6a] *az aggódó szülők* ‚die besorgten Eltern‘: rekurrente Wiederaufnahme von *Eltern*. [6b] *belőle* ‚aus ihm‘: durch Pro-Form wird auf das Kind Bezug genommen. [6c] *fél* ‚hat Angst‘: verbaler Verweis auf das Textelement *Angst*.
- [7a] *félelemnek* [7c] *félelem*, [8a] *a félelemek*, [13b] *félelem*, [15a] *a félelem*, [21a] *a félelem* ‚Angst, Ängste etc.‘ verweisen mit demselben Substantiv (in [7a] suffigiert und in [8a], [15a] und [21a] durch den Artikel bestimmt) wortwörtlich auf die Angst.
- [7b] *szorongás*, [8b] *szorongásként* ‚(als) Beklemmung‘ und [7d] *stressz* ‚Stress‘ stehen in logischer Bedeutungsbeziehung mit der Angst.
- [7d] *a gyerekek jövője* ‚die Zukunft der Kinder‘: wortwörtliche Wiederaufnahme des Themaelements *gyerek* in einer Genitivkonstruktion. Im Gegensatz zum Deutschen, Englischen und Niederländischen geht die Genitivkonstruktion im Ungarischen der possessive Genitiv dem mit einem Possessivsuffix markierten Eigentumswort voraus (Modifikator-Kopf-Abfolge).
- [9a] *egy új iskolába kerülő gyereknél* ‚bei einem Kind, das in eine neue Schule kommt‘: *gyerek* wird wortwörtlich wiederaufgenommen, zugleich durch ein Partizipialattributiv näher bestimmt. Da es hier um eine andere Gruppe von Kindern geht, wird die Konstruktion mit dem unbestimmten Artikel neu eingeführt.
- [9b] *az első osztályosoknál* ‚bei den Erstklässlern‘ verweist auf die Kinder, die mit der ersten Klasse angefangen haben. Der Kontext und das Weltwissen helfen dem Leser dabei, auf die *Kinder* folgern zu können. Der bestimmte Artikel verweist auf die ganze Gruppe dieser Schüler.
- [9c] *számukra*, [24a] *a számára* ‚für sie/es‘: Verweise durch Pro-Formen in anaphorischer Funktion auf die vorher erwähnten Kinder.
- [10a] *a szülő*, [18a] *a szülőnek* ‚der/dem Elternteil‘: Wiederaufnahme des thematischen Textelements durch dasselbe Nomen.
- [10b] *a gyerek mellett* ‚dem Kind [beistehen]‘ (eigtl. ‚neben dem Kind‘): wortwörtliche Wiederaufnahme von *gyerek* in einer Postpositionalphrase.

- [10c] *a félelmeit* ‚seine Ängste‘: das Thema Ängste werden wieder aufgenommen. Das nominale Possessivflexiv *-e* drückt ein Besitzverhältnis aus; Plural wird durch *-i*, Akkusativ durch *-t* markiert.
- [10d] *lekicsinyelljük* ‚wir schätzen gering‘ und [10e] *figyelmen kívül hagyjuk* ‚wir lassen außer Acht‘: die bestimmte (objektive) Konjugation hat im Ungarischen eine verweisende Funktion: das Suffix verweist auf das im Akkusativ stehenden Nomen, in diesem Fall auf die Ängste der Kinder.
- [11a] *a gyereket* und [26a] *a gyereket* Substitution des Themawortes *Kind*. Das Nomen wird mit dem bestimmten Artikel versehen und steht im Akkusativ. [12a] *benne* ‚in ihm‘, [13a] *vele* ‚mit ihm‘, [14b] und [23b] *neki* ‚ihm‘ anaphorische Verweise auf *gyerek* durch Pro-Formen.
- [12b] *hozánk*, *a szüleihez* ‚an uns, seine Eltern‘: doppelter Verweis auf *szülők* durch Pronominalphrase mit Apposition. Beide Begriffe beziehen sich durch eine Pro-Form und durch ein suffigiertes Substantiv auf denselben Referenzträger.
- [14a] *sok gyereknek* ‚für viele Kinder‘ [16a] *gyereknél* ‚beim Kind‘, [21b] *a gyerek* ‚das Kind‘: wortwörtliche Wiederaufnahme des Themaelements *gyerek*.
- [19a] *a gyermekünkkel* ‚mit unserem Kind‘: wortwörtliche Wiederaufnahme von *gyerek*. Das Nomen steht mit dem Possessiv- und dem Instrumental-/Konkomitantensuffix.
- [22a] *a gyermekünk fejlődéséről* ‚über die Entwicklung unseres Kindes‘: possessive Genitivkonstruktion mit dem Themaelement als Modifikator.
- [19b] *mellette* ‚neben ihm‘ und [19c] *öt* ‚es [Akk.]‘ sind anaphorische Verweise durch Pro-Formen auf das *gyerek*.

3.2. Textbeispiel für Deutsch: „Die Kinder dürfen hier einfach alles“³

Im Text berichten drei Au-pair-Mädchen in Berlin über ihre Erfahrungen in ihrem Job. Die Vertreterin einer Vermittlungsstelle erzählt einerseits über die Bedingungen, die Bewerber und Gasteltern erfüllen müssen, andererseits über Probleme, die in diesem Job auftauchen können. Schließlich werden Motive aufgezählt, warum junge Leute ins Ausland gehen, um dort als Au-pair zu arbeiten.

Der Text weist eine Informationsfunktion auf, indem der Verfasser die Leser über die Situation von Au-pair-Mädchen in Berlin informiert. Der Prozess der Vermittlung, die Voraussetzungen und die zu erfüllenden Kriterien bzw. die

³ S. Quellenverzeichnis.

Beziehung zu den Gastfamilien werden sachlich dargestellt. Darüber hinaus sind im Text meinungsbetonte sprachliche Darstellungen zu finden. Einige Au-pair-Mädchen berichten über ihre Erlebnisse und Erfahrungen und die Vertreterin der Vermittlungsstelle erzählt über mögliche Probleme. In diesen Wortmeldungen sind bewertende Meinungsäußerungen zu lesen (Brinker 1997: 105ff.).

Das für den Text charakteristische Medium, durch das die Kommunikationssituation bestimmt wird, ist die Schrift. Durch den Text werden die Zeitungsleser im öffentlichen Handlungsbereich angesprochen. Da es sich um einen Zeitungsbericht handelt, sind Zeit und Ort bekannt. Daran kann sich der Leser gleich am Anfang gewissermaßen orientieren. Danach werden die fürs Lesen grundlegenden Informationen dargestellt und die sog. *W-Fragen* beantwortet.

Der Text ist durch für informative Texte typische deskriptive Themenentfaltung geprägt. Dieses Muster „bezieht sich auf Objekte oder regelhafte Vorgänge als Kommunikationsgegenstände von Texten, die in ihrer raum-zeitlichen Ordnung thematisiert werden“ (Gansel/Jürgens 2002: 141).

Der Titel des Textes gibt nicht eindeutig an, worum es im Bericht geht. Er ist ein dem Text entnommenes Zitat, die die Meinung eines Au-pair-Mädchens widerspiegelt. Bereits der Titel hilft aber dabei, sich räumlich orientieren zu können, zumal dadurch das Thema Deutschland angeschnitten wird. Darüber hinaus wird gleich hier auf ein Teilthema, auf die Kinder hingewiesen. Dadurch werden das Interesse und die Neugier erweckt.

3.2.1. Text

[1-3] Berlin – ^[1a] **Au-pair-Bewerber**, ^[1b] **junge Leute aus dem Ausland**, **die** auf Zeit in einer ^[1c] Familie wohnen und ^[1d] dort ^[1e] Kinder betreuen, erleichtern vielen ^[1f] Berliner Eltern den Alltag. ^[2a] **Sie** bringen die weite Welt ins Haus und erfahren hautnah, wie es sich hierzulande lebt. ^[3a] Bei **jungen Berlinerinnen und Berlinern** ist dagegen das Interesse, ins Ausland zu gehen, nicht groß.

[4-8] ^[4a] **Charity** hat sich anfangs gewundert, daß die Leute in der U-Bahn nicht miteinander sprechen. Deutsche Frauen legen keinen Wert drauf schön angezogen zu sein, glaubt ^[5a] **Loretta**. „Hauptsache praktisch.“ ^[7a] „Die Kinder hier dürfen einfach alles“, hat ^[7b] **Edyta** bemerkt. ^[8a] **Die drei - eine Kenianerin, eine Litauerin und eine Polin** - leben als ^[8b] **Au-pair-Mädchen** in ^[8c] Berliner Familien.

[9-12] ^[9a] Dabei fällt vieles auf, was anders ist als zu Hause. ^[10a] **Alle drei** sind über ^[10b] die Au-pair-Vermittlungsstelle des Vereins für inter-

nationale Jugendarbeit Berlin/Brandenburg e. V. nach Deutschland gekommen. ^[11a] Wer sich ^[11b] hier bewirbt, muß zwischen 18 und 24 Jahre alt sein, Erfahrung in der Kinderbetreuung sowie Deutschkenntnisse haben. Auch ^[12a] für die Gasteltern gibt es Bedingungen: ^[12b] Sie müssen ^[12c] für das **Au-pair-Mädchen** ein Zimmer bereitstellen, einen Deutschkurs (230 Mark monatlich), Taschengeld (mindestens 200 Mark), eine BVG-Karte sowie eine Krankenversicherung (90 Mark) bezahlen.

- [13-18] ^[13a] Die **Au-pair-Mädchen** sollen im Haushalt helfen und vor allem ^[13b] die Kinder betreuen, aber keine billige Putzfrau sein. 30 Stunden darf die Wochenarbeitszeit nicht überschreiten. Au pair heißt „auf Gegenleistung“. So scheinen ^[16a] die meisten Gastfamilien die Einrichtung auch aufzufassen. „Ausgenutzt werden ^[17a] **die Au-pair-Mädchen** ganz selten“, sagt ^[17b] Beatrice Burger, die einzige hauptamtliche Mitarbeiterin der Vermittlungsstelle. Sicher gebe es Eingewöhnungsprobleme.
- [19-22] Sei es, daß die ^[19a] **Au-pair-Kräfte** mit dem verhältnismäßig unautoritären Erziehungsstil in Deutschland nicht zurechtkommen. Sei es, daß ^[20a] **sie** anfangs in dem fremden Land einfach Heimweh haben. ^[21a] Für die Gasteltern ist es oft nicht einfach, ^[21b] ihre Wohnung ^[21c] **mit einem neuen Familienmitglied** zu teilen. ^[22a] Manche wundern sich über die Unselbständigkeit ^[22b] **vieler Au-pair-Mädchen, die** nicht daran gewöhnt sind, ^[22c] **ihre** Freizeit zu organisieren oder im Haushalt mitzudenken.
- [23-28] Doch meistens gewöhnen sich die Beteiligten aneinander und sind dann auch imstande, voneinander zu lernen. So wie ^[24a] **die Polin Edyta, die** nach ein paar Monaten sagt, daß ^[24b] deutsche Kinder offener und selbständiger seien als ^[24c] die Kinder ^[24d] **bei ihr** zu Hause. Es komme aber auch vor, daß „die Chemie“ nicht stimme, sagt ^[25a] Frau Burger. Dann bemüht sich ^[26a] der Verein um ^[26b] eine andere Familie. Solche Umsetzungen gibt es in zehn Prozent aller Fälle. ^[28a] **Die meisten der jungen Leute** kommen aus Osteuropa.
- [29-32] Motiv: Deutsch lernen und das Leben in einem westlichen Land kennenlernen. Besonders begehrt sind allerdings ^[30a] **englischsprachige Au-pair-Mädchen, die** ^[30b] den Kindern bei den Hausaufgaben helfen können. Außerdem fällt ^[31a] vielen Eltern ^[31b] **mit ihnen** die Verständigung leichter. Kaum Männer.

- [33-35] Die Emanzipation in Form von Au-pair-Männern ist in diesen Bereich erst zaghaft eingedrungen: Genau elf waren es vergangenes Jahr - bei 250 Vermittlungen insgesamt. So klein die Zahl der Bewerber ist, so groß sind die ^[34a] Vorbehalte der Gasteltern. ^[35a] Die meisten Gastfamilien kommen aus den West-Bezirken, doch allmählich interessieren sich auch ^[35b] Ost-Berliner und Brandenburger ^[35c] **für Au-pair-Mädchen.**
- [36-39] ^[36a] **Farbige** werden dorthin aber aus Angst vor ausländerfeindlichen Übergriffen nicht vermittelt. Bei den Vermittlungen von ^[37a] **Berliner und Brandenburger Au-pair-Kräften** ins Ausland hat der Osten dagegen schon gleichgezogen. Die Zahl ist insgesamt aber relativ niedrig: Nur hundert ^[38a] **junge Menschen** gingen im vergangenen Jahr auf diesem Weg ins Ausland. Dabei hat ^[39a] die Vermittlungsstelle ganz Westeuropa, die USA und neuerdings sogar Südafrika im Angebot.

3.2.2. Analyse

- Der Text fängt mit dem Ausdruck [1a] *Au-pair-Bewerber* an, der eine größere Gruppe der Personen angibt, die später als Au-pair-Mädchen genannt werden. Die Bewerber müssen sich noch dem Bewerbungsprozess unterziehen, bevor sie den Job bekommen. Au-pair-Mädchen werden mit diesem generalisierenden Ausdruck eingeführt. [1b] *junge Leute aus dem Ausland, die:* ist eine Paraphrase, wodurch Au-pair-Mädchen mit einem Relativsatz definiert werden.
- [1c] *in einer Familie:* Einführung von ersterwähnten, unbekanntem Handelnden. [1d] *dort:* Adverb als Pro-Form in anaphorischer Funktion, verweist auf die schon erwähnte Familie.
- [1e] *Kinder:* Substantiv mit Nullartikel, bezeichnet die Gruppe der Personen, mit denen die Au-pair-Mädchen in logischem Zusammenhang stehen. Aufgrund des Weltwissens hat man eine Vorstellung darüber, welche Beziehung zwischen Au-pairs und Kindern besteht.
- [1f] *vielen Berliner Eltern:* Familie und Eltern sind bedeutungsähnlich, aber nicht bedeutungsgleich. *Familie* fungiert als Oberbegriff zu *Eltern* und verfügt über größeren Bedeutungsumfang. *Eltern* weisen spezifischere Bedeutungsmerkmale auf und haben dadurch größeren Bedeutungsinhalt. Diese Bedeutungsbeziehungen sind vom konkreten Text unabhängig und in der Sprache verankert (Brinker 1997: 30f.).
- [2a] *Sie:* Personalpronomen als Mittel der Pronominalisierung in anaphorischer Funktion zur Substituierung von *Au-pair-Mädchen*.

- [3a] *bei jungen Berlinern und Berlinerinnen*: verweist auf die in Berlin lebenden Jugendlichen, die als potenzielle Au-pairs gelten können.
- [4a] *Charity*, [5a] *Loretta*, [7b] *Edyta*: sind durch Personennamen identifizierte Au-pair-Mädchen.
- [7a] *Die Kinder*: explizite, wortwörtliche Wiederaufnahme des Substantivs *Kinder* mit dem bestimmten Artikel.
- [8a] *Die drei – eine Kenianerin, eine Litauerin und eine Polin* -: weist auf die Gruppe der im Bericht zu Wort kommenden Au-pair-Mädchen hin. *Die drei* als Demonstrativpronomen erfüllt eine anaphorische Funktion, indem es auf die drei schon erwähnten Personen (*Charity, Loretta, Edyta*) Bezug nimmt. Hier geht es zugleich um eine situative Ellipse. Der Leser muss aus dem Vortext bzw. aus dem Kontext erschließen, wer mit diesem Pronomen und dem Zahlwort gemeint ist. Die drei Frauen werden weiterhin durch ihre Abstammung bzw. ihre Nationalität bestimmt.
- [8b] *Au-pair-Mädchen*: explizite Wiederaufnahme von Au-pair-Mädchen durch das selbe Substantiv.
- [8c] *in Berliner Familien*: mit einem Attribut ergänztes Substantiv, wodurch eines der Themawörter (*die Familie*) aufgegriffen wird.
- [9a] *Dabei*: Pronominaladverb in anaphorischer Funktion, das auf die *Berliner Familien* verweist.
- [10a] *Alle drei*: anaphorischer Verweis auf die vorerwähnten Au-pair-Mädchen. Die in [8a] vorhandene Ellipse ist auch an dieser Stelle zu finden.
- [10b] *über die Au-pair-Vermittlungsstelle des Vereins*: ein neues Thema wird mit bestimmtem Artikel in kataphorischer Funktion auf den Verein für internationale Jugendarbeit Berlin/Brandenburg e.V. verweisend eingeführt.
- [11a] *Wer*: Relativpronomen, das einen Relativsatz einführt und auf die sich um Au-pair-Stellen bewerbenden Kandidaten verweist. Das Pronomen des Hauptsatzes verfügt über kataphorische Funktion und impliziert das fehlende Demonstrativpronomen *der* des Nebensatzes.
- [11b] *hier*: ist eine textdeiktisches Element und verweist als Pro-Form anaphorisch auf *Vermittlungsstelle*.
- [12a] bzw. [21a] *für die Gasteltern*: ist ein Glied bzw. ein Unterbegriff der Topikkette *Familie*. [12b] *Sie*: das Textelement *Gasteltern* wird anaphorisch durch das Personalpronomen ersetzt.
- [12c] *für das Au-pair-Mädchen*, [13a] *die Au-pair-Mädchen*, [17a] *die Au-pair-Mädchen* und [35c] *für Au-pair-Mädchen*: Mittel der Rekurrenz, wobei das schon eingeführte Element *Au-pair-Mädchen* durch das selbe Lexem aufgenommen wird.

- [13b] *die Kinder*: Wiederaufnahme des Textelementes *Kinder* mit bestimmtem Artikel.
- [16a] bzw. [35a] *die meisten Gastfamilien*: verweist als zusammengesetztes Nomen auf die *Familien*, die Au-pair-Mädchen anstellen.
- [17b] *Beatrice Burger, die einzige hauptamtliche Mitarbeiterin der Vermittlungsstelle*: die durch den Eigennamen identifizierte Mitarbeiterin steht mit der *Vermittlungsstelle* in einer Hyperonymie-Hyponymie-Bedeutungsbeziehung. Die Frau kann als „Teil“ quasi stellvertretend für die ganze Firma stehen. In dem mit dem Pronomen *die* eingeführten Relativsatz wird *Beatrice Burger* durch Elemente mit Koreferenz substituiert. Das Substituendum (*die Frau*) und das Substituens (*die [...] Mitarbeiterin*) sind referenzidentisch.
- [19a] *Au-pair-Kräfte* und [37a] *von Berliner und Brandenburger Au-pair-Kräften*: Substitution von *Au-pair-Mädchen* durch Synonymie. [20a] *sie*: Personalpronomen als Pro-Form, mit dem die *Au-pair-Mädchen* wieder aufgenommen werden.
- [21b] *ihre*: der Possessivartikel verweist anaphorisch auf die im Vortext stehende *Gastfamilie*. Damit wird ein Besitzverhältnis zum Ausdruck gebracht.
- [21c] *mit einem neuen Familienmitglied*: bezieht sich auf das *Au-pair-Mädchen*, das zukünftig mit der Familie leben wird. In diesem Fall geht es um eine Form der impliziten Wiederaufnahme. Das zwischen dem *neuen Familienmitglied* und dem *Au-pair-Mädchen* bestehende Kontiguitätsverhältnis ist logisch begründet. Der Leser kann aus dem bisher Gelesenen Schlussfolgerungen ziehen und den logischen Zusammenhang zwischen den zwei Begriffen herstellen. Es ist nicht notwendig, den Grund zu erklären, warum das *Au-pair-Mädchen* als neues Familienmitglied bezeichnet wird.
- [22a] *Manche*: verweist als Indefinitpronomen in anaphorischer Funktion auf *die Gasteltern*, die hier nicht näher bestimmt werden müssen.
- [22b] *vieler Au-pair-Mädchen, die*: wortwörtliche Wiederaufnahme, mit *die* als anaphorischem Relativpronomen verweisend auf die *Au-pairs*.
- [22c] *ihre*: anaphorischer Possessivartikel, der wiederum auf die *Au-pairs* verweist. [24a] *die Polin Edyta*: referenzidentische Wiederaufnahme des einen *Au-pair-Mädchens*, das im Text bereits eingeführt wurde.
- [24b] *deutsche Kinder*: mit einem Adjektiv ergänzte Wiederaufnahme des Themawortes *Kinder*. [24c] *die Kinder*: kataphorisches Demonstrativpronomen, verweist auf die *Kinder*, die in Polen leben.
- [24d] *bei ihr*: anaphorisches Possessivpronomen, verweist auf die *polnische Frau Edyta* und ihre Heimat.

- [25a] *Frau Burger*: referenzidentische Wiederaufnahme der *Mitarbeiterin* der Vermittlungsstelle. [26a] *der Verein*: bezieht sich mit dem bestimmten Artikel versehen auf das Textelement *Vermittlungsstelle*.
- [26b] *um eine andere Familie*: verweist auf die Topikkette *Familie*, mit dem unbestimmten Artikel wird ein neues Element, eine bisher nicht bekannte Familie eingeführt.
- [28a] *Die meisten der jungen Leute*: bezieht sich auf eine Mehrheit der *Au-pair-Mädchen*, die als junge Leute paraphrasiert werden. Ebenso werden sie in [38a] als *junge Menschen* bezeichnet.
- [30a] *englischsprachige Au-pair-Mädchen, die*: Ersetzung des Elements *Au-pair* mit dem selben Substantiv, das mit einem Adjektiv ergänzt wird und von einem anaphorischen Relativpronomen gefolgt wird.
- [30b] *den Kindern*: das Themawort *Kinder* wird rekurrent wieder aufgenommen.
- [31a] *vielen Eltern*: das Glied des Textelements *Familie* wird wieder aufgenommen.
- [31b] *mit ihnen*: anaphorischer Verweis durch dekliniertes Personalpronomen auf die *Au-pair-Mädchen*.
- [34a] *die Vorbehalte der Gasteltern*: in einer Genitivkonstruktion werden *die Eltern*, die Unterbegriffe der *Familie* sind, erwähnt. [35b] *Ost-Berliner und Brandenburger* verweisen auf *Gastfamilien*, die in diesen Bundesländern wohnen.
- [36a] *Farbige*: in Form einer Ellipse wird auf farbige *Au-pair-Mädchen* Bezug genommen.
- [39a] *die Vermittlungsstelle*: wortwörtliche Wiederaufnahme des Textelements *Vermittlungsstelle*.

Was den Tempusgebrauch betrifft, so dominiert die Verwendung des Präsens, das z.T. der Verallgemeinerung dient. Da in diesem Text über aktuelle Ereignisse berichtet wird, wird das Tempus des Besprechens verwendet, für das die gespannte Rezeptionshaltung charakteristisch ist. Über die vergangenen Ereignisse wird (von zwei Präteritalformen abgesehen) im Perfekt erzählt. Das Perfekt drückt in der besprochenen Welt eine aktuelle Vergangenheit aus, die aber als für die Gesprächssituation relevant angezeigt wird (Willkop 2003: 97f.). Die einzelnen Erfahrungen der *Au-pair-Mädchen* und der *Mitarbeiterin* der Vermittlungsstelle werden im Perfekt geschildert.

Die Meinungsäußerungen der *Mitarbeiterin* werden in der für die Zeitungstexte typischen indirekten Rede formuliert. Dieser Verbmodus ermöglicht dem Verfasser, sich von den Redebeiträgen der befragten Personen zu distanzieren.

3.3. Textbeispiel für Englisch: *Shut up and calculate! YOU ARE HERE: A Portable History of the Universe* by Christopher Potter⁴

Der Text verfügt einerseits über Informationsfunktion, indem hier die Leser in Form von einer Buchbesprechung über ein neues wissenschaftliches Buch von Christopher Potter informiert werden. Andererseits tritt indirekt die Appellfunktion auf, indem der Verfasser die Leser dazu bewegen will, das Buch auch zu lesen. Der erste Teil des Titels ist ein Imperativsatz, der die Leser auffordert und ihre Aufmerksamkeit erregen bzw. ihr Interesse wecken soll.

Die Kommunikationsform des Textes ist die Schrift und der Verfasser spricht die Leser im öffentlichen Handlungsbereich an. Da im Text ein Buch vorgestellt wird, werden dessen Entstehung, Inhalt und Relevanz in den Mittelpunkt gestellt. Ort und Zeit sind nicht bekannt. Das Thema wird deskriptiv entfaltet.

Die Überschrift des Textes ist die schon erwähnte Aufforderung, der vom Buchtitel und dem Namen des Autors gefolgt wird. Der Leser erfährt erst in der zweiten Zeile, wie das Buch heißt und wer es geschrieben hat, wodurch er ein Bild darüber bekommt, worum es im Text gehen kann. *You are here* ‚Sie sind hier‘, so lautet der Buchtitel, in dem die Leserschaft bzw. das Publikum durch das im Englischen verwendete indefinite Pronomen *you* ‚Sie‘ angesprochen wird. Auch der Autor Christopher Potter wird genannt.

3.3.1. Text

- [1-3] For the past 20 years or so, ^[1a] **popular-science books** have attempted to explain to ^[1b] *an incredulous public* the latest theories put forward by ^[1c] scientists to explain mystifying stuff such as quarks, various types of subatomic particles, black holes, and so on. Reading ^[2a] **these books** ^[2b] *you* occasionally note a tone of slight impatience from ^[2c] the author when the really tricky stuff comes along. “Look, ^[3a] *you dummies*, it just *is*, ok?”
- [4-5] Or, as ^[4a] Christopher Potter repeatedly puts it in ^[4b] **this elegant and thoughtfully constructed contribution** to the genre: “Shut up and calculate!” Even ^[5a] Feynman, ^[5b] a brilliant Nobel prizewinning scientist, who tried to get the message across a generation ago in ^[5c] “**Six Easy Pieces**”, struggled; not all of those pieces are *that* easy, to be honest.
- [6-8] ^[6a] **Potter’s book** works because ^[6b] he is not (quite) a physicist, but nor is ^[6c] he merely a layman. ^[7a] He is ^[7b] a publisher with a fairly modest (he suggests) academic background in mathematics and

⁴ S. Quellenverzeichnis.

the history of science. And this is the root of the book's brilliance:

^[8a] **Potter** becomes a link between the bizarre world of the quantum physicists and ^[8b] *our* own rather more limited imaginations.

[9-10] ^[9a] **He** makes complicated numbers comprehensible by taking ^[9b] *us* from the world ^[9c] *we* know and recognise – everything ^[9d] *around us* for ten metres, for example, from the size of a giraffe to the size of a human being – in stages down to things so small that size has no real meaning, and upwards to distances that, without his guidance, would seem so great as to be meaningless. The distances and the scale become comprehensible.

[11-13] ^[11a] **Potter** takes ^[11b] *us* beyond the realms of the solar system, past ^[11c] *our* nearest neighbouring star (four light years away), beyond the outer boundaries of ^[11d] *our* galaxy, the Milky Way, until, near the end, ^[11e] *we* hit a solid supercluster of galaxies one billion light years away. And then, a little later, ^[12a] *we* are dragged through ever-diminishing stages back down to the quarks, which are at the very boundary of what ^[12b] *we* might call both “size” and “reality”. This is ^[13a] **the most thoughtful pop science book of the last few years**, and, along with “The Oxford Book of Modern Science Writing”, ^[13b] **the most useful** to ^[13c] *the layman*.

3.3.2. Analyse

- [1a] *popular-science books* ‚populärwissenschaftliche Bücher‘: bezeichnen als Oberbegriff im Plural eine Gruppe von Büchern, die wissenschaftliche Themen behandeln und in der letzten Zeit populär wurden.
- [1b] *an incredulous public* ‚das ungläubige Publikum‘: durch den unbestimmten Artikel wird das Publikum, das sich auf Leute bezieht, die diese Bücher lesen, eingeführt.
- [1c] *scientists* ‚Wissenschaftler‘: sind die Autoren, die die Bücher schreiben. Zwischen *scientists* und *Buchautoren* besteht eine implizite Bedeutungsbeziehung, die logisch bedingt ist.
- [2a] *these books* ‚diese Bücher‘: wortwörtliche Wiederaufnahme und anaphorischer Verweis mit einem Demonstrativpronomen auf (wissenschaftliche) *Bücher*, die im Vortext erwähnt wurden.
- [2b] *you* ‚Sie‘: bezieht sich auf das Bücher lesende *Publikum*, wird aber durch das indefinite Pronomen verallgemeinert.
- [2c] *the author* ‚der Autor‘: verweist als bekanntes Element mit dem bestimmten Artikel auf *Autor*, wird nicht identifiziert.

