Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2019/2020

Lexik

Eötvös-József-Collegium
Budapest
2020

Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Cathedra Magistrorum 2019/2020

Emberi Erőforrások Minisztériuma

Emberi Erőforrás Támogatáskezelő

Nemzeti Tehetség Program

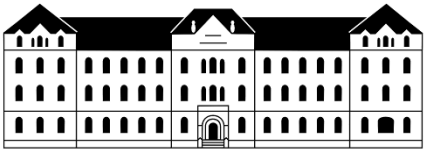
A kiadvány „A hazai és határon túli magyar nyelvű szakkollégiumok támogatása” című pályázat keretében (NTP-SZKOLL-19-0010) valósult meg.

Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung

2019/2020

Lexik



herausgegeben

von

Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2020

CM-Beiträge zur Lehrerforschung

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

Band V
Lexik

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

Herausgeberin des Bandes
Ilona Feld-Knapp

Schriftleiter
Balázs Sára

Wissenschaftlicher Beirat

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

AutorInnen des Bandes

Ágnes Antalné Szabó
Mario Brdar
Rita Brdar-Szabó
Alexandra Breu
Martina E. Caspari
Erzsébet Drahota-Szabó
Ilona Feld-Knapp
Thomas Fritz
Lara Hedžić
Borbála Heltai
Zita Hollós
Michaela Kováčová
Herta Márki
Eszter Mónok
Bernhard Offenhauser
Attila Péteri
Roberta Rada
Anna Reder
Petra Szatmári

Die Cathedra Magistrorum wird durch das Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum bud

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin .....

Ilona Feld-Knapp

Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht 21

Der Beitrag setzt sich zum Ziel, das Lehrerwissen und -können angehender Lehrpersonen für die Durchführung der Wortschatzarbeit zu erweitern, und behandelt in einem Überblick zuerst besonders die für die Lehrenden relevanten Fachkenntnisse in Bezug auf den Wortschatz aus sprachwissenschaftlicher, psycholinguistischer und fachdidaktischer Sicht. Da diese Kenntnisse aus den drei Bereichen einander ergänzen und den Lehrenden als Hintergrundwissen bei der Verwirklichung der Lehr- und Lernziele im Unterricht dienen, ermöglichen sie einen komplexen Zugang zum Wortschatz und stellen somit einen wesentlichen Teil ihres Lehrerwissens dar. Anschließend wird der Wortschatz als Lehr- und Lerngegenstand behandelt.

Erzsébet Drahota-Szabó

***Die Blaubeeren sind deshalb rot, weil sie noch grün sind.* Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht 59**

DaF-Lehrenden wird oft die Frage gestellt: „Wie sagt man das (d.h. ein isoliertes ungarisches Wort) auf Deutsch?“ Diese Frage bezeugt, dass DaF-Lernende – Schüler/innen und sogar Student/innen – davon ausgehen, dass *einem* ungarischen Wort im Deutschen immer ein Wort entspricht, dass der Wortschatz der beiden Sprachen analog aufgebaut ist, woraus sich bei Wörtern – und auch bei Wortverbindungen – eine Eins-zu-eins-Äquivalenz ergibt. Im Beitrag wird exemplarisch aufgezeigt, wie man dieser naiven Vorstellung entgegenwirken und den Wortschatz der Lernenden systematisch und kontrastiv erweitern kann. Es wird erschlossen, wie durch die Behandlung von lexikalischen Äquivalenztypen Lernende und Studierende dafür

sensibilisiert werden können, dass Sprachen die Welt unterschiedlich abbilden bzw. gliedern, dass Wörter oft asymmetrisch sind, dass der Bedeutungsumfang der ausgangssprachlichen und der zielsprachlichen Wörter selten vollständig übereinstimmt. In den Ausführungen liefern die Erkenntnisse über die Arten des Bilingualismus den theoretischen Hintergrund, d.h. die Kenntnisse über den Aufbau des mentalen Lexikons. Es wird auch auf die – von der Wortfeldtheorie unterschiedenen – paradigmatischen und syntagmatischen Felder eingegangen. Als Beispieltexte dienen vor allem Sprachwitze. Es wird auf Grundlage von Übersetzungsaufgaben dafür plädiert, dass der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht dann erfolgreich ist, wenn auf das Ungarische konsequent und explizit Bezug genommen wird.

Thomas Fritz

Überlegungen zum Lexikon mehrsprachiger Sprachverwender*innen 89

Das Lexikon ist der Bereich, der – im Unterschied zur Syntax – im Spracherwerb nie abgeschlossen ist, sondern einen offenen Bestandteil unseres sprachlichen Wissens darstellt. Die Forschung geht bei mehrsprachigen Menschen mittlerweile von einem gemeinsamen Sprachzentrum für alle Sprachen des jeweiligen Sprachenrepertoires aus, was bedeutet, dass Mehrsprachige sich in ihren Sprachhandlungen des gesamten zur Verfügung stehenden Lexikons bedienen. Das kann zu für Sprachhandlungen insgesamt beschriebenen Sprachenmischungen und zu semantischen Konstruktionen führen, bei denen Bekanntes verwendet wird, um Neues zu fassen. Semantische Prozesse laufen bei Lernenden jedoch auch oftmals über sehr bewusste Aushandlungsprozesse ab. In diesem Beitrag werden die Phänomene des mehrsprachigen Lexikons analytisch beschrieben und anhand einiger konkreter Beispiele erläutert.

Rita Brdar-Szabó – Mario Brdar

Explaining and teaching systematic false friends via metonymy 101

In this chapter we demonstrate that the phenomenon of false friends can turn out to be less false than usually supposed, as far as the so-called semantic, or systematic false friends are concerned. These are a subset of false friends that share common etymology and can be traced back diachronically to a single ancestor lexeme. We show that the meanings that the members of the pair or set of false friends acquire in the course of time are in very many cases meto-

nymically related and to a degree shared among the lexical items involved. Our central suggestion is that false friends could be explained and their correct use taught by reconstructing their metonymization path and by highlighting points at which they start to diverge. This strategy provides an angle on the phenomenon that makes teaching situations more interesting, integrates and deepens various areas of knowledge students may already possess (apart from linguistic knowledge), and therefore exhibits a high degree of motivational power.

Attila Péteri

Modalpartikeln und Deutsch als Fremdsprache: Eine ewiggrüne Frage aus neuer Sicht 132

Modalpartikeln stehen schon seit etwa 50 Jahren im Mittelpunkt des linguistischen Interesses, werden aber im Sprachunterricht noch immer relativ selten berücksichtigt. Auch wenn die vom Stilisten Reiners im Jahr 1943 vertretene Ansicht, sie seien wie „Läuse im Pelz unserer Sprache", von niemandem mehr geteilt wird, werden sie buchstäblich als Würzwörter betrachtet, die den eigentlichen Informationsgehalt des Satzes nicht beeinflussen und daher erst auf sehr hohen Stufen des Sprachunterrichts relevant sein können. Demgegenüber wird im vorliegenden Beitrag dafür plädiert, dass Modalpartikeln sogar in den einfachsten kommunikativen Situationen über wesentliche Funktionen verfügen und zur deutschsprachigen Kommunikation vom Anfang an unentbehrlich sind. Aus der mittlerweile bereits langen und umfangreichen Geschichte der Partikelforschung werden die für den Sprachunterricht wichtigsten Fragen hervorgehoben: Warum sind Modalpartikeln gerade für die deutsche Sprache von besonderem Belang? Wie lassen sich Partikelbedeutungen beschreiben? Was ist ihre Leistung in der Kommunikation? Können sie überhaupt zum Unterrichtsgegenstand werden? Nach einigen auf der einschlägigen Literatur basierenden theoretischen Überlegungen wird die Funktion der Modalpartikeln anhand eines Textbeispiels demonstriert, wobei auch zum Unterricht einige Tipps gegeben werden.

Roberta Rada

Wort im Diskurs – Wort im DaF-Unterricht 151

Das Ziel des Beitrags ist eine linguistische Theorie, nämlich die linguistische Diskursanalyse (LDA), in Bezug auf die Wortschatzvermittlung für die Sprachdidaktik nutzbar zu machen. Zunächst wird der theoretische Hintergrund der LDA kurz vorgestellt und von den vorhandenen Analysemodellen

auf die diskurslinguistische Mehrebenenanalyse (DIMEAN) fokussiert. In Anlehnung an dieses Modell wird eine sogenannte wortorientierte Analyse durchgeführt, in deren Rahmen zum einen die im deutschsprachigen Diskurs über den Klimawandel typischen (weil häufig vorkommenden) diskursspezifischen, inhaltlich relevanten Wortschatzeinheiten ermittelt, zum anderen die durch sie vermittelten, kontrovers diskutierten Wissensbestände, Wertungen und Einstellungen in Bezug auf das Diskursthema eruiert werden. Anschließend wird skizziert, wie mit Hilfe einer solchen diskurslinguistischen Analyse die Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht erfolgen kann.

Petra Szatmári

Kulinarische Phraseologismen in der fremdsprachlichen Kommunikation 169

Gegenstand des Beitrags sind Phraseologismen, die – durch subjektive Beobachtungen und Erfahrungen gebrochen – ein kollektiv anerkanntes sprachlich-kulturelles Weltbild vermitteln. Die Kenntnis dieser relativ festen syntaktischen und semantischen Einheiten spielt in der Alltagskommunikation ein bedeutende Rolle, für den fremdsprachlichen Deutschunterricht jedoch stellen sie durchaus eine Herausforderung dar, weil sich ihre Gesamtbedeutung nicht kompositional erklären lässt. Dennoch sollten sie für den Auf- und Ausbau einer angemessenen fremdsprachlichen Kommunikation insofern mehr genutzt werden, als sie Betrachtungen einer Sprachgemeinschaft über die Welt, Lebensprozesse und menschliche Verhaltensweisen, d.h. über für den Menschen Relevantes, lebendig, bildhaft und sehr expressiv ausdrücken. Anhand einer konkreten phraseologischen Bedeutungsgruppe, den kulinarischen Phraseologismen, sollen über das durch sie vermittelte sprachliche Weltbild die Möglichkeiten, die sie für den Fremdsprachenunterricht bieten, näher beleuchtet werden. Die Exemplifizierung erfolgt kontrastiv anhand von deutschen und ungarischen Phraseologismen mit der Konstituente *Ei/tojás.*

Bernhard Offenhauser

Kollokationen im DaF-Unterricht – Nutzbarmachung von Kollokationen zur Förderung der kollokativen Kompetenz. Erweiterung der lexikalischen Kompetenz am Beispiel eines DaF-Jugendkurses 202

Welche Wortkombination funktioniert in bestimmten Situationen? Dieser Fragestellung geht der Beitrag nach und versucht die Problematik durch

die konkrete Umsetzung im Rahmen eines Goethe-Jugendkurses zu veranschaulichen. Nach einem kurzen Anriss der theoretischen Grundlegung nach Joanna Targońska (2014) gilt es, die Vorüberlegungen und die konkrete Umsetzung der Unterrichtssequenzen darzustellen und zu reflektieren. Die Lexik-Grundlage, zusammengesetzt aus dem Zertifikatswortschatz des „Goethe-Zertifikat A1 Start Deutsch 1", dient dazu als Grundkorpus. Es ist aus den Anforderungen des GER zusammengestellt und somit als Basis für aktuelle Lehrwerke anzusehen. Als Werkzeug zur Kollokationsfindung wird die online verfügbare Ausgabe des Kollokationenwörterbuchs von Buhofer et al. (2014) bzw. zur Gegenprüfung bei Spezialfällen das Sprachkorpus des IDS Mannheim herangezogen. Für den Unterricht wird das vom Goethe-Institut approbierte Lehrwerk *Ideen* 1 genutzt. Die Dokumentation und Reflexion des Vorgehens der einzelnen Unterrichtseinheiten erfolgt auf der Grundlage von Erhebungsmethoden aus der Aktionsforschung nach Boeckmann (2007). Ziel der Unterrichtssequenzen ist es, die Lernenden bereits im Anfängerunterricht für Kollokationen, also für hochfrequent benachbarte Wörter im Deutschen zu sensibilisieren und somit mit einer schrittweisen Einleitung einer Kollokationskompetenz zu beginnen. Kollokationales Lernen ist folglich eine Wortschatzlernstrategie und hat zum Ziel, nicht nur den Wortschatzerwerb zu erleichtern, sondern auch den sprachlichen Output auf präzisere und spontanere Äußerungen zu bringen.

Anna Reder

Wortschatzorientierter Deutschunterricht –
Leitlinien und empirische Befunde 221

Die Relevanz der Wortschatzdidaktik lässt sich seit längerer Zeit auch in der einschlägigen Literatur nachweisen, zumal bereits seit den 90er Jahren immer wieder wortschatzdidaktische Sammelbände und Monographien für Deutsch als Fremdsprache erschienen sind. Der vorliegende Aufsatz versteht sich als ein Beitrag zur Diskussion über die tragende Rolle der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht und behandelt relevante Leitlinien für einen wortschatzorientierten Deutschunterricht, die auf linguistischen Theorien wie Phrasemkonzept und Valenztheorie sowie auf lernpsychologischen Konzepten wie Strategien und Lernerautonomie basieren. Im empirischen Teil des Beitrags werden Beispiele zur Umsetzung dieser Leitlinien in der Unterrichtspraxis angeführt und besprochen.

Zita Hollós

**Deutsch-ungarische Internetwörterbücher.
Eine kritische Auseinandersetzung aus der DaF-Perspektive..... 245**

Der erste Teil des Beitrags beschreibt die lexikographische Praxis einiger frei zugänglicher zweisprachiger Online-Wörterbücher aus der Perspektive der Deutschlerner. Es werden die zurzeit „attraktivsten" Online-Wörterbücher aus dem Bereich der kollaborativen Lexikographie mit Deutsch (und Ungarisch) wie *PONS OWD DaF, dict.cc DT-UNG* und *Glosbe DT-UNG* ausgewählt, die einige relevante Neuerungen vor allem im Hinblick auf die Präsentation der Wortverbindungen enthalten. Der zweite Teil des Artikels stellt den weiterentwickelten Prototyp des zweisprachigen Online-Lernerwörterbuchs *E-KOLLEX DaF* und seine innovativen Funktionen – wie Dynamik und Integration – vor. Die Integration der Korpora, neuer Datentypen, weiterer lexikalischer Online-Ressourcen und die des Lernerwörterbuchs *Suliszótár* (Hollós 2001) in die elektronische Version des Printwörterbuchs für Kollokationen *SZÓKAPTÁR/KOLLEX* (Hollós 2014) – werden anhand konkreter Beispiele vorgestellt und durch kommentierte Screenshots illustriert. Letztere geben auch über Webdesign und die Funktionsweise dieses frei zugänglichen Internetwörterbuchs Auskunft.

Martina Elisabeth Caspari

**„Erzähl mir eine Geschichte". Storytelling heißt Storylistening –
Vokabelerwerb im DaF/DaZ-Unterricht 278**

Die Relevanz von Lese-Input für alle Sprachen ist mittlerweile umfänglich durch die Forschung belegt. Auf dem Lehrmittelmarkt ist zusehends mehr didaktisiertes Lesematerial für Deutschlernende verfügbar. Es bedarf jedoch weiterer Methoden, vor allem vermehrten Hör-Inputs, um wirkliche *Aneignung* neuen Vokabulars zu ermöglichen. Der Artikel diskutiert die Forschungslage und zeigt auf, wie dieses Ziel durch Storytelling unterhaltsam sowie motivierend zu erreichen ist und macht lehrbuchunabhängige Didaktisierungsvorschläge für Lehrende aller DaF/DaZ-Sprachniveaus.

Michaela Kováčová

Filmbasierte Wortschatzarbeit für heutige Jugendliche 305

Die Generation der heutigen SchülerInnen und Studierenden charakterisieren Pädagogen und Psychologen als flatterhaft, zur multi-tasking neigend, visuell

orientiert und technisch versiert, wobei sie erwarten, dass auch moderne Medien einen Einzug in den Unterricht finden. Der Fachliteratur zufolge bevorzugen die jetzigen SchülerInnen und Studierenden einen klar strukturierten Unterricht mit kurzen, abwechslungsvollen, interaktiv und kollaborativ gestalteten Aktivitäten. Zugleich verlangen sie im Vergleich zur vorigen Generation mehr individuelle Aufmerksamkeit und Feedback. Ein durchgehender, rein verbaler Frontalunterricht hat bei dieser Generation wenig Erfolg. Wissen um die medialen Präferenzen der Jugendlichen regt dazu an, den Film in den Unterricht intensiver einzubeziehen und bei der Filmarbeit die oben genannten Charakteristika der jungen Generation zu berücksichtigen. Der anvisierte Artikel hat daher die an Spielfilme gebundene Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht zum Thema. Einführend werden die in der Filmdidaktik angewendeten Übungstypen zur Aneignung und Festigung des Wortschatzes vorgestellt, wobei ihre Anpassung an die Bedürfnisse und Lerngewohnheiten der heutigen Generation diskutiert wird. Der zweite Teil des Beitrags präsentiert ein Filmprojekt, das an zwei PASCH-Schulen und zwei deutschen bilingualen Gymnasien in der Slowakei durchgeführt wurde, wobei der Wortschatzarbeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Mittels didaktischer Tests und Gruppeninterviews werden die Effekte für die Wortschatzerweiterung bei 16–18-Jährigen Lernenden auf B1–B2-Niveau erhoben. Der Beitrag zielt also auf die Deskription und Innovation der filmbasierten Übungs- und Aufgabentypen zur Wortschatzvermittlung und auf die Überprüfung ihrer Wirksamkeit.

Lara Hedžić

HZur Relevanz der sprachlichen Pluralität in DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina 341

Die deutsche Sprache ist plurizentrisch. Spätestens seit den 90er Jahren steht nicht mehr zur Diskussion, dass der plurizentrische Ansatz ein fester Bestandteil des DaF-Unterrichts und der DaF-Lehrwerke sein soll. Trotzdem haben viele bisherige Untersuchungen gezeigt, dass das Phänomen der sprachlichen Pluralität in DaF-Lehrwerken sehr unterschiedlich umgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund nimmt sich der vorliegende Beitrag zum Ziel, die sprachliche Variation in ausgewählten DaF-Lehrwerken für Mittelschulen in Bosnien-Herzegowina ausführlich zu analysieren. Nach einer für das Verständnis wichtigen Klärung der Termini werden im Rahmen des Beitrags Lehrwerke und Lehrpläne hinsichtlich der Lexik der drei Standardvarietäten des Deutschen unter die Lupe genommen. Es wird den Fragen nachgegangen, ob und wie die Lehrwerke der sprachlichen Vielfalt der deutschspra-

chigen Länder gerecht werden und welche Rolle der plurizentrische Ansatz in DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina in Bezug auf den Wortschatz spielt. Abschließend wird anhand einiger aktueller Beispiele gezeigt, wie Lexik in DaF-Lehrwerken erfolg- und variantenreich vermittelt werden kann.

Alexandra Breu

Probleme der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht in Serbien.....359

Das Ziel des kommunikativen DaF-Unterrichts ist, mit der deutschen Sprache handeln zu können. Dies ist ein komplexes Ziel, das neben der Sprachkompetenz der Lerner auch eine entwickelte Lehrkompetenz, die sich in einem hohen Grad an Autonomie, Kreativität und Selbstsicherheit widerspiegelt, erfordert. So bedeutet der DaF-Unterricht in Serbien heute mehr als je zuvor eine große Herausforderung, sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden. In diesem Beitrag wird der DaF-Unterricht in Serbien mit dem Fokus auf die Wortschatzarbeit dargestellt.

Pachné Heltai Borbála

Nyelvi ideológiák, nyelvi tudatosság és szókincs-elsajátítás – példák a kisebbségi oktatás területéről..... 374

A digitalizáció, a többnyelvűség, a mobilitás korában a nyelv oktatásban betöltött szerepének tudatos megközelítése mind fontosabbá válik. Így például ha a nyelvre nem mint zárt szabályok halmazára, hanem mint társas kapcsolataink során formálódó *gyakorlatra* tekintünk, hatékonyabban csatornázhatjuk be a minket a mindennapokban körülvevő világ (az internet, a baráti kör, a velünk együtt élő kultúrák stb.) erőforrásait a nyelvtanulás folyamataiba. Az idegennyelv-elsajátítást tehát befolyásolja, hogy mi magunk és diákjaink hogyan gondolkodunk a nyelvről, azaz milyen *nyelvi ideológiáink* vannak. Amikor a nyelvórán a szókincs elsajátításának céljával különböző témaköröket feldolgozunk, a téma meghatározásától a feldolgozás módszerein át a metanyelvi kommunikációnkig ezeket a nyelvi ideológiákat számos formában alakítjuk. A tanulmány első felében a nyelvi ideológia fogalmát, a nyelvi ideológiák és a nyelvi tudatosság kapcsolatát és ezek oktatási szerepét járom körül. A dolgozat második felében egy külföldi és egy hazai oktatási intézményben gyűjtött fényképek és interjúk elemzésével bemutatom, hogyan befolyásolhatják a nyelvi ideológiák a nyelvoktatás, a szókincs-elsajátítás folyamatát. A példák rámutatnak, hogy miért kiemelkedően fontos, hogy az iskolában jelen lévő nyelvi ideológiákat – pedagógusként, szülőként és diákként – tudatosítsuk és reflektáljunk rájuk.

Antalné Szabó Ágnes

A szakszóhasználat vizsgálata az osztálytermi kontextusban magyarórák alapján 396

A tanári magyarázat alkalmazásának a sajátosságai hatással vannak a tanulók tanulási eredményére. A tanulmány témája a tanári magyarázat mint diskurzustípus és mint pedagógiai módszer interdiszciplináris vizsgálata az osztálytermi kontextusban magyarórai felvételek alapján. Bemutatja a tanári szakszóhasználat jellemzőit, a tanári magyarázatokban megjelenő szakszók változatait, gyakoriságukat. A tanulmány foglalkozik továbbá a tanári magyarázat mint pedagógiai módszer alkalmazásának a sajátosságaival, a tanári beszéd funkcióival az anyanyelvi és az idegen nyelvi órán.

Eszter Varga-Mónok

Texte der klassischen deutschen Literatur im DaF-Unterricht: Vorstellung einer thematischen Unterrichtseinheit mit zwei Balladen von Johann Wolfgang von Goethe 417

In den vergangenen Jahrzehnten sind literarische Texte und ihre Rolle beim erfolgreichen Fremdsprachenunterricht immer mehr und häufiger in den Mittelpunkt der fachdidaktischen Diskussion. Literarische Texte wurden einst aus dem Sprachunterricht verbannt, dann wiederentdeckt und gelten heute mehr denn je als interessantes und effektives Mittel der Kompetenzförderung. In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, wie Texte der klassischen deutschen Literatur – illustriert an zwei Balladen von Johann Wolfang von Goethe – einen Beitrag zum erfolgreichen DaF-Unterricht im 21. Jahrhundert leisten können. Zu diesem Zweck wird die Arbeit einer im schulischen Rahmen durchgeführten Unterrichtseinheit ausführlich beschrieben. Dabei werden die konkreten Aufgaben zu den Texten vorgestellt und um didaktische Kommentare ergänzt, um aufzuzeigen, wie diese zur effektiven Kompetenzförderung einen Beitrag leisten können. Das Ziel der durchgeführten Forschung besteht vor allem darin, praktizierende und angehende Lehrkräfte nach wie vor zum Einsatz klassischer literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht anzuregen.

Herta Márki

Sprachentwicklung. Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge 443

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes dar. Die Forschung setzt sich zum Ziel, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von Sprachlernenden mit unterschiedlichen L1 zu untersuchen. Im Projekt wird der Frage nachgegangen, wie sich die Sprachentwicklung dieser Lernenden entfaltet und welche spezifischen Züge ihre Entwicklung bei der Konzeptualisierung von Mengenbegriffen aufzeigt.

Autorinnen und Autoren des Bandes 464

Vorwort

Der vorliegende neue Band der Publikationsreihe *CM-Beiträge zur Lehrerforschung* erscheint unter dem Motto „Lexik". Der Band enthält Beiträge, die den Wortschatz der deutschen Sprache aus unterschiedlichen Perspektiven thematisieren und mit der Zielsetzung verfasst wurden, einen Beitrag zum Ausbau des Lehrerwissens angehender und praktizierender DaF-Lehrender zu leisten. Darüber hinaus will der Band Fachleute, die in der universitären DaF-Lehrerausbildung tätig sind, zum Nachdenken über den Stellenwert der fachwissenschaftlichen Kenntnisse anregen. Die einzelnen Beiträge sind thematisch aufeinander abgestimmt und zeigen eine große Vielfalt beim Umgang mit dem deutschen Wortschatz.

Der nunmehr fünfte Sammelband unserer Reihe enthält insgesamt 18 Studien von ausländischen und einheimischen Kolleginnen und Kollegen und endet mit zwei Artikeln, die sich thematisch nicht direkt mit dem Thema der Lexik befassen, jedoch ebenfalls wichtige und für den hier zur Diskussion stehenden Bereich relevante Aspekte enthalten, indem sie jeweils ein Forschungsprojekt (eine Diplomarbeit und ein Dissertationsprojekt) vorstellen. In beiden Fällen handelt es sich um junge Forscherinnen, die ihre ersten Schritte in der Welt der Wissenschaften im Rahmen der Cathedra Magistrorum, der Lehrerakademie des Eötvös-József-Collegiums gemacht haben.

Der den Band eröffnende Beitrag von **Ilona Feld-Knapp** aus der Studienreihe der Verfasserin zu fachlichen Kompetenzen hat einen Einführungscharakter: Im Text werden die für die Lehrenden relevanten Fachkenntnisse in Bezug auf den Wortschatz aus sprachwissenschaftlicher, psycholinguistischer und fachdidaktischer Sicht in einem Überblick diskutiert, der Wortschatz als Lehr- und Lerngegenstand behandelt und zum Schluss Konsequenzen für die Praxis gezogen. **Erzsébet Drahota-Szabó** setzt sich mit der Frage der komplexen neuronalen Vernetzung der Wörter und ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht auseinander. **Thomas Fritz** beschäftigt sich aus einer neuen Perspektive mit dem Thema des Lexikons bei Mehrsprachigen. **Rita Szabó-Brdar und Mario Brdar** befassen sich in ihrem Beitrag mit der Problematik der falschen Freunde und behandeln dieses Thema aus einem

völlig neuen Blickwinkel. **Attila Péteri** thematisiert in seinem Beitrag die Situation des Deutschunterrichts in Ungarn anhand der Vermittlung von Redepartikeln und sucht nach einer Antwort auf die Frage, warum die linguistischen Ergebnisse sich in der Praxis des Deutschunterrichts nur recht langsam und schwierig durchsetzen. Der Beitrag von **Roberta Rada** setzt sich zum Ziel aufzuzeigen, wie die Diskurslinguistik bzw. die linguistische Diskursanalyse für die Sprachdidaktik nutzbar gemacht werden kann. **Petra Szatmári** stellt den Begriff der Phraseologischen Kompetenz in den Mittelpunkt und geht der Frage nach, welche Relevanz diese Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht hat. **Bernhard Offenhauser** plädiert in seinem Beitrag für die Sensibilisierung der Lernenden bereits im Anfängerunterricht für Kollokationen. **Anna Reder** leistet einen Beitrag zur Diskussion über die Rolle der Wortschatzarbeit im Deutsch-als- Fremdsprache-Unterricht. **Zita Hollós** vermittelt ein spektakuläres und aufschlussreiches Bild über die Praxis zweisprachiger, deutsch-ungarischer Internetwörterbücher der letzten 2–3 Jahre. **Martina Caspari** stellt ein lehrwerkunabhängiges Unterrichtsmodell exemplarisch anhand von fünf zusammenhängenden Unterrichtsaktivitäten vor, das Storytelling bzw. Storylistening ins Zentrum stellt. **Michaela Kováčová** setzt sich zum Ziel, auf die Möglichkeiten der Integration von audiovisuellem Material in die Wortschatzarbeit hinzuweisen. Im Aufsatz von **Lara Hedžić** werden gängige bosnisch-herzegowinische DaF-Lehrwerke und Lehrpläne für Mittelschulen bzw. Gymnasien daraufhin untersucht, ob und wie sie den plurizentrischen Ansatz umsetzen bzw. der sprachlichen Vielfalt der deutschsprachigen Länder auf lexikalischer Ebene gerecht werden. Im Beitrag von **Alexandra Breu** wird der DaF-Unterricht in Serbien mit dem Fokus auf die Wortschatzarbeit dargestellt. **Borbála Pachné Heltai** widmet sich in ihrem Beitrag dem Zusammenhang zwischen sprachlichen Ideologien, sprachlicher Bewusstheit und Spracherwerb. **Ágnes Antalné Szabó** untersucht in ihrem Beitrag die Lehrersprache, unter besonderer Berücksichtigung des Fachwortschatzes in den Erläuterungen und Erklärungen von Lehrenden. **Eszter Varga-Mónok** geht der Frage nach, wie Texte der klassischen deutschen Literatur einen Beitrag zum erfolgreichen DaF-Unterricht auch im 21. Jahrhundert leisten können. Schließich stellt **Herta Márki** ihr Dissertationsprojekt vor, in dem sie die Besonderheiten der sprachlichen Entwicklung der Lernenden mit unterschiedlichen L1 untersucht.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Autorinnen und Autoren für die konstruktive, meiner Überzeugung nach auch diesmal äußerst fruchtbare Zusammenarbeit herzlichst bedanken. Mein besonderer Dank gilt meinem geschätzten Kollegen, dem Schriftleiter der Reihe Balázs Sára, und nicht zuletzt sage ich Herrn László Horváth, dem Direktor des Eötvös-Collegiums, ein

großes Dankeschön für die Ermöglichung der Herausgabe dieser Reihe – sein Enthusiasmus und seine Überzeugung vom Geist der Cathedra Magistrorum haben unsere Arbeit von der Gründung dieser Lehrerakademie an bis heute unterstützend begleitet.

Budapest, im November 2020 Die Herausgeberin

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht

1 Einleitung

Für die Fremdsprachenlernenden stellt das Erlernen des fremdsprachlichen Wortschatzes eine der größten Herausforderungen dar. Die Lernenden müssen einerseits viele Wörter langfristig behalten, andererseits sie treffsicher, schnell und möglichst normgerecht für den Sprachgebrauch abrufen können (Neveling 2016: 117). Da der erfolgreiche Wortschatzerwerb eine der wichtigsten Voraussetzungen der Sprachentwicklung darstellt, sollten Lernende für die Bewältigung dieser komplexen Aufgabe von Anfang an gezielte Unterstützung und ständige Förderung durch ihre Lehrende erhalten.

Deutsch als Fremdsprache wird in unterschiedlichen institutionellen Kontexten gelehrt und gelernt. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich ausschließlich auf den Unterricht an staatlichen, schulischen Bildungseinrichtungen, weil die universitäre Lehrerausbildung auf diese Tätigkeit vorbereitet.

Der Erfolg im Unterricht hängt von vielen Faktoren ab, der Lehrperson wird dabei in der letzten Zeit wieder eine zentrale Rolle zugeschrieben. Sie kann dieser Verantwortung Rechnung tragen, wenn ihr die nötigen Kompetenzen für die Steuerung und Optimierung der Lehr- und Lernprozesse zur Verfügung stehen und sie in der Lage ist, von ihren Kompetenzen im Dienste der Förderung der im DaF-Unterricht angestrebten sprachlichen Handlungsfähigkeit bewusst Gebrauch zu machen.

Angehende Lehrende können diese Lehrendenkompetenzen in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Rahmen der universitären Bildung kennen lernen, sich aneignen und die ersten Erfahrungen im Praxisfeld sammeln.

Die inhaltlich-fachliche, didaktische und methodische Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sind die zentralen Aufgaben für die Lehrenden. Für die Wahrnehmung und Durchführung dieser Aufgaben nutzen Lehrende das

im Verlauf der Ausbildung erworbene theoretische Wissen um ihr Fach, in unserem Fall Deutsch als Fremdsprache, zudem sind sie in der Lage, dieses theoretische Wissen mit der konkreten Arbeit im DaF-Unterricht zu verbinden. Diese Fähigkeit zur Verknüpfung beider Bereiche macht ihre fachdidaktische Kompetenz aus, der im Unterricht eine zentrale Rolle zukommt. In der spezifischen Lehr- und Lernsituation des Unterrichts haben die Lehrenden mit einem Lehr- und Lerngegenstand zu tun, über den sie theoretisches Wissen besitzen sollten. Auf dieses Wissen können sie in der Phase der Planung des Unterrichts oder zu jeder Zeit im Unterricht zurückgreifen, um den Lernenden Lernprobleme zu erläutern und zu erklären, damit die Schwierigkeiten, die deren Sprachentwicklung im Wege stehen, beseitigt werden. Die fachwissenschaftlichen Kenntnisse bilden die Grundlage unterrichtlichen Handelns, sind aber nicht selbst Gegenstand des Unterrichts:

> Für die Gestaltung des Unterrichts gelten offenbar didaktische Prinzipien, die nicht einfach aus dem Fachwissen, sondern z. B. aus den übergeordneten Zielsetzungen, aus den spezifischen Bedingungen der Lerngruppe oder aus lerntheoretischen Überlegungen hergeleitet werden. (Hallet 2006: 33)

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Lehrerwissen und -können angehender Lehrpersonen für die Durchführung der Wortschatzarbeit zu erweitern. Er fügt sich damit in die Reihe der CM-Beiträge über fachliche Kompetenzen ein (Feld-Knapp 2012, 2014a, 2016a, 2018a,b).

In den Abschnitten 2–4 werden besonders die für die Lehrenden relevanten Fachkenntnisse in Bezug auf den Wortschatz aus sprachwissenschaftlicher, psycholinguistischer und fachdidaktischer Sicht in einem Überblick behandelt. Da diese Kenntnisse aus den drei Bereichen einander ergänzen und den Lehrenden als Hintergrundwissen bei der Verwirklichung der Lehr- und Lernziele im Unterricht dienen, ermöglichen sie einen komplexen Zugang zum Wortschatz und stellen somit einen wesentlichen Teil ihres Lehrerwissens dar (ausführlicher dargestellt unter anderem von Barkowski/Krumm 2010; Burwitz-Melzer/Mehlhorn/Riemer/Bausch/Krumm 2016; Edmondson/House 2006; Surkamp 2010; Graefen/Liedke 2008; Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer 2010). In Abschnitt 5 wird der Wortschatz als Lehr- und Lerngegenstand behandelt. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2 Wortschatz in der Sprache

Der Wortschatz ist die Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt (Tschirner 2010: 236).

> Der Terminus ‚Wort' ist nicht einheitlich definiert. Aus kognitivistischer Perspektive dienen Wörter der Benennung von Gegenständen und Sachverhalten in der außersprachlichen Welt, aus linguistischer Sicht sind es Zeichen mit Form- und Ausdrucksseite, selbstständige sprachliche und kommunikationsorientierte Grundeinheiten (Neveling 2010a: 331)

Wörter können daher von der Bedeutung ausgehend oder von den Wortformen her beschrieben werden (ausführlicher dargestellt unter anderem bei Ernst 2004: 187ff.; Fandrych/Thurmair 2018, Graefen/Liedke 2008; Gross/Fischer 1998: 109ff.; Kocsány 2010). Zwischen Wörtern gibt es viele Verbindungsmöglichkeiten, die den Sprechern der Sprache bewusst sind und deren Kenntnis ihre lexikalische Kompetenz ausmacht (Tschirner 2010: 236).

Der Wortschatz kann in einen Allgemeinwortschatz, eine Vielfalt von varietätentypischen Wortschätzen, insbesondere Fachwortschätzen unterteilt werden. Der Allgemeinwortschatz des Deutschen wird auf ca. 500000 Wörter geschätzt, jährlich kommen etwa 4000 neue Wörter bzw. Wortbedeutungen hinzu. Die Fachwortschätze zusammen umfassen ca. zehn Millionen Wörter (Tschirner 2010: 237).

Von dieser gewaltigen Wortmenge beherrschen auch Muttersprachler nur einen geringen Teil rezeptiv, produktiv noch weniger. Dabei spielen individuelle Faktoren wie Ausbildung, Beruf, unterschiedliche Interessen eine wichtige Rolle. Lerner von Deutsch als Fremdsprache brauchen für die alltägliche Kommunikation mindestens 8000 Wörter rezeptiv und wenigstens 2000 Wörter produktiv (Löschmann 1993).

Der Allgemeinwortschatz kann unterschiedlich beschrieben werden: Er lässt sich auf der Basis der Wortbedeutungen oder auf der Basis der Wortformen erfassen, kann nach zeitlichen Kriterien (Neologismen, Archaismen) oder nach Häufigkeitskriterien (Grundwortschatz, Aufbauwortschatz) gegliedert werden, außerdem

> […] lässt er sich nach grammatischen Merkmalen gliedern, insbesondere nach Wortarten (Substantiven, Verben u.a.), nach Merkmalen von Wortarten (Valenz von Verben, Substantiven oder Adjektiven), nach Wortbildungsmustern (Komposita, Derivation) und nach weiteren syntagmatischen Kriterien (Phraseologismen, Kollokationen). Schließlich lässt er sich nach pragma- und soziolinguistischen Kriterien wie Textsorten, Gruppensprachen und Register einteilen. (Tschirner 2010: 238)

Eine für den Unterricht relevante Gruppensprache ist beispielsweise die Jugendsprache (ausführlicher dargestellt bei Neuland 2010, 2018).

Neben diesen Gesichtspunkten kann der Wortschatz noch nach weiteren linguistischen Kriterien klassifiziert werden (Bohn 2001: 7f.). Die Kenntnis dieser Kriterien ist für die Lehrenden bei der Vorbereitung ihres Unterrichts von besonderer Bedeutung.

- Die Unterscheidung zwischen Inhalts- und Funktionswörtern ist für den Fremdsprachenunterricht besonders relevant. Inhaltswörter sind zum Beispiel Substantive, Verben, Adjektive (*Schule, lernen, fleißig*), Funktionswörter beispielsweise Artikel, Präpositionen, Konjunktionen usw. (*der, in, weil*). Inhaltswörter sind der offene, dynamische und umfangreichere Teil des Wortschatzes, während Funktionswörter den relativ geschlossenen, stabilen und kleineren Teil des Wortschatzes ausmachen. Wie aus ihrem Namen hervorgeht, haben sie keine eigenständige (lexikalische) Bedeutung, sondern erfüllen hauptsächlich auf syntaktisch-struktureller Ebene die Funktion, bestimmte grammatische Inhalte auszudrücken. Im Kontext der Funktionswörter soll noch der Begriff der textgrammatischen Mittel explizit erwähnt werden. Sie erfüllen eine Funktion auf der Textebene, sie wirken satzübergreifend und dienen dazu, aufeinanderfolgende Sätze innerhalb eines Textes inhaltlich miteinander zu verbinden. Zwischen Funktionswörtern und textgrammatischen Mitteln gibt es Überlappungen. Wegen des besonderen Stellenwertes ihres Gebrauchs kommt im DaF-Unterricht den Funktionswörtern, unter anderem den textgrammatischen Mitteln, eine wichtige Bedeutung zu. Letztere spielen beim Textverstehen und in der Textproduktion eine zentrale Rolle.
- Diese Unterscheidung zwischen Inhalts- und Funktionswörtern kann auch nach anderen Merkmalen erfasst werden. Die Wörter einer Sprache können auf einem Kontinuum zwischen bedeutungsstarken und -schwachen Wörtern klassifiziert werden:

  > An einem Pol liegen die *Autosemantika*, die aus sich selbst heraus verständlich sind (*Straße* als Konkretum oder *Freiheit* als Abstraktum), am anderen die *Synsemantika*, grammatische Wörter mit sehr geringer Bedeutung. (Neveling 2010a: 331)

  Solche Wörter sind Partikeln (*doch*), Präpositionen (*in, nach*), Konjunktionen (*dass, weil*) oder Hilfsverben (*haben, sein*); die Deiktika (*ich, du, wir, hier, dort*) haben zwar eine eigene Bedeutung, die jedoch erst im Kontext verständlich wird (Péteri 2002). Das Verständnis von Wörtern, nach dem „die Grenzen zur Grammatik als fließend betrachtet werden“

(Neveling 2010a: 331), gilt als wichtiger Baustein des Lehrerwissens. Diese Unterscheidung der Wörter hat bei der Förderung der Textkompetenz eine entscheidende Rolle. Diese Fähigkeit liegt dem kompetenten Umgang mit Texten im rezeptiven und produktiven Bereich sowie dem Wissenserwerb gleichermaßen zugrunde und fungiert deshalb im ganzen schulischen Bereich, in allen Fächern, also weit über den Fremdsprachenunterricht hinaus als eine Schlüsselkompetenz.

- Nach der morphosyntaktischen Komplexität unterscheidet man Einzelwörter und Wortgruppen mit Wortcharakter (*Heft, Abschied nehmen*). Bei der Wortbildung sprechen wir vom Stammwort (*Schule*), mit dem Ableitungen (*schulisch*), Zusammensetzungen (*Schulgebäude*) und Präfixbildungen (*Vorschule*) möglich sind. Die Kenntnisse über die Regularitäten der Wortbildung sind gleichfalls für die Förderung der Sprachhandlungen im rezeptiven, aber auch im produktiven Bereich von Bedeutung.
- Wörter können nach ihren strukturellen und inhaltlichen Beziehungen eingeteilt werden. Die syntagmatische Beziehung von sprachlichen Ausdrücken bezieht sich auf die chronologische Abfolge beim Sprechen bzw. die lineare Abfolge von links nach rechts beim Schreiben/Lesen. Hier geht es darum, welche Rolle oder Funktion die einzelnen Elemente im Verhältnis zu den vorangehenden und den nachfolgenden sowie beim Aufbau von größeren Einheiten haben (*Peter [Subjekt] geht [Prädikat] ins Kino [Adverbial]*. Die paradigmatische Beziehung besteht zwischen zwei oder mehr Einheiten, die miteinander austauschbar sind und sich im gegebenen Kontext gegenseitig ausschließen *(Marta erzählt ihrer Mutter eine Geschichte. Anna erzählt ihrer Mutter ein Märchen. Petra erzählt ihrer Mutter einen Witz* (*Geschichte*, *Märchen*, *Witz* sind Realisierungen des Akkusativobjekts und sind untereinander austauschbar).
- Es gibt bedeutungsgleiche oder bedeutungsähnliche Wörter, Synonyme genannt (*gehen, laufen*), andere Wörter haben eine gegenteilige Bedeutung, Antonyme genannt (*arm – reich*). Untergeordnete Wörter heißen Hyponyme (*Kinder: Junge, Mädchen)*, nebengeordnete Wörter heißen Kohyponyme (*Baum: Birne, Linde*) (Brdar-Szabó 1991).
- Wörter können nach ihrer Herkunft beschrieben werden: es gibt Fremdwörter wie *adäquat, trivial,* Internationalismen wie *Chef, Film* oder Lehnwörter wie *Atelier, Exposé*. Internationalismen haben ein großes Potenzial für das Textverstehen bei der Bedeutungserschließung fremder Wörter (s. Abschnitt 5).
- Wörter können nach Wortfamilien, d.h. nach Wörtern, die auf eine gemeinsame Wurzel wie z.B. *gehen, Gang, gängig* usw. zurückgeführt werden, gruppiert werden.

- Die zu einem Sachgebiet gehörenden Wörter können Wortfeldern zugeordnet werden wie z.B. *Schule, Lehrer, Lerner* usw. Ein Wortfeld besteht aus einem Wörter-Paradigma, dessen Wörter alle aus derselben syntaktischen Kategorie und einer dazu geeigneten semantischen Struktur stammen.
- Wörter lassen sich unterschiedlichen Stilebenen zuordnen wie z.B. *verstehen, begreifen* im Unterschied zu *kapieren, mitkriegen*.
- Neben den stilistischen Varianten (formal, familiär, poetisch, Prosasprache) gibt es soziale (Hochsprache, Umgangssprache, Slang) und regionale Varianten (Dialekte). (Zum Begriff von Varianten s. die untenstehende Definition.)
- Nach der Art der Sprachverwendung in einer konkreten Situation spricht man von geschriebener und gesprochener Sprache (medial) oder Schriftsprache und Umgangssprache (bzw. Bildungssprache und Alltagssprache).
- Der Wortschatz setzt sich nicht nur aus einzelnen Wörtern, sondern aus Wortgruppen und Sätzen mit Wortcharakter (Sprichwörter wie z.B. *Morgenstunde hat Gold im Munde* in der Bedeutung 'frühes Aufstehen lohnt sich, weil man am Morgen sehr gut und in Ruhe arbeiten kann') zusammen.
- Zu den Wortgruppen gehören zum Beispiel idiomatische Wendungen, Phraseologismen. Sie sind feste Wendungen, die man zumeist nicht in der wörtlichen Bedeutung ihrer Konstituenten, sondern nur als Ganzes und im übertragenen Sinn verstehen kann. Zwei Gruppen von Phrasemen sind für den Fremdsprachenunterricht besonders wichtig:
  - Routineformeln spielen bei der Bewältigung alltäglicher Standardsituationen (z.B. *ehrlich gesagt*) eine wichtige Rolle (Mujzer-Varga 2016: 186)
  - Kollokationen (z.B. *jemandem einen Gruß* ausrichten) sind wegen ihrer Häufigkeit besonders wichtig bei der Textproduktion (Reder 2006).

  Der kompetente Umgang mit Kollokationen stellt beispielsweise Sprachlernende vor große Herausforderungen. Beim Gebrauch von festen Wendungen kommen typischerweise Interferenzfehler vor, die auf den Einfluss der Muttersprache zurückzuführen sind (Handwerker 2010; Juhász 1970; Lüger 2019; Rada 2010). Zur Veranschaulichung sei hier ein Beispiel aus einem Aufsatz eines ungarischen Abiturienten angeführt: *[Als die Tragödie eintrat, Thiel hat das Verstand seines Lebens verloren.] [Er konnte diese Situation abtragen.] – *diese Situation abtragen* ist das Ergebnis einer Spiegelübersetzung aus dem Ungarischen ins Deutsche (weitere Beispiele s. bei Feld-Knapp 2010; Perge 2014). Für die Bezeichnung aller Wörter und Wortgruppen hat sich der Begriff der lexikalischen Einheit als Oberbegriff etabliert (Löschmann 1993: 28).

Der Wortschatz der deutschen Sprache umfasst neben dem Allgemeinwortschatz eine Vielfalt von varietätentypischen Wortschätzen. Das ergibt sich u.a. daraus, dass die deutsche Sprache eine plurizentrische Sprache ist, die über mehrere Zentren verfügt und mindestens drei gleichwertige Varietäten umfasst (deutsche Standardsprache, Schweizer Hochdeutsch und österreichische Standardsprache – Ammon 1995; de Cillia 2006; Muhr 1993; von Polenz 1988). Varianten sind die einzelnen konkreten lexikalischen Einheiten (*Sahne* [D] – *Rahm* [CH] – *Schlag* [A]) einer Varietät (deutschländisches, schweizerisches, österreichisches Standarddeutsch). Eine nationale Varietät umfasst also nicht nur nationale Varianten, d.h. Austriazismen, Helvetismen, Teutonismen (Deutschlandismen), sondern auch (und zwar weitaus mehr) gemeindeutsche Konstanten (Hägi 2014: 84; die Relevanz der Plurizentrik für den DaF-Unterricht wird von Hägi im CM-Band „Mehrsprachigkeit" [ebd., S. 84ff.] ausführlich beschrieben und anhand von zahlreichen Beispielen dargestellt).

Die Berücksichtigung der Plurizentrik im DaF-Unterricht verlangt allerdings von den Lehrenden eine neue Einstellung zur deutschen Sprache. Der DaF-Unterricht wurde lange Zeit durch die „monozentrische" Sprachauffassung geprägt, die von einer einheitlichen Norm, von der Vorstellung von „Zentrum" und „Rand" ausgeht und die sprachlichen Unterschiede als „Abweichungen" von der Norm betrachtet. Dem DaF-Unterricht lag meistens eine sterile, variationslose Sprache zugrunde, die für die Lernenden zwar ein gutes und korrektes Deutsch bot, aber nicht auf die Realität in den deutschsprachigen Ländern vorbereitete.

Zum Schluss sei noch in diesem Abschnitt der Begriff von Chunks erwähnt. Dieser Begriff wird im Sinne eines Oberbegriffs für lexikalische Einheiten verwendet und hat einen besonderen Stellenwert für den Fremdsprachenunterricht. Darunter sind diejenigen rekurrenten, mehrteiligen Formulierungen (Kollokationen, Idiome, Doppelbenennungen, Funktionsverbgefüge, Routineformeln) zu verstehen, die beim Sprachgebrauch nicht jedes Mal aus ihren Komponenten gebildet werden, sondern bei der Rezeption als Ganzes wahrgenommen bzw. memorisiert und bei der Produktion ebenfalls als Ganzes abgerufen werden (Aguado 2014; Ellis 2003; Götze 2013; Handwerker 2008, 2010). Chunks weisen eine zweifache Funktion im Sprachlernprozess vor. Ihre primäre Funktion liegt in ihrer Speicherung als Ganzheit: Da auf sie in der Sprachproduktion als Ganzes zugegriffen wird, wird dabei auf die Regelanwendung verzichtet. Dadurch wird das Kurzzeitgedächtnis entlastet (was besonders bei Lernenden im Anfangsstadium von großer Relevanz ist), und die entstandene Zusatzkapazität kann für parallel ablaufende kognitive Prozesse bereitgestellt werden. Die sekundäre Funktion liegt in der Analyse ihrer Struktur: Bei der späteren expliziten Grammatikarbeit kann auf sie

zugegriffen werden, d.h. sie können als Beispiel für die jeweilige grammatische Struktur fungieren (Kránicz 2016: 349; Westhoff 2011: 245).

3 Wortschatz im Kopf

Neben den linguistischen Kriterien zur Gliederung und Beschreibung des sichtbaren oder hörbaren Wortschatzes sind für das Lehrerwissen Kenntnisse in Bezug auf die Speicherung und Abrufbarkeit bzw. auf den Erwerb des fremdsprachlichen Wortschatzes gleichfalls von hoher Relevanz. Mit diesen Fragen beschäftigen sich die kognitive Linguistik und die Psycholinguistik, die die Sprachverarbeitung der Lernenden unter prozessualen Aspekten untersuchen und modellieren. Speicherung und Erwerb sind unsichtbar und folglich nur anhand von Modellen zugänglich und vorstellbar. Das Gedächtnis wird dabei dynamisch gefasst und als Struktur (funktional getrennter Speicher) und konstruktiver Prozess (Ordnungen erkennen und schaffen, Interaktion der Gehirnhemisphären) verstanden: „Lexikalisches Wissen wird demnach im mentalen Lexikon gespeichert, das die lexikalischen Einheiten der Sprache, ihre Verstehens- und Verwendungsprinzipien enthält" (Köster 2010: 1023).

Schwarz (1992: 84) zufolge ist „das mentale Lexikon […] der Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind". Das mentale Lexikon setzt sich aus mehreren Teillexika zusammen, die jeweils phonologische, morphologische, syntaktische und semantische Informationen enthalten (Raupach 1994: 21). Diese Teilbereiche als Subkomponenten werden zwar getrennt betrachtet, jedoch ist zwischen ihnen durchgängig eine gleichzeitige Interdependenz erkennbar (ebd., S. 27).

Wörter sind Teil des deklarativen Wissens. Das deklarative Wissen wird auch Was-Wissen oder Faktenwissen genannt: „Zum deklarativen Sprachwissen gehört zum Beispiel Faktenwissen zum Wortschatz, zur Grammatik, zur Pragmatik" (Biechele 2010: 44). Im Langzeitgedächtnis wird neben dem rein sprachlichen Wissen auch das Weltwissen gespeichert, das oft kulturspezifische Merkmale ausweist.

Die Speicherung des einzelnen Wortes erfolgt nach dessen Form und dessen Inhalt. Beides ist getrennt, aber nah beieinander repräsentiert. „Wörter liegen uns mitunter ‚auf der Zunge' und können erst abgerufen werden, wenn der Pfad zwischen Form und Inhalt gefunden ist" (Neveling 2010b: 217). Bei der Sprachrezeption gelangen die Wörter über die Perzeptionskanäle (auditiv, visuell) und das Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis, bei der Produktion umgekehrt vom Langzeitgedächtnis über das Kurzzeitgedächtnis zur Artikulation und Verschriftlichung (ebd., S. 217).

Die Speicherung der Wörter im mentalen Lexikon erfolgt nach intralingualen Ordnungsprinzipien: „Ohne Ordnung im mentalen Lexikon können wir die vielen Wörter einer oder mehrerer Sprachen nicht ablegen und nicht wiederfinden“ (ebd., S. 217). Das mentale Lexikon ist ein Netz, in dem Wörter vielfach und vielfältig mit anderen Wörtern verbunden sind. „Beim Sprachgebrauch und der Wortsuche werden Netzwerkstränge bis zur Aktivierung des gesuchten Wortes bzw. Konzepts durchlaufen“ (ebd., S. 218).

> Eine Momentaufnahme des mentalen Lexikons ist gar nicht möglich, es existiert nur im Vollzug. Die Annahme, es ließe sich als eigenständiges Modul aus dem gesamten Sprachverarbeitungsprozeß isolieren, dient lediglich heuristischen Zwecken und ist letztlich von den Vorstellungen geprägt, die uns die Metapher „Lexikon“ suggeriert. (Raupach 1994: 37)

Es gibt so viele mentale Lexika, wie es sprechende Menschen gibt (Möhle 1994: 39).

Bei der Modellierung des mentalen Lexikons wird heute davon ausgegangen, dass Mutter- und Fremdsprache(n) interagieren und in einem flexiblen und dynamischen Speichersystem repräsentiert sind. Bei der Verarbeitung neuer Daten wird immer auf das vorhandene Welt- und Sprachwissen zurückgegriffen. Weitgehend selbstständig Ordnungen im Wortschatz zu entdecken und zu schaffen, fördert den Ausbau des subjektiven mentalen Lexikons, und je vielfältiger eine lexikalische Einheit vernetzt ist, desto besser kann sie abgerufen werden (vgl. Köster 2010: 1023; Lutjeharms 2003: 130f.).

Das mentale Lexikon der Lernersprache hat spezifische Merkmale: „Das Modell des L1-Lexikons ist zu statisch für einen Wortbestand und Wortgebrauch des Lernerlexikons, das mehrsprachig, instabil, lückenhaft und permanent veränderbar ist“ (Börner/Vogel 1994: 7). Der fremdsprachliche Wortschatz eines Lerners ist – gleich auf welcher Niveaustufe er sich befindet – unvollständig, gemessen etwa an seinem L1-Wortschatz oder am L2-Wortschatz eines vergleichbaren Muttersprachlers:

> Für den Lerner selber werden diese Defizite insbesondere dann spürbar, wenn ihm Wortformen für Inhalte fehlen, die er ausdrücken will, oder wenn er beim Hören oder Lesen auf L2-Wortformen stößt, denen er unmittelbar keine Bedeutung zuordnen kann. (ebd., S. 8)

Die Lernersprache entsteht in einem didaktisch geplanten Prozess als Ergebnis einer methodisch gesteuerten Interaktion zwischen Lehrer und Lehrmaterial auf der einen Seite und dem Lerner auf der anderen Seite (ebd., S. 14).

Der Erwerb des fremdsprachlichen Wortschatzes erfolgt in einem Prozess, in dem Lernende vom Einfacheren zu einem immer komplexeren, differenzierten

Wortverständnis gelangen. Dabei nutzen sie ihre bestehenden Konzepte in L1 und in anderen Fremdsprachen. Der Erwerb der ersten Wörter einer Fremdsprache ist immer am schwierigsten. Mit der Zeit wird das mentale L2-Netz immer größer und engmaschiger:

> Für eine optimale kommunikative Verfügbarkeit ist es zudem wichtig, neben dem komplexen Inhalt (Merkmale, Konnotationen usw.) auch die Formseite eines Wortes verfügbar zu haben, also die Aussprache, Orthografie und die morphosyntaktischen Komponenten. (Neveling 2010a: 332)

Der Erwerb des Einzelwortes erfolgt grundsätzlich in vier Phasen. Erst wird das Wort durch die Entschlüsselung der Laut- und Graphemstruktur wahrgenommen, dann durch den Aufbau seiner Bedeutung verstanden, das heißt Lernende können sich mit Wortform und -bedeutung auseinandersetzen. Drittens wird das Wort durch Speicherung in das mentale Lexikon eingeflochten, in der vierten Phase erfolgt schließlich die syntagmatische Umsetzung, das Wort wird für den Sprachgebrauch durch den Zugriff auf Konzepte und Wortformen abgerufen (ebd., S. 332f.). Die Speicherung kann durch aktives Einprägen (Wiederholungen, Üben) gefestigt oder durch Wortgebrauch unterstützt werden. Der Erwerb des Einzelwortes erfolgt nicht immer nach diesem Schema, zwischen den Phasen gibt es fließende Übergänge. Der Prozess des Wortschatzlernens ist ein äußerst komplexes Phänomen (ausführlicher dargestellt zum Beispiel bei Nation 2001).

Diese schematische Darstellung des Erwerbs des Einzelwortes kann trotz Vereinfachung gerechtfertigt werden, denn sie kann als ein geeigneter Ausgangspunkt zum Beispiel für einen wichtigen Anwendungsbereich der psycholinguistischen Erkenntnisse, in der Fremdsprachendidaktik bei der Erarbeitung von didaktischen Modellen für die Vermittlung neuer Wörter genutzt werden (s. Abschnitt 5).

4 Wortschatz in der Fachdidaktik

In der Fremdsprachendidaktik wird zwischen dem Mitteilungswortschatz, dem Verstehenswortschatz und dem potenziellen Wortschatz unterschieden. Der Mitteilungswortschatz bezeichnet den aktiven, produktiven Wortschatz und umfasst alle Wörter, die der Lernende produktiv beherrscht und für seine kommunikativen Zwecke verwenden kann. Dazu gehören alle Funktionswörter, weil ohne sie keine strukturierten Mitteilungen, die in Sätzen oder in Texten versprachlicht werden, möglich sind. Wichtige Bestandsteile des Mitteilungswortschatzes sind selbstverständlich Inhaltswörter, die

inhaltlich komplexe, sinnvolle Mitteilungen erst ermöglichen. Wie viele Wörter Lernende für ihre Mitteilungen brauchen, hängt von ihren individuellen Bedürfnissen ab.