- [3a] *you dummies* ‚Sie Dummköpfe‘: wird wie folgt verwendet: das indefinite Pronomen *you* ‚Sie‘ verweist auf die *Leser*, zugleich wirkt *dummies* ‚Dummköpfe‘ provozierend.
- [4a] *Christopher Potter* und [8a] *Potter* ist der Autor des Buches, der durch den Eigennamen aufgenommen wird.
- [4b] *this elegant and thoughtfully constructed contribution* ‚dieser elegante und sorgfältig konstruierte Beitrag‘: verweist auf die Neuerscheinung und ist mit ihr referenzidentisch. Da über das *Buch* schon geschrieben wurde, ist es ein bekanntes Element, auf das mit dem Demonstrativpronomen verwiesen wird.
- [5a] *Feynman* und [5b] *a brilliant Nobel prizewinning scientist* ‚ein brillanter‘ bzw. ‚mit dem Nobelpreis gekrönter Wissenschaftler‘: beziehen sich auf den gleichen Referenzträger, der zum Themawort *author* ‚Autor‘ gehört.
- [5c] *Six Easy Pieces*: ist als Unterbegriff ein Glied der Topikkette *books* ‚Bücher‘.
- [6a] *Potter's book* ‚das Buch von Potter‘: verweist auf das *Buch*, von dem der Zeitungsartikel handelt. Das *Buch* wird in einer Genitivkonstruktion wortwörtlich aufgenommen.
- [6b] *he*, [6c] *he*, [7a] *he* und [9a] *he* ‚er‘: anaphorischer Verweis durch Personalpronomen als Pro-Formen auf *Potter*. [7b] *a publisher* ‚ein Herausgeber‘: referenzidentischer Verweis auf den *Autor*. Als Herausgeber wird er durch den unbestimmten Artikel eingeführt.
- [8b] *our*, [11c] *our* und [11d] *our* ‚unser‘: verweist mit Possessivartikeln auf das Publikum und auch auf den Autor.
- [9b] *us*, ‚uns‘ [9d] *around us* ‚um uns herum‘ und [11b] *us* ‚uns‘: verweisen auf die *Leser* aus dem Blickwinkel des Verfassers des Artikels. Ebenso sind mit dem Personalpronomen [9c] *we*, [11e] *we*, [12a] *we* und [12b] *we* ‚wir‘ die *Leser* in der ersten Person Plural gemeint.
- Eine Gruppe des Publikums wird in [13c] als *the layman* ‚der Laie‘ bezeichnet, die diese Bücher nicht als Experten lesen. Das Substantiv steht mit dem bestimmten Artikel im Singular, damit ist aber die ganze Gruppe gemeint (Teil-für-das-Ganze-Verhältnis).
- [13a] *the most thoughtful pop science book of the last few years* ‚das gedankenreichste populärwissenschaftliche Buch der letzten Jahre‘ und [13b] *the most useful* ‚das nützlichste‘ verweisen auf das *Buch* von Potter und werden zugleich bewertet.

Hinsichtlich des Tempus dominiert im Text der Gebrauch des Präsens. Wenn über vergangene Ereignisse berichtet wird, werden hierfür das für das Englische charakteristische Present Perfect sowie das Past Simple verwendet.

3.4. Textbeispiel für Niederländisch: *Haagse hopjes: een toevallige ontdekking*⁵

In dem niederländischen Zeitungsbericht dominiert auch die Informationsfunktion. Die Leser werden in sachbetonter sprachlicher Darstellung über die Entstehungsgeschichte der berühmten niederländischen Süßigkeit, der *Haagse hopjes* ‚Hagener Bonbons‘ informiert.

Die Kommunikationsform des Textes ist die Schrift und er wird im öffentlichen Handlungsbereich verfasst.

Das Thema wird auf deskriptive Weise entfaltet. Es bezeichnet einen einmaligen Vorgang, ein historisches Ereignis. Die wesentlichen Bestandteile des Ereignisses, der Erfindung des Bonbons werden angeführt. Die Fragen hinsichtlich der handelnden Personen, des Ablaufs der Geschichte, des Ortes und der Zeit werden im Laufe des Textes beantwortet. Darüber hinaus werden die Motive der Handelnden und einige Konsequenzen des Ereignisses auch erwähnt. Der thematische Textaufbau orientiert sich am zeitlichen Ablauf des berichteten Geschehens (Brinker 1997: 63f.).

3.4.1. Text

- [1-3] In Nederland wordt niet alleen veel kaas gegeten, men houdt er ook van ^[1a] **de beroemde Haagse hopjes**, ^[1b] **kleine harde blokjes** die men eet wanneer men zin heeft in iets zoets. In 1990 werd in Den Haag een museum ingericht met een tentoonstelling over ^[2a] **de lange en verrassende geschiedenis van het Haagse hopje**. ^[3a] **Het** begon ongeveer 200 jaar geleden bij ^[3b] *een voornamen heer* uit de hogere stand, ^[3c] *die* in de tweede helft van de achttiende eeuw *diplomaat* was van de Staten van Holland in Brussel.
- [4-7] ^[4a] *Hij* heette ^[4b] *Hendrik Hop* en ^[4c] was geen harde werker. In brieven van collega's kunnen we lezen dat ^[5a] *hij* niet veel anders deed dan ^[5b] koffie drinken. Na ^[6a] *zijn* dood bleek dat ^[6b] *hij* twaalf ^[6c] koffiepotten van verschillend porselein en enorme hoeveelheden ^[6d] koffiekopjes en melk- en suikerpotjes bezat. Toen Brussel in 1792 door de Fransen werd ingenomen, werd ^[7a] *de negenenzestigjarige Hendrik Hop* naar Den Haag teruggeroepen.
- [8-11] Daar heeft ^[8a] *hij* ^[8b] **het hopje** toevallig uitgevonden na één van ^[8c] *zijn* vele ^[8d] koffie-uurtjes. ^[9a] *Hij* liet er enkele maanden na ^[9b] *zijn* aankomst 's avonds ^[9c] *zijn* ^[9d] kopje koffie met suiker en melk vlak bij het vuur staan. De volgende ochtend was ^[10a] de koffie helemaal

⁵ S. Quellenverzeichnis.

hard en dik geworden. ^[11a] *Hop* kon het niet nalaten van ^[11b] dit mengsel te proeven en ^[11c] *hij* vond ^[11d] het heerlijk.

- [12-15] Zo kwam ^[12a] *hij* op het idee om er iets lekkers van te laten maken. ^[13a] *Hij* vroeg ^[13b] *zijn* bakker, Theodorus van Haaren, om iets te bakken dat smaakte naar ^[13c] deze hard geworden koffie. Van Haaren ging samen met zijn schoonzoon Nieuwerkerk aan de slag. Ze kwamen bij ^[15a] *Hop* terug met ^[15b] **kleine zoete blokjes** die erg hard waren.
- [16-18] ^[16a] *Hop* was zeer tevreden over het resultaat en ^[16b] *hij* noemde het 'Mijn Swarte Oostervogt'. Ook ^[17a] *de vrienden van Hop* vonden het erg lekker en al gauw bestelden velen uit de hogere kringen in Den Haag de zogenoemde ^[17b] **'gebakken koffie van meneer Hop'** bij Van Haaren en Nieuwerkerk. Na ^[18a] *de dood van de heer Hop* in 1808 ging men op grote schaal handel drijven met ^[18b] **deze lekker-nij**.
- [19-22] Pas vanaf 1880 kreeg ^[19a] **de zoetigheid** de naam ^[19b] **'Haagsch Hopje'**. Lange tijd waren Van Haaren en Nieuwerkerk de enigen die ^[20a] **hopjes** maakten. Maar de vraag werd steeds groter omdat ook de gewone man ^[21a] **hopjes** lekker bleek te vinden. Het aantal producenten groeide snel: rond 1900 waren er al zo'n zestig bedrijven die ^[22a] **hopjes** maakten en verkochten.

3.4.2. Analyse

- Der Titel des Textes verweist eindeutig auf das Textthema. Aufgrund dessen weiß der Leser, dass es im Text um die *Haagse hopjes* ‚die Hagener Bonbons‘ und deren Entdeckung geht. *Haagse hopjes* ‚Hagener Bonbons‘ werden also im Titel explizit genannt, worauf sich in [1a] *de beroemde Haagse hopjes* ‚die berühmten Hagener Bonbons‘ mit dem bestimmten Artikel und durch wortwörtliche Wiederaufnahme Bezug genommen wird. Durch das Adjektiv *beroemd* ‚berühmt‘ wird angenommen, dass alle, die den Text lesen, bereits über diese Süßigkeit gehört haben (da diese weit bekannt ist). [1b] *kleine harde blokjes* ‚kleine harte Kaffeewürfel‘: dient als Erklärung und ist referenzidentisch mit den *hopjes* ‚Bonbons‘.
- [2a] *de lange en verrassende geschiedenis van het Haagse hopje* ‚die lange und überraschende Geschichte der Hagener Bonbons‘: in einer Genitivkonstruktion im Singular mit dem bestimmten Artikel wird *het Haagse hopje* ‚der Hagener Bonbon‘ wortwörtlich wieder aufgenommen.

- [3a] *Het* ‚das‘: der bestimmte Artikel in anaphorischer Funktion bezieht sich auf den vorher genannten Zusammenhang, nämlich auf die vorige Genitivkonstruktion.
- [3b] *een voorname heer* ‚ein vornehmer Herr‘: Einführung des Handelnden, von *Herrn Hop*, der die Bonbons erfunden hat. Die Phrase deklariert, dass es um einen Herrn geht, und auch über seine Abstammung wird berichtet. Da die Person zum ersten Mal erwähnt wird und als bisher unbekannt hingestellt wird, wird sie mit dem unbestimmten Artikel eingeführt. [3c] *die ... diplomaat* ‚der ... Diplomat‘: in einem Relativsatz mit der Berufsbezeichnung, der auf den *Herrn* verweist, wird die Person immer „bekannter“ gemacht.
- [4a] *Hij* ‚Er‘: anaphorische Funktion des Personalpronomens, das sich auf den erwähnten *Herrn* bezieht. [4b] *Hendrik Hop*: der Herr wird mit dem Eigennamen identifiziert. [4c] deutet auf eine situative Ellipse hin. An dieser Stelle fehlt das Personalpronomen *hij* ‚er‘, aus dem Kontext lässt sich jedoch auch auf dessen Existenz schließen.
- [5a] bzw. [6b] *hij* ‚er‘: anaphorische Funktion des Personalpronomens, durch das *Herr* substituiert wird.
- [6a] *zijn* ‚sein‘: anaphorische Funktion des Possessivartikels, der auf den *Herrn* verweist.
- [5b] *koffie* ‚Kaffee‘: ist ein weiteres, hinsichtlich des Textinhalts relevantes Themawort. Kaffee bedeutete die wichtigste Grundlage zur Herstellung des Bonbons, und wurde in einer Kollokation (*koffie drinken* ‚Kaffee trinken‘) eingeführt. [6c] *koffiepotten* ‚Kaffeekannen‘ und [6d] *koffiekopjes* ‚Kaffeetassen‘ als Komposita gehören als Unterbegriffe zum Oberbegriff *Kaffeetrinken*. Auf diese Bedeutungsbeziehungen lässt sich aus dem Kontext und aus dem Weltwissen folgern.
- [7a] *de negenzestigjarige Hendrik Hop* ‚der neunundsechzigjährige Hendrik Hop‘: ist eine durch eine Nominalphrase ausgedrückte explizite Wiederaufnahme des *Herrn Hop*. [8a] *hij* ‚er‘: anaphorischer Verweis auf *Herr* mit einer Pro-Form.
- [8b] *het hopje* ‚das Bonbon‘: rekurrente Wiederaufnahme des Themawortes *hopjes* ‚Bonbons‘.
- [8c] *zijn* ‚seine‘: kataphorischer Verweis auf die *koffieurtjes* ‚Kaffeepause‘ durch einen Possessivartikel. [8d] *koffieurtjes* ‚Kaffeepause‘: steht in einer Hyperonymie-Hyponymie-Relation mit dem *Kaffeetrinken*.
- [9a] *hij*, [11c] *hij*, [12a] *hij*, [13a] *hij* und [16b] *hij* ‚er‘: anaphorische Verweise in Form eines Personalpronomens auf *Hendrik Hop*.
- [9d] *kopje koffie* ‚Tasse Kaffee‘ und [10a] *de koffie* ‚der Kaffee‘: wortwörtliche Wiederaufnahmen des Textelements *Kaffee*.

- [9b] *zijn*, [9c] *zijn* und [13b] *zijn* ‚sein‘: Possessivartikel, die sich als Pro-Formen auf die darauffolgenden Substantive beziehen.
- [11a] *Hop*, [15a] *Hop* und [16a] *Hop*: der Eigenname bezeichnet die handelnde Person.
- [11b] *dit mengsel* ‚diese Mischung‘: die mit dem anaphorischen Demonstrativpronomen versehene Phrase bezieht sich auf die Mischung, deren Grundlage der Kaffee war. [11d] *het* ‚das‘: verweist in anaphorischer Funktion auf die vorher erwähnte Mischung.
- [13c] *deze hard geworden koffie* ‚dieser hart gewordene Kaffee‘: anaphorischer Verweis mit einem Demonstrativpronomen und Partizipialkonstruktion auf das Textelement *Kaffee*, aus dem die *hopjes* ‚Bonbons‘ hergestellt worden sind.
- [15b] *kleine zoete blokjes* ‚kleine süße Würfel‘: mit der Paraphrase wird auf die *hopjes* ‚Bonbons‘ Bezug genommen, wie in [17b] *gebakken koffie van meneer Hop* ‚gerösteter Kaffee von Herrn Hop‘. [18b] *deze lekkernij* ‚diese Leckerei‘ und [19a] *de zoetigheid* ‚die Süßigkeit‘ verweisen ebenso auf die kleine Süßigkeit mit bestimmten Artikeln in Form von Synonymie.
- [19b] ‚*Haagsch Hopje*‘, [20a] *hopjes*, [21a] *hopjes* und [22a] *hopjes* ‚Bonbons‘ sind wortwörtliche Wiederaufnahmen durch das selbe Nomen, die auf die *hopjes* ‚Bonbons‘ verweisen.
- Auf *Herrn Hop* wird noch an zwei Stellen: [17a] *de vrienden van Hop* ‚die Freunde von Hop‘ und [18a] *de dood van de heer Hop* ‚der Tod von Herrn Hop‘ in Genitivkonstruktionen durch den Eigennamen Bezug genommen.

Im Text dominiert das Präteritum als Vergangenheitstempus. Das Tempus des Erzählens ist begründet, zumal hier über eine nicht mehr aktuelle Angelegenheit berichtet wird, wofür eine entspannte, distanzierte Rezeptionshaltung charakteristisch ist. Das Präteritum dient als Leittempus der erzählten Welt, wodurch der Sachverhalt entrückt wird (Willkop 2003: 97ff.).

4. Auswertung der Ergebnisse der Textanalysen

Aufgrund der Textanalysen lassen sich folgende Konsequenzen ziehen.

- a) Durch die Analysen konnte das Ziel, Texte transparent zu machen und die für das Textverstehen wichtigen Themawörter auf der Textoberfläche in mehreren Sprachen zu erfassen, m.E. erreicht werden.
- b) Der Textzusammenhang wurde durch die Bestimmung der referenzidentischen Topikketten, die durch die Formen der Wiederaufnahme ermittelt wurden, nachvollzogen. Die Erfassung der Topikketten lässt

den inhaltlichen Leitfaden des Textes verstehen. Die Themawörter lenken die Aufmerksamkeit des Lesers auf wichtige Informationen. Die Wahrnehmung dieser Inhalte verlangt eine kognitive Leistung, die jedoch strategisch erfasst werden kann.

- c) Für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit ist eine der wichtigsten Fragen, welche textuellen Funktionen die sprachlichen Mittel einnehmen. Für die Wahrnehmung der textuellen Funktion werden beim Lesen unterschiedliche kognitive Strategien eingesetzt.
- d) Die kognitive Lesestrategie „Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden“ lässt sich durch das Erkennen des Zusammenhangs zwischen den Gliedern der einzelnen Themawörter auf der Oberfläche aktivieren. Dies erfolgt beim Verstehen unbewusst. Beim Lesen müssen sprachliche Mittel in ihrem Funktionieren erfasst werden. Das setzt eine hochgradige Sprachaufmerksamkeit voraus.
- e) Durch die Auffassung vom Lesen als einem konstruktiven Akt kann der Weg bei der Textrezeption von der Wahrnehmung zu einem kohärenten Sinnzusammenhang hergestellt werden (Schermer 2006: 70f.).
- f) Das Textverstehen verlangt eine große kognitive Leistung, die bei der Förderung operationalisiert werden muss, um die kognitive Leistung strategisch zu erfassen.
- g) Die erworbene Fähigkeit, die Topikketten zu erkennen und dadurch den Leitfaden des Textes verstehen zu können, gilt als wichtige kognitive Leistung, die sich von einer Sprache auf eine andere übertragen lässt. Das kann dazu beitragen, dem Textinhalt relevante Informationen zu entnehmen und die Aufmerksamkeit auf die wichtigen Textelemente zu lenken. Diese Erkenntnisse können auch bei Sprachlernenden mit Ungarisch als Muttersprache in den Dienst der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit gestellt werden.
- h) In Bezug auf die Wiederaufnahme sind auf der Basis der Textanalysen zwischen dem Ungarischen und den germanischen Sprachen folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen.
 - Der Verweis, durch den auf Referenzträger Bezug genommen wird, weist sowohl universale, als auch sprachspezifische Elemente auf.
 - Die wichtigsten Indikatoren in den germanischen Sprachen waren die Pronominalisierung und die Pro-Formen bzw. der Artikelgebrauch, durch die Themawörter wieder aufgenommen worden sind. Synonymie und Paraphrasierung als semantische Mittel und logische Kontiguitäten dienten als weitere Indikatoren bei der Kohärenzbildung. Die Wiederaufnahme in den germanischen Sprachen war ähnlich. Dies lässt sich mit dem gleichen, flektierend-analytischen Sprachbau erklären.

- Im Ungarischen sind auch logische Bedeutungsbeziehungen, Synonymie und Pro-Formen auf der Textoberfläche zu beobachten. In vielen Fällen lassen sich die Themawörter durch suffigierte Verbformen realisieren, die die Kategorien des Verbs wie Person und Rektionskasus implizieren. Das ist ein wesentlicher Unterschied zu den germanischen Sprachen, in denen Subjekt- und Objektpronomina i.d.R. explizit erscheinen müssen. In den germanischen Sprachen gehen Präpositionen den Substantiven voraus, während diese Funktion im Ungarischen in Form von Suffixen realisiert wird. Genitivkonstruktionen werden in germanischen Sprachen analytisch gebildet, im Ungarischen hingegen (auch) synthetisch. Den Suffixen kommt in der ungarischen Sprache eine große Bedeutung zu: sie verfügen u.a. über eine verweisende Funktion und stellen auch textuelle Beziehungen her.

5. Fazit

Der Begriff der Interkomprehension hat bei der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit auch im ungarischen Kontext eine große Relevanz. Für Sprachlernende mit Ungarisch als Muttersprache bietet sich nicht automatisch an, die Sprachverwandtschaften zwischen germanischen Sprachen auf der Grundlage ihrer Muttersprache zu berücksichtigen. Das Ungarische ist eine kleine, isolierte Sprache, deren Sprecher zur Orientierung in den germanischen Sprachen bewusst und gesteuert befähigt werden müssen. Rezeptive Mehrsprachigkeit ist für Sprachlernende mit Ungarisch als Muttersprache von besonderer Bedeutung: sie hilft ihnen aus der sprachlichen Isolation, in die sie durch ihre Muttersprache ungewollt gezwungen werden, auszutreten.

Die EuroCom-Projekte spielen in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle. Da solche Projekte auf die finnougriische Sprachfamilie bislang nicht erarbeitet wurden, stellt diese Aufgabe für die Zukunft eine große Herausforderung dar. Die Anwendbarkeit der Methode EuroCom wurde im letzten Kapitel des Beitrags im Rahmen eines Pilotprojektes überprüft.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Beschäftigung mit der Methode EuroCom für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht unter institutionellen Rahmenbedingungen in Ungarn von Bedeutung ist. In die Untersuchung sollten freilich weitere Textsorten aus mehreren Sprachen mit einbezogen werden. Durch ihre Analyse kann auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Textverstehen geschlossen werden. Es bleibt zu hoffen, dass die Ergebnisse der Analysen bei der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit tatsächlich effektiv genutzt werden können.

Bibliographie

- Ágel, Vilmos (2000): Valenztheorie. Tübingen: Narr.
- Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule [=Europäische Studien zur Textlinguistik 1]. Tübingen: Narr.
- Berthele, Raphael (2007): Syntaktische Strukturen. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker. S. 167–179.
- Bimmel, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13/1. S. 113–141.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Realisierungswege mehrsprachiger Entwicklung von Lernenden anhand einiger Unterrichtsbeispiele In: Deutschunterricht für Ungarn 1–2. S. 54–63.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. „Archäologie meiner Wörter“. In: Deutschunterricht für Ungarn 25. S. 108–117.
- Brinker, Klaus (1997): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Csépe, Valéria (2006): Az olvasó agy. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49. S. 222–251.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, J. H. /Matter, J. F. (eds.): Reading in Two Languages. AILA-Review 8. S. 75–89.
- Dengscherz, Sabine (2010): Suffix. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2010) (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 326.
- Doyé, Peter (2005): Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doye%20en.pdf> (letzter Zugriff am 28.01.2014)
- Drewnowska-Vargáné, Ewa (1997): Ein neues textlinguistisches Instrumentarium und seine Anwendung im Aufbau der Schreibkompetenz ungarischer Germanistikstudenten [=Werkstatt Deutsch als Fremdsprache 58]. Frankfurt/Main u.a.: Lang.
- Duke, Janet (2007): Rechtschreibung und Aussprache. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker. S. 145–165.

- Edmonson, Willis / House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. Aufl. Stuttgart: Francke.
- Ehlers, Swantje (1996): Transfer von Lese-/Lernstrategien. In: Triangle „Lesen in der Fremdsprache“ 14. S. 135–145.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (2007) (Hrsg.): Sprache und sprachliches Handeln. 3. Bd. Berlin/New York: de Gruyter.
- Engel, Ulrich (2004): Deutsche Grammatik. München: iudicum.
- Eroms, Hans-Werner (2000): Syntax der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht [=Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2]. Hamburg: Dr. Kovač.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck: Studien Verlag. S. 143–154.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text [=Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3]. Frankfurt/Main: Lang. S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): A többszintű nyelvű didaktikája. Gondolatok az idegennyelv-tanárképzés megújításához. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (szerk.): MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE/Tinta Könyvkiadó. 91–95.
- Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung [= Studienbücher zur Linguistik 6]. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gósy, Mária (2005): Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris.
- Graefen, Gabriele / Liedke, Martina (2012): Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit-oder Fremdsprache. 2. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik: eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.

- Hirschfeld, Ursula (2010): Phonetik/Phonologie: In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbbd. Berlin/New York: de Gruyter. S. 189–199.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. 2., völlig erneuerte Aufl. [=Reihe EuroComGerm 1]. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (2000): EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. 2. Aufl. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. (2002): EuroCom-Europäische Interkomprehension. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente. Aachen: Shaker. S. 29–44.
- Krause, Wolf-Dieter (2002): Text, Textsorte, Textvergleich. In: Adamzik, Kirsten et.al. (Hrsg.): Textsorten. Reflexionen und Analysen [=Textsorten 1]. Tübingen: Stauffenburg. S. 45–77.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2005): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat. S. 35–49.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010a): EuroComGerm. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010b): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 208.
- Lutjeharms, Madeline (2002): Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.): EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.–10. November 2001. Hagen: FernUni. S. 124–140.
- Lutjeharms, Madeline / Möller, Robert (2007): Laut- und Graphementsprechungen. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker. S. 87–144.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline / Schmidt, Claudia (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 11–27.

- Marx, Nicole (2007): Prä- und Suffixe (und mehr). In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker. S. 195–200.
- Matthey, Marina (2010): Flexion. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 85.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. <http://www.eurocomresearch.net/lit/meissner.pdf> (letzter Zugriff: 28.01.2014)
- Möller, Robert (2007a): Internationalismen und gemeinsamer germanischer Wortschatz. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker. S. 27–55.
- Möller, Robert (2007b): Funktionswörter. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker. S. 57–85.
- Polenz, Peter von (2000): Deutsche Sprachgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart. 3. Bd. Berlin/New York: de Gruyter.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Cognitive-academic language proficiency and language acquisition in bilingual instruction. In: Mediterranean Journal Studies of Education 6/1. S. 63–80.
- Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 39. München: Klett. S. 5–16.
- Reinke, Kerstin (2010): Auslautverhärtung. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 19.
- Römer, Christine (2010): Präfix. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 257.
- Scherner, Maximilian (2006): „Lesekompetenz“ und „Interpretation“. Oder: Wie text(verarbeitungs)kompetenz im Interpretationstext aufweisbar wird. In: Spiegel, Carmen / Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider. S. 69–84.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.
- Schoenke, Eva (2010): Textlinguistik-Glossar. <http://www-user.uni-bremen.de/~schoenke/tlgl/tlgl.html> (letzte Bearbeitung am 3.8.2010; letzter Zugriff am 27.01.2014)

- Sonderegger, Stefan (1979): Grundzüge deutscher Sprachgeschichte. Diachronie des Sprachsystems. 1. Bd. Berlin: de Gruyter.
- Szili, Katalin (1999): Hogyan tanítsuk? Az igekötők. A kétféle ragozás. Do-logzatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 38. Budapest: ELTE Magyar mint Idegen Nyelvi Lektorátus.
- Szili, Katalin (2006): Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Tafel, Karin et al. (2009): Slavische Interkomprehension. Eine Einführung. Tübingen: Narr/Francke.
- Thurmair, Maria (2010a): Satzklammer. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 280.
- Thurmair, Maria (2010b): Textgrammatik. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Auflage. Tübingen: Francke. S. 336.
- Thurmair, Maria (2010c): Textlinguistik. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbbd. Berlin/New York: de Gruyter. S. 275–283.
- Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbbd. Berlin/New York: de Gruyter. S. 236–245.
- Wegener, Heide (2010): Morphologie: Flexion. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbbd. Berlin/New York: de Gruyter. S. 206–216.
- Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag.
- Willkop, Eva-Maria (2003): Anwendungsorientierte Textlinguistik – Am Beispiel von Textsorten, Isotopien, Tempora und Referenzformen. <http://www.gfl-journal.de/3-2003/willkop.pdf> (letzter Zugriff am 06.01.2013)
- Wolff, Dieter (1990): Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 89. S. 610–625.
- Zeevaert, Ludger (2007): Morphosyntaktische Elemente. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker. S. 181–193.
- Zybatow, Lew (2005): EuroComSlav. Aachen: Shaker.

Quellenverzeichnis

Abschnitt 2.1:

www.vangoghmuseum.nl (letzter Zugriff am 27. 01. 2014)

Abschnitt 3.1.1:

Judit Huták: „*Sírva megy iskolába a gyerekem*”

<http://www.nlcafe.hu/indulasuli/20120828/felelem-az-iskolatol/>

(letzter Zugriff am 06. 01. 2013)

Abschnitt 3.2.1:

„*Die Kinder hier dürfen einfach alles*“

In: Feld-Knapp, Ilona et al. (2002): Entdeckungen. Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal. 2. Auflage. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Abschnitt 3.3.1:

Shut up and calculate! YOU ARE HERE: A Portable History of the Universe by Christopher Potter

http://www.erttsegiangol.hu/docs/data/e_angol_10maj_feladatlap.pdf

(letzter Zugriff am 06. 01. 2013)

Abschnitt 3.4.1:

Haagse hopjes: een toevallige ontdekking

http://193.225.13.61/erttsegi2010/e_holland_10maj_fl.pdf

(letzter Zugriff am 06. 01. 2013)

Andrea Taczman (Budapest)

Fremdsprachenunterricht ganzheitlich praktizieren lernen

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage der Lernerorientierung. Dieser Begriff gilt als ein leitendes didaktisches Prinzip, das in der Fremdsprachendidaktik in den 1990er Jahren auf der Basis der Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaften entwickelt wurde. Im Sinne der Lernerorientierung gestaltet sich der Unterricht nach den Bedürfnissen der Lernenden, wobei ihre Vorkenntnisse besonders mitberücksichtigt werden. Bei der Umsetzung der Lernerorientierung kommt es jedoch oft zu einer defizitären Behandlung von Lernenden: Sie werden nur als kognitive Wesen betrachtet und somit nicht ganzheitlich behandelt. Diese Arbeit geht der Frage nach, wie sich Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht so umsetzen lässt, dass dabei Lernenden in ihrer Ganzheitlichkeit eine zentrale Rolle zugesprochen wird, d.h. sowohl ihre kognitive als auch ihre emotionale Welt einbezogen wird.