Der Verstehenswortschatz umfasst die lexikalischen Einheiten, über die der Lernende verfügt, um Lese- und Hörtexte selbstständig zu verstehen. Der optimale Umfang des Verstehenswortschatzes für die Lernenden ist gleichfalls individuell unterschiedlich – man spricht von der fünf- bis zehnfachen Menge des produktiven Wortschatzes.

Zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz gibt es keine festen Grenzen. Der Umfang der beiden verändert sich dynamisch. Der produktive Wortschatz kommt aus dem rezeptiven, wir können nur solche Wörter gebrauchen, die wir verstehen – und auch umgekehrt, produktive Wörter gelangen schnell in den rezeptiven Bereich, wenn sie nicht verwendet werden. Im Zeitalter der Wissensgesellschaft nimmt der rezeptive Wortschatz an Bedeutung zu, denn neues Wissen wird grundsätzlich mittels rezipierter Texte erworben.

In der Fremdsprachendidaktik spricht man zudem vom potenziellen Wortschatz. Er umfasst keine im mentalen Lexikon verankerten Wörter, sondern bezeichnet das prozedurale Zusammenspiel aus Vorwissen und Verstehens- und Produktionsstrategien (Neveling 2010a: 332). Zum potenziellen Wortschatz gehören die zusammengesetzten und abgeleiteten Wörter, die der Lernende in dieser Form zwar nicht kennt, aber aufgrund seiner lexikalischen Kenntnisse ohne Erklärung verstehen kann. Ihm ist die Bedeutung der einzelnen Bestandteile klar, weil er entsprechende Wortbildungsregularitäten kennt. Beim Verstehen dieser neuen Wörter ist er in der Lage, seine Vorkenntnisse zu aktivieren oder Hypothesen zu bilden. Der potenzielle Wortschatz stellt eine wichtige Basis für das Textverstehen im mündlichen und im schriftlichen Bereich dar. Der Lernende greift dabei auf seinen produktiven und rezeptiven Wortschatz zurück und setzt seine Lese- und Hörverstehensstrategien ein (Garay 2017). Der potenzielle Wortschatz ist keine zählbare Menge, sondern vielmehr die Fähigkeit, den Sinn unbekannter Wörter aus bekannten Bausteinen zu erschließen (Bohn 2001: 10). Eine wichtige Aufgabe im Fremdsprachenunterricht ist, den potenziellen Wortschatz von Anfang an durch die Bewusstmachung von Bedeutungserschließungsstrategien auf der Wort-, Satz- und Textebene zu fördern.

Unterrichtlich gesteuerter Wortschatzerwerb wird auch als Wortschatzarbeit, Wortschatzvermittlung (aus Sicht der Lehrperson) oder Wortschatzlernen (aus Sicht des Lerners) bezeichnet (Stork 2010: 105). Das Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht erfolgt in einem gesteuerten Prozess, der durch Textorientierung geprägt ist. Der Unterricht geht vom Text zum Text, vom

Input (gelesener und verstandener Text) zum Output (von den Lernenden im Unterricht produzierter Text). Das Lesen von Inputtexten ermöglicht einen direkten Zugang zum Wortschatz, der gezielt bearbeitet und thematisiert wird, damit erfüllt der Text eine Musterfunktion bei der Wahrnehmung des deutschen Wortschatzes. Der Wortschatz kann direkt über Lesen erworben werden, im Anschluss erfolgt das Wortschatzlernen beiläufig, das primäre Ziel ist die Entwicklung der Lesekompetenz (Abitzsch et. al. 2019). Dabei kommt den Vorkenntnissen der Lernenden in Bezug auf andere Sprachen oder auf ihr Weltwissen und viele persönliche Faktoren (Einstellungen zur Zielsprache, Motivation, Lernkultur der Lernenden) eine wichtige Rolle zu (Boócz-Barna 2014). Parallel zu dieser gesteuerten Form des Wortschatzerwerbs können Lernende selbst ohne Fremdsteuerung neue Wörter erlernen. Traditionell nennt sich diese Aktivität der Lernenden „Vokabellernen". Diese Form des Wortschatzlernens ist einerseits notwendig, anderseits empfehlenswert:

> Zum einen ist es während des Fremdsprachenunterrichts aus zeitlichen Gründen nicht möglich, den zu lernenden Wortschatz ausreichend zu festigen. Zum anderen sollen die Lerner im Sinne eines autonomen und lebenslangen Lernens befähigt werden, Wortschatz selbst gesteuert zu erwerben. (Stork 2010: 106)

Für die Vermittlung der Wortschatzkenntnisse etablierten sich im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts unterschiedliche methodische Konzepte, in denen dem Wortschatzlernen den jeweiligen Zielen des Unterrichts entsprechend eine andere Rolle zugeschrieben wurde (Funk 2010a; Hüllen 2005; Piepho 1974; Vietor 1882). In der Grammatik–Übersetzungs-Methode galten die Kenntnisse im Bereich des Wortschatzes als Selbstzweck, nach dem heutigen Verständnis vom Fremdsprachenunterricht haben die Wortschatzkenntnisse eine dienende Funktion. Ausgehend davon, dass die Wörter für die Lernenden nicht an und für sich wichtig sind, sondern mit den grammatischen Kenntnissen die sprachliche Basis für ihre Sprachhandlungen beim mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch im rezeptiven und produktiven Bereich im und außerhalb des Unterrichts bilden, wird die lexikalische Kompetenz den kommunikativen Fertigkeiten untergeordnet. Die Vermittlung der Wortschatzkenntnisse sollte daher kontextgebunden erfolgen (Neveling 2016: 117).

In der letzten Zeit werden im Kontext der Wortschatzarbeit die Potenziale von „language learning awareness" und von „focus on form" genutzt, die zur Effektivierung der Wortschatzarbeit ebenfalls erheblich beitragen können. Im Programm der *language awareness* wird die bewusste Beschäftigung mit der Fremdsprache in den Vordergrund gerückt. *Language awareness* verpflichtet sich dem sogenannten kognitiven Paradigma. Dabei wird der

Fokus auf mentale Prozesse gelegt, die beim Fremdsprachenerwerbsprozess im Kopf der Lernenden ablaufen. Damit wird der Lernerfolg nicht mehr eindimensional auf das Lehren zurückgeführt, sondern Lernen wird als ein komplexer, sich im Lernenden vollziehender Prozess betrachtet. Aus dieser Hinwendung zu mentalen kognitiven Prozessen resultierte, dass auch der Stellenwert von Bewusstmachung neu definiert wurde: Der Schwerpunkt des kognitiven Paradigmas ist natürlich nicht im Sinne der als überholt geltenden Grammatik–Übersetzungs-Methode zu verstehen, sondern Bewusstmachung wird als Reflexion über Lerngegenstände und Lernvorgänge aufgefasst (Brdar-Szabó 2010a,b; Königs 2005: 12; Uzonyi 2016). Vgl. hierzu:

> Sprachliche Bewusstheit ist das Sich-im-Klaren-Sein über die Struktur(en) einer oder mehrerer Sprachen sowie über die Verwendung von Sprache in verschiedenen Kommunikationskontexten, um bestimmte kommunikative Absichten zu erreichen. Bewusstheit beruht auf der Wahrnehmung und geistigen Verarbeitung von Sprache und ist Resultat eines Erkenntnisprozesses, der an sprachliche Interaktion gebunden ist. Die Bewusstmachung sprachlicher Erscheinungen dient als Lernhilfe und tritt in unterschiedlichen Sprachmethoden auf, ist aber selbst keine Sprachlehrmethode. (Gnutzmann 2010: 16)

Das Programm der *language awareness* ist in der Wortschatzarbeit bei der Bewusstmachung der Wortbildungsregularitäten im Fremdsprachenunterricht von besonders großer Relevanz. Für diese Zwecke werden diverse Verfahren in der Fremdsprachendidaktik für die Praxis zur Verfügung gestellt (s. Abschnitt 5).

An dieser Stelle soll noch auf ein weiteres großes Verdienst der *language learning awareness* für den Fremdsprachenunterricht hingewiesen werden: Dieses Konzept trägt der Komplexität des Sprachenlernens Rechnung und in diesem Sinne ist auch der Wortschatz in der Vermittlung betroffen. In diesem Kontext hat *learning awareness* hohe Relevanz für alle Bereiche des Fremdsprachenunterrichts. Durch die kommunikativ-pragmatische Wende in der Linguistik und in der Folge der Fremdsprachendidaktik (Phiepho 1974) kam der Gebrauchsaspekt von Sprache und sprachlichem Wissen stärker zum Tragen, was sich im Kontext von Sprache und sprachlichem Wissen durch die Einbeziehung von pragmatischem und soziolinguistischem Wissen niederschlug (Gnutzmann 2012: 41). Diese Erweiterung der Zielsetzungen wird in der *language awareness* aufgegriffen und neben der kognitiven Orientierung der Fremdsprachendidaktik auch die affektive, soziale, politische und Performanz-Domäne von Sprache und Sprachlernprozessen in den Blick genommen:

> So werden unter language awareness nicht nur die (kognitive) menschliche Sprachfähigkeit und deren Bedeutung für das Denken, Lernen und Handeln verstanden, sondern auch die affektiven, politischen und sozialen Zusammenhänge

> von sprachlicher Kommunikation wie auch von mutter- und fremdsprachlichem Lernen subsummiert. (Gnutzmann 2010: 17)

Das Konzept *focus on form* bezeichnet eine Unterrichtsphase in einem inhalts- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht, in dem der Fokus explizit auf Sprachstrukturen einschließlich der Textgrammatik und der Regeln der Wortbildung liegt (vgl. Funk 2010b: 86). Das Konzept von *focus on form* unterscheidet sich von dem Konzept von *focus on forms*, das einem grammatikzentrierten Unterricht zugrunde lag. Das *focus on form*-Konzept zielt darauf ab, dass sprachliche Regelhaftigkeiten im Unterricht nur in dem Fall behandelt werden, wenn die Lernenden diese bei der Lösung einer inhaltlichen Aufgabe explizit verstehen wollen. Wenn die Lernenden selber dabei nicht interessiert sind, widmen sie diesen keine nachhaltige Verarbeitungsaufmerksamkeit (ebd., S. 86). *Focus on form* greift also ebenfalls den Begriff der Sprachbewusstheit auf und geht davon aus, dass sich die Sprachbewusstheit fördernden Aktivitäten positiv auf das prozedurale Wissen und somit auf das automatisierte sprachliche Handeln auswirken. Zur Klärung dieser Frage gibt es jedoch einen Forschungsbedarf, die Effektivität dieses Konzeptes wurde noch nicht eindeutig nachgewiesen (Gnutzmann 2012: 42).

Bei der Konzeptualisierung der Wortschatzvermittlung kommt der Frage der Plurizentrik (s. Abschnitt 2) bzw. der Vielfalt der deutschen Sprache eine wichtige Rolle zu. Die Herausforderungen an den DaF-Unterricht sind in der letzten Zeit enorm angestiegen. Die DaF-Lernenden haben diverse Möglichkeiten, andere Sprachgebiete via Internet oder persönlich live kennen zu lernen und für sich zu entdecken. Ihre Erwartungen, sich auf diese sprachliche Vielfalt im Unterricht vorbereiten zu können, sind berechtigt, und der institutionelle Fremdsprachenunterricht muss diesem Anspruch nachgehen. Im Zeitalter der großen Mobilität in der Welt muss die Schule als Ort des gesteuerten Sprachenlernens diesem kommunikativen Bedarf der Lernenden beispielsweise durch die Organisation von Schüleraustauschprogrammen und sonstigen internationalen Projekten Rechnung tragen und ihre Tore öffnen. Dabei können die DaF-Lernenden die deutsche Sprache in ihrer Vielfalt wahrnehmen. Einen großen Motivationsfaktor stellt für sie dar, wenn sie in einer für sie fremden Welt durch Aha-Erlebnisse begleitet werden und das vor Ort gebrauchte Deutsch aufgrund ihrer schulischen Kenntnisse ihnen nicht nur bekannt vorkommt, sondern auch verstanden wird, und sie ihre eigenen Sprachkenntnisse für kommunikative Zwecke eigenständig einsetzen können: „Die Lernenden des Deutschen als Fremdsprache müssten unbedingt mit einer Vielfalt an Variation umgehen lernen, um in alltäglichen Situationen effektiv kommunizieren zu können“ (Durell 2004: 76).

Deutsch als plurizentrische Sprache gehört also zum Fachwissen aller angehenden und praktizierenden Deutschlehrenden. Allerdings wirft die Umsetzung Fragen auf wie beispielsweise:

- die Freistellung Lehrender zum Zweck der Erstellung didaktisierter, aktueller Unterrichtsmaterialien
- technische Ausstattung
- technisches Hintergrundwissen zur sicheren Nutzung neuer Medien.

In den letzten Jahren entwickelte sich in der Fremdsprachendidaktik der Begriff der rezeptiven Varietätenkompetenz. Dabei geht es darum, 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 (Studer 2002: 116ff.).

Zum Schluss schauen wir uns den Begriff der lexikalischen Kompetenz, der in Anlehnung an Tschirner (2010: 237) in Abschnitt 2 bereits eingeführt wurde, im Kontext der Vermittlung des Wortschatzes näher an. Der lexikalischen Kompetenz oder Wortschatzkompetenz wurde in der Fremdsprachendidaktik lange Zeit keine große Aufmerksamkeit gewidmet, obwohl die Wichtigkeit des fremdsprachlichen Wortschatzes beim Sprachenlernen immer anerkannt war. Es gilt als Binsenweisheit, dass die Handlungsfähigkeit ohne adäquaten Wortschatz nicht umsetzbar ist. In den 1980er Jahren lässt sich eine sogenannte Wortschatzwende feststellen, die eine Abwendung von der Grammatikorientierung darstellt und sich durch ein verstärktes Interesse an der Vermittlung des fremdsprachlichen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht zeigt. Die Etablierung des Begriffs der lexikalischen Kompetenz fügt sich in die Diskussion über den Begriff der Kompetenz ein (Ehlich 2010: 161; Schön 1983; Studer 2010: 1264ff.; Weinert 2001: 27). Diese Diskussion wurde in den 1990er Jahren einerseits durch die Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), andererseits durch den Paradigmenwechsel von der Inputorientierung hin zur Outputorientierung angeregt (Königs 2012: 35). Bei dieser neuen Orientierung geht es nicht mehr um die Betonung der Rolle und die Beschreibung von Lehrinhalten („Input"), sondern vielmehr um das, was Lernende nach Abschluss der Schule in der Lage sind zu tun („Output"). Im Gegensatz zu früheren Konzepten stehen also die effiziente Nutzung der Ressourcen und die damit verbundenen „Bildungserträge, Bildungserfolge" Bildungserträge und -erfolge im Mittelpunkt, um auf diese Weise eine neue Sichtweise zur Qualitätssicherung an schulischen Institutionen zu schaffen.

Weinert liefert eine breit gefasste Definition und beschreibt den Begriff der Kompetenz im Rahmen der Erziehungswissenschaften als Problemlösungsfähigkeit:

> Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27f.)

Diese Definition wird auf unterschiedliche Kontexte übertragen. Im Kontext von Lehren und Lernen von Sprachen haben wir es mit einem erweitertem Kompetenzbegriff zu tun, der auf das sprachliche Handeln bezogen wird. Im Fremdsprachenunterricht wird die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden als zentrales Ziel betrachtet. Dieses Ziel kann durch die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen realisiert werden. Die sprachliche Kompetenz ist eine Handlungskompetenz, die über die Problemlösungsfähigkeit hinausgeht und *savoir* (deklaratives Wissen über die Sprache) und *savoir faire* (prozedurales Wissen über den Umgang mit Sprache) umfasst (Europarat 2001; Thonhauser 2008: 90). Die Lexik (der Wortschatz) stellt die sprachliche Grundlage für die Sprachhandlungen dar, die beim Sprachgebrauch eingesetzt wird.

Die lexikalische Kompetenz ist somit die Kompetenz für den Umgang mit der Lexik. Sie weist einen ebenso dynamischen Charakter auf wie das mentale Lexikon, der Ort der Speicherung der Lexik (s. Abschnitt 3). Der Begriff der lexikalischen Kompetenz wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen als eine Unterkompetenz der linguistischen Kompetenz dargestellt. Laut GER umfasst die lexikalische Kompetenz die Kenntnis des Vokabulars der Sprache der Lernenden, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden (Europarat 2001: 111). Lexikalische und grammatische Elemente werden also getrennt behandelt.

Aufgrund neuer spracherwerbstheoretischer Erkenntnisse wird diese Auffassung in der letzten Zeit viel kritisiert. So wird in der Fachliteratur zum einen dafür plädiert, dass der dynamische Charakter der lexikalischen Kompetenz berücksichtigt wird und der Begriff komplexer, nämlich anhand der Beschreibung von Teilkompetenzen wie z.B. von Kollokations- oder Wortbildungskompetenz, modelliert wird. Diese haben eine hohe Relevanz beispielsweise für den Ausbau des potenziellen Wortschatzes. Darüber hinaus umfasst der Begriff der lexikalischen Kompetenz auch strategisches Wissen bzw. strategische Fähigkeiten. Dabei handelt es sich um Strategien des Wortschatzerschließens, -lernens und -behaltens (Targonska/Stork 2013: 82).

Die lexikalische Kompetenz sollte folglich weniger linguistisch orientiert sein, sondern sich stärker auf die Wortschatzerwerbs- bzw. Lernprozesse konzentrieren. Die Phasen dieser Prozesse sind sowohl für das Wortschatzwissen als auch für den Wortschatzgebrauch wichtig.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz ist, dass sie im Sinne des vernetzten Lernens (s. Abschnitt 3) nicht isoliert, sondern aus einer gemeinsamen Perspektive des sprachlichen Handelns betrachtet und mit anderen Bereichen verknüpft behandelt wird. Dabei geht es um den Konnex zwischen Wortschatz bzw. Idiomatik, Grammatik und Text bzw. Diskurs (Fandrych/Thonhauser 2008: 7). Um explizit festzuhalten: Es geht nicht darum, strukturelles Wissen (Grammatik) aus dem Unterrichtsgeschehen zu verbannen, sondern um eine sinnvolle Verwendung grammatischer Strukturen zum bewussten und reflektierenden Umgang mit der zu erlernenden Sprache (Feld-Knapp 2008, 2016a).

Für die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz ist also die Berücksichtigung des Zusammenspiels zwischen Wortschatz und Grammatik einerseits, Wortschatz und Textkompetenzen andererseits von Bedeutung (Feilke 2009; Feld-Knapp 2014b, 2016b; Kertes 2019; Perge 2018, 2019).

Der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht kann nur Rechnung getragen werden, wenn Kompetenzbereiche umfassend unter Einbezug von rezeptiven, eventuell auch reflektiven und produktiven Kompetenzen beschrieben werden (Fandrych 2008: 21). Diese Beschreibung der lexikalischen Kompetenz hat eine hohe Relevanz für die Wortschatzarbeit, in der eine kompetenzorientierte und prozesshafte Entwicklung der lexikalischen Kenntnisse ermöglicht wird und eine Abkehr von dem durch den GER vorprogrammierten linguistisch orientierten Konzept für die Wortschatzarbeit darstellt.

5 Wortschatz als Lehr- und Lerngegenstand

Vor der Auseinandersetzung mit dem Thema Wortschatz als Unterrichts- und Lerngegenstand muss hier das Wesen des Fremdsprachenunterrichts noch einmal hervorgehoben werden (s. Einleitung). Wir haben es im Fremdsprachenunterricht mit einer besonderen Form des Lehr- und Lerngegenstands zu tun. Der Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich von anderen schulischen Fächern dahingehend, dass im Zentrum des Unterrichts keine Sache an sich, d.h. kein vermitteltes fachspezifisches, begrifflich und theoretisch formiertes Wissen, sondern die Förderung der praktischen Sprachkenntnisse und der Aufbau einer Sprachkompetenz steht,

die der sprachlichen Handlungsfähigkeit zugrunde liegt. Im Zentrum der Fremdsprachendidaktik steht also nicht die Frage nach dem *Was,* sondern die Frage, *wie* zu lehren und zu lernen ist. Alle Fragen zu dem *Was* müssen auf diese zentrale Frage bezogen werden (Portmann 1997: 220).

In Bezug auf den Wortschatz als Lehr- und Lerngegenstand lässt sich daraus folgern, dass der Wortschatz für die Lernenden nicht an sich bedeutsam ist, sondern in seiner Rolle bei der Kommunikation, beim Umgang mit Texten im schriftlichen und mündlichen Bereich, was die Wichtigkeit der funktionalen Sichtweise für die Wortschatzvermittlung erneut unterstreicht (s. Abschnitt 4). Alle Aktivitäten, die unterschiedlichen Lehr- und Lernverfahren im Rahmen der Wortschatzarbeit sollten dementsprechend darauf abzielen, dass sich die Lernenden ihren fremdsprachlichen Wortschatz systematisch aufbauen und bei der Realisierung von relevanten Kommunikationsabsichten und bei der Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen nutzen lernen.

Bevor wir uns dem Umgang mit dem Wortschatz als Lehr- und Lerngegenstand im Rahmen der Wortschatzarbeit widmen, denken wir darüber nach, welche Menge an Wörtern und Wendungen überhaupt ausgewählt werden sollten, damit für den Fremdsprachenunterricht ein funktionierender Lernwortschatz bereitgestellt werden kann. Bei der Auswahl der Wörter kommt es darauf an, für welche Stufe und für welche Lernergruppe der Wortschatz ausgewählt wird. Grundsätzlich wird zwischen Grundstufe (Anfängerstufe), Mittelstufe (Aufbaustufe) und Fortgeschrittenenstufe unterschieden. Die Grundstufe erfordert ca. 2000 Wörter, die Mittelstufe ca. 3000 bis 4000 lexikalische Einheiten, während auf der Fortgeschrittenenstufe ca. 5000 bis 6000 lexikalische Einheiten verlangt werden. Diese Menge des zu erlernenden Wortschatzes entspricht den allgemein akzeptierten Prüfungsanforderungen, wobei der erreichte Kompetenzstand der sprachlichen Handlungsfähigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen nachgewiesen wird (Bohn/Schreiter 2001: 173f., 166–199).

Für die Unterstützung des unterrichtlich gesteuerten Wortschatzerwerbs etablierte sich ein Modell, das die Arbeit mit dem Wortschatz in vier Schritte gliedert. In diesem Modell wird der Prozess des Erwerbs aus der Perspektive der Lernenden erfasst. Die einzelnen Erwerbsphasen werden durch didaktisch aufeinander abgestimmte Verfahren der Lehrenden unterstützt (s. Abschnitt 3). Im ersten Schritt erfolgt die Darbietung des Wortschatzes, anschließend werden die Semantisierung und Verständniskontrolle, drittens das Lernen und Üben und schließlich die Anwendung durchgeführt.

Grundsätzlich kann die Lehrperson zwischen instruktivistischen und konstruktivistischen Lehrverfahren wählen (Neveling 2016: 118). Bei ersterem

nehmen die Lernenden eine rezeptive Rolle ein, die Lehrperson verantwortet Thema, Auswahl, Niveau und Darbietung der Wörter, im zweiten Fall kommt der externen Steuerung seitens der Lehrperson eine geringere Rolle zu. Die Lernenden können in die Arbeit als aktive Mitgestaltende mit einbezogen werden, besonders interessant ist für sie die Arbeit mit einem selbst ausgewählten Thema.

Die Beschäftigung mit dem Wortschatz setzt sich für die Lehrenden gleichfalls aus mehreren Phasen zusammen:

- Die Vorphase dient dazu, dass die Lehrperson ihre Vorkenntnisse aktiviert und die Lernschwierigkeiten, die möglichen Lernprobleme, die beim Verstehen, Erlernen und beim Gebrauchen des neuen Wortschatzes vorkommen können, antizipiert. Aufgrund ihrer fachlichen Kenntnisse wird die Unterrichtseinheit, in der Wortschatzarbeit praktiziert wird, geplant.
- Die nächste Phase für die Lehrperson ist die Arbeit mit dem Wortschatz. Diese Phase wird mit den Lernenden im Unterricht durchgeführt.
- Anschließend erfolgt die Reflexionsphase. Die Lehrperson denkt nach, ob die angestrebten Lehr- und Lernziele erreicht wurden, und zieht Schlussfolgerungen für die weitere Planung.

Lernprobleme antizipieren ist eine wichtige Lehrendenkompetenz und spielt in allen Bereichen des Unterrichts eine zentrale Rolle. Lernprobleme sind auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen. In Bezug auf die Wortschatzarbeit basiert diese Kompetenz auf bestimmten Erkenntnissen bzw. Fähigkeiten. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit sollen im Folgenden die wichtigsten Überlegungen unter Bezugnahme auf die einschlägige Fachliteratur (Aguado 2016a,b; Feld-Knapp 2019; Franceschini/Veronesi 2016; Grau 2016; Grotjahn 2016; Martinez 2016; Pietzuch 2016; Riemer 2016a,b; Schmenk 2016; Schwerdtfeger 1997; Wolff 1996) aufgezählt werden:

- Lernen wird als ein individueller, konstruktiver Prozess behandelt, der sich auf der Basis der Vorkenntnisse vollzieht und von außen im Grunde nicht beeinflussbar ist (Abschnitt 3).
- Im Unterricht haben die Lernenden unterschiedliche Interessen und Voraussetzungen und gehören unterschiedlichen Lernertypen an. Wortschatzlernen stellt damit nicht nur eine kognitive Arbeit dar, sondern wird auch durch emotionale Faktoren stark beeinflusst (Abschnitt 3).
- Beim Erlernen einer Fremdsprache spielen die subjektiven Einstellungen der Lernenden zu der fremden Sprache und Kultur eine entscheidende Rolle. Daraus resultiert die Motivation, die Sprache erlernen zu wollen.

Motivierte Lernende sind zur Überwindung der Lernschwierigkeiten schneller fähig, deshalb ist die Steigerung der Motivation der Lernenden eine grundlegende Voraussetzung für den Erfolg (s. Abschnitt 3).

- Mit der sprachlichen Handlungsfähigkeit wird differenziert umgegangen, die Sprachen werden im Unterricht nicht als ein Fach voneinander getrennt behandelt, sondern im Sinne der Mehrsprachigkeit aufeinander bezogen. Beim Einschätzen des Schwierigkeitsgrades der Wörter sind die unterschiedlichen Erfahrungen im Sprachenlernen zu berücksichtigen, wobei die Reihenfolge der gelernten Sprachen eine ausschlaggebende Rolle spielt. Die sprachlichen Ressourcen der Lernenden stellen für die Veranschaulichung der sprachlichen Vielfalt eine große Chance dar (s. Abschnitt 4).
- Der Schwierigkeitsgrad des zu erlernenden Wortschatzes wird nach unterschiedlichen Kriterien eingeschätzt. Es gibt Wörter, die schwer auszusprechen sind, Wörter mit konkretem Inhalt sind leichter zu erlernen als Wörter mit abstraktem Inhalt, für manche Lernende bedeuten Substantive ein größeres Problem als Verben oder polysemantische Wörter als eindeutige Wörter (s. Abschnitt 4). In der Lehrerbildung ist beispielsweise das Erlernen der Fachwörter für viele Studierende ein großes Lernproblem.
- Bei der Wortschatzarbeit ist zwischen den Schwierigkeiten, die das Lernen/Speichern betreffen und solchen, die mit dem Gebrauch/der Verwendung zusammenhängen, zu unterscheiden (s. Abschnitt 3).
- Bei Bedeutung und Form ist zu beachten, dass sie nicht an sich existieren, sondern erst durch bestimmte innere und äußere Komponenten erkennbar und verständlich werden. Zur Bedeutung gehört die semantische Komponente, die den Sinn eines Wortes festlegt, oder die kombinatorische Komponente, die festlegt, welche Wörter miteinander kombiniert werden können. Zur Form gehört beispielsweise die phonetische Komponente in der gesprochenen Sprache. Dabei kommt beim Hören der auditiven und beim Sprechen der artikulatorischen Komponente eine Rolle zu
- (s. Abschnitt 2).
- Der Wortschatz ist nach unterschiedlichen Größen zu gliedern (s. Abschnitt 2).
- Die L1 und die Fremdsprache werden kontrastiv behandelt. Mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Wortschatzbereich zwischen L1 und der Fremdsprache ist bewusst umzugehen (Abschnitt 4).
- Der fremdsprachliche Wortschatz wird für Lernzwecke nach den Kriterien der Lern-, Brauch- und Verstehbarkeit ausgewählt (s. Abschnitt 4).

Der zweite Schritt für die Lehrperson ist die Durchführung der Wortschatzarbeit. Die besteht – wie schon erwähnt – aus aufeinander abgestimmten Teilen, die den Erwerbsprozess der Lernenden abbilden.

5.1 Durchführung der Wortschatzarbeit

Die Wortschatzarbeit wird im Unterricht nicht isoliert behandelt, sondern als integrierter Teil der Textarbeit. Bei der Beschreibung der Schrittfolge der Wortschatzarbeit wird ebenfalls auf die einschlägige Fachliteratur zurückgegriffen (ausführlicher dargestellt z. B. bei Bohn 2001; Doyé 1975; Feilke 2009; Kühn 2010; Neveling 2016).

- Der Wortschatz wird anhand eines Inputs präsentiert.

Die Inputfunktion können Lehrwerke, Texte oder Medien erfüllen. Anhand des Inputs findet die erste Begegnung der Lernenden mit der zu erlernenden Sprache statt. Der Input wird im mündlichen oder im schriftlichen Bereich als Muster für die Fremdsprache wahrgenommen. Darüber hinaus erfüllt der Input eine weitere Funktion: er bietet für die Lernenden Inhalte, Mitteilungen an. Muster- und Mitteilungsfunktionen hängen eng miteinander zusammen. Der Input ist Ausgangspunkt für unterschiedliche Lehrverfahren, so wird er z. B. beim Lese- oder Grammatikunterricht oder für die Wortschatzarbeit genutzt (s. Abschnitt 4).

Der Input enthält für die Lernenden unbekannte Wörter, die strukturell und semantisch erschlossen und verstanden werden müssen, denn nur in diesem Fall können die weiteren Schritte der Wortschatzarbeit fortgeführt werden. Die Arbeit mit dem Wortschatz kann durch eine Vorentlastungsphase erleichtert werden: Noch vor der Darbietung des Inputtextes sollten sprachlich oder inhaltlich besonders problematische Wörter thematisiert werden, um den Weg für das Textverstehen vorzubereiten.

- Erschließung der Bedeutung neuer Wörter kann anhand von nichtsprachlichen und sprachlichen Verfahren erfolgen.

Die Bedeutung kann anhand von nichtsprachlichen Verfahren ohne Erklärung der Lehrperson erfolgen, diese Begriffe können die Lernenden aufgrund ihres Alltagswissens leicht verstehen. Andere werden von der Lehrperson moderiert oder demonstriert. Diese Zeigeverfahren kommen im Anfängerunterricht häufig vor. Solche sind zum Beispiel Piktogramme, Verkehrszeichen, usw.

Die sprachlichen Verfahren können einsprachig oder zweisprachig durchgeführt werden:

a) einsprachige Verfahren
- Kontext
- paradigmatische Beziehungen (Synonyme, Antonyme, Wortbildungskenntnisse, Reihen)
- logisch-begriffliche Beziehungen (Hierarchisierungen, Analogieschlüsse, Gleichungen)
- Umschreibungen (Definitionen, Beispielsätze, Paraphrasen)

b) zweisprachige Verfahren
- Übersetzung
- Wortähnlichkeiten zwischen Mutter- und Fremdsprache
- Internationalismen.

Diese unterschiedlichen Verfahren für die Erschließung der Bedeutung sollten miteinander kombiniert werden. Welche konkret ausgewählt und eingesetzt werden, entscheidet sich individuell vor Ort. Wichtig ist dabei vor allem, dass Lehrende diese Vielfalt an Möglichkeiten kennen, um die effektivsten Optionen für die jeweilige Gruppe auszuwählen. In dieser Phase werden selbstverständlich die Inhaltswörter bearbeitet, die zwecks Erschließung ihrer Bedeutung für die weitere Arbeit notwendig sind. Die Funktionswörter werden diskutiert, wenn es darum geht, wie die einzelnen Wörter und Sätze innerhalb des Textes miteinander grammatisch verbunden werden. Im Falle der Funktionswörter geht es also nicht um die Bedeutung, sondern um ihre Leistung für das Verstehen des Textes. Sie leiten die Aufmerksamkeit der Leser. Die Funktion dieser Wörter bewusst zu machen ist eine ebenso wichtige Aufgabe wie die Erschließung der Bedeutung der Inhaltswörter (s. Abschnitt 2; zum Thema textuelle Funktion von Wörtern vgl. z.B. Ehlich 2007; Feld-Knapp 2014b, 2016a; Perge 2018. Zu den Lesestrategien vgl. z.B. bei Ehlers 1996, 1998; Feld-Knapp 2005, 2014b; Lutjeharms 2010; Perge 2014; Portmann 2002; Schmölzer-Eibinger 2008.).

Der Umgang mit dem Text verlangt also ein strategisches Verhalten von den Lernenden, das zwischen den Sprachen transferiert werden kann, damit bietet jede Beschäftigung mit Texten eine Chance für die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit.

- Verständniskontrolle

Verständniskontrolle ist eine Voraussetzung für die weitere Arbeit, sie ist ein unabdingbarer Schritt, der keinesfalls übersprungen werden darf.

Die Lernenden müssen den Inhalt der neuen Wörter verstanden haben, sonst hat die Weiterführung der Wortschatzarbeit keinen Sinn. Bei der Verständniskontrolle werden die gleichen Verfahren wie bei der Erschließung der Bedeutung genutzt. Sie ist somit eine Umkehrung der Bedeutungserschließung. In dieser Phase können gleichfalls nonverbale und sprachliche Verfahren eingesetzt werden.

- Wortschatz lernen und einprägen

Das Erlernen der neuen Wörter vollzieht sich nicht automatisch nach der Semantisierung, meistens bleiben sie nur im Kurzzeitgedächtnis und werden nicht behalten, müssen deshalb bewusst gelernt werden.

Lange Zeit wurde Wörterlernen im Paar-Assoziationsverfahren durchgeführt, indem die Wörter in zwei Spalten auf Deutsch und in der muttersprachlichen Übersetzung im Heft aufgeschrieben wurden. Das Wort galt als gelernt, wenn die abgedeckte Entsprechung wiedergegeben wurde.

Dieses Verfahren ist zwar längst überholt. Im Unterricht haben wir es allerdings mit unterschiedlichen Lernertypen zu tun, daher kann auch dieses Verfahren nicht völlig ausgeklammert werden, wenn es zielführend ist.

Aufgrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse der Psycholinguistik (s. Abschnitt 3) sowie in der letzten Zeit vor allem aus dem Bereich der Neurolinguistik werden in der Fremdsprachendidaktik verschiedene Ansätze formuliert, deren Beachtung das Lernen und Einprägen der neuen Wörter unterstützen kann und in denen verschiedene Aspekte der Optimierung des Wortschatzlernens behandelt werden. Für die Lehrenden sind diese Ansätze von großer Bedeutung, sie können sie variieren und den Unterricht lernerorientiert gestalten (s. Abschnitt 3):

- Gehirngerechtes Lernen ermöglichen bedeutet, dass beim Wortschatzlernen die Funktion beider Gehirnhälften mitberücksichtigt werden. Die linke Gehirnhälfte ist für Logik, Kausalität und analytisches Denken, die rechte Hemisphäre für situatives Verstehen, Gefühle, Bildhaftigkeit usw. zuständig. Der neue Wortschatz sollte folglich nicht nur die kognitive Arbeit anregen, sondern möglichst auch so erarbeitet und erworben werden, dass dadurch die verschiedenen Sinne und die Kreativität der Lernenden angesprochen werden (s. Abschnitt 3).
- Vernetztes Lernen greift den Gedanken auf, dass unser Denken durch zwei Prozesse (Assoziieren und Ordnen) geprägt ist. Die Wörter werden miteinander verknüpft und bilden Netzwerke nach bestimmten Ordnungsprinzipien (s. Abschnitt 3). Im Unterricht sollten demnach

Wörter nicht als Einzelwörter ohne Zusammenhang, sondern textbezogen gelernt werden. Zum Wortwissen gehören nicht nur die Bedeutungen einzelner Wörter, sondern auch die Beziehungen zwischen ihnen.

- Mehrkanaliges, ganzheitliches Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass möglichst viele Sinne bzw. Kanäle – d.h. nicht nur Sehen und Hören, sondern auch Anfassen, Berühren, Riechen, Schmecken – für die Wahrnehmung der zu erlernenden Wörter angeboten werden.

Wortschatzlernen erfolgt nicht nur im Rahmen des gesteuerten Unterrichts, sondern auch außerhalb, von den Lernenden selbst organisiert und praktiziert. Das Wortschatzlernen verlangt ein autonomes Verhalten und ein strategisches Denken von den Lernenden. Dazu dienen die verschiedenen Mnemotechniken, wie z.B. Eselsbrücken und Merkverse für das Einprägen von Funktionswörtern, die Schüsselwortmethode, in der das fremde Wort an ein ähnlich klingelndes muttersprachliches Wort gebunden wird, oder die Loci-Methode, bei der der Lernende das neue Wort mit Räumlichkeiten verbindet. Assoziationen, Visualisierungen oder das Spiel mit guten und falschen Freunden erleichtern das Einprägen des zu erlernenden Wortes. Ein besonders großes Potenzial für das Wortschatzlernen stellt dar, wenn die Wörter in unterschiedlichen Sprachen miteinander in Verbindung gebracht werden (Perge 2019).

Während des Unterrichts haben Lehrende gleichfalls viele Möglichkeiten, ihre Lernenden beim Wortschatzlernen zu unterstützen, wie z. B. durch die Verwendung von Wortschatzkarteien oder Mindmapping. Eine besonders wichtige Aufgabe für die Lehrenden ist die explizite Behandlung von Lernstrategien und Lerntechniken und die Befähigung der Lernenden für den Umgang mit einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern (Bimmel 2012; Rampillon 2006).

- Üben und Anwenden

Üben und Anwenden erfolgen anhand von Übungen und Aufgaben, zwei zentrale Elemente des Sprachunterrichts. Aufgaben strukturieren den Lernprozess, zugleich zielen sie auf eine Lösung, einen „output“, auf das Können ab. Aufgaben sollten derart formuliert werden, dass Lernprozesse in Gang kommen, die die Lernenden in ihrem Lernverhalten nicht völlig vorprogrammieren, sondern von ihnen mitgedacht und mitgestaltet werden können. Lernende sollen ihren eigenen Lernprozess selbst organisieren, Ziele erkennen und selbständig Lösungswege suchen. Aufgaben sind also als Arbeitsvorhaben zu verstehen. Dabei geht es um die folgenden Fragen: Was ist zu tun? Was

brauchen wir dazu? Wie gehen wir vor? Wie arbeiten wir zusammen? Was und wie haben wir es gemacht?

Übungen und Aufgaben sind im fremdsprachlichen Lernprozess keine Gegensätze, sondern sie ergänzen sich gegenseitig. Eine Übung ist eine Handlung der Lernenden, in deren Verlauf er identische oder ähnliche Sachverhalte immer wieder lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zur Verfügung zu haben. Die Übung beeinflusst also das Lernen und Behalten dadurch, dass sie die kognitive Struktur modifiziert. Allgemein ausgedrückt vergrößert sie die Stabilität und Deutlichkeit neugelernter Sinnbedeutungen in der kognitiven Struktur.

In jeder fremdsprachendidaktischen Epoche waren Autoren bestrebt, Übungsformen und Übungstypen zu einer sinnvollen, unmittelbar einsetzbaren Übungstypologie zu vereinigen (Doyé 1988; Funk et. al. 2014; Häussermann / Piepho 1996). In diesem Bereich haben sich einige didaktische Prinzipien etabliert, die im Unterricht dem Üben und Anwenden zugrunde liegen:

- Der Wortschatz sollte systematisch geübt werden, d.h. die Wortschatzarbeit sollte Übungen anbieten, die kommunikative und kognitive Aktivitäten zulassen und in einer Progression vom Einfacheren zum Komplexeren gehen.
- Der Wortschatz sollte wirklichkeitsnahe Aktivitäten ermöglichen, um Situationen zu schaffen, in die sich die Lernenden hineinversetzen können.
- Übungen sollten paradigmatisch orientierte Aktivitäten und syntagmatisch orientierte Aktivitäten miteinander kombiniert ermöglichen.
- Übungen sollten im Sinne der Lernerorientierung differenziert angeboten werden.
- Es gibt einen Unterschied zwischen Übungen für Anfänger und für Fortgeschrittene, da Letztere neue Wörter immer bewusster lernen, um kommunikativ tätig werden zu können. Auf diesem Niveau können sie immer selbstständiger mit der Sprache umgehen und ihren potenziellen Wortschatz ausbauen.

In den letzten Jahrzehnten hat der Stellenwert der Aufgaben im Fremdsprachenunterricht auf Kosten der Übungen zugenommen: „Aufgaben sind ein höchst anspruchsvolles Instrument des Lehrens, ein professioneller Umgang mit ihnen verlangt nicht nur didaktisches Talent, sondern auch ein hohes Maß an Wissen und Einsicht“ (Portmann-Tselikas 2006: 187).

In der Fremdsprachendidaktik hat sich ein neues Designkonzept etabliert (Portmann 1997: 220), zu der zwar keine einheitliche Auffassung vorhanden

ist, aber eine Reihe seiner Vertreter stimmt darin überein, dass der aufgabenorientierte Ansatz „sich gegen einen formorientierten Fremdsprachenunterricht wendet und sich am ‚realen' kommunikativen Sprachgebrauch orientiert" (Bredella 2006: 18). Krumm schreibt der pädagogischen Sicht auf Aufgaben für das Sprachenlernen eine zentrale Rolle zu:

> Aus dieser Sicht stellen Aufgaben eine Arbeitsform dar, die im Gegensatz zu lehrerzentrierten Arbeitsformen im Wesentlichen als eine Aktivitätsform der Lernenden verstanden wird: Beim Bearbeiten und Lösen einer Lernaufgabe mobilisieren die Lernenden ihre sprachlichen Ressourcen, erproben und entwickeln auch soziale Kompetenzen (z. B. die Kooperation) und erhalten bei Lösung der Aufgabe ein positives Feedback. In diesem Sinne sind Aufgaben ganz unmittelbar mit handlungsorientierten Unterrichtskonzepten und dem Konzept der Lernerautonomie verbunden. (Krumm 2006: 123)

Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht bedeutet demnach, dass eine Aufgabe als eine inhaltlich und sprachlich abgeschlossene Lernaktivität gilt, die sprachliches Handeln erfordert. Die zur Erreichung der Lehr- und Lernziele benutzte Sprache muss vor allem bedeutungstragend sein (Burwitz-Melzer 2006: 25–27; Feld-Knapp 2016b).

Im Sinne des aufgabenorientierten Ansatzes geht es damit um einen erweiterten Aufgabenbegriff, der sich vom Konzept des GER unterscheidet (Europarat 2001: 153). Durch den GER wird ein Fremdsprachenunterricht initiiert, der sich auf den Ausbau einzelner Fertigkeiten fokussiert und Aufgaben dementsprechend bestimmt, um Bildungs- und Prüfungsinhalte zu standardisieren. Aufgaben sollten dagegen so gestellt werden, dass ihre Bewältigung jeweils relevante sprachliche Fertigkeiten ins Spiel bringt und eventuell erweitert (Thonhauser 2008: 94).

Für das Üben und Anwenden gibt es viele Möglichkeiten im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts (Kertes 2015). Je fortgeschrittener die sprachliche Entwicklung der Lernenden ist, desto weniger sind sie auf gesteuerte Formen des Übens und Anwendens unter institutionellen Bedingungen angewiesen.

Zum Schluss seien noch die vielen Potenziale der Neuen Medien erwähnt. Dieses Thema wird in der letzten Zeit in der einschlägigen Fachliteratur viel thematisiert (Dringó-Horváth 2016; Rösler 2010; Würffel 2018).

5.2 Reflexionsphase, Schlussfolgerungen ziehen

Nach der Durchführung der Wortschatzarbeit sollte von der Lehrperson ein wichtiger Schritt vorgenommen werden, in dem sie die Arbeit erneut ganzheitlich betrachtet und über die Verwirklichung der gesetzten Lehr- und Lernziele nachdenkt. Der Prozess der Arbeit, die Wirksamkeit der eingesetzten

Verfahren sollten hier überprüft und die Lehr- und Lernprozesse diagnostiziert werden. Die Diagnose kann eine Bestätigung bedeuten oder fungiert als Ausgangspunkt für die Therapie und wird bei der weiteren Planung genutzt.

Die Arbeit mit dem Wortschatz gilt als erfolgreich, wenn der neue Wortschatz von den Lernenden in ihren rezeptiven und produktiven Sprachhandlungen im mündlichen und schriftlichen Bereich sichtbar wird.

Für die Überprüfung des Lernzuwachses gibt es viele Möglichkeiten für die Lehrenden, die sie mit der Zeit variieren können. Sie dürfen jedoch nie davon ausgehen, dass die Lernangebote von allen Lernenden vollkommen angenommen werden. Sie sollten mit den Ergebnissen differenziert umgehen, die einzelnen Lernenden an ihren eigenen Fortschritten messen und die Lernenden in deren Vielfalt akzeptieren.

Gute Lehrende können auf der Basis ihrer langjährigen Erfahrungen ein eigenes methodisches Instrumentarium zusammenstellen und diejenigen Lehrverfahren für sich selbst markieren, mit denen sie besonders gerne arbeiten und bei den Lernenden gut ankommen.

6 Fazit

Der Beitrag setzte sich zum Ziel, angehenden und praktizierenden DaF-Lehrenden einen Überblick über zur Wortschatzvermittlung grundlegende Kenntnisse zu bieten.

Die im Beitrag behandelten Kenntnisse stellen in Teilen keinen als vollständig zu betrachtenden wissenschaftlichen Exkurs dar, sondern beleuchten punktuell das für angehende und praktizierende Lehrende notwendige fachliche Grundlagen- und Hintergrundwissen. Diese bilden einen wichtigen Teil ihrer Lehrkompetenzen.

Der Begriff der Lehrkompetenz ist ein äußerst komplexes Phänomen und umfasst ein Bündel von Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, über welche Lehrende verfügen müssen, um Lernprozesse fördern und Unterricht gestalten zu können. In diesem Bündel haben alle Bereiche eine wichtige Funktion, die sich in der Fähigkeit der Lehrenden zeigt, theoretisches Wissen, praktische Erfahrungen, erlernte Fertigkeiten, Einsichten und Einstellungen zu verbinden (Krumm 2014: 9). In der Fachliteratur etablierten sich unterschiedliche Kriterien für die Klassifizierung und Beschreibung der Lehrkompetenzen (ausführlicher dargestellt bei Caspari 2003, 2016; Feld-Knapp 2014c, 2018c; Hallet 2006; Krumm 2012, 2016; Müller-Hartmann/Schocker-von Dithfurth 2004; Legutke/Schart 2016).

Der Beitrag wurde zudem im Hinblick darauf verfasst, dass er Relevanz über die primär angesprochene Zielgruppe hinaus für Kolleginnen und

Kollegen in der universitären DaF-Lehrerausbildung im In- und Ausland aufweist sowie eine Diskussion über die Rolle der fachlichen Kenntnisse in der Lehrerausbildung in Gang setzt.

Literaturverzeichnis

Abitzsch, Doris / van der Knaap, Ewout / Abbate, Roberta / Dawidowicz, Marta / Feld-Knapp, Ilona / Hofmann, Katrin / Hoffmann, Sabine / Perge, Gabriella / Schramm, Karen (2019): Freies Lesen im LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt. Vom Forschungsstand zu einer Handreichung für den Unterricht. URL: **https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zum-Freien-Lesen-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf** (19.10.2020).

Aguado, Karin (2014): Kannst du mal eben…? In: Magazin/Extra 1, S. 5–9.

Aguado, Karin (2016a): Sprachlerneignung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke. S. 257–262.

Aguado, Karin (2016b): Lernstile. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke. S. 262–266.

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter.

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

Biechele, Barbara (2010): Deklaratives Wissen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 44.

Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch 46, S. 3–10.

Bohn, Rainer (2001): Wortschatzarbeit und Wortschatzvermittlung (=Studienreihe DaF 6). Graz: Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache.

Bohn, Rainer / Schreiter, Ina (2001): Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Bd. 1. Hohengehren: Schneider. S. 166–201.

Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 33–60.

Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1994): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr.

Brdar-Szabó, Rita (1991): Zur Problematik der Synonyme im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 28, S. 17–22.

Brdar-Szabó, Rita (2010a): 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 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 518–531.

Brdar-Szabó, Rita (2010b): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 732–737.

Bredella, Lothar (2006): Probleme des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 18–24.

Burwitz-Melzer, Eva (2006): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 25–32.

Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. u. erw. Auflage. Tübingen: Francke.

Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Tübingen: Narr.

Caspari, Daniela (2016): Die Lehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 305–311.

de Cillia, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen. Innsbruck. StudienVerlag. S. 51–65.

Doyé, Peter (1975): Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht. 4. Aufl. Hannover: Schroedel.

Doyé, Peter (1988): Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Dringó-Horváth, Ida (2016): Moderne Unterrichtsmedien und DaF-Didaktik in Ungarn – Forschungsarbeiten der letzten 15 Jahre. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2015. S. 37–50.

Durell, Martin (2004): Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. In: Der Deutschunterricht 56 (1), S. 69–77.

Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. 3. Aufl. Tübingen/Basel: 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 (2010): Kompetenz. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Auflage. Tübingen: Francke. S. 160–161.

Ehlich, Konrad (2017): Sprachmittel und Sprachzwecke. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin: de Gruyter. S. 55–80.

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.

Ernst, Peter (2004): Germanistische Sprachwissenschaft. 2. Aufl. Wien: UTB.

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

Fandrych, Christian (2008): Sprachliche Kompetenz im Referenzrahmen. In: Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens. S. 13–35.

Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.) (2008): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens.

Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Grundlagen und Vermittlung (=Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2). Berlin: Erich Schmidt.

Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. In: Praxis Deutsch 36, S. 4–13.

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.

Feld-Knapp, Ilona (2008): Reflexion über Sprache. In: Scheibl, György (Hrsg.): Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test: Festschrift für Katalin Petneki. Szeged: Grimm. S. 33–45.

Feld-Knapp, Ilona (2010): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag. S. 188–204.

Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös-József-Collegium. S. 17–52.

Feld-Knapp, Ilona (2014a): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–31.

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 (=Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 127–150.

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

Feld-Knapp, Ilona (2016a): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–29.

Feld-Knapp, Ilona (2016b): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (=Thema Deutsch, Band 13. Reihe der Gesellschaft für deutsche Sprache). Hildesheim: Olms. S. 244–257.

Feld-Knapp, Ilona (2018a): Fachliche Kompetenzen II. Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.

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

Feld-Knapp, Ilona (2018c): Was Lehrende heute können müssen: Herausforderungen für die LehrerInnenausbildung. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge. Berlin: Erich Schmidt. S. 175–185.

Feld-Knapp, Ilona (2019): Note und Feedback. Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft 30). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 13–26.

Franceschini, Rita / Veronesi, Daniela (2016): Lernerbiografische Perspektiven. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke. S. 247–250.

Funk, Hermann (2010a): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 940–952.

Funk, Hermann (2010b): Fokus auf Form. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 86.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion (=Deutsch lehren lernen 4). München: Klett/Langenscheidt.

Garay, Bianka (2017): Förderung der Lernerautonomie beim Textverstehen im DaF-Unterricht. Ratschläge zur Planung und Durchführung einer empirischen Untersuchung. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten für Lehre und Forschung (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe A: Handreichungen 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 117–151.

Gnutzmann, Claus (2010): Bewusstheit und Bewusstmachung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 16–17.

Gnutzmann, Claus (2012): Kennen und Können: Wie hängt das zusammen? In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 40–47.

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.

Graefen, Gabriele / Liedke Martina (2008): Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Tübingen: Francke.

Grau, Maike (2016): Auslandsaufenthalte von Lernenden. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke. S. 276–281.

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

Grotjahn, Rüdiger (2016): Alter. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke. S. 250–254.

Hägi, Sara (2014): Eintüten (D) und schubladisieren (A, CH)? Ein Varianten-Sortiervorschlag für konstruktive Begegnungen mit der Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 81–96.

Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten (=Uni-Wissen Kernkompetenzen). Stuttgart: Klett.

Handwerker, Brigitte (2008): Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: Estudios Filológicos Alemanes 15, S. 49–64.

Handwerker, Brigitta (2010): Phraseologismen und Kollokationen. 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. 246–255.

Häussermann, Ulrich / Piepho Hans E. (1996): Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.

Hüllen, Werner (2005): Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Berlin: Erich Schmidt.

Juhász, János (Hrsg.) (1970): Probleme der Interferenz. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kertes, Patrícia (2015): Textarbeit im DaF-Unterricht. Der Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 108–134.

Kertes, Patrícia (2019): Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft 30). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 139–165.

Kocsány, Piroska (2010): Grundkurs Linguistik: Ein Arbeitsbuch für Anfänger. Paderborn: UTB.

Königs, Frank (2005): Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In: Wolff, Arnim / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 74. Sprachen lehren – Sprachen lernen. Regensburg: FaDaF. S. 5–29.

Königs, Frank G. (2012): Zwischen Echternach, Eden und dem Nirwana: Zum Fortschrittspotential der Kompetenzorientierung in der Fremdsprachendidaktik. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Stork, Antje (Hrsg.): Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerausbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 33–43.

Köster, Lutz (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: De Gruyter. S. 1021–1032.

Kránicz, Eszter (2016): Zur Relevanz von Chunks im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 348–366.

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. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 60–76.

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

Krumm, Hans-Jürgen (2014): Braucht es „Gute Lehrpersonen" für einen erfolgreichen Deutschunterricht? In: AkDaF Rundbrief 67, S. 6–16. URL:

http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/67_KursleitendeiFokus.pdf (20. 10. 2020).

Krumm, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 311–314.

Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter.

Kühn, Peter (2010): Wörterbücher / Lernerwörterbücher. 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. 304–315.

Legutke, Michael K. / Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael K. / Schart, Michael (Hrsg.): Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt

Lehrerbildung (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr/Francke/Attempto. S. 9–46.

Löschmann, Martin (1993): Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege: Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lüger, Heinz-Helmut (2019): Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 61, S. 51–82.

Lutjeharms, Madeline (2003): Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 8 (2/3), S. 128–139. URL:

https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/540/516 (19. 10. 2020).

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.

Martinez, Héléne (2016): Lernerperspektive und Lernerorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke. S. 241–247.

Möhle, Dorothea (1994): Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. S. 39–50.

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: Hölder-Pichler-Tempsky. S. 111–127.

Mujzer-Varga, Krisztina (2016): Korpuslinguistische Untersuchung kommunikativer Routineformeln. In: Germanistische Studien X, S. 181–191.

Müller-Hartmann, Andreas / Schocker von Dithfurth, Marita (2004): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker von Dithfurth, Marita (Hrsg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr. S. 1–51.

Nation, Paul (2001): Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press.

Neuland, Eva (2010): Jugendsprache. 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. 431–438.

Neuland, Eva (2018): Jugendsprache: Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen: Francke.

Neveling, Christiane (2010a): Wortschatz und Wortschatzvermittlung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 331–335.

Neveling, Christiane (2010b): Mentales Lexikon. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 217–218.

Neveling, Christiane (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke. S. 116–121.

Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 267–310.

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

Perge, Gabriella (2019): Wortschatzförderung in mehreren Sprachen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft 30). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 27–46.

Péteri, Attila (2002): Abtönungspartikeln im deutsch-ungarischen Sprachvergleich. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

Pietzuch, Anne (2016): Soziale Faktoren. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke. S. 271–276.

Polenz, Peter von (1988): „Binnendeutsch" oder plurizentrische Sprachkultur. Ein Plädoyer für Normalisierung in der Frage der „nationalen" Varietäten. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 16, S. 198–218.

Portmann-Tselikas, Paul R. (1997): Deutsch als Fremdsprache – Was tun wir, wenn wir Didaktik machen? In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. Positionen – Konzepte – Zielvorstellungen (=Germanistische Linguistik 137–138). Hildesheim: Olms. S. 211–228.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine

(Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren (=Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag. S. 13–43.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2006): Was müssen Lehrende über Aufgaben wissen? In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 182–192.

Rada, Roberta (2010): Die „falschen Freunde" als Sprachfallen. In: Korencsy, Ottó (Hrsg.): Der übersetzte Alltag: ein Einblick in die translatologischen Problemlösungsstrategien. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 79–90.

Rampillon, Ute (2006): Fremdsprachen lernen lernen – Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen. Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 76–83.

Raupach, Manfred (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. S. 19–37.

Reder, Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien: Praesens.

Riemer, Claudia (2016a): Affektive Faktoren. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke. S. 266–271.

Riemer, Claudia (2016b): L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 2, S. 30–45.

Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1199–1214.

Schmenk, Barbara (2016): Geschlecht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke. S. 254–257.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.

Schön, Donald (1983): The Reflective Practicioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Schwarz, Monika (1996): Einführung in die Kognitive Linguistik. 2. Aufl. Tübingen: Francke.

Schwerdtfeger, Inge (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: Info DaF 5, S. 587–606.

Stork, Antje (2010): Wortschatzerwerb. In: Hallet, Wolfgang / Königs Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 104–107.

Studer, Thomas (2002): Dialekte im Unterricht? Ja, aber… Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: Linguistik online 10, 1–2, S. 113–131. URL:

https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1619 (19. 10 2020).

Studer, Thomas (2010): Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1264–1271.

Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Targońska, Joanna / Stork, Antje (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, S. 71–108. URL:

https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2013-Targonska-Stork.pdf (20. 10. 2020).

Thonhauser, Ingo (2008): Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens. S. 87–106.

Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 236–245.

Uzonyi, Pál (2016): Kontrastivität in der ungarischen DaF-Grammatikografie. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 128–174.

Viëtor, Wilhelm (1882): Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. Heilbronn: Gebr. Henninger.

Weinert, Franz (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Westhoff, Gerard J. (2011): Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 243–248.

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

Würffel, Nicola (2018): Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge. Berlin: Erich Schmidt. S. 123–140.