Auch reformpädagogische Ansätze haben sich mit dem Thema auseinandergesetzt. In diesem Sinne sind diese reformpädagogischen Bewegungen als Vorläufer der Lernerorientierung zu betrachten. Ausgehend von diesem Zusammenhang wird hier dafür plädiert, dass sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte integrative Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts sein sollen. Die Rolle der Ganzheitlichkeit ist im Fremdsprachenunterricht besonders hervorzuheben, weil er sich die Förderung der Handlungsfähigkeit zum Ziel setzt. Ein Fremdsprachenunterricht, der diesem Ziel gerecht werden will, setzt voraus, dass Lernende als komplexe Lebewesen gesehen werden.

Der Beitrag geht von diesen zwei zentralen Begriffen aus. Es sollen dabei zwei für den Fremdsprachenunterricht relevante Dokumente: der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und der Nationale Grundlehrplan 2012 hinsichtlich einer ganzheitlichen Perspektive dargestellt und die kontroversen Auswirkungen der kognitiven Wende auf den Fremdsprachenunterricht dargestellt werden. Anschließend wird ein Ausblick auf die Unterrichtspraxis im Spiegel der vorgeführten theoretischen Zusammenhänge gegeben.

2. Lernerorientierung als Grundlage ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts

Der Fremdsprachenunterricht erlebte in den 1970er Jahren einen wichtigen Paradigmenwechsel. Die Vorstellung der Pragmalinguistik über die Sprache übte einen Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik aus. Statt der Beschreibung von Strukturen der Sprache wurde die Beschäftigung mit den Fragen der Sprachverwendung und des Sprachgebrauchs in den Mittelpunkt gerückt. Sprache wurde nicht mehr als System, sondern als soziales Handeln definiert, was dazu führte, dass Fremdsprachenlernen als handlungsorientierter Vorgang betrachtet wurde (Henrici 2001: 848).

Dementsprechend ist der Fremdsprachenunterricht in erster Linie nicht mehr auf die sprachliche Korrektheit ausgerichtet, sondern setzt sich zum Ziel, die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lernenden zu fördern, damit sie in realen Kommunikationssituationen sprachlich und sozial angemessen handeln können (vgl. Faistauers Artikel in Barkowski/Krumm 2010: 158). Die Handlungsfähigkeit ist eine individuelle Angelegenheit und bezieht sich auf die einzelnen Lernenden. In diesem Sinne kommt der Lernerorientierung auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Rolle zu. Dementsprechend sollen Lernende in einem Unterricht individuell gefördert werden, der statt dem Lehrbuch und der Lehrperson auf den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden aufbaut. Als ein wichtiger Verdienst des kommunikativen Ansatzes gilt, dass der Fremdsprachenunterricht durch dieses offene und flexible Konzept durchgeführt wird (Feld-Knapp 2009: 60).

Diese Offenheit des Fremdsprachenunterrichts bedeutet, dass nicht mehr eine Methode eine vorrangige Rolle spielt, sondern Entscheidungen aufgrund bestimmter Prinzipien getroffen werden, welche auf linguistischen, pädagogischen und lerntheoretischen Grundlagen basieren (Faistauer 1997: 21). Als ein solches Prinzip gilt die Lernerorientierung, die nach Majorosi (in Barkowski/Krumm 2010: 192) als eine Art des Unterrichts definiert wird, die die Lernenden, ihr individuelles Lernverhalten und ihre jeweilige Lebenssituation (z.B. Alter, soziokultureller Hintergrund, Bedürfnisse, Interessen usw.) berücksichtigt. Dem vorliegenden Beitrag liegt die Lernerorientierung zugrunde, da sich ausgehend von diesem Prinzip die Wichtigkeit und Notwendigkeit eines ganzheitlich gestalteten Fremdsprachenunterrichts begründen lässt.

Das Konzept der Lernerorientierung basiert auf Erkenntnissen der Lernpsychologie, der Allgemeinen Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik (Surkamp 2010: 185). Unter diesen Erkenntnissen kommt der Veränderung des Verhältnisses zwischen Lehren und Lernen eine besonders wichtige Rolle zu. Über Jahrhunderte hinweg wurde das Lehren als vorrangig und als Auslöser

eines anschließenden Lernens betrachtet. Es war ein großer Wendepunkt, als die Pädagogik das Lehren relativierte und festhielt, dass Lehren nicht automatisch mit einem darauf folgenden Lernprozess gleichzusetzen ist – Krumm (2006: 60) nannte diese Erkenntnis die „kopernikanische Wende“. Lehrende können die Bedingungen optimieren, aber grundsätzlich steht das Lernen im Mittelpunkt. Dieser Paradigmenwechsel veränderte die Vorstellungen über das Lehren und Lernen in ihren Grundlagen und löste den Lehrer als Zentrum des Unterrichts ab (ebd.).

Das Prinzip der Lernerorientierung ist einerseits von diesem veränderten Verhältnis zwischen Lehren und Lernen geprägt. Andererseits spielt es auch eine wichtige Rolle, was unter dem Begriff *Lernen* verstanden wird. Die lerntheoretischen Konzepte änderten sich im Laufe der Jahrzehnte: Während das behavioristische Konzept das Lernen als eine Konditionierung und einen mechanischen Prozess auffasste, definierte die kognitive Lerntheorie das Lernen als eine Aktivität (Biechele in Barkowski/Krumm 2014: 154). Auf die lerntheoretische Diskussion in der Fremdsprachendidaktik hat im letzten Jahrzehnt der Konstruktivismus einen besonders starken Einfluss genommen. Er beruht auf den Annahmen, dass nur das verstanden und gelernt werden kann, was sich mit bereits vorhandenem Wissen verbinden lässt. Laut diesem Ansatz baut jeder Konstruktionsprozess auf dem individuellen Lernerwissen auf. Daher können die Ergebnisse von Lernprozessen nie gleich sein (Schmidt 2010: 813). Aus der Annahme, dass das Lernen bei jedem Lerner als ein individueller Prozess beschrieben werden kann, lässt sich die Konsequenz ziehen, dass Lehrende im Klassenzimmer nicht mehr mit „Lehr-Objekten“, sondern mit „Lern-Subjekten“ (Rampillon 2006: 76 f.) zu tun haben, die ihre eigenen Lernwege gehen.

Wenn der Fremdsprachenunterricht heute ausgehend vom Prinzip der Lernerorientierung geplant und durchgeführt wird, stellt sich die Frage, welches Menschenbild einer lernerorientierten Perspektive zugrunde liegt und was genau darunter zu verstehen ist, dass Lernende mit ihren Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen. Der vorliegende Beitrag geht davon aus, dass das didaktische Prinzip der Lernerorientierung im Spiegel der Erkenntnisse reformpädagogischer Bewegungen vollständiger erfasst werden kann. Für diesen Zweck wird hier das Konzept der Ganzheitlichkeit aufgegriffen, welches in das Ideengut der ersten Reformpädagogikbewegung eingebunden ist (Schlemminger 2001: 15). Ihre Vertreter (beispielsweise Comenius, Pestalozzi und Montessori) erkannten schon früh, dass ganzheitliches Lernen für die kindliche Entwicklung bedeutsam ist (Schreiner 2002: 1).

Die holistische Auffassung, die die Ganzheitlichkeit menschlicher Erfahrungen betont, wird heute in pädagogischen Zusammenhängen in erster Linie

unter Bezugnahme auf Pestalozzi zusammengefasst. Er vertrat die Auffassung, dass Lernen „in Verbindung mit Kopf, Herz und Hand“ erfolgen muss (Pfeiffer 2013: 45). Ein auf diesem Prinzip basierendes Lernen ist ein kognitives sowie emotional-affektives Lernen, das mit körperlichem Erfahren in der Anwendung von Wissen verbunden ist. Die Ganzheitlichkeit als Unterrichtsprinzip prägte u. a. die Waldorfpädagogik und gewann in der Fremdsprachendidaktik mit der kommunikativen Wende und der Handlungsorientierung an Bedeutung (Barkowski 2010: 117). Der vorliegende Beitrag untersucht Ganzheitlichkeit in einem fremdsprachendidaktischen Kontext und legt den Schwerpunkt auf das Zusammenspiel zwischen Kopf und Herz. Er plädiert für die Durchführung einer lernerorientierten fremdsprachlichen Unterrichtspraxis unter Berücksichtigung eines ganzheitlichen Menschenbildes. In diesem Sinne werden Lernende „ganz“, d.h. mit ihrem Kopf und mit ihren Gefühlen, angesprochen. Im Folgenden wird auf das Begriffspaar „Kopf und Herz“ mit den Begriffen *Kognition* und *Emotion* hingewiesen.

3. Die curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit eine ganzheitliche Perspektive, d.h. eine sowohl die kognitive als auch die emotionale Dimension integrierende Sichtweise auf der Ebene der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts erscheint. Für dieses Ziel werden zwei für den Fremdsprachenunterricht relevante Dokumente unter die Lupe genommen. In dieser Analyse spielt der GeR (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*) eine vorrangige Rolle. Dieses Dokument geht von der Vorstellung aus, dass Kommunikation soziales Handeln ist und Sprachlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet werden sollen. Sprachlernende sind Mitglieder einer Gesellschaft, in der sie zur erfolgreichen Bewältigung kommunikativer Aufgaben spezifische Kompetenzen einsetzen sollen (GeR 2001: 21). Dabei werden nicht nur kommunikative Sprachkompetenzen, sondern auch ein breiteres Spektrum von Fähigkeiten einbezogen, um die in kommunikativen Situationen erforderlichen Aufgaben und Aktivitäten ausführen zu können.

Das Dokument teilt die Kompetenzen, die von den Lernenden im Fremdsprachenunterricht erworben werden sollen, in zwei Gruppen ein: in die allgemeinen Kompetenzen und in die kommunikativen Sprachkompetenzen (ebd., S. 103–109). Es wird darüber hinaus hervorgehoben, dass auch die für die Umsetzung der Kompetenzen erforderlichen Strategien entwickelt werden sollen. Der im GeR gewählte Ansatz ist handlungsorientiert und baut auf den theoretischen Vorstellungen des kommunikativen Ansatzes auf. Er öffnet jedoch dem Fremdsprachenunterricht eine breitere Perspektive, indem er eine

Vielzahl von Kompetenzen miteinbezieht, die Lernende bei der Ausführung von kommunikativen Aufgaben benötigen.

Im Sinne eines ganzheitlichen Lernens untersucht der vorliegende Beitrag den GeR auch in Bezug auf die kognitive und emotionale Dimension. Die Darlegung des handlungsorientierten Ansatzes enthält explizite Hinweise auf beide Dimensionen: „Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum von Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde einsetzen“ (ebd., S. 21). In der Beschreibung der Kompetenzen, deren Förderung sich der Fremdsprachenunterricht zum Ziel setzt, kommt jedoch der emotionalen Dimension eine eher marginale Rolle zu. An zwei Stellen wird auf die Rolle der Emotionen hingewiesen. Es wird beispielsweise betont, dass erzieherische, intellektuelle, moralische, emotionale, linguistische und kulturelle Zwecke mit Hilfe von literarischen Texten erfüllt werden können (ebd., S. 62). Außerdem wird noch dem emotionalen Zustand von Lernenden eine Bedeutung zugeschrieben, weil er die Ausführung kommunikativer Aufgaben beeinflusst (vgl. ebd., S. 157).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der GeR bezüglich des Prinzips der Ganzheitlichkeit weiterer Ergänzungen bedarf. In der Darstellung des handlungsorientierten Ansatzes kommt der ganzheitlichen Perspektive eine wichtige Rolle zu, was der Auffassung von Bach und Timm (2009: 12) entspricht. Ihrer Ansicht nach setzt die Handlungsorientierung die Einbeziehung sowohl der kognitiven als auch der emotionalen Seite von Lernenden voraus. Der vorliegende Beitrag geht auch von diesem Standpunkt aus. In der Formulierung der Zielsetzungen liegt der Schwerpunkt aber überwiegend auf der kognitiven Ebene des Lernens (s. z.B. die Betonung von Strategien). Der GeR erwähnt zwar die Rolle der Emotionen an mehreren Stellen, aber diese Dimension des Lernens wird in der Beschreibung der Zielsetzungen nicht konsequent thematisiert. Der Ganzheitlichkeit im Kontext eines Lernens, in dem kognitive sowie emotionale Aspekte zusammenwirken, wird keine ausreichende Aufmerksamkeit gewidmet.

Da sich der vorliegende Artikel auf den DaF-Unterricht im ungarischen Kontext beschränkt, soll noch das grundlegende ungarische bildungspolitische Dokument, der NAT 2012 (*Nationaler Grundlehrplan 2012*) in die Analyse einbezogen werden. Die dort festgelegten allgemeinen-pädagogischen Zielsetzungen gelten nämlich für das ganze ungarische Schulwesen. Das Dokument beschreibt die Zielsetzungen, die die Lehrenden der einzelnen Fächer während des Lehr- und Lernprozesses verwirklichen sollen. Die für den Fremdsprachenunterricht vorgeschriebene Zielsetzungen sind die folgenden: Förderung der kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen Kompetenz, der

IKT-Kompetenz und der Lernstrategien. Unter diesen Zielen hat aber die Förderung der kommunikativen Kompetenz einen besonderen Stellenwert (NAT, 2012: 53 f.). Diese Zielsetzungen sind im Einklang mit denen des GeR.

Der NAT 2012 enthält einerseits fachspezifische Zielsetzungen (Förderung der kommunikativen Kompetenz und der Handlungskompetenz), die die Sprachkenntnisse, die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen der Lernenden und die kognitive Dimension des Fremdsprachenlernens (Lernstrategien) betreffen, andererseits formuliert er fächerübergreifende Zielsetzungen, die für alle Schulfächer gelten. Eine von ihnen bezieht sich auf die Entwicklung und Vertiefung der geistig-emotionalen Empfindungsfähigkeit der Lernenden. An dieser Stelle können Spuren einer ganzheitlichen Perspektive entdeckt werden. Die gleiche Sichtweise findet sich auch in den Zielsetzungen der öffentlichen Bildung. Ihr Aufgabenbereich umfasst auch, zur Entwicklung jener Fähigkeiten, die für die Entfaltung einer harmonischen Persönlichkeit unentbehrlich sind, beizutragen (NAT 2012: 5).

Aus diesen komplexen Zielsetzungen folgt, dass der Fremdsprachenunterricht zahlreiche Aufgaben leisten soll: Über die Vermittlung von Sprachkenntnissen und die Förderung der kommunikativen Handlungsfähigkeit der Lernenden hinaus soll er auch Ziele realisieren, die ein auf den Bedürfnissen der Lernenden basierender Unterricht fordert. Die Komplexität der genannten Ziele stellt eine neue Herausforderung dar, mit welcher sich der Fremdsprachenunterricht konfrontiert sehen muss. Es kann jedoch nicht ohne Probleme ablaufen, diese Ziele in der Praxis zu realisieren. Der zweite Teil des vorliegenden Beitrags konzentriert sich auf die Darstellung von Tendenzen, die die Durchführung eines ganzheitlichen Unterrichts erschweren.

4. Die kognitive Wende: Öffnung oder Begrenzung?

Die Verwirklichung einer ganzheitlichen Unterrichtspraxis wird u.a. durch die Auswirkungen der kognitiven Wende gehindert. Die kognitive Wende in der Fremdsprachendidaktik geht auf die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie zurück. Diese Disziplin rückte das lernende Individuum in den Mittelpunkt und stellte die Frage, wie Aufnahme und Verarbeitung der aus der Umwelt kommenden Informationen geschehen. „Kognition“ wurde deswegen als ein Informationsverarbeitungsprozess interpretiert (Richter 2002: 1).

Die Vorstellungen der kognitiven Psychologie – dass der Mensch ein informationsverarbeitendes System sei –, können als eine Abkehr vom früheren behavioristischen Paradigma bezeichnet werden, welches Lernen mit Konditionieren und Imitation gleichsetzte (House 1998: 89). Dementsprechend kam Lernenden eine passive Rolle zu. Die Aufgabe der Lehrerenden war, die

Lernerden zu einem gewünschten Endverhalten zu bringen. Während dieses Prozesses blieb das Denken völlig ausgeklammert (Zimmermann 1998: 211).

Die Wende, die in den 1950er Jahren in der Psychologie stattfand, stellte die Leistung des Gehirns und das Lernen als einen kreativen Prozess in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Nach dem kognitivistischen Paradigma ist das Individuum kein passiver Teilnehmer im Lernprozess, sondern ist daran aktiv beteiligt. Diese aktive Beteiligung resultiert in der Entstehung von Strukturen zwischen neuem und bereits erworbenem Wissen (Surkamp 2010: 132f.). Diese Herangehensweise an den Menschen und das Lernen haben das Verständnis vom sprachlichen und fremdsprachlichen Lernen weitgehend beeinflusst. Nach diesem Konzept müssen Wahrnehmen, Verstehen und Lernen in hohem Maße als konstruktive Operationen und nicht mehr als Imitation verstanden werden. Diese vollzieht der Mensch selbstständig auf der Grundlage seines spezifischen Erfahrungswissens (Wolff 1996: 543f.).

Dank der kognitiven Wende wird den Lernenden eine größere Bedeutung und eine entscheidendere Rolle zugesprochen. In diesem Sinne geht es um eine Öffnung. Vollmer (1998: 198) nennt diese Erscheinung die „kognitive Öffnung der Wissenschaften“. Der positive Ertrag der kognitiven Wende besteht in einer Akzentverschiebung, die in der Entstehung der Lernerzentriertheit und damit in einer neuen Lehr- und Lernkultur resultierte. Darüber hinaus soll noch erwähnt werden, dass dieselbe Lernumgebung unter den Lernenden zu unterschiedlichen Resultaten führen kann, weil Lernende im Prozess des Lernens individuelle Wege gehen. Diese Erkenntnis, dass Menschen als lernende Subjekte eigenaktiv handeln und ihre Eigenverantwortung ernst genommen werden soll (Vollmer, 1998: 199), hat die Entstehung der konstruktivistischen Lerntheorie ermöglicht. Damit wurde der Weg für die spätere Entfaltung des Konzepts der „Lernerautonomie“ in der Fremdsprachendidaktik vorbereitet (Henrici 2001: 846).

Es ist heute unvorstellbar, Lehren und Lernen ohne die kognitivistischen Erkenntnisse zu interpretieren. Was der Fremdsprachenunterricht mit der kognitivistischen Sichtweise und Terminologie auf jeden Fall gewonnen hat, ist die Einsicht in die Komplexität menschlicher Informationsverarbeitung (Vollmer 1998: 200). Der positive Ertrag der kognitiven Wende für den Fremdsprachenunterricht kann nicht in Frage gestellt werden. Dies ist aber nur die eine Seite des Prozesses, weil die kognitive Wende auch zu negativen Tendenzen geführt hat.

Nach dem kognitivistischen Konzept sind Menschen als Informationsverarbeitungssysteme zu verstehen (Craik 1942; nach Schwarz 1996: 20). Diese Denkweise, die Vorstellungen über den Menschen in Analogie zum Computer herausbildete, prägte die Fremdsprachendidaktik in den 80er und 90er Jahren

(vgl. Neuner 1998: 135) und sie beeinflusst heute in immer stärkerem Maße auch unser Verständnis vom sprachlichen und fremdsprachlichen Lernen (Wolff 1996: 543). Krumm (1998: 114f.) beklagt, dass Wissenschaftler und Sprachdidaktiker Kognition in einem zu starken Maße in den Vordergrund der Fremdsprachendidaktik rücken. Die Betonung der Rolle von Kognition ist in erster Linie an der Tatsache erkennbar, dass kognitiv orientierte Themen im Fokus der fremdsprachendidaktischen Forschung stehen, so beispielsweise die Vermittlung und der Erwerb grammatischer Regeln, die systematische Wortschatzvermittlung, die Förderung von Sprachbewusstheit usw. (Wolff 2004: 87).

Es lässt sich aber die Frage stellen, inwieweit die Betonung der kognitiven Seite des Lernens mit dem Prinzip der Lernerorientierung und dem Konzept eines ganzheitlichen Lernens im Sinne von Pestalozzi zu vereinbaren ist. In der Öffnung gegenüber der Lern- und Kognitionsforschung besteht die Gefahr der Vernachlässigung anderer wichtiger Aspekte des Gesamtzusammenhangs (Vollmer 1998: 197). An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob ein nur die kognitive und informationsverarbeitende Funktion berücksichtigendes Menschenbild in einem Unterricht überhaupt zulässig ist. Die früher dargestellten Zielsetzungen, so auch die Entwicklung der emotionalen Empfindungsfähigkeit, können kaum in einer Atmosphäre verwirklicht werden, in der statt einer ganzheitlichen Orientierung eine eher einseitige herrscht.

5. Zur Notwendigkeit der Verknüpfung kognitiver und emotionaler Dimensionen

Im Folgenden wird untersucht, wie man an das Verhältnis von Kognition und Emotion herangehen sollte, um einen Unterricht gestalten zu können, in dem „Kopf und Herz“ gleichermaßen erscheinen. Bezüglich des Verhältnisses von Kognition und Emotion wird hier von Krumms These (1998: 116) ausgegangen, dass die kognitionswissenschaftliche Orientierung der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zur Vernachlässigung zentraler Faktoren, wie beispielsweise der emotionalen und soziokulturellen Dimension des Fremdsprachenlernens geführt hat. Das lässt sich eigentlich als der größte Verlust der kognitiven Wende betrachten. Zimmermann (1998: 211) hebt auch hervor, dass das kognitivistische Paradigma die Forschung einseitig ausrichtete und andere Perspektiven ausklammerte. Das gilt heute weitgehend für die emotionale Dimension des Fremdsprachenunterrichts.

Das ist aber nicht akzeptabel, weil dadurch die Vorstellungen vom Sprachenlernen und vor allem jene von den Lernenden verkürzt werden (vgl. Krumm 1998: 116 und Raupach 1998: 142). Ein Fremdsprachenunterricht, der auf einem ganzheitlichen Menschenbild beruht, kann sich aber mit einer

solch verkürzten und begrenzten Orientierung nicht zufriedengeben. Menschen erfassen und verarbeiten ihre Welt sowohl kognitiv als auch emotional (Schwerdtfeger 1997; nach Krumm 1998: 116). Deshalb soll eine Integration von Kognitions- und Emotionsforschung angestrebt werden. Wolff (2004: 90) unterstützt dies, indem er davon ausgeht, dass Emotionen das kognitive Verhalten des Menschen beeinflussen und dass Kognitionen auch umgekehrt Emotionen beeinflussen können.

Die Fachdiskussion zum Thema Kognition hat weitere Anregungen von den Erkenntnissen der Gedächtnisforschung und der Gehirnforschung erhalten (Neuner 1998: 134). Bahnbrechende Ergebnisse dieser Bezugswissenschaften haben bewiesen, dass Kognitionen und Emotionen nicht trennbar sind. Es wurde nachgewiesen, dass Emotionen unser Denken dominieren und kontrollieren, und dass es kaum möglich ist, Emotionen bewusst und willentlich „abzuschalten“ (House 1998: 91). Emotion und Kognition können also nicht als zwei getrennte Bereiche gesehen werden: beide bestimmen das menschliche Handeln und deshalb auch das Sprachhandeln (Wolff 2004: 90). Da der moderne Fremdsprachenunterricht handlungsorientiert ist, soll auf jeden Fall berücksichtigt werden, dass Kognition und Emotion integrative Komponenten des menschlichen Handelns und somit auch „Bestandteile eines jeden Fremdsprachenlernerprofils“ (Bausch 1998: 11) sind.

Aus dem oben vorgeführten Gedankengang kann die Konsequenz gezogen werden, dass die Fremdsprachenforschung und somit auch der Fremdsprachenunterricht Lehr- und Lernprozesse, Lehrende und Lernende in ihrer Ganzheitlichkeit behandeln sollen. In diesem Zusammenhang bedeutet dies die integrative Behandlung von Kognition und Emotion. Eine kognitive Wende hat sich schon vollzogen. Sie hat die Fremdsprachenforschung und den Fremdsprachenunterricht hin zu einer einseitigen Orientierung verschoben. Es sei dabei auf Zimmermann (1998: 210f.) verwiesen, der neben der kognitiven Wende auch für die Notwendigkeit einer „emotionalen Wende“ plädiert. Dies könnte auf den Fremdsprachenunterricht eine begünstigende Wirkung ausüben, da in einer Sichtweise, die den Menschen sowohl in seiner Kognition als auch in seiner Emotion erfasst, die Chancen für einen ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht liegen (Schwerdtfeger 1997: 599).

6. Ausblick auf die Praxis

Der vorliegende Beitrag hat den ganzheitlichen Unterricht in einem theoretischen Rahmen untersucht. Darüber hinaus will er auch darstellen, wie sich die ganzheitliche Einbeziehung von Lernenden in der Unterrichtspraxis realisieren lässt. An dieser Stelle sei hier auf die Forschungsergebnisse von

Hercz (2005) zum Kinderbild von Lehrenden aus dem Komitat Fejér (Ungarn) hingewiesen. Diese zeigten die folgende Tendenz: Je älter die Lernenden sind, desto weniger werden die verschiedenen Dimensionen ihrer Persönlichkeit im Unterricht berücksichtigt. Im Kontext der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis kann diese Tendenz u.a. mit Phänomenen wie Prüfungszwang und „Sprachprüfungshetze“ (Übersetzung der Verfasserin nach Petneki 2002) in Verbindung gebracht werden. Im Spannungsfeld von Tendenzen, die statt dem Lernenden das objektiv Messbare in den Mittelpunkt rücken, erweist sich die Durchführung eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts als besonders schwierig.

In dieser Situation kommt Lehrenden eine besondere Verantwortung zu: Sie sollen sich von Anfang ihres beruflichen Werdegangs an bewusst sein, dass ihre Aufgabe nicht nur darin besteht, vorhandenes Wissen weiterzugeben, sondern auch durch die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen zur kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung von Lernenden beizutragen (Feld-Knapp 2011: 148). Zur Verwirklichung dieser komplexen Zielsetzungen und zur ganzheitlichen Einbeziehung von Lernenden bietet die Disziplin DaF vielfältige Möglichkeiten an. Diesbezüglich wird im Folgenden die Rolle von literarischen Texten und Bildern thematisiert.

Das Interesse an literarischen Texten stieg in der zweiten Phase der kommunikativen Didaktik. Das hatte für den schulischen Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung, da literarische Texte nicht nur die kognitive, sondern auch die soziale und emotionale Dimension der Lernenden ansprechen können (Feld-Knapp 2005: 15). Der rezeptionsdidaktische Ansatz, der in der Literaturdidaktik für den muttersprachlichen Literaturunterricht entwickelt wurde, übte einen weitgehenden Einfluss auf den fremdsprachlichen Unterricht aus (ebd., S. 19). Laut diesem Ansatz ist der Leseakt eine Interaktion zwischen dem Text und dem Leser. Im Leseprozess kommt somit dem Lesenden, der vom Hintergrund seiner eigenen Gedanken den Text interpretiert, eine bedeutende Rolle zu (Feld-Knapp 2009: 67).

Im Kontext einer ganzheitlichen Unterrichtspraxis ist die Rezeptionsästhetik von besonders großer Bedeutung, weil sie gezeigt hat, dass Lesende ihre eigene Subjektivität beim Lesen einbringen und somit an der Herstellung des Textsinns beteiligt sind. Lesende sind also Mitspieler, sie versetzen sich in die Lage der Figuren und sind auch emotional involviert (Schier 2011: 53). Emotionen sind die verborgene Basis des Lesens (Willenberg 1999; nach Ulf 2010: 144). Lernende gehen also an einen literarischen Text immer vom Hintergrund ihrer Gefühle und Erfahrungen heran. Lehrende sollen Lernende deshalb in ihrer ganzen Persönlichkeit ansprechen und ihre kognitiven Fähigkeiten sowie ihre Emotionen gleichzeitig berücksichtigen. In dieser Attitüde liegt ein möglicher

Weg zur Auflösung der stark kognitiven Orientierung des Fremdsprachenunterrichts (Leubner 2010: 35).

Außer literarischen Texten kann auch der bewusste Einsatz von Bildern eine ganzheitliche Förderung von Lernenden ermöglichen. Bilder lassen sich schnell überblicken, sind allgemein zugänglich und für die meisten Menschen schnell zu entziffern. Deshalb können sie zu beliebigen Assoziationen führen, die schneller die Empfindungs- und Gefühlswelt des Betrachters aktivieren und damit spontane Reaktionen hervorrufen können. Da Bilder eine neue Wirklichkeit darstellen, bei der vieles offen bleibt, wird auch der „Einbildungskraft des Betrachters“ (Eichheim 1991: 29) ein breiterer Raum gegeben (ebd., S. 28f.).

Den Lernenden bietet sich die Möglichkeit, ihre eigenen Bildvorstellungen zu kreieren (Singer 2004: 70; nach Michalak 2012: 109), denn Bildbedeutung wird von den Rezipienten in einem Prozess konstruiert. Dabei sollen sich Rezipienten dessen bewusst werden, dass Bilder nie die Wirklichkeit an sich sind, sondern nur Interpretationen der Wirklichkeit. Das wirkt sich auf die Vorgehensweise bei der Erschließung der Bedeutung von Bildern aus. Eine erfolgreiche Bildanalyse beachtet nicht nur die Absichten des Bildproduzenten, sondern auch die Bildbedeutung, die von Bildrezipienten selbst aufgebaut wird (Scholz 2004; nach Michalak 2012: 109). Es soll in diesem Prozess berücksichtigt werden, dass die Lernenden an das Bild von ihrem eigenen Erfahrungshintergrund herangehen (Grätz 1997: 6). In diesem Sinne kommt hier der Subjektivität von Lernenden eine wichtige Rolle zu. Sie können sich selbst als Person in den Bilddeutungsprozess einbringen.

Literarische Texte und Bilder haben gemeinsam, dass sie beide über das Potential verfügen, Lernende nicht nur als kognitive Wesen, sondern auch in ihrer ganzen Persönlichkeit anzusprechen. Dieses Potential kann nur in einem didaktisch-methodisch gut überlegten Prozess zur Entfaltung kommen. Seitens der Lehrperson ist dazu ein reflektierter Umgang mit literarischen Texten und Bildern vorauszusetzen. Weiterhin spielt die Haltung der Lehrperson eine große Rolle. Sie kann Lernende in ihrer Schlüsselrolle erst dann aktivieren, wenn sie sie mit ihrer Persönlichkeit akzeptiert. Im Kontext eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts ist das eine der wichtigsten Voraussetzungen der erfolgreichen Arbeit mit literarischen Texten (Feld-Knapp 1996: 150) und mit Bildern. Das Repertoire von Mitteln, mit denen Ganzheitlichkeit in der Unterrichtspraxis verwirklicht werden kann, ist breit. Der Beitrag von Filmen, Musik usw. gilt als weiterer Untersuchungsgegenstand in diesem Bereich.

7. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden die theoretischen Grundlagen des Prinzips der Lernerorientierung eingehend analysiert. Ausgehend von diesem Prinzip sollen Lehrende den Unterricht aufgrund der Bedürfnisse der Lernenden planen und durchführen. Besonders wichtig ist es dabei, dass sich Lehrende schon von Anfang ihres Werdegangs an eine komplexe Herangehensweise an das Prinzip der Lernerorientierung aneignen. Um dem wahren Wesen der Lernerorientierung näher zu kommen, lohnt es sich, die Ideen der Vertreter der reformpädagogischen Bewegungen ins Blickfeld zu rücken und zu untersuchen, welche Botschaft sie für den heutigen Fremdsprachenunterricht haben können. Besonders Pestalozzis Forderung nach einem Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (vgl. Pfeiffer, 2013: 45) kann Lehrende zu einem vollständigen Verständnis der Lernerorientierung verhelfen.

Aus der Untersuchung des GeR geht hervor, dass er die Lernerorientierung eher verkürzt behandelt und dieses Prinzip auf der Ebene der Zielsetzungen nicht erscheinen lässt. Im Vergleich zu diesem Dokument findet die ganzheitliche Perspektive einen Niederschlag im NAT 2012. Er nimmt die Förderung der geistig-emotionalen Empfindungsfähigkeit in die Beschreibung der allgemeinpädagogischen Zielsetzungen auf. Zusammenfassend lässt sich aber festhalten, dass eine Ausweitung dieser curricularen Dokumente notwendig wäre, um die Lernerorientierung in einer konsequenten Weise und als Grundlage aller pädagogischen Entscheidungen darzustellen.

Über die curriculare Ausweitung hinaus wäre es noch von größerer Bedeutung, dass die Erkenntnisse, die die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts untermauern, in das Lehrerwissen einfließen. Von Lehrenden ist zu erwarten, dass sie im Lehr- und Lernprozess von einem sowohl die kognitive als auch die emotionale Dimension integrierenden Menschenbild ausgehen und dabei die von der Disziplin DaF angebotenen Mittel in den Dienst einer ganzheitlichen Förderung von Lernenden stellen. Auf diese Weise kann der Weg für einen Fremdsprachenunterricht gebahnt werden, der über die curriculare Ebene hinausgeht und den ganzen Menschen zu fördern sucht.

Bibliographie

Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (2009): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard / Johannes-Peter, Timm (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierter Unterrichtspraxis. Tübingen/Basel: Francke. S. 1–22.

- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [Einträge: *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht* von Renate Faistauer, *Lernerorientierung* von Anna Majorosi, *Kognition* von Barbara Biechele, *Holismus* von Michael Legutke]. Tübingen/Basel: Francke.
- Bausch, Karl-Richard (1998): Zu den Funktionen des Faktors 'Kognition' im Wissenschaftskonzept der Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 9–14.
- Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* [=HSK 35.1]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 807–817.
- Eichheim, Hubert (1991): Bild als Sprechanaß. Das frei verwendete Bild als Unterrichtsmedium außerhalb einer vorgeschriebenen Progression. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 5. München: Klett. S. 28–30.
- Faistauer, Renate (1997): Prinzipien statt Methoden. In: *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft* 88. S. 21–29.
- Feld-Knapp, Ilona (1996): Literaturdidaktische Modelle für den Deutschunterricht. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest/Bonn: Gesellschaft ungarischer Germanisten/Deutscher Akademischer Austauschdienst. S. 141–156.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur 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: Gesellschaft ungarischer Germanisten/Deutscher Akademischer Austauschdienst. S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): *Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 14/2010. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag. S. 143–157.

- GeR (2001) = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Grätz, Ronald (1997): Kunst und Musik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 2. Stuttgart: Klett. S. 4–13.
- 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. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 841–853.
- Hercz, Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). In: Magyar Pedagógia 2/105. S. 153–184.
- House, Juliane (1998): Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 89–97.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): „Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer“. Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren- und Lernen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 114–122.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen [=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1]. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 60–75.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie.
- Michalak, Magdalena (2012): Bilder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/17. S. 108–112. https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Michalak_Einfuehrung.pdf (18.10.2014)
- NAT (2012) = Nemzeti Alaptanterv http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_2012.html (20.10.2014)
- Neuner, Gerhard (1998): Kognition vs. Emotion im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Er-

- forschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 134–141.
- Petneki, Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. In: *Új Pedagógiai Szemle* (július-augusztus). <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-hk-Petneki-Idegen.html> (13.10.2014)
- Pfeiffer, Silke (2013): Reformpädagogische Konzepte. Geschichte und Theorie der Frühpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rampillon, Ute (2006): Fremdsprachen lernen lernen. Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen [=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1]. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 76–84.
- Raupach, Manfred (1998): Kognitiv orientierte Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. S. 142–148. Tübingen: Narr.
- Richter, Sigrun (2002): Die „kognitive Wende“ in der Deutschdidaktik. In: Hug, Michael / Richter, Sigrun (Hrsg.): Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht. Bd. 4. Stuttgart: Schneider. S. 1–9.
- Schier, Carmen (2011): Perspektivenwechsel als Tür zu anderen Welten. Zum Potenzial von Literaturprojekten in Deutsch als Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44. S. 53–59.
- Schlemminger, Gerald (2001): Fremdsprachenunterricht und reformpädagogische Ansätze. In: Weskamp, Ralf (Hrsg.): Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts. Paderborn: Schroedel/Diensterweg. S. 15–23. http://www.phkarlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/articles_publies/Reformpaed-FSU.pdf (10.10.2014)
- Schreiner, Peter (2002): Sind Ansätze einer ganzheitlichen Pädagogik zeitgemäß? In: Mitteilungen aus dem Comenius-Institut 1. Münster: Comenius-Institut. S. 1–5. <http://www.cimuenster.de/pdfs/biblioinfothek/CI-Info-2002-1.pdf> (10.10.2014)
- Schwarz, Monika (1996): Einführung in die kognitive Linguistik. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Info DaF* 5/24. S. 587–606.
- Surkamp, Carola (2010) (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachenunterricht [Einträge *Lernerorientierung* und *Kognitivierung*]. Stuttgart: Metzler.

- Ulf, Abraham (2010): Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung: Lesen und Verstehen literarischer Texte. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 137–158.
- Vollmer, Helmut J. (1998): Dem Lerner auf der Spur: Kognitive, emotionale und interaktive Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 197–206.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23. S. 541–560.
- Wolff, Dieter (2004): Kognition und Emotion im Fremdsprachenunterricht. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 87–103.
- Zimmermann, Günther (1998): Rolle und Funktion der Begriffe 'Kognition' und 'Emotion' bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen [=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr. S. 207–217.

Nóra Andrea Gombos (Budapest)

Ein besonderer Fall der „medialen Mehrsprachigkeit“ im Fremdsprachenunterricht: Konkrete Poesie interaktiv

Einleitendes

Im vorliegenden Beitrag wird „Mehrsprachigkeit“, der zentrale Begriff des Bandes metaphorisch verwendet: Es geht hier nicht um das Verhältnis zwischen zwei oder mehreren Sprachen beim Sprachenlernen, sondern um das Verhältnis zwischen zwei wichtigen Bereichen im Fremdsprachenunterricht. Sie unterstützen, ergänzen und bedingen einander genauso wie die unterschiedlichen Sprachen im Falle der Mehrsprachigkeit, wobei der Kontakt zwischen den Bereichen nur in einem didaktisch abgestimmten Prozess ausgebaut werden kann und der Austausch zwischen den Bereichen nicht automatisch vorhanden ist.

Der vorliegende Artikel berichtet über eine Arbeit, die sich das vorhin Genannte zum Ziel gesetzt hat, nämlich zwei Bereiche des modernen DaF-Unterrichts – die Neuen Medien und eine literarische Strömung, die Konkrete Poesie – miteinander zu verbinden und auf diese Weise neue methodische Möglichkeiten im Dienste der Effektivierung des Unterrichts aufzuzeigen.

Der Umgang mit literarischen Texten und der Einsatz von Neuen Medien sind wichtige Themen in der Fremdsprachendidaktik, welche für die Anwendung viele Anregungen bieten. In der Praxis werden sie leider bis heute wenig genutzt und nicht konsequent eingesetzt. Nach der oben beschriebenen Zielsetzung habe ich versucht, die Möglichkeit des gemeinsamen Einsatzes von Werken einer literarischen Strömung – der Konkreten Poesie – und von der interaktiven Tafel im DaF-Unterricht zu untersuchen und im schulischen Rahmen auszuprobieren.

Im theoretischen Teil werden die wissenschaftlichen Grundlagen erforscht und zusammengefasst: einerseits die literarischen Texte allgemein, die konkrete Dichtung und ihr Einsatz im DaF-Unterricht; andererseits die Neuen Medien und unter diesen die interaktive Tafel, ihre Funktion und ihre Möglichkeiten im schulischen Bereich. Außerdem werden die Gründe dafür genannt, warum und wie diese beiden Bereiche im DaF-Unterricht miteinander verbunden werden können bzw. sollten. Von den Ergebnissen des theoretischen Teils ausgehend

erfolgt im zweiten, empirischen Teil die Untersuchung zur Gestaltung und Durchführung von experimentellen Unterrichten, bzw. ihre Auswertung.

1. Vorüberlegungen

1.1. Arbeit mit Konkreter Poesie im DaF-Unterricht

Der moderne Fremdsprachenunterricht (im Folgenden: FSU), der nach den Leitprinzipien der kommunikativen Didaktik stattfindet, ist ohne Textarbeit nicht möglich – Texte sind im kommunikativen FSU elementar. Wieso ist es aber ebenso elementar, mit literarischen Texten zu arbeiten? Nach den Leitprinzipien der kommunikativen Didaktik sollen Lernende motiviert werden, ihre eigene Meinung zu formulieren und Stellung zu nehmen, also in der fremden Sprache zu „denken“ (vgl. Feld-Knapp 2005). Zum einen wird während der Arbeit mit literarischen Texten die Subjektivität der Lernenden einbezogen: sie arbeiten mit konnotativen Bedeutungen, mit Werten, Einstellungen und Gefühlen, die für jeden Leser in seiner subjektiven Auffassung etwas anderes bedeuten können (vgl. Feld-Knapp/Schoßböck 2009). Zum anderen sind sie besonders geeignet zum Fremdverstehen. Der Leser einer Geschichte oder eines literarischen Textes übernimmt auch unwillkürlich die Perspektive der Figuren, erlebt ihre Gefühle, was der beste Weg zum Abbau von Vorurteilen ist. Die Leser von literarischen Texten werden vom Text involviert: sie fühlen sich betroffen, da durch diese Texte ihre Lebenserfahrungen und Wertstellungen angesprochen werden. Sie werden also nicht nur auf kognitiver, sondern auch auf emotionaler Ebene mit einbezogen, wodurch leicht ein persönlicher Bezug zum Thema aufgebaut und Motivation erweckt wird. Wegen der weitverzweigten und vielfältigen konnotativen Deutungsmöglichkeiten literarischer Texte ist auch die Thematik nicht immer auf den ersten Blick eindeutig und kann so von den einzelnen Schülern jeweils anders abgeleitet werden, was Redeanlässe für den Austausch zwischen ihnen schafft (vgl. ebd.). Es gibt noch einen wichtigen Vorteil von literarischen Texten für den FSU: die erzieherisch-pädagogischen Möglichkeiten, die in ihnen implizit vorhanden sind. Lehrpersonen können gut ausgewählte, berührende, identitätsstärkende Inhalte einsetzen und auf diese Weise zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beitragen (vgl. Feld-Knapp 2005).

Aus den vorigen Gedanken lässt sich ein Plädoyer für den Einsatz konkreter Dichtung im DaF-Unterricht mit dem folgenden Zitat von Krechel und Krusche formulieren:

Offenbar erwarten Lehrer und Schüler von den Texten, mit deren Hilfe Sprache gelernt wird, mehr als nur die Hinführung an Alltagskommunikation und als die Vorführung und Erprobung von Sprechsituationen des Alltags. Offenbar

muss eine Fremdsprache, wenn sie nicht nur unter Qualen und unter Langeweile gelernt werden soll, auch dies von sich herzeigen können: dass sie ein Raum ‚anderer‘ Möglichkeit, dass sie ein – relativ – freier Raum, dass sie ein *Spielraum* ist. (Krusche/Krechel 1992: 8)

Die Konkrete Poesie ist ebenso eine besondere Art von Dichtung, die ihre Leser die Sprache als einen Spielraum entdecken lässt, indem sie sie zu ihrem Thema macht. „Darstellung, Darstellungsmittel und Dargestelltes werden somit identisch.“ (Krusche/Krechel 1992: 11). Für den DaF-Unterricht steckt darum ein kaum überblickbarer Gewinn in dieser Gattung der modernen Lyrik: grammatische Erscheinungen, Wortschatz und kulturelles Wissen können in ungewohnter Form und zugleich mit viel Spaß und Humor vermittelt und bewusst gemacht werden.



Abb. 1: Das wohl bekannteste Werk der Konkreten Poesie: Reinhardt Döhls *Apfel*

Die Blütezeit der Konkreten Poesie begann in den 50er Jahren und ist auf die „konkrete Kunst“, die Gegenkunstbewegung der Jahrhundertwende, zurückzuführen. Sie war ein Teil jener experimentellen Literatur, die Misstrauen gegenüber der Sprache artikulierte, weil diese – vor allem im Nationalsozialismus – korrumpiert, diskreditiert und beschädigt wurde (vgl. Krechel 1987: 13ff.): „eine zugleich kritische wie kreative Selbstüberprüfung, von der man sich noch einmal die Chance einer Regeneration menschlichen Sprechens erhofft“ (O. Knörrich; zit. ebd., S. 15). Ihr Ziel war es, in poetischen Texten die sprachlichen Mittel zu reflektieren und zu thematisieren – und damit eine sprachexperimentelle Literatur ins Leben zu rufen. Namensgeber und zugleich einer der wichtigsten Vertreter der Konkreten Poesie im deutschsprachigen Raum war Eugen Gomringer. Im Einklang mit der brasilianischen Dichtergruppe *Noigandres* hat er das Konzept der konkreten Dichtung gestaltet und gefestigt. Nach ihrer Vorstellung

soll die Poesie nicht mehr mimetisch außersprachliche Wirklichkeiten abbilden, sondern sie soll sich selbst sprachreflektiv zum Gegenstand machen, Sprache und Sprachelemente ‚konkret‘ präsentieren und thematisieren. (Krechel 1987: 11)

Konkrete Poesie verwendet die phonetischen, visuellen und akustischen Dimensionen der Sprache als literarisches Mittel (vgl. Weiss 1984; Krechel 1987):

Diese sogenannten materialen Eigenschaften der Sprache werden durch verschiedene Techniken, wie Montage, Variation, Isolation, Reihung, Wiederholung, Permutation von Worten bzw. Lauten, die graphische Anordnung des Textes und das laute Lesen des Gedichts künstlerisch genützt. (Bagdán/Gárdos 2006: 327)

Eben wegen ihrer spielerischen, experimentierenden Art hat die Arbeit mit Konkreter Poesie große Verdienste für den DaF-Unterricht. Um die „Sprachangst“ abzubauen und der Lernenden dazu zu bewegen, die Fremdsprache ohne zu zögern zu benutzen, sollte man sie die Manipulierbarkeit und Variierbarkeit der Sprache, die vielen Möglichkeiten der Sprachverwendung erfahren lassen. Auf diese Weise wird die Sprache nicht als ein System strenger Regeln wahrgenommen. Ein Anfänger erfährt sich selbst als kompetenterer Sprachbenutzer, wenn man ihm die Erfahrung der Sprachmanipulation auch im Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens bereitstellt. Somit erlebt er die verschiedenen Möglichkeiten der Sprache und das Wählen-Können, um sich auch bei geringem Sprachwissen ohne Angst vor ungenauer Verständigung ausdrücken zu können. Außerdem werden die Lernenden ermutigt, mitzumachen: sie können mit den gegebenen Formen und Strukturen weiterspielen, sie abwandeln, und es gibt keine „falschen“ Lösungen. Dieses Weiterspielen kann die Kreativität und Phantasie der Lernenden enorm fördern.

Die Gedichte sind spannend, arbeiten mit Humor und Ironie und laufen auf eine Pointe hinaus, die oft vom Leser selbst entschlüsselt werden soll. Eine offene Struktur wird ihm angeboten, Kontexte werden bewusst ausgeblendet, aber implizit „in einer noch nicht realisierten Null-Form, in einer Leerstelle“ mitgeliefert (Krechel 1987: 19). Die Auffüllung dieser Leerstelle ist die Arbeit des Rezipienten, dem also nichts Fertiges angeboten, sondern von dem auch Arbeit verlangt wird. Im FSU bietet das viele relevante Fragen und Redeanlässe, wobei die Schüler ihre eigene Meinung zum Thema erläutern können, zugleich aber auch mit einer fremden Perspektive konfrontiert und somit zur deutschsprachigen (Sprach-)Wirklichkeit hingeführt werden.

1.2. Die interaktive Tafel im FSU

Wenden wir uns im Folgenden einem anderen Bereich des modernen FSU zu. Dieser Bereich etablierte sich in der letzten Zeit als ein eigenständiges Gebiet in der Fremdsprachendidaktik. Unter dem Motto „Neue Medien“ werden alle Medien zusammengefasst, deren Erscheinung mit der technischen Entwicklung sowie mit der Informationstechnik zusammenhängt. Diese (auch als *Multimedia* oder als *Synmedien* bezeichneten) Medien sind Errungenschaften

der sich rasch entwickelnden Informationsgesellschaft, die als Teile des multimedialen Paradigmas seit Ende des 20. Jahrhunderts auch im schulischen Unterricht eingesetzt werden (vgl. Frederking/Krommer/Mainwald 2008). Zu ihnen gehören v.a. der Computer und das Internet, aber auch die mit ihrer Hilfe funktionierenden Lernprogramme – und neuerdings die interaktive Tafel.

Sie sind ein paar Blumen mehr im bunten Methoden-Strauß, den wir SchülerInnen offerieren, um das Lernen möglichst abwechslungsreich und lustvoll zu gestalten, um auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Verschiedenheiten der LernerInnensubjekte entsprechend reagieren zu können und um die Entwicklung der autonomen LernerInnenpersönlichkeit zu unterstützen. (Droll/Huth 1998: 21)

Da der Gebrauch der Neuen Medien zum Alltag der in der modernen Informations- und Wissensgesellschaft lebenden Menschen gehört, wachsen die Kinder auch in einer digitalen Welt auf; die Benutzung elektronischer Geräte ist für sie mittlerweile quasi selbstverständlich geworden. Diese Tatsachen müssen auch bei der Planung des modernen FSU berücksichtigt werden, das heißt: Neue Medien sollen auch hier eingesetzt werden, damit der Unterricht der Lebenswelt der Lernenden näher gebracht wird (vgl. Sámson 2012; Gonda 2008).

Wenn Multimedia einen fest etablierten Platz im Leben der heutigen Kinder und Jugendlichen einnimmt, liegt es auf der Hand, dass sie im schulischen Fremdsprachenunterricht auch erscheinen sollte. (Sámson 2011: 62)

Außerdem haben Lernende beim Umgang mit Neuen Medien im Unterricht eine zunehmend aktive Rolle beim Wissenserwerb, sie sind nicht bloß „Empfänger“, sondern können und müssen sich in der Welt der Informationen selbst orientieren (vgl. Gonda 2008). Durch diese Aktivitäten kann dem wichtigen didaktischen Prinzip der Schülerorientierung Rechnung getragen werden (vgl. Feld-Knapp 2011).

Zu den Neuen Medien gehört – wie gesagt – auch die interaktive Tafel. Das Spezifische an ihr ist, dass sie von den Printmedien (Lehrwerke, Plakate, Zeitungen) über die audiovisuellen Medien (Radio, Tonband, Film) bis hin zu den Neuen Medien (Lernprogramme, CDs, World Wide Web) praktisch alles in sich vereint:

Die digitalen Whiteboards sind große, weiße Tafeln, auf denen man mit Hilfe elektronischer Kreide oder sogar dem Finger digital schreiben, projizieren und zeichnen kann. Sie sind große, berührungssensitive Computerbildschirme mit entsprechender Software. Zu der Ausrüstung gehören noch ein Beamer und ein Computer. Diese Geräte sind untereinander vernetzt. (Sámson 2011: 63)

Alle Möglichkeiten und Funktionen des Computers (wie Bilder, Filme, Hörtexte, CD-ROM, Internet, MS Office usw.) sind also mit Hilfe der interaktiven Tafel voll auszuschöpfen, wobei eine hochgradige Integration von Medien erreicht werden kann.

Dieses digitale Mittel ermöglicht der Lehrperson, den für den Unterricht vorbereiteten Lehrstoff kreativ und produktiv zu gestalten und zu präsentieren. Die Anpassung an die multimediale Lebenswelt der Jugendlichen ist, wie für die Neuen Medien im Allgemeinen, auch für die interaktive Tafel charakteristisch.

Mit Hilfe technologiebasierter, Abwechslung und Unterhaltung bietenden Mittel wie Farben, Animationen, Tools, Spiele usw. können die Lernenden einerseits einfach motiviert und ihre Aktivität erhöht werden. Andererseits können Inhalte durch die dynamischen Tafelbilder spektakulär hervorgehoben und kommentiert werden: Es gibt demonstrierende Funktionen (so z.B. die Hervorhebung oder Bewegung von Wörtern), die die Veranschaulichung sprachlicher Regeln vereinfachen. Diese Möglichkeiten der visuellen Darstellung führen zu einer besseren Verständlichkeit. Weil zu jedem Whiteboard eine eigene Software gehört, die vorgefertigte Übungen und Bilder enthält, wird die vorbereitende Arbeit der Lehrperson erleichtert. Die verschiedenen Übungen und auch das Tafelbild können digital gespeichert werden.

Die interaktive Tafel als digitales Medium fördert auf der einen Seite die Motivation, da sie den Unterricht mit der Lebenswelt der Jugendlichen verbindet. Darüber hinaus trägt sie auch zum Aufbau ihrer Medienkompetenz und zur Schulung der Schüler zum sinnvollen Medienumgang bei. Da man jederzeit direkten Zugriff auf das Internet hat, können Inhalte der Außenwelt mit einem Knopfdruck in den Unterricht gebracht und dadurch authentische Kontexte hergestellt werden. Die Benutzung der interaktiven Tafel im Unterricht trägt auch zur Herausbildung der partnerschaftlichen Kommunikation durch neuartige Lehrer-Schüler-Dialoge bei. Da die Übungen und die Tafelbilder vom Lehrer vorbereitet sind und einfach an die Tafel projiziert werden, braucht er sich nicht an die Tafel zu wenden, und kann deshalb die Reaktionen der Klasse besser verfolgen bzw. auf mehrere Sachen gleichzeitig achten. Auf diese Weise kann die Lehrperson ihre Zeit effektiver und ökonomischer einsetzen (vgl. Sámson 2011; Gonda 2008).

1.3. Argumente für den gemeinsamen Einsatz der Konkreten Poesie und der interaktiven Tafel im DaF-Unterricht

Krechel und Krusche sprechen in ihrem methodischen Werk *Anspiel*, in dem es um den Einsatz konkreter Gedichte im DaF-Unterricht geht, von der Wichtigkeit der Auswahl des entsprechenden Mediums. Im Folgenden wird begründet, warum die interaktive Tafel ein dafür geeignetes Medium ist.

Wie bereits erwähnt, wird bei der Arbeit mit der Konkreten Poesie auf Visualisierung, Variierbarkeit und Entfaltung der Kreativität großer Wert gelegt – gesucht ist also ein Medium, das eben in diesen Bereichen zu großen Leistungen fähig ist.

Während andere Neue Medien, wie der Computer und der mit ihm verbundene Projektor visuell bereits viel bieten können (sie sind digital, bunt und vielfältig, die projizierten Inhalte – Bilder, Fotos, Filme – können von der Lehrperson manipuliert werden etc.), erweitert die interaktive Tafel die Möglichkeiten dadurch, dass das Tafelbild nicht nur vom Computer gesteuert, sondern auch direkt an der Tafel manipuliert werden kann, weil das Gerät berührungsempfindlich ist. In ihm stecken also mehr Möglichkeiten als die die Visualisierung und Präsentation von Inhalten.

Allerdings können auch diese (Visualisierung und Präsentation) effektvoller und kreativer gelöst werden. Die bereits angesprochenen dynamischen Tafelbilder, die Farben und Animationen, die Möglichkeit der Hervorhebung und der Bewegung von Elementen können bei der Präsentation von Texten Konkreter Poesie – bei denen Form und Struktur des Gedichtes oft an sich eine Bedeutung haben bzw. zur Bedeutung des Textes beitragen – besonders gut eingesetzt werden. Bei der Entschlüsselung der Pointe und auch beim Weiterspielen, bei der Abwandlung oder Fortsetzung eines Gedichtes spielen Manipulierbarkeit und Variabilität der Tafel eine grundlegende Rolle. Die Lernenden können aber auch selbst an der Tafel arbeiten, Elemente umstrukturieren, eigene Werke (Zeichnungen, Gedichte) produzieren und diese der Gruppe präsentieren. Die „Produkte“ können dann digital gespeichert, den Lernenden per E-Mail verschickt oder auch ausgedruckt und im Klassenzimmer ausgestellt werden.

Im Hinblick auf all dies kann festgehalten werden, dass die interaktive Tafel als sinnvolles und bereicherndes Medium im DaF-Unterricht, in dem mit Konkreter Poesie gearbeitet wird, einsetzbar ist. Meine empirische und experimentelle Arbeit stützte sich auf diese These und auf die oben beschriebenen Argumente.