Erzsébet Drahota-Szabó (Szeged)

Die Blaubeeren sind deshalb rot, weil sie noch grün sind. Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht

1 Thema und Ziele des Beitrags

Gehen wir von einer Binsenwahrheit aus: Lernt man eine Fremdsprache, so lernt man im Wesentlichen zwei Sachen, nämlich Wortschatz (darin integriert Phonetik und Rechtschreibung) sowie Grammatik. Abhängig von den Lernzielen können diese beiden Komponenten fremdsprachlichen Wissens eine unterschiedliche Gewichtung haben. Wiederum eine Binsenwahrheit ist es, dass die Grammatik alleine noch keine Kommunikation ermöglicht, somit soll der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht eine besondere Relevanz beigemessen werden. Wie allerdings Wortschatz vermittelt wird, ändert sich je nach der bevorzugten Unterrichtsmethode. In diesem Beitrag wird auf die Grundsätze eingegangen, die in der Wortschatzarbeit – unabhängig von der herrschenden Unterrichtskonzeption – zu empfehlen sind. Die Grundprinzipien werden von theoretischen Überlegungen abgeleitet und durch Textbeispiele veranschaulicht, d.h. in ihrer Gültigkeit bekräftigt. Die Zielgruppe bei den Überlegungen stellen angehende Deutschlehrende dar, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten werden, doch die beschriebenen Grundsätze haben meines Erachtens eine allgemeine Geltung.

Die Grundprinzipien können vor allem vom Ziel der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht abgeleitet werden. Dieses besteht darin, immer mehr Wörter zu verstehen, sich einzuprägen, zu behalten, Wortbedeutungen zu differenzieren, Wörter korrekt auszusprechen und zu schreiben, sie auch in der eigenen Sprachproduktion morphologisch und syntaktisch korrekt sowie situativ angemessen zu verwenden:

> Generelles Ziel sollte […] sein, eine möglichst komplexe neuronale Vernetzung zu erreichen, denn je mehr Neuronen beim Hören, Sprechen, Lesen oder Schreiben eines Wortes ‚feuern', desto größer ist die Chance, dass dieses Wort nicht vergessen wird. Dies gilt für die Präsentation neuer Wörter ebenso wie für die Übungsphasen. (Huneke/Steinig 2005: 150)

Die erwähnte „komplexe neuronale Vernetzung“ kann nur dann erreicht werden, wenn wir erstens wissen, was überhaupt Wörter sind, wie sie aufgebaut sind, wie sie funktionieren. Zweitens sollen wir darüber im Klaren sein, wie Wörter im mentalen Lexikon gespeichert und geordnet werden, d. h. wir sollen Kenntnisse über den Aufbau des mentalen Lexikons haben.[1]

2 Was sind Wörter?

Schon zu Beginn der Wortschatzarbeit sollen zwei Missverständnisse aus dem Weg geräumt werden. Die erste falsche Annahme ist, dass Wörter „symmetrisch“ sind, die zweite, dass der Wortschatz der Sprachen analog aufgebaut ist.

Die Lernenden gehen zu Beginn des Fremdsprachenlernens davon aus, dass die Wörter dem bekannten bilateralen Zeichenmodell von Ferdinand de Saussure (1967: 136) entsprechen. Nach diesem Modell besteht das sprachliche Zeichen (*signe*) aus zwei Komponenten: aus Zeichenkörper (Form / Ausdruck / Lautbild / Bezeichnendes / Gestalt / Signifikant / signifiant / image acoustique) und aus Bedeutung (Inhalt / Vorstellung / Bezeichnetes / Sprachsinn / Signifikat / signifié / concept). Die Lernenden sind davon überzeugt, dass man eine Bedeutung mit *einer* Lautkette ausdrücken kann und umgekehrt: eine Lautkette nur mit *einer* Bedeutung verbunden werden kann. Wenn dem so wäre, dann müssten sie zu den Bedeutungen, d.h. zu den Bezeichneten nur die entsprechende Lautkette, also das dazu passende Bezeichnende lernen. Wären die sprachlichen Zeichen symmetrisch, so hätten die Lernenden keine Probleme beim Erlernen neuer Wörter bzw. in der Kommunikation. Die berühmte Blattmetapher von Ferdinand de Saussure (1967: 134) trifft allerdings nur in einem Idealfall zu. Obwohl die beiden Seiten der Zeichen – den beiden Seiten eines Papierblattes ähnlich – voneinander tatsächlich nicht zu trennen sind, funktioniert die sog. reziproke Evokation vielfach nicht: Die beiden Seiten des Zeichens rufen einander nicht immer gegenseitig ins Gedächtnis.[2] Die sprachlichen Zeichen sind nicht immer symmetrisch: Eine Bedeutung kann mehrere Lautketten evozieren und mit einer Lautkette können mehrere Bewusstseinsinhalte verknüpft werden. So haben wir in jeder Sprache Synonyme, Polyseme und Homonyme.

---

[1] Vgl. auch Huneke/Steinig (2005: 146).

[2] Die Vorstellung, die von der Lautkette evoziert wird, ist nicht die Vorstellung/Vergegenwärtigung von etwas Individuellem. Wörter bezeichnen generell nicht individuelle, d.h. einzelne Gegenstände, Personen usw. – eben dadurch ist die Sprache ein ökonomisches (zugleich auch differenziertes) Kommunikationsmittel. Was evoziert wird, ist eine „Standardrepräsentation“, ein „mental gespeicherter Prototyp“ in unserem Kopf (vgl. Schwarz/Chur 2001: 49).

3 Die Wörter im mentalen Lexikon

3.1 Die Aktivierung der Wörter beim subordinierten Bilingualismus

Damit die Wortschatzarbeit auch theoretisch fundiert und in der Praxis erfolgreich ist, sollen die Lehrenden und die Lernenden über die Art und Weise der Speicherung der Wörter, genauer über den Aufbau des mentalen Lexikons, Kenntnisse haben:[3]

> Der Aufbau/die Struktur des mentalen Lexikons hängt vom Niveau der Sprachkenntnisse, vom Typ der Wörter, von den Spracherwerbsstrategien, von der Häufigkeit der Sprachverwendung wie auch von dem Alter, in dem man zweisprachig geworden ist, ab.[4]

Wenn das mentale Lexikon der Fremdsprachenlernenden jeweils anders ist, sollen wir einen anderen gemeinsamen Nenner finden.

Nehmen wir Germanistikstudierende – v. a. angehende Deutschlehrende, deren L1 nicht Deutsch ist – als Zielgruppe, so ist der erste gemeinsame Nenner die Tatsache, dass sie beinahe alle im gesteuerten Deutschunterricht Deutsch gelernt haben, und somit die Charakteristika des sog. subordinierten Bilingualismus aufweisen.[5] Der Zugang zu den deutschen Wörtern kann schematisch wie folgt dargestellt werden:

---

[3] Vgl. Schwarz/Chur (2001: 13): „Im Langzeitgedächtnis ist unser gesamtes Wissen gespeichert und kann von dort bei Bedarf in das Kurzzeitgedächtnis (KZG) abgerufen werden. Derjenige Teil des LZG, in dem das sprachliche Wissen über Wörter repräsentiert ist, wird mentales Lexikon genannt." – Vgl. auch Barkowski/Krumm (2010: 209): „**mentales Lexikon:** bezeichnet die Gesamtheit der gespeicherten Wörter sowie der lexikalischen Speicher-, Ordnungs- und Abrufprinzipien des Gehirns, zu denen Begriffsysteme wie **Metonymie** und **Homonymie** ebenso gehören wie Formen der Koordination durch **Antonymie** und **Synonymie**, **Kollokation** und Kookkurrenz (gehäuft gemeinsames Auftreten von Wörtern). Aus den Forschungen zum m.L. [mentalen Lexikon] sind Hinweise auf Einführungszeitpunkt, pragmatische Einbindung und gemeinsam einzuführende Wörter im Unterricht abzuleiten." – Zu den „Ankerhilfen", d.h. zu den Methoden, mit deren Hilfe Wörter im „inneren Wortspeicher", d.h. im mentalen Lexikon dauerhaft verfügbar sind, siehe Daum 2019: 7f.

[4] Navracsics 2007: 128: „A mentális lexikon rendezettsége függ a nyelvtudás szintjétől, a szavak típusától, a nyelvtanulási stratégiától, a nyelv használatának gyakoriságától, valamint a kétnyelvűvé válás életkorától." (deutsche Übersetzung von mir – E. D.-Sz.).

[5] Zu den Arten des Bilingualismus (nämlich zum zusammengesetzten, zum koordinierten und zum subordinierten Typ), zum Aufbau des mentalen Lexikons, zur Repräsentation der Sprachen im Gehirn siehe Navracsics 2007: 33ff.

subordinierter Bilingualismus (ung. *alárendelt, szubordinatív kétnyelvűség*; engl. *subordinate bilingualism*)

Bedeutung (Bezeichnetes) L1 – 'karácsony'

↓

Lautkette (Bezeichnendes) L1 – ung. *karácsony*

↓

Lautkette (Bezeichnendes) L2 – dt. *Weihnachten*

Je weniger die Lernenden die Fremdsprache beherrschen, desto mehr stützen sie sich auf ihre ungarische Muttersprache: Zum Inhalt, d. h. zum Bezeichneten erscheint zuerst das ungarische Wort, d. h. das ungarische Bezeichnende. Die Lernenden denken auf Ungarisch und übersetzen dann aus dem Ungarischen ins Deutsche.[6] Vgl. dazu Navracsics (2007: 94):

> Zwei- oder Mehrsprachige können ihre andere Sprache oder ihre anderen Sprachen nie ausschalten, woraus folgt, dass die Verbindungen in ihrem mentalen Lexikon über die Grenzen der Sprachen hinausgreifen können.[7]

Beim subordinierten Bilingualismus fungiert die Muttersprache / Erstsprache der Lernenden als Vermittlersprache, sie ist – mehr oder weniger – immer anwesend.[8] Die erste Frage in Bezug auf die Wortschatzarbeit ist es somit, wie wir damit umgehen: Sollten DaF-Lehrende und DaF-Lernende diesen Umstand als Problem auffassen oder sich ihn zunutze machen? Ich plädiere – im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit[9] – für die zweite Möglichkeit: Die

---

[6] Vgl. auch Oksaar 2003: 29, in Anlehnung an Weinreich 1953: 8ff.: „Subordination kommt vor, wenn eine Sprache mit Hilfe einer anderen gelernt wird. Ein Engländer lernt z.B., dass dem engl. Wort *book* das russ. *kniga* entspricht; zuerst wird nicht das Objekt beachtet, sondern das entsprechende Wort."

[7] „A két- vagy többnyelvű egyén sohasem tudja kikapcsolni a másik nyelvét vagy nyelveit, következésképp a mentális lexikonban meglévő kapcsolatok átnyúlhatnak a nyelvek határain is." (deutsche Übersetzung von mir – E. D.-Sz.).

[8] Vgl. Budai 2014: 89: „Die Muttersprache ist sowohl im Bewusstsein der Lernenden als auch in dem der Lehrenden ständig anwesend. ‚Sie verursacht Fehler oder hilft, rastet aber nie.' Wenn dem so ist, ist es sinnvoll, mit ihr, d.h. mit der Muttersprache, konsequent zu rechnen, zu versuchen, ihre positiven Einflüsse uns zugute kommen zu lassen, ihre negativen Auswirkungen zu neutralisieren." („Az anyanyelv minden pillanatban jelen van mind a tanulók, mind a tanár tudatában. Az anyanyelv sohasem tétlen. ‚Ront vagy javít, de nem henyél.' Ha ez így van, akkor az az ésszerű, ha következetesen számolunk vele, és igyekszünk pozitív hatásait a javunkra fordítani, negatív szerepeit pedig semlegesíteni." (deutsche Übersetzung von mir – E. D.-Sz.).

[9] Zur aufgeklärten Einsprachigkeit siehe Butzkamm 1973. – Trotz der Neubewertung der

Muttersprache/Erstsprache der Lernenden soll in die Wortschatzarbeit – auch durch Übersetzungsaufgaben – mit einbezogen werden (vgl. Drahota-Szabó 2019a,b). Die wichtigsten Argumente dafür können wie folgt subsumiert werden:

1. Das systematische Einbeziehen der Muttersprache/Erstsprache ermöglicht eine kontrastive Wortschatzarbeit. Dies ist die Voraussetzung für die Herausbildung eines komplexen Äquivalenz-Netzes.[10]
2. Durch die kontrastive Wortschatzarbeit können sowohl die Deutschkenntnisse als auch die Ungarischkenntnisse gefördert werden.

Wenn die ungarische Muttersprache in die Wortschatzarbeit systematisch mit einbezogen, d.h. konsequent kontrastiv vorgegangen wird, so kann man auch eine andere falsche Annahme aus dem Weg räumen, nämlich dass die Sprachen in ihrer Lexik analog aufgebaut sind, d.h. die Welt gleich abbilden, gliedern und ordnen. Wenn die Lernenden zu einem Inhalt die entsprechende deutsche Lautkette suchen, vergessen sie allzu oft, dass es gewöhnlich mehrere Möglichkeiten gibt (d.h. nicht nur *ein* bestimmtes Einzellexem für den konkret gemeinten Inhalt). Diese Erfahrung soll auch durch explizites Wissen untermauert werden, nämlich durch die Behandlung der Äquivalenztypen in der Lexik (zu der Eins-zu-eins-Entsprechung, zu der Eins-zu-viele-Entsprechung, zu der Viele-zu-eins-Entsprechung, zu der Eins-zu-Teil-Entsprechung und zu

Erstsprache der Lernenden als Aktivposten des Fremdsprachenlernens ist nach wie vor die Forderung nach der fremdsprachlichen Unterrichtsführung geblieben. Fremdsprachenlehrende sollen heute je nach Unterrichtssituation zwischen einsprachigen und zweisprachigen Arbeitsformen wählen.

[10] Vgl. Storch 2009: 62: „Die Lernenden greifen unvermeidlich auf das muttersprachliche Begriffsystem zurück. ‚Es war deshalb ein Irrtum zu glauben, man könne die Begriffsbildung, die in der Muttersprache stattgefunden hat, bei der fremdsprachlichen Bedeutungserschließung (im Semantisierungsprozess) auf so einfache Weise noch einmal nachvollziehen. Vielmehr ist es umgekehrt so, dass der gesteuerte Fremdsprachenerwerb das Begriffsystem der Muttersprache immer schon voraussetzt, und gerade auch dann, wenn er einsprachig verfährt. Man verlässt sich dabei nämlich immer auf die Fähigkeit des Lernenden, auf sein muttersprachliches Bedeutungssystem zurückzugreifen und daraus Schlüsse auf dasjenige der Fremdsprache zu ziehen' (Quetz u.a. 1981: 93). Entsprechend besteht bei den Lernern in der Regel das Bedürfnis, sich der Fremdsprache über die Muttersprache anzunähern (Scherfer 1989). Das zeigt sich z.B. darin, dass die Lernenden bei einsprachigen Semantisierungen meist nach einem entsprechenden muttersprachlichen Wort suchen (Quetz u.a. 1981) oder auf zweisprachige Vokabellisten zurückgreifen. Meistens sind sie erst zufrieden, wenn sie den entsprechenden muttersprachlichen Ausdruck gefunden bzw. verbalisiert haben. ‚Für den Lernenden ist die Bedeutungsvermittlung mithin zunächst schon dann befriedigend abgeschlossen, wenn es ihm gelungen ist, das fremdsprachliche Wort mit einem muttersprachlichen zu verbinden' (Quetz u.a. 1981: 93)."

der Eins-zu-Null-Entsprechung s. Forgács 2007: 192ff.; Drahota-Szabó 2015a, 2017a,b,c).

3.2 Netze im mentalen Lexikon

Der zweite gemeinsame Nenner bei unseren Lernenden ist der Umstand, dass die Wörter im mentalen Lexikon netzartig verbunden sind. Die Netzverbindungen basieren – dem bilateralen Aufbau der sprachlichen Zeichen entsprechend – entweder auf der formalen oder auf der semantischen Ebene: Wörter gehen im mentalen Lexikon auf Grundlage ihrer Form und auf Grundlage ihrer Bedeutung Netzverbindungen ein.

Das sog. phonetische Netz wird von solchen Wörtern gebildet, die einen ähnlichen Klang, eine ähnliche Form haben (s. Kovács 2013: 190). (Auf das phonetische Netz wird hier aus Platzgründen nicht ausführlich eingegangen.) Die Erfahrung, dass man manchmal ein semantisch nicht passendes, aber formal ähnliches Wort verwendet, ist der Beweis dafür, dass die lautähnlichen Wörter ein Netz bilden.[11] Diese Wörter verdienen auch in der Wortschatzarbeit eine besondere Beachtung. Es gibt viele Zungenbrecher,[12] die auf Klangähnlichkeit der Wörter beruhen, d.h. Wörter beinhalten, die zu einem phonetischen Netz gehören, z.B.:

> Schnecken erschrecken, wenn Schnecken an Schnecken schlecken, weil zum Schrecken vieler Schnecken, Schnecken nicht schmecken.
> Zwischen zwei Zwetschkenzweigen zwitschern zwei Schwalben. Zwei Schwalben zwitschern zwischen zwei Zwetschkenzweigen.
> Der Flugplatzspatz nahm auf dem Flugplatz Platz. Auf dem Flugplatz nahm der Flugplatzspatz Platz.
> Frische Kirschen knirschen nicht.

Die Wortschatzarbeit erfolgt in Sinnzusammenhängen, jeweils in einem thematischen Bereich. Je nach Niveaustufe behandeln die DaF-Lehrwerke bestimmte Themen (z.B. Familie, Gesundheit, Einkaufen, Freizeit, Arbeit und Beruf usw.) und beinhalten thematisch geordnet einen Wortschatz, der für die jeweilige Niveaustufe erforderlich ist (vgl. z.B. Lemcke/Rohrmann 2007 für die Niveaustufe A1; Füleki/Sárvári 2016 für die Niveaustufe B2). Es gibt sogar thematische Wörterbücher (vgl. z.B. Szalai/Wolf-Schäffer 2007). Bei der Vorbereitung auf die Oberstufensprachprüfung bzw. auf das Oberstufenabitur

[11] Vgl. auch Barkowski/Krumm (2010: 209): „Aus der Versprecherforschung […], den Fehlern beim Prozess des produktiven Abrufs von Wörtern, lassen sich z.B. Erkenntnisse über die Speichernähe von lautlich ähnlichen Wörtern (*Versprecher – Verbrecher*) gewinnen."

[12] Zu den Zungenbrechern vgl. Ulrich 1999: 265, zu den Schüttelreimen Maar 2007: 55ff.

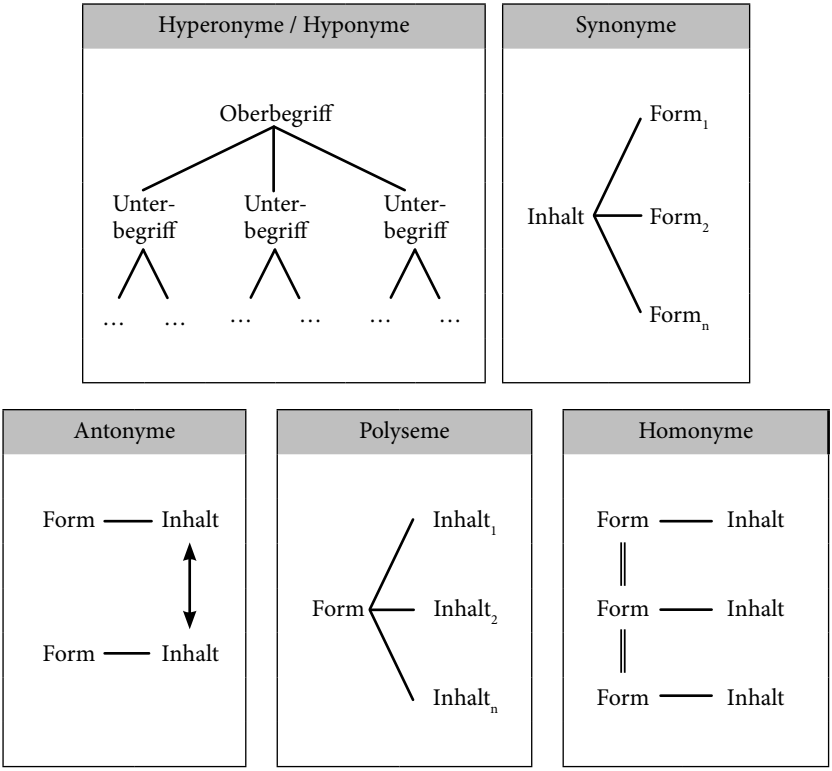
empfehlen Füleki und Sárvári (2016: 5), vor der Beantwortung der thematisch geordneten Fragen (z.B. Individuum und Kontakte, Lebensweise, Schule und Sprachenlernen, Feste und Feiertage, Kultur und Unterhaltung, Medien, Kommunikation, Wohnen, Verkehr, Reisen, Sport, Wetter und Umwelt, Wissenschaft und Technik usw.) eine Skizze auf Grundlage eines Assoziogramms zusammenzustellen. Durch **Assoziogramme** kann im mentalen Lexikon **das assoziative Netz** verstärkt werden. Vgl. dazu Bohn (2000: 82):

> Die Wörter in unserem Kopf sind die Knoten, die durch viele Fäden miteinander verknüpft sind. Es gibt nicht nur ein Netz, sondern verschiedene Teilnetze, die ebenfalls miteinander verbunden sind. So sind die Wörter gleichzeitig Elemente verschiedener Teilnetze, z.B. des semantischen, des morphologischen, des syntaktischen, des affektiven und des phonetischen Netzes (Klangnetz). Je strukturierter und vielfältiger ein Wort vernetzt ist, desto sicherer ist es im Gedächtnis aufbewahrt und desto besser kann es abgerufen werden. Dazu muss das bereits gespeicherte Wissen aktiviert werden. Das geschieht im Unterricht häufig durch Assoziogramme. Die Funktion des Assoziierens ist also nicht vorrangig das Einprägen, sondern das Bewusstmachen von Anknüpfungsmöglichkeiten.

Neben dem assoziativen Netz ist in der Wortschatzarbeit **das semantische Netz** am wichtigsten, das vor allem von Synonymen, Antonymen, Hyperonymen und Hyponymen strukturiert wird (vgl. Kovács 2013: 188). Die Teilnetze im semantischen Netz sind dem **Sortieren** zu verdanken:

> Das Sortieren ist [neben dem Assoziieren] der andere wichtige Prozess, der unser Denken bestimmt. Der Wortschatz (wie alles Wissen) ist in unserem Kopf strukturiert und geordnet. Neue Wörter lernen heißt zuerst, sie in bereits bestehende Ordnungen einzufügen. […] Das Ordnen geschieht mit dem Ziel, Bündel zu schnüren. Man bringt Wörter zusammen, die etwas Gemeinsames haben. Dadurch wird die große Menge an zu lernenden Wörtern so organisiert, dass die einzelnen Wörter ohne langes Suchen im Gedächtnis wieder gefunden werden. Deshalb wird das Gedächtnis auch *mentales Lexikon* genannt. Es ist natürlich nicht alphabetisch gegliedert, sondern nach Ordnungsprinzipien wie Ähnlichkeit, Gegensätzlichkeit und hierarchischen Beziehungen. (Bohn 2000: 82f.)

Bei erwachsenen Fremdsprachenlernern ist das semantische Netz in der Muttersprache (Erstsprache) komplex ausgebaut. Die Aufgabe der Wortschatzarbeit im DaF-Bereich besteht somit darin, das entsprechende Netz auch in der deutschen Sprache auszubauen. Im Weiteren wird darauf eingegangen, wie die Teilnetze im semantischen Netz ausgebaut werden können. Auf Grundlage der obigen theoretischen – doch praxisbezogenen – Überlegungen wird exemplarisch aufgezeigt, wie Wortschatzarbeit in den folgenden Gruppen von Wörtern betrieben werden kann:



4 Arbeit mit Hyperonymen und Hyponymen

Unser Denken ist hierarchisch aufgebaut, d.h. wir denken auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen. Diese Abstraktionsebenen finden selbstverständlich auch in der Sprache ihren Niederschlag. Auch beim Erwerb der Muttersprache kann man beobachten, dass die Wörter nach diesen Abstraktionsebenen erworben werden: Man bewegt sich zuerst auf einer mittleren Abstraktionsebene, man erkennt Basiskategorien und lernt die sie bezeichnenden Wörter. Man lernt zuerst z.B. das Wort *Hund*, und das Hyperonym (anders: das Supernym, das Superonym oder einfach: der Oberbegriff, der übergeordnete Begriff) *Tier* (oder sogar *Lebewesen*) und das Wort *Dackel* als Hyponym (Unterbegriff) kommen erst später hinzu. Der kognitive Reifungsprozess und die Sprachentwicklung sind eng miteinander verbunden: Die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede unter den Bezeichneten sollen erkannt werden, um

kategorisieren zu können. So wird das weitere Hyponym *Rauhhaardackel* noch später angeeignet. Beim Fremdsprachenerwerb ist die Kategorisierung – auf Grundlage der Muttersprache – bereits vorhanden. Die Ähnlichkeit zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem Erlernen einer Fremdsprache besteht darin, dass auch im zweiten Fall zuerst diejenigen Wörter erlernt werden, die zu einer mittleren Abstraktionsebene gehören, denn mit diesen können wir schon kommunizieren. Erst dann gehen wir in der Hierarchie nach oben oder besonders nach unten, d.h. wir lernen die Wörter, die mehr und mehr differenzierende semantische Merkmale und somit einen kleineren Bedeutungsumfang haben und dadurch den Inhalt treffend bezeichnen.

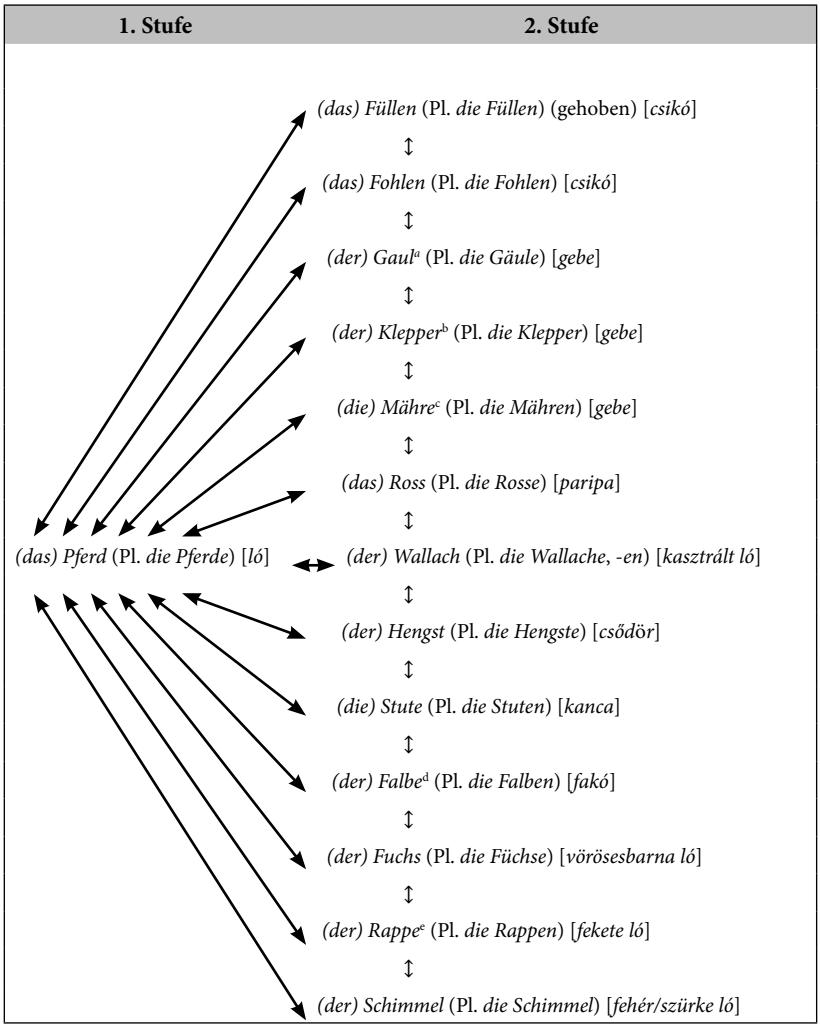
Die Erweiterung des Wortschatzes bedeutet also, dass wir zu den Basiswörtern, d.h. zu den Wörtern der mittleren Abstraktionsebene Oberbegriffe und Unterbegriffe lernen. Man erlernt z.B. zuerst die Basiskategorie *Pferd* und erst danach die spezifischen Bezeichnungen je nach Geschlecht, Alter, Qualität oder Farbe. Diese hierarchische Anordnung der Abstraktionsebenen und die sie erfassenden Wörter können wie folgt dargestellt werden:

Für die Arbeit mit Ober- und Unterbegriffen eignen sich Zuordnungsaufgaben.[13] Unter den oben angegebenen Wörtern kann man auch Kuckuckseier finden, nämlich *Fuchs* und *Schimmel*. *Fuchs* hat neben der Bedeutung 'Pferd mit rötlich braunem Fell sowie Mähne und Schwanzhaar von gleicher oder hellerer Farbe' auch noch diese Bedeutung: 'kleineres Raubtier mit rötlich braunem Fell, spitzer Schnauze, großen, spitzen Ohren und buschigem Schwanz' [ung. *róka*] (vgl. DUW 2003: 583; zu den weiteren Bedeutungen s. ebd.). *Schimmel* hat ebenfalls mehrere Bedeutungen: 'weißhaariges Pferd' und 'weißlicher, grauer oder grünlicher Belag, der auf feuchten oder faulenden organischen Stoffen entsteht' [ung. *penész*] (vgl. DUW 2003: 1375; zu den anderen Bedeutungen s. ebd).

Die Einzelwörter können bei Fortgeschrittenen effektiver eingeprägt und behalten werden, wenn sie gleich auch in Phraseologismen präsentiert und mitgelernt werden, z. B.:

- *aufs falsche/richtige Pferd setzen* (ugs.; 'die Lage falsch/richtig einschätzen und sich dementsprechend verhalten'; vgl. Duden 2013: 566f.) → ung. *rossz/jó lóra tesz vki*
- *das Pferd beim / am Schwanz aufzäumen* (ugs.; 'eine Sache ganz verkehrt anfangen'; vgl. ebd., S. 566) → ung. *a szarva közt keresi/találja meg a tőgyit/tőgyét vki*
- *Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul.* ('an einem Geschenk soll man nicht herummäkeln'; vgl. ebd., S. 252) → ung. *Ajándék lónak ne nézd a fogát!*
- *auf dem / (s)einem hohen Ross sitzen* (ugs.; 'hochmütig, überheblich sein'; vgl. ebd., S. 615) → ung. *felül a magas lóra vki*
- *vom / von seinem hohen Ross heruntersteigen / herunterkommen* (ugs.; 'seine Überheblichkeit ablegen'; vgl. ebd.) → ung. *leszáll a magas lóról vki*.

[13] Zu den Hierarchisierungen siehe Bohn 2000: 66f.



[a] Das Wort Gaul hat eine Bedeutungsveränderung durchgemacht, es bedeutete früher wertneutral 'Pferd'. Das Wort hat im Laufe der Zeit negative Konnotationen aufgenommen ('schlechtes Pferd'; s. DUW 2003: 603).

[b] Der Klepper = 'ausgemergeltes Pferd' (s. DUW 2003: 910).

[c] Die Mähre = veraltend; '(altes) abgemagertes Pferd, das nicht mehr zu gebrauchen ist' (s. DUW 2003: 1043).

[d] D*er Falb*e = 'Pferd mit graugelbem Deckhaar und meist dunklerem Mähnen- und Schwanzhaar' (s. DUW 2003: 516).

[e] Der Rappe = 'Pferd mit schwarzem Fell' (s. DUW 2003: 1273).

5 Arbeit mit Synonymen

Die Wortschatzarbeit bedeutet bei fortgeschrittenen Lernenden in erster Linie das Erlernen von Synonymen. Sie sollen vielfältige sprachliche Mittel zum Ausdruck von einem Sachverhalt parat haben, d.h. sich einen elaborierten Kode aneignen.

Synonyme sind Ergebnisse des Deutlichkeitstriebes: Wir sind bestrebt, einen Inhalt semantisch und stilistisch so treffend wie möglich zu erfassen. Synonyme sind bekanntlich „bedeutungsverwandte Wörter" (ung. *rokon értelmű szavak*), sie sind also auf keinen Fall 'identisch'. Die Lernenden sollen durch verschiedenartige Aufgaben und Textbeispiele dafür sensibilisiert werden, dass zwischen Synonymen semantische und/oder stilistische Divergenzen vorliegen.[14] Eine semantische und stilistische Identität würde der sprachlichen Ökonomie widersprechen. Wenn zwei Wörter zu einem bestimmten Zeitpunkt sowohl semantisch als auch stilistisch übereinstimmen, so kommt es zum Sprachwandel: Das eine Wort macht einen semantischen oder stilistischen Wandel durch. Das kann z.B. Bedeutungserweiterung sein, wobei die Bedeutung durch Tilgung spezifizierender Seme umfangreicher wird (Generalisierung). Der umgekehrte Fall ist auch möglich: Durch zusätzliche Seme kann der Bedeutungsumfang eingeschränkt werden (Bedeutungsverengung / Spezialisierung). Wörter können sich auch in ihren Konnotationen verändern (Bedeutungsverbesserung / Bedeutungsveredelung vs. Bedeutungsverschlechterung). Wenn bei bedeutungsgleichen Wörtern weder ein semantischer noch ein stilistischer Wandel eintritt, stirbt das eine Wort aus.

Synonyme könnte man nur dann als bedeutungsgleich, d.h. als vollständige Synonyme betrachten, wenn sie beliebig, in jedem Kontext austauschbar wären. Als Synonyme dieser Art werden oft die Verben *anfangen* und *beginnen* aufgeführt. Die beiden Verben sind zwar in der Tat in vielen Kontexten, jedoch durchaus nicht immer substituierbar. In den folgenden Kontexten ist nur *anfangen* korrekt: *Das fängt ja gut/toll/nett (o. ä.) an!* (ironisch 'Ausdruck des Galgenhumors, wenn etwas unglücklich beginnt, gleich am Anfang misslingt'; s. Duden 2013: 44); *Du fängst schon wieder damit an!* ('du schneidest schon wieder ein bestimmtes Thema an'; s. DUW 2003: 131); *Mit ihm ist heute nichts anzufangen*. ('er ist heute nicht in Form, nicht ansprechbar'; s. DUW ebd.).

---

[14] Der Unterschied unter den Synonymen kann in der Denotation und/oder in der Konnotation liegen, und darüber hinaus gibt es auch regionale Unterschiede (Varietäten des Deutschen, z.B. Süddeutsch vs. Norddeutsch usw.). Dazu kommt noch die historische Dimension (Modewort, veraltendes bzw. veraltetes/archaisches Wort) und die soziale Dimension (Schichtenspezifik – dichterisch, gewählt–gehoben, normalsprachlich, umgangssprachlich, salopp–umgangssprachlich und grob/vulgär) (vgl. Adamzik 2010: 74ff.).

Die Unterschiede unter den Synonymen können im Fremdsprachenunterricht vor allem durch Textarbeit erschlossen und bewusst gemacht werden.

Textbeispiel 1

> *Bei einem Festessen hatte Bismarck die Gattin eines ausländischen Diplomaten als Tischdame. Die etwas arrogante Frau suchte die deutsche Sprache als minderwertig hinzustellen, indem sie ihr den Vorwurf machte, im Deutschen gebe es für dieselbe Sache immer wieder verwirrend viele Ausdrücke, z.B.* ***speisen*** *und* ***essen****. Bismarck verteidigte sich: „Verzeihen Sie, Gnädigste. Diese beiden Wörter sind nicht gleichbedeutend. Denn Christus* ***speiste*** *die fünftausend Mann, aber er* ***aß*** *sie nicht." – „Aber* ***schlagen*** *und* ***hauen*** *ist gleich!" – „Verzeihung, dass ich auch hierin anderer Meinung bin. Sehen Sie, diese prachtvolle Standuhr* ***schlägt*** *die Stunden, aber sie* ***haut*** *sie nicht." – „Das gebe ich zu, aber von den Wörtern* ***senden*** *und* ***schicken*** *ist doch sicher eines ganz überflüssig!" – „Keineswegs. Denn Ihr Gemahl ist zwar ein* ***Gesandter****, aber kein* ***geschickter****!" – „Aber in einem müssen Sie mir recht geben, Durchlaucht:* ***Sicher*** *und* ***gewiss*** *ist doch genau dasselbe!" – „Ich bitte um Verzeihung, Gnädigste, dass ich auch hierin gänzlich anderer Ansicht bin. Nehmen wir einmal an, dass hier plötzlich ein Brand ausbricht, so würde es mir eine Ehrenpflicht sein, Sie, gnädige Frau, sogleich an einen* ***sicher****en Ort zu führen, aber um Himmelswillen nicht an einen* ***gewiss****en Ort!"* (Zitiert durch Röhrich 1977: 52; Anpassung an die neue Rechtschreibung und Hervorhebungen durch Fettdruck von mir – E. D.-Sz.).

Der Text zeigt zunächst, dass zwischen synonymen Wörtern immer ein Unterschied vorhanden ist. *Speisen* und *essen* gehören zu verschiedenen Stilschichten an, hier ist allerdings nicht der stilistische, sondern der semantische Unterschied relevant: Nur *speisen* kann nämlich die Bedeutung 'jmdm. etw. zu essen geben' (ung. (*meg*)*etet*, *táplál*) bedeuten.

Schlagen und *hauen* (ung. üt, *ver*, (*oda*)*csap*, (*oda*)*vág*) unterscheiden sich in ihren Kollokationen: Während man z.B. mit der Faust auf den Tisch sowohl *hauen* als auch *schlagen* kann (ung. ököllel az asztalra üt/*ver*/*csap*/*vág*),[15] kann die Uhr die Stunden nicht *hauen*, sondern nur *schlagen* (vgl. ung. *az óra delet* üt). Auch die Sahne kann man nur *schlagen* (vgl. *Schlagsahne*), nicht jedoch *hauen* (vgl. ung. *felveri a tejszínt*).[16]

---

[15] Die Wendung *auf den Tisch hauen/schlagen* kann sowohl als freie Wortverbindung als auch als feste Wortverbindung, d.h. als umgangssprachlicher Phraseologismus in der Bedeutung 'sich gegenüber anderen sehr energisch einsetzen, durchsetzen' (s. Duden 2013: 753) aufgefasst werden – vgl. ung. *az asztalra csap vki* ('mit einem energischen Auftreten Ordnung schaffen').

[16] So können die beiden Verben auch in den meisten Phraseologismen nicht ausgetauscht werden, vgl. z.B. *zwei Fliegen mit einer Klappe* schlagen, *Wurzeln* schlagen oder *Dem Glücklichen* schlägt *keine Stunde*; aber *jmdn. vom Hocker/Stuhl* hauen, *jmdn. übers Ohr* hauen, *auf die Pauke*

Die synonymen Verben *senden* und *schicken* können in gewissen Kontexten ausgetauscht werden, als Berufsbezeichnung wird allerdings nur *Gesandter* (ung. *küldött*) verwendet. Außerdem kann das Radio oder das Fernsehen keine Sendungen *schicken*, sondern nur *senden*. (In dieser Bedeutung muss *senden* bekanntlich schwach konjugiert werden, d. h. *das Radio sendete ein Interview* (ung. *a rádió egy interjút sugárzott/közvetített*); vgl. aber in der anderen Lesart: *er sandte* (d.h. *schickte*) *ihr ein Paket* (ung. *küldött neki egy csomagot*.) Zu betonen ist noch, dass die Lautkette [gəˈʃɪkt] homonym ist: Das eine Wort *geschickt* ist die Partizip-Form des Verbs *schicken*, das andere Wort *geschickt* ist ein Adjektiv und entspricht dem ungarischen Wort ügyes. Es handelt sich hier also um ein komplexes Sprachspiel.

Sicher und *gewiss* sind in einigen Kontexten ebenfalls substituierbar, z.B. bei Versprechungen in der Bedeutung 'unbezweifelbar, unbestreitbar' (d.h. synonym zu *Zweifellos! / Bestimmt! / Jawohl!*), z.B. *Kommst du heute zur Party? – Aber sicher / gewiss!* (ung. etwa *Hát persze! / Naná!*). Als Adjektive sind sie jedoch nicht auszutauschen: *ein sicherer Ort* ist ein Ort, wo man in Sicherheit ist (ung. *biztos/biztonságos hely*), *ein gewisser Ort* ist aber eine euphemistische Paraphrase für 'Toilette' (ung. *egy bizonyos hely*).

Textbeispiel 2

Die Arbeit mit Synonymen bedeutet Arbeit mit paradigmatischen Feldern.[17] Dabei kommt der Gedanke zur Geltung, dass die Sprache ein System ist, „dessen Glieder sich alle gegenseitig bedingen und in dem Geltung und Wert des einen nur aus dem gleichzeitigen Vorhandensein des andern sich ergeben" (Saussure 1967: 136f.).

Der nächste Text beinhaltet ein ganzes paradigmatisches Feld, d. h. die Synonyme von *sprechen*.[18] Die Bedeutungen der Feldmitglieder, die semantischen Unterschiede (z. B. laut oder leise, deutlich oder undeutlich artikuliert usw.) können durch einsprachige Wörterbücher erschlossen werden. Die nächste Aufgabe der Lernenden kann das Zusammenstellen des entsprechenden ungarischen paradigmatischen Feldes sein. Schließlich können die beiden Felder verglichen werden: Die Frage ist, wieweit die beiden Felder einander

hauen usw. Die Lernenden können die Phraseologismen im Duden (2013) nachschlagen bzw. eine Liste von Zusammensetzungen mit dem Verb *schlagen* erstellen, z.B. *der* Schlag*anfall*, *der* Schlag*baum*, *die* Schlag*sahne*, *die* Schlag*zeile*, *das* Schlag*wort*, *das* Schlag*instrument*, *die* Schlag*ader*, schlag*fertig* (s. dazu DUW 2003: 1378ff.). Sowohl bei den Phraseologismen als auch bei den Komposita sollen auch die ungarischen Äquivalente angegeben werden.

[17] Auf der folgenden Webseite findet man Aufgaben zu vielen Wortfeldern: **deutschunddeutlich.de/index.php?actualid=25&which_set=36** (letzter Zugriff: 02. 03. 2020).

[18] Zum Wortfeld 'sprechen' siehe auch Schwarz/Chur 2001: 61.

decken, ob jedes deutsche Wort ein ungarisches Äquivalent hat oder mehrere (und umgekehrt), ob der Bedeutungsumfang der deutschen und der ungarischen Wörter übereinstimmt. Durch solche Aufgaben kann bewusst gemacht werden, dass die Bedeutung nicht an sich, isoliert existiert: Die Bedeutung der Wörter ist relativ, d.h. sie hängt von den Bedeutungen der Wörter ab, mit denen das Wort ein paradigmatisches Feld konstituiert.

> ***Hauchte, wetterte, sprach, brüllte***
> *Gestern Abend,* ***sprach er****.*
> *Es war schon dunkel,* ***erzählte er****.*
> *Wollte ich zu meinem Schwager,* ***berichtete er****.*
> *Aber in dem Fliederbusch vor seinem Haus,* ***raunte er****.*
> *Sah ich etwas glühen,* ***zischte er****.*
> *Zwei grüne Augen,* ***keuchte er****.*
> *Da lauerte ein Gespenst,* ***schrie er****.*
> *Ich –,* ***stieß er hervor****.*
> *Auf und davon wie der Blitz!,* ***gestand er****.*
> *Da hättest du auch Angst gehabt,* ***behauptete er****.*
> *Nun haben sie ohne mich Geburtstag gefeiert,* ***jammerte er****.*
> *Es war bestimmt sehr lustig,* ***schluchzte er****.*
> *Aber das nächste Mal,* ***knurrte er****.*
> *Nehme ich einen Prügel mit,* ***drohte er****.*
> *Und dann haue ich es windelweich,* ***verkündete er****.*
> *Dieses freche, böse, hinterhältige, gemeine …,* ***brüllte er****.*
> *Hoffentlich hat es das nicht gehört,* ***hauchte er****.*
> *Aber untertags schläft es,* ***versicherte er****.*
> *Wahrscheinlich,* ***meinte er****.*
> *Dieses verdammte Gespenst,* ***wetterte er****.*
> *Oder war es eine Katze?,* ***fragte er****.*
> *Das kann gut sein,* ***sagte ich****.*
>
> (Guggenmos 1978: 28; zitiert durch Ulrich 1997: 124; Hervorhebungen durch Fettdruck von mir – E. D.-Sz.)

Die Synonyme werden auch im DaM-Unterricht[19] konsequent in paradigmatischen Feldern thematisiert.[20] So können im Vergleich der das Feld konstituierenden Wörter die divergierenden semantischen bzw. stilistischen Merkmale erschlossen werden, vgl. Ulrich (2002: 127, Aufgabe 3):

---

[19] DaM: Deutsch als Muttersprache.

[20] Zum Wortfeld 'Nahrung zufügen' siehe Ulrich 1997: 123f., Aufgabe Nr. 171. Die Unterschiede in den Bedeutungen der Synonyme werden mit semantischen Merkmalen beschrieben: gesittet *(speisen)*, viel *(prassen)*, genussvoll *(genießen)*, geräuschvoll (*schmatzen*), gierig *(schlingen)* usw.

> Bei welchen folgenden Verben kannst du das jeweils Besondere mit Hilfe eines Bedeutungsmerkmals angeben? Zum Beispiel: stoßweise und mit Wiederholungen – viel und nichts sagend – leise – unaufhörlich – zwanglos unterhaltend. *sprechen, reden, sagen, stottern, lispeln, stammeln, lallen, quatschen, schwatzen / schwätzen, plappern, flüstern, quasseln, plaudern.*

Man kann auch umgekehrt, d. h. onomasiologisch vorgehen, genauer von den semantischen Merkmalen ausgehen und zu den Bedeutungen die Wörter, d. h. die Form suchen, vgl. z. B. Ulrich (2002: 127, Aufgabe Nr. 4):

> Welche Verben des Sagens fallen dir zu den folgenden Bedeutungsmerkmalen ein? *laut – ärgerlich – schlecht artikuliert und schwer verständlich – drohend – etwas wissen wollend – geziert.*

6 Arbeit mit Antonymen

Antonymie kann als eine besondere Art der Synonymie aufgefasst werden: Dadurch, dass die antonymen Wortpaare der gleichen Dimension angehören (z.B. Größe: *groß* vs. *klein*), haben sie viele gemeinsame semantische Merkmale (wie die Synonyme; vgl. Drahota-Szabó 2015b: 143f.) und werden im mentalen Lexikon gemeinsam gespeichert.[21] Zur Erweiterung des Wortschatzes gehören das Erlernen (1) der kontradiktorischen / komplementären Antonyme hinzu, die einander gegenseitig ausschließen (*männlich – weiblich*); (2) der konträren Antonyme, wobei die Adjektive keine absoluten Eigenschaften bezeichnen und daher steigerungsfähig sind (*schön – hässlich*); (3) der konversen Antonyme, die sich in der Blickrichtung des Betrachters unterscheiden (*bekommen – geben*).

Antonyme werden gewöhnlich in Wortpaaren gelernt, um semantische Gegensätze sprachlich erfassen zu können. Antonyme zu kennen ist auch aus einem anderen Grunde sehr nützlich, sie sind nämlich die Grundlage einer Kompensationsstrategie in der Kommunikation. Fällt einem das gesuchte Wort nicht ein, so kann der Inhalt vielfach durch die Negierung des Gegenteils ausgedrückt werden, z.B. statt *ich bin satt* kann man sagen: *ich bin nicht mehr hungrig*.

[21] Vgl. Barkowski/Krumm (2010: 209): „Erkenntnisse des m.L. [mentalen Lexikons] können u.a. über Assoziationstests gewonnen werden. So werden Adjektive bevorzugt antonymisch gespeichert […].“

Textbeispiel 1

Maßnahmen

Die Faulen werden geschlachtet
die Welt wird fleißig
Die Hässlichen werden geschlachtet
die Welt wird schön
Die Narren werden geschlachtet
die Welt wird weise
Die Kranken werden geschlachtet
die Welt wird gesund
Die Traurigen werden geschlachtet
die Welt wird lustig
Die Alten werden geschlachtet
die Welt wird jung
Die Feinde werden geschlachtet
die Welt wird freundlich
Die Bösen werden geschlachtet
die Welt wird gut

(Erich Fried 1967; zitiert durch Ulrich 2002: 129)

Textbeispiel 2

Antonyme im Text

Dunkel war's, der Mond schien helle,
Schnee bedeckt die grüne Flur,
als ein Wagen blitzesschnelle
langsam um die Ecke fuhr.
Drinnen saßen stehend Leute,
schweigend ins Gespräch vertieft,
während ein geschossner Hase
auf der Wiese Schlittschuh lief.
Und auf einer roten Bank,
die blau angestrichen war,
saß ein blond gelockter Jüngling
mit kohlrabenschwarzem Haar;
neben ihm 'ne alte Schachtel,
zählte kaum erst sechzehn Jahr,
und sie aß ein Butterbrot,
das mit Schmalz bestrichen war.
Droben auf dem Apfelbaume,
der sehr süße Birnen trug,
hing des Frühlings letzte Pflaume
und an Nüssen noch genug.

(Unbekannter Verfasser; zitiert ebd., S. 126)

Textbeispiel 3

Böse Zeiten

Mann und Maus
sind zerstritten.
Saus und Braus
sind getrennt.
Und
wo sich die Füchse
»Guten Morgen« sagen,
streicht die Katze
noch immer
um den kalten Brei.

(Maar 2007: 16)

Textbeispiel 4

Das Sprachspiel entsteht hier dadurch, dass die semantische Relation zwischen den wörtlich genommenen Personenbezeichnungen und den ebenfalls wörtlich genommenen Phraseologismen jeweils zu Paradoxien führt.

Widersinnig ist …

… wenn eine Eskimofrau ihren Mann auf die Palme bringt.
… wenn ein Stehkragen sitzt.
… wenn ein Rechtsanwalt, nach seinem Wohlbefinden gefragt, die Antwort gibt: Ich kann nicht klagen.
… wenn sich jemand mit seinem schönen Rücken brüstet.
… wenn einer leise zur Laute singt.
… wenn einem Vegetarier alles wurst ist.
… wenn ein Rohköstler vor Wut kocht.
… wenn ein Hellseher zum Schwarzhörer wird.
… wenn ein Dicker sich schleunigst dünne macht.
… wenn ein Dünner sich dicke tut.
… wenn ein Spitzbube stumpfsinnig wird.
… wenn die Inquisition einen Ketzer ins Gebet nimmt.
… wenn eine Näherin keine Sticheleien vertragen kann.
… wenn ein Anstreicher nicht Farbe bekennt.

(Unbekannter Verfasser; zitiert durch Ulrich 1999: 209)

7 Arbeit mit Polysemen

Die Polysemie ist dem Ökonomietrieb zu verdanken: Ein und dasselbe Wort kann in unterschiedlichen Kontexten mehrere, miteinander

zusammenhängende Bedeutungen haben (vgl. Drahota-Szabó 2015b: 144f.).[22]

Die Arbeit mit Polysemen bedeutet Textarbeit, denn die aktuelle Bedeutung ist in einem Textzusammenhang zu erschließen. Das folgende Textbeispiel knüpft sich an den Titel des Beitrags an: „Die Blaubeeren sind deshalb rot, weil sie noch grün sind".

Textbeispiel 1

Blaubeeren

Vater und Sohn machen einen Waldspaziergang. Als sie an einer Stelle mit ***Blaubeeren*** *vorüberkommen, fragt der Junge: „Papa, was sind denn das für Pflanzen?" – „Das sind* ***Blau****beeren." – Der Sohn, überrascht und ungläubig auf die Pflanzen und die Früchte daran blickend: „****Blau****beeren? Aber die sehen doch* ***rot*** *aus!" – Antwortet der Vater: „Das liegt nur daran, dass sie noch* ***grün*** *sind."*

(Unbekannter Verfasser; zitiert durch Ulrich 2000: 169; Hervorhebungen durch Fettdruck von mir – E. D.-Sz.)

Oft genügt bereits eine Wortverbindung, um die aktuelle Bedeutung festzulegen. So lassen sich z.B. die möglichen Bedeutungen der Farbbezeichnungen erschließen. Durch eine kontrastive Untersuchung können die ungarischen Äquivalente des Adjektivs *grün* in der jeweiligen Bedeutung angegeben werden:

grünes *Gras*	=	*grün* als Farbbezeichnung ung. ***zöld*** fű
grüne *Bohnen*	=	'Schnittbohnen; Samen und Hülsen zusammen' ung. ***zöld****bab* (wobei *zöld* – wie im Deutschen – nicht die Farbe bezeichnet)
grüner *Junge*	=	'unreifer junger Mann' (vgl. dt. *der* ***Grün****schnabel*) ung. ***zöld****fülű*, *tejfölösszájú*
grüner *Hering*	=	'roher, weder gesalzener, noch geräucherter, gekochter, gebratener, eingelegter, d. h. unbehandelter Hering' ung. ***nyers*** *hering*
grüne *Hochzeit*	=	'der Tag der Eheschließung' ung. etwa ***friss*** házasság
jmds. ***grüne*** *Seite*	=	(ugs.) 'jmds. linke Seite' ung. kein Äquivalent (*vkinek a bal oldala*)

[22] Zur Definition der Polysemie siehe Schwarz/Chur (2001: 221): „Lexikalische Mehrdeutigkeit. Ein Ausdruck weist mehrere, voneinander abgeleitete Bedeutungen auf (z.B. *Birne* i. S. von Frucht, Glühbirne, Kopfform)."

grüner *Politiker*	=	'zu einer Partei gehörend, zu deren hauptsächlichen Anliegen die Ökologie gehört' ung. ***zöld*** *politikus*; ***a zöldek*** = 'organisierte Gemeinschaft von Natur- und Umweltschützern'
grüne *Tomaten*	=	*grün* als Farbbezeichnung ung. ***zöld****paradicsom* (≠ *zöld paradicsom*)
grüne *Witwe*	=	(ugs., scherzh., veraltend) 'Ehefrau, die tagsüber allein, fast wie eine Witwe lebt, weil das Haus, das sie mit ihrem Mann bewohnt, in der grünen Natur (am Stadtrand) liegt und ihr Mann wegen beruflicher Verpflichtungen nicht zu Hause ist' (s. Duden 2013: 293) ung. kein Äquivalent; Pseudoäquivalent: ***szalma***(özvegy) = 'Ehefrau oder Ehemann, deren/dessen Ehepartner/-partnerin für eine Weile weg (vor allem weggereist) ist'
grüne *Ware*	=	'frisches Gemüse' ('frisch und saftreich') ung. ***zöld*** *áru*
grünes *Holz*	=	'noch nicht trocken, gedörrt' ung. ***friss***, ***nyirkos*** *fa*
am ***grünen*** *Tisch / vom* ***grünen*** *Tisch aus*	=	'lediglich von der Planung ausgehend, ohne Kenntnis der Praxis' ung. *a* ***zöld****asztalnál*, ***zöld****asztal mellett* = 'durch Verhandlungen, Vereinbarungen'
grüne *Welle*	=	'straßenverkehrstechnische Einrichtung an einer Hauptstraße, bei der die Ampeln so geschaltet sind, dass der Verkehr bei Einhaltung einer bestimmten Geschwindigkeit immer Grün, also freie Fahrt, hat' (s. Duden 2013: 293) ung. ***zöld****hullám* (≠ *zöld hullám*)
grüne *Lunge*	=	'Grünfläche in (der Umgebung) einer Stadt' ung. *a város tüdeje*, vgl. ***zöld***övezet
grüne *Grenze*	=	'unkontrolliertes Grenzgebiet' – vgl. *er ist über die grüne Grenze gegangen* = 'er hat illegal, an einem unkontrollierten Abschnitt das Land verlassen' ung. ***zöld****határ* (≠ *zöld határ*)
jmdm. nicht ***grün*** *sein*	=	(ugs.) 'jmdm. nicht wohlgesinnt sein; jmdn. nicht leiden können'* ung. kein Äquivalent (etwa *vkit nem szível, nem csíp*)
es ist alles im ***grünen*** *Bereich*	=	(ugs.) 'es ist alles unter Kontrolle, normal, in Ordnung'** ung. *minden sínen van*

jmdn. ***grün*** *und blau (****grün*** *und gelb) schlagen*	=	(ugs.) 'jmdn. gehörig verprügeln' (vgl. Duden 2013: 293) ung. *kékre-****zöldre*** *ver vki vkit*

* Vgl. Duden (2013: 293): „Das Adjektiv »grün« verbindet sich hier über die ursprüngliche Bedeutung »wachsend, sprossend« mit der Vorstellung des Gedeihlichen, Angenehmen, Günstigen, das in der Wendung allerdings verneint wird."

** Vgl. Duden (2013: 293): „Diese Redensart geht auf die Anzeige von Kontroll- oder Regelautomaten zurück, die mit roten Feldern den Gefahrenbereich, mit grünen Feldern den normalen Arbeitsbereich (bei Drehzahlen, einer Stromspannung o.Ä.) markieren".

Durch Textarbeit kann den Lernenden bewusst gemacht werden, dass Bedeutung und Sinn keine identischen Kategorien sind, d.h. die im Lexikon kodifizierte sog. lexikalische Bedeutung in dem jeweiligen Kontext aktualisiert wird und einen Sinn erhält. Das Verb *gehen* hat laut Wörterbuch viele Bedeutungen (s. DUW 2003: 618f.), wie es auch dem nächsten Text zu entnehmen ist:

Textbeispiel 2

Gehen

Wie geht's?
Es geht.
Das Geschäft geht doch gut.
Danach kannst du nicht gehen.
Geht es abwärts?
Es geht über meine Kräfte.
Lass dich nicht gehen.
Hier geht es um das Ganze.
Es geht um Kopf und Kragen.
Dann geh an die Arbeit!
Ich gehe auf Reisen.
Das geht zu weit!
Das geht dich nichts an.
Dann geh zum Kuckuck!
Das geht nicht.
Du gehst mir auf die Nerven!
Geh mir aus den Augen!
Wenn es geht.
Der Zug geht über Frankfurt.
Deine Stimme geht mir
durch und durch.
Musik geht über alles.
Arbeit geht vor.
Die Uhr geht vor.
Der Teig geht.
Die Tür geht.
Es geht ein Wind.
Ich muss jetzt auch gehen.
Ach, geh!
Lass mich gehen!
Na, geh!