1.4. Vorbereitende empirische Erhebung

Um bei den experimentellen Unterrichtseinheiten die passenden Lehr- und Lernziele setzen und die entsprechenden Schritte planen zu können, wurde eine Untersuchung mittels Fragebogen durchgeführt, um der Frage nachzugehen, ob es für derartige Praxis bereits Beispiele gibt und ob Erfahrungen vorliegen, die bei der Arbeit genutzt werden können. Zu diesem Zweck wurden insgesamt 25 DaF-LehrerInnen nach ihrer persönlichen Meinung und diesbezüglichen Erfahrungen befragt. Zusammengefasst sind sie wie folgt zu formulieren:

Die Konkrete Poesie ist – u.a. wegen ihrer ungewöhnlichen Herangehensweise zur Sprache, ihrer Neigung zum Humor und ihres einfachen Wortschatzes – besonders gut für den DaF-Unterricht und auch für den Anfängerunterricht geeignet. Ihr Einsatz bringt Spaß und motivierende Abwechslung in die Stunden. Die Schüler haben Freude am eigenen Schaffen – und so auch an der Sprachverwendung selbst. Auf solche Art und Weise können Sprachangst und Hemmungen abgebaut und Phantasie sowie Kreativität der Lernenden gefördert werden. Daneben wird Literatur als wichtiger Träger von kulturvermittelnden und persönlichkeitsentwickelnden Elementen in den Fremdsprachenunterricht integriert.

Bei der Planung der Arbeit mit konkreter Dichtung sollten jedoch auch wichtige Vorüberlegungen getroffen werden. Gerade, weil es eine besondere, interaktive, viel bringende, aber trotzdem lockere Stunde mit spezifischen Themen und Tätigkeiten ist, lässt sie sich einerseits nicht überall einsetzen und muss andererseits auch ein Kuriosum bleiben. Man sollte die Konkrete Poesie also nicht zu oft bzw. nicht bei jedem beliebigen Thema einsetzen. Die meisten Lehrpersonen schlagen ein bis zwei Mal pro Jahr vor, die Idee der Einführungsfunktion bei einzelnen Themen der Grammatik liegt besonders nahe. Einige vertreten die Meinung, dass beim Einsatz bereits gewisse Sprachkenntnisse erforderlich sind, damit auch die über Literatur vermittelten abstrakten Inhalte verstanden werden können und konkrete Dichtung deshalb eher erst in fortgeschrittenen Gruppen eingesetzt werden soll. Gerade wegen ihres einfachen Wortschatzes und ihrer Kürze bzw. Komprimiertheit kann mit ihr nach der Meinung anderer KollegInnen bei allen Altersstufen gearbeitet werden, natürlich je nach Alter und Niveau mit diversen Zielsetzungen.

Zur Haltung von DeutschlehrerInnen bezüglich der interaktiven Tafel können nicht mehr so eindeutige (bzw. annähernd eindeutige) Ergebnisse festgestellt werden. Wegen ihrer zahlreichen Funktionen, Animationen, eingebauten Elemente und audiovisuellen Effekte erleichtert sie einerseits die Arbeit, sichert eine vielseitige Gestaltung der Stunde und entwickelt eine Verbindung zwischen dem Lehrstoff und dem Alltag der Lernenden. Andererseits ist die Arbeit mit der interaktiven Tafel in vielen Fällen auch problematisch. Außer technischen Problemen oder fehlendem intaktem Internetanschluss gibt es in vielen Schulen nur sehr wenig oder einfach überhaupt keine solchen Tafeln, die Lehrenden kommen also praktisch nicht zur Möglichkeit, sie im Unterricht einzusetzen. Einige sind wegen der Unsicherheitsfaktoren skeptisch, wollen kein Risiko eingehen und verzichten deswegen auf die Arbeit mit der interaktiven Tafel. Andere fühlen sich einfach bereits zu alt, um den Umgang mit ihr erlernen zu können. Die meisten LehrerInnen halten ihre Anwendung jedoch wie bereits erwähnt für gut und nützlich – trotzdem

wird sie infolge fehlender Ausstattung oder Kompetenzen nur von wenigen tatsächlich auch eingesetzt. Dennoch wurde ihr von fast allen eine positive Zukunft vorhergesagt.

Genauso wie bei der Konkreten Poesie muss auch im Fall der interaktiven Tafel gründlich überlegt werden, wann und wie sie eingesetzt werden könnte/sollte: d.h. möglichst sinnvoll, nicht maßlos und natürlich nur dann, wenn ihre Verwendung wirklich relevant ist und den Unterricht adäquat bereichert. Die Anwendung der interaktiven Tafel kann die Persönlichkeit der Lehrperson freilich in keinem Fall ersetzen – andererseits aber natürlich sehr viel zur Qualität des Unterrichts beitragen.

Wenn wir den gemeinsamen Einsatz dieser beiden Mittel im Unterricht vorhaben, sollten die oben dargestellten Ergebnisse zusammen berücksichtigt werden. Da sowohl bei der Konkreten Poesie als auch bei der interaktiven Tafel großer Wert auf die Visualisierung gelegt wird, kann die Tafel als Mittel der Darstellung eine sehr große Hilfe bei der Präsentation, aber auch bei der Produktion von konkreten Texten durch die Lernenden leisten. Schülerprodukte können projiziert, gespeichert und vervielfältigt, Buchstabentypen und -größen, Farben, Animationen, Bilder, Figuren und Videos eingesetzt werden. Die Arbeit der Lehrperson wird ebenfalls erleichtert: sie braucht weniger Fotokopien (die Visualisierung lässt ja an Effektivität nichts oder kaum zu wünschen übrig) und kann die gleichen Aufgaben auch mehrmals verwenden, wobei sie die Produkte der jeweiligen Gruppe auch speichern kann. Natürlich müssen auch hier gründliche Vorüberlegungen getroffen und relevante Ziele gesetzt werden.

2. Untersuchung

Während meines Lehrpraktikums im Jahre 2012 an einem Gymnasium habe ich die Möglichkeit gehabt, den gemeinsamen Einsatz konkreter Dichtung und der interaktiven Tafel bei zwei LernerInnengruppen auszuprobieren.

Die eine Gruppe bestand aus elf SchülerInnen einer 10. Klasse (alle etwa auf Sprachniveau B1) stehen. In der anderen Gruppe waren neun SchülerInnen einer 12. Klasse (auf Niveau B2).

Die Lernenden hatten noch nie mit Konkreter Poesie gearbeitet und, wie sich später herausstellte, viele auch keine ungarischen Bildgedichte gekannt. Die Gattung musste also erst einmal eingeführt und den SchülerInnen vorgestellt werden. Dazu war eine normale Unterrichtsstunde nicht ausreichend: eine zusätzliche Projektstunde war notwendig, die zeitlich über eine übliche Unterrichtsstunde hinausgehen kann und dadurch für die Realisierung der gesetzten Ziele den gewünschten Freiraum bot.

Die Projektstunden wurden mit gemischter Unterrichtssprache (Deutsch und Ungarisch) geplant, damit die Sprachkenntnisse der SchülerInnen bei der Behandlung der literarischen Texte bzw. bei der anschließenden kreativen Arbeit kein Hindernis bilden. Allerdings waren die Anteile der beiden Sprachen bei den zwei Gruppen unterschiedlich verteilt.

Mein Ziel mit dem Unterricht war nicht die Erläuterung eines grammatischen Problems oder die Einstimmung darauf, es ging auch nicht um ein bestimmtes Thema, sondern um die Gattung selbst: Angestrebt wurden die Vertrautmachung mit der Verfahrensweise der Konkreten Poesie, die Behandlung bzw. literarische Analyse einiger Gedichte und schließlich die eigene Produktion von Texten. Ein roter Faden bei der Planung war folglich, die Stunde prozesshaft zu gestalten: die SchülerInnen sollten in mehreren Schritten (Einstieg – Annäherung an die Form – bewusste Einführung – Beispiele – Analysen) bis zur eigenen Produktion gelangen.

Daneben war es für mich als Lehrende eine große Herausforderung aufzuzeigen, welche Vorteile die Konkrete Poesie einerseits für den DaF-Unterricht bei den einzelnen Aufgaben hat, welche Lehr- und Lernziele damit erreicht und welche Fertigkeiten hierbei entwickelt werden können; andererseits aber auch, welche Funktionen dabei die interaktive Tafel hat, wie sie die Arbeit mit konkreter Dichtung bereichern und welche Rollen sie erfüllen kann.

2.1. Aufgaben, Lehr- und Lernziele, Rolle der interaktiven Tafel

Dieses Unterkapitel geht die (großen) Schritte des Unterrichts mit den einzelnen Aufgaben durch und versucht, die obigen Fragen zu beantworten.

(1) Einstieg und Annäherung an die Form

Als Einstieg, Aufmunterung und auch als erster, unbewusster Kontakt mit der Form soll im Plenum ein Bild beschrieben werden: eine Zeichnung von einer Wiese, die aus Bildwörtern aufgebaut ist – übrigens eine gute Möglichkeit, die Bildbeschreibung zu üben, die ohnehin zu den Aufgaben mündlicher Sprach- und Abitur-/Maturaprüfungen gehört (Abb. 2). Bei der Beschreibung sollen möglichst viele von den auf der Zeichnung vorkommenden Wörtern benutzt werden, mit dem Zweck, die Aufmerksamkeit für die Bildwörter zu wecken. Der interaktiven Tafel kommt hier eine mehrfache Rolle zu: einerseits kann eine bunte Zeichnung auf diese Weise am schönsten und spektakulärsten visualisiert werden, was ebenfalls motivierend wirkt. Andererseits kann mit der Tafel überprüft werden, ob die Lernenden wirklich alle Wörter bei der Beschreibung verwendet haben: die Wörter können abgehakt werden (Funktion der Ergebnissicherung).

Neben der visualisierenden kommt hier der interaktiven Tafel also wieder eine zusätzliche, ergebnissichernde Rolle zu.

Bei der letzten Aufgabe dieses Abschnitts produzieren die Lernenden bereits ihre ersten Bildwörter, allerdings immer noch ohne Kenntnisse über die Form. Sie wählen von den vielen Wörtern, die auf Zetteln an der (normalen) Tafel angeheftet sind, eines aus und zeichnen dazu ein Bildwort. Wer sich freiwillig meldet, kann sein Produkt auch den Anderen zeigen, indem er es an die interaktive Tafel zeichnet (wobei am Ende auch die anderen Werke an die Tafel geklebt werden). Bei dieser Aufgabe sind die Lernenden auf ihre eigene Phantasie angewiesen: es gibt keine „guten“ und „schlechten“ Lösungen, (wie ja auch der Einbildungskraft keine Grenzen gesetzt sind). Sie bekommen auch genügend Zeit dafür, damit sie sich in ihrer Tätigkeit vertiefen und Freude am eigenen Schaffen haben können. An der interaktiven Tafel werden schließlich einige Produkte präsentiert (Abb. 4 und 5).

Abb. 4

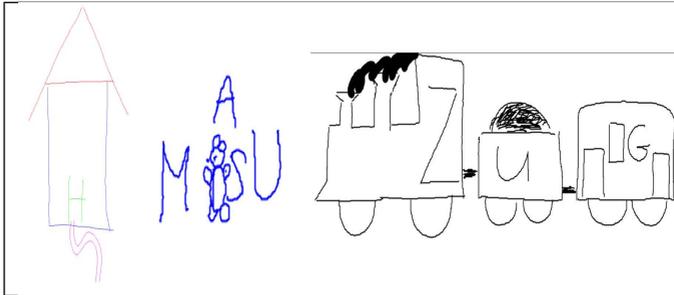


Abb. 5

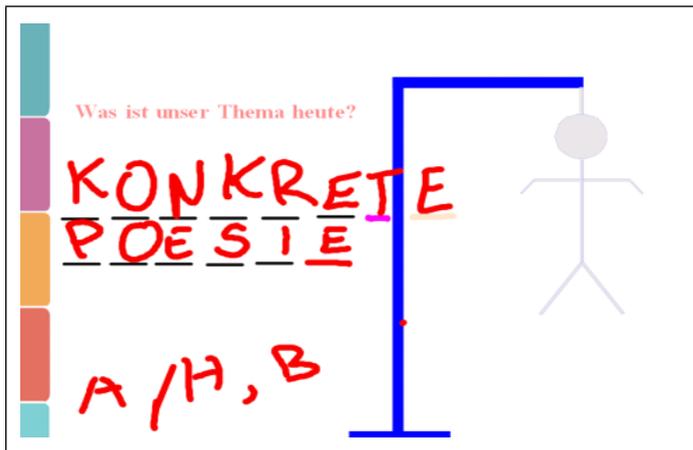


(2) Einführung der Gattung und Vertrautmachung durch Arbeit

Nach den einleitenden Aufgaben, in denen bereits unbewusst mit der neuen Form gearbeitet wurde, wird diese jetzt zunächst mit Hilfe von ungarischen Bildgedichten eingeführt. Anhand einiger ungarischer Beispiele wird ein Gespräch über die Gattung und ihre Charakteristika geführt, durch das nicht zuletzt auch das literarische Wissen der Lernenden erweitert wird. In der 10. Klasse schien es hier nahe liegend, die Sprache zu wechseln und das Wort *Bildgedicht* erst einmal auf Ungarisch zu finden (später ist die häufige Verwendung der ungarischen Sprache allerdings von mehreren Lernenden kritisiert worden). Der interaktiven Tafel kommt bei dieser Aufgabe v.a. die Funktion der Visualisierung zu.

Bei der nächsten Tätigkeit, beim „Galgenspiel“, wird das Thema an der interaktiven Tafel präsentiert: der Name der literarischen Strömung (*Konkrete Poesie*) soll erraten werden (Abb. 6).

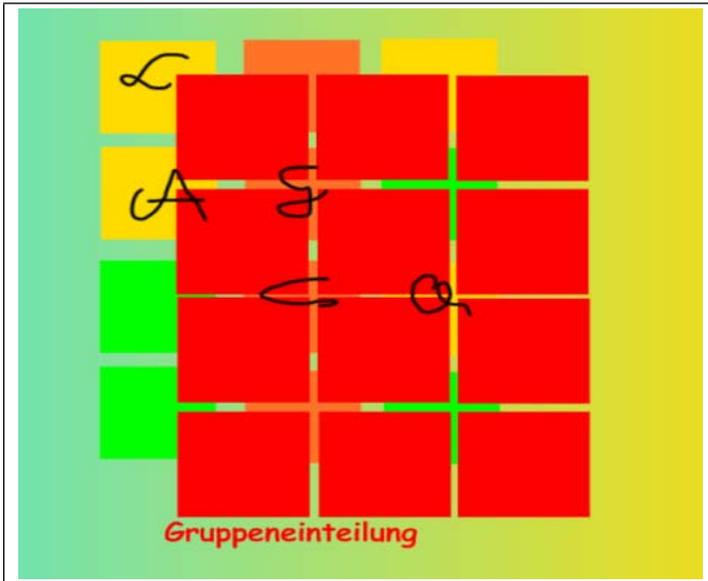
Abb. 6



Im Folgenden werden die wichtigsten Charakteristika der Form auch auf Deutsch eingeführt. Am besten geschieht das anhand eines Gedichts, dessen Thema die konkrete Dichtung selbst (v.a. ihre Neigung zum Spiel) ist: z.B. das Gedicht *Wörter* von Jürgen Völkert-Martens. Die Lernenden zerschneiden das Gedicht und ordnen die Wörter in die grammatisch richtige Reihenfolge. Ein Lerner, der sich freiwillig meldet, löst die Aufgabe auch an der interaktiven Tafel. So fällt der Tafel neben der Visualisierung wieder die Rolle der Ergebnissicherung und auch die der Aufgabenlösung zu. Besonders wichtig bei dieser Aufgabe ist die Verwirklichung des Modells von Kast (vgl. Kast 1994): die tatsächliche Arbeit am Text („learning by doing“). Die Aufgabe

wird in Kleingruppen gelöst, wobei die Gruppeneinteilung auch mit Hilfe der interaktiven Tafel erfolgt (Abb. 7).

Abb. 7



Als letzter Schritt der bewussten Einführung der Konkreten Poesie bekommen die Gruppen einen Lückentext, der die anhand der bisher – teilweise auf Ungarisch – schematisch aufgezählten Charakteristika der Konkreten Poesie ergänzen soll (wodurch zugleich auch das literarische Wissen der Lernenden erweitert wird). Die Funktion der interaktiven Tafel ist hier die gleiche wie bei der vorherigen Aufgabe: auch diese Aufgabe wird an der Tafel von einem Schüler gelöst, dessen Lösung die anderen dann korrigieren können (Aufgabenlösung und Ergebnissicherung).

Die folgende kurze Gedichtanalyse entwickelt ebenfalls die Textperzeptions- und Textinterpretationskompetenz – und trägt zugleich wohl auch zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit bei. Jede Gruppe bekommt hier zwei Gedichte, die sie anhand von Leitfragen: *Was bedeutet für Dich dieses Gedicht? Wie unterstützt die Visualität die Bedeutung? Wie könnte man das anders ausdrücken?* usw. in einer Minute analysieren soll (bei dieser Aufgabe wird aufgrund der vorher beschriebenen Vorüberlegungen Ungarisch gesprochen). Die interaktive Tafel spielt hier neben der Analyse der Leitfragen, die darauf projiziert werden, auch bei der Aufgabenstellung eine Rolle, zumal die kleinen Kopien der Gedichte hinter einer Figur, der „Gedichtsuppe“, versteckt sind.

Die Lernenden sollen einen ihnen sympathischen Löffel finden und mit ihm die Gedichte herausziehen (die somit also quasi „blind“ ausgelost werden; s. Abb. 8.).

Abb. 8



(3) Textproduktion

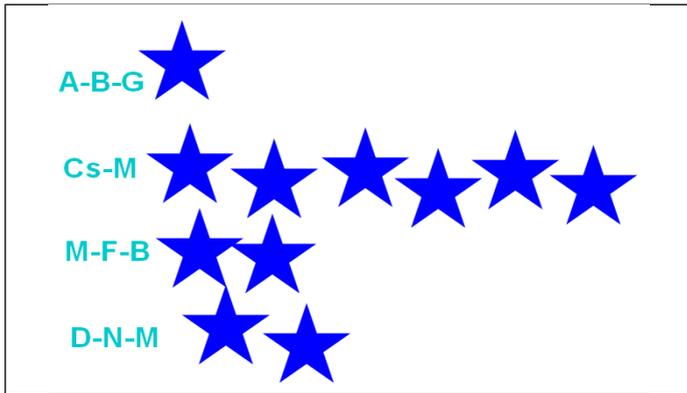
Der zweite Teil der Projektstunde, in der die Lernenden selbst „konkret poetische“ und andere Texte produzieren, wird in den zwei Gruppen unterschiedlich gestaltet. Während in der 10. Klasse jede Gruppe die gleiche Aufgabe bekommt und diese gleichzeitig bearbeitet, wird in der 12. Klasse Stationenlernen organisiert. Für diese Entscheidung gab es mehrere Gründe: Einerseits wurde sie dem Experiment zuliebe getroffen, zumal auf diese Weise die interaktive Tafel die Funktion der Aufgabenlösung bei der Gruppenarbeit erfüllt und ihr Potenzial getestet werden kann; andererseits benötigt eine fortgeschrittene Gruppe keine so starke Lehrersteuerung mehr, da die Lernenden fähig sind, die Aufgaben ohne Probleme selbständig verstehen und lösen zu können.

In der 10. Klasse bekommen die Gruppen das Gedicht *Lebensläufe* von Theo Weinobst, das die chronologische Beschreibung eines Lebens in alphabetisch angeordneten Stichwörtern wiedergibt. Nachdem das Gedicht kurz im Plenum analysiert wird (Leitfragen: *Worum geht es? Was ist das Ordnungsprinzip des Gedichts?*) und die Lernenden ihm – wiederum im Sinne von Kasts Modell – auch einen Titel gegeben haben, beginnt die Gruppenarbeit: es soll ein Gedicht nach demselben Ordnungsprinzip (also in alphabetischer Reihenfolge) geschrieben werden, jedoch nicht chronologisch, sondern assoziativ. Die Lernenden bekommen ein Wort, das mit dem Buchstaben >A< beginnt (*Anruf*), und sollen über ihre eigene Assoziationskette bis zum Buchstaben >Z< gelangen. Mit der

Assoziation werden die von der Konkreten Poesie angebotenen Möglichkeiten des Weiterspielens und des Fortsetzens kreativ genutzt.

Am Ende wird jede Gruppe nach ihrem letzten Wort gefragt. Danach sollen die Gruppen mit ihrem eigenen Gedicht nach dem in der konkreten Dichtung üblichen Muster weiterarbeiten: unter Verwendung möglichst vieler Wörter aus dem „Gedicht“ verfassen sie eine witzige Geschichte. Zum Schluss werden die Geschichten vorgelesen und alle SchülerInnen geben der Gruppe, deren Geschichte ihnen am besten gefallen hat, eine Stimme. Bei dieser Abstimmung wird wieder einmal die interaktive Tafel als Mittel verwendet (Abb. 9).

Abb. 9



In der 12. Klasse wird die Arbeit in drei Stationen für drei Gruppen organisiert. An der ersten Station ist die Aufgabe die gleiche wie bei der 10. Klasse, jedoch ohne die (witzige) Geschichte: eine kurze Gedichtanalyse und Titelgebung (bei der die Lehrperson in der Rolle des Koordinators im Hintergrund bei der Arbeit mithilft) und die Gestaltung eines eigenen Textes in der Manier der Konkreten Poesie.

An der zweiten Station sollen die Gruppen an der interaktiven Tafel ein Gedicht aus den an der Tafel stehenden Wörtern zusammenstellen: Nomen, Verben und Adjektive in verschiedenen Farben, Buchstabentypen bzw. -größen. Sie können dabei beliebig viele Wörter sowie ihre eigene, selbst gewählte Reihenfolge verwenden (Abb. 10–12). Bei dieser Aufgabe erfolgt außer der Aufgabenstellung sowohl die Aufgabenlösung (Produktion), als auch die Präsentation wie schließlich auch die „Abstimmung“ über die Gedichte am Ende der Stunde an der Tafel.

Abb. 10



Abb. 11



Da durch die Aufgaben der zweiten Projektstunde sowohl in der 10. als auch in der 12. Klasse die gleichen, zumindest sehr ähnliche Lehr- und Lernziele verwirklicht worden sind, sollen sie hier zusammengefasst erläutert werden:

- durch die intensive Zusammenarbeit der Lernenden in den jeweiligen Gruppen an mehreren verschiedenen Aufgaben wird ihre **soziale Kompetenz** entwickelt
- darüber hinaus werden eigene „Werke“ (Texte, Gedichte, Bildgedichte) produziert: dies fördert einerseits ihre **Phantasie und Kreativität**, andererseits ihre **Schreibkompetenz**
- die Assoziationsaufgabe gilt zugleich als Übung für den **Umgang mit Wörterbüchern**
- die Lernenden **Freude am eigenen Schaffen** und dabei **an der Sprachverwendung** selbst, was zum **Abbau von Sprachangst** führt
- hierzu kommen schließlich die bereits mehrmals erwähnten Verdienste der Arbeit mit Literatur: die **Persönlichkeitsentwicklung** der Lernenden und die **Entwicklung der Textkompetenz sowie der Textinterpretationsfähigkeit**.

2.2. Funktionen der interaktiven Tafel

Am Anfang des Kapitels wurde eine wichtige Voraussetzung für den adäquaten und sinnvollen Einsatz der interaktiven Tafel im Unterricht angesprochen: sie sollte nur da benutzt werden, wo sie wirklich relevant ist und bereichernd wirkt. In diesem Sinne wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Funktionen die Tafel im Deutschunterricht einnimmt, wenn sie zur Vermittlung konkreter Poesie eingesetzt wird.

- (1) Am häufigsten dient die interaktive Tafel als Mittel der **Visualisierung** (in fünf Fällen: Bild der Wiese [Abb.2]; die vielen kleinen, umzuschreibenden Bildwörter; die ungarischen Bildgedichte; das Gedicht *Wörter*; die deutschen Texte Konkreter Poesie). Mit ihrer Hilfe sind Bilder, Fotos, Videos und Texte aller Art (sogar unmittelbar vom Internet) sowie eine Vielzahl von Animationen und manipulierten Texten, außerdem natürlich spektakuläre Farben, Formen und Größen mit einem einfachen Knopfdruck projizierbar; kurz und gut: sie ist wohl in der Tat das beste Visualisierungsmittel für eine Richtung der Poesie, die auf Formen, Bildern, (Farb-)Toneffekten und Variationen aufbaut. In ihr stecken eindeutig viel mehr Möglichkeiten als in einem einfachen Projektor (ganz zu schweigen von Schwarzweiß-Kopien, die zumeist als A4-Blätter ausgeteilt werden können).

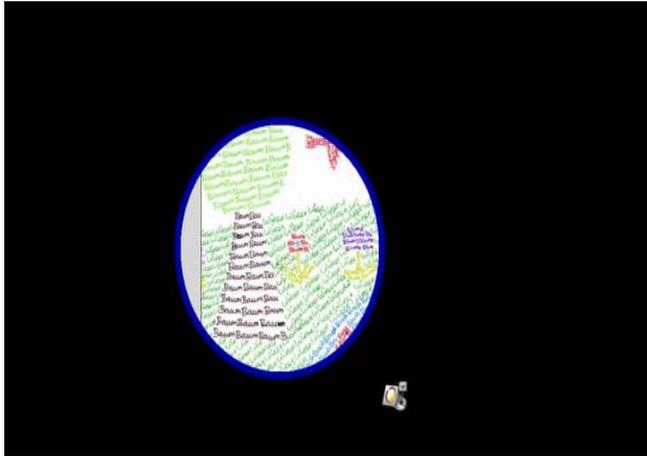
- (2) In vier Fällen hatte die Tafel eine **ergebnissichernde**, also eine **Kontrollfunktion**. Bei der ersten Aufgabe konnten die Schüler anhand von Haken auf dem „Wiese“-Bild nachvollziehen, wie viele Wörter sie bei der Bildbeschreibung tatsächlich benutzt haben. Bei der zweiten Aufgabe, in der Wörter umschrieben werden sollten und die Lösungen erst einmal ins Heft geschrieben wurden, konnten die Lernenden am Ende anhand des großen Tafelbildes kontrollieren, ob sie alle Wörter erraten hatten. In zwei weiteren Fällen, beim Wortspiel-Gedicht und beim Lückentext, wurde die Aufgabe gleichzeitig von der ganzen Gruppe mit einem Lernenden an der Tafel gelöst, wobei die richtige Lösung anhand des Tafelbilds für alle eindeutig wurde. Die Schüler sollen die grammatisch korrekte, richtige Lösung möglichst anschaulich sehen bzw. mitlesen können (hierdurch kann vermieden werden, dass diese von Einzelnen verpasst oder überhört wird, und sich etwa grammatisch inkorrekte Varianten einprägen). Mit einem vorher angefertigten Tafelbild ist es für die Lehrperson deutlich einfacher als immer alles an die Tafel zu schreiben oder Blätter verteilen zu müssen.
- (3) In drei Fällen hatte die Tafel die Rolle der **Aufgabenlösung**. Zwei davon (das Wortspiel-Gedicht von Völkert-Marten, das die Lernenden in Stücke schneiden und in die grammatisch richtige Reihenfolge ordnen sollten, und der Lückentext) wurden schon erwähnt. Außerdem war eine Aufgabe des Stationenlernens in der 12. Klasse an der interaktiven Tafel zu lösen (Zusammenstellung eines eigenen „Gedichts“ aus verschiedenen Wörtern: Nomen, Verben, Adjektiven in verschiedenen Farben, Buchstabentypen und -größen). Das Problem bei dieser Funktion ist, dass notwendigerweise immer nur ein Schüler oder eine Gruppe gleichzeitig an der Tafel arbeiten kann, währenddessen sinngemäß auch die anderen eine vernünftige Beschäftigung haben sollten. Eine Möglichkeit hierfür bietet die gleiche Aufgabe für alle bzw. die gemeinsame „Korrektur“ von Lösungen (s. auch unter Ergebnissicherung). Eine andere Möglichkeit ist das Stationenlernen, bei dem die anderen nicht abwarten müssen, bis der „aktive“ Lerner mit der Aufgabe fertig ist, sondern zwischendurch einfach zuschauen oder die gleiche Aufgabe in ihrem Heft machen können. Sie gehen also gleichzeitig ihren eigenen Aktivitäten nach, wobei sie wissen, dass sie später einmal auch zur Tafel kommen und selbständig damit arbeiten werden, was dem Unterricht eine gewisse (wohl positive) „Spannung“ verleiht.
- (4) Dreimal wurde die interaktive Tafel zur **Aufgabenstellung** benutzt: Bei der Gedichtanalyse wurden die Leitfragen sowie die Aufgabe bei der Gedichtzusammenstellung an die Tafel projiziert (da sich die Lehrper-

son bei der Gruppe mit dem Anfang-Gedicht aufhielt). Diese Funktion ist nur in dem Fall begründet, wenn sie wirklich notwendig ist und Hilfe leistet, also z.B. bei Leitfragen, auf die oft ein schneller Blick geworfen werden kann, wenn sich die Lernenden an etwas nicht erinnern. In solchen Fällen ist ein vorher angefertigtes Tafelbild für die Lehrperson wieder sehr nützlich. In anderen Fällen gibt es jedoch keinen Grund dafür, die Aufgabe extra an die Tafel zu projizieren. Außerdem wurden die kleinen Kopien der Gedichte bei der Gedichtanalyse hinter einem Motiv („Gedichtsuppe“) von den Lernenden selbst hervorgezogen, wodurch die Aufgabenstellung spielerisch vermittelt wird (die Schüler haben hier weniger das Gefühl, dass ihnen ein von der Lehrperson vorher ausgewähltes Gedicht aufgezwungen wurde).