(Rosemarie Künzler-Behnke)[23]

[23] Quelle: www.gemeindeschulen.be/wp-content/uploads/2017/08/lyrikwerkstatt-31-40-a5.pdf (letzter Zugriff: 08.03.2020). In der Anleitung steht: „Wörter, die sehr oft und für vieles gebraucht werden, nennt man ‚Allerweltswörter'. ‚Gehen' ist ein solches Wort, andere: machen, laufen, stehen, tun, fahren…".

8 Arbeit mit Homonymen

Unter Homonymen werden formal identische Wörter verstanden, unter deren Bedeutungen jedoch – aus synchroner Sicht – kein Zusammenhang zu erkennen ist (vgl. Drahota-Szabó 2015b: 145ff.). Für die Arbeit mit Homonymen bieten sich zahlreiche Übungsformen an – auf einige wird hier eingegangen.

(1) Die Studierenden erlernen die homonymen Wortpaare spätestens im Kurs Morphologie, wenn die Wortart Substantiv thematisiert wird (vgl. Drahota-Szabó 2015c: 53ff.). Im Deutschen bilden typischerweise solche Substantive homonyme Wortpaare, deren Genus und/oder Pluralbildung unterschiedlich ist. Die Liste der homonymen Wortpaare wird auswendig gelernt. Zur Übung eignen sich z.B. Lückentexte, wie auch kreative Aufgaben, die auch im schulischen DaF-Unterricht ab B1/B2 Niveau eingesetzt werden können. Die Studierenden können für die Homonyme auch durch Sprachwitze sensibilisiert werden, z. B.:

> *„Warum haben Fische keine Haare?" – „Weil sie Schuppen haben." – „Und warum haben sie Schuppen?" – „Weil sie nichts dagegen tun." – „Und warum tun sie nichts dagegen?" – „Damit sie ihre Fahrräder unterstellen können."*[24]

Der Witz ist ins Ungarische nicht zu übersetzen, denn den Bedeutungen der Wortform [ˈʃʊpən] entsprechen im Ungarischen Wörter mit unterschiedlichen Formen:

> *die Schuppe*, Pl. *die Schuppen* = ung. 1. *pikkely*; 2. *korpa (a fejen)*
>
> *der Schuppen*, Pl. *die Schuppen* = ung. *(kocsi)szín*, *fészer*, *pajta*, *szerszámos kamra*.

(2) In den Aufgaben, die man in diversen Büchern findet, wird zwischen Polysemie und Homonymie – obwohl es wichtig wäre – oft nicht konsequent unterschieden, wie im folgenden Ratespiel (s. Bohn/Schreiter 1989: 56f.):

> (a) Welcher Hahn kann nicht krähen? (Lösung: *der Wasserhahn*; Polysemie; vgl. *der Hahn – die Hähne* = ung. *kakas* + (*der Wasserhahn*) ung. *vízcsap*)
>
> (b) Welche Mutter kriegt nie ein Kind? (Lösung: *die Schraubenmutter*; Homonymie; vgl. *die Mutter* – Pl. *die Mütter* = ung. *(édes)anya*; *die Mutter – die Muttern* (*die Schraubenmutter*) = ung. *anyacsavar*)
>
> (c) Auf welcher Bank kann man nicht sitzen? (Lösung: *die Bank* als 'Geldinstitut';

[24] Quelle: **mittelschulvorbereitung.ch/contentLD/DE/Div19IDoppelbed.pdf** (letzter Zugriff: 08.03.2020). Auf dieser Seite ist eine lange Liste mit homonymen Wortpaaren zu finden. – Zur Polysemie in Witzen siehe Forgács 2005: 111ff.; zur Homonymie in Witzen siehe Forgács 2005: 124f.

Homonymie; vgl. *die Bank* – Pl. *die Bänke* = ung. *pad*; *die Bank – die Banken* = ung. *bank*)

(d) Welcher Schimmel braucht keinen Stall? (Lösung: *der Schimmel* als 'Belag'; Homonymie; vgl. *der Schimmel* – Pl. *die Schimmel* = ung. *fehér/szürke ló*; *der Schimmel* – nur im Sg. = ung. *penész*)

(e) Mit welchem Kamm kämmt man sich nicht? (Lösung: *der Bergkamm*; Polysemie; vgl. *der Kamm – die Kämme* = ung. *fésű* + ('Bergkamm') *hegyhát*, *hegygerinc*).

(3) Das Spiel Teekesselchen (oder Teekessel)[25] soll hier noch erwähnt werden, mit dessen Hilfe Homonyme und Polyseme geübt werden können. Das Spiel hat mehrere Varianten, das Wesentliche dabei ist aber, dass die Bedeutungen von zwei homonymen Wörtern oder zwei Bedeutungen eines polysemen Wortes umschrieben, „definiert" werden. Das Spiel hat seinen Namen dadurch erhalten, dass die zu erratenden Wörter (Homonyme) oder das zu erratende Wort (ein polysemes Wort) durch das Wort *Teekesselchen* ersetzt werden kann. Im Ratespiel können schrittweise mehr und mehr Informationen angegeben werden, z. B.:

(a) Mit meinem Teekesselchen kann man spielen oder Sport betreiben. / Es ist rund, d. h. kugelförmig.

(Lösung: *der Ball*, Pl. *die Bälle* = ung. *labda*)

Mein Teekesselchen ist eine Veranstaltung. / Das ist eine größere, feierliche Veranstaltung, an der auch getanzt wird.

(Lösung: *der Ball*, Pl. *die Bälle* = ung. *bál*; den homonymen Wörtern entsprechen im Ungarischen zwei formal unterschiedliche Wörter)

(b) Mein Teekesselchen ist ein Kompositum. Es wird von einem Insekten verursacht. / Ein bekannter Vertreter dieser Insektenart heißt Maja.

Mein Teekesselchen ist ebenfalls ein Kompositum. Das kann man essen. / Das ist ein Hefekuchen mit Pudding- oder Cremefüllung, mit zerkleinerten Mandeln darauf.

(Lösung: *der Bienenstich*, Pl. *die Bienenstiche*; die ungarischen Äquivalente des deutschen polysemen Wortes sind: *méhecskecsípés* und *Bienenstich*, d. h. als Fantasiename des deutschen Kuchens kann das Wort als Realienbezeichnung übernommen werden)

c) Mein Teekesselchen ist ein Tier. / Das ist ein männliches Säugetier, das schnurren kann, wenn du es streichelst.

(Lösung: *der Kater*, Pl. *die Kater* = ung. *kandúr*)

Mein Teekesselchen ist ein unangenehmer körperlicher und seelischer Zustand. / Man befindet sich in dieser Verfassung, nachdem man viel Alkohol getrunken hat.

[25] Vgl. die englische Bezeichnung des Spiels: *Teapot* (s. schon in White, Mary [1896]: The Book of a Hundred Games. New York: Charles Scribner's Sons. S. 117).

(Lösung: *der Kater*, wird im Sg. verwendet = ung. *másnaposság*, *macskajaj*; die deutschen Wörter bilden ein homonymes Wortpaar)

d) Mein Teekesselchen kann man essen. / Das ist ein Synonym zu Speise.

(Lösung: *das Gericht*, Pl. *die Gerichte* = ung. étel, *fogás*)

Mein Teekesselchen ist eine öffentliche Institution. / Das ist eine Institution, die mit der Rechtsprechung betraut ist. / Von dieser Institution werden Verstöße gegen Gesetze bestraft.

(Lösung: *das Gericht*, Pl. *die Gerichte* = ung. *bíróság*; die formal identischen deutschen Wörter sind Homonyme)

d) Mein Teekesselchen findest du in einer Tür. / Du kannst einen Schlüssel reinstecken und so die Tür zu- oder aufmachen.

Mein Teekesselchen ist ein großes prachtvolles Gebäude. / Könige und Königinnen wohnen darin.

(Lösung: *das Schloss*, Pl. *die Schlösser*; dem polysemen deutschen Wort entsprechen im Ungarischen zwei formal unterschiedliche Wörter: *zár* und *kastély*).

(4) Dem Teekesselchen ähnlich ist die folgende spielerische Aufgabe (siehe Bohn/Schreiter 1989: 57f.) Es werden die Bedeutungen homonymer Wortpaare und Bedeutungen polysemer Wörter angegeben. Die Studierenden sollen entscheiden, ob es sich um Homonymie oder Polysemie handelt; die Wörter sollen mit ihrem Genus und mit ihren Pluralformen angeben werden (dies ist besonders bei den Homonymen wichtig), schließlich die ungarischen Äquivalente.

(a) Als Neutrum ein Einlass, meist aus Holz,
als Mann ziemlich dumm und manchmal auch stolz.

(Homonymie: *das Tor* – Pl. *die Tore* = ung. *kapu*; *der Tor* – Pl. *die Toren* = ung. *balga ember*)

(b) Ich kann sicher Wunden schützen,
bin zum Laufen auch zu nützen.

(Polysemie: *das Pflaster* – Pl. *die Pflaster* = ung. *(seb)tapasz* + *kövezet*, útburkolat)

(c) Ich habe Zähne, kann aber nicht kauen,
als Teil eines Berges will ich bis in die Wolken schauen.

(Polysemie: *der Kamm* – Pl. *die Kämme*; ung. *fésű* + ('Bergkamm') *hegyhát*, *hegygerinc*)

(d) Schütz' ich vor Dieben, bin ich klein,
doch groß – wollen Reiche in mir sein.

(Polysemie: *das Schloss* – Pl. *die Schlösser*; ung. *zár* + *kastély*)

(e) Ein Mensch, der mir sehr nahe steht
oder was man an einer Schraube dreht.

(Homonymie: *die Mutter* – Pl. *die Mütter* = ung. *(édes)anya*; *die Mutter* ('die Schraubenmutter') – Pl. *die Muttern* = ung. *anyacsavar*)

(f) Sie hat nicht ein bisschen Mut,
doch als Frucht – da ist sie gut!

(Homonymie: *feige* = ung. *gyáva*; *die Feige* – Pl. *die Feigen* = ung. *füge*)

(g) Ich kann sein ein Federtier,
kann auch geben Wasser dir.

(Polysemie: *der Hahn* – Pl. *die Hähne* = ung. *kakas* + ('der Wasserhahn') ung. *vízcsap*)

(h) Am liebsten möchte' ich Künstler sein,
bin aber auch ein Vogel klein,
eine Augenkrankheit gar!
Ruf mich nur! Ich bin ein …!

(Homonymie: *der Star* – Pl. *die Stare* = ung. *seregély*; *der Star* – Pl. selten: *die Stare* = ung. *hályog a szemen* (z.B. *der graue Star* = *szürke hályog*); *der Star* – Pl. *die Stars* = ung. *sztár*)

(i) In jedem Falle bin ich weiß –
als Pferd und auf verdorbener Speis'.

(Homonymie: *der Schimmel* – Pl. *die Schimmel* = ung. *fehér/szürke ló*; *der Schimmel* – nur im Sg. = ung. *penész*)

(j) Als Blumengebinde bin ich bekannt,
als Vogel steck' ich den Kopf in den Sand.

(Homonymie: *der Strauß* – Pl. *die Sträuße* = ung. *(virág)csokor*; *der Strauß* – Pl. *die Strauße* = ung. *strucc*)

9 Übersetzung in der Wortschatzarbeit

Es wurde bereits darauf eingegangen, dass die Muttersprache der Lernenden immer präsent ist und man sie daher aus dem Fremdsprachenunterricht nicht verbannen, sondern im Gegenteil: sich darauf stützen sollte (s. unter 3.1).

Das Einbeziehen der Muttersprache kann auf der Ebene der Einzelwörter geschehen, mit dem Ziel, die Äquivalenztypen zu verdeutlichen. So entsprechen dem ungarischen Wort *fa* im Deutschen zwei Wörter: *(der) Baum* und *(das) Holz*, die im Vergleich zum ungarischen Wort auch noch spezifische Bedeutungsmerkmale haben. Der Bedeutungsumfang des ungarischen Wortes ist größer, denn dieses schließt die Bedeutung beider deutschen

Wörter ein. Ist Ungarisch die Ausgangssprache, so kann man im Deutschen von Diversifikation sprechen; betrachtet man das umgekehrt, so geht es um Neutralisation. Nimmt man auch noch weitere Fremdsprachen heran, so lässt sich feststellen, dass dem ungarischen *fa* im Englischen ebenfalls zwei Wörter gegenüberstehen, nämlich *tree* und *wood*, diese stimmen aber mit den deutschen Wörtern wiederum nicht ganz überein. Dem englischen *tree* entspricht zwar das deutsche Wort *Baum*, aber *wood* kann nicht nur *Holz* sein, sondern auch *Wald*, auf Ungarisch *erdő*. Dem ungarischen Wort *fa* in der Bedeutung von dt. *Baum* und engl. *tree* entspricht im Russischen das Wort дерево. Das Äquivalent von ung. *fa* in der Bedeutung von dt. *Holz* ist im Russischen: дрова (vgl. engl. *wood*). Das russische Wort дрова und das englische *wood* stimmen wiederum nicht ganz überein, da in der Bedeutung von dt. *Wald* bzw. ung. *erdő* im Russischen лес verwendet wird. Im Japanischen wird das Wort *ki* – ähnlich wie ung. *fa* – sowohl im Sinne von dt. *Baum* als auch in dem von *Holz* verwendet. (Für 'Wald' wird *mori* benutzt.)

Während Einzelwörter vor allem zur Verdeutlichung der Äquivalenztypen gegenübergestellt werden, sollen die Wörter in den Übersetzungsaufgaben in Textzusammenhänge integriert werden. Wann für ung. *sötét* im Deutschen *dunkel*, *finster* oder *düster* verwendet wird, kann erst im Kontext erschlossen werden, wie auch im Falle von ung. *kísérlet* – dt. *(der) Versuch*, *(die) Probe*, *(das) Experiment*, *(der) Test*; ung. *helyzet* – dt. *(der) Zustand*, *(die) Lage*, *(die) Situation*, *(der) Umstand/(die) Umstände*, *(die) Verhältnisse*, *(die) Gegebenheiten*, *(die) Stellung*, *(die) Haltung*, *(die) Pose*, *(die) Positur* (vgl. Drahota-Szabó 2019a: 200ff.).

(1) In den Übersetzungsaufgaben braucht man entweder Texte oder zumindest Syntagmen oder Sätze, z. B.:

– *A színházban az első* ***sorban*** *ültünk.* → *Im Theater saßen wir in der ersten* ***Reihe****.*
– *Ehhez a tervhez első****sorban*** pénzre van szükség. → *Zu diesem Plan braucht man in erster* ***Linie*** *Geld.*
– *Az oldal első* ***sorába*** *nem szabad írni.* → *Man darf in die erste* ***Zeile*** *der Seite nicht schreiben.*
– *Noha nincs explicit leírva, tudok a* ***sorok*** között olvasni. → *Auch wenn das explizit nicht geschrieben steht, kann ich zwischen den* ***Zeilen*** *lesen.*
– *Hosszú* ***sor*** *állt a pénztárnál, így nekem is* ***sorba*** *kellett állnom.* → *Es gab eine lange* ***Schlange/Warteschlange*** *an der Kasse, so musste ich auch* ***Schlange*** *stehen / **mich anstellen**.*
– *Fél óra múlva kerültem* ***sorra*** *a pénztárnál.* → *Ich kam nach einer halben Stunde an die* ***Reihe*** *an der Kasse.*
– *Most te vagy* ***soron****.* → *Jetzt bist du an der* ***Reihe****. / Jetzt* ***bist*** *du* ***dran****.*

– *Legyél türelmes, várj a **sorodra**! → Du sollst Geduld haben, warte, bis du an die **Reihe** kommst! / …, bis du **drankommst**!*
– *Szépen **sorban/sorjában** elmeséltük, mi történt. → Wir haben schön der **Reihe** nach erzählt, was passiert ist.*
– *Nem panaszkodhatsz, hiszen nemesi **sorból** származol, így jó **sorod** van. → Du kannst dich nicht beklagen, denn du bist adeliger Abstammung und **dir geht es gut / du hast es gut**.*
– *Ha arra kerül a **sor**, hogy a vita **során** elveszítem a fejem, akkor előre elnézést kérek. → **Wenn es dazu kommt**, dass ich **während** der Diskussion den Kopf verliere, so bitte ich dich im Voraus um Entschuldigung.*
– *Te soha nem tudod betartani a szabályokat, mindig ki kell lógnod a **sorból**. → Du kannst die Regeln nie einhalten, du musst immer aus der **Reihe** tanzen.*

(2) Des Weiteren sollte auch die Übersetzungsrichtung (d.h. die Äquivalenzperspektive) zwischen den beiden Sprachen gewechselt werden. Geht man vom Deutschen aus, so kann verdeutlicht werden, dass auch die deutschen Wörter polysem sind und auch das ungarische Äquivalent (und ebenso das ungarische Antonym) eines deutschen Wortes je nach dessen aktueller (kontextueller) Bedeutung ein jeweils anderes Lexem sein kann:

– *Der Reporter, den man im Kriegsgebiet lange Wochen **gefangen** gehalten hat, ist wieder **frei**. → A háborús övezetben hosszú hetekig **fogva tartott** riporter újra **szabad**.*
– ***Freie** Morpheme können selbstständig als Wörter auftreten, während **gebundene** Morpheme nur mit anderen, d. h. **freien** Morphemen gekoppelt vorkommen können. → A **szabad** morfémák önállóan állhatnak szavakként, míg a **kötött** morfémák csak más, azaz **szabad** morfémákkal összekapcsolva fordulhatnak elő.*
– *Heute bin ich durch meine Arbeit **behindert**, aber morgen Nachmittag bin ich **frei**, wir können eine Besprechung halten. → Ma a munkám miatt **akadályoztatva** vagyok, de holnap délután **szabad** leszek, tarthatunk megbeszélést.*
– *Man hat im Restaurant keinen einzigen **freien** Tisch mehr, alle Tische sind **reserviert**. → Egyetlen **szabad** asztal sincs az étteremben, minden asztal **foglalt / minden asztalt lefoglaltak**.*

(3) Durch die Übersetzung von Sprachwitzen können auch die beiden Arten der Homonyme, nämlich Homographe und Homophone erfasst werden; so kann auch dafür sensibilisiert werden, dass sprachliche Kreativität gewöhnlich sprachenspezifisch ist, z. B.:

Der Lehrer zum Schüler: „Nenne mir bitte einen berühmten griechischen Dichter!“
– „Achilles.“
– „Achilles war kein Dichter!“
*– „Aber er ist doch durch seine **Ferse** so berühmt geworden!“*

(Vgl. *der Vers*, Pl. *die Verse* [ung. *vers*] und *die Ferse*, Pl. *die Fersen* [ung. *sarok (a lábon)*].)

10 Abschluss

Zum Schluss sollen die besprochenen Grundlagen der Wortschatzarbeit zusammengefasst werden. In der Wortschatzarbeit soll man im ersten Schritt aufzeigen, dass Wörter vielfach asymmetrisch sind: Mit einer Lautkette können mehrere Bedeutungen verknüpft werden und einen Inhalt können wir unterschiedlich versprachlichen. Im zweiten Schritt soll durch Textbeispiele bewusst gemacht werden, dass die Sprachen die Welt unterschiedlich abbilden/gliedern, woraus folgt, dass die muttersprachlichen und die fremdsprachlichen Wörter sich in ihrem Bedeutungsumfang nicht vollständig decken. Die Äquivalenztypen im lexikalischen Bereich sollen explizit behandelt werden. Auch durch unübersetzbare kreative Texte (z. B. durch Sprachwitze) kann bewiesen werden, dass die Sprachen in ihrem Wortschatz nicht analog aufgebaut sind.

Bei der Wortschatzarbeit soll des Weiteren vor Augen gehalten werden, dass die Wörter im mentalen Lexikon netzartig miteinander verbunden sind. Durch die Wortschatzarbeit in paradigmatischen Feldern erkennen die Lernenden, dass die Bedeutung eine Relationskategorie ist, d. h. jeweils von den anderen Feldmitgliedern mitbestimmt wird. Durch die systematische und explizite kontrastive Sprachbetrachtung, d. h. durch das Einbeziehen der Muttersprache, wird die unterschiedliche Gegliedertheit des jeweiligen Feldes in der Erstsprache und in der Fremdsprache bewusst.

Zuletzt soll noch eine Binsenwahrheit hervorgehoben werden: Man unterrichtet und lernt nicht Wörter, sondern Wörter in Textzusammenhängen. Wortschatzarbeit ist Textarbeit, denn sowohl die Bedeutung als auch die Kombinierbarkeit, d. h. die möglichen syntagmatischen Felder lassen sich erst im Text erschließen. Durch kontextuelle Wortschatzarbeit kann kommunikative Kompetenz erzielt werden, denn man kommuniziert nicht in isolierten Wörtern, sondern in Äußerungen, in Texten.

In der Wortschatzarbeit, d. h. sowohl in der Wortschatzvermittlung (im Lehrprozess) als auch im Wortschatzlernen (im Lernprozess, sei es fremdgesteuert oder selbstgesteuert), sollten dieselben Prinzipien gelten: 1) Kontextbezogenheit, d. h. Arbeit in syntagmatischen Feldern; 2) Arbeit in paradigmatischen Feldern und 3) kontrastive Sicht mit dem Einbeziehen der Muttersprache/Erstsprache. Diese Grundprinzipien sollten auch in der FremdsprachenlehrerInnen-Ausbildung im Mittelpunkt stehen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Bohn, Rainer / Schreiter, Ina (1989): Sprachspielereien für Deutschlernende. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Fried, Erich (1967): Anfechtungen. Berlin: Wagenbach.

Füleki, Tamás / Sárvári, Tünde (2016): Színes kérdések és válaszok német nyelvből. B2 szint. Szeged: Maxim.

Guggenmos, Josef (1978): Was denkt die Maus am Donnerstag? München: dtv.

Lemcke, Christiane / Rohrmann, Lutz (2007): Wortschatz Intensivtrainer A1. Berlin/ München: Langenscheidt.

Maar, Paul (2007): Jaguar und Neinguar. Hamburg: Oetinger.

Röhrich, Lutz (1977): Der Witz. Figuren, Formen, Funktionen. Mit 98 Abbildungen. Stuttgart: Metzler.

Szalai, Tünde / Wolf-Schäffer, Judit (2007): Tematikus szótár német nyelvből. Szeged: Maxim.

Ulrich, Winfried (Hrsg.) (1997): Grammatik. Braunschweig: Westermann [=Nachschlagewerk bzw. Lehr- und Übungsbuch für den Deutschunterricht des 5. bis 10. Schuljahrs an Realschulen und Gymnasien].

Ulrich, Winfried (1999): Sprachspiele. Texte und Kommentare. Lese- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht. Aachen: Hahner.

Ulrich, Winfried (2000): Sprachspiele für jüngere Leser und Verfasser von Texten. Texte und Kommentare. Ein Vorlesebuch, Lesebuch und Sprachbastelbuch für Schule und Elternhaus. Aachen: Hahner.

Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2002): Wort – Satz – Text. Braunschweig: Westermann [=Nachschlagewerk bzw. Lehr- und Übungsbuch für den Deutschunterricht des 8. bis 11. Schuljahrs an Realschulen und Gymnasien].

Sekundärliteratur

Adamzik, Kirsten (2010): Sprache: Wege zum Verstehen. Tübingen: Narr/ Attempto.

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

Bohn, Rainer (2000): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. München: Goethe-Institut.

Budai, László (2014): Aránytévesztések az idegen nyelvi órákon. In: Iskolakultúra 4/24, S. 88–99.

Daum, Susanne (2019): 55 Wortschatzspiele für Gruppen- und Plenumsarbeit. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.

Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Drahota-Szabó, Erzsébet (2015a): Ein Plädoyer für explizite Grammatik- und Wortschatzarbeit in der DaF-Lehrerausbildung. Wie Language Awareness in der fremd- und muttersprachlichen Lexik zu erreichen ist. In: Juhász, György / Nagy, Ádám / Strédl, Terézia / Tóth-Bakos, Anita (Hrsg.): A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban" Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete, Pedagógiai szekciók. Komárno: Selye János Egyetem (CD). S. 244–267.

Drahota-Szabó, Erzsébet (2015b): Einführung in die Sprachwissenschaft. Ein Studienbuch für Studierende des Faches Germanistik. Szeged: Grimm.

Drahota-Szabó, Erzsébet (2015c): Morphologie des Deutschen im Überblick. Ein Studien- und Arbeitsbuch für Studierende des Faches Germanistik. Szeged: Grimm.

Drahota-Szabó, Erzsébet (2017a): Szókincsoktatás a mezőelmélet és a mentális lexikon hálóösszefüggéseinek tükrében. In: Karlovitz, János Tibor (Hrsg.): Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből. Komárno: International Research Institute s.r.o. S. 307–313.

Drahota-Szabó, Erzsébet (2017b): Bilingualismus, kontrastive Sprachbetrachtung und mentales Lexikon. In: Bukor, József / Drahota-Szabó, Erzsébet / Simon, Szabolcs / Tóth, Sándor János (Hrsg.): A Selye János Egyetem 2017-es „Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai" Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete. Humántudományi szekciók, „Idegennyelvoktatás a 21. században – tradíció és innováció" szekció. Komárno: Selye János Egyetem. S. 209–226. URL:

https://drive.google.com/drive/folders/0B5zWrwG88B4nRTljY2stZWFkS1U.

Drahota-Szabó Erzsébet (2017c): „Hogy mondják németül azt, hogy…?" Kontrasztivitás a német szókincs oktatásában. In: Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények. 2/X, S. 53–69.

Drahota-Szabó Erzsébet (2019a): Ein Plädoyer für die Rehabilitierung und Retablierung der Übersetzung im DaF-Unterricht. In: JLSP (Journal of Languages for Specific Purposes), März 2019, S. 193–207. URL:

http://jlsp.steconomiceuuoradea.ro/archives/006/JLSP_17.pdf.

Drahota-Szabó Erzsébet (2019b): Zur Rolle der kontrastiven Linguistik und der Übersetzung bei der Herausbildung des zweisprachigen mentalen Lexikons. In: Kegyes, Erika / Kriston, Renáta / Schönenberger, Manuela (Hrsg.): Sprachen, Literaturen und Kulturen in Kontakt. Beiträge der 25. Linguistik- und Literaturtage, Miskolc/Ungarn, 2017. Hamburg: Dr. Kovač. S. 263–271.

Duden 2013 = Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Band 11: Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 4., neu bearb. und aktual. Aufl. Berlin: Dudenverlag.

DUW 2003 = Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag.

Forgács, Erzsébet (2005): Nyelvi játékok. Kreativitás a viccekben, a reklámnyelvben, a sajtónyelvben és az irodalmi szövegekben. Szeged: SZEK Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Forgács, Erzsébet (2007): Kontrastive Sprachbetrachtung. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung (=Grundlagen der Germanistik 34). Berlin: Erich Schmidt.

Kovács, László (2013): Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban. 2., átdolg., bőv. kiad. (=Segédkönyvek a Nyelvészet Tanulmányozásához, 150). Budapest: Tinta.

Navracsics, Judit (2007): A kétnyelvű mentális lexikon. Budapest: Balassi.

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Quetz, Jürgen / Bolton, Sybille / Lauerbach, Gerda (1981): Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen.

Saussure, Ferdinand de (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter.

Scherfer, Peter (1989): Vokabellernen. In: Der fremdsprachliche Unterricht 98, S. 4–10.

Schwarz, Monika / Chur, Jeannette (2001): Semantik. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. Tübingen: Narr.

Storch, Günther (2009): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsplanung. Paderborn: Fink.

Weinreich, Uriel (1953): Languages in Contact. Findings and Problems. New York: Linguistic Circle of New York [Deutsche Übersetzung: Weinreich, Uriel (1976): Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: Beck].

Thomas Fritz (Wien)

Überlegungen zum Lexikon mehrsprachiger Sprachverwender*innen

> Language is open, dynamic, energetic, constantly evolving and personal. It has no fixed boundaries, but is rather made of hybrids and endless varieties resulting from language being creative, expressive, contact- and dialogue-based, debated, mediated and negotiated. (Shohamy 2006: 5)

1 Einleitung

Dieser Beitrag stellt den Versuch dar, das Thema des Lexikons bei Mehrsprachigen aus einer neuen Perspektive näher zu beleuchten. Es handelt sich hier um einen Bereich, der sich insgesamt in der linguistischen Diskussion, mit Ausnahme semantischer Beiträge, als ziemlich ungesichert präsentiert, wie es zum Beispiel Backus aus der Sicht der Kontaktlinguistik in Bezug auf mentale Repräsentationen zusammenfasst:

> The structure of the mental lexicon in bi- and multilinguals is still a matter of debate, with a lack of clarity on the way languages and lects combine in the mental repertoire. (Backus 2018: 6)

Im ersten Teil wird grundsätzlich der Frage nachgegangen, wie Sprachen – teilweise – auch jenseits des systemlinguistischen Paradigmas beschrieben und wahrgenommen werden und inwieweit wir von einzelnen, klar voneinander abgegrenzten, oftmals in nationalen Grenzen verorteten und zählbaren Einheiten sprechen können und welche Auswirkungen dies auf das Lexikon mehrsprachiger Sprachverwender*innen haben könnte; immer angesichts der Tatsache, dass – wie oben von Backus bemerkt – das mehrsprachige Lexikon weitgehend eine terra incognita darstellt.

Eingangs wird demnach das Thema aus verschiedenen theoretischen Perspektiven beleuchtet, die, wie sich zeigen wird, allesamt für sich alleine keine ausreichenden Erklärungen für die im zweiten Abschnitt dargestellten

Phänomene liefern können. Die theoretischen Ansätze im ersten Teil werden eklektisch miteinander verbunden, um eine mögliche Erklärung für das mehrsprachige Lexikon zu erarbeiten. Die theoretischen Ansätze stammen paradigmenübergreifend aus der generativen Linguistik, der Kontaktlinguistik, der Spracherwerbstheorie sowie der Mehrsprachigkeitstheorie.

Es ist dem Verfasser dieses Beitrags bewusst, dass das paradigmenübergreifende Zusammenstellen theoretischer Erklärungsansätze streng genommen problematisch sein kann, es wird in diesem Fall jedoch auch im Bewusstsein der Notwendigkeit einer offenen theoretischen Auseinandersetzung mit dem komplexen Thema des mehrsprachigen Lexikons vollzogen, da komplexe Phänomene komplexer Erklärungen bedürfen.

Im zweiten Abschnitt wird ein ethnographischer, d.h. wertfrei beobachtender Blick auf konkrete sprachliche Phänomene im Sinne des von Pennycook und Otsuji (2015) formulierten Konzepts des Metrolingualismus geworfen.

2 Lexikon und mehrsprachige Kompetenz

Das Lexikon hat in der Debatte um die sprachliche Kompetenz, so wie sie in der generativen Linguistik (Chomsky 1965) und in einigen Ansätzen der Sprachverarbeitung (Pinker 1999) definiert ist, mehrere Funktionen. Einerseits ist es der Ort, an dem Bedeutungen und Konzepte verarbeitet werden, und stellt damit eine Schnittstelle zu semantischen Funktionen dar; andererseits sieht die generative Linguistik, insbesondere Chomskys *minimalist program* (Chomsky 1994) das Lexikon als die zentrale Schaltstelle für syntaktische und phonologische Operationen. Die generative Grammatiktheorie Noam Chomskys geht klassischerweise von zwei Prämissen aus. Erstens liegt allen Sprachen ein System aus Regeln und Wörter zugrunde. Die Regeln sind sehr abstrakt formuliert und gelten für alle Sprachen, sie sind Teil der so genannten Universalgrammatik, also einer den Menschen innewohnenden Sprachfähigkeit, die sich zweitens in Interaktion mit einem sprachlichen Input quasi automatisch zu der der jeweiligen Sprache innewohnenden Grammatik entwickelt. Im *minimalist program* sind diese Regeln nicht getrennt vom Lexikon, sondern dessen integraler Teil.

Eine andere Perspektive zeigt, dass es durchaus Sprachverarbeitungsmodelle gibt, die es erlauben können, auch die Funktionsweise der Mehrsprachigkeit zu erklären.

Das Zusammenwirken in einer komplexen Interaktion von Regeln und Wörtern (vgl dazu auch Pinker 1999), also Grammatik und Bedeutungen, definiert Jackendoff, ein Vertreter der generativen Linguistik und der

Kognitionswissenschaften, in seiner Spracharchitektur (1997 und 2002: 125) als das Zusammenwirken dreier, voneinander unabhängiger Elemente, die über Schnittstellen miteinander verbunden sind: die phonologischen, die syntaktischen und die konzeptionellen Regeln. Wir können annehmen, dass sich die bei Jackendoff beschriebene Komplexität im Falle von mehrsprachiger Sprachkompetenz vergrößert, indem in allen drei Modulen Regeln verschiedener Sprachen agieren und Bedeutungen mit lexikalischen Elementen aus allen im System vorhandenen Sprachen miteinander verbunden werden. Dies ist jedoch nicht explizit in Jackendoffs Modell dargestellt.

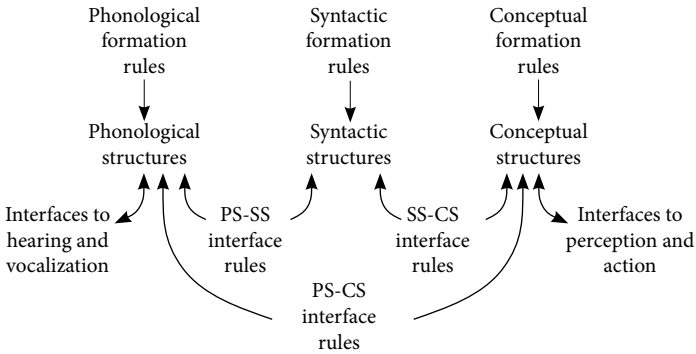


Abb. 1: Die dreifache parallele Strukturiertheit von Sprachen (Jackendoff 2002: 125)

Die phonologischen Strukturen sind mit dem Hören und dem Sprechen verbunden und mit den syntaktischen Regeln, diese wiederum mit den konzeptionellen Regeln. In Jackendoffs Modell erkennen wir keine hierarchischen Beziehungen, alle Schnittstellenprozesse sind gleichrangig. Nehmen wir an, dass die „formation rules" nicht einer einzelnen Sprache zugehörig sind, sondern mehrere Sprachen repräsentieren können, so können wir auch annehmen, dass diese Kollaborationen so genannte *Interferenzen* erzeugen können (der Begriff *Interferenz* wird hier im klassischen Sinne verwendet, weiter unten wird er durch den Terminus *Kollaboration verschiedener Sprachen* ersetzt). Sind also die phonologischen und die syntaktischen Regeln dominant aus einer Sprache und die conceptual formation rules aus einer anderen, so können sich Produktionen ergeben, die nicht mehr nur einer einzelnen Sprache zuordenbar sind.

3 Interlanguage, Multicompetence und Mehrsprachigkeit

Ein Modell, das eigentlich für den Phonologieerwerb entworfen wurde, ist das der *Ontogeny and Phylogeny* (OPM) von Major (2001). Es erklärt den Zugriff von Sprachverwender*innen auf unterschiedliche Sprachsysteme im Spracherwerbsprozess. Das OPM ist ein dynamisches Modell, das den Einfluss 1) der so genannten Erstsprachen (L1) der Lernenden, 2) der Regeln des neuen Sprachsystems, dem sie über den Input begegnen und 3) die Wirkungen der Universalgrammatik (U) während des gesamten Spracherwerbsprozesses abbildet. Diese Einflussfaktoren ändern sich während des Erwerbsprozesses, abhängig von Faktoren wie Zeit, Register bzw. Ausmaß von Formalität der Sprachverwendung, Markiertheit und Ähnlichkeiten.

Interessant ist in unserem Kontext vor allem die Feststellung Majors, dass die „interlanguage" der Lerndenden nicht als etwas angesehen werden kann, das zwischen ihrer L1 und der zu erwerbenden L2 liegt. Er argumentiert mit phonologischen Beispielen wie VOT (voice onset time, also der Zeit, die zwischen einem Plosiv und dem nachfolgenden Vokal vergeht) oder den verschiedenen Realisierungen von [r] und [R], die nicht als „zwischen dem Japanischen und dem Englischen [r] liegend" definiert werden können, sie stellen ganz im Gegenteil einen Bestandteil eines eigenen Sprachsystems dar, das aus drei Systemen zusammengesetzt ist:

> Such a model does not view IL as something necessarily intermediate between L1 and L2. A particular IL phenomenon may or may not be intermediate between L1 and L2: Although IL VOT may be intermediate between L1 and L2, it would be difficult to argue how an IL [R] is intermediate between L1 [r] and L2 [r]. IL is also not a deficient version of the L2, *but rather a complete system in its own right, composed of parts of three other systems: L1, L2 and U.* (Major 2001: 82 – Hervorhebung von mir: TF).

Ein weiteres Beispiel für eine Modellierung von Mehrsprachigkeit ist die von Herdina und Jessner (2002) entwickelte *multicompetence* (siehe auch Cook 1992), die als ein dynamisches Gegenmodell zu Chomskys Universalgrammatik, die dem „Principes and Parameters Model" (Chomsky 1995) zugrunde liegt, mit einem allgemeinen, abstrakt formulierten und auf eine allgemeine Sprachkompetenz bezogenen Set an Parametern den Spracherwerb zu erklären versucht. Multicompetence ist vielmehr ein „complex dynamic system with its own parameters" (ebd., S. 19), das nicht mit dem Sprachsystem von Monolingualen verglichen werden kann. Ganz im Gegenteil zum einsprachig formulierten Chomskyschen Konzept handelt es sich hier um eine Kooperation von Systemen, die etwas ergeben, das nicht die Summe

der beiden ist, sondern ein Vielfaches und Neues (vgl. ebd., S. 27). An dieser Stelle scheint es jedoch auch wichtig anzumerken, dass sich Chomskys Modell der Prinzipien und Parameter auf den Erstspracherwerb bezieht, das Modell Jessner und Herdinas hingegen auf den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb.

In diesem Modell erkennen wir ein Zusammenwirken von einzelnen Sprachsystemen, die gemeinsam etwas Neues entstehen lassen, vergleichbar mit Majors „interlanguage". Kontakt von Sprachen ist also ein wesentliches Merkmal sprachlicher Entwicklung. Aus diesem Grund sei ein kurzer Blick auf die Kontaktlingusitik erlaubt. Diese untersucht die Vermischung von Sprachen, „mixed languages oder split languages", wie sie genannt werden (vgl. Myers-Scotton 2018). Arbeiten zur Kontaktlinguistik (vgl. u.a. Zenner 2018) sehen jedoch, anders als Major oder Jessner und Herdina, Sprachen als komplette, zählbare und tendenziell monolithische Einheiten. Ziel der Analyse ist die Ermittlung der Einflüsse einzelner Sprachen aufeinander. So untersuchen Matras und Bakker (2018) Mitchif, eine Sprache, die in den Prärien von Kanada und in angrenzenden Regionen der USA gesprochen wird und sowohl Einflüsse aus dem Cree als auch dem Französischen aufweist. Die Analyse des Lexikons, also der Verwendung von Wörtern aus verschiedenen Sprachen bleibt jedoch innerhalb der klar abgegrenzten Einheiten der beiden Sprachen und inkludiert keine Vermischung von „Sprachen" innerhalb einzelner lexikalischer Einheiten (ebd., S. 3).

Aus einer soziolinguistischen, kritischen und post-kolonialen Perspektive stellen Pennycook und Makoni grundsätzlich den tradierten Sprachbegriff in Frage:

> […] languages were, in the most literal sense, invented, particularly as part of the Christian / colonial and nationalistic projects in different parts of the globe. All languages are social constructions, artefacts analogous to other constructions such as time […]. (Makoni/Pennycook 2007: 1)

Damit wird auch das Konzept der Einsprachigkeit verworfen, das einerseits von Busch in ihrem Buch „niemand ist einsprachig" (2012) als politisch motivierte Konstruktion enttarnt wird, sowie andererseits von Pennycook und Otsuji (2015: 17) als „ideological construct rather than a linguistic reality" bezeichnet wird. (Mehr zu den diversen Theorien der Mehrsprachigkeit siehe unten).

4 Mehrsprachigkeit

Ein kurzer Blick auf verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung von Mehrsprachigkeit und dem Zusammenwirken von Sprachen zeigt eine Vielfalt

von Mustern, die sich in einigen Merkmalen ähneln: erstens in der Tatsache, dass mehrere Strukturen kollaborieren, um sprachliche Performanz zu erzeugen und zweitens darin, dass wir nicht mehr von einem monolithischen Konzept von Sprache, das abgegrenzt und klar definiert ist, sprechen können. Das bedeutet, dass der Einfluss von einer „Sprache" auf die andere(n) stets vorhanden und normal ist.

Die Grenzen zwischen den Sprachen sind also offen und durchlässig, Sprachen nähern sich einander an und bereichern sich gegenseitig. Das ist ein normaler Prozess, den wir unter anderem an den unzähligen „englischen" Wörter erkennen, die mittlerweile fixer Bestandteil des Deutschen geworden sind. Bekanntlich ist diese Form der gegenseitigen Beeinflussung keinesfalls neu: so haben sich seit über tausend Jahren etwa zahlreiche lateinische Wörter in die meisten europäischen Sprachen integriert, und die von uns als *lingua franca* bezeichnete Sprache war ursprünglich die Sprache des Handels im Mittelmeerraum, die aus französischen, italienischen, arabischen, türkischen, persischen, griechischen und slawischen Elementen bestand und der überregionalen Kommunikation diente.

In der Mehrsprachigkeitstheorie sind derzeit verschiedene Modelle gleichzeitig erkennbar, wie zum Beispiel das eher pädagogisch gefasste Modell des Translanguaging (Garcia 2009), sowie Konzepte wie Polylanguaging (Jørgensen 2008), Plurilingualismus (Canagarajah 2009) oder Metrolingualismus (Pennycook/Otsuji 2015). Alle Modelle gehen von einer Konzeption von Sprache aus, die keine klare Abgrenzung von einzelnen Sprachen mehr anerkennt, die die Anwendung von Sprachen als eine permanente *Grenzüberschreitung* versteht, also als „transgressive practises not only of crossing borders, but also of disrupting boundaries" (Pennycook 2012: 22). Der Begriff *Sprache* wird durch den des *sprachlichen Repertoire* ersetzt, also durch die Summe aller sprachlichen Mittel, die einem Menschen zur Verfügung stehen, um sich sprachlich zu äußern und zu kommunizieren. Der Begriff *Repertoire* wurde von Gumperz (1964) in die Diskussion gebracht und „wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren" (Busch 2013: 21). Er beinhaltet also alle sprachlichen Mittel, die „Sprecher_innen einer Sprachgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln" (ebd.).

Pennycook und Otsuji entwerfen das Konzept des *metrolingualism*, einem Modell von Mehrsprachigkeit vor allem in urbanen Kontexten, das Einsprachigkeit als eine bloß politisch motivierte, eng mit dem Nationenbegriff verbundene Konstruktion sieht. Mehrsprachigkeit stellt die „creative linguistic conditions across space and borders of culture, history and politics" dar, also einen Weg „to move beyond current terms such as multilingualism and

multiculturalism (Pennycook/Otsuji 2015: 3). Der Autor und die Autorin belegen ihre Annahmen mit einigen Beispielen so genannter metrolingualer Kommunikation aus Märkten und Baustellen in Sydney und in einem Restaurant in Tokio. Die meisten Beispiele beschreiben auch hier Sprachmischungen, die vor allem aus Wörtern verschiedener Sprachen bestehen. Kommunikative Handlungen sind auch unter diesen Umständen zumeist erfolgreich, jedoch nicht immer, wie das folgende Beispiel, das in unserem Kontext sehr relevant erscheint, zeigt. In einem Restaurant in Tokyo findet folgender Dialog statt (Na: Nadil, der Kellner; C: ein Restaurantgast; *kursiv*: Japanisch):

> Na: *Kore … mashu serori. Ni serori. (*das … pürierter Sellerie. Sellerie Püree)
> C: *Ni serori* (Sellerie Püree)
> N: *Ni serori* (Sellerie Püree)

Nach einigem Nachfragen, wie z.B. ob es sich um Rote Beete (*betterave*) handelt, versucht Nadil über den Umweg der Bezeichnung „rosa Sellerie" eine Klärung herbeizuführen, was aber nicht gelingt. Schließlich wird klar, dass es sich um Rhabarber handelt, ein Wort, das Nadil auf Japanisch nicht kennt, und, das er durch Sellerie ersetzt. Nach einiger Diskussion wird dem Kunden klar, dass er eine Rhabarbertarte bekommen hat (ebd., S. 125ff.). Dieses Beispiel zeigt, wie eine semantische Uminterpretation dazu führt, gemeinsam Bedeutungen zu erzeugen (siehe dazu auch die unten angeführten Beispiele).

5 Beispiele für die Interaktion von „Sprachen" im mehrsprachigen Lexikon

In der Folge werden einige Beispiele, die sich eventuell auch als Strategien bezeichnen lassen, aus drei verschiedenen Kontexten exemplarisch behandelt. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie

1. nicht einer einzigen Sprache exklusiv zugeordnet werden können
2. ein konzeptionelles Zusammenwirken verschiedener Sprachen darstellen
3. eine semantische Uminterpretation von „deutschen" Wörtern sind.

Die Quellen für diese Beispiele sind ein Forschungsprojekt zu „Linguistic Landscapes" in Wien,[1] Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Mehrsprachigkeit im DaZ- und Basisbildungs-

[1] https://www.vhs.at/de/e/lernraum-wien/projekte#linguistic-landscapes.

Unterricht (Fritz et al. 2020) und informelle Gespräche mit Freund*innen und Kolleg*innen.

a) Beispiele, die nicht einer Sprache exklusiv zugeordnet werden können, sondern das Ergebnis einer Kollaboration zweier Sprachsysteme sind

i) *sinitlah*: Dieses Wort wurde am Wiener Brunnenmarkt 2015 im Rahmen eines „Linguistic Landscapes"-Forschungsprojektes auf einem Gemüsestand gefunden und entspricht dem deutschen Wort *Schnittlauch*. Interessant ist hier das Zusammenwirken von Deutsch und Türkisch: Den Einfluss des Türkischen erkennen wir vor allem an der Schriftweise – mündlich würde das Wort wahrscheinlich als [ˈʃnɪtlaχ̟] erkennbar sein. Schriftlich aber wirkt das phonologische System – und hier vor allem die Silbenstruktur – auf das Wort ein. Türkisch ist eine der Sprachen, die eine strikte CV Silbenstruktur haben (vgl. Hayes 1985). Daher ist ein Konsonantencluster am Beginn der Silbe nicht möglich und aus SCHN wird SCh i N, ein Prozess, der in der Phonologie Epenthese genannt wird (Hall 2011) und durch den das zweisilbige Wort phonotaktisch bedingt nunmehr als dreisilbig erscheint. Das Türkische kennt den Diphthong /au/ nicht, daher wird dieser zu einem /a/ verändert und im Auslaut wird /h/ verwendet, was dem Deutschen /ch/ entspricht. Wir erkennen hier also ein Zusammenwirken einer deutschen Grundstruktur und deren türkischer Umsetzung.

ii) Ähnlich verhält es sich mit dem Wort *gurunes*, das auf dem selben Schild zu finden war, und anhand dessen wir erkennen, dass der Konsonantencluster zum Beginn der ersten Silbe verändert wird.

Abb 2: Foto TF Brunnenmarkt Wien 2015

Blommaert (2010: 176) beschreibt einen Schüler, Vladi, der in seinen schriftlichen Produktionen das Antwerpener Idiom verwendet, das er von seinem Lehrer hört. Er verwendet die orthographischen Regeln, die er bereits gelernt hat, und in den Fällen, in denen dies nicht funktioniert, erfindet er neue Formen. Blommaert kommentiert diese Leistungen wie folgt: „Vladi produces voice here: the voice of the eager and enthusiastic learner who pushes the limits of his learning by experimenting with the resources he already has." (ebd., S. 177).

b) Konzeptionelles Zusammenwirken

i) Ein Wort, das zeigt, wie Lerner*innen Konzepte verschiedener Sprachen nützen, um neue Bedeutungen zu konstruieren, ist „Eier Weihnachten" (Fritz et al. 2020: 122). Das Wort stammt von einer Notiz einer Lernenden in einem Basisbildungskurs in Wien und stellt die arabisch geschriebene Notiz zu „Frohe Ostern" dar. „Eier Weihnachten" ist mehrfach interessant, als die Übersetzerin der Notiz die als erste Übersetzungsvariante anbot, die sich aber nach längerem Nachfragen als ungenau herausstellte, denn es war nicht Weihnachten sondern Bayram, die türkische Bezeichnung für Feiertag bzw. Fest, wie in den Bezeichnungen *Şeker Bayramı* (das Zuckerfest) oder *Kurban Bayramı* (das Fest des Fastenbrechens). Die Lernende hat also den Begriff für Fest mit dem sichtbaren Zeichen von Ostern, den Eiern verbunden, wie im oben angeführten Wort Zuckerfest.

ii) Ein anderes Beispiel in diesem Kontext stammt ebenfalls von einem Lernenden aus einem Basisbildungskurs. Er hat in einem Aufsatz beschrieben, dass sein Freund aus „Pollenland" kommt. Sehen wir von der Schreibung *Pollen* ab, so können wir erkennen, dass der Lernende hier eine Parallelkonstruktion zu Ländern wie Deutschland verwendet, also das Land, aus dem die Polen kommen. Eine andere Interpretation dieses Wortes könnte die teilweise Übernahme des englischen Wortes *Poland* sein. Beides zeugt von einem hohen Ausmaß an Kreativität des Lerners.

Mein bester freund heißt Jakob. Er
kommt aus Pollenland. Wenn ich kein Geld
hab dann bezahlt er für mich. Ich und

Abb. 3: Aus einem Aufsatz eines Lernenden in Wien (März 2020)

c) semantische Uminterpretation

Das Wort *Körperheizung* statt *Heizkörper* (mündliche Kommunikation) kann als Beispiel für eine semantische Uminterpretation dienen. Es handelt sich beim Heizkörper um ein Gerät, das als zusätzliche Heizquelle verwendet wird, die Erklärung für Körperheizung besticht durch Logik, denn diese Umdeutung wird dadurch begründet, dass es sich um ein Gerät handelt, das den Körper wärmen soll.

Wir haben an den drei Phänomenen gesehen, dass Mehrsprachige über komplexe Systeme der Verarbeitung von Lexik verfügen, die oft, aber nicht immer, auf die Erstsprachen zurückzuführen sind. Es entstehen neue Wörter, Mischungen aus Sprachen, die aus dem Zusammenwirken der sprachlichen Repertoires der Anwender*innen resultieren.

6 Resümee

Diese Phänomene als Fehler anzusehen, wie es uns als Unterrichtenden nahe liegen würde, greift zu kurz; im Gegenteil ist es sinnvoll, sie als Anlass für bewusste Spracharbeit zu nutzen und mit den Lernenden die deutschen Formen zu erarbeiten. Im Fall der „Vermischung“ erkennen wir jedoch, dass unbewusste Prozesse wie das phonologische System beteiligt sind, die schwer bewusst adressiert werden können. Wir sollten diese kreativen Lösungen anerkennen und schätzen lernen. Mehrsprachigkeit ist, wie bereits oben expliziert, mehr als nur die Addition von Sprachen und mehr als Transfer aus einzelnen Systemen. Sie ergibt besonders im Bereich der Wörter erstaunliche und wunderbare Neuformungen, die es meines Erachtens mit Neugierde zu beobachten gilt, das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen kann nämlich einen bereichernden Prozess im Unterricht darstellen (vgl. dazu Fritz et al. 2020: 92), in dem alle verfügbaren sprachlichen Mittel angewendet werden, wie z.B. bei der Klärung des Begriffs *Friseur*, die sich über das vermeintlich internationale Wort *Coiffeur*, das arabische *halla* und das Wort (in Dari) *Arajeschgar* vollzieht. Das mehrsprachige Lexikon ist ein Hort der Kreativität und des Einfallsreichtums. Ein ethnographischer, also neugieriger und nicht wertender Blick ermöglicht es uns, dies zu erkennen und zu schätzen.

Literaturverzeichnis

Backus, Ad (2018): Introduction: Placing usage, meaning and mind at the core of contact-induced variation and change. In: Zenner, Eline / Backus, Ad / Winter-Froemel, Esme (Hrsg.): Cognitive Contact Linguistics. Placing Usage, Meaning and Mind at the Core of Contact-Induced Variation and Change. Berlin etc.: Mouton de Gruyter. S. 1–20.

Busch, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Klagenfurt: Drava.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Vienna: facultas.

Canagarajah, A. Suresh (2009): The plurilingual tradition and the English language in South Asia. AILA Review 22/1, S. 5–22.

Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge (Mass.): MIT.

Chomsky, Noam (1994): A Minimalist Program for Linguistic Theory. In: Hale, Ken / Keyser, S. Jay (Hrsg.): The View of Building 20, Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger. Cambridge (Mass.): MIT.

Chomsky, Noam / Lasnik, Howard (1995): The Theory of Principles and Parameters. The Minimalist Program. In: Chomsky, Noam: The Minimalist Program. Cambridge (Mass.): MIT. S. 13–127.

Clark, Eve V. (1995): The lexicon in acquisition. Cambridge: CUP.

Cook, Vivian (1992): „Evidence for Multicompetence." In: Language Learning 42/4. S. 557–591.

Fritz, Thomas et al. (2020): SUPER, DIVERS UND MEHRSPRACHIG in Basisbildung und DaZ -Kursen. Vienna: edition Volkshochschule.

García, Ofelia (2009): Education, multilingualism, and translanguaging in the 21st century. In: Mohanty, Ajit / Panda, Minati / Phillipson, Robert / Skutnabb-Kangas, Tove (Hrsg.): Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local. New Dheli: Orient Blackswan.

Hall, Nancy (2011): Vowel Epenthesis. URL:

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781444335262.wbctp0067

Hayes, Bruce (1985). A Metrical Theory of Stress. New York: Garland Publishing.

Jackendoff, Ray (1997): The Architecture of the Language Faculty. Cambridge (Mass.): MIT.

Jackendoff, Ray (2002): Foundations of Language. Brain, Meaning, Grammar, Evolution. Oxford: Oxford University Press.

Jessner, Ulrike / Herdina, Philip (2002): A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Mulitlingual Matters.

Jørgensen, Johannes Norman (2008): Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents. In: International Journal of Multilingualism 5/3, S. 161–176.

Major, Roy. C. (2001): Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology. London/New Jersey: Mahwah/ Erlbaum.

Makoni, Sinfree / Pennycook, Alastair (Hrsg.) (2007): Disinventing and Reconstituting Languages. Clevendon: Multilingual Matters.

Myers-Scotton, Carol (2018): What lies beneath: Split (mixed) languages as contact phenomena. In: Zenner, Eline / Backus, Ad / Winter-Froemel, Esme (Hrsg.): Cognitive Contact Linguistics. Placing Usage, Meaning and Mind at the Core of Contact-Induced Variation and Change. Berlin etc.: Mouton de Gruyter S. 73–106.

Matras, Y. and P. Bakker (2018): The study of mixed languages. In: Zenner, Eline / Backus, Ad / Winter-Froemel, Esme (Hrsg.): Cognitive Contact Linguistics. Placing Usage, Meaning and Mind at the Core of Contact-Induced Variation and Change. Berlin etc.: de Gruyter Mouton. S. 2–20.

Pinker, Stephen (1999): Words and Rules. The Ingredients of Language. London: Phoenix.

Pennycook, Alastair (2012): Language and Mobility. Unexpected Places. Bristol/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Pennycook, Alastair / Otsuji, Emi (2015): Metrolingualism. Language in the City. Abingdon/New York: Routledge.

Zenner, Eline / Backus, Ad / Winter-Froemel, Esme (Hrsg.): Cognitive Contact Linguistics. Placing Usage, Meaning and Mind at the Core of Contact-Induced Variation and Change (=Cognitive Linguistic Research 62). Berlin etc.: Mouton de Gruyter.

Mario Brdar (Osijek) – Rita Brdar-Szabó (Budapest)

Explaining and teaching systematic false friends via metonymy[1]

1 Introduction

Everyday teaching experience tells us that L1/2/…n learners always seem to be on the lookout for shortcuts in the learning process that could speed it up and make simpler, but more efficient. These shortcuts are items or whole modules observed in various areas of a language acquired previously. It is therefore not surprising that they, among other things, constantly monitor lexical items that appear on their horizon and check them against the background of what is already at their disposal. In the course of doing this they are bound to identify a number of lexical friends, i.e. pairs of words belonging to different linguistic systems that are identical or very close to each other in terms of their form, orthographic, phonological, or both.[2] A very natural assumption by learners is that formally similar words also exhibit semantically (and pragmatically) similar, if not identical behaviour in both languages. This is sometimes really the case, but sometimes it is, unfortunately, not. Such sets of words belonging to different languages but exhibiting a certain degree of formal similarity are referred to as friends or cognates, which can be false or true, depending on whether there is indeed a significant degree of semantic overlap or not.

In case they are indeed formally and semantically very similar, we have so-called true friends. They can be illustrated by Hungarian *patak* 'creek, stream,

[1] Financed by the Spanish Ministry of Science and Innovation (MICINN), the Spanish State Research Agency (AEI), and the European Regional Development Fund (FEDER) of the European Union project no. FFI2017-82730-P (*Description and explanation of figuration in and across languages: the development of a cross-linguistic analytical database*) and project no. PGC2018-101214-B-I00 (*Researching conceptual metonymy in selected areas of grammar, discourse and sign language with the aid of the University of Córdoba Metonymy Database*) (METGRADISL&BASE).

[2] Typically, false friends belong to different languages, but the same sort of relationship may also obtain between lexical items used differently in particular regional varieties of the same language (e.g. British and American English), or beetwen the standard language and a dialect (e.g. Blažeka [2011], discussing false friends in Standard Croatian and the Kajkavian dialect spoken in Međimurje, a region in the northwest of Croatia, bordering on Slovenia and Hungary).

brook' and Croatian *potok*, which exhibits the same meaning. There is a small but clear difference in orthography, but the two are much closer to each other phonologically. The Hungarian word is of Slavic origin, *potok* is also found in Slovenian, Serbian, Macedonian and Bulgarian, Ukrainian having *потік* and Russian *поток*. True friends can also be even "more true" when items belonging to two standard languages and one to a dialect of one of these, as is the case with Hungarian *deszka* 'plank', and Croatian *daska*, which is in the Kajkavian dialect of Međimurje, *deska*.

Sets of words belonging to different languages, exhibiting a certain degree of formal similarity, but accompanied by no or only partial semantic overlap, are referred to as false friends or false cognates. False friends (first referred to as *faux amis du traducteur* 'false friends of a translator' by Koessler and Derocquigny [1928]), are also called deceptive words, treacherous twins, etc. They are of course problematic not only for translators, or lexicographers (cf. Bunčić 2000; Lewis 2008), but also for learners of a second or a foreign language in general. They have therefore been in the focus of attention in various areas of research, as shown by a vast body of literature (cf., among others, Breitkreuz 1973; Breitkreuz/Weigand 1989; Siegrist 1992; Ivir 1968, 1975; Welna 1977; Browne 1990; Barnickel 1992; Gläser 1992; Friel and Kennison 2001; Polzin 1997; Hessky 1999; Vörösné Rada 2010; Šoštarić/Ferčec 2008; Peti 2014, Feld-Knapp 2020, etc). A number of definitions have been put forward, along with proposals for making finer distinctions based on distinguishing several subtypes. All these are of course important in the context of understanding the phenomenon of false friends in teaching contexts. However, there have been developed hardly any specific strategies that would alleviate the problem in foreign language teaching, which is somewhat surprising in the light of the magnitude of the problem.

The aim of the present article is to suggest that false pairs could be insightfully explained, and their dangers minimized, by using the concept of conceptual metonymy, as worked out in cognitive linguistics. This strategy provides an angle on the phenomenon that makes teaching situations more interesting, integrates and deepens various areas of knowledge students may already possess (apart from linguistic knowledge), and therefore exhibits a high degree of motivational power.

The article is organized as follows. In Section 2 we provide some background on false friends, their types and their role in the foreign language teaching process. In Section 3, we briefly introduce the cognitive linguistic approach to metonymy, and outline how it could be used in explaining the relation between false friends, which thus turn out to be less than absolutely false (an idea that is close in spirit to what Chamizo Domínguez 2008 argues for), and may even

start giving the impression of occasionally being almost true friends. This is then demonstrated in more detail on a selection of sets of false friends from a range of languages in Section 4. The article ends with a brief concluding section.

2 How false are false friends?

For a period of time the foreign language scene had been dominated by the idea of language transfer, in particular the interference or negative transfer between languages had been blamed as the major, if not the sole source of errors in SL/FL production (cf. Dulay and Burt 1972). It inspired a large number of cross-linguistic studies, i.e. contrastive linguistic comparisons that were expected to uncover the degree of similarity and/or difference between languages in particular areas selected for study in the hope of identifying points of difficulty in the learning process. Detection of false friends, as a special type of lexical contrasts, was a natural part of this enterprise. Prefiguring classical contrastive analyses, Lado (1957: 84) thus established six classes of words obtaining in a contrastive linguistic situation based on their form and meaning in an attempt to predict the degree of ease or difficulty in learning. False friends are in the category Lado calls deceptive cognates, which occupies the highest position on the scale of difficulty. They are labelled "sure-fire traps."

This overly naïve, i.e. too optimistic and simplifying view on language transfer, was in due time replaced by a more realistic picture. Juhász (1970a and b) demonstrates that cases exhibiting smaller differences may cause more difficulties that blatant contrasts. On a more general level, Sharwood Smith and Kellerman (1986) demonstrate that accounting for learning or acquisition of a language must take into account many more variables than just transfer or interference.

Despite this gradual evolution of views on the role of cross-linguistic similarities and difference in the process of second or foreign language learning, hardly anything has changed concerning false friends. Admittedly, the picture has become more differentiated, as several new types and subtypes have been recognized, which has also called for more elaborate classifications of false friends.

As pointed out in the introductory section, a series of definitions have been put forward, along with proposals for making finer distinctions based on distinguishing several subtypes. An extreme type of false friends are so-called pseudo-anglicisms (or false anglicisms), pseudo-italianicisms (or false italianicisms), i.e. words in language other than English that leave the impression

of being borrowed from English, where no such words are actually current (cf. Breitkreuz 1976; Furiassi 2003, 2010, 2012; Görlach 1996; Sočanac 1994; Zergollern-Miletić 1995; Antunović 1996).

False friends are often defined as lexical units belonging to different languages that sound same or similar, but mean utterly different things (Perl/Winter 1972; Chalker/Weiner 1996: 149), whose spoken or written form is similar, but whose meaning is different (Gottlieb 1972), and which are often etymologically related (Emericzy 1980). Chamizo Domínguez (2007) distinguishes chance or coincidental false friends, which are pairs without a common etymological ancestor, from semantic false friends, sharing the same etymological origin. Some examples of chance false friends are:

(1) Croatian *ekser* 'nail' (derived from Turkish) – Hungarian *ékszer* 'jewellery' (from *ék* 'decoration' + suffix *-szer*)
(2) English *coin* 'a flat piece of metal used as money' – French *coin* 'corner'
(3) Spanish *chumbo* 'cactus pear' – Portuguese *chumbo* 'lead'

In this article we will be concerned with the latter type, called semantic false friends by Chamizo Domínguez. Let us illustrate them with a couple of examples for which we suggest an alternative designation: systematic false friends. We are of the opinion that this label is more useful as it captures the fact that they are not random sets, but rather regular in partly overlapping and in exhibiting some common stages in the development, and also as often as not attaining the status of internationalisms, being part of common lexical and conceptual stock of a number of language more or less closely related in genetic terms.

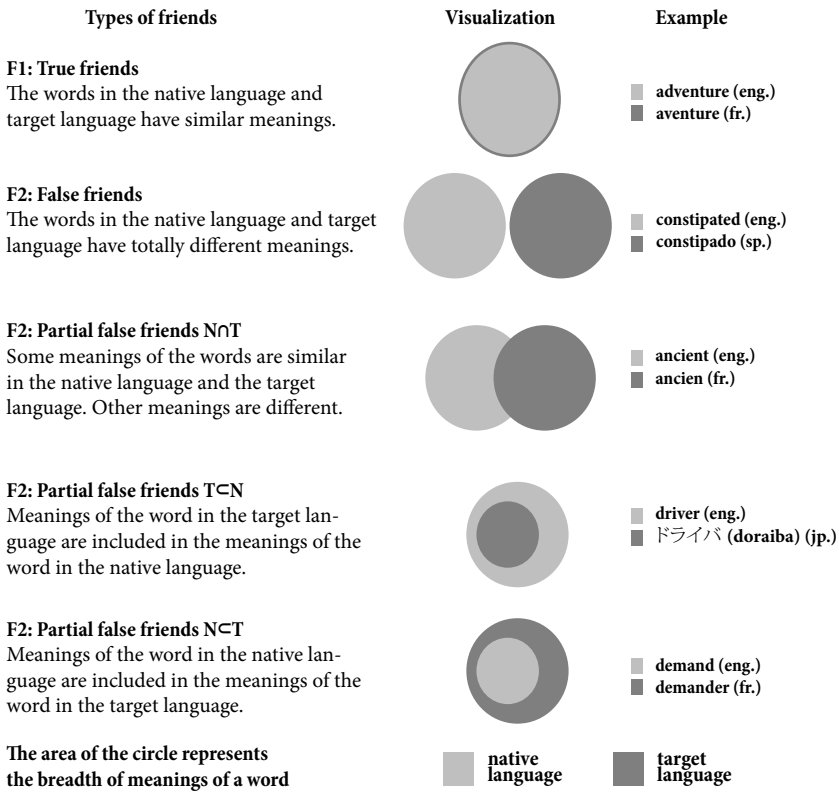
It will be seen that the three defining criteria mentioned in the above works (actually, these are representative of the majority of studies of this phenomenon)—formal (phonetic and/or orthographic), semantic and etymological—are clearly correlated, but are subject to gradation. Saying that something sounds same or similar, is spoken or written in a similar way, or that they are (utterly) different in terms of their meaning, beg questions like

> Still, although most authors state that false friends have different meanings in different languages, what do they mean by "having different meanings"? Definitions seem to suggest that the semantic differences in false friends are in the denotative or referential meaning, but there are some false friends which are slightly different in their "associative meaning" (Leech 1974: 20), that is, in their register, style, frequency and/or geographical distribution. (Roca-Varela 2015: 32).

What is more, it is very likely that formal similarities may be attributed to common origin, i.e. etymology, in which case their semantic difference may (or must) be less than absolute. In the light of all this, Zethsen (2004: 139) concludes that

> The phenomenon of "false friend" is not merely a question of two formally identical words having completely different meanings, but one that can operate at more subtle levels too.

O'Neill and Casanovas Catalá (2007: 108–109) address the problem of semantic differentiation of false friends and distinguish three possibilities. When none of the meanings of one member of the pair coincide with the meanings of the other member, we have a case of segregation. When some meanings are shared (but not the rest), they talk about intersection. Finally, the situation in which all the meanings of one member coincide with the meanings of the other member, but one of the members also exhibits additional meanings, is referred to as inclusion. Abou-Khalil, Flanagan and Ogata (2018: 2), add true friends to these three types, but also distinguish two possibilities in the case of inclusion, depending on whether all the meanings of the native word are included in the semantic structure of the word belonging to the target language, or the other way around. They visualize the possibilities as in the following figure:



Types of false friends between a student's native language and the learned target language.

Figure 1: Types of false friends, according to Abou-Khalil, Flanagan and Ogata (2018: 2).

The complexity of the phenomenon of false friends is reflected in the classification of false friends by Gouws, Prinsloo and De Schryver (2004: 805), which is apparently based on the idea of continuum or cline and various degrees of false friendness and semantic resemblance, as reproduced in the figure below:

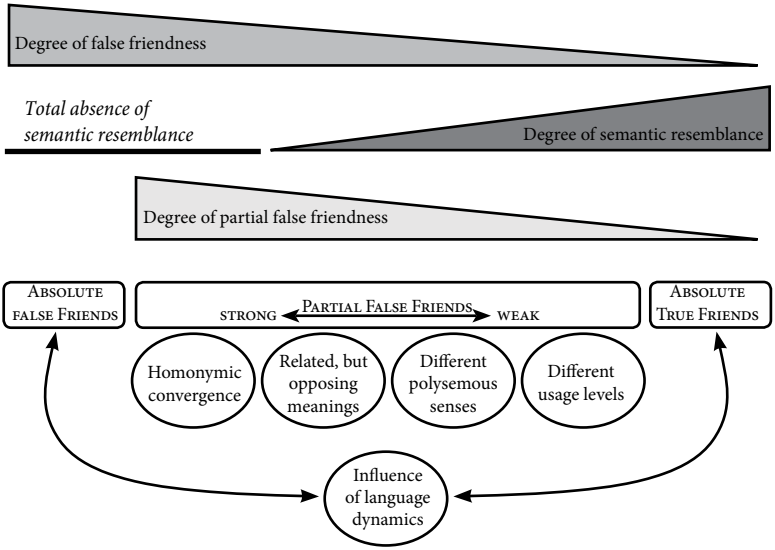


Figure 2: A semantic continuum of false friends, according to Gouws, Prinsloo and de Schryver (2004: 805)

3 On metonymy

In order to fully understand the potential of metonymies in explaining and teaching false pairs, it seems apposite to shed some light on the nature of metonymy as a basic cognitive process, i.e. define it and introduce its main types. Most classic definitions of metonymy mention that it is a figure of speech, or a poetic figure. This would imply that metonymy is a mere ornament because it is just another way of saying something that could be stated in a more usual way, simpler or more complex, as the case may be. While the latter is basically true, it cannot be simply an ornament in speech, parasitic on the literal meaning. At the very beginnings of cognitive linguistics Lakoff and Johnson (1980) explicitly challenge this view as they consider both metaphor and metonymy to be basic and ubiquitous cognitive processes that pervade all our thinking, speaking and acting.

Despite a whole volume devoted to the problem of defining metonymy (cf. Benczes/Barcelona/Ruiz de Mendoza 2011), we are still far from a consensus view. As Barcelona (2011: 8) stresses, the fact that there is something

most researchers would agree to call a "standard" cognitive-linguistic notion of conceptual metonymy that contains core elements of the cognitive view of metonymy, "it is by no means a completely uniform notion, as there is some disagreement among these authors over a number of issues." Various definitions of metonymy that have been proposed can only be appreciated if we first consider how it was treated in traditional rhetoric as well as how it differs from metaphor. Within the cognitive linguistic framework, both these processes have been contrasted with respect to five central points of difference, although it has been repeatedly claimed that the borderline between the two is blurred (cf. Barcelona 2000a and 2000b; Ruiz de Mendoza 2000).

The first of these four points of difference concerns the nature of the relationship involved. A standard ingredient of traditional definitions of metonymy is a statement on what makes it different from a non-figurative expression, viz. that metonymy is a stand-in-for type of relationship of the whole for part type. In other words, a linguistic expression denoting a part of a larger whole is substituted by another expression denoting the whole. The relationship holding between the two is one of contiguity, association, or proximity (Ullmann 1962: 212; Taylor 1989: 122), whereas metaphor is based on similarity. Contiguity is here taken to cover all associative relations except similarity. This view about the nature of the metonymic relationship is also part of the cognitive linguistic approach. This means that metonymies are expressions that are used instead of some other expressions because the latter are associated with or suggested by the former, as illustrated in the following examples:

(4) *Buckingham Palace* has washed its hands of Prince Harry and Meghan Markle after they 'told Americans to vote out Trump'.
A spokesman said it refused to comment on 'not a working member of the Royal Family' in a stinging response to the couple.[3]

(5) The first movement, "Quietly Flowing Along," tapers off with *the first violin* gently rocking back and forth between two notes, B and D, preserved in the harmonic aspic of soft, sustained chords in the other instruments.[4]

Metaphors are in fact often considered to be shortened similes, i.e. two entities are brought into correlation as exhibiting some similarity, but there are no

[3] **https://www.dailymail.co.uk/news/article-8762603/Meghan-Markle-labels-November-vote-important-lifetime.html**.

[4] **https://www.latimes.com/entertainment-arts/story/2020-09-09/john-cage-string-quartet-four-parts-covid-pandemic-music**.

function words that would make this comparison explicit. In other words, something is described by mentioning another thing with which it is assumed to implicitly share some features. This can be illustrated on the following paragraph in which COVID-19 is conceptualized as an enemy against which the humanity has to *struggle*, i.e. *battle* to stop its spread and thus *protect* public health:

(6) In the story of humanity, communicable diseases play a starring role. From the bubonic plague to cholera to HIV, we have been *locked in a struggle* for supremacy with maladies for millennia. With several Chinese cities under curfew, infections in the hundreds and the potential for significant economic disruption, the efforts *to protect public health* from today's novel coronavirus are a striking example of this continuing contest. As governments and health authorities *battle* to stop the spread of the new virus, they would do well to consider lessons from history.[5]

The two also differ in terms of the number of conceptual domains involved. The standard view is that a metonymic shift occurs within a single domain, while metaphoric mappings take place across two discrete domains. Conceptual metaphors typically employ a more concrete concept or domain as their source in order to structure a more abstract concept or domain as their target. They typically rest on a whole set of cross-domain mappings, while conceptual metonymies are said to involve only a single link (cf. Ruiz de Mendoza/Peña 2002).

Thirdly, metaphor and metonymy are generally different with respect to the directionality of conceptual mappings involved. Metaphors typically employ a more concrete concept or domain as source in order to structure a more abstract concept or domain as target. In the majority of cases, elements from the physical world are mapped onto the social and mental world. Metaphorical mappings are thus normally unidirectional, and the source and target are not reversible (cf. Kövecses 2002: 6). In some cases we have apparent reversibility due to the fact the boundaries between domains may be blurred for a number of historical and anthropological reasons. A triplet of domains, war-sports-politics, may be invoked to illustrate this (cf. Brdar/Omazić/Buljan/Vidaković Erdeljić 2005). Metonymic mappings can, in principle, proceed in either direction, from the more concrete part of the domain (subdomain) to the more abstract one and the other way round, but of course not simultaneously.

[5] **https://www.ft.com/content/bd6cad34-3eab-11ea-b232-000f4477fbca**.

According to Radden and Kövecses (1999: 22), "[i]n principle, either of the two conceptual entities related may stand for the other, i.e., unlike metaphor, metonymy is basically a reversible process."

Metaphor and metonymy are also said to have different functions. Lakoff and Johnson (1980: 36) say that metaphor is "principally a way of conceiving of one thing in terms of another, and its primary function is understanding," while metonymy "has primarily a referential function, that is, it allows us to use one entity to stand for another." However, both of the above statements have to be relativized. While Lakoff and Johnson see metonymy as having primarily referential function they are aware of its additional functions and point out not only that metonymy is "naturally suited for focussing" (Lakoff/Johnson 1980: 37), but that it can just like metaphor have a role in construal. It makes it possible for us to see and understand things in alternative ways.

Finally, due to the fact that metonymy is based on contiguity, while metaphor is based on similarity obtaining between conceptually discrete, and therefore conceptually distant, domains, the type of polysemy these two cognitive operations bring about is very different. In the case of a conceptual metaphor, for any domain that can function as the target domain, we may expect to have more than one potential source domain, e.g. time can be conceptualized as movement, commodity, physical object, etc. Conversely, one and the same source domain can be used for different target domains, e.g. we can use the domain of movement, more specifically journey to metaphorically conceptualize time, love, etc. However, there is not much regularity in what can be used metaphorically to conceptualize something else, and what not, and as a result of this metaphors leads to a more ad hoc type sort of polysemy of lexical items associated with the source domain. The conceptual distance in the case of metonymy is smaller (we remain within a single domain), and the number of choices is relatively restricted. As a result, metonymic shifts within similar specific domains will tend to be very similar, and the lexical items enjoying the same ontological status within these domains will behave in the similar way, i.e. they will function as metonymic vehicles exhibiting the same type of shift (e.g. lexical items denoting some types of minerals, plants, etc. will come to denote some objects made from them), resulting in more regularity (Brdar et al 2009). This is not to deny the systematicity of conceptual metaphors. We know very well that they can be organized in whole systems, but the dominant organizing principle is hierarchy, i.e. the systematicity is "vertical": a general metaphor can be a family of related submetaphors (their source domain can be quite different), and these can exhibit a number of more specific mappings (which are sometimes considered to be very specific metaphors in their own right) which link to a multitude of lexical items associated with the

domains involved. On the other hand, the systematicity of metonymies is of the "horizontal" type.

Lakoff and Johnson (1980: 35) describe metonymy as the use of "one entity to refer to another that is related to it." Kövecses and Radden (1998: 39) refine this by explicitly shifting everything to the conceptual level when they say that it is "a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same domain, or ICM [Idealized Cognitive Model]."

In view of the complex nature of conceptual metonymy, it can be seen, taking into account most of the relevant insights in the literature, above all in Panther (2005), Ruiz de Mendoza and Otal Campo (2002) and Ruiz de Mendoza and Díez Velasco (2004) as a cognitive operation of conceptual elaboration based on the part-whole relationship that is triggered by the use of an expression (or metonymic vehicle) that is associated with a certain conceptual cluster (or metonymic source) within a conceptual domain so that the activation of the source conceptual cluster opens up a mental space that is dynamically expanded or reduced so as to come as close as possible to fitting the conceptual frame provided by the co(n)text of use, in the course of which the mental space thus opened and elaborated also comes very close in terms of its contents to another conceptual cluster (or metonymic target) within the same conceptual domain that may be or is typically associated with another expression (Brdar 2017; Brdar/Brdar-Szabó in press).

It is also assumed in cognitive linguistics that metonymy can involve a range of relationships, not only the whole for part[6] relationship (as asserted in the traditional approach), but also the part for whole relationship (in which case we have a subtype traditionally called synecdoche). What is more, the part for part type of relationship has also been assumed, which comes in numerous subtypes, e.g. cause for effect, producer for product, container for the contained, etc., although the viability of this type is disputed by Ruiz Mendoza and his collaborators (cf. Ruiz de Mendoza 2000; Ruiz de Mendoza/Díez Velasco 2002; Ruiz de Mendoza/Mairal 2007; Ruiz de Mendoza/Pérez 2001). They are better analysed as the outcome of the interaction between two or more successively used metonymies.

Concerning metonymies of the type container for content, which are also claimed to be a subtype of the high-level metonymy part for part, exemplified in:

[6] It is a notational convention in cognitive linguistics to use small capital letter for conceptual metaphors and metonymies.

(7) The *bottle* is sour. ('bottle' for 'milk')
(8) The *milk* tipped over. (for 'the milk container tipped over')

we seem to have two metonymies involving the whole and a part in a series, assuming that the whole is a complex one, consisting of the whole-**and**-part, i.e. of the container and the content together forming a functional unit. First, the vehicle, *milk*, as part provides access to the whole (functional unit, i.e. a contained filled with milk), and then we have the opposite, the whole is metonymically reduced to its part, the container, so as to adapt it to the context in which we find *tip over*. That we need the middle part of this metonymic path, with the functional unit as the whole is obscured by assuming a simple, but unnatural part for part metonymy, which in the long run means that we do not see that there are actually two simple natural metonymies that are telescoped into one, i.e. A for B and B for C, become A for C, with a metonymic jump in the middle.

This sort of analysis shows that conceptual metonymies can be simple or complex, just like conceptual metaphors. The existence of the latter must be assumed independently of whether we analyse part for part metonymies in the way suggested above or not. They must be assumed in cases like:

(9) He emigrated to *America* after the war.

America is a collective label for a landmass comprising the totality of South and North America, two continents, i.e. *Americas*. So this is apparently a whole for part metonymy. Assuming that the whole stands for *North America*, we may have another metonymy of the same type, because it can be used to actually refer to the United States of America. While one can perhaps claim that these are two separate metonymies, and that one goes directly from America to the USA, the following example makes it clear that we have two metonymies, stacked or tiered, one on top of the other (which we may call cumulative metonymy):

(10) Germany was at war with *England*, but not the United States.

England is a part for whole metonymy, standing for *Great Britain*, as we also find examples like:

(11) If Germany were at war with *Great Britain*, France would seize the opportunity of attacking Germany.

But example (11) contains another metonymy of the same type, *Great Britain* standing for *the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*. Cf. also:

(12) … persons who "had been persecuted before 1945 on racial, religious, or political grounds in European countries at war with *the UK*"

Technically and legally, it was the UK that was involved in the two world wars. However, the three labels are used by many speakers as a sort of virtual synonyms, proving that we have both a simple and a complex, i.e. double metonymy. This is also shown by an article on Wikipedia on History of the United Kingdom during the First World War (this is the actual heading or the title of the article), which can be found at: **https:// en.wikipedia.org/ wiki/History_of_the_United_Kingdom_during_the_First_World_War**, the first sentence of the body of the article reads: *Great Britain was a leading Allied Power during the First World War of 1914–1918, fighting against the Central Powers, especially Germany*. Later in the text, Eyre Crowe, a senior Foreign Office expert at the time is quoted as writing: *Should the war come, and England stand aside, one of two things must happen. (a) Either Germany and Austria win, crush France and humiliate Russia. What will be the position of a friendless England? (b) Or France and Russia win. What would be their attitude towards England? What about India and the Mediterranean*?

The situation in which one simple metonymy is followed by another simple metonymy over time in such a way that the item that serves as the vehicle does not actually become polysemous (at least not after a shorter or longer transitional period) because its original sense is eventually replaced by a new one is similar to the above, but yet a different phenomenon, for which the term serial metonymy was introduced by Nerlich and Clarke (2001).[7] As Nerlich explains, "[i]n the case of radiation a word accumulated meanings around a core, that is, becomes polysemous; in the case of concatenation a word develops a polysemous chain of meanings, where the first links in the chain might be lost or forgotten" (2001: 1623). This is precisely the type of diachronically complex metonymy that will be the focus of our attention in the central section of this article below.

[7] Riemer (2002) talks about post-metonymy when an originally metonymically motivated expression exhibits a meaning that has been generalized and conventionalized so that it no longer depends on the original metonymic source. The term hyper-metonymy was suggested for the same phenomenon in Riemer (2001).

4 How metonymy can help in explaining and teaching systematic false friends

The role that metonymy plays, along with metaphor, in the phenomenon of false pairs has not been discussed very often. To the best of our knowledge, metonymy is mentioned as a factor leading to the rise of false friends in Chamizo Domínguez and Nerlich (2002) and Broz (2008), and only cursorily in Mendiluce Cabrera and Hernández Bartolomé (2005) and Rifelj (1996). This is somewhat surprising in view of the role that metonymy and metaphor have in diachronic semantic processes, which are, together with language contact, responsible for false friends effects.

In this article, we rely heavily on metonymy in motivating the rise of false friends, showing at the same time that metonymic processes involved are as often as not very complex, i.e. that serial metonymy is at work, with several stages at which linguistic borrowing may occur such that the loanword keeps an older meaning present at the donor language at an earlier time, or starts a life of its own, developing a new meaning that may also be or have been present in the donor language. On the other hand, these new meanings resulting from metonymic shifts may also be quite novel when compared to the model in the donor language. They may also be parallel developments in more than one language when an item appears as a loan in them, exhibiting more or less the same false friend relationship with the model, or with each other.

This means that the phenomenon under discussion is actually no longer a case of serial metonymy because serial metonymy is a phenomenon taking place within a single language, or at best, provides a link between a parent language and a language developing from it. The false friend relationship is thus due to a hybrid between serial and cumulative or tiered metonymy. When we have parallel false friends in several languages, as in the case of internationalisms, we may even talk about a cluster metonymy, similar to a bunch of grapes radiating from a single petiole.

The task of explaining and teaching[8] false friends is not a simple one. As we announced in the introductory section, our goal here is to suggest that false pairs could be insightfully explained, and their dangers minimized by relying on the concept of conceptual metonymy. What we traditionally encounter in language teaching situations involving false friends is awareness raising by

[8] Teaching false friends may at first sight appear to be a confusing term. It does not, of course, mean teaching how to produce or use false friends, but how to avoid falling into false friend traps, warning students of dangers, and also guiding them towards using the correct expression in a given language.

means of figurative finger-shaking, and "shocking" students by demonstrating the consequences of the error. This is certainly a valid and efficient approach to a degree as the cognitive experience is strengthened by an emotional experience. However, we would like to suggest that we should not stop there, but then proceed to show that false friends can exhibit systematic nature and are therefore not only something that we encounter on a one-to-one basis, i.e. singular phenomena unrelated to anything else. If we point out that the meanings involved are not totally unrelated, but due to a small number of types of semantic extensions (which may also be observed elsewhere), and therefore underlyingly related, we may complement and enhance the above mentioned cognitive and emotional experience, so to say, we may bring it to a higher level by engaging in a brief explanation of the historical background. This strategy at the same time provides an angle on the phenomenon that without doubt makes teaching situations more interesting because it integrates and deepens various areas of knowledge students may already possess (apart from linguistic knowledge), and therefore exhibits a high degree of motivational power.

Now that we have provided the rationale for what we propose to do, we still have a practical question to answer: how should we proceed in explaining the role of metonymy in the rise of pairs or sets of false friends? The answer to this question will certainly depend on several factors, some of them being the language proficiency level, the age of the students, and the aim of the course, etc. It seems reasonable to assume that the strategy that we propose would work better with more proficient, mature students with lots of background experience and knowledge (non-linguistic, too). But even with such students, it is not necessarily the case that explicitly using the concept of metonymy would work well. What we could say is that this is a ubiquitous process whereby the whole is mentioned but we mean a particular salient part, or the other way around. The series of metonymic shifts could be metaphorically disguised as stepping from stone to stone on a footpath, and animals (corresponding to languages) can travel using the same stones or jumping over some of them, digress to nearby stones, change the path when it forks, and then return or stay on a different path, leaving one foot on one step and the other on another (in the case of polysemy). Alternatively, we could present false friends as railway lines, with trains belonging to different languages that stop at particular, but not necessarily at all (metonymic) stations. In other words, we should come up with a story describing a conceptual journey. The story should be told in a convincing and logical fashion, corresponding to historical facts as closely as possible. It should also be visualized as much as possible.

In the remaining part of this section we illustrate this method on three case studies with a selection of sets of false friends involving a range of languages.

It could be of course demonstrated on many more sets, but the idea here is just to exemplify its viability. Needless to say, no part of the "stories" that follow is fiction—they are all true stories to the extent that they are based on etymological and historical sources that can be trusted for what they offer as facts.

Case study 1 Know your shampoo!

Shampoo is an interesting lexical item for at least three reasons. First, it has been borrowed from English by a large number of languages, so that we find the same orthographic form, *shampoo*, in Italian, Dutch, Danish, German (where it is capitalized as a noun), Finnish and Malagasy, or as *sampon* in Hungarian, šampon in Croatian and Czech, *shampo* in Albanian and Norwegian, *sjampó* in Icelandic, *xanpua* in Basque, *champú* in Spanish, *шампоан* in Bulgarian, or as *şampon* in Romanian, making it a real internationalism, and a true friend, as far as English and these various languages are concerned.

Secondly, its lexicographic treatment in English suggests that the verb *to shampoo* is a derivative of the noun, i.e. it is the outcome of conversion, as in the case of *to xerox* ← *xerox*. However, if we start uncovering its origin, we realize that it was actually the other way around, i.e. the noun was derived from the verb.

Thirdly, it is also an example of an intralingual false friend relationship. The lexeme can be traced back to Anglo-Indian (with records from the 1760s), borrowed from Hindi (*champo*), ultimately derived from the Sanskrit word *chapati*, meaning 'kneads, pounds.' The Hindi lexeme *champo* was used in the meaning of massaging body, including the head and hair, using extracts of certain herbs. The habit was taken over by Indian colonialists, along with the word *shampoo* in Indian English. In due time, the habit spread in Britain, too, made popular by the British returning from India. However, it seems that the habit was simplified to massaging just hair (and head skin), and then washing it. This means that we have three metonymic shifts between Sanskrit to English. First, we have a narrowing from kneading to massaging whole body, then to just massaging the hair, and then to massaging and washing it, or just washing it. This means that the same word, *shampoo*, is a false friend as far as Hindi and Indian English are concerned, on the one hand, and Hindi and Indian English vs. English (as well as a vast number of languages which borrowed the word from English), on the other, are concerned.

Then, around the end of the 19th century, herb extracts were replaced in England by soap, and the meaning shifted (metonymically) in the sense of the focus being removed from massaging to washing, and then even washing without massaging, i.e. the originally less salient stage in a complex event

ultimately became more salient, i.e. the central one. This is of course also true of other cultures that adopted the English word over time, which makes the false friend relationship even more complex, raising it to the international level.

Finally, we note the conversion from the verbal to a nominal concept, which should, according to Kövecses and Radden (1998) and Dirven (1999), be considered another metonymic shift. This means that the practice of most dictionaries deviates from the actual diachronic developments attested.

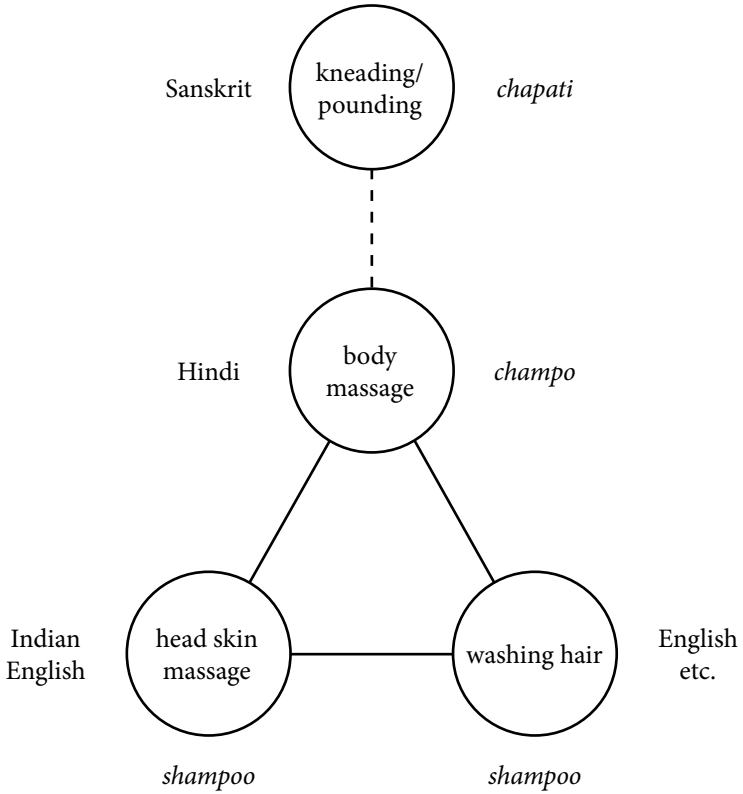


Figure 3: Senses of *shampoo* involved in a false friend relationship in various languages.

The story does not stop here because *shampoo* became polysemous in English, although we chose not to complicate further the figure above by showing this. The meaning of English shampoo further generalized, again metonymically, in the direction of 'wash something with shampoo,' where shampoo is a cleaning

liquid preparation that does not leave a soap film. In other words, the verb can now be applied to practically anything washable, not just hair and/or head skin, so that we can also have examples like:

(13) *Shampoo the cloth seats* to remove all that gunk.
(14) The two most common ways of doing so is to *shampoo the carpet* or to use a hot water extraction cleaning system to remove dust, dirt and grime…

While, the nominal sense is, as we indicated above, is secondary, i.e. developed out of the verbal one via conversion, there is not just one nominal sense: in addition to the noun *shampoo* referring to a liquid, when it is primarily non-count, it can also refer to an act of shampooing, i.e. washing or cleaning something, especially the hair, with shampoo:

(15) It's hard to believe that for a generation of women, *a 'shampoo and set'* was not just a style necessity but their weekly treat.

This makes the word even more treacherous. This use seems to have become part of the general language as far as English is concerned, perhaps even in German, though it is somewhat infrequently used that way, while it seems to be restricted in Hungarian, belonging to special terminology:

(16) Bisweilen, sagt er, würden die Hotels seine Firma zwingen, Wände zu streichen und *Teppiche zu schamponieren*, aber bloß für die einfache Zimmerreinigung bezahlen.
(17) Hogyan kell *samponozni egy szőnyeget*

A szőnyeg samponozása nagyszerű módja annak, hogy sokkal mélyebben tisztítson, mint a porszívózás, és meghosszabbítja a szőnyeg élettartamát.

Case study 2 Betelt a pohár 'This was one too many': Hungarian pohár and Croatian pehar

Both of these words can be traced back to the Old High German *behhari* or *pehhari*, from which the present-day German *Becher* 'mug, beaker' evolved. *Beharri* or *peharri* is of course derived from Medieval Latin *bicarium*, most likely a diminutive of Greek *bikos* 'earthenware jug, wine jar.' In Late Latin forms like *bacar*, *bacarium*, *bacario* and *becario* are attested.

Although the Hungarian and the Croatian items above clearly share the same etymology, they do not mean the same. *Pohár* refers to a drinking vessel typically made of glass, while the meaning of the German *Becher* is actually expressed by *bögre*. On the other hand, the Croatian *pehar* partly corresponds to the German *Becher*. This meaning of *pehar* is nowadays less frequently found than its other meaning, 'a specially designed cup, usually with two handles, given as a prize in a sports competition or in a game or match.' This same meaning can also be expressed in Croatian by using the borrowed lexeme *kup* 'cup.' In Biblical contexts, it is also sometimes used as a synonym of *chalice*.

All this makes *pohár* and *pehar* total false friends, as there is no overlap at all regarding their meanings. As for their semantic developments, it seems that metonymy is again involved. According to the Digital Dictionary of German (DWDS, Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache),[9] *Becher* is also used as a synonym of *Kelch* 'chalice,' while the Old High German *behhari* covered the semantic space of the present-day *Becher*, chalice, offering bowl and jug. This means that the semantic contents of *beharri* were specialized or narrowed when it was borrowed into Croatian (generic for specific), the concept of chalice being taken over along with that of becher. The scope of *pehar* was subsequently widened, either as a result of the specific for generic metonymy, or by means of some metaphorical extension based on similarity between the object in question and the object given as a prize to winners in competitions.

On the other hand, most of the semantic space of the Old High German *beharri* seems to have already been filled in Hungarian by another word, viz. *bögre*. On the other hand, there was a lacuna in the system where many other languages, in particular Germanic ones, use the metonymy of the type material for the object made of that material, e.g. *Glas* in German or *glass* in English, meaning material but also a drinking vessel. The Hungarian counterpart of glass, *üveg*, is also used metonymically, but it is a different metonymy, material for the container made from that material, corresponding to *bottle* in English or *Flasche* in German. Using it metonymically in another sense would stretch it, lead to too much ambiguity. The lacuna was filled by reverting to the shifting strategy found in Italian, which uses a derivative from *bicarium*, i.e. *bicchiere* 'glass,' Hungarian borrowing a word from Old High German but over time investing it with a fairly different function as a result of the application of the generic for specific metonymy (a term referring to a whole set of objects similar in appearance and function being reduced to just one part of the set). *Bögre* and *pohár* may have even functioned as near-total synonyms for a period of time, and then one of them, viz. *pohár*, gave in and shifted in search for a more stable ground, eventually filling in the above mentioned lacuna.

[9] **https://www.dwds.de/wb/Becher**.

As for the etymological sources of *bögre*, there is no reliable data. Some sources attribute it to Old Turkic source, linking it with the Chagatai Turkic *bögür* 'cauldron.' *Bögür* may, however, also be related to Turkish *bakır* 'copper,' reflected in many languages in the Balkans (e.g. Croatian *bakar*). As cauldrons often used to be made from copper, this may also be claimed, if we want to remain on the same uncertain soil of speculation as the Chagatai hypothesis, a case of the material for the object made from that material metonymy. At the same time, noticing the phonological similarity between *bögre* and the Late Latin forms mentioned above, viz *bacar*, *bacarium*, and in particular *becarium*, we may also suppose that *bögre* was also a loan, basically the same as *beharri*, but from a different source, or perhaps a blend from two sources. This assumption would naturally explain why it occupies more or less the same semantic space as *Becher*.

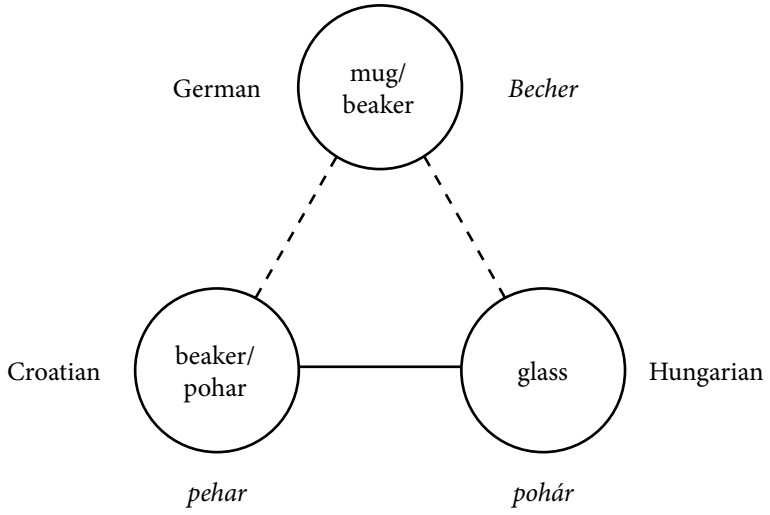


Figure 4: Senses of Croatian *pehar* and Hungarian *pohár*.

Case study 3 Travelling from home to cathedral, cupola and stadium

Our final set of examples centres around the English lexeme *dome* and its false cognate in German, *Dom*. The former is used to refer to a 'round roof

with a circular base/a thing or a building that is like a dome in shape', while the German lexeme refers to a 'cathedral'. However, this set is more complex as it also involves the Italian *duomo*, with the same sense as German *Dom*, French *dôme*, used primarily in the sense of English *dome*, as well as Croatian, Slovenian, Polish *dom*, the Slovak and Czech pairs *dom* and *domov*, and *domov* and *dům*, respectively, or Bulgarian and Macedonian дом /dom/. It will be seen that not two, but three meanings are involved. The meaning of Latin *domus* is primarily 'a type of city house occupied by the upper classes, built around the atrium, an open-air courtyard that was surrounded by rooms,' which could also be metonymically extended to include 'household and family'. The Greek *δῶμᾰ* (dôma), is similar to Latin *domus*, except that in addition to its general meaning 'house' and its secondary meaning, again clearly metonymic in origin, was 'household, family,' it could also be used in several more spcific senses, such as 'chief room, hall,' 'halls of the gods/temple,' as well as 'housetop.' Slavic languages listed above clearly took over the form to denote the concept of 'house,' 'home,' and 'abode.' This means that three meanings are in play here:

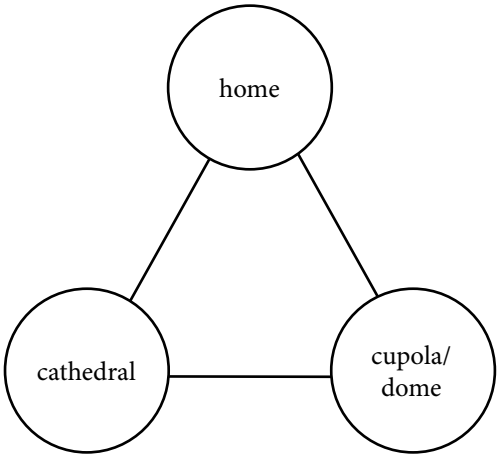


Figure 5: Senses involved in the false friend relationship between *duomo/Dom*, *dome* and *dom*.

The extension from the concept of 'home' towards the idea of 'cathedral' in Italian *duomo* is, according to Zingarelli, due to the shortening of the expression *domus dei* 'the house of God' or *domus ecclesiae* 'the house of the church.' This does not quite seem to be the whole story because this would mean that

any church would have been called *duomo*, which is simply not true. However, the Garzanti Online claims that the source of *duomo* is the expression *domum episcopi* 'the house of the bishop.' This means that we may have a metaphorical use of *domum* here, as this is not literally the house of the bishop, or that we have a series of metonymic shifts, resulting in a more specialized sense of duomo. First, the sense of 'house/home' needs to be narrowed down to something like 'bishop's place/home.' An expression like *domus episcopi* would imply that this is the place where the bishop literally lives, but we can get from there to the 'cathedral sense' in two simple metonymic steps. From the home of the bishop or the canons in the case of a collegiate church, something like a palace or a number of smaller dwellings at one place (*via canonicum*), which makes the whole prominent, we shift to a larger whole, comprising the church and the dwelling. Then in the second place, the literal dwelling is dissociated from the new whole, and we are left with just the church. According to Encyclopedia Britannica Online *domus ecclesiae* was a private home "placed at the disposal of communities by well-to-do members. A spacious room, already existing or fitted out for the occasion, served as chamber of worship, while other rooms were allotted for various activities of the community: charity work, study, funeral services, and living quarters for the clergy." By way of analogy, the same shift could be assumed in the case of *domus episcopi*, but there would be just one metonymic step, were it not for the fact that later in the course of history, after the endo of the persecution of Christians in the Roman Empire, there appeared churches as separate buildings, replacing special worship rooms in a residence building occupied by a priest.

There are cognates of *duomo* and *Dom* in many European languages. Not surprisingly, they are found in some Germanic languages, e.g. in compounds with the second constituent denoting 'church,' in Dutch (*Domkerk*), Danish and Norwegian (*domkirke*), Swedish (*domkyrka*), and Icelandic (*dómkirkja*), or in some other languages that were in close contact with German, e.g. Hungarian (*dóm*), as a synonym of *székesegyház* 'cathedral,' Estonian (*toomkirik*), in Finnish (*toumiokirkko*), in Latvian (*doms*), in Polish (*tum*), as a synonym of *katedra*, or in Romanian (*dom*), as a synoynm of *catedrală*. As a result, the network of false pairs is even more complex.

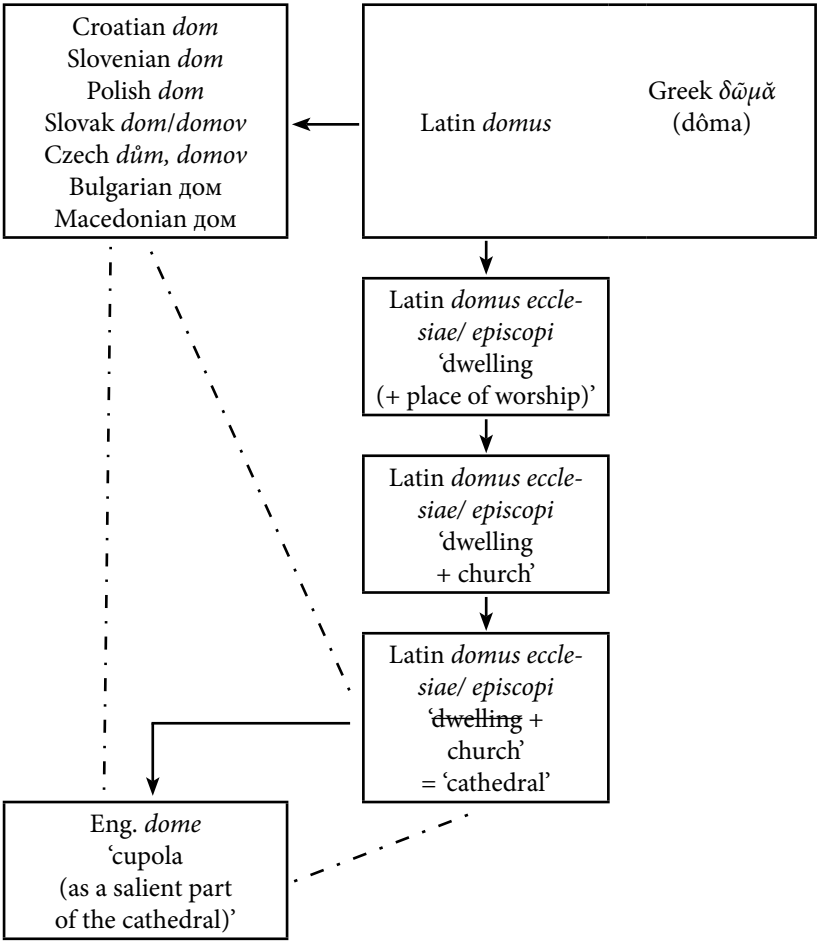


Figure 6: Elaborating conceptual steps from *domus/dom* to *me* via *duomo/Dom*.

This means that this label for the church associated with a bishop was used as a synonym for a cathedral, naturally adopted into Italian, but also into German. One of the most impressive features of cathedrals around the world, and in particular of Orthodox cathedrals (*katholikons* or *sobors*) is their roof in the form of a large cupola or dome. It is also characteristic of many Catholic and Anglican churches in Italy and elsewhere, e.g. St. Peter's Basilica in Rome or St. Paul's Cathedral in London (but not of the *duomo* of Milan), rising over the intersection of the nave and the transept. It should also be noted that the

word *dome* seems to appear in French, too, in the 16th century, where it was used to refer to town-house, dome or cupola, but also referring to Italian-style cathedral, in Provençal in the form of *doma*. It seems that the shift that we witness in English may be due to the metonymy of the type object for one of its salient properties (whole for part).

In American English we note a further metonymic shift of the type part to whole, where the dome as a roof of a sports facility (stadium) gives name to the whole, which is now also applied to facilities that do not have only round-shaped roofs, e.g. *FargoDome* is the official name of an indoor athletic stadium on the campus of North Dakota University in Fargo, North Dakota. This use has now also been adopted in British English for sports facilities with inflatable and/or supported roofs, regardless of whether they are round in shape or not.

5 Concluding remarks

We have demonstrated in this chapter that the phenomenon of false friends can be approached from a fresh point of view, making them far less false than usually supposed. This is in particular true of the so-called semantic false friends. These are a subset of false friends that share common etymology and can be traced back diachronically to a single ancestor lexeme. In view of their behaviour across languages, i.e. taking into consideration that the meanings acquired by the members of these pairs or sets of false friends are in very many cases metonymically related and to a large degree shared among the lexical items involved. In fact there is quite a high amount of regularity of what can be observed concerning their meanings. It is for this reason that we propose to refer to them not as semantic but as systematic false friends.

Our proposal in this chapter has been that such systematic false friends could be explained and their correct use taught to students by drawing their attention to the above regularities but also to unique shifts taking place at certain points. The core ingredient of this procedure is conceptual metonymy. By reconstructing the metonymization path that such items follow and by highlighting points at which they start to diverge, we arrive at a natural explanation for where and how they develop into false friends. This strategy, relying on etymology and diachronic processes provides an excellent handle on the phenomenon that makes teaching situations more interesting, integrates and deepens various areas of knowledge students may already possess (apart from linguistic knowledge), and therefore exhibits a high degree of motivational power.

Needless to say, a word of caution is in order here as well. This strategy is not to be used only alone, and not in all situations. One size does not necessarily fit all in learning situations - it is also a matter of personal cognitive/learning style. The strategy can be easily scaled to the needs and abilities of students, leaving out details, or using diachronic maps rich in details belonging to historical and cultural background. But, by recruiting the knowledge that the learner already has we may also create a sense of power in students when they have to handle confusing words. Strong emotional experience that attaches to such diachronic, historical and cultural mappings also has a memory strengthening effect, helping students to retain key pieces of linguistic information longer, making sure that appropriate alarms will be activated where and when necessary.

References

Abou-Khalil, Victoria / Flanagan, Brenda / Ogata, Hiroaki (2018): Learning false friends across contexts. In: Companion Proceedings 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK18), 2018. New York: Association for Computing Machinery, 1–11.

Antunović, Goranka (1996): Anglicizmi i prevođenje: bez konzultinga nema happy enda. Suvremena Lingvistika, 22(1-2), 1–9.

Barcelona, Antonio (2000a): On the plausibility of claiming a metonymic motivation for conceptual metaphor. In: Barcelona, Antonio, (ed.): Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective. Berlin / New York: Mouton de Gruyter. 31–58.

https://doi.org/10.1515/9783110894677.31

Barcelona, Antonio (2000b): Introduction. The cognitive theory of metaphor and metonymy. In: Barcelona, Antonio (ed.): Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 1–28.

https://doi.org/10.1515/9783110894677.1

Barcelona, Antonio (2011): Reviewing the properties and prototype structure of metonymy. In: Benczes, Réka / Barcelona, Antonio / Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco (eds.): Defining Metonymy in Cognitive Linguistics: Towards a Consensus View. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 7–57.

Barnickel, Klaus-Dieter (1992): Trügerische Verwandte: Überlegungen zu einer Erweiterung des false friends-Begriffs. In: Mair, Christian / Markus, Manfred (eds.): New Departures in Contrastive Linguistics / Neue Ansätze in der Kontrastiven Linguistik. Proceedings of the Conference Held at the Leopold-Franzens-University of Innsbruck, Austria, 10–12 May 1991. Innsbruck: Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft. 247–250.

Benczes, Réka / Barcelona, Antonio / Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco (eds.) (2011): Defining metonymy in cognitive linguistics: Towards a consensus view. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Blažeka, Đuro (2011): »Lažni prijatelji« između hrvatskoga standardnoga jezika i međimurskoga dijalekta. Filologija 57, 1–33.

Brdar, Mario (1992): Lažni prijatelji i teorija jezičnih dodira. In: Andrijašević, Marin / Vrhovac, Yvonne (eds.): Strani jezik u dodiru s materinskim jezikom. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 219–223.

Brdar, Mario (2017): Metonymy and Word-Formation: Their Interactions and Complementation. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Brdar, Mario / Brdar-Szabó, Rita (1995): Leksička semantika i teorija prevodjenja: slučaj lažnih i pravih prijatelja. In: Mihaljević Djigunović, Jelena / Pintarić, Neda (eds.): Prevođenje: Suvremena strujanja i tendencije. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 337–342.

Brdar, Mario / Brdar-Szabó, Rita (in press): Metonymic indeterminacy and metalepsis: Getting two (or more) targets for the price of one vehicle. In: Soares da Silva, Augusto (ed.): Figures: Intersubjectivity and Usage. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Brdar, Mario / Omazić, Marija / Buljan, Gabrijela / Vidaković, Dubravka (2005): O smjeru metaforičkih preslikavanja. In: Granić, Jagoda (ed.): Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike. Zagreb/Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 141–151.

Brdar, Mario / Zlomislić, Jadranka / Šoštarić, Blaženka / Vančura, Alma (2009): From metaphorical banana skins to metonymic rittbergers: On two types of polysemy. In: Brdar, Mario / Omazić, Marija / Pavičić Takač, Višnja (eds.): Cognitive Approaches to English: Fundamental, Methodological, Interdisciplinary and Applied Aspects. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 151–169.

Brdar-Szabó, Rita / Brdar, Mario (2000): Collocational potential in language contact. In: Maria Dakowska (ed.): English in the Modern World. Festschrift for Hartmut Breitkreuz on the Occasion of His Sixtieth Birthday. Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang. 201–212.

Breitkreuz, Hartmut (1973): False Friends und ihre unterrichtliche Behandlung. Die Neueren Sprachen 72, 70–74.

Breitkreuz, Hartmut / Weigand, Nicole (1989): Zur Problematik gemein- und fachsprachlicher False Friends. In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (eds.): Fremdsprachenunterricht im Wandel. Lieselotte Weidner zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Pädagogische Hochschule. 94–110.

Broz, Vlatko (2008): Diachronic investigations of false friends. Suvremena lingvistika 34, 199–222.

Browne, Wayles (1990): Turkisms in the Balkans: True and false friends. In: Filipović, Rudolf / Bratanić, Maja (eds.): Languages in Contact. Proceedings of the Symposium 16.1. of the 12th International Congress of Anthropological and

Ethnological Sciences. Zagreb, July 25–27, 1988. Zagreb: Institute of Linguistics, Faculty of Philosophy, University of Zagreb. 314–322.

Bunčić, Daniel (2000): Das sprachwissenschaftliche Problem der innerslavischen 'falschen Freunde' im Russischen. Dissertation, Köln.

Chalker, Sylvia / Weiner, Edmund (1996): The Oxford Dictionary of English Grammar. Oxford: Oxford University Press.

Chamizo Domínguez, Pedro J. (2007): Semantics and Pragmatics of False Friends. New York: Routledge.

Chamizo Domínguez, Pedro J. / Nerlich, Brigitte (2002): False friends: their origin and semantics in some selected languages. Journal of Pragmatics 34(12), 1833–1849.

Dirven, René (1999): Conversion as a conceptual metonymy of event schemata. In: Panther, Klaus-Uwe / Radden, Günter (eds.): Metonymy in Language and Thought. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 275–287.

Dulay, Heidi C. / Burt, Marina K. (1972): Goofing: An indicator of children's second language learning strategies. Language Learning 22(2), 235–252.

Emericzy, Tibor (1980): Faux amis in ungarisch-deutscher Relation. In: Juhász, János (ed.): Kontrastive Studien Ungarisch–Deutsch. Budapest: Akadémiai Kiadó. 49–64.

Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht (in diesem Band).

Friel, Brian M. / Kennison, Shelia M. (2001): Identifying German–English cognates, false cognates, and non-cognates: methodological issues and descriptive norms. Bilingualism: Language and Cognition 4(3), 249–274.

Furiassi, Cristiano (2003): False Anglicisms in Italian Monolingual Dictionaries: A Case Study of Some Electronic Editions. International Journal of Lexicography 16(2), 121–142.

Furiassi, Cristiano (2010): False Anglicisms in Italian. Milano: Polimetrica.

Furiassi, Cristiano (2012): False Italianisms in British and American English: A meta-lexicographic analysis. In: Vatvedt Fjeld, Ruth / Matilde Torjusen, Julie (eds.): Proceedings of the 15th EURALEX International Congress. 7–11 August 2012. Oslo: Department of Linguistics and Scandinavian Studies, University of Oslo. 771–777.

Gläser, Rosemarie (1992): False friends in LSP vocabulary – with special reference to foreign language teaching. In: Mair, Christian/ Markus, Manfred (eds.): New Departures in Contrastive Linguistics. Neue Ansätze in der Kontrastiven Linguistik. Proceedings of the Conference Held at the Leopold-Franzens-University of Innsbruck, Austria, 10–12 May 1991. Volume 1. Innsbruck: Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft. 281–292.

Görlach, Manfred (1996): French "Pseudo-Anglicisms." Loan Formations between Borrowing, Word Formation, and Form and Meaning Change. International Journal of Lexicography 9, 1, 79–80.

Gottlieb, Karl Heinrich M. (1972): Deutsch–russisches und russisch–deutsches Wörterbuch der „falschen Freunde“ des Übersetzers. Moscow: Verlag Sowjetskaja Enziklopedija.

Gouws, Rufus H. / Prinsloo, Danie J. / De Schryver, Gilles-Maurice (2004): Friends will be friends – true or false. Lexicographic approaches to the treatment of false friends. In: Williams, Geoffrey / Vessier, Sandra (eds.): Proceedings of the 11th EURALEX International Congress. Lorient: Université de Bretagne-Sud, Faculté des lettres et des sciences humaines. 797–806.

Hessky, Regina (1999): Am Rande des Wörterbuchschreibens: Falsche Freunde des Deutschen und Ungarischen. Berliner Beiträge zur Hungarologie 11, 143–152.

Ivir, Vladimir (1968) Serbo-Croat – English False Pair Types. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia 25–26, 149–159.

Ivir, Vladimir (1975): The semantics of false–pair analysis. In: Chitoran, Dimitry (ed.): Second International Conference on English Contrastive Projects, Budapest, Nov. 20–23. Bucharest: Bucharest University. 117–123.

Juhász, János (1970a): Das Ranschburgsche Phänomen beim Lernen von Fremdsprachen. Linguistik und Didaktik 26, 215–221.

Juhász, János (1970b): Ungarisch–deutsche Interferenzerscheinungen im verbalen Bereich. In: Moser, Hugo (ed.): Probleme der Kontrastiven Grammatik. Jahrbuch 1969 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. 139–149.

Koessler, Maxime / Derocquigny, Jules (1928): Les faux amis; ou, Les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs). Paris: Vuibert.

Kövecses, Zoltán (2002): Metaphor: A Practical Introduction. Oxford: Oxford University Press.

Kövecses, Zoltán / Radden, Günter (1998): Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. Cognitive Linguistics 9(1), 37–77.

Lado, Robert (1957): Linguistics across Cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lakoff, George / Johnson, Mark (1980): Metaphors We Live by. Chicago/London: University of Chicago Press.

Lewis, Kristian (2008): Dva aspekta neodređenosti pojma lažni prijatelji. In: Příhoda, Marek / Vaňková, Hana (eds.): Slavistika dnes: vlivy a kontexty, Konference mladych slavistu II. Praha/Červeny Kostelec: Filozoficka fakulta Univerzity Karlovy v Praze/Pavel Mervart. 173–189.

Mendiluce Cabrera, Gustavo / Hernández Bartolomé, Ana I. (2005): English/Spanish false friends: a semantic and etymological approach to some possible mistranslations. Revista Hermeneus.