- (5) Die interaktive Tafel eignet sich auch für die **Präsentation** der Produkte. Die Voraussetzung dafür ist aber, dass sie im Optimalfall direkt an der Tafel, auf jeden Fall aber digital angefertigt werden sollten. Wenn innerhalb des Unterrichts produzierte Werke im gleichen Unterricht präsentiert werden, sind die oben bei der Funktion der Aufgabenlösung beschriebenen Bedingungen ebenfalls zu berücksichtigen. Die Anfertigung eines Produkts braucht Zeit, und während dieser Zeit müssen auch die anderen beschäftigt werden. Nach diesem Prinzip wurden in unserer Stunde zweimal eigene Produkte an der interaktiven Tafel präsentiert: erstens bei der Aufgabe, bei der alle ihre eigenen Bildwörter zeichneten und einige ihr „Werk“ freiwillig auch an der Tafel reproduzierten; zweitens bei der oben beschriebenen Gedichtzusammenstellung innerhalb des Stationenlernens.
- (6) Was die Funktionen der **Gruppeneinteilung** und der **Abstimmung** betrifft, können wir nicht wirklich behaupten, dass der Einsatz der Tafel hier unentbehrlich wäre. Bereichernd ist es aber schon in dem Sinne, dass es nicht auf die gewohnte Art und Weise vor sich geht (etwa dass die Lehrperson Zahlen nennt, Zettel austeilt oder an der Tafel steht und senkrechte Linien zieht). Die Lernenden können diese Aktivitäten selbst regeln, indem sie zur Tafel kommen und ihren Namen in ein Kästchen schreiben, ihr Sternchen selbst zum Namen der Lieblingsgruppe ziehen usw. Bei der Gruppeneinteilung (zumindest wenn man es nicht schon öfter mitgemacht hat) hat man so das Gefühl wie bei einem Brettspiel: alle sind neugierig und gespannt, welches Ergebnis herauskommt oder mit wem sie zusammenarbeiten werden, während alle ihre Namen „blind“ auf ein Kästchen schreiben.
- (7) Außerdem wurde die interaktive Tafel in einem Fall, bei dem Galgenspiel, als **Hinführung zum Thema der Stunde** verwendet. Diese Funk-

tion ist ebenfalls äußerst variabel: Man kann z.B. Bilder, die mit einem Thema verbunden sind, hinter einem schwarzen „Vorhang“ verstecken und sie mit einem „Reflektor“ beleuchten, der immer nur ein kleines Detail des Tafelbildes erscheinen lässt (s. Abb. 12). Oder man kann erst einmal nur die eine Hälfte eines Bildes zeigen und das Gespräch mit Fragen vom Unbekannten beginnen. Ebenso kann das Thema anhand verschiedener Spiele (z.B. Galgenspiel, Buchstaben- oder Kreuzworträtsel) erraten werden.

Abb. 14



2.3. Schülerreflexionen

Beim oben beschriebenen Projekt lag es nahe, sich bei der Beurteilung der Ergebnisse und Nutzen nicht nur auf die eigenen Eindrücke zu verlassen, sondern auch die Schüler zu befragen, wie sie die Aufgaben gefunden und sich in der Stunde gefühlt haben. Am Ende der Stunde konnten die Lernenden einen kurzen, anonymen Rückmeldebogen ausfüllen, in dem es um ihre Zufriedenheit mit der Stunde selbst bzw. mit den einzelnen Aufgaben geht.

18 von den insgesamt 20 Schülern würden gern noch einmal an solchen Stunden teilnehmen. Die Lernenden fanden die Stunde „spannend“, „interessant und witzig“, es sei gut, haben sie gemeint, „dass es keine traditionelle Deutschstunde war“, sondern viel interaktiver (Zitate aus den Rückmeldebögen). Als Kritik wurde einmal formuliert, dass es etwas zu viele interaktive Aufgaben gab (allerdings stand in einer anderen Kritik genau das Gegenteil). In der 10. Klasse wurde der Vorschlag gemacht, die Assoziationsaufgabe lieber

auf Ungarisch zu gestalten: wenn man nämlich immer Wörter mit einem bestimmten Anfangsbuchstaben assoziieren soll, sei es in der Fremdsprache viel schwieriger, wodurch der Produktionsprozess auf ihrem Niveau gestört werde. Was aber die Unterrichtseinheit insgesamt betrifft, waren gerade in der 10. Klasse drei Schüler der Meinung, dass zu viel Ungarisch gesprochen wurde; ähnlich verhielt es sich damit in der 12. Klasse, in der die Unterrichtssprache vor allem Deutsch war: hier gab es auch die Meinung, dass Ungarisch eher vermieden werden sollte. Als Kritik wurde auch formuliert, dass die Stunde manchmal ein bisschen zu „langsam“ oder „schleppend“ geriet.

Als „Lieblingaufgaben“ haben die Zeichnung des Bildwortes, das Gedichtschreiben mit Assoziationen, das Geschichten-Schreiben in der 10. Klasse und die Gedichtzusammenstellung in der 12. Klasse erwiesen. Im Vergleich zu den anderen Aufgaben lässt sich feststellen, dass die Schüler hier fast ausnahmsweise Aufgaben nannten, die länger und von schöpferischer Natur waren.

Auf die Frage, was sie lieber ausgelassen hätten, schrieben die meisten nichts. Die am wenigsten „populäre“ Aufgabe war die der Gedichtanalyse, die übrigens die Gruppe tatsächlich geteilt hatte, weil einige sie anscheinend äußerst ernst genommen und durchaus genossen haben. Sie waren der Aufgabe merklich gewachsen und haben spannende, überzeugende, reife und durchstrukturierte Meinungen formuliert. Die Bildbeschreibung, die Bildwort-Zeichnung und das Zerschneiden des Wortspiel-Gedichtes bekamen auch je eine Gegenstimme.

Der Vergleich der Ergebnisse der zwei Gruppen zeigt also keinen wesentlichen Unterschied (außer dass die Zwölftklässler die Gedichtanalyse negativer als die Zehntklässler beurteilt haben).

2.4. Zusammenfassung der Erfahrungen

Die zwei Projektstunden, die ich mit dem gemeinsamen Einsatz von Konkreter Poesie und der interaktiven Tafel hielt, überzeugten mich davon, dass Konkrete Poesie als besondere Form literarischer Texte und die interaktive Tafel als Neues Medium im Unterricht fruchtbar miteinander verbunden werden können und ihr gleichzeitiger Einsatz die Effektivität des Unterrichts erheblich steigern kann. Die Schüler waren, wie es auch den Erlebnissen der befragten DeutschlehrerInnen zu entnehmen ist, zunächst zwar überrascht, dann aber gespannt, interessiert, lustig, tätig, sehr aktiv und motiviert.

Die Stunden hatten klare Lehr- und Lernziele. Rückblickend kann festgestellt werden, dass diese auch optimal umgesetzt wurden. In den beiden Stunden wurden drei Fertigkeiten und ihre verschiedenen Unterbereiche entwickelt: Lesen (Textinterpretation, Lesestrategien), Sprechen (Bildbeschreibung, Definition) und Schreiben (Gedicht, Geschichte). Hier kann ergänzend noch darauf hingewiesen werden, dass auch die zweite rezeptive Fertigkeit entwickelt

werden kann, wenn man (etwa durch die Benutzung des Internets, zu dem man bei einer interaktiven Tafel direkten Zugriff hat) auch Hörtexte, z.B. ein vom Autor selbst vorgelesenes Gedicht, einsetzt.

Durch das Kennenlernen einer neuen Form der deutschsprachigen Lyrik (und somit neuer Inhalte) wird auch das literarische Wissen der Lernenden gefördert. Darüber hinaus können sie sich neue Kenntnisse über die deutschsprachige Literatur sowie über Deutschsprachige selbst erwerben.

Infolge der Verwirklichung des Kast-Modells „learning by doing“ arbeiten die Lernenden tatsächlich mit und an den Texten und können eigene „Werke“ schaffen, d.h. sowohl Texte wie auch Bilder produzieren. Ein wichtiger und auf jeden Fall sehr ermutigender Faktor dabei ist, dass es nur „gute“ Lösungen gibt. Diese Erlebnisse schaffen die Basis für Selbstbewusstsein und Lust auf weitere Aufgaben. Es ist hervorzuheben, dass die eigene schöpferische Kraft, die Phantasie und Kreativität immer im Vordergrund stehen und ständig genutzt werden. Außerdem haben sie gute Erfahrungen und Erfolge im Zusammenhang mit der deutschen Sprache, Freude am eigenen Schaffen und – zumal dessen Mittel die Sprache ist – an der Sprachverwendung selbst. Das alles führt dazu, dass sie die Fremdsprache wohl behertzer und sicherer verwenden werden (also ein sukzessiver Abbau von Sprachangst zu konstatieren ist).

Während der Arbeit in Gruppen wird darüber hinaus auch die soziale Kompetenz der Lernenden entwickelt, wozu der erzieherische, persönlichkeitsentwickelnde Charakter literarischer Texte grundsätzlich beizutragen vermag.

Außerdem muss noch erwähnt werden, dass die intensive Beschäftigung mit Literatur für die Lernenden einen Einblick in die fremde Kultur und Welt gewährt, in der echte, lebendige Menschen mit verschiedenen Eigenschaften auftreten. Sie schafft eine Brücke zwischen der Unterrichtsstunde und der realen Welt. Diese Begegnungen wirken sehr motivierend und machen den Unterricht für die Lernenden erst wirklich sinnvoll bzw. wecken Interesse auch für weitere Kontakte. Durch den intensiven Umgang mit Texten entwickelt sich darüber hinaus auch die Textkompetenz (die mehrfache Bedeutung von literarischen Texten entschlüsseln zu können, Bewusstmachung der eigenen Lesestrategien) und die Textinterpretationsfähigkeit der Lernenden.

In den beiden Experimentstunden konnte zusätzlich auch der Umgang mit Wörterbüchern geübt werden.

Die dabei von der interaktiven Tafel erfüllten Funktionen waren die Visualisierung, die Ergebnissicherung, die Aufgabenstellung und -lösung, die Präsentation der Produkte, die Gruppeneinteilung und die Abstimmung, sowie die Hinführung zum Thema.

Meine eigenen Erfahrungen und Gefühle während der Arbeit mit den Schülern waren eindeutig positiv: Es war für mich eine Freude zu sehen, wie viel

Spaß sie dabei hatten. Natürlich habe ich in den Stunden auch einige Tiefpunkte bemerkt, wo das Tempo sich verminderte und die Motivation sank (diese sind wohl auf verschiedene Gründe zurückzuführen). Einen möglichen Weg für die Problemlösung könnte die Differenzierung bieten, die jedoch natürlich Kenntnisse über Ansprüche und Gewohnheiten der Gruppen und der einzelnen SchülerInnen verlangt – Schülerorientierung kann optimal ohnehin nur dann umgesetzt werden, wenn Lehrende und Lernende einander gut kennen und bereits längere Zeit zusammenarbeiten.

3. Fazit

In der vorliegenden Arbeit sollte in einem übertragenen Sinn von „Mehrsprachigkeit“ gezeigt werden, dass zwei Bereiche des modernen DaF-Unterrichts miteinander verbunden und gemeinsam wirkungsvoll und erfolgreich im Unterricht eingesetzt werden können. Als angehende DaF-Lehrerin war es für mich wichtig, auf diese Weise neue Perspektiven für meine eigene zukünftige Praxis zu eröffnen und auch Vorschläge für das Fach zu formulieren.

Sowohl aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung, als auch aus den Erfahrungen der experimentellen Stunde lässt sich darauf schließen, dass die Grundthese der Arbeit, nach der die beiden Bereiche des modernen DaF-Unterrichts: der Einsatz konkreter Poesie und der der interaktiven Tafel einander wirkungsvoll und bereichernd ergänzen und zur Verwirklichung sinnvoller Lehr- und Lernziele führen, bestätigt wurde.

Literaturverzeichnis

- Bagdán, Eszter / Gárdos, Judit (2006): Konkrete Poesie. Kreativität und Lyrik im DaF-Unterricht – Ergebnisse eines Seminars. In: Ilona Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen [=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1]. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 327–339.
- Droll, Edgar / Huth, Manfred (1998): Neue Medien im DaF-Unterricht. Ein Plädoyer für projektorientiertes Lernen. In: LOGOI. Zeitschrift des Asturischen Fremdsprachenverbandes (AAPLE) 6. S. 21–28.
- 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 / Schoßböck, Judith (2009): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrerkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht. In: Theorie und

- Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 13. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag. S. 115–135.
- 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.
- Frederking, Volker / Krommer, Axel / Mainwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin. Erich Schmidt.
- Gonda, Zsuzsa (2008): Az interaktív tábla alkalmazása az anyanyelvi órán. Anyanyelv-pedagógia 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46> (letzter Zugriff: 10.03.2014)
- Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 11. München: Hueber. S. 4–13.
- Krechel, Rüdiger (1987): Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Heidelberg: Groos.
- Krusche, Dietrich / Krechel, Rüdiger (1992): Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes.
- Sámson, Réka (2011): Aufgabenvielfalt in einem medienbasierten Fremdsprachenunterricht. In: Deutschunterricht für Ungarn 1–2/24. S. 59–74.
- Sámson, Réka (2012): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn [=CATHEDRA MAGISTRORUM 1]. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 157–191.
- Weiss, Christina (1984): Seh-Texte. Zur Erweiterung des Textbegriffes in konkreten und nach-konkreten visuellen Texten. Zirndorf: Verlag für moderne Kunst.

Emese Schiller

Sprachlernende beraten lernen

Einleitung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Lernberatung. Beratungen zu geben bedeutet, Sprachlernenden, die Schwierigkeiten beim Lernen haben, bei der Durchsetzung des Lernprozesses zu helfen, um sie zu befähigen, für ihre Persönlichkeit geeignete Lernverfahren zu entwickeln (Mehlhorn 2005).

Lernberatungsprogramme, in denen Ratgeber die individuellen Bedürfnisse der Lernenden mit Erfolg beobachten konnten, wurden schon in vielen westeuropäischen Ländern ausgearbeitet. Im Rahmen dieser Programme versuchten die Berater, den Schülern Lernvorschläge zu geben und sie in ihrer „Mehrsprachigkeit“ zu beraten, um dabei auch eine anfängliche Vertrauensbasis untereinander aufzubauen. Auf diese Weise wird der Schüler gefördert, später selbständige Entscheidungen über die wichtigsten Bestandteile des Lernens treffen zu können (Hoffmann/Schulze-Lefert 1993).

Angesichts dieser Situation kann man feststellen, dass in zunehmendem Maße mehrsprachige Pädagogen „benötigt werden“, die den Weg zu ihren Schülern finden können – besonders zu den Schülern, die mit Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben. Hauptziel der oben genannten Kompetenz ist es, den Schülern dazu zu verhelfen, Lernprozesse selbständig gestalten zu können.

1. Autonomes Lernen

Um einen Überblick über die Grundlage der Lernerautonomie geben zu können, möchte ich zunächst einige Grundkonzepte vorführen, die sich mit den Prozessen des Lernens und Lehrens beschäftigen und die sich durch die verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen im Laufe der Zeit verändert haben.

Als Ausgangspunkt dient die Tatsache, dass Lernen und Lehren beide sehr komplexe und keine unmittelbar beobachtbaren Prozesse sind (Wolf 1996). Die Fremdsprachendidaktik versucht diese Lernprozesse zu verbessern. Zu ihren Zielen gehört die Förderung der kommunikativen Kompetenz im Unterricht (Heinrich 2001). Kommunikative Kompetenz bedeutet Handlungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, in „bestimmten Sprechsituationen die soziale Rolle zu

durchschauen, diese [zu] übernehmen [...] und die kommunikative Absicht [zu] erkennen“ (Schwerdtfeger 1998: 79).

Um zu untersuchen, wie der Begriff *Lernen* sich im Laufe der Zeit änderte, und welche Wirkung dessen Elemente auf die modernen didaktischen Ansätze hatten, möchte ich im Folgenden nun einige dieser zahlreichen Theorien erwähnen.

Innerhalb der Lerntheorien betrachtet die kognitivistische Lerntheorie den Menschen als „informationsverarbeitendes System“ (Bimmel/Rampillon 1996: 52). Bei diesem Erklärungsversuch betrachtet man das Lernen als einen Informationsverarbeitungsprozess, in dem Lernen durch eigene Operationen und Umstrukturierungen der vorhandenen Wissenskomponenten verläuft (Wolf 1996). Das oben genannte Konzept hat viele Gemeinsamkeiten mit den anderen sog. konstruktivistischen Theorien. Die kognitivistische Theorie rückt deswegen die individuelle Informationsverarbeitung in den Mittelpunkt (Bimmel/Rampillon 1996).

Laut der konstruktivistischen Lerntheorie vollzieht sich die menschliche Wahrnehmung im Gehirn durch individuelle Konstruktionsprozesse; deshalb wird die Realität von jedem anders verstanden (Siebert 2000). Aus diesem Grund kann man über keine allgemeine Wirklichkeit sprechen, sondern nur über eine subjektiv geschaffene „kognitive Realität“ (Wolf 1996: 548). Folglich ist die Grundlage der konstruktivistischen Überlegungen das natürliche Verlangen, neues Wissen mit Vorkenntnissen verbinden zu wollen, damit die kognitive Realität unterstützt werden kann.

Zu den allgemeinen Überlegungen, die auf kognitivistischen und konstruktivistischen Prinzipien basieren, gehört vor allem das Prinzip der „Lernerautonomie“ (Wolf 1996: 553). Das vollständige Konzept der Lernerautonomie basiert auf der Betrachtung der subjektiv geschaffenen Wirklichkeit und impliziert somit auch, dass man den eigenen Lernprozess mit angemessenen Techniken und Strategien steuern kann (Mehlhorn 2005).

2. Lernberatung: Grundkonzepte

Im vorigen Teil der Arbeit wurde bereits festgestellt, dass Lernen von allen Menschen unterschiedlich durchgeführt wird; aus diesem Grund spielen die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Zielsetzungen eine große Rolle (Kleppin 2010). Erfolgreiche Sprachschüler sind diejenigen, die dazu fähig sind, die wichtigsten Entscheidungen beim Lernverlauf allein zu treffen.

Die Kompetenz der Lernerautonomie wird leider nicht von allen Lernenden beherrscht. Deswegen wurde in vielen westeuropäischen Ländern ein strukturiertes Beratungsprogramm entwickelt, um es den Ratsuchenden zu

ermöglichen, sich zu autonomen und zugleich erfolgreichen Lernenden zu entwickeln (Kleppin 2010).

Es gehört zu den wichtigsten Konzepten, dass die Beratung sich von der Seite des Beraters eher als „nicht-direktiv“ vollzieht (Claußen/Peuschel 2006: 2). Mit anderen Worten sollte der Berater bewusst darauf achten, dass die möglichen Wege der Verbesserung des eigenen Lernens unmittelbar durchgeführt werden sollten, so dass Freiheit und Offenheit der Entscheidungen (und daher auch die Förderung der Lernerautonomie) verwirklicht werden können (Schmelter 2006).

Außerdem muss beachtet werden, dass diese Art von Beratung individuell ablaufen sollte. Im vorigen Abschnitt wurde bereits erläutert, dass Lernende meist verschiedene Voraussetzungen und Bedürfnisse für den erfolgreichen Spracherwerb haben. Das heißt, dass die einzelnen Ratsuchenden in Bezug auf das Beratungsprogramm verschiedene Erwartungen und Wünsche haben können. Deshalb sollte das Vorgehen der Lernberatung von Lerner zu Lerner unterschiedlich sein (Claußen/Peuschel 2006).

Erwähnenswert sind die Grundkonzepte der Lernberatung und die der Nachhilfestunde, die grundsätzlich verschieden sind. Grund für diesen Unterschied ist die Tatsache, dass die Funktion der Lernberatung bei den gegebenen Problemen nicht direkt die Lösungen anbietet, da sonst der Schüler keine Möglichkeit hat, sich später zum autonomen Lerner zu entwickeln. Zweck der Lernberatungsgespräche ist es, die Handlungsfähigkeit der Lernenden langfristig zu verändern, so dass man den eigenen Lernprozess eigenständig regulieren kann (Mehlhorn 2005).

2.1. Wichtige Beratungskompetenzen

2.1.1. Eigenschaften und fachliche Kompetenzen

Ein erfolgreiches und wirksames Lernberatungsprogramm setzt besondere Kompetenzen und Eigenschaften seitens des Beraters voraus (Siebert 2009). Diese werden ausführlicher im nächsten Abschnitt beschrieben.

Es sollte festgestellt werden, dass eine der vielen Funktionen der Lernberatungsgespräche die Verstärkung der Motivation und Selbstwirksamkeit der Ratsuchenden ist (Bimmel/Rampillon 1996). Um dies zu verwirklichen, sollte der Berater über solche emotionale Eigenschaften verfügen, die eine empathische Kommunikation mit den Lernenden ermöglichen. Um eine angenehme Atmosphäre während der Beratungsgespräche zu schaffen, sollte der Berater durch emotionalen Beistand den Verlauf des Gesprächs unterstützen (Mehlhorn 2005).

Die wichtigsten Aspekte der Gestaltung einer effektiven Beratungsbeziehung sind die Folgenden:

- (1) Der Berater sollte fähig sein, sich in die Situation des Lerners hineinzuversetzen, um auch aus dessen Blickwinkel den ganzen Lernprozess beobachten zu können. Ziel dieser unterstützenden Atmosphäre ist, das Vertrauen des Schülers zu gewinnen. Eine Beziehung, in der gegenseitiges Vertrauen herrscht, ermöglicht es nämlich, von beiden Seiten ein besseres Verständnis über die möglichen Lernziele und Probleme des Lernprozesses zustande zu bringen (Siebert 2009).
- (2) Außerdem sollte der Berater imstande sein, den Ratsuchenden positiv wertzuschätzen. Kritische Bewertungen können allerdings auch eine negative Wirkung auf Gespräche haben und sogar die persönliche Stellungnahme von Schülern behindern (Mehlhorn 2005).
- (3) Zwei der wichtigsten Beratereigenschaften sind Akzeptanz und Offenheit: dieser sollte in der Lage sein, den Ratsuchenden als gleichwertige Person zu behandeln. Je mehr die Beratungsbeziehung von Kooperation geprägt ist, desto bessere Chancen haben die Teilnehmer der Beratungsgespräche, sowohl mit der Problematik als auch mit der möglichen Lösung des erfolgreichen Lernens umgehen zu können (ebd.).
- (4) Schließlich ist es wichtig zu erwähnen, dass Lernberater nicht nur über emotionale Kompetenzen verfügen, sondern gleichzeitig auch Experten des gegebenen Faches sein sollten (Rösler/Schneider 2007). Über die Fachkenntnisse hinaus ist für die Berater auch erforderlich, über Kenntnisse über den idealen Lernprozess zu verfügen; zu diesem Zweck sollten sie nicht nur verschiedene Lernstrategien- und Techniken bezüglich der individuellen Variablen kennen, sondern auch einen entsprechenden Überblick über die methodischen Umsetzungsmöglichkeiten der Lernerautonomie aufweisen (ebd.).

2.1.2. Gesprächstechniken

Außer den oben genannten Kompetenzen und Kenntnissen ist freilich die Umsetzung der Gesprächstechniken von großer Bedeutung (Mehlhorn 2005).

Eine der vielen Gesprächstechniken ist die sogenannte „offene Frage“ (ebd., S. 186): Statt Aussagen oder Meinungsäußerungen sollte der Berater die Ratsuchenden durch Fragestellungen (im Zusammenhang mit dem Lernverhalten) steuern, die als Initiative bei der Planung, Durchführung und Reflexion des Lernprozesses funktionieren (Siebert 2009).

Außerdem sollte ein Berater auch die Rolle des aktiven Zuhörers annehmen. Das heißt, dass er beim Hören darauf achten sollte, den Lernenden zu

zeigen, dass der Berater die Äußerungen des Lerners mit Interesse beobachtet (ebd.). Dies kann durch die Gesprächstechnik „Spiegeln“ (Mehlhorn 2005: 187) vereinfacht werden, mit der der Berater das Gesagte durch eine interrogative Form wiederholt und sein Verständnis in Bezug auf die beschriebenen Lernerlebnisse des Lerners sichert.

Ziel des Nachfragens ist es, über die im Laufe des Gesprächs diskutierten Themen nachzudenken. Auch die Paraphrasierung ähnelt der oben genannten Technik: ihr Zweck ist es, das vom Lerner Gesagte mit einer Umformulierung zu wiederholen. So werden die Äußerungen der Ratsuchenden konkretisiert und besser verstanden (Hardeland 2013). Um den Lernenden die Möglichkeit anzubieten, ihre Gedanken noch einmal überdenken zu können, sollte der Berater „Gesprächspausen“ in die Diskussion einfügen (ebd., S. 73).

Es ist wichtig festzustellen, dass die Betroffenen sich von ihren Bedürfnissen und ihrer Persönlichkeit her in der Regel unterscheiden, weshalb die oben genannten Gesprächstechniken bei allen verschieden angewendet werden sollten. Das eigentliche Ziel ist es, die aktuellen Gefühle und Gedanken des Lerners zu erörtern, um als Berater in der Lage zu sein, die Lernschwierigkeiten dauerhaft behandeln zu können (Hardeland 2013).

3. Wege zum eigenständigen Lernen: Durchführung des Lernberatungsprogramms

Wie schon vorher festgestellt wurde, ist das Ziel der Lernberatung, dem Lerner durch Begleitung und Unterstützung des Beraters zu einem erfolgreichen Lernprozess zu verhelfen. Dieser Vorgang vollzieht sich allerdings in mehreren Phasen (Kleppin 2010).

Die Zusammenarbeit beginnt mit einer Vorphase, in der der Berater versucht, das Lernproblem des Ratsuchenden durch Beobachtungen und Analysen von früheren Arbeiten, Tests sowie schriftlichen Befragungen zu konkretisieren. Dieser Phase folgt die Planung und Zielsetzung des Programms. Zweck der Gespräche ist, die Handlungssteuerungen bewusst zu machen. Am Ende des Programms sollte die Förderung der Selbstevaluationsfähigkeit eine zentrale Rolle spielen. Allerdings kann die Lernberatung nur dann erfolgreich sein, wenn die Durchführung all dieser Schritte tatsächlich realisiert wird (Mehlhorn 2005). Die oben erwähnten Phasen werden im folgenden Abschnitt ausführlicher erörtert.

3.1. Vorphase: Konkretisierung des Lernproblems

Für die unterschiedlichen Ergebnisse ist vor allem das individuelle Erlebnis des Lernens verantwortlich; deswegen ist es für einen Lernberater wichtig zu

wissen, was für Erfahrungen der Ratsuchende beim Lernen gemacht hat, um zu erkennen, was die Gründe der gegebenen Erfolge bzw. Misserfolge sein könnten (Hofmann/Schulze-Lefert 1993).

Die Schule, in der meine Untersuchung durchgeführt wurde, war die Trefort-Ágoston-Übungsschule der Eötvös-Loránd-Universität in Budapest. Ich habe meine Untersuchung mit zwei Schülern mit Deutsch als erster Fremdsprache aus der neunten Klasse durchgeführt, die ich zusammen mit meiner Mentorlehrerin, der Deutschlehrerin der Gruppe, ausgewählt habe.