Nerlich, Brigitte (2001): The study of meaning change from Reisig to Bréal. In: Auroux Sylvain / Koerner, Ernst Frideryk Konrad / Niederehe, Hans-J. / Versteegh, Kees (eds.): International handbook on the evolution of the study of languages from the beginnings to the present. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 1617–1628.

Nerlich, Brigitte / Clarke, David D. (2001): Serial metonymy: A study of reference-based polysemisation. Journal of Historical Pragmatics 2(2), 245–272.

O'Neill, Maria / Casanovas Catalá, Montse (2007): False friends: A historical perspective and present implications for lexical acquisition. BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies 8, 103–115.

Panther, Klaus-Uwe (2005): The role of conceptual metonymy in meaning construction. In: Ruiz de Mendoza, Francisco J. / Peńa Cervel, Sandra (eds.): Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 353–386.

Peti-Stantić, Anita (2014): Pravi in lažni slovenski in hrvaški prijatelji. In: Tivadar, Hotimir (ed.): Prihodnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: Zbornik predavanj: 50. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, Ljubljana, 30. 6.–11. 7. 2014. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 201–209.

Perl, Matthias / Winter, Roger (1972): Zum Problem der ‚false friends'. Fremdsprachenunterricht 16, 183–185.

Polzin, Christian (1997): 'Falsche Freunde' im Sprachenpaar Ungarisch–Deutsch? Berliner Beiträge zur Hungarologie 10, 166–186.

Radden, Günter / Kövecses, Zoltán (1999): Towards a theory of metonymy. In: Panther, Klaus-Uwe / Radden, Günter (eds.): Metonymy in Language and Thought. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 17–59.

Riemer, Nick (2001): Remetonymizing metaphor: Hypercategories in semantic extension. Cognitive Linguistics 12(4), 379–401.

Riemer, Nick (2002): When is a metonymy no longer a metonymy? In: Dirven, René / Pörings, Ralf (eds.): Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 379–406.

Rifelj, Carol (1996): False friends or true? Semantic anglicisms in France today. The French Review 69(3), 409–416.

Roca-Varela, María Luisa (2015): False Friends in Learner Corpora: A corpus-based study of English false friends in the written and spoken production of Spanish learners. Bern/Berlin/Bruxelles/ Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien: Peter Lang.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José (2000): The role of mappings and domains in understanding metonymy. In: Barcelona, Antonio (ed.): Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective. Berlin / New York: Mouton de Gruyter. 109–132.

https://doi.org/10.1515/9783110894677.1

Ruiz de Mendoza, Francisco José / Díez Velasco, Olga Isabel (2002): Patterns of conceptual interaction. In: Dirven, René / Pörings, Ralf (eds.): Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 489–532.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco / Díez Velasco, Olga Isabel (2004): Metonymic motivation in anaphoric reference. In: Radden, Günter / Panther, Klaus-Uwe

(eds.): Studies in Linguistic Motivation. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 293–320.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco / Pérez Hernández, Lorena (2001): Metonymy and the grammar: motivation, constraints and interaction. Language and Communication 21(4), 321–357.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José / Mairal Usón, Ricardo (2007): High-level metaphor and metonymy in meaning construction. In: Radden, Günter / Köpcke, Klaus-Michael / Berg, Thomas / Siemund, Peter (eds.): Aspects of Meaning Construction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 33–49.

Ruiz de Mendoza, Francisco José / Otal Campo, José Luis (2002): Metonymy, Grammar, and Communication. Albolote: Editorial Comares.

Ruiz de Mendoza, Francisco José / Peña Cervel, Sandra (2002): Cognitive operations and and projection spaces. Jezikoslovlje 3(1–2), 131–158.

Sharwood Smith, Michael / Kellerman, E. (1986): Crosslinguistic influence in second languageacquisition: An introduction. In: Sharwood Smith, Michael / Kellerman, Eric (eds.): Crosslinguistic influence in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press. 1–9.

Siegrist, Ottmar K. (1992): 'False friends' in Varietäten des Englischen mit Bezug auf die Ausgangssprache Deutsch. In: Mair, Christian / Markus, Manfred (eds.): New Departures in Contrastive Linguistics. Neue Ansätze in der Kontrastiven Linguistik. Proceedings of the Conference Held at the Leopold-Franzens-University of Innsbruck, Austria, 10–12 May 1991. Volume 1. Innsbruck: Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft. 337–341.

Sočanac, Lelija (1994): O nekim anglicizmima i pseudoanglicizmima u rječnicima hrvatskoga književnog jezika. Filologija 22–23, 225–228.

Šoštarić, Blaženka / Ferčec, Ivanka (2008): Teaching, learning and translating Croatian-English false friends. In: Karabalić, Vladimir / Omazić, Marija (eds.): Istraživanja, izazovi i promjene u teoriji i praksi prevođenja. Explorations, challenges and changes in translation theory and practice. Theorie und Praxis des Übersetzens: Alte Fragen und neue Antworten. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. 191–202.

Taylor, John R. (1989): Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory. Oxford: Clarendon Press.

Ullmann, Stephen (1962): Semantics: An Introduction to the Science of Meaning. Oxford: Blackwell.

Viorel, Elena (1987): 'Falsche Freunde' und ihre 'wahren' Beziehungen im Deutschen und Rumänischen. In: Götze, Lutz (ed.): Deutsch als Fremdsprache – Situation eines Faches. Bonn–Bad Godesberg: Verlag Dürrsche Buchhandlung. 192–200.

Vörösné Rada, Roberta (2010): Die „falschen Freunde“ als Sprachfallen. In: Korencsy, Ottó (ed.): Der übersetzte Alltag. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. 79–90.

Welna, Jerzy (1977): Deceptive words. A study in the contrastive lexicon of Polish and English. Papers and Studies in Contrastive Linguistics 7, 73–84.

Zergollern-Miletić, Lovorka (1996): Pseudoanglicizmi u francuskom jeziku. Suvremena Lingvistika 22(1–2), 629–634.

Zethsen, Karen Korning (2004): Latin-based terms. Target 16(1), 125–142.

Attila Péteri (Budapest)

Modalpartikeln und Deutsch als Fremdsprache: Eine ewiggrüne Frage aus neuer Sicht

0 Einstieg

Der vorliegende Aufsatz verfolgt nicht das Ziel, zur Forschung der Modalpartikeln etwas Neues beizutragen. Die Forschungsergebnisse sind sehr umfangreich, die Deskription der deutschen Modalpartikeln kann als mehr oder weniger abgeschlossen betrachtet werden. Vielmehr wird hier die Situation des Deutschunterrichtes in Ungarn (und vielleicht auch in anderen Ländern) thematisiert. Die Grundfrage besteht darin, warum die linguistischen Ergebnisse in der Praxis des Deutschunterrichtes nur sehr langsam und schwierig durchkommen, so dass man manchmal das Gefühl hat, als würde der Geist der Vergangenheit im Sprachunterricht spuken. Am Ende des Beitrags werden auch einige Vorschläge für den Unterricht gemacht.

Es handelt sich u.a. um folgende „kleine Wörtchen“:

(1) *Wir sind ja Freunde.*
(2) *Das habe ich dir doch schon gesagt.*
(3) *Schöne Sachen sind eben/halt furchtbar teuer.*
(4) *Kinder, was macht ihr denn hier?*
(5) *Wie war eigentlich Ihr Name?*
(6) *Komm mal her!*
(7) *Der Kaffee ist aber heiß!*

Dass Modalpartikeln eine für die deutsche Sprache besonders wichtige Kategorie darstellen, dass die Rede ohne Modalpartikeln gewissermaßen der Suppe ohne Salz ähnelt und dass Ausländer – sogar mit relativ guten Deutschkenntnissen – ihre Fremdartigkeit neben dem fremden Akzent meistens mit der Vermeidung von Modalpartikeln verraten, ist seit der Blütezeit der Partikelforschung in den 70er und 80er Jahren allgemein anerkannt. In der Linguistik wurden Modalpartikeln sehr gründlich erforscht

und unter verschiedenen Aspekten detailliert beschrieben.[1] Etwa seit den Nullerjahren veränderte sich das Forschungsinteresse, indem sich die Modalpartikelforschung immer mehr in die theoretische Linguistik integrierte und zunehmend die Aufgabe hatte, linguistische Theorien mit Hilfe von Modalpartikelbeschreibungen zu untermauern. Damit hängt wohl auch zusammen, dass sich die linguistische Forschung von der DaF-Praxis sukzessive entfernte und die Didaktisierung der linguistischen Beschreibungen nach einigen bahnbrechenden Ansätzen nur ein Versprechen geblieben ist. Im DaF-Unterricht der letzten Zeit kann man sogar manchmal einen gewissen Rücktritt zu älteren Methoden beobachten, wodurch der Unterricht der Partikeln erschwert wird.

Mit Methoden des traditionellen Grammatikunterrichtes lassen sie sich nämlich nicht vermitteln, zumal sie in einem breiten Rahmen miteinander ersetzbar und auch fast immer wegzulassen sind, ohne die Grammatikalität des Satzes zu zerstören. Deshalb können keine handfesten Gebrauchsregeln formuliert werden und auch bei Fehlerkorrekturen kann der Lehrer leicht den Boden unter den Füßen verlieren.

1 Läuse im Pelz der Sprache? Der Geist der Vergangenheit spukt

Ein Ausdruck aus einer älteren Stilistik ist mittlerweile geflügeltes Wort geworden. Partikeln seien demnach wie Läuse im Pelz der Sprache. Der originale Wortlaut ist wie folgt: „Unsere Sprache ist reich an Flickwörtern, die meisten sind unnötig. […] All diese Flickwörter wimmeln wie Läuse in dem Pelz unserer Sprache herum.“ (Reiners 1943/44 [2004]: 241f.)

Die Stilistik *Deutsche Stilkunst. Ein Lehrbuch deutscher Prosa* von Ludwig Reiners ist mitten in den schlimmsten Kriegsjahren entstanden. Sein Umgang mit der Sprache gliedert sich in die nationalsozialistische Sprachkritik ein. Das Ziel besteht in einer idealisierten sprachlichen Kürze, durch die Sachlichkeit, Entschlossenheit und Folgerichtigkeit zum Ausdruck gebracht werden. Nicht nur Partikeln, sondern auch Konjunktionen, Satzadverbien, sogar Hilfs- und Kopulaverben werden bei ihm als überflüssige Wörtchen verachtet, die zum wesentlichen Satzinhalt nicht beitragen, sondern die Rede unnötig verlängern:

[1] Vgl. dazu besonders die von Harald Weydt herausgegebenen Sammelbände (z.B. Weydt [Hrsg.] 1989) sowie mehrere Monographien (z.B. Thurmair 1989). Ein Sammelband (Weydt [Hrsg.] 1981) ist sprachdidaktischen Fragen gewidmet.

> Ist der Aufbau der Gedanken folgerichtig, so braucht man die Sätze nicht noch mit logischen Bindewörtern aneinanderzuleimen. […] Wenn die richtige Tonstärke getroffen ist, braucht man nicht die verstärkenden Umstandswörter wie *gänzlich*, *durchaus* und *vollständig*. Reif für den Rotstift sind meist auch die Worte *selbstverständlich* und *natürlich*; wenn etwas wirklich selbstverständlich ist, braucht man dies (selbstverständlich) nicht erst zu erwähnen. (ebd.)

In Bezug auf die Partikeln (die ja nicht als eigene Kategorie erscheinen) äußert sich Reiners wie folgt:

> Das Wörtchen *ja* versucht eine unangebrachte Familiarität in den Umgang mit dem Leser hineinzubringen; es wird gern eingefügt, wenn man etwas als selbstverständlich und beiläufig darstellen möchte, was in Wahrheit recht windig ist (*ich habe ja schon bewiesen…*). Auch *doch*, wenn es nicht die Bedeutung von *jedoch* hat, sondern den Sinn von *wie sich ja eigentlich von selbst versteht*, ist oft banal: *an dieser Tatsache besteht (doch) gar kein Zweifel. Eigentlich* ist meist unnötig und verdächtig; es leitet gern Behauptungen ein, die dem Schreiber selbst ungenau oder zweifelhaft vorkommen. Das Wort übrigens wird meist angewandt, wenn der Autor etwas anbringen will, was mit der Sache wenig zu tun hat, oder wenn er zu bequem ist, den richtigen Übergang zu dem neuen Satze genau zu überlegen. Meist ist der ganze Satz entbehrlich. *Fast* ist ein Angstwort; es wird gern verwandt, um eine falsche Behauptung (fast) zurückzunehmen oder wenigstens abzuschwächen. *Wohl* soll gleichfalls fragwürdige Urteile mildern und entschuldigen. *Nun* ist oft bloßes Leimwort und verdeckt oft eine Gedankenlücke. (ebd.)

Die hintergründige ideologische Position stellt sich aus dem Zitat gut heraus. Familiarität, Freundlichkeit, Unsicherheit und Relativierung, Beiläufigkeit, Abstecher und nebenbei erwähnte Inhalte sowie Zögerungssignale sollten aus der sprachlichen Kommunikation verbannt werden. Lehrer wurden angewiesen, derartige „Kommunikationsschwächen“ konsequent zu korrigieren. Demgegenüber sollte man sich auf das Wesentliche, auf die Sachlichkeit und Folgerichtigkeit der vermittelten Inhalte beschränken. Dadurch wurde eine Kommunikationsform präferiert, in der der Kommunikant als kleiner Ersatzteil einer großen Maschinerie einfach seine Aufgaben erfüllt, aber nicht als Mensch, nicht als Individuum auftritt. Als Ironie des Schicksals kann nur betrachtet werden, dass Reiners trotz seiner verachtenden Haltung die Funktion dieser Wörtchen sehr gut erfasst hat, so dass spätere Partikelforscher von dieser Beschreibung gut ausgehen können.

Die Frage wird im gegenwärtigen Fremdsprachunterricht leider wieder aktuell. Auch wenn in der Linguistik niemand mehr die Position von Reiners teilt, sieht die Stellung von Sprachenlehrern in dieser Hinsicht m.E. ziemlich kontrovers aus. Manche meinen, dass die Partikeln wegen der anfangs erwähnten Schwierigkeiten nicht richtig didaktisiert werden können, dass sie zu einer sehr

hohen Unterrichtsstufe gehören und kleine, für ausländische Deutschlerner überhaupt nicht relevante Nuancen ausdrücken oder sogar das Privileg der Muttersprachler, den Teil der muttersprachlichen Sprachkompetenz bilden. Für viele Lehrer besteht das Ziel des Fremdsprachunterrichtes nur darin, dass Schüler die wesentlichen Inhalte klar und verständlich formulieren können (Reiners lässt grüßen!). Auch dies sei nach ihnen eine große Herausforderung für die Deutschlerner. Feinere Schattierungen, Nuancierungen halten sie für unrealistisch.

Hinzu kommt, dass Fremdsprachenkenntnisse in immer zunehmendem Maße als bloße technische Hilfsmittel für die Bewältigung praktisch ausgerichteter beruflicher Aufgaben betrachtet werden (etwa: auf A2 muss man ein Hotelzimmer reservieren oder ein Flugticket bestellen, auf B2 Anträge oder Geschäftsbriefe schreiben können usw.). Während zur Zeit der kommunikativ–pragmatischen Wende (vgl. Helbig 1988a: 148f.) die Fremdsprache als Tor zur Welt, als erweiterte Denkhaltung bzw. Einblick in eine andere Kultur betrachtet wurde, wird heutzutage eher von einer homogenen Berufswelt ausgegangen und die kulturelle Vielfalt der Völker wird – etwas zugespitzt formuliert – auf ihre Gastronomie reduziert. Fremdsprachenkenntnisse dienen heute eher der Karriere als der vielfältigen Entwicklung einer ausgewogenen, weitsichtigen Persönlichkeit. Wundern wir uns, dass die Ergebnisse des Fremdsprachunterrichtes letztendlich immer schlechter werden, weil die Schüler dieses Lernen als monoton und geschmacklos empfinden? Wie die Suppe ohne Salz.

2 Eine besonders „situations- und kontextbezogene Sprache“

Demgegenüber ist die deutsche Sprache besonders reich an den behandelten „unnötigen Flickwörtern“ wie an

- Hilfs- und Modalverben
- Konjunktionen
- pronominalen Verweisen, Pronominalketten
- verstärkenden Adverbien (*so*, *ebenso*, *ebenda*, *genau*)
- Verbpartikeln (*auftreten*, *eintreten*, *abtreten*, *wegtreten*, *zurücktreten*)
- Satzadverbien (*vielleicht*, *wahrscheinlich*, *bekanntlich*, *offensichtlich*)
- Grad- und Steigerungspartikeln (*auch*, *nur*, *gerade*, *sehr*, *außerordentlich*, *super*)

sowie auch an Modalpartikeln, so dass sie als typologische Merkmale des Deutschen angesehen werden können. Harald Weydt hat bereits schon 1969 bemerkt, dass Modalpartikeln in französischen Übersetzungen deutscher Texte meistens einfach weggelassen und nicht übersetzt werden. Er erklärt dies mit zwei unterschiedlichen Denkweisen. Das Französische beschränke sich „auf die grobe, aber deshalb ganz unverwechselbare Information, auf das *daß*, während das Deutsche feiner differenziert und das *wie* kommuniziert" (Weydt 1969: 118). Coseriu kommt zu einer komplexen sprachtypologischen Erklärung:

> In anderen Sprachen wird die Einordnung in eine bestimmte Situation oder in einen bestimmten Kontext stillschweigend vorausgesetzt oder in der Rede mit okkasionellen Mitteln angegeben. Im Deutschen gibt es dagegen diese einzelsprachlichen Funktionen auf der Ebene des Sprachsystems. […] Das Deutsche ist dadurch eine „situations- und kontextbezogene" Sprache, oder, wenn man will, eine „Sprech-Sprache": eine Sprache, die sehr zahlreiche und verschiedenartige Determinationen des Sprechens zu einzelsprachlichen Funktionen gestaltet und als solche in sich selbst aufgenommen hat. (Coseriu 1988: 27)

Wenn man im Unterricht die Partikeln (oder auch andere Mittel der kontextuell–situationellen Determination) ignoriert, ist man einfach den grundlegenden Eigenschaften der deutschen Sprache sowie der deutschsprachigen Kommunikation nicht gerecht, verliert man gerade die Eigenart des Deutschen.

3 Common Ground: der eigentliche Kontext für Äußerungen

Eine neue Kommunikationstheorie bietet einen angemessenen Rahmen für die Erklärung der Partikelfunktionen. Stalnaker (2002) geht in seinem Common-Ground-Modell davon aus, dass hinter jeder erfolgreichen Kommunikation eine Wissensbasis der Kommunikationspartner steht, die für das Verstehen genauso wichtig ist wie die Sprachkenntnisse. Jeder Sprachlehrer wurde schon damit konfrontiert, dass seine Schüler einen fremdsprachigen Text auch mit wenigen Sprachkenntnissen relativ gut verstehen, wenn das Thema ihnen bekannt ist, wenn sie mit der Situation vertraut sind. Umgekehrt ist ein Text auch mit guten Sprachkenntnissen schwer verständlich, wenn das Thema bzw. die Situation fremd und/oder vom Interesse des Schülers weit entfernt ist. Die Theorie von Stalnaker gibt für dieses Phänomen eine komplexe Erklärung. Jeder Kommunikationsteilnehmer verfügt in Bezug auf das Thema über ein

eigenes Wissen. Zugleich macht jeder Teilnehmer Annahmen über das Wissen der Kommunikationspartner. Bestimmte Inhalte werden als allgemein bekannt, evident vorausgesetzt. So kann man z.B. die Sonne oder den Mond in jedem Gespräch als für alle Teilnehmer bekannte Information erwähnen, ohne sie zu erklären. Bei Stalnaker werden diejenigen Wissensinhalte, von denen alle Kommunikationsteilnehmer überzeugt sind und zugleich alle überzeugt sind, dass auch alle anderen davon überzeugt sind, Common Belief (‚gemeinsame Überzeugung') genannt (vgl. Stalnaker 2002: 706). Außer dem allgemeinen Weltwissen gehören dazu auch diejenigen Inhalte, über die im gegebenen Diskurs allgemeiner Konsens besteht bzw. die von allen Teilnehmern als Überzeugung deklariert wurden.

Es gibt ferner auch Wissensinhalte, die von den Kommunikationsteilnehmern nicht als gemeinsame Überzeugung, sondern nur als individuelle Überzeugung eines Teilnehmers angenommen werden. Dies liegt typischerweise bei Dissensthemen vor. Wenn jemand seine Position äußert, wird dies von den anderen als seine Position akzeptiert, aber nicht als gemeinsame Position aller Teilnehmer.

Alle Teilnehmer gehen davon aus, dass jeder Teilnehmer über ein bestimmtes Wissen und über eine bestimmte Position zum Diskursthema verfügt. Wenn ein Teilnehmer diese Position nicht bekannt gibt, machen seine Partner Annahmen darüber. Missverständnisse entstehen häufig dadurch, dass jemand die Position des Anderen falsch einschätzt oder über das Wissen und die Absichten des Anderen falsche Annahmen macht.

All diese Wissensbestände, d.h. die gemeinsamen Überzeugungen und die den anderen bekannten oder nur angenommenen individuellen Überzeugungen der Kommunikationsteilnehmer, konstituieren den sog. Common Ground, die gemeinsame Wissensbasis für die Kommunikation. Stalnakers wichtigste Neuigkeit besteht darin, dass er den Begriff des Kontextes vor diesem theoretischen Hintergrund neu definiert. Jede Äußerung ist notwendigerweise in einen Kontext eingebettet und kann nur vor diesem Kontext interpretiert werden. Der Kontext kann aber nicht auf die enge sprachliche Umgebung beschränkt werden. Allgemeines Weltwissen, die allgemeine Kenntnis des jeweiligen Diskursthemas, die gemeinsam erlebte Situation usw. gehören auch zum Common Ground. Wie Stalnaker das Fazit zieht: "If we understand contexts, and the speech acts made in contexts, in terms of the speaker's beliefs and intentions, we have a better chance of giving simpler and more transparent explanations of linguistic behavior." (Stalnaker 2002: 720).

4 Modalpartikeln im Dienste der Konstitution des Common Ground

All die von Reiners so verachteten „Flickwörter“ weisen über den engen Rahmen des tatsächlich Gesagten hinaus und stellen ein Verhältnis zum Common Ground her. Darin besteht der wesentliche Unterschied zwischen der natürlichen menschlichen Kommunikation und der bloßen Informationsvermittlung. Kommunikation ist ohne eine gemeinsame Wissensbasis gar nicht vorstellbar. Diese Wissensbasis ist dynamisch zu verstehen: die Wissensbestände der einzelnen Diskursteilnehmer sind nicht unbedingt deckungsgleich, sie überlappen einander nur teilweise, sie werden im Laufe der Kommunikation ständig erweitert. Jede Äußerung hat ein spezifisches Verhältnis zu diesem Wissensrahmen und dieses Verhältnis wird mit sprachlichen (und häufig auch mit nichtsprachlichen) Mitteln auch expliziert.

Die Modalpartikeln verfügen dabei über eine besonders wichtige Funktion für die Konstituierung des Common Ground (vgl. Karagjosova 2003). Wie bereits Zimmermann (2011: 2016) darauf verwiesen hat, besteht beispielsweise der semantische Unterschied zwischen *ja* und *doch* darin, dass erstere Modalpartikel einen symmetrischen, letztere einen asymmetrischen Common Ground markiert. In Beispiel (1) geht der Sprecher mit *ja* davon aus, dass der Partner seine Aussage vor der gleichen Wissensbasis interpretieren wird, in Beispiel (2) postuliert er mit der Verwendung von *doch* zwei unterschiedliche Wissensbestände und weist den Partner an, die Aussage vor dem Hintergrund des Wissens des Sprechers zu interpretieren und nicht vor seinem eigenen.[2] Mit *eben*/*halt* wird auf die Common Belief verwiesen und die Überzeugung des Sprechers versprachlicht, dass niemand eine andere Überzeugung vertreten wird (Beispiel 3).[3]

Auch in Nichtaussagesätzen kann man mit der Modalpartikel auf den Common Ground Bezug nehmen. Mit *denn* wird in Beispiel (4) auf die vom Sprecher und von den Kindern gemeinsam wahrgenommene Situation verwiesen, die den Motivationsgrund für die Fragestellung darstellt. Es handelt sich dabei nicht unbedingt um eine vorangehende sprachliche Äußerung, sondern

[2] Darin besteht das Wesen der erinnernden Funktion von *doch*: Der Sprecher geht davon aus, dass der Partner etwas wissen sollte, was ihm aber aktuell nicht präsent ist. Er will mit der Äußerung das Sprecher- und das Partnerwissen wieder ausgleichen.

[3] Thurmair (1989: 125) schlägt auch eine weitere Differenzierung vor, indem *eben* etwas stärker ist und die Evidenz, während *halt* nur die Plausibilität des vermittelten Inhaltes bedeutet. In unserem Modell heißt es, dass der Sprecher im ersten Fall auf eine bereits vorhandene Common Belief verweist, im zweiten an den Partner appelliert, damit der vermittelte Inhalt zur Common Belief wird.

auch darum, was der Sprecher und seine Partner gemeinsam sehen oder sonst erleben.[4] Mit *eigentlich* wird in Beispiel (5) auf das fehlende gemeinsame Wissen verwiesen bzw. auch darauf, dass der Sprecher den Common Ground bemängelt. Mit dem Aufforderungssatz (6) mit der Modalpartikel *mal* wird der Partner zu einer Handlung aufgefordert, die nach dem gemeinsamen Wissen der Kommunikationspartner keine besonderen Anstrengungen des Hörers benötigt, dadurch kommt eine freundliche, beiläufige Atmosphäre zustande. Eine komplexe Charakterisierung des Common Ground liegt im Exklamativsatz (7) vor, in dem der Sprecher mit *aber* auf die Diskrepanz seiner Erwartungen und der tatsächlich wahrgenommenen Situation verweist: Er hat zwar erwartet, dass der Kaffee heiß ist, aber die tatsächliche Situation hat seine Erwartungen überschritten.[5]

Die Natürlichkeit der Sätze mit Modalpartikeln erklärt sich damit, dass dadurch auf den Kontext im weiten Sinne Bezug genommen und der Satz in den ganzen Kontext eingebettet wird. Die Unnatürlichkeit der partikellosen Sätze ist in vielen Situationen darauf zurückzuführen, dass die Sätze dadurch kontextlos wirken, als würden nicht oder nur locker zusammenhängende Sätze nebeneinander gestellt.

5 Ein Geheimnis wird aufgeklärt oder: auf der Spur der Leistung der Modalpartikeln in der kommunikativen Situation

Ohne die Einbeziehung des konkreten Kontextes sind nur abstrakte Bedeutungsmerkmale der Modalpartikeln zu erkennen.[6] In einer konkreten Äußerungssituation werden sie ganz konkret analysierbar. Die abstrakten Beschreibungen sind für DaF-Lehrer als Hintergrundwissen von Belang, die konkreten Funktionen können auch Schülern anschaulich gemacht werden.

---

[4] Diese Frage kann zum Beispiel gestellt werden, wenn im Zimmer eine ungewöhnlich große Unordnung herrscht.

[5] Im Gegensatz zu *ja* in Exklamativsätzen: *Der Kaffee ist ja heiß!* würde hier *aber* bedeuten, dass der Sprecher überhaupt nicht damit gerechnet hat, dass der Kaffee heiß wird (vgl. dazu auch Weydt 1983: 17).

[6] Die Bedeutung der Modalpartikeln wurde zuerst von Weydt und Hentschel lexikographisch erfasst (Weydt/Hentschel 1983). Die Verfasser beschreiben die Homonyme in anderen Wortarten, anschließend beschreiben sie die Bedeutungen der Modalpartikel in engem Zusammenhang mit der Satzart und schließlich postulieren sie eine Gesamtbedeutung des Sprachzeichens. Ähnlich verfährt auch Helbig in seinem umfangreichen Partikellexikon (Helbig 1988b).

Als Beispiel wird hier die Erzählung von Wolfgang Borchert *Nachts schlafen die Ratten doch* gewählt. Die Idee ist nicht neu. Hennig Brinkmann hat bereits 1965 mit diesem Text gezeigt, dass unterschiedliche Sprecher unterschiedliche „Horizonte" (Brinkmann 1965: 158) haben, die in der gemeinsam erlebten Situation miteinander in Berührung kommen. Ich wurde von Harald Weydt im Jahr 1993 an einem Partikelsymposium in Frankfurt an der Oder auf diese Kurzgeschichte aufmerksam gemacht. Leider wurde sein Vortrag meines Wissens nicht veröffentlicht. Zwei Jahre später, 1995 erschien ein Konferenzvortrag von János Kohn, in dem der früh verstorbene Kollege aus Szombathely das Problem aus der DaF-Perspektive behandelt hat. Er plädierte für die Notwendigkeit einer „stilistischen Grammatik" für den Deutschunterricht, die statt einer trockenen Systemgrammatik vom Sprachgebrauch ausgeht und grammatische Phänomene im engen Zusammenhang mit lexikalischen, prosodischen, textorganisierenden und pragmatischen Mitteln der Sprache in lebendigen Äußerungssituationen behandelt.[7] Sein Traum, eine stilistische Grammatik für Deutsch als Fremdsprache, die eine Grammatik der Rede darstellt und eine Brücke zwischen Linguistik und alltäglichem Sprachgebrauch, aber auch zwischen Linguistik und Literatur schlägt, wurde bis heute nicht erfüllt.

Seit mehr als zwanzig Jahren arbeite ich in der universitären DaF-Lehre häufig mit diesem Text. Er ist m.E. ein besonders gutes Beispiel, um die Notwendigkeit der Modalpartikeln einerseits, aber auch das Hintergrundwissen als Kontext für die Äußerungen andererseits zu demonstrieren. Im Folgenden beschreibe ich meine langjährigen Erfahrungen.

Zwei Kommunikationsebenen lassen sich zunächst unterscheiden: Die eine ist die Ebene des Erzählers und des Lesers, die andere ist die Kommunikation zwischen den beiden Figuren in der Erzählung. In beiden Fällen liegt ein asymmetrisches Verhältnis zwischen dem Wissen der Kommunikationspartner vor. Der Erzähler markiert Informationen als bekannt, die dem Leser unbekannt sind. Die eine Figur hat ein Geheimnis, das er der anderen nicht verraten will. Der andere macht verschiedene Annahmen, die meistens nicht bestätigt werden. Auf diese Weise entstehen Spannungen sowohl zwischen den beiden Figuren als auch im Leser.

Am Anfang wird eine geheimnisvolle Gegend dargestellt, ohne den genauen Ort und die Zeit des Erzählten anzugeben:

[7] Dabei zeigte er am Beispiel des Titels der Erzählung, dass die Modalpartikeln auch eng mit der Prosodie verbunden sind und die unterschiedliche Akzentuierung des Satzes zu unterschiedlichen Interpretationen führt (vgl. Kohn 1995: 198).

(8) *Das hohle Fenster in der vereinsamten Mauer gähnte blaurot voll früher Abendsonne. Staubgewölke flimmerten zwischen den steilgereckten Schornsteinresten. Die Schuttwüste döste.*

Der Leser hat den Eindruck, als hätte er etwas verpasst. Die Situation wird mit den Definitartikeln als bereits schon bekannt markiert, ohne für den Leser wirklich bekannt zu sein. Dadurch kommt bereits am Anfang eine Spannung zustande, die in der Fortsetzung gesteigert wird:

(9) *Er hatte die Augen zu. Mit einmal wurde es noch dunkler. Er merkte, dass jemand gekommen war und nun vor ihm stand, dunkel, leise. „Jetzt haben sie mich!", dachte er. Aber als er ein bisschen blinzelte, sah er nur zwei etwas ärmlich behoste Beine. Die standen ziemlich krumm vor ihm, dass er zwischen ihnen hindurchsehen konnte. Er riskierte ein kleines Geblinzel an den Hosenbeinen hoch und erkannte einen älteren Mann. Der hatte ein Messer und einen Korb in der Hand. Und etwas Erde an den Fingerspitzen.*

Der Leser hat nur Vermutungen über diesen mysteriösen „er". Das Personalpronomen, das die Figur nicht eindeutig identifiziert, sondern über eine phorische Funktion verfügt, d.h. auf eine bereits erwähnte Person verweisen kann, hat hier kein Bezugswort im Vortext. Der ältere Mann wird hingegen ganz normal eingeführt. Bei der ersten Erwähnung wird der unbekannte Mann mit dem Indefinitpronomen *jemand* angedeutet, anschließend wird mit einer artikellosen Fügung auf ärmlich behoste Beine (erster Eindruck) verwiesen, dann mit dem unbestimmten Artikel auf den Mann selbst (*erkannte einen älteren Mann*). Bei der nächsten Erwähnung wird er mit dem Demonstrativpronomen *der* als schon bekannt markiert (*Der hatte ein Messer…*).

Insgesamt wird die Aufmerksamkeit des Lesers durch die entstandene Spannung auf zwei Punkte fokussiert, nämlich auf die raum–zeitlichen Koordinaten der Geschichte sowie auf die Person *er*. Diese stehen im Mittelpunkt eines asymmetrischen Common Ground. Der Leser hat das Gefühl, dass er sie bereits kennen sollte, weiß aber nichts von ihnen.

Aus dem Dialog stellt es sich schnell heraus, dass auch das Wissen der beiden Figuren die gleiche Asymmetrie aufweist. Während im Erzähltext besonders Artikel- und Pronomengebrauch für den Ausdruck dieser Asymmetrie verantwortlich sind, wird sie im Gespräch vor allem mit den Modalpartikeln markiert.[8]

[8] Fettdruck der Modalpartikeln in den Textbeispielen von mir – A.P.

(10) *„Du schläfst hier **wohl**, was?", fragte der Mann und sah von oben auf das Haargestrüpp herunter. Jürgen blinzelte zwischen den Beinen des Mannes hindurch in die Sonne und sagte:*
„Nein, ich schlafe nicht. Ich muss hier aufpassen." Der Mann nickte:
*„So, dafür hast du **wohl** den großen Stock da?"*
„Ja", antwortete Jürgen mutig und hielt den Stock fest.
*„Worauf passt du **denn** auf?"*
„Das kann ich nicht sagen." Er hielt die Hände fest um den Stock.
*„**Wohl** auf Geld, was?" Der Mann setzte den Korb ab und wischte das Messer an seinen Hosenbeinen hin und her.*
*„Nein, auf Geld überhaupt nicht", sagte Jürgen verächtlich. „Auf ganz etwas anderes." „Na, was **denn**?"*
*„Ich kann es nicht sagen. Was anderes **eben**."*

Die Modalpartikel *wohl*, die zweimal in einem Verbzweit-Interrogativsatz und einmal in einem elliptischen Kurzsatz[9] benutzt wird, signalisiert eine Sprecherannahme, die mit einem guten Grund, aber nicht mit Sicherheit behauptet werden kann. Der ältere Mann setzt einen „normalen", gewöhnlichen Common Ground für die vorliegende Situation voraus, aufgrund dessen er plausible Annahmen über Jürgen machen kann. Diese erweisen sich jedoch meistens als falsch. Auf die Frage mit *wohl* folgt deshalb zweimal eine Frage mit *denn*, die sich auf den fehlenden Common Ground bezieht. Mit einer einfachen Paraphrase kann die Funktion von *wohl* und *denn* in dieser Situation wie folgt veranschaulicht werden: ‚Ich habe eine plausibel scheinende Annahme gemacht, die du aber widerlegt hast. Dadurch hat es sich herausgestellt, dass wir im Gegensatz zu meiner Vermutung keine gemeinsame Wissensbasis haben. Deshalb möchte ich schon wissen, was du hier wirklich machst.'

Die Asymmetrie der Situation ist auch dadurch sichtbar, dass nur der ältere Mann Modalpartikeln benutzt, während Jürgen bis auf den letzten Satz dieses Abschnittes mit kurzen, sachlichen Aussagesätzen antwortet. Anscheinend will er keinen Kontakt zum Mann herstellen. Durch die wiederholte Antwortverweigerung (*Das kann ich nicht sagen.* / *Ich kann es nicht sagen.*) wird diese Haltung verstärkt. Mit der Modalpartikel *eben* wird der Dialog von Jürgens Seite abgeschlossen: er will die Asymmetrie nicht aufheben, er will keinen Common Ground, kein gemeinsames Wissen mit dem Mann

[9] Alle drei Sätze können nach Altmann (1993) als assertive Interrogativsätze eingestuft werden, mit denen zuerst eine Sprecherannahme „ausgesagt" (assertiert) wird, die aber anschließend mit einem nachträglichen Fragemarker, sog. question tag bzw. mit der Frageintonation am Satzende in eine Frage umgeformt werden.

herstellen. Der Mann gibt aber nicht auf und startet ein zweites Gespräch mit einem neuen Gesprächsthema.

(11) *„Na, denn nicht. Dann sage ich dir natürlich auch nicht, was ich hier im Korb habe." […]*
„Pah, kann mir denken, was in dem Korb ist", meinte Jürgen geringschätzig, „Kaninchenfutter."
„Donnerwetter, ja!", sagte der Mann verwundert, "bist ***ja*** *ein fixer Kerl. Wie alt bist du* ***denn****?"*
„Neun." „Oha, denk ***mal*** *an, neun also. Dann weißt du* ***ja*** *auch, wie viel drei mal neun sind, wie?"*
„Klar", sagte Jürgen, und um Zeit zu gewinnen, sagte er noch: „Das ist ***ja*** *ganz leicht." Und er sah durch die Beine des Mannes hindurch. „Dreimal neun, nicht?", fragte er noch einmal, „siebenundzwanzig. Das wusste ich gleich."*
„Stimmt", sagte der Mann, „und genau soviel Kaninchen habe ich." Jürgen machte einen *runden Mund: „Siebenundzwanzig?" „Du kannst sie sehen. Viele sind noch ganz jung. Willst du?"*

In diesem Gespräch, in dem es nicht mehr auf Jürgen, sondern auf das Futter bzw. auf die Kaninchen fokussiert wird, lockert sich Jürgen langsam auf. Eine freundliche Atmosphäre entwickelt sich zwischen den beiden, die unter anderem mit den Konsensus-Partikeln *ja* und *mal* signalisiert werden.[10] Die Modalpartikel *denn* hebt das wirkliche Interesse des Sprechers hervor. Mit dem letzten Satz wird allerdings bei Jürgen ein wunder Punkt angesprochen, wodurch sich der Ton schnell ändert:

(12) *„Ich kann* doch *nicht. Ich muss* doch *aufpassen", sagte Jürgen unsicher.*
„Immerzu?", fragte der Mann, „nachts auch?"
„Nachts auch. Immerzu. Immer." Jürgen sah an den krummen Beinen hoch. *„Seit Sonnabend schon", flüsterte er.*
„Aber gehst du denn *gar nicht nach Hause? Du musst* doch *essen."*
[…]

Der bereits hergestellte Kontakt wird zwar nicht aufgehoben, aber an diesem Punkt wird mit der Modalpartikel *doch* wieder die Asymmetrie des Common Ground hervorgehoben. Jürgen hat ein Geheimnis, und wenn dieses

[10] Auch andere sprachliche Mittel wie Interjektionen, Satzadverbien und Konstruktionen der gesprochenen Sprache tragen dazu bei.

Geheimnis angesprochen wird, nimmt er eine abwehrende Haltung ein. Er ist dabei so hartnäckig, dass der alte Mann langsam aufgibt und weggeht. Aber Jürgen ruft ihn zurück:

(13) *„Wenn du mich nicht verrätst", sagte Jürgen da schnell, „es ist wegen den Ratten." Die krummen Beine kamen einen Schritt zurück: „Wegen den Ratten?"*
„Ja, die essen doch *von Toten. Von Menschen. Da leben sie* doch *von."*
„Wer sagt das?"
„Unser Lehrer."
„Und du passt nun auf die Ratten auf?", fragte der Mann.
„Auf die doch *nicht!" Und dann sagte er ganz leise: „Mein Bruder, der liegt nämlich da unten. Da. […] Unser Haus kriegte eine Bombe. Mit einmal war das Licht weg im Keller. Und er auch. Wir haben noch gerufen. Er war viel kleiner als ich. Erst vier. Er muss hier* ja *noch sein. Er ist* doch *viel kleiner als ich."*
Der Mann sah von oben auf das Haargestrüpp. Aber dann sagte er plötzlich: „Ja, hat euer Lehrer euch denn *nicht gesagt, dass die Ratten nachts schlafen?"*
„Nein", flüsterte Jürgen und sah mit einmal ganz müde aus, „das hat er nicht gesagt."
„Na", sagte der Mann, „das ist aber *ein Lehrer, wenn er das nicht mal weiß. Nachts schlafen die Ratten* doch. *Nachts kannst du ruhig nach Hause gehen. Nachts schlafen sie immer. Wenn es dunkel wird, schon."*

Im zentralen Teil der Erzählung wird das Geheimnis, das bisher für die Spannung sowohl zwischen Erzähler und Leser als auch zwischen den Figuren verantwortlich war, auf einmal geklärt. Bemerkenswert ist, dass der Definitartikel im Satz *es ist wegen den Ratten* die gleiche Spannung erzeugt wie der Artikelgebrauch am Anfang: Der Leser hat das Gefühl, dass er von den Ratten schon wissen müsste, obwohl sie bisher noch nicht erwähnt wurden. Auch die raumzeitlichen Koordinaten werden klar: Der Schauplatz ist eine zerbombte Stadt in Deutschland im Krieg.

In dieser Gesprächssequenz dominiert weiterhin die Modalpartikel *doch*, die auf die noch immer bestehende Asymmetrie des Common Ground verweist. Diese Asymmetrie wird jedoch umgekehrt: Während Jürgen bisher ein individuelles Wissen hatte, das dem Mann fehlte, vermittelt jetzt der Mann ein Wissen, das für Jürgen, der bisher nur vom Lehrer informiert wurde, nicht bekannt ist. Das staunende *denn* im Entscheidungsfragesatz sowie das

staunende *aber* in Bezug auf den Lehrer verstärken diese Diskrepanz. Dieses neue Wissen bildet zugleich die Lösung für das Problem.

Die beiden Gesprächspartner vereinbaren, dass Jürgen nach Sonnenuntergang mitkommen wird, um sich die Kaninchen anzuschauen. Dann geht der alte Mann in Richtung der untergehenden Sonne weg. Das grüne Kaninchenfutter im Korb, auch wenn es „etwas grau vom Schutt" ist, ist für Jürgen das Zeichen für die Hoffnung auf das Leben, auf den Neuanfang.

Der vorliegende Text bildet ein besonders anschauliches Beispiel dafür, wie ein Gespräch unter anderem auch mit dem Gebrauch der Modalpartikeln strukturiert wird. Der Common Ground, die gemeinsame Wissensgrundlage ändert sich während eines Gesprächs dynamisch. Wenn sich dieser Common Ground grundlegend verändert, fängt eine neue Gesprächssequenz an. Da mit den Modalpartikeln ständig auf diesen kommunikativen Hintergrund (nach Stalnaker: auf den eigentlichen Kontext) verwiesen wird, sind sie auch Merkmale für verschiedene Gesprächssequenzen.

6 Vorschläge für den Deutschunterricht

Nach wie vor bleibt die Frage offen, wie Modalpartikeln im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Da sie zur lebendigen Alltagskommunikation unentbehrlich sind, können sie aus dem Fremdsprachunterricht nicht verbannt werden. Bereits auf der Anfängerstufe sind sie sehr wichtig, wie das nächste negative Beispiel zeigt.

Im Jahr 1962 wurde das Kinderlehrbuch *Képes német nyelvkönyv gyermekeknek* (Bács/Telegdi 1962) herausgegeben. Ohne seine Bedeutung für den Deutschunterricht in Ungarn in Frage zu stellen,[11] muss die hinter ihm stehende Sprachauffassung aus einer kritischen Distanz betrachtet werden.

Beispiel (14) zeigt, dass hier keine lebensnahe Situation vorliegt, sondern locker miteinander zusammenhängende Beispielsätze zu finden sind, die eine bestimmte Lexik (Familie, Kindertätigkeiten) und Grammatik (Fragesätze und Konjugation) demonstrieren. Die sprachlichen Strukturen passen nicht zum Bild. Die Fragen der Mutter sind unangebracht, weil sie sieht, was die Kinder machen. Anders formuliert liegt hier ein Common Ground vor, nämlich eine gemeinsam erlebte, optisch wahrgenommene Situation, an der man nicht vorbeigehen dürfte. Vor diesem Hintergrund kann man keine Sachfrage in Bezug auf die Tätigkeiten der Kinder stellen.

[11] Es war schließlich der Auftakt des Deutschunterrichtes für Kinder im Ungarn der Nachkriegszeit.

(14) Beispiel aus Bács/Telegdi (1962: 70)

3

ZU HAUSE

Hans, Klara und Peter sind zu Hause. Die Mutter kommt und fragt:

Mutter: Peter, was machst du?
Peter: Ich lerne, Mutti.
Mutter: Du bist fleißig, Peter. Und was machst du, Klara?
Klara: Ich male. Ist das Bild schön?
Mutter: Ja, Klara, das ist schön.
Und du Hans? Spielst du?
Hans: Ja, Mutti, ich spiele. Hier ist das Auto.
Mutter: Gut Kinder. Ich gehe kochen.

Anders würden Fragen mit Modalpartikeln wirken. Wenn die Mutter im Zimmer etwas Unerwartetes findet, oder sonst auf die wahrgenommene Situation reagieren will, kann die Frage mit *denn*, wenn sie einfach ein Gespräch eröffnen möchte, mit *eigentlich* ergänzt werden.

(15) *Peter, was machst du denn?* (Frage als Reaktion auf die wahrgenommene Situation)
(16) *Peter, was machst du eigentlich?* (Neutrale Gesprächseröffnung)

Die Benutzung der Modalpartikeln ist auch dem ungarischen Denken nicht fremd, im ersten Fall könnte im entsprechenden ungarischen Satz *hát*, im zweiten Fall *tulajdonképpen/voltaképpen* benutzt werden:[12]

(17) *Hát te mit csinálsz itt, Péter?*
(18) *Péter, mit csinálsz tulajdonképpen/voltaképpen?*

Auch der zweite Satz der Mutter klingt sehr unnatürlich. Wenn Peter fleißig lernt, kann er aufgrund der allgemeinen Verhaltensnormen in dieser Situation von seiner Mutter ein Lob erwarten. Mit dem neutralen Aussagesatz wird jedoch kein Lob, sondern eine Feststellung realisiert, eine logische Konsequenz gezogen. Ein Lob wäre der Satz mit der Modalpartikel *aber*. Die ungarische Übersetzung ist in diesem Fall keine Modalpartikel, sondern eine syntaktische Konstruktion, aber auch im Ungarischen wird zwischen einer Feststellung und einem Lob deutlich mit sprachlichen Mitteln unterschieden:

(19) *Du bist aber fleißig! / Hogy te milyen szorgalmas vagy!*

Modalpartikeln müssen von der Anfängerstufe an benutzt werden. Auf die Wort-zu-Wort-Übersetzung muss in diesem Fall verzichtet werden. Da aber das Ungarische auch reich an Modalpartikeln ist,[13] werden ungarische Deutschlerner die Funktion dieser Wörtchen schnell verstehen.

Schwieriger ist die Frage, wie Modalpartikeln explizit unterrichtet werden können. Vier sind im Deutschen besonders häufig und wichtig, die anderen haben spezifischere Funktionen und kommen auch seltener vor. In Aussagesätzen ist *ja* eine Konsensus-Partikel, deutet auf einen symmetrischen Common Ground hin, d.h. darauf, dass der Sprecher und der Hörer das gemeinsame Hintergrundwissen haben bzw. etwas vor dem gemeinsamen Hintergrund beurteilen. *Doch* hingegen weist auf eine Asymmetrie hin, damit wird der Hörer oft an etwas erinnert oder auf etwas mit Nachdruck aufmerksam gemacht.

---

[12] Damit wird nicht behauptet, dass *denn* und *hát* äquivalent sind. Modalpartikeln sind so eng mit der Äußerungssituation verbunden, dass sie in unterschiedlichen Kontexten auf andere Weise übersetzt werden können. Nach meiner Erfahrung stört dies die sprachlernenden Kinder viel weniger als Erwachsene. Kinder erwarten keine Wort-für-Wort-Übersetzung. Äquivalenz auf Wortebene ist sowieso eine abstrakte Kategorie, die erst auf höheren Stufen relevant werden kann. Schließlich liegen auch für viele Präpositionen, Hilfsverben usw. im Ungarischen keine äquivalenten Wörter vor, wohl können aber Sätze im Kontext mit einem äquivalenten Satz übersetzt werden. Sprachlernende Kinder wollen einfach den Sinn des Satzes verstehen und dabei hilft eine passende ungarische Übersetzung gut.

[13] Vgl. dazu meine Monographie mit einem umfangreichen Vergleich der deutschen und ungarischen Modalpartikeln (Péteri 2002).

Mit einer gewissen didaktischen Vereinfachung könnte man sagen: Wenn du ausdrücken willst, dass du und dein Partner im Großen und Ganzen miteinander einverstanden seid, benutze oft die Partikel *ja*, wenn du hingegen eine leichte Kritik, Erinnerung oder eine Korrektur des Partners im Auge hast, benutze eher *doch*.

Denn kommt in Fragesätzen vor, markiert, dass die Frage durch den Kontext begründet ist. Häufig wirkt es staunend, aber besonders in Ergänzungsfragesätzen wird es immer wieder auch in neutralen Situationen ohne eine Sonderfunktion benutzt. *Mal* ist eine auffordernde Modalpartikel, die die Aufforderung freundlicher, beiläufiger macht. Die Benutzung dieser vier Modalpartikeln ist m.E. auch in einfachen Situationen und bereits auf niedrigeren Niveaustufen erforderlich.

Die anderen Modalpartikeln müssen die Deutschlerner eher passiv verstehen, die aktive Benutzung kann für höhere Stufen vorgesehen werden. Weydt/Harden/Hentschel (1983) haben auch ein Übungsbuch zusammengestellt. Im Falle der Fragesätze kann man zum Beispiel in einer Situation mit relativ großer Sicherheit entscheiden, ob mit der Frage eine neue Diskussion/ein neues Thema eingeleitet (*eigentlich*) oder auf die Voräußerungen des Partners reagiert (*denn*) oder nach Kenntnissen gefragt wird, die für die gegebene Situation grundlegendend sind (überhaupt). Das folgende Beispiel ist ein Lückentext für die aktive Übung der Modalpartikeln *denn*, *eigentlich* und überhaupt in Fragesätzen. Die von den Autoren vorgeschlagene Lösung (hier in eckigen Klammern) ist natürlich nicht die einzig mögliche, aber eine sehr plausible:

(20) *Der Reporter Rudi Rufmord interviewt den Politiker Ulrich Unwirsch:*
– Herr Unwirsch, was halten Sie als Politiker …[eigentlich]… von der neuesten Krise?
– Tja, das ist ein Problem.
– Wie konnte es …[überhaupt]… zu dieser Krise kommen?
– Tja – da gibt es sicher verschiedene Ursachen.
– Wie könnte man …[denn]… Ihrer Meinung nach die Krise bewältigen?
– Dazu brauchen wir kluge Köpfe.
– Wen haben Sie …[denn]… dabei im Auge? Vielleicht Herrn Dr. Dr. Vorlaut von der Opposition?
– Den bestimmt nicht!
– Wen …[denn]… dann?
(Beispiel aus Weydt/Harden/Hentschel 1983)

7 Fazit

Modalpartikeln sind in der Forschung sehr eingehend behandelt. Es besteht weitgehend Konsens über ihre Relevanz für die Kommunikation, es liegen detaillierte syntaktische, semantische und pragmatische Beschreibungen vor. Weniger geklärt ist jedoch ihre Unterrichtbarkeit. Nach einigen ernsthaften Versuchen in den 80er und 90er Jahren, im Fremdsprachunterricht den lebendigen, natürlichen Sprachgebrauch in den Mittelpunkt zu stellen, in dem unter anderen sprachlichen Mitteln auch den Partikeln eine sehr große Rolle zukommt, scheinen diese Ansätze in letzter Zeit in den Hintergrund gedrängt zu werden, mit der Begründung, dass den Lernenden auch grundsätzliche grammatische und lexikalische Kenntnisse fehlen. Dabei wird außer Acht gelassen, dass der Gebrauch der häufigsten Modalpartikeln gerade in einfachen Alltagssituationen genauso grundlegend ist wie etwa der Gebrauch der Artikel oder der Pronomina.

In diesem Aufsatz habe ich versucht zu zeigen, dass eine Neudefinition des Kontextes auch den Sprachunterricht fördern kann. Der Kontext beschränkt sich nicht nur auf die sprachliche Umgebung, auf das bisher Gesagte, sondern umfasst das gesamte Wissen der Kommunikationsteilnehmer über das Thema bzw. über die Situation, samt aller Annahmen, die sie über das Wissen der Kommunikationspartner machen. In jeder Unterrichtssituation (beim Leseverstehen, beim Hörverstehen oder auch bei der Textproduktion) lohnt es sich zuerst das hintergründige Wissen und die möglichen Erwartungen zusammenzufassen. In diesem Fall werden auch die Modalpartikeln, mit denen auf dieses Hintergrundwissen Bezug genommen wird, auch nicht fremd wirken. Dadurch kommt man auch im Klassenzimmer den realen, lebendigen Kommunikationssituationen ein bisschen näher, mit dieser Motivation kann auch der Sprachunterricht interessanter, lebendiger und auch effektiver gestaltet werden.

Literaturverzeichnis

Altmann, Hans (1993): Satzmodus. In: Jacobs, Joachim u.a. (Hrsg.): Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Vol. 1 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 9.1). Berlin: de Gruyter. S. 1006–1029.

Brinkmann, Hennig (1965): Die Konstituierung der Rede. In: Wirkendes Wort 15, S. 157–172.

Coseriu, Eugenio (1988): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens (=UTB 1481). Tübingen: Francke.

Helbig, Gerhard (1988a): Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Helbig, Gerhard (1988b): Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig: Enzyklopädie Verlag.

Karagjosova, Elena (2003): Modal particles and the Common Ground: Meaning and function of German *ja*, *doch*, *eben*/*halt* and *auch*. In: Kühnlein, Peter / Rieser Hannes / Zeevat, Henk (eds.): Perspectives on Dialogue in the New Millenium. Amsterdam: Benjamins. S. 335–349.

Kohn, János (1995): Brauchen wir eine Stilistische Grammatik? In: Ágel, Vilmos / Brdar-Szabó, Rita (Hrsg.): Grammatik und deutsche Grammatiken. Tübingen: Niemeyer (=Linguistische Arbeiten 330). S. 187–200.

Péteri, Attila (2002): Abtönungspartikeln im deutsch–ungarischen Sprachvergleich (=Asteriskos 1). Budapest: ELTE .

Reiners, Ludwig (1943/44 [2004]): Deutsche Stilkunst. Ein Lehrbuch deutscher Prosa. München: Beck.

Stalnaker, Robert (2002): Common Ground. In: Linguistics and Philosophy 25, S. 701–721.

Thurmair, Maria (1989): Modalpartikeln und ihre Kombinationen (=Linguistische Arbeiten 223). Tübingen: Niemeyer.

Weydt, Harald (1969): Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen. Bad Homburg: Gehlen.

Weydt, Harald, (Hrsg.) (1981): Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen. Heidelberg: Groos.

Weydt, Harald (Hrsg.) (1989): Sprechen mit Partikeln. Berlin/New York: de Gruyter.

Weydt, Harald / Hentschel, Elke (1983): Kleines Abtönungswörterbuch. In: Weydt, Harald (Hrsg.): Partikeln und Interaktion (=Reihe Germanistische Linguistik 44). Tübingen: Niemeyer. S. 3–24.

Zimmermann, Malte (2011): Discourse Particles. In: Portner, Paul / Maienborn, Claudia / Heusinger, Klaus von (eds.): Semantics (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 33.2). Berlin: Mouton de Gruyter. S. 2011–2038.

Quellen

Bács, Rudolfné / Telegdi, Bernát (1962): Képes német nyelvkönyv gyermekeknek [Deutsches Bilderlehrbuch für Kinder]. Budapest: Tankönyvkiadó.

Borchert, Wolfgang (1949): Nachts schlafen die Ratten doch. In: ders.: Das Gesamtwerk. Hamburg: Rowohlt. S. 216–219.

Weydt, Harald / Harden, Theo / Hentschel, Elke (1983): Kleine deutsche Partikellehre. Stuttgart: Klett.

Roberta Rada (Budapest)

Wort im Diskurs – Wort im DaF-Unterricht

1 Einleitung

Die lexikalische Kompetenz bildet nach wie vor eine Schlüsselkompetenz der FS-Lernenden, ihre Vermittlung gilt daher als eine grundlegende Aufgabe der FS-Lehrenden. Der Wortschatzvermittlung kommt im universitären DaF-Unterricht im heutigen Ungarn eine Rolle zu, die sie bisher nicht innehatte. Die Studierenden mit ungarischer Muttersprache treten ihr Germanistikstudium ca. nach 6–8 Jahren schulischen Deutschunterrichts mit Sprachkenntnissen im Allgemeinen auf B1–B2-Niveau an. Sie verfügen zwar über relativ gute kommunikative Kompetenzen in Alltagsthemen, weisen jedoch (mitunter erhebliche) Mängel im bewussten Umgang mit grammatischen, lexikalischen und textuellen Strukturen auf. Daraus ergeben sich bei den meisten Verstehensdefizite bei komplexen und anspruchsvollen Texten bereits zu Alltagsthemen, von den literatur- und sprachwissenschaftlichen Texten ihres Faches ganz zu schweigen. Dazu kommt noch, dass sich auch die Art, wie die Studierenden als Vertreter der Generation Z in unserer digitalisierten Welt Informationen über die Welt erwerben (z.B. die Lesegewohnheiten) grundsätzlich verändert hat. Wortschatzeinheiten sollten deshalb im universitären DaF-Unterricht anders als bisher vermittelt werden.

Zum einen halte ich es für wichtig zu betonen, dass dies nicht auf der Ebene des Sprachsystems, sondern auf der des Sprachgebrauchs erfolgen sollte. Der konkrete Sprachgebrauch von bestimmten SprecherInnen in bestimmten sozialen und kulturellen Kontexten sollte im Zentrum des DaF-Unterrichtes stehen. Das Lernziel sollte dabei sein, „sprachliche Form- und Funktionszusammenhänge exemplarisch in konkreten Kontexten erkennen und analysieren zu können“ (Ziem 2012: 189). Das bedeutet, dass das Aneignen von sprachlichen Einheiten wie Wörtern nicht „sprachstrukturelles Lernen“ im Sinne des Verstehenlernens unabhängig von ihren möglichen Bedeutungen und Funktionen sein solle (ebd.).

Zum anderen sollte ein intergrativer Ansatz in der Wortschatzvermittlung geltend gemacht werden. Aus der Perspektive der Linguistik bedeutet das, dass sprachwissenschaftliche Disziplinen, die sich mit dem Sprachgebrauch

befassen, mit Blick auf ihre Anwendungsmöglichkeiten betrachtet werden sollen. Sie sollen darauf hin überprüft werden, in welchem Maße sie sich (auch) zur Förderung der alltagssprachlichen Kenntnisse der Studierenden eignen und sie sollen in diesem Sinne auch effektiv eingesetzt werden. Ein solcher integrierter Ansatz sollte auch ermöglichen, Querbezüge zu anderen Fächern und universitären Kursen, z.B. zur Landeskunde, zur aktuellen Sozial- und Kulturpolitik oder zur Geschichte herzustellen, damit die Studierenden die Inhalte und Methoden ihrer Fächer und Kurse nicht atomistisch betrachten, sondern in ihren komplexen Zusammenhängen sehen und ihre erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen im Gebrauch vielfältig einsetzen können.

Oben ist das Primat des Sprachgebrauchs hervorgehoben worden. Mit der linguistischen Erforschung des Sprachgebrauchs befassen sich linguistische Disziplinen wie die Pragmatik, Werbesprachforschung, Medienlinguistik oder die kognitive Linguistik (vgl. Ziem 2012). Auch die relativ junge linguistische Disziplin Diskurslinguistik ist ihr zuzuordnen. Das Ziel dieses Beitrags ist es, die Diskurslinguistik bzw. die linguistische Diskursanalyse (LDA) für die Sprachdidaktik nutzbar zu machen. Es soll exemplarisch veranschaulicht werden, wie die LDA zur Förderung der lexikalischen Kompetenz im universitären DaF-Unterricht beitragen kann.

Im ersten Schritt wird als linguistischer Hintergrund die LDA kurz vorgestellt und dabei der Fokus von ihren vorhandenen Analysemodellen auf die DIMEAN (Diskurslinguistische Mehrebenenanalyse von Warnke/Spitzmüller 2008) gelegt. Einen Analyseaspekt in diesem Modell stellt die sog. wortbezogene Analyse dar. Diese besteht in der Ermittlung der in den Texten eines Diskurses typischen (weil häufig vorkommenden), diskursspezifischen, inhaltlich relevanten Wortschatzeinheiten. Letztere erlauben nämlich Rückschlüsse auf die im Diskurs in Bezug auf das Diskursthema ausgehandelten, oft auch kontrovers diskutierten Wissensbestände, Wertungen und Einstellungen.

Im zweiten Teil des Beitrags wird in diesem Sinne in ausgewählten Texten des deutschsprachigen Mediendiskurses über den Klimawandel eine deskriptive linguistische Diskursanalyse auf der Wortebene durchgeführt. Der Klimawandel stellt nämlich aktuell ein öffentlich-politisch relevantes und kontrovers behandeltes Themenfeld dar.

Im dritten Schritt wird skizziert, wie die Ergebnisse der LDA didaktisiert werden können, wie also vor dem Hintergrund einer solchen wortorientierten Analyse von Texten im DaF-Unterricht die Wortschatzvermittlung erfolgen kann bzw. wie sie mit der Diskussion über aktuelle sozio-kulturelle oder politische Ereignisse verknüpft werden kann.

2 Linguistischer Hintergrund

2.1 Diskurs und linguistische Diskursanalyse

An dieser Stelle ist es nicht möglich, die vielfältigen Deutungen des Diskursbegriffes in verschiedenen Wissenschaften wie in der Philosophie oder Soziologie zu skizzieren, denn selbst in der Linguistik ist der Terminus „Diskurs" mehrdeutig (vgl. ausführlich z.B. Spitzmüller / Warnke 2011; Niehr 2014). Im Kontext dieses Beitrags wird von dem von Gardt formulierten Kennzeichen des Diskurses ausgegangen. Unter Diskurs versteht man „die Auseinandersetzung mit einem Thema, die sich in Äußerungen und Texten der unterschiedlichsten Art niederschlägt" (Gardt 2007: 30). Diskurse bilden also sowohl schriftliche als auch mündliche Texte und Äußerungen zu einem gleichen Thema, zum Diskursthema. In der letzten Zeit werden auch nicht-sprachliche Elemente wie Bilder, Videos usw. als Teile des Diskurses aufgefasst (vgl. Gür-Şeker 2015, Klug 2017). Das Diskursthema ist ein aus sozialer Sicht relevantes, oft brisantes Thema. Die Auseinandersetzung mit dem Diskursthema wird „von mehr oder weniger großen gesellschaftlichen Gruppen getragen" (Gardt 2007: 30) und zwar meistens in der Öffentlichkeit. Die gesellschaftlichen Gruppen und Einzelpersonen, die im Diskurs das Wort haben, nennt man Akteure. Sie trachten danach, „das Wissen und die Einstellungen dieser Gruppen zu dem betreffenden Thema" (ebd.) im Diskurs zum Ausdruck zu bringen und durchzusetzen. Somit spiegelt der Diskurs diese Wissensbestände wider.

Die Texte und Äußerungen sind jedoch als Produkte der sprachlichen Handlungen der Akteure anzusehen. Eine der wichtigsten erkenntnistheoretischen Vorüberlegungen der Diskurslinguistik besagt, dass der Gegenstand „sprachlicher Beschreibungen und Erklärungen […] hinsichtlich seiner spezifischen Erscheinungsform selbst abhängig von den sprachlichen Mitteln [ist], mit denen er dargestellt bzw. erklärt wird" (Ziem 2012: 185). Die Art der sprachlichen Erfassung prägt und formt also das Dargestellte, d.h. die Sprache ist in diesem Sinne auch wirklichkeitskonstitutiv. Das bedeutet, dass die Art des Sprachgebrauchs der Akteure in den Texten des Diskurses das Wissen einer Sprachgemeinschaft über das Diskursthema prägt und dank der wirklichkeitskonstitutiven Rolle der Sprache auch „handlungsleitend für die zukünftige Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Bezug auf dieses Thema wirkt." (Gardt 2007: 30). Wer im Diskurs mitreden darf, wer Wissen, Wertungen und Einstellungen mittels Sprache im Diskurs prägen kann, hat auch Macht. Somit spielen im Diskurs Macht, Wissen und Sprache in ihrem Zusammenhang eine Rolle.

Diskurse sind für die Linguistik in Form von Textkorpora greifbar und analysierbar. Der analysierende Wissenschaftler stellt dabei abhängig von seinem Forschungsziel und seinen Forschungsfragen ein repräsentatives Korpus auf. Da sich in den Diskursen sog. sedimentiertes, d.h. verfestigtes gesellschaftliches Wissen kondensiert, erlaubt die Analyse von Diskursen einen Zugriff „auf die Wissensordnungen einer Gesellschaft und auf die Interessen ihrer maßgeblichen, handlungsleitenden Gruppen und Akteure" (ebd., S. 5).

Die linguistische Analyse des Diskurses versteht sich im Kontext der Zielsetzung dieses Beitrags als deskriptive linguistische Diskursanalyse (vgl. Spitzmüller 2017). Diese ist einerseits durch Text- und Korpusbezogenheit, andererseits durch die epistemologische Ausrichtung gekennzeichnet (ebd., S. 45). Ersteres bedeutet, dass die Analysen größere Mengen von Texten (nämlich Korpora) umfassen, „in denen das rekurrente (transtextuelle) Auftreten spezifischer sprachlicher oder argumentativer Phänomene (sog. diskursive Muster) in den Blick genommen wird" (ebd.). Letzteres bezieht sich darauf, dass aus der Analyse solcher sprachlichen Strukturen epistemische Strukturen, also Wissensbestände abgeleitet werden (sollen). Wissen meint verstehensrelevantes Wissen, also Vorannahmen, die die Mitglieder einer Gesellschaft akzeptieren und durch die sie sich in ihren Handlungen und Bewertungen leiten lassen (vgl. Busse 2008). Sprachgebrauchsformen erweisen sich als Hinweise auf dieses kollektive Wissen.

Bei der Eruierung des verstehensrelevanten Wissens greift die LDA auf ein komplexes und heterogenes Methodenset zurück. Da die Sprachgebrauchsformen wegen der Komplexität des Diskurses sehr vielfältig sind (Morpheme, Wörter, syntaktische Muster, Textsorten usw.) und auf den verschiedenen linguistischen Ebenen platziert werden können, entlehnt und adaptiert die LDA Methoden, Analyseverfahren, -aspekte und -kriterien aus den verschiedensten linguistischen Disziplinen (Semantik, Pragmatik, Textlinguistik, Politolinguistik usw.). Diese werden in sog. methodologischen Mehrebenenmodellen, wie z.B. DIMEAN (Warnke/Spitzmüller 2008) oder pragmasemiotische Textarbeit (Felder 2009), sytematisch zusamengefasst.

DIMEAN arbeitet mit den drei diskursanalytischen Ebenen Text, Akteur und Wissen, die mit intratextualen, agentiven und transtextualen Methoden analysiert werden können. Jeder Ebene wird eine Reihe von linguistischen Kriterien und Aspekten zugeordnet. Der Ebene der intratextuellen Analyse sind beispielsweise alle linguistischen Methoden zugeordnet, mit denen sprachliche Phänomene wie Wörter (z.B. Schlüsselwörter und Okkasionalismen usw.), Propositionen (mit den Kategorien Metaphern, rhetorische Figuren, Präsuppositonen, Implikaturen usw.) sowie Texte (ihre Meso- und Makrostruktur usw.) untersucht werden können. Dieses Mehrebenenmodell

ermöglicht die Auswahl und Fokussierung auf bestimmte Sprachstrukturen im Diskurs für konkrete Analysen, die abhängig vom Forschungsziel und -interesse bestimmt werden. In je mehr Texten, auf je mehr Ebenen, nach je mehr Kriterien Hinweise auf denselben Wissensbestand gefunden werden können, desto plausibler sind Hypothesen zum Diskurswissen.

Das Ziel einer linguistischen Diskursanalyse wird darin gesehen, aufzuschlüsseln, „warum und wie […] ein Ereignis […] sprachlich gefasst und gedeutet […] wird" (Kämper 2010, zit. nach Fix 2012: 109), warum also „Wirklichkeit auf eine bestimmte Weise sprachlich konstituiert ist" (Fix, ebd.).

2.2 Das Wort im Diskurs und in der linguistischen Diskursanalyse

Wie auch oben gezeigt, gilt das Wort in den diskurslinguistischen Untersuchungen „meist als zentraler Ankerpunkt" (Gür-Şeker 2015: 78). Die Gründe dafür werden darin gesehen, dass Medien und mediale Akteure über ein Thema anhand immer wieder verwendeter zentraler Wörter diskutieren. Es sind hauptsächlich die Wörter, die die Meinungen, Perspektiven und Positionen der Diskursakteure tragen und indizieren, und nicht etwa grammatische Strukturen. Andererseits spielen auch korpusmethodische Gründe eine Rolle (ebd.). In unserer digitalen Welt ist der Zugriff auf online Texte viel leichter. Im Internet können über gezielte Suchworteingaben digitalisierte Texte zu einem ausgewählten Thema relativ problemlos recherchiert werden, das so entstandene, elektronisch gespeicherte Korpus kann mithilfe von Textanalyseprogrammen gut ausgewertet werden.

Im Rahmen der LDA wird insbesondere auf den Gebrauch des Wortes in den Texten des Diskurses sowie auf die daraus resultierende Bedeutungskonstitution fokussiert. Was nämlich sprachliche Zeichen, etwa Wörter bedeuten, konstituiert sich im Diskurs. Wortbedeutungen können daher durch die Analyse ihrer Verwendungsweisen und ihrer Verwendungskontexte im Diskurs erschlossen und erklärt werden. Sie lassen sich am besten in größeren digitalen Textkorpora und durch den korpuslinguistischen Zugang erfassen und analytisch handhaben. Aus den Wortbedeutungen können wir dann auf die „Wahrnehmung und Einstellung einer Sprachgemeinschaft gegenüber dem Bezeichneten" (Niehr/Böke 2004: 328) schließen und rekonstruieren, was eine Sprachgemeinschaft zu einer bestimmten Zeit über einen Sachverhalt/über ein Thema wissen kann und wie sie darüber in der Öffentlichkeit kommuniziert, also wie sie das verbalisieren kann. Dadurch tragen die Wörter zur Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit wesentlich bei.

Nicht ein jedes Wort ist jedoch aus dieser Hinsicht wichtig. Diskursrelevant sind inhaltlich wichtige und statistisch gesehen relativ häufig vorkommende und daher typische Wörter, mit denen der Diskurs über das Diskursthema geführt wird. Nur aus solchen können Denk- und Wertemuster einer Sprachgemeinschaft eruiert werden. Ein Zeichen der Diskursrelevanz ist der „Kampf um Wörter". Vielfach besteht nämlich das Ziel der Diskursakteure darin, „mit den eigenen Wortprägungen und Bedeutungsspezifizierungen die darin steckenden Deutungen und Prioritäten bei den Adressaten durchzusetzen oder zu bestärken" (Klein 1989: 17). Im Sinne dieser Absicht trachtet man im Diskurs danach, Wörter in einer speziellen Bedeutung zu gebrauchen, ihren Begriffsinhalt interessengeleitet zu modifizieren, kurz: einen Begriff zu besetzen (vgl. Klein 1991).

3 Durchführung der linguistischen Analyse

3.1 Korpus und Analyseschritte

Aus didaktischen Zwecken bietet es sich an, das Korpus überschaubar zu halten, obwohl bei einer systematischen diskurslinguistischen Studie ein umfangreiches Textkorpus vorliegen bzw. erstellt werden muss. Selbst wenn serielle Texte als Grundbedingung der Diskurslinguistik gelten, wird in der einschlägigen Fachliteratur auch die Meinung vertreten, dass „es auch aussagekräftig ist, einen Schlüsseltext in seinen Bezügen, mit seinen Akteuren zu untersuchen" (Fix 2012: 108). Dabei sollen Textexemplare aus der Vielzahl der Texte des Diskurses ausgewählt werden, die „uns etwas über in den Texten sich ausdrückende Bestandteile kollektiven Wissens, über typische Gedanken, Mentalitäten, Denkmuster vermitteln" (Wengeler 2008: 210).

In diesem Sinne sind zwei online Medientexte ausgewählt worden. Zeitungen und Zeitschriften sind in ihrer online Version heutzutage problemlos im Internet zugänglich, lassen sich daher im DaF gut einsetzen. Es lohnt sich, insbesondere im Kontext einer diskurslinguistischen Analyse, Texte aus verschiedenen Zeitungen oder Zeitschriften auszuwählen, die in Gruppen aufgearbeitet werden können.

Die Analysetexte sind längere Berichte, die jeweils in mehrere kürzere Absätze gegliedert sind:

Text 1: „Klimawandelleugner. Drei Stammtischparolen – und wie Sie ihnen Paroli bieten“
https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/klimawandel-antworten-auf-die-wichtigsten-argumente-der-leugner-a-1286437.html vom 22.09.2019

Text 2: „Klimawandel: Ursachen und Folgen enifach erklärt“
https://www.oncampus.de/blog/2018/12/21/klimawandel-ursachen-und-folgen-einfach-erklaert/ vom 21.12.2018.

Für die Festlegung des Diskursthemas (und damit auch des Themas der Analysetexte) sprechen mehrere Gründe, durch die teilweise auch die Diskursbedingungen kurz skizziert werden können. Zum einen wurde versucht, Texte mit einem Thema heranzuziehen, das hochaktuell ist und Jugendliche unmittelbar ansprechen kann. So ein Thema bildet heutzutage der Klimawandel, insbesondere wegen der globalen sozialen Bewegung Fridays for Future,[1] die bekanntlich von Schülern und Studierenden ausgegangen ist und sich für möglichst umfassende, schnelle und effiziente Klimaschutz-Maßnahmen einsetzt. Die Bewegung selbst wurde von der schwedischen Schülerin Greta Thunberg initiiert. Eine wichtige Äußerungsform besteht darin, dass Schüler und Studenten freitags weltweit während der Unterrichtszeit auf die Straßen gehen und protestieren. Die Proteste werden auch von den Schülern und Studenten organisiert.[2]

Wegen der Relevanz der Bewegung FFF wurde 2019 in der Schweiz *Klimajugend* zum deutschschweizerischen Wort des Jahres gewählt. Es ist zwar ein typisches Wort der Deutschschweiz und in Deutschland weniger bekannt, doch ist *Klimajugend* im Sinne der Definition des Wortes des Jahres „durch Signifikanz und Popularität gekennzeichnet, trifft den sprachlichen Nerv des sich dem Ende neigenden Jahres und stellt auf ihre Weise einen Beitrag zur Zeitgeschichte dar“.[3] Die Gehörlosengemeinschaft entwickelte eine eigene spezifische Gebärde für Greta Thunberg. Im selben Jahr wurde vom Schweizerischen Gehörlosenbund die Geste „Greta Thunberg“ (benannt nach der jungen schwedischen Klimaaktivistin als Ikone der FFF-Bewegung) zur Gebärde des Jahres gekürt. „Wenn man weiss, dass die Gebärde für eine Persönlichkeit immer eine Eigenschaft widerspiegelt, die mit ihrem Charakter oder ihrem Aussehen zusammenhängt, ist unschwer zu erraten, wie die

[1] „Fridays for Future, auf Deutsch ‚Freitage für die Zukunft‘ (kurz FFF); auch FridaysForFuture bzw. Schulstreik für das Klima bzw. Klimastreik, im Original schwedisch ‚*SKOLSTREJK FÖR KLIMATET*‘.“ (**https://de.wikipedia.org/wiki/Fridays_for_Future**).

[2] **https://de.wikipedia.org/wiki/Fridays_for_Future**.

[3] **https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/**.

Gebärde für Greta Thunberg ausschaut: dargestellt werden ihre unverkennbaren Haarzöpfe.[4]

Abb. 1: Gebärde des Jahres „Greta Thunberg"

Ebenfalls im Zusammenhang mit der FFF-Bewegung wurde *for future* zum Anglizismus des Jahres 2019 gewählt.[5]

Die Aktualität des Themas Klimawandel spiegelt auch die Tatsache wider, dass bereits 2018 ein Wort aus dem semantischen Feld Klima zum Wort des Jahres in Deutschland gewählt worden ist. *Heißzeit* ist ein Begriff für den extremen Sommer 2018 und den Klimawandel schlechthin.[6] Darüber hinaus gilt *Klimahysterie* als das Unwort des Jahres 2019. Laut offizieller Begründung würden mit dem Wort „Klimaschutzbemühungen und die Klimaschutzbewegung diffamiert und Debatten diskreditiert […]", es „pathologisiert pauschal das zunehmende Engagement für den Klimaschutz als Art kollektiver Psychose."[7]

Der zweite Grund für die Wahl des Diskursthemas ist didaktischer Art. Beim Klimawandel handelt es sich auch um ein massenmediales Ereignis von allgemeinem Interesse, das sich als Lehr- und Lerngegenstand besonders gut eignet, da sich der Konstruktionscharakter der Sprache am Beispiel des

[4] **https://www.sgb-fss.ch/greta-thunberg-ist-die-gebaerde-des-jahres-2019/**.

[5] **http://www.anglizismusdesjahres.de/**.

[6] **https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/**.

[7] **https://www.spiegel.de/kultur/literatur/unwort-des-jahres-2019-ist-klimahysterie-a-f73d88e7-0a7d-4267-b56e-2fbad9c57fa5**.

Wortschatzes prägnant herausarbeiten lässt. Selbst wenn der Klimawandel nicht zu den abstrakten Entitäten gezählt werden kann, die sich mithilfe unserer Sinnesorgane (zumindest teilweise) nicht unmittelbar wahrnehmen lassen (wir haben z.B. alle die Heißzeit 2018 hautnah erlebt), gilt doch auch für ihn die Feststellung von Luhmann (1996: 9): „*Was wir* über unsere Gesellschaft, ja über die *Welt*, in der *wir* leben, *wissen*, *wissen wir*" *doch in erster Linie „durch die Medien*." Bei der Konstruktion unseres Denkens, Fühlens und Wollens in Bezug auf den Klimawandel spielen, wie auch oben angemerkt, eben Wörter, mit denen man sich über das Thema öffentlich äußert, eine relevante Rolle.

Die Analyse der Texte soll hier exemplarisch als eine diskurslinguistisch verfahrende Textanalyse (im Sinne von Warnke 2007 und Fix 2012) durchgeführt werden. Im Rahmen der wortorientierten Analyse wird zunächst in Anlehnung an Matthias (2018) und V. Rada (2019) nach ausgewählten Wortschatzeinheiten, genauer nach Wortzusammensetzungen mit der Komponente *Klima-*, gefragt, die aufgrund ihrer Referenten semantischen Gruppen zugeordnet werden. Im zweiten Schritt werden die Kollokationen des Wortes *Klimawandel* gesammelt. Schließlich wird zusätzlich auch im Spiegel des weiteren diskursrelevanten Wortmaterials das Konzept „Klimawandel" ermittelt.

3.2 Ergebnisse der empirischen Analyse

3.2.1 Zusammensetzungen mit der Komponente Klima-

Von den zahlreichen diskursrelevanten Wortschatzeinheiten sollen Komposita mit der ersten oder zweiten Komponente *Klima-* bzw. *-klima-* hervorgehoben werden. Diese sind: *Klimawandel, Klimaveränderungen, Klimawandelleugner, Klimaextreme, Klimasimulationen, Klimaforscher, Weltklimarat, Klimafachleute, Weltklimakonferenz, Klimakonferenz, klimafreundlich.*

Auf ihre Häufigkeit hin sind diese Wortbildungskonstruktionen stark gestreut. Die mit Abstand häufigste Zusammensetzung ist themenbedingt *Klimawandel*, das Lexem wird in den beiden Texten achtmal erwähnt. Aufgrund ihrer Referenten können die aufgezählten Wortbildungskonstruktionen unterschiedlichen semantischen Domänen zugeordnet werden:

(a) Natur: *Klimawandel, Klimaveränderungen, Klimaextreme*
(b) Institutionen: *Weltklimarat*
(c) Veranstaltungen: *Weltklimakonferenz, Klimakonferenz,*
(d) Wissenschaft: *Klimasimulationen, Klimaforscher, Klimafachleute*
(e) Einstellungen (dem Klima[wandel] gegenüber): *Klimawandelleugner, klimafreundlich*

Die Domänen, denen die meisten analysierten zusammengesetzten Wörter zugeordnet werden können, sind Natur und Wissenschaft.

Im Weiteren wird sich auf das diskursrelevanteste Wort *Klimawandel* konzentriert.

3.2.2 Kontextualisierungen

Betrachtet man die in der nächsten oder nahen syntaktischen Umgebung stehenden Wörter, die sog. Kookkurrenzpartner des Lexems *Klimawandel*, lassen sie sich aus grammatischer Sicht wie folgt gruppieren:

a) Nominalphrasen mit dem Kopf *Klimawandel*, z.B. *Bekämpfung (des Klimawandels); Auswirkungen / Folgen / Ursachen (des Klimawandels)*; *aktueller; menschengemacht; durch Menschen gemacht.* Diese werden oft durch Adjektivattribute und/oder Präpositonalattribute erweitert, z.B. *verheerende Folgen des Klimawandels; direkte Folgen des Klimawandels für die Menschen*; *erschreckende Auswirkungen des Klimawandels.*

b) Nominalphrasen mit dem substantivischen Kopf *Thema,* z.B. *Thema Klimawandel; zum Thema Klimawandel; um das Thema Klimawandel.*

c) In den verbalen Kookkurrenzpartnern werden oft Propositionen ausgedrückt, z.B.: *Klimawandel ist politisch, gesellschaftlich großes Diskussionsthema, um das Thema Klimawandel diskutieren, zum Thema Klimawandel in Fachzeitschriften publizieren, Folgen des Klimawandels eindämmen.*

Aus semantischer Sicht fällt auf, dass die dominanten Kookkurrenzpartner des Lexems *Klimawandel* typischerweise keine Fachwörter und -termini etwa der Geologie, Metorologie oder Chemie sind. Sie sind allgemeinverständlich und im Allgemeinen neutral und normalsprachlich. In T2 findet man auch wertende und expressive Ausdrucksweisen, z.B. *erschreckende Auswirkungen; verheerende Folgen; nur noch 0,5 Grad von dieser gefährlichen Grenze entfernt; besorgniserregend; bedroht; gefährdet; ist für unsere Erde bereits Alarmstufe rot*. Es tauchen auch zahlreiche Wortschatzeinheiten der Modalität auf wie das Modalverb *müssen*, z.B. *es muss dringend etwas getan werden; etwas dafür tun müssen* oder modale Adverbien, z.B. *dringend; eindringlich (warnen).*

Aus pragmatischer Sicht ist es interessant, wie die Geltung einer zentralen Proposition, nach der der Klimawandel menschengemacht ist, sprachlich realisiert wird. Die diskursive Strategie kann dabei wie folgt beschrieben werden. Zum einen wird die Proposition als Feststellung versprachlicht: „*ist der menschengemachte Klimawandel Fakt*". Zum anderen wird die Geltung der

Proposition eingeschränkt, wobei die Einschränkung jedoch spätestens im nächsten Satz aufgehoben wird, und zwar entweder mittels Konjunktionen wie *zwar–aber*: *„Zwar sind die Experten noch uneinig, wie viel Prozent der Klimafachleute genau davon überzeugt sind, dass der Klimawandel menschengemacht ist. Fest steht aber: es ist die Mehrheit.“*, oder mittels Partikeln und Zahlen: *„[…] 97% der anerkannten Experten den Klimawandel für menschengemacht halten. Oder anders gesagt nur drei Prozent zweifeln daran.“* Durch diese sprachlichen Strategien wird erreicht, die Geltung der Proposition zu stärken.

Betrachtet man global das diskursrelevante lexikalische Material der beiden Texte, so lassen sich die inhaltlich relevanten und häufig vorkommenden Wortschatzeinheiten wie folgt gruppieren:

a) Zahlen, Angaben und Daten: *17. Jahrhundert; der letzten 50 Jahre; 1,5-Grad-Bericht; 23 Grad Celsius; 98%.* Mit ihnen wird zum einen der Wandel in seiner Diachronizität illustriert, zum anderen sorgt ihre Verwendung in den Texten für Objektivität, Wissenschaftlichkeit und Fachlichkeit, was zur Glaubwürdigkeit beiträgt.
b) Semantisches Feld „Temperatur“: *Temperatur auf der Erde; Temperaturveränderungen; globaler Temperaturanstieg; Erwärmung; Erderwärmungen; globale Erwärmung… Erde/Planet erwärmt sich; Sonnenwärme;* Wär*me; wärmereflektierende; erwärmt sich schnell / doppelt so schnell; Wärme aufnehmen;* kälter.
c) Semantisches Feld „Gas“: *CO2-Anteil (der Atmosphäre/der Luft); CO2-Menge; CO2-Austsoß; CO2-Gehalt; Emissionen; CO2-Emission; Treibhausgas; Treibhauseffekt; Treibhausgase gelangen in die Atmosphäre; Treibhausgasausstoß; Ausstoß von Treibhausgasen.*
d) Semantisches Feld „Fachwelt“: *Wissenschaftler; Experten; Forscher; Fachzeitschriften; Fachgemeinschaft; Fachmagazine; Studien; Berichte; Fachaufsätze; Fachwelt.*
e) Natur: *Trockenheit; Dürre; Tier; Pflanzenarten; Eiszeit; Kaltzeiten; Warmzeiten; Meeresspiegel steigt an; Wetterextreme.*

3.2.3 Konzeptualisierung von Klimawandel

Die bereits präsentierten Wortanalysen und ihre Auswertung legen eine intensionale Bedeutungsvielfalt des Lexems *Klimawandel* im deutschsprachigen Mediendiskurs nahe. Im Diskurs werden folgende Begriffsinhalte des Lexems *Klimawandel* aktiviert:

(a) Dimension Natur: Klimawandel meint die globale Erwärmung der Erde, diese äußert sich in Wetterextremen, betrifft die Lufttemperatur, die Temperatur und Höhe des Meereswassers usw.
(b) Chemische Dimension: Klimawandel wird durch den Ausstoß von CO_2 in die Atmosphäre, den sog. Treibhauseffekt, verursacht.
(c) Wissenschaftliche Dimension: Klimawandel wird intensiv erforscht, die Forschungsergebnisse werden kontinuierlich auch in der Öffentlichkeit diskutiert.
(d) Politische Dimension: Klimawandel ist auch eine politische Frage, die auf internationaler Ebene behandelt wird. Es werden international vereinbarte und gültige Maßnahmen und Regelungen getroffen.
(e) Menschliche Dimension: Der aktuelle Klimawandel wird durch Menschen verursacht, er ist nicht natürlich. Seine Folgen sind für die Menschen (aber auch für die Pflanzen- und Tierwelt) erheblich und komplex. Daher ist der Klimawandel ein gesellschaftlich relevantes Thema, das in der Öffentlichkeit in der ganzen Welt groß diskutiert wird.

Darüber hinaus:

f) Die Bedeutung des Wortes *Klimawandel* enthält auch eine emotive Komponente: Wegen den Auswirkungen für die Menschen, Tiere und Pflanzen ist Klimawandel gefährlich und verheerend. Dies widerspiegeln u. a. die wertenden und expressiven Wörter und Ausdrücke.
g) In der Bedeutung ist auch eine deontische Komponente enthalten: Man muss dringend etwas tun, um den Klimawandel zu stoppen, man muss klimafreundlicher leben. Diese deontische Bedeutungskomponente wird durch die Ausdrücke der Modalität besonders illustrativ vermittelt.

Betrachtet man die ermittelten Bedeutungskomponenten und Begriffsinhalte in ihrem Zusammenhang, werden im aktuellen einschlägigen deutschsprachigen Mediendiskurs über den Klimawandel folgende Wissenselemente vermittelt und durchgesetzt:

> Klimawandel meint die durch den Menschen verursachte globale Erderwärmung. Die Ursache liegt im erhöhten CO2-Ausstoß in die Atmosphäre, dieses Phänomen nennt man Treibhauseffekt. Die CO2-Emissionen entstehen durch die Verbrennung von Kohle, Gas und Erdöl. Die Folgen und Auswirkungen des Klimawandels sind für das Leben auf der ganzen Erde sowohl für die Menschen als auch für die Tiere und Pflanzen komplex und verheerend. Sie äußern sich in Wetterextremen,

> im Anstieg des Meeresspiegels und im Aussterben von Pflanzen und Tieren. Vor den Folgen warnt auch die Fachwelt, die durch ihre Untersuchungen und Messungen den aktuellen Klimawandel als Prozess nachvollzieht und nachweist, dass der aktuelle Klimawandel menschengemacht ist. Der Klimawandel wird als Gefahr wahrgenommen. Aus diesem Grunde müssen die Menschen alles dafür tun, diesen Prozess zu stoppen oder mindestens zu verlangsamen und seine Folgen einzudämmen. Und zwar dringend, ohne abzuwarten. Diesbezügliche Bestrebungen betreffen teils die Fachwelt, teils die Politik, aber auch einen jeden Menschen. Politiker versuchen auf internationaler Ebene notwendige Maßnahmen zu treffen, Wissenschaftler und Forscher versuchen Prognosen aufzustellen, Menschen sollen im Alltag klimafreundlich leben.

Vergleicht man dieses Konzept mit den lexikografisch fixierten Bedeutungsbeschreibungen des Lemmas *Klimawandel* in online Wörterbüchern, dann findet man Wörterbuchinformationen des Typs „Wandel des Klimas", wobei unter *Klima* „für ein bestimmtes geografisches Gebiet typischer jährlicher Ablauf der Witterung" verstanden wird.[8] Im DWDS wird beim Stichwort *Klimawandel* keine Bedeutungsübersicht gegeben, sondern auf Synonyme wie *Klimaveränderung, Klimaänderung, Wandel des Klimas* als Verweislemmata hingewiesen.[9] Allerdings findet man auch bei diesen nichts mehr und nichts anders als im DUDEN online.

Gerade durch diesen Vergleich der lexikografisch fixierten und der diskursspezifischen Bedeutung wird nachvollziehbar, wie sich Bedeutungen im Diskurs konstituieren bzw. dass durch die Konzeptualisierung bestimmte begriffliche Aspekte besonders perspektiviert werden, zu denen zusätzlich auch emotive und denotative Bedeutungskomponenten im Diskurs hinzukommen können. Genau das bedeutet Begriffe besetzen.

4 Didaktische Umsetzung

In diesem Kapitel wird danach gefragt, wie die Ergebnisse der diskurslinguistischen Analyse (vgl. Abschnitt 3) durch Auswahl, Aufbereitung und Strukturierung im DaF-Unterricht umgesetzt werden können.

Wortschatzübungen stellen generell Hilfen für das Erlernen, Wiedererkennen und Behalten sowie für die situationsadäquate Verwendung von Wortschatzeinheiten dar. Sie können aber auch dazu beitragen, das Verstehen nicht eigens gelernter Bedeutungen unter Ausnutzung vorhandenen

[8] **https://www.duden.de/rechtschreibung/Klimawandel**.

[9] **https://www.dwds.de/wb/Klimawandel**.

lexikalischen Wissens (z.B. Verstehen von Neologismen aufgrund von Kenntnissen über Wortbildungsmuster) zu erweitern (vgl. Scherfer 1989: 193).

4.1 Lernziele

Mit dem Einsatz wortorientierter linguistischer Diskursanalysen im universitären DaF-Unterricht können verschiedene Lernziele in Zusammenhang gebracht werden:

- Erweiterung des Wortschatzes
- Erfassen und Auflistenkönnen des Grundwortschatzes eines Themas
- dessen Gruppierung nach ausgewählten grammatischen und/oder semantischen, thematischen Kriterien; Herstellung von assoziativen Beziehungen zwischen den Wortschatzeinheiten
- Herstellung von semantischen (paradigmatischen und syntagmatischen) Relationen zwischen Wortschatzeinheiten
- textuelle Funktionen von Wortschatzeinheiten ermitteln und beschreiben können
- kontextuelle Bedeutung(en) von Wörtern aufgrund mehrerer Texte erfassen und diese mit den lexikalisierten und lexikografisch fixierten Bedeutung(en) vergleichen
- Verstehen längerer, komplexerer Texte
- Anwendung von Methoden der diskurslinguistischen Textanalyse
- Erschließung des Zusammenhangs zwischen gesellschaftlich-politischen Positionen und der Wahl sprachlicher Mittel
- Medien in ihrer meinungsbildenden Funktion verstehen und entsprechend nutzen lernen.

4.2 Möglichkeiten des Einsatzes der Ergebnisse und Methoden der LDA

An dieser Stelle sollen einige Ideen und Vorschläge in Bezug auf den Einsatz der Ergebnisse der durchgeführten diskurslinguistischen Analyse skizziert werden.

(1) Aktivierung des Vorwissens und der Kenntnisse der Studierenden über den Klimawandel mithilfe einer Mindmap entlang den Fragen: Wer hat, was und wo zuletzt über das Thema gehört oder gelesen? Bilder, Fotos zum Thema Klimawandel, die die Studierenden für das Seminar mitbringen, in Gruppen beschreiben lassen. Einige Schlüsselwörter zum Thema nennen lassen usw.

(2) Überprüfung, Klärung der lexikalisierten Bedeutung(en) des Wortes *Klimawandel* in gedruckten und online Wörterbüchern. Vergleich der ver-

schiedenen Wörterbuchdefinitionen, Erarbeitung der in ihnen enthaltenen gemeinsamen Bedeutungselemente. Vergleich des Wortprofils von *Klimawandel* auf dwds.de mit den vorhin gesammelten Schlüsselwörtern (vgl. oben) und Assoziationen in der Mindmap.

(3) Verstehendes Lesen der beiden Texte in zwei Gruppen.

(4) Aufarbeitung der Texte entlang folgender Aufgaben in zwei Gruppen, die Analyseergebnisse werden gemeinsam festgehalten:

- Wortfeld „Klima" erstellen: Wörter sammeln, die in ihrer Bedeutung das Bedeutungselement „Klima" enthalten
- Wortbildungskonstruktionen, die das Morphem *Klima-/-klima-* enthalten, im Wortfeld aussondern, ihre Referenten im Kontext klären, sie semantisch-thematisch gruppieren
- Kookkurrenzpartner des Lexems *Klimawandel* sammeln: welche Wörter stehen häufig vor oder nach dem Lexem; diese nach grammatischen Merkmalen (Wortart, syntaktische Funktion) gruppieren
- Inhaltlich relevante, häufig vorkommende weitere Wortschatzeinheiten sammeln, diese semantisch-thematisch gruppieren.

Dadurch entsteht eine Wortliste, die den Grundwortschatz zum Thema Klimawandel enthält.

(5) Wissenselemente über den Klimawandel aufgrund der Liste gemeinsam erschließen und darüber diskutieren: Was erfahre ich also über den Klimawandel durch diese Wörter?

(6) Semantische Relationen zwischen den gesammelten Wortschatzeinheiten entdecken, z.B. Synonymie: *Klimawandel – Klimaveränderungen, Emission – Ausstoß* usw.

(7) Erfassung von syntagmatischen Relationen auf der Basis der Kookkurrenzpartner: *Folgen des Klimawandels eindämmen, verheerende Auswirkungen* usw.

(8) Im Rahmen von Projektarbeiten in Kleingruppen audio-visuelle Texte auch in den sozialen Medien zu Themen wie „die junge Klimaaktivistin Greta Thunberg und ihre Tätigkeit", „Bewegung FFF", „Prognosen über den Klimawandel", „Weltklimakonferenzen und ihre Beschlüsse" usw. recherchieren. Überprüfen, welche Wissenselemente in den recherchierten Texten über den Klimawandel dominieren und wie sie sprachlich (also mittels welcher Wörter) ausgedrückt werden.

(9) Den eigenen Beitrag zum Umweltschutz (z.B. Mülltrennung, statt Plastikflaschen Mehrwegflaschen benutzen usw.) eine Woche lang mit Fotos, Videoaufnahmen usw. dokumentieren und im Seminar vor dem Plenum präsentieren.

Durch (1)–(4) sowie (6)–(9) prägen sich die einschlägigen Wortschatzeinheiten des Themas Klimawandel besser ein. Durch (5), (8) und (9) wird auch die Verwendung dieser geübt. Durch (5) und (8) wird die Lexikvermittlung an die Wissensvermittlung gekoppelt. Indem man Wissen, Wertungen und Einstellungen ausgehend vom Wortschatz ermittelt, wird man feststellen, dass es überhaupt nicht gleichgültig ist, in welcher Bedeutung man Wörter verwendet, und dass in Wörtern und Bedeutungen Denk- und Wertemuster kondensiert sind.

5 Fazit und Ausblick

Die linguistische Analyse von Mediendiskursen erlaubt mehr. Indem die sprachlichen Mittel als Hilfsmittel zu konzeptuellen Konstruktionen angesehen werden, um (auch) Gegenstände/Sachverhalte, die wir mit unseren Sinnesorganen nicht wahrnehmen können, kognitiv verfügbar zu machen, werden durch diese sprachlichen Mittel verschiedene Perspektiven auf denselben Sachverhalt/Gegenstand vermittelt (vgl. Abschnitt 2). Der Nachvollzug dieser Perspektivierungen erlaubt verschiedene Reflexionen über die Sprache/Sprachverwendung in konkreten Kontexten, wodurch die Relevanz der Sprache in medialen Aushandlungsprozessen bewusst gemacht werden kann. Dadurch kann auch die Fähigkeit der Studierenden gefördert werden, über Sprache und über den Sprachgebrauch zu reflektieren. Sprachwissenschaftlich begründete Urteile über solche Sprachgebräuche fällen zu können, kann ebenfalls ein wichtiges didaktisches Ziel sein. Hierbei geht es schon um die Sprachkritikkompetenz, die bei Studierenden höherer Studiengänge im universitären DaF-Bereich durchaus erwartbar ist. Da es um Studierende des Deutschen als FS geht, können zu guter Letzt sprachlich gemachte Perspektivierungen durch Vergleiche mit der Muttersprache auch in der Relation von zwei Sprach(gemeinschaft)en nachvollzogen werden.

Literaturverzeichnis

Busse, Dietrich (2008): Diskurslinguistik als Epistemologie – Das verstehensrelevante Wissen als Gegenstand linguistischer Forschung. In: Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin: de Gruyter. S. 57–88.

Felder, Ekkehard (2009): Sprache – das Tor zur Welt! Perspektiven und Tendenzen in sprachlichen Äußerungen. In: ders. (Hrsg.): Sprache. Im Auftrag der Universitätsgesellschaft Heidelberg. Berlin u.a.: Springer. S. 13–57.

Fix, Ulla (2012): Die Konstruktion eines „Zustimmungsdiskurses". Mediale Kommentierung der Ereignisse in der Tschechoslowakei 1968 im „sozialistischen Lager". In: Kämper, Heidrun / Kilian, Jörg (Hrsg.): Wort – Begriff – Diskurs. Deutscher Wortschatz und europäische Semantik. Bremen: Hempen. S. 105–122.

Gardt, Andreas (2007): Diskursanalyse. Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In: Warnke, Ingo (Hrsg.): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin/New York: de Gruyter. S. 27–53.

Gardt, Andreas (2017): Zum Diskursbegriff. In: Der Deutschunterricht 6, S. 2–7.

Gür-Şeker, Derya (2015): Das Wort im Diskurs. In: Haß, Ulrike / Storjohann, Petra (Hrsg.): Handbuch Wort und Wortschatz. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 77–101.

Klein, Josef (1989): Wortschatz, Wortkampf, Wortfelder in der Politik. In: ders. (Hrsg.): Politische Semantik. Bedeutungsanalytische und sprachkritische Beiträge zur politischen Sprachverwendung. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 3–50.

Klein Josef (1991): „Kann man Begriffe besetzen?" In: Liedtke, Frank / Wengeler, Martin / Böke, Karin (Hrsg.): Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 44–69.

Klug, Nina-Maria (2017): Multimodale Text- und Diskursanalyse. In: Der Deutschunterricht 6, S. 73–85.

Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mathias, Alexa (2018): Lexik und Legitimation in rechtspopulistischen Bewegungen: Korpuslinguistische Befunde aus Facebook-Postings von Pegida-Sympathisanten. In: Muttersprache 1, S. 41–51.

Niehr, Thomas (2014): Einführung in die linguistische Diskursanalyse. Darmstadt: WBG.

Niehr, Thomas / Böke, Karin (2004): Diskursanalyse unter linguistischer Perspektive – am Beispiel des Migrationsdiskurses. In: Keller, Reiner / Hirseland, Andreas / Schneider, Werner / Viehöfer, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 325–351.

Scherfer, Peter (1989) Wortschatzübungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. S. 193–195.

Spitzmüller, Jürgen (2017): Deskriptive, linguistische Diskursanalyse. In: Der Deutschunterricht 6, S. 44–53.

Spitzmüller, Jürgen / Warnke, Ingo H. (2011): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin u.a.: de Gruyter.

V. Rada, Roberta (2019): Die Konzeptualisierung von Grenze im deutschen und ungarischen Mediendiskurs über die Migration im Jahre 2015. In: Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kappel, Péter / Modrián-Horváth, Bernadett / Rauzs, Orsolya (Hrsg.): „VUND DER GIENG TREULICH, WEISLICH VND MENDLICH MIT DEN SACHEN VMB". Festschrift für Péter Bassola zum 75. Geburtstag. Szeged: Institut für Germanistik. S. 116–137.

Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (2008): Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin: de Gruyter. S. 3–54.

Wengeler, Martin (2008): „Ausländer dürfen nicht Sündenböcke sein" – diskurslinguistische Methode präsentiert am Beispiel zweier Zeitungstexte. In: Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin: de Gruyter. S. 207–236.

Ziem, Alexander (2012): Sprachgebrauch, Sprachkritik, Sprachdidaktik: von der Analyse gesprochen-schriftsprachlicher Texte zur Unterrichtseinheit. In: Kämper, Heidrun / Kilian, Jörg (Hrsg.): Wort – Begriff – Diskurs. Deutscher Wortschatz und europäische Semantik. Bremen: Hempen. S. 185–204.

Internetquellen

https://www.duden.de (28.03.2020)

https://www.dwds.de (28.03.2020)

http://www.anglizismusdesjahres.de (12.03.2020)

https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres (12.03.2020)

https://www.spiegel.de/kultur/literatur/unwort-des-jahres-2019-ist-klimahysterie-a-f73d88e7-0a7d-4267-b56e-2fbad9c57fa5 (12.03.2020)

https://de.wikipedia.org/wiki/Fridays_for_Future (12.03.2020)

https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres (12.03.2020)

https://www.sgb-fss.ch/greta-thunberg-ist-die-gebaerde-des-jahres-2019 (12.03.2020)

Petra Szatmári (Budapest)

Kulinarische Phraseologismen in der fremdsprachlichen Kommunikation

1 Grundbegriffe

Im Vorfeld sollen einige grundlegende Begriffe zu Bestimmung und Klassifikation von Phraseologismen[1] überblicksmäßig geklärt werden. Verschiedene Problemkreise der Phraseologieforschung werden dabei zwar angedeutet, neue Definitionsvorschläge werden allerdings nicht angestrebt. Der Gegenstandsbereich der Phraseologie, einer relativ jungen Disziplin der Sprachwissenschaft, ist außerordentlich heterogen. Auf diese Heterogenität sind die verschiedenen nebeneinander existierenden Definitions- und Klassifikationssysteme zurückzuführen (vgl. Burger 2003). Eine klassische Definition der Phraseologismen geht auf Burger zurück, der sie folgendermaßen definiert:

> Alle diese Ausdrücke haben zweierlei gemeinsam: Erstens bestehen sie aus mehr als einem Wort, zweitens sind die Wörter nicht für dieses eine Mal zusammengestellt, sondern es handelt sich um Kombinationen von Wörtern, die uns als Deutschsprechenden genau in dieser Kombination (eventuell mit Varianten) bekannt sind, ähnlich wie wir die deutschen Wörter (als einzelne) kennen. Ausdrücke mit diesen beiden Eigenschaften nennen wir **Phraseologismen**. (Burger 2003: 11, Hervorhebung im Original)

Verschiedene Textsorten berücksichtigt die Definition von Fiedler (2005). Sie versteht Phraseologismen als

> lexikalisierte und zumeist teil- oder vollidiomatische sprachliche Einheiten mit Wortgruppen- oder Satzstruktur, die relative semantische und syntaktische

[1] Die Begriffe *Phraseologismus* und *Phrasem* werden im Folgenden synonym verwendet. Auch wenn sich die beiden Termini international durchgesetzt zu haben scheinen, darf nicht übersehen werden, dass eine Vielzahl an Benennungen für den phraseologischen Oberbegriff existiert, z.B. *sprachlicher Schematismus*, *verbales Stereotyp*, *Idiom*, *Redensart*, *Wortgruppenlexem*, *feste Wortverbindung*, *fixiertes Wortgefüge* (vgl. Lüger 2019: 52). Parömien werden hier nur am Rande berücksichtigt.

> Stabilität aufweisen und als Fertigstücke im Gedächtnis gespeichert sind. Dazu zählen auch Werbeslogans, Buch-, Song- oder Filmtitel, die in Gestalt geflügelter Worte und kommunikativer Formeln zum Gemeingut der Sprecher geworden sind. (Fiedler 2005: 181)

Den beiden Begriffsbestimmungen sind die in der einschlägigen Fachliteratur immer wieder diskutierten drei Grundmerkmale für Phraseologismen zu entnehmen: Polylexikaliät, Festigkeit und Idiomatizität.

Polylexikalität erfasst Phraseologismen als Mehrwortlexeme, die eine feste Einheit bilden, und grenzt sie dadurch von der Wortbildung ab.[2] Demzufolge besteht ein Phraseologismus mindestens aus zwei Wörtern. Uneinig ist sich die Forschung (bedingt auch durch die ungelöste Begriffsdefinition des Wortes in der Linguistik), ob damit Autosemantika und/oder Synsemantika gemeint sind. Generell wird als obere Grenze der Satz angenommen, aber nachvollziehbar sind die Forderungen verschiedener Phraseologen, auch formelhafte Texte wie Sprüche, Gebete oder Formulartexte bzw. Danksagungen in die Forschung mit einzubeziehen (vgl. Gülich 1997; Burger 2003: 15; Ehrhardt 2014: 4).

Festigkeit/Stabilität bringt die Tatsache zum Ausdruck, dass die Bestandteile/Komponenten eines Phraseologismus signifikant häufig in einer bestimmten Kombination vorkommen, weil der Phraseologismus als Ganzes im mentalen Lexikon abgespeichert ist. Aus diesem Grunde ist er der Sprachgemeinschaft genau in dieser Form geläufig. Da Phraseme als „relativ stabile sprachliche Ganzheiten" (Schippan 1992: 48) betrachtet werden, empfindet der Muttersprachler ihre Veränderungen entweder als falsch oder kontextabhängig als originell, sprachspielerisch. Galt früher die Stabilität als entscheidendes Merkmal, relativieren neuere Forschungen seine Bedeutung, zumal es einerseits hochfrequent viele wiederholbare und reproduzierbare sprachliche Kombinationen gibt und andererseits festgestellt wurde, dass Phraseologismen an ihrer Gestalt nicht erkennbar sind, weil sie sich wie „normale syntaktische Gebilde" verhalten (vgl. Jazbec/Kacjan 2013: 50). Obwohl der phraseologische Wert bei Austausch einer Komponente des Phraseologismus verloren gehen kann, sind Phraseologismen – wie das Attribut „relativ" in obiger Definition verdeutlicht – kreativer Sprachverwendung in unterschiedlichsten Textsorten (so u.a. in belletristischen Texten, Werbetexten, Kommentaren, Witzen) zugänglich. Beliebt sind Sprachspiele, die ein Kippen zwischen der wortwörtlichen und phraseologischen Bedeutung bewirken.

Vielschichtig ist das dritte Merkmal, die Idiomatizität (Unmotiviertheit), d.h. die Bestandteile des Phraseologismus bilden aufgrund syntaktischer

[2] Es werden aber beständig Stimmen laut, die sich dafür einsetzen, dies nicht schematisch anzuwenden und auch Einwortphraseologismen zu akzeptieren (vgl. Szczęk 2010).

und semantischer Regularitäten eine nicht voll erklärbare Einheit: ihre wendungsexterne und wendungsinterne (d.h. außerhalb und innerhalb des Phraseologismus realisierte) Bedeutung stimmen nicht überein (vgl. Fleischer 1982), z.B. *bei jmdm. einen Stein im Brett haben* 'bei jmdm. sehr beliebt sein'. Auch wenn der DaF-Lernende die Bedeutungen von *bei jmdm., Stein, Brett, haben* kennt, wird er nicht erschließen können, was gemeint ist, wenn jemand ihm sagt: *Bei dem hast du einen Stein im Brett*. Diese semantische Anomalie ist keine notwendige Eigenschaft von Phraseologismen, sie wird meist zur Abgrenzung der Phraseologismen im engeren Sinne herangezogen. Phraseologismen im weiteren Sinne sind nicht-idiomatisch (vgl. Routineformeln, Kollokationen). Idiomatizität ist zudem eine graduelle Erscheinung, so dass u.a. idiomatische (=Verschiedenartigkeit von phraseologischer und wörtlicher Bedeutung der Komponenten bzw. des gesamten Ausdrucks),[3] teil-idiomatische (=eine Komponente behält ihre wörtliche Bedeutung, vgl. *Ausrede* in *faule Ausrede*) und nicht-idiomatische Phraseologismen (=geringe Abweichungen zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung, vgl. *sich die Zähne putzen*) unterschieden werden (vgl. Burger 2003: 31f.). Nicht-idiomatische Phraseologismen sind von ihren Komponenten her erklärbar, demzufolge verhält sich Idiomatizität umgekehrt proportional zur Motivierbarkeit: hochgradige Motivierbarkeit – geringe Idiomatizität (vgl. Ehrhardt 2014: 5).

Neben diesen drei klassischen Merkmalen spielen Lexikalisierung, Reproduzierbarkeit, Bildhaftigkeit/Metaphorizität sowie „Konvention und situative Angemessenheit, Kulturspezifik und soziokulturelle Norm, Routine im Sprechen und Stereotype im Denken, Voraussagbarkeit und Sprachüblichkeit aufgrund häufiger Kookkurrenz von Wörtern" ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Einordnung von Phraseologismen (vgl. Zenderowska-Korpus 2010: 84).

Wie bereits oben angemerkt, gibt es je nach Ansatz verschiedene Klassifikationen von Phraseologismen.[4] Hier seien lediglich zwei Klassifikationsmöglichkeiten von Burger (2003) angeführt. Aufgrund der Zeichenfunktion in der Kommunikation nimmt Burger folgende Untergliederung vor:

---

[3] Mit besonderen Abgrenzungsproblemen sind in diesem Zusammenhang Phraseologismen mit unikalen Komponenten, d.h. Elementen, die in der Gegenwartssprache keine autonome Bedeutung mehr besitzen, verknüpft, vgl. *wie auf dem Präsentierteller sitzen* (umgangssprachlich, abwertend) 'den Blicken aller ausgesetzt sein', 'für alle sichtbar sein'. *Präsentierteller* hatte im 18. Jh. noch die Bedeutung 'großer Teller zum Anbieten von Speisen und Getränken' (duden.de [25.03.2020]). Heutzutage ist das Kompositum bereits veraltet. Die Entscheidung über den Status des Ausdrucks als unikale Komponente hängt – wie Fleischer (1982: 45) feststellt – davon ab, ob das Kompositum als „Wortschatzelement der Literatursprache der Gegenwart" betrachtet wird oder nicht.

[4] Detaillierte Überblicke über Definitionen phraseologischer Einheiten bzw. Klassifikationsvorschläge finden sich u.a. in Fleischer (1982: 116ff.), Szczęk (2010: 54f.; 63f.).

- referentielle Phraseologismen:
  a) nominative Phraseologismen (bezeichnen Objekte und Vorgänge: Idiome, Teilidiome, Kollokationen)
  b) propositionale Phraseologismen (bezeichnen – satz-/textwertige – Aussagen über Objekte und Vorgänge: feste Phrasen, Sprichwörter, Gemeinplätze)[5]
- strukturelle Phraseologismen (stellen grammatische Relationen her, z. B. *sowohl – als auch*)
- kommunikative Phraseologismen (erfüllen Aufgaben bei kommunikativen Handlungen: Routineformeln) (vgl. Burger 2003: 36ff.)

Materialbezogen lassen sich die interne Struktur oder die syntaktische Satz-/Textfunktion des Phrasems als Gliederungskriterien heranziehen. Für den Phraseologismus *jmdn. an den Bettelstab bringen* 'jmdn. wirtschaftlich ruinieren' gibt Burger (2003: 41) folgende interne Struktur an: [Verb + Akkusativobjekt + präpositionales Adverbiale]. Damit hängt bei verbalen Phrasemen die Unterscheidung von (konstruktions-)interner und (konstruktions-)externer Valenz zusammen (vgl. Fleischer 1982: 164f.). Während mit der konstruktionsinternen Valenz Relationen zwischen den phraseologischen Komponenten erfasst werden, zielt die konstruktionsexterne Valenz auf Kombinationen, die der Phraseologismus als Satzglied im Ganzen innerhalb einer Satzkonstruktion eingehen kann, ab. Mithilfe der syntaktischen Klassifikation sind Phraseme in Bezug zu Wortarten oder Satzgliedern bestimmbar (Burger 2003: 43). Dementsprechend differenziert die Fachliteratur substantivische/nominale, adjektivische, adverbiale und verbale Phraseologismen (außerordentlich detailliert bespricht Fleischer (1982: 142ff.) diese syntaktischen Typen). Mit der jeweiligen Wortart verknüpfte syntaktische Funktionen versehen präpositionale/konjunktionale Phraseologismen, nominale Phraseologismen kommen als Subjekt, Objekt und gelegentlich als Attribut (*Vater Staat*), adjektivische Phraseologismen als Prädikativ oder Attribut und adverbiale Phraseologismen als Adverbiale (*im Handumdrehen* ‚sehr schnell') vor; verbale Phraseologismen bestehen aus einem Verb und unterschiedlichen Binnenstrukturen, die eine unterschiedliche interne und

[5] Ohne diese Feindifferenzierung vorzunehmen, nennt Ehrhardt für referentielle Phraseologismen folgende Teilklassen: Phraseolexeme (*mit jmdm. ein Hühnchen zu rupfen haben*), Sprichwörter (*Ausnahmen bestätigen die Regel.*), geflügelte Wörter (*Da ist was faul im Staate Dänemark.*), Kollokationen (*sich die Zähne putzen*), Funktionsverbgefüge (*eine Bestellung aufgeben*), phraseologische Vergleiche (*stolz wie Oskar*), Zwillingsformeln (*Katz und Maus, frank und frei*), Gemeinplätze (*Dienst ist Dienst und Schnaps ist Schnaps*) (vgl. Ehrhardt 2014: 8, Beispiele dort).

externe Valenz kennzeichnet ([jmd.]$_{\text{externe Valenz}}$ *macht aus der Mücke*$_{\text{interne Valenz}}$ *einen Elefanten*$_{\text{interne Valenz}}$) (vgl. Burger 2003: 43, Beispiele dort).