Als Forschungsmethode wurden Fragebögen verwendet, die nach Zielgruppen kategorisiert wurden. Zuerst wurde ein Fragebogen für die Schüler zusammengestellt; die Fragen waren neben ihren persönlichen Daten auf ihre Lerngewohnheiten bzw. Lernverfahren, sowie auf ihre möglichen Lernschwierigkeiten und ihren präferierten Lernstil gerichtet. Um eine genaue Diagnose der möglichen Lernschwierigkeiten feststellen zu können, habe ich nicht nur für die Schüler, sondern auch für ihre Eltern und Lehrer unterschiedliche Fragebögen zusammengestellt. Die Eltern wurden gebeten, ebenfalls einen Fragebogen auszufüllen, wobei sie Fragen in Bezug auf ihre allgemeinen Vorstellungen und früheren Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen beantworten sollten. Die Fragebögen für die Lehrkräfte können in zwei Gruppen aufgeteilt werden: diejenigen, die eine Fremdsprache unterrichten, haben neben den allgemeinen Fragen noch Zusatzfragen bezüglich ihrer verwendeten Methoden beim Fremdsprachenlehren bekommen.

Die Erstellung verschiedener Fragebögen diente dem Zweck, aus mehreren Blickwinkeln einen Überblick darüber zu bekommen, welche Lernschwierigkeiten die zwei Schüler (und wiederum: welchen Grund diese Schwierigkeiten) haben könnten. Dies sollte dabei helfen, die Lernprobleme konkretisieren und mit der Zeit überwinden zu können. Die Fragen der einzelnen Fragebögen werden im nächsten Abschnitt ausführlicher thematisiert.

3.2. Planung und Einführung des Programms

Nach der Beobachtung und Konkretisierung des eigentlichen Lernproblems folgt die Phase der Zielsetzung des Lernverfahrens. Bei der Besprechung und Konkretisierung des Lernziels muss der Berater großen Wert darauf legen, dass die folgenden Gesichtspunkte unbedingt festgelegt werden:

- (1) Zuerst müssen in Bezug auf die zu erwerbenden Kenntnisse (insbesondere auf den aktuellen Bereich des gegebenen Faches) explizite Aussagen gemacht werden. Folglich sollte im Gespräch auch geklärt werden, wie diese Lernziele erreicht werden können und welche Fertigkeiten dafür benötigt werden (Metzig/Schuster 2003).

- (2) Außerdem muss beschlossen werden, in welcher Art und Weise das aktuelle Lernziel durchgesetzt werden kann (ebd.).
- (3) Nach der Bestimmung der eigenen Lernziele sollten Berater und Ratsuchende zusammen den eigentlichen Lernprozess wirkungsvoll planen. Ein ausführlicher Lernplan beinhaltet sowohl die aktuelle Zielsetzung (das „was“), als auch die Art und Weise, wie dieses Ziel erreicht werden kann (das „wie“) (Rampillon 1996).
- (4) Zudem kann ein Lernplan auch Zwischenzwecke beinhalten. Die Funktion von solchen Teilzwecken ist Fernziele abzustecken, damit es für Berater wie Ratsuchende übersichtlich wird, was man tun muss, um das gewünschte Ziel zu erreichen (Rampillon 1996).

Nach der Auswertung der verschiedenen Tests und Fragebögen der Schüler, ihrer Eltern und der Lehrkräfte wurden die während des Programms bearbeiteten Problemfelder der Lernenden in ihrer Beziehung zum Deutschlernen ausgewählt. Nach der Konkretisierung der Lernziele habe ich den Ratsuchenden einen Lernplan gegeben, in dem sie ihren Lernfortschritt dokumentieren konnten.

3.3. Welche Lernstrategie für welchen Fremdsprachenlerner?

Eine der wichtigsten Aufgaben des Lerners ist die Aneignung spezifischer (individueller) Strategien, da diese Fähigkeit den Lernenden ermöglicht, die Initiative – und später ihre eigene Verantwortung – zum selbständigen Lernen zu übernehmen. Außerdem hilft die Benutzung effektiver Lernstrategien den Schülern dabei, ihre eigenen Lernprozesse effizient gestalten zu können (Bimmel 1993).

An diesem Punkt ist es wichtig zu bemerken, dass Lernstrategien nicht nur erlernt, sondern auch einfach gelehrt werden können. Aus diesem Grund muss es die Aufgabe des Beraters sein, Lernstrategien zielorientiert zu präsentieren und einüben zu lassen, damit diese von den Ratsuchenden bewusst angeeignet werden können (Prokop 1993). Dabei ist es vor allem wichtig, dass der Berater den Lernenden eine beträchtlichere Menge von Lernstrategien zum aktuellen Problem zuteilt und ihnen während der Lern- und Arbeitsphase auch assistiert, um zum selbständigen Weiterlernen auch später andere Ratschläge geben zu können (Rampillon 1996).

Es ist zu betonen, dass die Förderung der Lernerautonomie sich im Rahmen des Lernberatungsprogramms viel effektiver vollzieht, wenn sich der Lernende des eigenen Lerntyps (visuell, auditiv, kinästhetisch) bewusst ist. Der erste Schritt zur Erkennung des persönlichen Lerntyps ist es, sich individuell spezifische Strategien aneignen zu können (Angado 2001).

Zu den präferierten Erfassungsmethoden für die Erkundung des Lerntyps gehört die Anwendung von Fragebögen, in denen Schüler auf allgemeine Aussagen in Bezug auf die Art und Weise der Wahrnehmung und Verarbeitung aktueller Informationen gestoßen sind, wobei sie die Zutreffendsten auswählen können (ebd.).

Aus den Antworten auf den Fragebögen, die den Lerntyp analysierten, ging hervor, dass sich Juli (eine meiner beiden Ratsuchenden) nach ihren präferierten Wahrnehmungskanälen als Mischtyp, konkret als visuell-auditiver Typ bestimmen lässt. Dies impliziert, dass sie sowohl gehörte, als auch visuelle Informationen effektiv wahrnehmen kann. Aus diesem Grund konnte festgestellt werden, dass sie während des Fremdsprachenunterrichts auch faktisch die Möglichkeit hat, nach lerntypengerechten Darstellungsweisen zu lernen, da ihre Lehrer den Lernstoff gerne visualisieren. Dennoch könnte sie ihr Wissen noch effektiver erweitern, wenn sie bei der Verarbeitung der gegebenen Lernmaterialien auch nach auditiven Methoden lernen könnte.

Bei der Auswertung der Tests, die ihre Sprachkenntnisse untersuchten, sowie der Fragebögen, die an Juli und ihre Fremdsprachenlehrerin adressiert wurden, stellte sich heraus, dass Juli unter anderem Probleme mit der Benutzung von Präpositionen und den dazu gehörenden Rektionen hatte. Da sie in dieser Phase bereits darüber im Klaren war, nicht nur ein visueller, sondern auch ein auditiver Lerntyp zu sein, habe ich für dieses Problem nach Techniken gesucht, die ihrem Lerntyp angemessen sind. In der Arbeit von Bohn (1999) wurden verschiedene Lerntechniken beim Wortschatzlernen präsentiert, bei denen auch die Benutzung von Merkversen eine Rolle spielt (Merkverse sind bekanntlich Reime, die leicht gemerkt werden können und es daher den Lernenden ermöglichen, verschiedene Wörter oder Regeln einfacher zu erlernen). Einige von diesen, die beim Erlernen von Präpositionen und ihrer Rektionen helfen könnten, wurden während des Lernberatungsprogramms auch Juli vorgelegt. Ein Beispiel ist folgender Merkvers: „*Mit, nach, von, zu, aus, seit, bei* / bestimmen den Fall Nummer drei / *aus, bei, mit, nach, seit, von, zu* / finden Dativ immer zu“ (ebd., S. 98). Nach dem Vorführen der oben erwähnten Merkverse habe ich ihr erklärt, dass die Verwendung solcher für sie besonders hilfreich sein könnte. Diese Technik hat ihr auch gefallen, und sie hat sie beim Erlernen von Präpositionen später auch erfolgreich verwendet.

Im Falle von Anna, der anderen Ratsuchenden, stellte sich schon während der ersten Gespräche heraus, dass sie eine künstlerische Begabung hat. Ich habe für sie daher Techniken ausgewählt, die ihr Talent fördern können. Anna hatte Probleme bei der Präteritumbildung von unregelmäßigen Verben. Nach der Durchsicht der im schulischen Unterricht dargebotenen Tabellen, die die Stammformenbildung der unregelmäßigen Verben im Präteritum

präsentieren, hat sie behauptet, dass sie sich die Ablaute einiger Verben einfach nicht merken kann. Von den möglichen Lerntechniken, die beim Einprägen solcher Verben im Falle visueller Lerntypen helfen können, habe ich die Benutzung von verschiedenen Farben ausgewählt, die den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet waren. Zudem habe ich ihr empfohlen, neben die problematischen Verben am Rande der Tabelle kleine Zeichnungen als Hilfe zu erstellen. Diese Technik hat ihr Interesse scheinbar erweckt, da sie mich anschließend darum gebeten hat, dies noch ausführlicher zu erklären. Die Idee entstammt dem Artikel von Sperber (1993), so dass ihr schließlich auch die ganze Arbeit gezeigt werden musste: diese enthält verschiedene Bilder, die zum Erlernen der Präteritalstämme beitragen könnten. Ihre Aufgabe war es, die dargestellte Technik mit ihren eigenen Zeichnungen selbstständig zu verwirklichen.

3.4. Lerner-Bewertung

Wie bereits zu Beginn der vorliegenden Arbeit erwähnt wurde, sind autonome Lernende nicht nur dazu imstande, ihre Lerntechniken alleine durchzusetzen, sondern auch dazu, über den Verlauf ausgeführter Handlungen zu reflektieren (Nodari 1996).

Um diese Reflexionskompetenz zu fördern, könnten Berater bei der Evaluierung der Verhaltensweisen als Ansprechpartner neben den Lernenden funktionieren (Schwerdtfeger 1998). Dabei ist es von großer Bedeutung, dass die eigenen Erfahrungen gemeinsam besprochen werden, indem der Berater z.B. Fragen danach stellt, wie der Ratsuchende sich während des Lernberatungsprogramms gefühlt hat: etwa ob dieser mit dem Ergebnis zufrieden war, oder ob er während des Lernprozesses etwas anders gemacht hätte. Die Diskussion der oben erwähnten Gesichtspunkte befähigen Schüler dazu, sich ihrer eigenen Lernerfahrungen wesentlich bewusster zu werden (Mehlhorn 2005).

Im Falle von Juli wurden an sie einige Fragen zur Effektivität der Förderung ihrer Reflexionsfähigkeit gestellt. Sie hat mir während der Evaluierung anvertraut, dass sie die Gespräche sehr genossen hat, und die problematischen Bereiche beim Lernen mit Hilfe der besprochenen Methoden tatsächlich vermindern konnte. Beide Ratsuchenden hatten das Gefühl, dass die Atmosphäre während der Gespräche unterstützend und motivierend war. Hinzu würden sie auch weiterhin an derartigen Lernberatungen teilnehmen, doch waren sie vorerst noch nicht im Klaren darüber, welche Lernprobleme sie während der Termine besprechen würden.

4. Konsequenzen: Ziele des Lernberatungsprogramms

Das eigentliche Ziel der Lernberatung war es, den Schülern einen Freiraum für entdeckendes Lernen zu geben. Die Ergebnisse dieses Programms zeigen m.E. eindeutig, dass die zwei Untersuchten einen Fortschritt zum selbständigen und autonomen Lernen erzielten (einige Kompetenzen fehlten hierbei allerdings noch, weswegen sie nicht ohne weitere Hilfe wirklich erfolgreich arbeiten konnten).

Die oben dargestellten Hypothesen konnten meines Erachtens bestätigt werden: nach diesen können Lernende mit Lernschwierigkeiten gezielt gefördert und zum eigenständigen Lernen befähigt werden (wobei der individuelle Weg die Voraussetzung für die weitere Förderung ist). Um dies verwirklichen zu können, müssen Lernschwierigkeiten diagnostiziert werden, bzw. die Therapie auch in Abstimmung mit allen Betroffenen (Lernenden, Lehrenden und Eltern) individuell erfolgen.

Während des Programms haben die Schüler die Chance gehabt, selbst Entscheidungen über ihre Lernverfahren zu treffen. Anhand der Evaluierung der Untersuchten kann meiner persönlichen Überzeugung nach behauptet werden, dass das Programm erfolgreich durchgeführt wurde.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Prinzipien der Lernberatung durch das Programm im Wesentlichen auch in der Praxis umgesetzt werden konnten: Im Rahmen des Programms wurden – mit Erfolg – Lerntechniken vermittelt, die auf das persönliche Interesse und die Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet waren und es ihnen ermöglichten, später über die wichtigsten Bestandteile des Lernprozesses selbst entscheiden zu können.

Bibliographie

- Angado, Karin (2001): Pädagogisch-didaktische Lernkategorien I: Typen von Lernern und Lerntypen. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Heinci, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch [=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 751–760.
- Bimmel, Peter (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 1. S. 4–12.
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (1996): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidt.
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin: Langenscheidt.
- Claußen, Tina / Peuschel, Kristina (2006): Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ClaussenPeuschel1.htm> (gesehen am 15.10.2012)

- Hardeland, Hanna (2013): Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinrich, Gert (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Heinci, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch [=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 841-853.
- Hofman, Rainer / Schulze-Lefert, Petra (1993): Lernberatung: Anleitung zu selbständigem Lernen. Ein Bericht aus dem Selbstlernzentrum. In: Fremdsprache Deutsch 2. S. 28–33.
- Kleppin, Karin (2010): Lernberatung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35]. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1162–1166.
- Mehlhorn, Gritt (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. München: iudicium.
- Metzig, Werner / Schuster, Martin (2003): Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer. S. 4–11.
- Prokop, Manfred (1993): Lernen lernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 2. S. 12–18.
- Rampillon, Ute (1996): Offenes Lernen – auch in der Lehrerfortbildung? In: Fremdsprache Deutsch 22. S. 44–50.
- Rösler, Dietmar / Schneider, Susanne (2007): Förderung von Lernerautonomie und Kontrollverlust: Aspekte der Tutorierung in Blended-Learning-Seminaren. In: Schneider, Susanne / Würffel, Nicola (Hrsg.): Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien. Tübingen: Narr. S. 175–197.
- Siebert, Horst (2000): Lernberatung und selbst-gesteuertes Lernen. In: Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane / Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 93–100.
- Siebert, Horst (2009): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivische Perspektiven. Augsburg: Ziel.
- Schmelter, Lars (2006): Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? – Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremd-

sprachenlernern leisten? <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Schmelter1.htm><http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Schmelter1.htm> (gesehen am 16.11.2012)

Sperber, Horst (1993): *Gehen – ging – gegangen*: Müssen denn deutsche Verbformen so schwierig sein? Interaktive Gedächtnisbilder als Gedächtnisstützen. In: *Fremdsprache Deutsch* 1. S. 19–29.

Wolf, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: *Info DaF* 5. S. 541–560.

Interview

Wie lernt man erfolgreich Fremdsprachen? Zur Sprachbiographie eines Diplomaten

Das folgende Interview führten Gabriella Perge (Budapest) und Silvia Nittnaus (Wien) mit einem Diplomaten durch, der für eine längere Zeit auch in Budapest tätig war und über hervorragende Sprachkenntnisse in mehreren Sprachen verfügt. Durch das Interview lässt sich eine interessante Sprachbiographie kennen lernen – besonders lehrreich sind hierbei die Strategien unseres Informanten beim Sprachenlernen und seine Außenperspektive, wie er die ungarische Praxis des Ungarisch als Fremdsprachenunterrichts sieht.

Welche Fremdsprachen sprechen Sie?

In der Reihenfolge wie ich sie gelernt habe, spreche ich Deutsch, Englisch, Latein, Französisch, Russisch, Arabisch, Portugiesisch, Japanisch, Persisch, Ungarisch und Italienisch.

Wo und wie haben Sie die Sprachen gelernt und vielleicht können Sie dann noch dazu sagen, wie gut Sie diese beherrschen?

- Englisch mit zehn Jahren im Gymnasium. Englisch spreche ich sicher am besten, aber nicht durch den formalen Sprachunterricht in der Schule, sondern durch Reisen, Auslandsaufenthalte und Lektüren.
- Latein mit zwölf Jahren im Gymnasium. Allerdings handelt es sich hier allein um rein abstraktes Schulwissen.
- Französisch mit 15 im Gymnasium. Französisch in Schrift spreche ich relativ problemlos. Das Hörverständnis ist weniger gut aufgrund der mangelnden Übung.
- Russisch mit 16 im Gymnasium. Hier erhielt ich eine gute Schulausbildung, habe es aber nie in die Praxis umsetzen können.
- Arabisch zum Teil durch einen Sprachkurs und freiwillig, später an der Diplomatischen Akademie. Vom Arabischen habe ich praktisch kein Wissen mehr trotz des formalen Unterrichts. Meiner Meinung nach lag das an falschen Unterrichtsmethoden.
- Portugiesisch bei einem Sprachkurs als Student freiwillig. Portugiesisch habe ich seit 30 Jahren nicht mehr gebraucht, aber es wäre sicher kein Problem, das zu beleben.

- Japanisch war, weil ich in Japan auf Posten war mit 28. Lesen auf Japanisch kann ich kaum aufgrund der japanischen Schriftzeichen. Das Sprechen funktioniert aktiv und passiv nur für Alltagskonversation.
- Persisch, weil ich im Iran auf Posten war mit 32. Alltagskonversationen gelingen mäßig, Lesen aber nicht, jedoch nicht wegen der Schrift, sondern wegen des mangelnden Vokabulars.
- Ungarisch, weil ich in Budapest auf Posten bin mit 51. Das Lesen auf Ungarisch klappt relativ gut vor allem dort, wo es ein spezifisches Vokabular gibt. Sprechen kann ich kaum und Hörverstehen beschränkt sich auf das Verständnis im Fachbereich.
- Italienisch habe ich nicht formal gelernt, es funktioniert aber so wie Portugiesisch eher problemlos. Es ist eine simple Sprache.

Mit welchen Strategien haben Sie die erste Fremdsprache gelernt? Welche haben sich Ihres Erachtens am besten bewährt?

Die Schulsprachen waren nicht meine Strategien, sondern Schulzwang und teils eine Frage der Methodik, vor allem aber eine Frage der Lehrer. Gute Lehrer, gutes Wissen. Schlechte Lehrer, schlechtes Wissen. Motivierte Lehrer, gute Resultate. Aber die klassischen Methoden haben da funktioniert. Für die nicht indoeuropäischen Sprachen, glaube ich, sind die europäischen Lernmethoden betreffend Arabisch, Japanisch und Ungarisch nicht geeignet. Strategie habe ich mir nie zugelegt, das waren meistens die Lehrer, die die Lehrmaterialien oder Lernmethoden verwendet haben.

Haben Sie Lernstrategien entwickelt, um neue Fremdsprachen zu lernen?

Nur abstrakt. Für die Praxis war es zu spät bis ich Lernstrategien durchschaue habe. Man muss eines dazu sagen: Ich habe auch sehr stark das Gefühl, dass Sprachenlernen eine Altersfrage ist und die Sprachlernfähigkeit jenseits des fünfzigsten Lebensjahres dramatisch abnimmt. Dinge, die man als Kind mit einmal Wiederholen internalisiert hat, lassen sich ab 50 auch mit hundertmal Wiederholen nicht internalisieren. Meine Erfahrung ist, dass es eine Frage des Alters sein dürfte. Ich habe mit meiner Großmutter, als sie ungefähr über 60 war, versucht Englisch zu lernen und war damals verärgert über ihre Unmöglichkeit, sich Vokabel zu merken.

Haben Sie beim Lernen dieser Fremdsprachen auf die Förderung einer Fertigkeit – z.B. auf das Hören oder Lesen – einen besonderen Akzent gelegt oder hängt das von den Sprachen ab?

Nein, ich habe versucht, alle Sprachen gesamthaft zu lernen. Bei manchen Sprachen wie Japanisch ist das aufgrund der chinesischen Schriftzeichen aber

extrem schwer. Da ist die Frage, ob es hier nicht besser wäre, sich zu spezialisieren auf das Sprechen und Hören. Zyrillische Schrift und arabische Schrift sind per se kein Problem. Die sind sicher keine Hindernisse zum Sprachenlernen. Besonders beim Arabischen ist die Diskrepanz zwischen dem akademischen Hocharabisch und den vielen Formen des Arabischen von Marokko bis zum Irak ein Problem. Beim Arabischen wäre es wahrscheinlich notwendig, sich für ein lokales Arabisch zu entscheiden.

Welche Sprache nutzen Sie für welche Ziele?

Englisch ist eine echte Alltagssprache, in jeder Form, aktiv und passiv. Die Bedeutung des Französischen ist in meinem Berufsumfeld sehr stark gesunken. Wobei dazu zu sagen ist, dass das Außenministerium verpflichtend Englisch- und Französischkenntnisse in Wort und Schrift verlangt. Man müsste das überdenken, weil die Rolle des Französischen sehr stark abgenommen hat. Latein benutze ich beim Prüfen und beim Lernen mit meinen Kindern, Russisch dito, Ungarisch verwende ich hier im Beruf und die anderen Sprachen momentan nicht.

Gibt es Unterschiede in Ihrem Sprachgebrauch zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit?

Nein, so wie ich die Sprachen jetzt geschildert habe, ist auch das Verhältnis schriftlich und mündlich. Englisch ist praktisch die einzige Sprache, die ich auch schriftlich ständig verwende.

Gibt es Sprachen, die Sie nur mündlich oder nur schriftlich gebrauchen?

Im Ungarischen habe ich mich auf das Schriftliche, genau genommen auf das Lesen konzentriert. Ich habe das Mündliche fast aufgegeben.

Sind Sie auch in der Lage, Texte zu produzieren und zu schreiben auf Ungarisch?

Ungarisch eher nein, aber das Leseverstehen ist da, vor allem im beschränkten Vokabelbereich oder im Fachbereich. Ich kann nicht unbedingt eine Tageszeitung lesen, aber wenn ich Fachzeitschriften lese, ist es einfacher, weil in Fachtexten ähnliche Vokabel immer wieder vorkommen.

Haben Sie Ungarisch hier unter institutionellen Bedingungen gelernt?

Japanisch, Persisch und Ungarisch habe ich im Einzelunterricht gelernt. Die anderen Sprachen erlernte ich im Gruppenunterricht. Ich bin nicht sicher, ob Einzelunterricht wirklich die ideale Form ist. Denn wenn man in einem Kundenverhältnis steht, fällt dadurch der Prüfungsdruck weg, weil ich bestimmen

kann, was ich machen will, weil ich dafür zahle. Das wirkt sich leider auf die Disziplin aus.

Heutzutage wird die Prosodie, ein Fachgebiet, das die sprachlichen Merkmale wie z.B. Melodie oder Intonation erforscht, auch für die Sprachdidaktik verwendet. Nutzen Sie die Ähnlichkeiten der Intonation und Melodie zwischen den Sprachen oder haben Sie schon das bewusst beobachtet?

Nein, bewusst habe ich das nicht beobachtet, aber ich sehe an meinen Kindern, dass Musikausbildung extrem förderlich für das Sprachenlernen ist. Sonst ist interessant, dass Japanisch, Persisch, Ungarisch einen sehr unterschiedlichen Aufbau, eine sehr unterschiedliche Melodie und Intonation haben.

Es ist wichtig, dass man sich als Diplomat in den Printmedien eines Landes zurechtfindet. Haben Sie Strategien entwickelt, um sich einen Überblick zu verschaffen?

Das ist eine schwierige Frage, weil es bei den Printmedien nicht nur auf den Inhalt selbst ankommt, sondern auch auf die Platzierung im Medium, die optische Bedeutung. Andererseits sind die sprachlichen Details in unserem Bereich sehr wichtig, d.h. einen Artikel schlecht zu verstehen, reicht einfach nicht. Ich sehe mir Zeitungen oder Printmedien an, um auch einen optischen Eindruck zu bekommen von einem Artikel, aber wenn etwas für mich wichtig erscheint, brauche ich eine Übersetzung.

Welche Sprachen benutzen Sie täglich in Ungarn?

Deutsch, Englisch, ein bisschen Ungarisch.

Welcher Bereich ist für Sie im Ungarischen besonders wichtig, und wann verwenden Sie Ungarisch?

Es wäre wichtig, externe Informationen passiv zu verstehen. Dabei ist die soziale Umgangssprache wichtig, weil wir täglich und permanent beruflich mit Ungarn zu tun haben. Ungarisch wäre natürlich auch sinnvoll in der Alltagspraxis und im sozialen Umfeld.

Wie lange sind Sie in Budapest?

Fast 5 Jahre.

In welchen anderen Ländern waren Sie schon als Diplomat?

Dienstlich in der Côte d'Ivoire, Japan, Persien und Großbritannien.

Was ist Ihre Meinung über das Thema Mehrsprachigkeit? Inwiefern finden Sie es wichtig?

Schwer zu sagen. Für mich ist es psychologisch sehr schwer, mich in einem Land aufzuhalten und nichts zu verstehen, nichts lesen zu können und keine Kommunikation in der Landessprache haben zu können. Das heißt für mich persönlich ist Mehrsprachigkeit etwas sehr Wichtiges. Ich kann das nicht generalisieren. Ich könnte nicht vier Jahre in Japan sein und keine Tafel lesen können. Es macht mich nervös, wenn ich vor allem optische Informationen, Aufschriften, Tafeln nicht verstehen kann. Ich glaube, es geht nicht allen so. Manchen Menschen ist das ziemlich egal. Für mich ist Mehrsprachigkeit daher im Prinzip sehr wichtig.

Denken Sie, dass es auch generell für andere Menschen wichtig ist, Fremdsprachen zu lernen, auch wenn Sie jetzt nicht als Diplomat unterwegs sind?

Ohne in Klischees zu verfallen, aber ich glaube, dass die Sprache so viel von der Kultur, von der Denkart, von der Mentalität und von den Emotionen eines Landes vermittelt. Jede Sprache ist hilfreich und das Verstehen anderer Menschen hat eine sprachliche Komponente. Wenn ich die sprachliche Komponente nicht habe, dann fehlt mir enorm viel.

Sind Sie der Meinung, dass Menschen mehrere Sprachen lernen sollten? Wenn ja, welche Sprache sollten die Menschen heutzutage lernen und dann auch sprechen?

Sie sollten schon. Aber das ist eine extrem interessante Frage, weil ich jetzt gerade hier in Ungarn auch oft damit konfrontiert bin. „Warum sprichst du sieben Sprachen aus der ganzen Welt, aber nicht die Sprache des Nachbarlandes?“ Hinzu kommt noch die Problematik von Englisch als lingua franca. Es ist sehr schwer, daraus eine Bildungs- oder Lernpolitik zu machen. Ich kann es nicht wirklich entscheiden. Ich glaube, dass ein Mensch, der heute nicht Englisch kann, in seinem beruflichen, persönlichen Weiterkommen gehandicapt ist. Ob dann Französisch die nächstwichtigste Sprache ist, ob es sinnvoll ist, Tschechisch oder lieber Chinesisch (aufgrund der 1,4 Milliarden Chinesen) zu lernen, das sind ganz schwierige Fragen. Ich bekomme den Eindruck, dass es wichtig wäre, viel mehr Latein zu lernen, einfach aufgrund der Sprachstruktur für die indoeuropäischen Sprachen und um die grammatische Analyse einer Sprache leichter zu lernen. Nicht alle Sprachen vermitteln das selbe Strukturkonzept, wie es Latein vermitteln kann. In der Politik des Gymnasiums, in dem ich war, ist Deutsch Unterrichtssprache, Englisch oder Französisch werden als erste Fremdsprache gelernt, dann Latein und Russisch als slawische Sprache. Das ist ein durchaus intelligentes Konzept, aus dem man auch

andere Sprachen ableiten kann. Damit hat man mit fünf Unterrichtssprachen mindestens zehn Sprachen gewonnen. Damit hat man schon einen ganz guten Schlüssel. Ob es für jemand in einem europäischen Grenzgebiet wichtiger ist, die Nachbarsprache zu lernen und wenn ja, ab welchem Alter, ist ganz schwer zu beantworten. Ich kann nicht beurteilen, wie leicht es Menschen fällt, eine Sprache zu erlernen.

Wie erleben Sie Ihre eigene Mehrsprachigkeit in Ungarn? Welchen Eindruck haben Sie über die Mehrsprachigkeit in Ungarn?

Englisch, Französisch und Ungarisch verwende ich, die anderen Sprachen gar nicht. Ich sehe das nicht als unnütz oder unnötig. Ich glaube, es ist einfach gespeichert und kann notfalls wiederbelebt werden. Ich würde gerne viel besser Ungarisch können. Keine Frage, weil ich den Eindruck habe, dass die Sprachkenntnisse der Ungarn wesentlich besser sind, als die Ungarn das von sich selbst glauben. Ich traue den Umfragen über das Sprachwissen in Ungarn überhaupt nicht mehr. Mein Eindruck ist, dass es unabhängig von der sozialen Schicht, unabhängig vom Beruf, unabhängig von anderen Faktoren überall in Ungarn Menschen gibt, die bestens Deutsch und/oder Englisch sprechen, und dass das Niveau, auf dem Ungarn diese Sprache sprechen, extrem hoch ist. Also ich glaube, ich habe nirgendwo mit so vielen Menschen gesprochen, die auf einem so einem hohen Niveau Deutsch sprechen wie in Ungarn.

Welche Vorteile von Ihrer Mehrsprachigkeit haben Sie schon im Laufe Ihrer Karriere als Diplomat erlebt?

Permanent. Ja vor allem auf Reisen ein permanenter Vorteil.

Können Sie auch mehrere Ihrer Sprachen einsetzen oder ist es hauptsächlich Englisch, das Ihnen am meisten weiterhilft?

Italienisch und Französisch verwende ich häufiger. Russisch hat sich in den letzten Jahren nicht so gestellt. Aber auch Russisch kann mit zwei bis drei Wochen Vorbereitung wiederbelebt werden. Diese Sprachen, die ich in der Schule gelernt habe, sind recht gut verankert.

Warum ist es wichtig für einen Diplomaten, mehrere Sprachen zu sprechen?

Es ist extrem wichtig zu hören, was Menschen untereinander sprechen. Auch wenn man Verhandlungen auf Englisch führt, ist es immer hochinteressant, was die Verhandlungspartner untereinander besprechen. Das muss nicht Englisch sein. Dann geht es wirklich um das Verständnis, wie ein Land funktioniert und das kann man nur über die Sprache wirklich erwerben. Wobei man es nicht nur über die Inhalte der Sprache, sondern auch über die Art der Sprache erwerben

kann. Japanisch vermittelt zum Beispiel den Eindruck, dass es hauptsächlich dazu dient, eine Information zu verschleiern und Sachverhalte vom Konkreten ins Vage zu heben. Andere europäische Sprachen, auch Ungarisch, scheinen hauptsächlich dazu zu dienen, dass ein Mensch einem anderen Informationen vermittelt. Daher muss man wahrscheinlich Japanisch auch ganz anders lernen. Man könnte kein Lehrbuch „Englisch für Deutschsprachige“ verwenden und alle englischen Wörter durch japanische übersetzen und dann glauben, dass man ein Japanisch-Sprachbuch hat. Das funktioniert nicht.

Sind Ihre Kinder auch mehrsprachig? Wenn ja, wie können sie mit der Mehrsprachigkeit umgehen?

Ja, sie sind auch mehrsprachig und sprechen auch gut Ungarisch. Sie können damit sehr gut umgehen. Was ganz interessant war: meine Tochter war zehn, als sie nach Ungarn kam und mein Sohn war acht. Meine Tochter hat Ungarisch als „Sprache“ gelernt, mein Sohn nicht. Der hat das als Kind gelernt. Ein ganz großer Unterschied. Wobei meine Tochter es einerseits durch die soziale Integration in ihrer Klasse leichter hatte, weil die Mädchen in ihrer Klasse mit ihr auch Deutsch sprechen wollten und die Kommunikation gesucht haben. Dafür hat sie aber Ungarisch nicht so schnell gelernt. Beim Bub war es so, dass sich die ungarischen Buben in der österreichischen Schule geweigert haben Deutsch zu sprechen und daher das Überleben meines Sohnes an seinen Ungarischkenntnissen gehangen ist. Der hat Ungarisch aber nie als abstrakte Sprache gelernt. Wie er das gelernt hat, weiß ich nicht. Er hatte schon dann auch Nachhilfeunterricht und Unterstützung, aber im Prinzip hat er die Sprache anders gelernt. Da dürfte zwischen dem achten und zehnten Lebensjahr der Knick sein.

Hat es etwas mit Respekt zu tun, eine Sprache zu lernen, wenn man in einem anderen Land wohnt oder kann man nur mit dem Englischen überleben? Ist es eine richtige Einstellung?

Ja es geht, aber man verliert sehr viel. Es ist Respekt, vor allem auch Selbstrespekt. Kann ich damit leben, nichts mitzubekommen? Und kann ich das mit meiner Neugierde, mit meinem Anspruch vereinen oder nicht?

Was denken Sie über die Rolle / die Position des Deutschen in Ungarn?

Ich glaube eine extrem wichtige und produktive Rolle. Deutsch ist, grade für Ungarn eine Riesenchance, weil es ein Wettbewerbsvorteil ist. Andere lernen Deutsch nicht so gut, wie das Ungarn können und vor allem auf einem hohen Niveau. Das Problem ist, dass das deutschsprachige Umfeld ein extrem

intolerantes Umfeld ist, was die Beherrschung der deutschen Sprache betrifft. Das heißt, schlechte Deutschkenntnisse oder nicht perfekte Deutschkenntnisse sind für Deutschsprachige eine Qual. Die meisten Deutschsprachigen, glaube ich, sprechen lieber mit jemandem Englisch, bevor sie schlechtes Deutsch hören. Das schmerzt uns. Deutsch ist leider eine Sprache, die extrem präzise sein sollte, eine Sprache mit extrem vielen Ausnahmen und Unregelmäßigkeiten und vielen Deutschsprachigen tut es weh, falsche Artikel zu hören, falsche Endungen zu hören oder falsche Wortstellungen zu hören. Ich weiß nicht, warum Ungarn so gut Deutsch lernen können, wahrscheinlich auch weil Ungarisch eine relativ schwierige Sprache ist, aber ein gut deutschsprechender Ungar hat einen Wettbewerbsvorteil gegenüber einem schlecht sprechenden Engländer.

Ungarisch und Deutsch haben noch einen interessanten Aspekt: das ist der, dass die abstrakten Begriffe meiner Erfahrung oder meiner Schätzung nach zu 90% identisch sind. Zusammengesetzte Wörter, Fachausdrücke, komplexere Begriffe sind oft 1:1 deckungsgleich im Deutschen und Ungarischen. Und diesen Vorteil sollten Ungarn nutzen und diesen Vorteil müssten wir auch nutzen. Das wird wahrscheinlich aus dem 19. Jahrhundert kommen, als das Ungarische neu belebt und strukturiert wurde. Aber die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Ungarisch im Wortbau und den Wortzusammensetzungen sind viel höher als zwischen Deutsch und Englisch zum Beispiel.

Welche Strategien haben Sie entwickelt, um sich einer neuen Kultur anzupassen?

Da gibt's keine fixe Strategie. Ich würde sagen, möglichst rasch Sprache lernen im Prinzip. Wobei, ich glaube jetzt rückblickend, die Methodik eine ganz wichtige Frage ist und zu viele falsche Methoden im Umlauf sind. Also zum Beispiel habe ich schon Ideen, wie man Ungarisch wesentlich leichter unterrichten könnte und wesentlich leichter lernen könnte.

Mein Verdacht ist – alles unwissenschaftlich, aber immerhin –, dass man eine Methode aus dem Japanischen verwenden könnte. Meine Überlegungen kommen von den chinesischen Schriftzeichen. Es gibt darin eine Hierarchie und zwar die Zahl der Striche. Die einfachsten Schriftzeichen sind ein Strich und das sind ganz grundlegende Begriffe. Ein Strich ist eins. Zwei Striche ist ein Mensch. Das ist ein extrem wichtiges Wort. Drei Striche so wie ein Fluss ist Wasser. Und da gibt's, ich weiß nicht, 50, 100, 200 simple Schriftzeichen mit zwei, drei, vier Strichen und die werden dann zusammengesetzt. Und wenn man genau schaut, dann erkennt man in einem komplexen chinesischen oder japanischen Schriftzeichen vier kleine. Und Feuer und Wasser ist Schnaps. Die Schriftzeichen sind hierarchisch aufgebaut. Und Psychoanalyse besteht wahrscheinlich aus drei Schriftzeichen mit je 27 kleinen drinnen, weil das ein sehr abstrakter Begriff ist. Ich hab den Verdacht, dass es auch im

Ungarischen eine Hierarchie gibt, die sich in der Wortlänge ausdrückt. Die Grundwörter des Lebens oder die Urwörter, sind alle sehr kurz und simpel: „pék“, „víz“, „nap“. Und durch das sehr schöne und regelmäßige Konstruieren mit Vorsilben und Nachsilben kann man schön Worte bauen. Wenn ich Ungarisch so unterrichte, wie ich Englisch unterrichte, dass ich mir eine Liste von Vokabeln mache und die lerne, dann lerne ich 1000 mal die zehn Vorsilben: und habe immer nur „meg-“ und „fel-“, und „ki-“, im Kopf. Wir analysieren das Wort aber nicht, was ich im Ungarischen tun sollte. Man sieht dann, dass in der Mitte das Interessante ist. Wenn ich die Sprache so dekonstruieren und so vermitteln würde, dann hätte ich auf einen Schlag – können wir multiplizieren mit 10 Vorsilben, 10 Nachsilben, 20 Wörtern drinnen – sofort ein Vokabular von 600 Wörtern, brauche in Wirklichkeit aber nur 20 zu lernen und habe im Ungarischen – und das ist das Schöne – 98% Trefferquote. Das geht im Deutschen nicht, weil das Deutsche derartig verrückt unregelmäßig ist, wie man als Ungarischlernender dann bemerkt. Diese dekonstruktive Methode könnte weiterhelfen. Wahrscheinlich ist Ungarisch sogar eine Sprache, bei der man nicht das lateinische Alphabet, sondern ein Schriftzeichenalphabet viel besser verwenden könnte, als das lateinische Alphabet. Und die Frage ist, ob man nicht zum Ungarischlernen eine Hilfszeichensprache entwickeln könnten. Man kann es tatsächlich aufbauen auf den chinesischen Schriftzeichen. Das Japanische verwendet ja auch die chinesischen.

Ich meine das ist ein Amateurverdacht und nicht wissenschaftlich. Aber meine Überlegung ist, dass man die Methodik des Ungarischen, vor allem für Deutschsprachige wesentlich verbessern könnte.

Warum ist es Ihres Erachtens wichtig, die Sprachenvielfalt zu bewahren?

Ja das ist sicherlich wichtig, weil jede Sprache auch direkt in die Kunst, in die Literatur und in die Musik übergeht. Viele Kunstwerke lassen sich nur schwer sprachlich übertragen. Um Gesamtkunstwerke, ob es jetzt ein Film oder ein Buch oder eine Oper ist, in ihrem ganz Wert zu verstehen und zu genießen, sollte es in der ursprünglichen Sprache sein. Keine Frage.

Haben Sie noch vor weitere Sprachen zu lernen?

Warum nicht? Ich habe vor allem vor, Ungarisch weiter zumindest zu lesen.

Gibt es bestimmte Printmedien, die Sie bevorzugen und jeden Tag lesen?

Im Ungarischen hab ich eigentlich ein Lieblingsmedium. Das heißt „arany-sas“. Das ist eine sehr gute Monatszeitschrift, die sich mit Militärluftfahrt

beschäftigt. Und da ist die Motivation da, weil es so eine Zeitschrift eigentlich im deutschen Sprachraum nicht gibt.

Man sollte wahrscheinlich auch ab einem gewissen Alter betrachten, dass man das abstrakte Sprachenlernen mit Texten, für die jemand motiviert ist oder die er unmittelbar anwenden kann, verbindet.

Aber unsere Methodik ist einfach eine Katastrophe. Zum Beispiel beginnen die meisten Lehrbücher, egal in welcher Sprache damit, dass man lernt, Fragen zu stellen. „Wie spät ist es?“, „Wo ist das?“, „Wo ist jenes?“ Prima! Aber Sie werden nie die Antwort verstehen. Vollkommen sinnlos. Außerdem: suggeriert man in der Kommunikation damit einmal, dass ich diese Sprache spreche, dann antwortet der andere in seiner Muttersprache. Anschließend muss man wieder signalisieren: „eigentlich verstehe ich gar nichts davon“. Das Fragenstellen ist sinnlos. Aber das ist so ein eingeübter Standard: zweite Lektion – Fragenstellen. Oder persönliche Konversationen, die es aber in der Wirklichkeit gar nicht gibt, kommen auch oft in Lehrwerken vor. Weil das Konversationen sind, die zwischen Personen stattfinden, die dann meistens Englisch sprechen. Da ist wirklich viel Raum zur Verbesserung in der Methodik.

Was ich glaube, gesehen zu haben, in Ungarn wird noch sehr viel auswendig gelernt. „János Vitéz“ von Petőfi Sándor, solche Sachen. Ich glaube, das hilft enorm. Damit hat man Wendungen im Kopf. Wenn die Texte brauchbar sind, automatisiert man dann Redewendungen oder Übereinstimmungen, Sprachsatzteile, die man wirklich gut verwenden kann. Methodologisch ist auswendig lernen im Moment jedoch nicht gern gesehen. Aber vor allem für Kinder müsste man sich wirklich ansehen, wie man dieses Auswendiglernen verwenden und wiederbeleben kann.

Es gibt wieder Ansätze in diese Richtung. Das nennt man Chunks lernen. Das sind Phrasen, die, auch wenn man noch nicht die grammatikalischen Hintergründe kennt, auswendig gelernt werden, damit sie auch schon früher zum Einsatz kommen können. Halten Sie das für wichtig?

Sehr gut, das hilft wahrscheinlich. Gewisse Automatisierungen sind wichtig, da darf man nicht nachdenken müssen. Chunks sind sicher eine gute Methode.

Wir bedanken uns für Ihre Zeit und für dieses Gespräch.

Buchrezension

Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung

Von Irmtraud Kaiser und Elisabeth Peyer*

Rudolf Iványi (Budapest)

Ausgehend von der Idee, dass Mehrsprachigkeit am direktesten und natürlichsten über rezeptive Kompetenzen beginnt, untersuchten die Autorinnen der vorliegenden Arbeit im Rahmen des Schweizerischen-Nationalfonds-Projekts „Psycholinguistische Grundlagen einer rezeptiven Grammatik des Deutschen“, geleitet von Prof. Dr. Raphael Berthele, welche grammatischen Strukturen des Deutschen italophonen und frankophonen Leserinnen und Lesern die größten Verständnisschwierigkeiten bereiten bzw. zu guten Verstehensleistungen beitragen.

Der vorliegende Band ist der 25. Band der Publikationsreihe *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache* und ist durch die Zusammenfügung und Überarbeitung zweier Dissertationen entstanden, die 2009 an der Universität Freiburg/Fribourg (Schweiz) angenommen wurden: *Zur Schwierigkeit grammatischer Strukturen beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung zu Linksattribut, Satzklammer, OVS-Struktur und Verbt topicalisierung* von Irmtraud Kaiser und *Zur Schwierigkeit von Passiv, Konditionalgefüge und Subjektsatz beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung* von Elisabeth Peyer.

Das Buch umfasst 18 Kapitel. Das erste, einleitende Kapitel gibt einen Überblick über den Aufbau der Arbeit und befasst sich mit der Problematik der Trennung von Lexik und Grammatik und mit der Fertigkeit Lesen aus kommunikationssystematischer Perspektive. Die Autorinnen betonen dabei die Priorität von rezeptiven Kompetenzen, die u.a. den Zugang zu authentischen

* Kaiser, Irmtraud / Peyer, Elisabeth (2011): *Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [=Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 25]. 444 Seiten. ISBN 978-3-8340-0850-3.

Kulturen und ihren Wissensbeständen ermöglichen und eine Basis für produktive Kompetenzen bilden.

Die weiteren sieben theoretischen Kapitel stellen wichtige psycholinguistische Erkenntnisse zum Leseverstehen vor, wobei die einzelnen Schritte des Lese(verstehens)prozesses (Worterkennung, Satzverstehen, Textverstehen) ausführlich behandelt werden.

In Kapitel 2 werden die wichtigsten Begriffe im Zusammenhang mit dem Leseverstehen (z.B. Lesefertigkeit, Lesestrategie, Lesetiefe, Lesestil) geklärt, die in den einschlägigen Arbeiten uneinheitlich verwendet werden.

In Kapitel 3 gehen die Autorinnen auf die Spezifik des fremdsprachigen Lesens ein und diskutieren die Rolle der beim fremdsprachigen Lesen mitwirkenden Faktoren wie die muttersprachliche Lesekompetenz, Sprachkompetenz in der Fremdsprache, L2-Vokabelwissen sowie Kompetenz in anderen Fremdsprachen. Im Zusammenhang mit der Rolle der Grammatik beim Leseverstehen stellen die Autorinnen frühere, einander teils widersprechende Untersuchungen anderer Autoren vor und kommen zu dem Schluss, dass beim fremdsprachigen Lesen auch weitere Einflussfaktoren (wie z.B. L2-Erwerbsstadium und -verlauf, Lesbarkeit des Textes, angezielte Lesetiefe u.a.) zu berücksichtigen seien.

Kapitel 4 befasst sich mit der Worterkennung und dem Zugriff auf den gesamten mentalen Lexikoneintrag beim Lesen in der Fremdsprache und geht der Frage nach, wie sich die visuelle Worterkennung in der Fremdsprache von der in der Erstsprache unterscheidet. Im Kapitel werden u.a. einige grundlegende Erkenntnisse zum multilingualen mentalen Lexikon aufgeführt und das wohl bekannteste mehrsprachige Worterkennungsmodell, das „bilingual interactive activation + model“ (BIA+) von Dijkstra/van Heuven vorgestellt und diskutiert. Die Autorinnen stellen zusammenfassend zu diesem Kapitel fest, dass die visuelle Worterkennung in der Fremdsprache von Faktoren wie z.B. der L2-Sprachkompetenz, der L2-Leseerfahrung, den L1-Dekodierfertigkeiten und der Distanz zwischen den Schriftsystemen der L1 und L2 beeinflusst wird.

In Kapitel 5 und 6 wird die Ebene des Satzverstehens detailliert beschrieben, da sie für die vorliegende Arbeit besonders relevant ist. Kapitel 5 gibt einen Überblick über die verschiedenen Faktoren, Prinzipien und Modelle des L1-Satzverstehens. Nach der Vorstellung der wichtigsten Modelle stellen die Autorinnen zusammenfassend fest, dass beim Satzverstehen in der Erstsprache sprachliche Zeichen zur Textstrukturierung wie Funktionswörter und Interpunktion eine genauso wichtige Rolle spielen wie semantische Faktoren. Weiterhin stellen sie fest, dass die Satzanalyse beim Lesen inkrementell fortschreitet, sie fügen jedoch hinzu, dass die menschliche Satzverarbeitung keineswegs einfach und allgemeingültig erklärbar ist, weil es sich dabei um

ein variables, multifaktorielles und individuell unterschiedliches Geschehen handelt.

In Kapitel 6 stellen die Autorinnen Forschungsergebnisse zum fremdsprachlichen Satzverstehen umfassend dar und betonen, dass die Entwicklung von fremdsprachlichen Lesestrategien von einem komplexen Zusammenspiel von L1-Lesefertigkeiten, Eigenschaften der L1, der Zielsprache und weiterer erworbener Fremdsprachen, von Bedingungen des Fremdsprachenerwerbs und anderen, vermutlich universellen Prinzipien geprägt ist.

Das daran anschließende Kapitel 7 widmet sich den Textverstehensprozessen und setzt sich mit der Frage auseinander, wie Leser aus den Informationen eines Textes und mit Hilfe ihres Vorwissens eine zusammenhängende mentale Repräsentation erstellen. Dabei wird das Textverstehen als eine aktive und konstruktive Tätigkeit verstanden, die sowohl Top-down- als auch Bottom-up-Prozesse umfasst. Das Kapitel befasst sich mit dem Erstellen von Kohärenz beim L1- und L2-Lesen und stellt grundlegende Modelle und Theorien des Textverstehens (construction-integration model, event-indexing model, landscape model of reading) vor. Anschließend wird die Rolle von verschiedenen Einflussfaktoren wie Vorwissen, Interesse und Geschlecht beim fremdsprachlichen Textverstehen diskutiert.

In Kapitel 8 folgt eine ausführliche und sehr umfangreiche kritische Vorstellung der rezeptiven Grammatiken bzw. Lesegrammatiken des Deutschen, wobei die relevanten, für das Leseverstehen wichtigen grammatischen Aspekte hervorgehoben werden. In Unterkapiteln werden die ausgewählten rezeptiven Grammatiken jeweils zuerst rezensionsartig vorgestellt, dann deren Stärken und Schwächen aufgezeigt. Im zweiten Teil des Kapitels folgt die zusammenfassende Darstellung der in den verschiedenen rezeptiven Grammatiken gefundenen vermutlich wichtigen Aspekte der deutschen Grammatik für das Leseverstehen. Die Autorinnen stellen aufgrund der vorgestellten rezeptiven Grammatiken fest, dass insbesondere Kenntnisse einiger vorwiegend syntaktischer Aspekte für das Leseverstehen sehr wichtig sind.

Kapitel 9 dient als Einführung zur im Buch vorgestellten und sehr ausführlich ausgewerteten empirischen Untersuchung: Hier werden die Methode der Studie, die Hypothesen, die Pilotstudien und das Design der quantitativen und qualitativen Untersuchung sowie die Stichprobe vorgestellt. Das zentrale Testinstrument bildeten zwei von den Autorinnen entwickelte Leseverstehenstests, die jeweils aus einem Lesetext und einem methodisch vielfältigen Verstehenstest bestanden. Die eigens konstruierten Lesetexte repräsentieren die Textsorte „Lexikonartikel“ und sind Beschreibungen von zwei imaginären Tieren („Flundodil“ und „Humpfhorn“), wodurch die beim Leseverstehen wichtigen Faktoren Vor-/Weltwissen und Textsortenschemata gut kontrolliert

werden konnten. Die Lesetexte wurden in zwei Versionen erfasst, in denen die zu testenden Zielstrukturen bzw. die alternativen Strukturen gleichmäßig verteilt wurden, wodurch das Verständnis von inhaltlich gleichen, aber strukturell verschiedenen Sätzen gut getestet werden konnte.

Den Kern der Arbeit bilden die empirischen Kapitel 10–16, in denen die Untersuchungsergebnisse bezüglich der rezeptiven Schwierigkeit der ausgewählten grammatischen Strukturen vorgestellt werden, die sich in Pilotstudien als potenziell schwierig erwiesen und aufgrund der Analyse von rezeptiven Grammatiken ergänzt wurden. Dabei handelt es sich um die folgenden grammatischen Zielstrukturen: erweitertes Linksattribut (Kap. 10), OVS-Satzstruktur (Kap. 11), Konditionalgefüge ohne Subjunktore (Kap. 12), Subjektsatz ohne Korrelat (Kap. 13), „werden“-Passiv (Kap. 14), Satzklammer (Kap. 15), Verb-Topikalisierung (Kap. 16).

Die getesteten Zielstrukturen repräsentieren je ein Kapitel, dessen Aufbau immer folgendem Muster folgt: linguistische Beschreibung der jeweiligen Zielstruktur, Begründung für die Auswahl der Struktur, Vorstellung der überprüften Satzpaare, kontrastive Beobachtungen, Gesamtergebnis, Analyse einzelner Satzpaare, Zusammenfassung.

Die Veranschaulichung der Ergebnisse wird immer durch anspruchsvolle Graphiken bzw. Tabellen unterstützt, in jedem Fall finden wir auch gut lesbare, ins Deutsche übersetzte Übersetzungsprotokolle einzelner Probandengruppen, die die quantitativen Ergebnisse ergänzen und Einsicht in den Leseverstehensprozess gewähren.

Kapitel 17 („Weiterführende Diskussion“) fasst die Ergebnisse der empirischen Studie zusammen und diskutiert weitere relevante Variable wie die Rolle von Kontraktivität in den grammatischen Strukturen der L1 und L2, den Zusammenhang zwischen allgemeiner Deutschkompetenz und Leseverstehen, Mehrsprachigkeit und Leseverstehen in Deutsch als Fremdsprache.

Im letzten, abschließenden Kapitel 18 („Fazit und Ausblick“) fassen die Autorinnen die Ergebnisse ihrer Arbeit zusammen und kommen zum Schluss, dass die syntaktische Konstruktion beim Leseverstehen nur ein Schwierigkeitsfaktor von vielen ist, der immer in Kombination mit anderen Faktoren (z.B. semantische Komplexität, Funktionswörter) wirkt. Nach dieser zusammenfassenden Feststellung werden kurz Schlussfolgerungen für die L2-Lesetheorie und für die DaF-Lesedidaktik gezogen und Forschungsdesiderata skizziert.

Das Buch stützt sich auf eine sehr umfangreiche Fachliteraturliste (wobei im Literaturverzeichnis englischsprachige Titel überwiegen).

Im Anhang findet man den französischen, italienischen und deutschen Testsatz, eine Übersicht über die Transkriptionszeichen, ein Abkürzungsverzeichnis und ein Tabellenverzeichnis sowie das Register.

Der 25. Band der Reihe „Perspektiven Deutsch als Fremdsprache“ zur grammatikalischen Schwierigkeit beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache hat eine klare, übersichtliche Struktur. Der erste, theoretische Teil gibt einen umfassenden, vielfältigen Überblick über die neuesten psycholinguistischen Erkenntnisse und Modelle. Der zweite, empirische Teil folgt einem sehr durchdachten Methodenkonzept und liefert wichtige, für die DaF-Lesedidaktik relevante Erkenntnisse und Schlussfolgerungen.

Wie es u.a. auch aus dem letzten zusammenfassenden Kapitel zu entnehmen ist, bietet die Arbeit von Kaiser und Peyer viele Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Forschungen. Da das Thema grammatische Strukturen und fremdsprachliches Leseverstehen bislang in der empirischen Forschung wenig behandelt wurde, ist es den Autorinnen gelungen, mit diesem Werk eine Forschungslücke zu schließen. Mit seinen wichtigen Erkenntnissen und den möglichen Anknüpfungspunkten ist dieser Band allen zu empfehlen, die sich für Psycholinguistik interessieren, in diesem Bereich forschen und/oder in ihrer Arbeit nach Orientierungspunkten suchen.

AutorInnen des Bandes

BOÓCZ-BARNA , Katalin, Dr.	boocz.barna@gmail.com
DIRIM , Inci, Prof. Dr.	inci.dirim@univie.ac.at
DÖLL , Marion, Prof. Dr.	marion.doell@ph-ooe.at
EDER , Ulrike, Dr.	ulrike.eder@univie.ac.at
FAIX , Dóra, Dr.	faixd@yahoo.com
FELD-KNAPP , Ilona, Dr.	knappilona@t-online.hu
FRÖHLICH , Lisanne, Dr.	lisanne.froehlich@univie.ac.at
HÄGI , Sara, Dr.	sara.haegi@upb.de
NAGY , István, Dr.	nagy_istvan@mail.ru
BUKUS , Beatrix, PhD-Studentin	beatrix.bukus@gmail.com
DANCZI , Annamária, PhD-Studentin	dancziannamaria@gmail.com
IVÁNYI , Rudolf, PhD-Student	ivanyi.rudolf@gmail.com
JAKUS , Enikő, PhD-Studentin	jakus.eniko@gmail.com
JUHÁSZ , Dávid, PhD-Student	jdavidka88@gmail.com
KRÁNICZ , Eszter, PhD-Studentin	kraniczeszti@gmail.com
PERGE , Gabriella, PhD-Studentin	gabriellaperge87@gmail.com
TACZMAN , Andrea, PhD-Studentin	andrea.taczman@gmail.com
VARGYAS , Brigitta, PhD-Studentin	vargyasbrigi@gmail.com
GOMBOS , Nóra Andrea, Mag.	gombos.nora@gmail.com
NITTNAUS , Silvia, Mag.	silvia_nittnaus@hotmail.com
SCHILLER , Emese, Mag.	sche.emese@gmail.com

Mehrsprachigkeit
Hrsg. von Ilona Feld-Knapp
ISBN 978-615-5371-37-0

CATHEDRA MAGISTRORUM. CM-Beiträge zur Lehrerforschung
Hrsg. von László Horváth und Ilona Feld-Knapp
ISSN 2063-837X

Die Reihe unterliegt dem *peer-review*-Verfahren.



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