Von Interesse für meine Ausführungen sind weiterhin phraseologische Forschungen, die dem Entstehungsprozess von Phraseologismen auf der Spur sind, denn Phraseologismen belegen u.a. auch die enge Beziehung von Sprache und Kultur. Szczęks Untersuchung (2010) bringt sehr anschaulich die tiefe Verwurzelung von beiden zum Ausdruck. Die phraseologische Motiviertheit beleuchtend gelangt sie zu der Feststellung:

> [Phraseologismen] tragen wesentlich zum sprachlichen Weltbild der jeweiligen Sprachgemeinschaft bei. Sie bewahren alte Wortformen und Traditionen, sind ein Zeugnis der Vergangenheit, der alten Lebensweise, Sitten und Bräuche. Sie geben Auskunft darüber, was für die Angehörigen der jeweiligen Sprachgemeinschaft wichtig war und wie sie die sie umgebende Wirklichkeit wahrgenommen und verstanden haben. (Szczęk 2010: 379)

Geht man davon aus, dass mithilfe der Sprache die Wirklichkeit – gebrochen durch die subjektive Sicht des Einzelnen und der Sprachgemeinschaft – wahrgenommen, hierarchisiert, kategorisiert und interpretiert wird, stellt sich die Sprache als konzeptuell motiviertes System dar. Das sog. „sprachlich-kulturelle Weltbild" (Bartmiński 2012: 265), eine subjektive „Wirklichkeitsinterpretation, die sich als Menge von Denkmustern über Welt, Menschen, Gegenstände und Ereignisse erfassen lässt" (Bartmiński 2012: 266), ist eine Mentales, Sprachliches und Kulturelles miteinander verknüpfende Kategorie.[6] Im sprachlich-kulturellen Weltbild ist die Auffassung der Sprachgemeinschaft über die Wirklichkeit in Form von „kategorialen grammatischen Beziehungen (die Flexion, die Wortbildung und die Syntax) und semantischen lexikalischen Strukturen" (Tokarski 1993, in Szczęk 2010: 20) kodiert. Bei der Vermittlung eines kollektiv anerkannten sprachlich-kulturellen Weltbildes spielen u.a. bildhafte sprachliche Ausdrücke, Phraseologismen, eine gewisse Rolle, die

[6] Der Begriff des *sprachlichen Weltbildes* ist in der Sprachwissenschaft noch nicht endgültig definiert. Die mir vorliegenden Definitionen sind außerdem auch unterschiedlich weit gefasst. Bartmiński (2012) misst der Umgangssprache den anderen Varietäten gegenüber eine höhere Bedeutung zu, im Vergleich dazu nimmt Tokarski (1993, in Szczęk 2010: 20) keine Hierarchisierung der Sprachvarietäten vor. Ungeklärt ist ferner, wie viele Weltbilder anzunehmen sind, denn „das Weltbild, das sich aus den Dialekten und dem Volkstum ergibt, ist doch anders als das in der Standardvarietät des Polnischen verankerte Weltbild" (Bartmiński 2012: 269). Diese Feststellung trifft gewiss auf alle Sprachen zu. Zu erforschen ist weiterhin, in welcher Relation diese Weltbilder zueinander stehen. Ich meine, dass man idealtypisch doch von einer – dynamischen – Hierarchisierung, die in der gesprochenen Sprache ihren Ausgangspunkt hat, ausgehen muss. Zusätzlich beeinflusst der Kontakt der Völker ebenfalls in nicht unerheblichem Maße dieses Weltbild.

als linguale Realien (vgl. Szatmári 2008) „auf prägnante Weise charakteristische Erfahrungen, Einsichten, Urteile, Vorurteile, Normen [fixieren]“ (Lüger 1996: 79).

2 Phraseologische Kompetenz und Fremdsprachenunterricht

2.1 Primärsprachliche Phraseodidaktik und phraseologische Kompetenz

Phraseme werden vielfältig in zahlreichen Bereichen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation in ihrer ursprünglichen Form, variiert oder modifiziert gebraucht. Aber auch

> als durchaus aktuelle, potente und flexible Sprachmittel bestätigen sie sich gleicherweise in Textsorten und Domänen der modernen massenmedialen und digitalisierten Kommunikation. Sie bleiben somit feste Bestandteile des aktuellen Sprachgebrauchs, was die Annahme erlaubt, dass Sprecher sie als wirksame Sprachmittel empfinden und mehr oder weniger gezielt und absichtlich verwenden. (Jesenšek 2013: 69)

Gerade die kompetente Verwendung von Phraseologismen wird hinsichtlich des primärsprachlichen und fremdsprachlichen Unterrichts diskutiert. Im Zuge dessen hat sich die Phraseodidaktik als eigene Forschungsrichtung innerhalb der Phraseologie herausgebildet. Ihr Ziel ist es, den Gegenstand der Phraseologie zu didaktisieren, „um die lexikologische Relevanz von Phrasemen sprachunterrichtlich abzubilden und adäquat bei der durch Sprachunterricht zu leistenden Wortschatzarbeit zu berücksichtigen“ (Mückel 2014: 394). Im Muttersprachunterricht geht es einerseits um einen sprachanalytisch-systemhaften Zugriff auf Phraseme. Dann gilt es, kontextfrei über ihre Merkmale, Klassifizierungen, Regularitäten, Besonderheiten, Herkunft, lexikalischen Entsprechungen, Modifikationen zu reflektieren. Das ist nach Mückel (2014: 396) der „sprachstrukturelle Ansatz der Phraseodidaktik“. Andererseits ist der Tatsache Genüge zu tun, dass Phraseme keine isolierten Einheiten sind und demzufolge adressatenspezifisch, kontext- und situationsbezogen gebraucht werden, d.h. es geht um einen sprachsituativ-kontextuellen Zugriff auf Phraseme. Dieser pragmatisch orientierte Ansatz der Phraseodidaktik rückt das Sprachhandlungswissen (Identifizieren, Beschreiben, Bestimmen von Funktionen und Wirkungen, Gebrauch von Phrasemen in entsprechenden kommunikativen Situationen) ins Blickfeld

(vgl. Mückel 2014: 396f.). Ausgehend von diesen beiden Ansätzen formuliert Mückel sieben Aufgabenfelder der Phraseodidaktik und fordert im letzten Aufgabenfeld:

> Es sollte angestrebt werden, eine möglichst klare Vorstellung vom Begriff *phraseologische Kompetenz des Muttersprachlers* zu entwickeln, auf dessen Grundlage (lexikologische) Unterrichtskonzeptionen, die Erstellung von Lehr-/Lernmitteln und die Ausbildung von Lehrkräften (Muttersprachunterricht) aufbauen könnten. Daran gekoppelt würden wahrscheinlich die Aufgaben sein, Standardisierungs- und Testverfahren zur Ermittlung der phraseologischen Kompetenz zu entwickeln, die ihrerseits eine Voraussetzung für konzeptionelle Weiterentwicklungen eines in sich geschlossenen phraseodidaktischen Modells für den Muttersprachunterricht wären, das nachfolgend seinen Niederschlag in einem mit Ergebnissen der Spracherwerbsforschung abgeglichenen, gestuften Curriculum als Leitmedium von Unterricht finden könnte […]. (Mückel 2014: 398f.)

Das Stichwort ist die phraseologische Kompetenz. Überlegungen zur phraseologischen/idiomatischen Kompetenz werden im Rahmen der kommunikativen Kompetenz angestellt. So definiert Ehrhardt (2007) phraseologische Kompetenz in Bezug auf Jugendliche deutscher Muttersprache:

> Phraseologische Kompetenz besteht zunächst einmal darin, die Bedeutung von Phrasemen zu kennen und diese dann kontextangemessen verwenden zu können. Vor allem zeigt sich aber, dass ein Phrasem zum Ausgangspunkt für die Anwendung einer produktiven phraseologischen Kompetenz wird: auf seiner Grundlage werden neue Ausdrücke gebildet. Es deutet sich damit an, dass die kompetente Verwendung von Phrasemen mehr voraussetzt als die Kenntnis der syntaktischen und semantischen Eigenschaften von Ausdrücken. (Erhardt 2007: 258)

Erhardt betont die Wichtigkeit der pragmatischen Komponente innerhalb der phraseologischen Kompetenz, die sich darin äußert, dass sowohl Konventionen und Wissen über Kommunikationskontext direkt in die Verwendung von Phraseologismen einfließen (vgl. Erhardt 2007: 258). Auf den Muttersprachunterricht mag eine solche Definition von phraseologischer Kompetenz zutreffen, beginnt doch – Ergebnissen der Spracherwerbsforschung zufolge – die Entwicklung der muttersprachlichen phraseologischen Kompetenz bereits im Kindergartenalter (vgl. Jesenšek 2013: 76).[7] Damit geht einher, dass vom Muttersprachler Phraseologismen sofort phraseologisch/idiomatisch interpretiert werden. Interessant ist außerdem, dass Phraseologismen, die sowohl

[7] Dies scheint die *Lexikon-These* zum Phraseologie-Erwerb zu stärken, die besagt, dass eingebettet in den entsprechenden Kontext Phraseologismen wie Wörter erworben werden (vgl. Jesenšek 2013: 76).

eine wortwörtliche als auch phraseologische Lesart haben, zuerst phraseologisch verstanden werden (vgl. Jesenšek 2013: 77). Über diese Kompetenz verfügen Deutschlernende naturgegebenermaßen nicht, denn sie interpretieren diese Wortkombinationen primär kompositionell. Obzwar jeder Lernende eine ausgeprägte muttersprachliche phraseologische Kompetenz besitzt, darf sie nicht von vornherein als förderlich angesehen werden. Es zeigen sich durchaus auch Schwierigkeiten beim Erkennen äquivalenter Phraseme, wie eine Spontanumfrage gezeigt hat (vgl. Abschnitt 5.2.1.).

2.2 Phraseologische Kompetenz und DaF-Unterricht

In den letzten Jahren hat sich die fremdsprachliche Phraseodidaktik als wichtiger Teil der Didaktik beständig gefestigt und „für einen relevanten, systematischen, kontinuierlichen und frequenten Einsatz von Phrasemen im DaF-Unterricht" (Jazbec/Kacjan 2013: 51) stark gemacht. Jazbec/Kacjan (2013: 52) konstatieren zwei Tendenzen hinsichtlich der unterrichtlichen Praxis:

> Einerseits das Bewusstsein über die unabdingbare ‚natürliche' Präsenz von Phrasemen auf allen Ebenen des Sprachlernens und -lehrens und andererseits die Problematik der auch Abwesenheit ihres Einsatzes, da sie einen komplexen Gegenstand darstellt, der in verschiedenen Sprachdomänen angesiedelt ist und dessen Gebrauch spezifischen, nicht immer bestimmbaren Restriktionen unterliegt. (Jazbec/Kacjan 2013: 52)[8]

Valenčič Arh (2014) meint, dass die oft von Phraseodidaktikern geäußerte Unterrepräsentation von Phraseologismen in DaF-Lehrwerken vielleicht darauf zurückführbar ist, dass sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) kaum Beachtung finden und erst im Fortgeschrittenenunterricht (Niveau C2) bei den Deskriptoren das gute Beherrschen idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen sowie der damit verknüpften Konnotationen gefordert wird (vgl. GER 2001: 45, zit. n. Valenčič Arh 2014: 368f.).[9]

Die Problematik liegt in der banalen Tatsache, dass man ohne

[8] Jazbec/Kacjan (2013) präsentieren eine Untersuchung zur Einstellung von Fremdsprachenlehrkräften zur Phraseologie. Die Lehrkräfte wurden per Mail befragt und brachten generell eine positive Einstellung zu diesen sprachlichen Phänomenen zum Ausdruck. Was die Behandlung im Unterricht betrifft, mussten die Autorinnen feststellen, dass Phraseologismen nur marginal in die Unterrichtspraxis Einzug halten. Begründet wurde diese „Abstinenz" mit der geringen zur Verfügung stehenden Zeit und den zahlreichen zu erreichenden Lernzielen, der Unsicherheit bei der Auswahl der Phraseme sowie bei der Umsetzung einer phraseologisch geprägten, kontextangemessenen Kommunikation.

[9] Auf dem Niveau C1 geht es lediglich um das Erkennen von Phrasemen.

Wortschatzkenntnisse keine Sprache sprechen kann, so dass Wortschatzerwerb im Zentrum aller Sprachlehr- und Sprachlernprozesse steht (Ulrich 2013; Ettinger 2019). Der phraseologische Wortschatz aber spielt dabei eine geringere Rolle, denn der Fremdsprachenlernende kann sich auch ohne dessen Kenntnis vollkommen in der Fremdsprache verständigen.[10] Hinzu kommt, dass durch die begrenzte Stundenzahl – besonders wenn es sich um die zweite Fremdsprache handelt – häufig eher eine „minimale ‚alltagsbezogene' phraseologische Kompetenz" mit stark individuellen Zügen angestrebt wird (Zenderowska-Korpus 2010: 85).

Die Unterscheidung von rezeptivem Wortschatz (Verstehenswortschatz) und produktivem Wortschatz (Ausdruckswortschatz) im Spracherwerb spiegelt sich in der Unterscheidung von aktiver und passiver phraseologischer Kompetenz wider (u.a. Ettinger 2013, 2019). Damit ist die Frage nach der Wortschatzselektion im Allgemeinen und nach dem phraseologischen Minimum/Optimum im Besonderen verbunden.[11] Zu Recht stellt Ettinger fest:[12]

> Große Bereiche des Phraseminventars sind für eine neutrale Kommunikation nicht unbedingt erforderlich. Sie drücken zusätzliche individuelle Sprechabsichten für bestimmte Situationen aus. Es dürfte daher schwierig sein, für etwas nicht Erforderliches oder nicht Notwendiges ein Minimum zusammenzustellen. […] Hier einen Konsens zu finden dürfte recht schwierig sein. (Ettinger 2019: 95)

Der passiven phraseologischen Kompetenz sind eigentlich keine Grenzen gesetzt (lediglich solche, die sich aus der Unterrichtsdauer und den Lernzielen ergeben), denn

> [p]rofunde phraseologische Kenntnisse einer Fremdsprache erleichtern das gründliche Verstehen von Texten, geben Einblicke in die Sprecherintenionen, machen Allusionen innerhalb der Texte transparenter, ermöglichen das Verstehen von

[10] Dies begründet auch die zwiespältige Haltung der Vermittlung von Phraseologismen im FU gegenüber: Einerseits werden sie als „Luxus" und deshalb überflüssig empfunden. Bestärkt sehen sich die Vertreter dieser Auffassung dadurch, dass sie aufgrund ihrer Einzelsprachenspezifik in den meisten Fällen nicht übersetzt und auch nicht zwischensprachlich miteinander verglichen werden können. Wenn überhaupt, sollten Phraseme erst in einer späten Lernphase gelehrt/gelernt werden, meinen sie. Diametral dazu wird die Vermittlung von Phrasemen als grundlegende Voraussetzung der Sprachkompetenz von Anfang an gefordert. Vgl. dazu Hessky (1997b), Hallsteinsdóttir (2011), Jesenšek (2013).

[11] Der Terminus des phraseologischen Optimums wurde von Hessky (1992) eingeführt.

[12] Vorangeschritten sind auch Frequenzuntersuchungen bei den idiomatischen Phrasemen, wobei diese mit Untersuchungen zum Bekanntheitsgrad, d.h. zur Geläufigkeit, zu verbinden sind (Ettinger 2019: 96). Ein erster erfolgversprechender Ansatz sind die Untersuchungen von Hallsteinsdóttir/Šajánková/Quasthoff (2006).

> Wortspielen, vor allem in der Werbung, usw. Sie sind Teil einer anspruchsvollen Sprachkenntnis, ähnlich wie elaborierte Wortschatzkenntnisse. (Ettinger 2019: 94)

Anders verhält es sich mit der aktiven phraseologischen Kompetenz. Während Routineformeln und Kollokationen bereits mit Anbeginn des Fremdsprachenunterrichts gelehrt/gelernt werden sollten, ist nach Ettinger bei idiomatischen Phrasemen „jedoch allergrößte Zurückhaltung angesagt" (Ettinger 2019: 94). Sich auf eigene Erfahrungen berufend stellt er fest, dass sich der Nicht-Muttersprachler „mit ungeschickt verwendeten Phraseologismen" (Ettinger 2013:17) in eine peinliche und lächerliche Situation hineinmanövrieren kann, so dass eine Auswahl der zu unterrichtenden Phraseologismen zu treffen ist. Der Auswahl der produktiv zu verwendenden Phraseologismen sollten drei Auswahlkriterien zugrunde gelegt werden: Frequenz (damit wird eine numerische Gewichtung möglich), Disponibilität/Geläufigkeit, onomasiologische Gliederung (unter einem Oberbegriff werden die Phraseme gebündelt). Von besonderer Relevanz für die Phrasemauswahl seien die beiden Kriterien Frequenz und Geläufigkeit. Da jedoch zu beiden keine zuverlässigen Untersuchungen vorliegen, die die Zusammenstellung eines phraseologischen Minimums oder Optimums für DaF-Lerner rechtfertigen, „kann jede Phrasemauswahl für didaktische Zwecke nur als willkürlich bezeichnet werden" (Ettinger 2013: 18). Aus diesem Grunde spielen vorerst bei der Phrasemauswahl subjektive Unterrichtserfahrungen der Lehrenden die ausschlaggebende Rolle. Ähnlich vage äußert sich Zenderowska-Korpus (2010: 91), wenn sie – für eine bereits in der Grundstufe beginnende Vermittlung von Phrasemen (Erwerb von situations- und aufgabenbezogenen Formeln, volläquivalenten Phraseologismen, phraseologischen Vergleichen) plädierend – einen Unterricht fordert, der an die Bedürfnisse der Lernergruppe angepasst ist und „‚typische', ‚häufige' themen- oder situationsbezogene Phraseologismen" vermittelt. Sie betont dabei, dass anfangs die „passive Beherrschung" von Bedeutung wäre und hofft, dass die Lernenden, indem Phraseologismen geordnet, systematisiert, verglichen und modifiziert werden, zum autonomen Lernen ermuntert würden (Zenderowska-Korpus 2010: 92).

Unverkennbar ist die Bedeutung des autonomen Lernens. Ettinger spricht in diesem Zusammenhang von *der persönlichen Nützlichkeit.* Mit diesem Terminus bezieht er sich auf das selbständige Erarbeiten eines Teilbereichs der idiomatischen Phraseme durch den Fremdsprachenlernenden.[13] Dadurch wird

[13] Um den Fremdsprachenlerner beim Sammeln der seinen persönlichen Vorstellungen und Intentionen entsprechenden Phraseme zu unterstützen, erarbeiteten Ettinger/Nunes (2006) ein formalisiertes Arbeitsblatt, dass über den Internetauftritt des Buske Verlages unter *Meine*

das Problem der Phrasemauswahl allerdings nicht gelöst, sondern lediglich verlagert. Der Vorteil dieses Vorschlags liegt unverkennbar darin, dass der Lernende vollkommen autonom, mit seinen Sprachintentionen im Einklang stehende Phraseme auswählen kann (vgl. Ettinger 2013: 23; 2019: 95).

3 Kulinarische Phraseologismen

Essen und Trinken gehören zu den biologischen Grundbedürfnissen des Menschen,[14] die daneben auch als „Kommunikations- und Informations-träger" (Dingeldein/Gredel 2017: 1) eine wichtige Rolle spielen. Gerade aus Sphären, die dem Menschen bedeutsam, nah und geläufig sind, kommen die Kernbegriffe zahlreicher Phraseologismen. Demzufolge rücken auch im kulinarischen Diskurs Phraseme, die Elemente dieses Lebensbereiches im Komponentenbestand aufweisen, verstärkt ins Blickfeld phraseologischer Untersuchungen.[15]

Es ist somit nicht verwunderlich, dass die Sprechergemeinschaft Nahrungsmittel, ihre Erzeugung, Aufnahme bzw. Ausscheidung als Bildquelle für Phraseologismen heranzieht. Die Entstehung kulinarischer Phraseologismen reicht mitunter weit bis ins Mittelalter zurück.[16] Sie halten Erfahrungswissen einer Sprach- und Kulturgemeinschaft fest, machen es als etablierte Wortschatzeinheiten späteren Generationen zugänglich und vermitteln dadurch auch viel Erhellendes in Bezug auf die Esskultur (Essgewohnheiten, Essgeschirr, Zubereitungsarten, Tischetikette).[17] In ihrer

persönliche Phraseologismensammlung. Arbeitsblatt zur Erschließung von Phraseologismen im Text heruntergeladen werden kann (**https://buske.de/media/attachment/file/0/2/020439_arbeitsblatt_port-rw.pdf** [25.03.2020]). Es ist zwar für Portugiesischlerner gedacht, lässt sich aber leicht auf das Anlegen einer deutschen Phraseologismen-Sammlung abwandeln.

[14] Phraseme, die in ihrem Komponentenbestand Lebensmittel-Produktgruppen oder mit der Nahrungsaufnahme thematisch Verbundenes enthalten, werden in der einschlägigen Fachliteratur als kulinarische Phraseologismen (Ljubimova 2014), Trophotismen (Kersten 2009), Kulinarismen, Speisemetaphern (Wierlacher 2008) bezeichnet.

[15] Davon zeugen u.a. auch die in den letzten Jahren erschienenen Sammelbände, in denen der kulinarische Wortschatz unter den verschiedensten Aspekten beschrieben wird. Erwähnt seien hier Szczęk/Kałasznik (2017), Gondek/Szczęk (2018).

[16] Die Bibel, die Mythologie und Geschichte, historische Ereignisse, literarische Werke, Werbesprüche, Äußerungen von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens u.a. werden als Quelle genutzt, vgl. dt. *das Huhn, das goldene Eier legt, schlachten*, ung. *levágja [megöli] az aranytojást tojó tyúkot* (nach einer Fabel des griechischen Dichters Äsop); dt. *das Ei des Kolumbus*, ung. *Kolumbusz tojása* oder ung. *Árulkodó Júdás, nem kap piros tojást.*

[17] Phraseme, die Erfahrungen des Menschen mit Gegebenheiten der „natürlichen Welt" zum Ausdruck bringen, bezeichnet die Fachliteratur auch als „‚natürliche' Phraseologismen" (vgl. Turska 2015: 169).

sorgfältig recherchierten Dissertation hat Joanna Szczęk u.a. folgende Aspekte des Essens und Trinkens als Quelle der phraseologischen Motiviertheit ermittelt (vgl. Szczęk 2010: 275ff., an einigen Stellen leicht abgeändert):

1. Vorbereitung der Speisen:
   a. Kochen:
      - abschmecken: *abgeschmackte Witze*
      - sieden: *in den Sod kommen*
   b. Braten: *jmdn. in seinem eigenen Saft schmoren lassen*
   c. Backen: *bei einer Sache Schliff backen*
   d. Würzen:
      - salzen: *sich nicht das Salz in die (der/zur) Suppe verdienen*
      - pfeffern: *da liegt der Hase im Pfeffer*
   e. Gerüche: *den Braten riechen*

---

2. Essvorgang:
   a. Hungrigsein: *der Hunger treibt's rein*
   b. Essen: *keinen Bissen anrühren*

---

3. Trinkvorgang:
   a. Getränke: Bier – *das ist nicht mein Bier*, Biersorten – *aussehen wir Braunbier mit Spucke*, Kaffee – *ein kalter Kaffee sein*, Tee – *im Tee sein*
   b. Gestik: *zur Flasche greifen*
   c. Geräusche: *gluck-gluck machen*
   d. Trinkgefäße: Becher – *zu tief in einen Becher gucken*, Flaschen – *zur Flasche greifen*, Kelch – *den Kelch bis zur Neige leeren*

---

4. Tischsitten und Bräuche: *sich etw. herausnehmen*

---

5. Orte, an denen man essen kann:
   a. Servieren von Speisen: *einem die große Schüssel vorsetzen*
   b. Restaurant, Bedienung: *bedient sein*

---

6. Gerichte:
   a. Eigenschaften: Brühe – *die Brühe ist oft teurer als der Braten*
   b. Aussehen: Brei – *jmdn. zu Brei schlagen*, Grütze – *nicht viel Grütze im Kopf haben*, Hackfleisch – *aus jmdm. Hackfleisch machen*
   c. Namen der Gerichte: Apfelmus – *gerührt wie Apfelmus*, Braten – *dem Braten nicht trauen*, Bratkartoffel – *daher der Name Bratkartoffel*, Brei – *Brei im Mund haben*, Brühe – *eine lange Brühe um etwas machen*, Graupen – *große Graupen im Kopf haben*, Grütze – *Grütze im Kopf haben*, Hackfleisch – *aus jmdm. Hackfleisch machen*, Hefe – *wie ein Hefekloß aufgehen*, Linsengericht – *etwas für ein Linsengericht hergeben*, Pudding – *das ist Pudding*

---

7. Lebensmittel:
   a. Eigenschaften: Ei – *etwas wie ein rohes Ei behandeln*, Butter – *dahinschmelzen wie die Butter*, Honig – *süß wie Honig*, Kaviar – *Kaviar sein für jmdn.*, Sahne – *die aller erste Sahne*, Speck – *im Speck sitzen*
   b. Aussehen: Gebäck – *sich einen Kringel lachen*, Salami – *die Salamitaktik betreiben*

8. Symbolik: Brot – *einem zum Brote verhelfen*, Bohnen – *dumm wie Bohnenstroh*, Milch, Honig – *das Land, wo Milch und Honig fließt*

9. Geschmack: *in den sauren Apfel beißen*

10. Besteck: Löffel – *den Löffel fallen lassen*, Gabel – *etwas aufgabeln*

11. Geschirr:
   a. Kochgeschirr: Topf – *alles in einen Topf werfen*, Pfanne – *gut in der Pfanne liegen*
   b. Essgeschirr: Schüssel/Tasse – *einen Sprung in der Schüssel/Tasse haben*

12. Gemüse: Kartoffel – *etwas/jmdn. fallen lassen, wie eine heiße Kartoffel*, Salat – *da haben wir den Salat*

13. Obst: Birne – *etwas in der Birne haben*, Rosinen – *große Rosinen im Kopf haben*

14. Gewürze: Salz – *jmdm. Salz in die Wunde/Wunden streuen*, Senf – *seinen Senf dazu geben*

15. Verhalten beim Essen:
   a. Tiere: Katze – *wie die Katze um den heißen Brei herumgehen/schleichen/-reden*
   b. Menschen: *jmdn. abspeisen*

16. Kommunikative Formeln: *Guten Appetit*

Tab. 1: Aspekte des Essens und Trinkens als Grundlage für Phraseologismen nach Szczęk (2010)

Kulinarische Phraseologismen sind u.a. Träger von Kulturhistorischem (*das Land, wo/in dem Milch und Honig fließen* – Bibel), Sozialem (*jmdn. wie ein rohes Ei behandeln, sich nicht die Butter vom Brot nehmen lassen*) und Sensorischem (*in den sauren Apfel beißen, jmdn. fallen lassen wie eine heiße Kartoffel, stark wie Espresso*) (vgl. Bukies 2017).

4 Kulinarische Phraseologismen und Lexik

Im Folgenden soll anhand einiger Fallbeispiele das Potential kulinarischer Phraseologismen für den FU ausgelotet werden.

4.1 Theoretisches „praktisch" erläutert

Sicher ist es durchaus zeitaufwändig, die syntaktische und morphologische Struktur von Phraseologismen zu erklären. Dass es dennoch lohnend und durchaus amüsant sein kann, anhand von ausgewählten Phrasemen Lernende für den Phrasemgebrauch zu sensibilisieren, zeigen die vier kurzen, anspruchsvollen Sprachreport-Beiträge von Donalies (2012, 2013a,b,c). Anschaulich für Laienlinguisten hat sie vier Gründe für den Phrasemgebrauch skizziert und dabei Herd und Esstisch als Bildspender benutzt. Vier die Gründe dokumentierende, „sprechende" Belege stehen zugleich für vier morphologisch zentrale Phrasemtypen (in ihrer Diktion Adjektiv-, Substantiv-, Verb- und Satzphraseme):

Teil I: *Klar wie Kloßbrühe* – Adjektivphraseme: Phraseme sind klar wie Kloßbrühe; sie erleichtern unsere Kommunikation.
Teil II: *Auf dem Präsentierteller* – Substantivphraseme: Phraseme servieren uns auf dem Präsentierteller, sie zeigen und verorten uns.
Teil III: *Seinen Senf dazu geben* – Verbphraseme: Mit Phrasemen können wir unseren Senf dazu geben; sie transportieren griffig unsere Gedanken.
Teil IV: *Alles hat ein Ende, nur die Wurst hat zwei* – Satzphraseme: Nicht zuletzt transportieren Phraseme kollektives Wissen, kollektive Kultur. (vgl. Donalies 2012: 29)

Kurz zusammengefasst lauten die Gründe:

(1) Phraseme erleichtern die Kommunikation, weil sie anschaulich und – bedingt durch oftmaliges Wiederholen – einprägsam sind und deshalb dem Menschen weitere Diskussionen ersparen. Sie haben eine „formulierungserleichternde Funktion" (Margewitsch 2005, zit. n. Donalies 2012: 29). Vergleichsphraseme bringen frappant das Wesentliche des Vergleichs auf den Punkt: *klar wie Kloßbrühe, weich wie Butter, platt wie ein Pfannkuchen*.

(2) Aufgrund ihrer Expressivität können Phraseme Wertungen, Emotionen, Anschauungen, Grundeinstellungen pointiert versprachlichen. Sie exponieren den Sprechenden/Schreibenden, bezeugen seine soziale Kompetenz. Ihr Gebrauch verrät Witzigkeit, Geist. Der „wertende, zuspitzende, verstärkende, emotionale Mehrwert" (Donalies 2013a: 50) zeigt sich in Substantivphrasen: *auf dem Präsentierteller, erste Sahne, kalter Kaffee, kein Honigschlecken*; in biblischen Substantivphrasen wie *junger Wein in alten Schläuchen*, elitären Kulturzitaten wie *Das Brot der frühen Jahre* (Romantitel von H. Böll).

(3) Dadurch, dass Phraseme einen Begriff verbalisieren und der Mensch über Begriffe Sachverhalte begreift, dienen sie der prägnanten Erfassung der Welt (vgl. Donalies 2013b: 35). Küchenbildliche Verbphraseme enthalten menschliches Verhalten veranschaulichende Verben, stehen häufig mit menschlichem Subjekt und sind besonders geeignet, komplexe Szenen zu transportieren: *seinen Senf dazu geben, in den sauren Apfel beißen, Süßholz raspeln, reinen Tisch machen*.

(4) Als Wissensquintessenzen transportieren sie Erfahrungen, indem sie „in kompakter, leicht weiterreichbarer Form [tradieren], was wir über die Welt herausgefunden haben" (Donalies 2013c: 22) (Sprichwörter verkünden „Regeln für erwünschtes Verhalten": *Alles hat ein Ende, nur die Wurst hat zwei. Jeder Topf findet seinen Deckel. Viele Köche verderben den Brei. Was der Bauer nicht kennt, das frisst er nicht.*).

4.2 Kulinarische Phraseologismen und Weltbild – kontrastiv

Das Frühstück ist, wenn man dem Sprichwort *Frühstücken wie ein Kaiser, Mittagessen wie ein König und Abendessen wie ein Bettler* glauben darf, die wichtigste Mahlzeit am Tag.[18] Der typische Deutsche kann sich ein Sonntagsfrühstück ohne (gekochtes) Ei nicht vorstellen.[19] Das Ei nimmt demzufolge in der bundesdeutschen Kulturgemeinschaft unter den Nahrungsmitteln einen herausragenden Platz ein. Einen umfassenden deutsch-ungarischen Sprachvergleich der Phraseologismen, in deren Komponentenbestand das Nahrungsmittel zu finden ist, habe ich in Szatmári

[18] Dass dies nicht allgemeingültig ist, zeigt die Besprechung des Lexems in Eichinger (2018).

[19] Einer Erhebung zufolge besteht das typische Frühstück unter der Woche in Deutschland aus Kaffee, Brot oder Brötchen, Aufschnitt, Marmelade und gekochten Eiern. In Österreich konsumiert man zum Frühstück Kaffee oder Tee, Brot, Croissants und Marmelade. Zur Schweiz hieß es, dass ihre Essgewohnheiten denen ihrer Nachbarn ähneln, wobei sich der Schweizer Frühstücksklassiker Müsli besonderer Beliebtheit erfreut (vgl. **https://www.hometogo.de/media/fruehstueck-in-europa/** [30.03.2020]).

(2018) vorgestellt. Einige Ergebnisse dieser Analyse greife ich hier auf, um die Möglichkeiten der Phraseologismen mit dem Lexem *Ei/tojás* **für den Gegenstand dieses Beitrags auszuloten.**

4.2.1 Zum Lexem Ei *und zu Aspekten seiner Bedeutung*

Das Lexem *Ei* in der Bedeutung 'aus Schale, Eiweiß und Eigelb bestehendes Hühner-, Vogelei' ist seit dem 8. Jh. im deutschen Wortschatz belegt (vgl. Pfeifer 2005: 263). Auch im Ungarischen gehört das Lexem *Hühnerei* (ursprünglich ein Lehnwort aus dem Uralischen *tikmony* (*tik* heute *tyúk* und *mony* heute *tojás; mony* wurde metaphorisch die Bedeutung 'Hoden' übertragen, wodurch dieses Lexem zunehmend tabuisiert wurde und an seine Stelle *tojás* trat) zum Kernwortschatz.[20] Für das Lexem *Ei* lassen sich folgende Bedeutungen ausmachen, wobei der Sprachvergleich mit dem ungarischen Lexem *tojás* gewisse Übereinstimmungen erkennen lässt (vgl. Szatmári 2018: 182):[21]

Sowohl im Deutschen als auch im Ungarischen wird das Lexem verwendet zur Bezeichnung

(1) eines von bestimmten Tieren (besonders Vögeln, aber auch Reptilien und verschiedenen Insekten) gelegten, von einer Schutzhülle umschlossenen, Eizelle und meist Dotter und Eiweiß enthaltenden kugelförmigen Gebildes,
(2) des Hühnereis als Lebens-/Nahrungsmittel sowie
(3) der tierischen und menschlichen Hoden (derb).

Daneben wird im Deutschen damit (a) die befruchtete oder nicht befruchtete weibliche tierische oder menschliche Keimzelle, (b) der Ball (besonders im Fußball-, Basketballjargon), (c) die Fliegerbombe (umgangssprachlich), (d) Geld, Euro o. Ä. (umgangssprachlich) bzw. (e) ein Mensch, den jemand aus irgendeinem Grund ablehnt (salopp abwertend), bezeichnet.

Im Ungarischen dient *tojás* fernerhin dazu (a) das Eierlegen (eines Vogels) (selten), (b) menschliche Fäkalien (vertraulich) sowie (c) eine unkundige Person, meist ein Kind (*Mit akar ez a tojás*?) (vertraulich) zu benennen.[22]

---

[20] Vgl. **http://tist-fla.blogspot.com/2016/01/osi-magyar-szavak-nyomaban-nyom-mony_17.html und https://m.nyest.hu/hirek/mi-az-a-mony** (20.02.2020).

[21] Vgl. **duden.de**, **wortschatz.uni-leipzig.de**; Magyar Értelmező Kéziszótár (1992: 1381) (Reihenfolge der Bedeutungsangaben entspricht der der Quellen). Dabei wurde zu *vertraulich* angegeben: „charakteristisch für vertrauliche, direkte, ungezwungene Gespräche".

[22] In vielen Kulturen ist das Ei ein Symbol für Fruchtbarkeit, Leben und dessen Fortbestand, was gleichfalls in der Schöpfungsgeschichte vieler Völker (z.B. der Inder, Perser, Ägypter) seinen

Sowohl im Deutschen als auch im Ungarischen spiegeln die zahlreichen sprachlichen Ausdrucksmittel (Kollokationen und Wendungen), die die Produktion, den Zustand, die Zubereitung bzw. den Verzehr des Lebensmittels Ei thematisieren (u.a. *Eier legen; auf den Eiern sitzen* ('brüten'); *ein hart-/weichgekochtes Ei; Frühstücksei – friss tojás, lágytojás, tojásokat kikelt*) bzw. die Verwendung des Lexems zur Benennung der Eier enthaltenden Speisen oder Getränke (vgl. *Spiegeleier, Rührei, Eierkuchen/Eierfladen, verlorene/pochierte Eier, Eierlikör – tükörtojás, tojásrántotta, tojáslepény, rakott tojás, posírozott tojás, tojáslikőr*) die Bedeutung dieses Nahrungsmittels (ausführlicher in Szatmári 2018).[23]

5 Phraseme mit der Konstituente *Ei/tojás*

Der Bestandsaufnahme des lexikographischen Materials von Phrasemen mit dem Lexem *Ei/tojás* im Komponentenbestand (vgl. Quellenverzeichnis) nach scheint es im deutschen Wortschatz wesentlich mehr Phraseme mit der Komponente *Ei* zu geben: 47 deutsche und 26 ungarische Phraseme konnten exzerpiert werden (vgl. Szatmári 2018). Solche sprachvergleichenden Untersuchungen bieten eine ergiebige Grundlage für eine vielfältige Anwendung im Fremdsprachenunterricht. Dies soll anhand einiger Beispiele im Folgenden gezeigt werden. Zunächst zielt ein korpusbasierter kontrastiver Vergleich des lexikographischen Materials auf inhaltliche Übereinstimmungen und Abweichungen ab, denn aufgrund der unterschiedlichen Sprachfamilienzugehörigkeit (das Deutsche als überwiegend fusionierende, das Ungarische als überwiegend agglutinierende Sprache) ist auf der Ausdrucksseite mehr Abweichendes als Übereinstimmendes zu erwarten. Vor dem Hintergrund, dass sprachliche Zeichen/Zeichenkombinationen arbiträr sind, ist leicht nachvollziehbar, dass inhalts- und ausdrucksseitige Äquivalenzbeurteilungen im interlingualen Phrasem-Vergleich einerseits durch die Regularitäten und Normen der gegebenen Sprachsysteme erschwert werden und andererseits über inhaltsseitige Äquivalenz erst „objektiv" etwas ausgesagt werden kann, wenn diese durch

Niederschlag findet, indem sie meinen, dass die Welt aus dem Weltenei/Ur-Ei entstanden ist (vgl. Schmitz-Scherzer o.J.). Ein kurzer Überblick zur Bedeutung des Eis, das ebenfalls als Orakelrequisit, als Requisit bei verschiedenen Zeremonien sowie im Osterbrauchtum vieler Völker eine wichtige Rolle spielt, findet sich in Szatmári (2018).

[23] In vielen Romanen spielen Speisen, ihre Zubereitung, ihr genüsslicher Konsum eine Rolle, um Lokalkolorit zu erzeugen, vgl. die folgende Passage: „Ein einziges Mal hat er in seinem früheren Leben im Vittener *Kombüsenstübchen* gegessen, zu Renates 40. Geburtstag. Was ganz Besonderes hatte sie sich damals gewünscht, und vielleicht *ein bisschen nobel*. Im *Kombüsenstübchen* bestellt Fiete zwei Spiegeleier mit Bratkartoffeln und Flundern. Dazu einen schwarzen Tee. Er lässt es sich schmecken und zahlt, gibt ein gutes Trinkgeld." (Grundies, Ariane (2017): Die Toten am Sund. Ein Ostsee-Krimi. München/Berlin: Piper, S. 25, Hervorhebungen im Original)

den Gebrauch in verschiedenen Textsorten nachgewiesen wird (vgl. Farø 2006a,b).[24]

5.1 Konvergierende Phraseme mit *Ei/tojás*

Konvergenzen zeigen sich in den folgenden sechs konzeptualisierten Domänen (vgl. Tab. 2, die Erläuterungen zu den Phrasemen basieren auf den im Quellenverzeichnis angeführten Werken/Links).

Einfachheit / Lösung (überraschend einfache Lösung)	*Ei des Kolumbus*	(*egyszerű <vmi,> mint a) Kolumbusz tojása*
Unerfahrenheit (jmd. ist noch sehr unerfahren, unreif; ein Grünschnabel sein)	*kaum aus dem Ei geschlüpft/ gekrochen sein*	*alig bújt [kelt] ki a tojásból; még csak most bújt [kelt] ki a tojásból*
	noch Eierschalen hinter den Ohren haben	*(még) tojáshéj van <vkinek> a fenekén [még rajta van a tojáshéj <vkinek> a fenekén]*
	–	*a fenekén sötétben is világít a tojáshéj*
Vorsicht / Bewegung (behutsam, die Füße vorsichtig aufsetzend gehen; unsicher gehen)	*wie auf Eiern gehen*	*mintha tojásokon járna*
Vorsicht, Sorgfalt / Schonung (behutsam/sehr vorsichtig mit jmdm./etwas umgehen)	*jmdn./etwas wie ein rohes Ei anfassen/behandeln**	**úgy bánik <vkivel> v. <vmivel,> mint a hímes tojással; úgy vigyáz <vkire> v. <vmire,> mint a hímes tojásra**
Ähnlichkeit (einander zum Verwechseln ähnlich sein)	*sich/einander gleichen wie ein Ei dem anderen; wie aus demselben Ei gekrochen/ gebrütet*	**úgy hasonlít <vkihez,> mint egyik tojás a** *másikhoz [úgy hasonlítanak egymásra, mint két tojás]; (olyanok), mint két tojás*
Risikovermeidung (sich nicht festlegen, umständlich sein; vorsichtig zu vermitteln versuchen; sich winden, etwas verdecken/ verbergen/verheimlichen)	*einen Eiertanz aufführen***	*tojásokon táncol; tojástáncot jár*

Tab. 2: Semantisch äquivalente Phraseme mit *Ei* bzw. *tojás* im Komponentenbestand

[24] Die interlinguale Phraseologie unterteilt in „Volläquivalenz (Form und Bedeutung stimmen überein), Teiläquivalenz (Variation der Form, Bildhaftigkeit, Metaphorik und z.T. Konnotationen und Gebräuchlichkeit) und Ersatzäquivalenz (kein systemhaftes phraseologisches Äquivalent vorhanden)“ (Hallsteinsdóttir/Farø 2011: 141).

* Martin Luther schrieb: „… auff das er also sie auffs aller senfftest halte / wie ein rohes Ey / das er sie nicht zu rüttel oder erschrecke" (Kirchenpostilla, Das ist Außlegung der Episteln und Evangelien, 1560, 233b)

** Das Phrasem wird Goethe zugeschrieben, der einem Mädchen bei einem Tanz mit verbundenen Augen zwischen auf einem Teppich platzierten Eiern zusah. Sie bewegte sich dabei so geschickt, dass sie keins der Eier berührte. Der Dichter hielt dieses Ereignis in einer Geschichte fest. Einen Eiertanz aufführen wird angewendet, um auszudrücken, dass jemand sehr vorsichtig sein muss. Aufgrund der Kompliziertheit des Tanzes beschreibt das Phrasem auch Personen, die sehr umständlich sind (vgl. **http://www.sprichwoerter-redewendungen.de/redewendungen/einen-eiertanz-auffuhren** [03.10.2019]).

In der Fachliteratur wird davon ausgegangen, dass totale Äquivalenz/Volläquivalenz minimale Lernschwierigkeiten mit sich bringt, weil der muttersprachliche Transfer förderlich wirkt (vgl. Hessky 1997a: 259). Dies lässt sich jedoch nicht automatisch auf das Erkennen von totalen Äquivalenten übertragen. Als zum gemeinsamen europäischen kulturellen Erbe gehörig, sollte man meinen, dass obige Phraseologismen unter dem Phrasemgebrauch (in der Muttersprache) gegenüber positiv eingestellten DaF-Lernern bekannt sind. Eine Spontanumfrage unter Lehramts- und Masterstudierenden am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Károli-Gáspár-Universität zeichnet ein sehr differenziertes Bild. An der Befragung nahmen 11 Studierende teil, denen die in Tab. 2 ermittelten Phraseme vorgelegt wurden. Sie bekamen ein Aufgabenblatt mit folgenden drei Spalten: (Spalte 1) bekannt, Bedeutung; (Spalte 2) der deutsche Phraseologismus; (Spalte 3) der ungarische Phraseologismus. Das Aufgabenblatt lag in zwei Ausführungen vor: Entweder war die 2. oder die 3. Spalte freigelassen. Die Verteilung der Arbeitsblätter erfolgte nach dem Zufallsprinzip. Es wurden aber mehr Blätter der Variante, in der der deutsche Phraseologismus genannt wurde, verteilt, denn ich ging davon aus, dass die Studierenden aufgrund der Äquivalenz leichter die ungarische Entsprechung nennen könnten. Den Studierenden, die die ungarischen Phraseologismen bekamen, waren zwei Phraseme unbekannt (*Kolumbusz tojása* und *tojásokon táncol; tojástáncot jár*). Die sieben Studierenden, die das Arbeitsblatt mit den deutschen Phrasemen erhielten, sollten beim Verstehen des Phrasems eine ungarische Entsprechung anführen. Erkannt und mit der ungarischen Entsprechung versehen wurden lediglich die Phraseme *kaum aus dem Ei geschlüpft sein* (2 Personen), *noch Eierschalen hinter den Ohren haben* (5 Personen) und *sich gleichen wie ein Ei dem anderen* (7 Personen). Es zeigt sich, dass, auch wenn die phraseologische Einheit in der Muttersprache bekannt ist, nicht automatisch davon auszugehen ist, dass sie beim Vorliegen der äquivalenten fremdsprachlichen phraseologischen Wortverbindung auch aus dem Lexikon abgerufen wird. Erhellendes und der Fremdsprachenvermittlung Förderliches sollten in diesem Zusammenhang Spracherwerbsforschungen und psycholinguistische Untersuchungen beitragen.

5.2 Divergierende Phraseme mit Ei/tojás

Für den Gegenstand dieser Arbeit werden nur einige einzelsprachspezifische Phraseme meiner Untersuchung herangezogen. Abweichungen zeigten sich im untersuchten Korpus mit einem deutlichen Unterschied: Im Deutschen handelt es sich um etwa 28 Konzeptbereiche, im Gegensatz dazu gibt es fünf in der ungarischen Sprache (vgl. Szatmári 2018). Hier eine Auswahl der konzeptuellen Domänen:

Domänen mit deutschen Phrasemen	**Domänen mit ungarischen Phrasemen**
Geringwertiges/Wertlosigkeit:* *für einen Apfel und ein Ei arbeiten, etwas für einen Apfel und ein Ei kaufen/verkaufen*	Zeitintervall: *míg egy tojás megsül* ‚innerhalb von wenigen Minuten'
Ungeduld, Neugier/ Unvollkommenheit: *sich den Kopf über ungelegte Eier zerbrechen; sich um ungelegte Eier kümmern* (ist bereits bei Luther belegt); *von ungelegten Eiern reden; ungelegte Eier ausbrüten wollen*	Unvernünftigkeit/Gewinnsucht: *kakas alatt tojást keres* ‚etwas offensichtlich Unsinniges tun', ‚jmd. ist so geizig, dass er aus jeder Situation seinen Nutzen ziehen möchte'
Sauberkeit: *wie aus dem Ei gepellt aussehen/ herumlaufe*	Aussehen: *szeplős, mint a pulykatojás*; *olyan, mint egy koraszülött záptojás*
(Un-)Annehmlichkeit: *Ein dickes Ei; das ist ein (dickes) Ei!* bedeutet: (1) Unannehmlichkeit: eine unangenehme, bedenkliche Sache; es kann allerdings auch genau das Gegenteil (2) Annehmlichkeit bezeichnen: eine hervorragende, ausgezeichnete Sache	Zweckdienlichkeit: (derb) *finggal nem lehet tojást festeni*: (a) ‚ohne entsprechendes Werkzeug kann man keine gute Arbeit leisten' (b) ‚man sollte nicht sparsam sein, wenn man etwas Gutes haben will'
Missfallen: *ein faules Ei; gern mit faulen Eiern um sich werfen*; *jemanden mit faulen Eiern bewerfen*	Erziehung/Konsequenz: *tojásból kél a csirke*

* Interessant daran ist, dass, obwohl das Ei als Pachtzins ein wichtiges „Zahlungsmittel" war, es wie der Apfel als Naturprodukt in der bäuerlich geprägten Gesellschaft kaum einen Wert hatte.

Tab. 3 Einzelsprachspezifische Phraseme mit *Ei* bzw. *tojás* im Komponentenbestand

Die *natürlichen Phraseme* dienen der jeweiligen Kulturgemeinschaft zur Abbildung eines gewissen Ausschnitts der realen Welt. Sollte die Vorkommenshäufigkeit eines Kulinariums im Komponentenbestand eines Phrasems ein Kennzeichen für dessen Präferenz unter den Lebensmitteln in der außersprachlichen Welt sein (vgl. Wotjak 2010: 114), sind diesbezüglich deutliche Unterschiede zwischen der deutsch- und ungarischsprachigen Kulturgemeinschaft feststellbar: Im deutschen Kulturraum scheint das Ei unter den Grundnahrungsmitteln demnach eine exponiertere Stellung einzunehmen als im Ungarischen.

Dieser Unterschied wird in Szatmári (2018) mit der ungleichmäßigen Reaktion/Reflexion der jeweiligen Kulturgemeinschaft auf die strengen Abstinenzregeln im Mittelalter erklärt, als der Konsum tierischer Produkte (darunter auch Eier) über eine gewisse Zeit im Jahr strengstens untersagt war. In dieser Zeit entstanden viele Phraseme, so dass man annehmen kann, dass im Deutschen dem Ei mehr Gewicht beigemessen wurde und es deshalb weitaus häufiger als sprachspielerisches Mittel herangezogen wurde.

5.3 Auf dem Weg zum autonomen Lernen

Die Fremdsprachenvermittlung hat sich bereits seit fast 40 Jahren recht erfolgreich bemüht, den „praseodidaktischen Dornröschenschlaf" (Kühn 1987) zu beenden. Zahlreiche international anerkannte Beiträge legen davon Zeugnis ab (vgl. Lüger 1997, 2019). Einig ist sich die Fachliteratur, dass Phraseme nur in konkreten Verwendungskontexten zu behandeln sind (u.a. Jesenšek 2006; Bergerová 2011; Lüger 2019; Ettinger 2019).

Als grundlegend für die Vermittlung von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht hat sich der phraseodidaktische Dreischritt von Kühn (1992, zit. n. Hallsteinsdóttir 2011: 7) erwiesen. Er beinhaltet die Schritte (1) Erkennen einer kontextuell eingebetteten phraseologischen Einheit, (2) Entschlüsseln der phraseologischen Bedeutung unter Zuhilfenahme des Kontextes bzw. vorhandenen Bildmaterials oder durch das Nachschlagen in Wörterbüchern, (3) Erwerben des Phrasems als Ganzheit und Verwendung in entsprechenden Kontexten (vgl. Hallsteinsdóttir 2011: 7). Darauf basierend wurden die Lernschritte Erkennen (des Phrasems in einem authentischen Text, anhand morphosyntaktischer Anomalien, semantischer Inkompatibilitäten, unikaler Elemente), Verstehen/Entschlüsseln (des Phrasems durch gezielte Fragestellungen und durch den Kontext), Festigen (Einüben des Phrasems) und Anwenden (des neuen phraseologischen Ausdrucks in einem ähnlichen Kontext) herausgearbeitet, die heutzutage als fundamentale Phasen beim Erwerb von Phrasemen gelten (vgl. Lüger 1997: 102), vgl. auch Abb. 1:

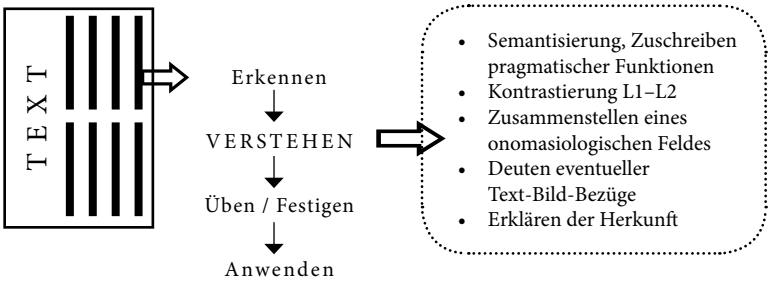


Abb. 1: Mögliche Lernschritte der Phrasemvermittlung nach Lüger (2019: 73)

Lüger (2019) betont, dass sich unter Berücksichtigung der konkreten Unterrichtssituation die Prioritäten verschieben können. In jedem Fall jedoch kommt dem Verstehen (deshalb in Lügers Darstellung auch hervorgehoben) eine größere Bedeutung zu: Mit der Bedeutungserschließung sind die Erfassung des kommunikativen Zusammenhangs sowie des semantisch-pragmatischen Mehrwerts verbunden. Unterstützend wirken ferner der Vergleich mit der Muttersprache, die Einordnung in ein onomasiologisches Feld, das Herstellen von Text-Bild-Bezügen und gegebenenfalls das Einbeziehen des kulturspezifischen Hintergrundes.

Neben der Vermittlung von Phrasemen im Unterricht wird die Aufmerksamkeit immer wieder auf die Wichtigkeit des Selbststudiums gelenkt (vgl. Ettinger 2019; Lüger 2019), wobei vor allem an fortgeschrittene Lerner gedacht wird. Anregend ist die praxiserprobte und bewährte Lernmethode, die Regina Hessky, Stefan Ettinger und Manuela Nunes im Laufe ihrer Zusammenarbeit entwickelt und präzisiert haben. Formalisiert wird sie in Form eines Arbeitsblattes, das online zugänglich ist (vgl. Fußnote 13), dabei geht es um Folgendes:

> Das Arbeiten mit einem solchen Merkblatt erscheint zunächst als eine Überforderung. Der Lernende sollte sich aber von dem großen Lernaufwand nicht erschrecken lassen. Im Laufe des autonomen Weiterlernens stellt sich nämlich sehr rasch eine erfreuliche Routine ein, die ein relativ schnelles Erarbeiten einer neuen Redewendung erlaubt. Es dürfte tröstlich zu wissen sein, dass derart intensiv „gelernte" Phraseologismen wirklich zum sprachlichen Besitz werden, auf den man problemlos zurückgreifen kann. Einfaches kontextfreies Auswendiglernen von Phraseologismengleichungen erweist sich dagegen nach allen Erfahrungen als wenig ergiebig für die aktive phraseologische Kompetenz. Auch für eine unbedingt anzustrebende umfangreiche passive phraseologische Kompetenz

> kann ein solches Arbeitsblatt den Blick des Lernenden schärfen und zur besseren Verankerung im Gedächtnis beitragen. (Ettinger/Nunes 2006: 38f.)

Das letztgenannte Arbeitsblatt ist für fortgeschrittene Portugiesischlernende konzipiert worden und beinhaltet insgesamt 10 Punkte (diese gebe ich hier verallgemeinert wieder): Ausgehend von einem authentischen Textbeispiel (mit Notizen zum Schlüsselbegriff und Nennung des Phrasems mit Quellenangabe) folgen die Paraphrasierung des Phrasems in der L2 und/oder Muttersprache sowie Angaben zur muttersprachlichen Entsprechung, dann sollen Angaben zu grammatikalischen und zu klassematischen Restriktionen, zur stilistischen Markierung, zur Frequenz, zu Gebrauchsbedingungen, zur Gestik/Mimik sowie zur Etymologie und zu Sonstigem getätigt werden.

Bergerová (2011) hat – inspiriert durch eine frühere Version – das Arbeitsblatt insofern verändert, als sie aus nachvollziehbaren Gründen (Zeitaufwand, Sprachkompetenz der Studierenden) auf morphosyntaktische Restriktionen und Gebrauchsbedingungen (Wer? Zu wem? Wann? Wo? Mit welcher Absicht?) verzichtete. Sie will fortgeschrittene Lerner/Germanistikstudierende an das selbständige Erarbeiten von Phraseologismen heranführen, indem sie sie (im Rahmen einer Lehrveranstaltung) befähigt, nach und in geeigneten Informationsquellen zu suchen. Zugleich macht sie damit die Studierenden – in Bezug auf Phraseologismen – mit Methoden der (kritischen) Wörterbuchbenutzung vertraut und richtet deren Augenmerk auf verschiedene Aspekte der zwischensprachlichen Äquivalenz. Mithilfe der Informationsquellen sollen sich die Lernenden den folgenden Fragenkatalog erarbeiten:

1. unter welchem Stichwort/welchen Stichwörtern haben sie die Phraseologismen gefunden;
2. in welcher Form werden die Phraseologismen dort angeführt;
3. wie wird ihre Bedeutung erklärt;
4. beinhaltet der Wörterbuchartikel zusätzliche Angaben zum Gebrauch (z.B. stilistische Markierung, Informationen über Geschlechts- oder Altersspezifik, regionale Markierung u. Ä.);
5. liefern die Wörterbücher Informationen über den Ursprung der Phraseologismen. (Bergerová 2011: 113f.)

Außerdem sollten die DaF-Lerner den Äquivalenztyp bestimmen, im Internet oder in anderen Quellen drei authentische (von Muttersprachlern verfasste) Textbelege für den jeweiligen Phraseologismus suchen, wobei besonders Belege für den modifizierten Gebrauch erwünscht waren.[25]

[25] Eine fakultative Aufgabe bestand darin, die phraseologische Bedeutung der Wortverbindung bildlich (z.B. durch Zeichnungen, Bilder/Fotos) darzustellen (es sollte nicht – wie es üblicherweise

Ähnlich gezielt kann auch der fortgeschrittene Deutschlerner der gymnasialen Oberstufe für die Erarbeitung von Phrasemen sensibilisiert werden. Auf den Gegenstand meines Beitrags bezogen können ausgehend vom deutschen Frühstückstisch für die einzelnen Kulinaria Phraseme in authentischen Texten Ausgangspunkt für das Erschließen der Phraseme mithilfe des obigen Katalogs sein, der paarweise oder in kleineren Gruppen „abgearbeitet" werden kann. Exemplarisch seien hier einige Textsorten für verschiedene deutsche Phraseologismen mit der Komponente Ei angeführt; auf weitere in den Belegen vorhandene Phraseologismen sei hier nur verwiesen (u.a. *der Haussegen hängt schief, Andacht abhalten, alles geben, Eier legen*).

(1) ***wie aus dem Ei gepellt***

(a) ***KULINARISCHE REDEWENDUNGEN: WIE AUS DEM EI GEPELLT***

13. April 2017

Ostern steht vor der Tür und am Wochenende dreht sich alles um die Ostereier. Die Kleinen gehen auf Eiersuche und die Erwachsenen geben alles dafür, um „wie aus dem Ei gepellt" auszusehen. Was es mit dieser Redewendung auf sich hat und warum sich an Ostern alles um das Ei dreht, erfahren Sie in diesem Artikel.

Bedeutung der Redewendung

Der Ausdruck „wie aus dem Ei gepellt" wird in der Umgangssprache häufig verwendet und steht für ein sehr gepflegtes Äußeres. So werden besonders gut gekleidete Menschen als „wie aus dem Ei gepellt" bezeichnet.

https://www.speisekarte.de/blog/2017/04/13/kulinarische-redewendungen-wie-aus-dem-ei-gepellt/(25.02.2020)

(b) – Waage: 24. September bis 23. Oktober

Schicke Clique

Nicht nur, dass einem die ganze Familie immer hübsch adrett wie aus dem Ei gepellt oder dem Modejournal entstiegen entgegenkommt, nein, die sind auch noch schön harmonisch aufeinander abgestimmt. Und falls bei Waagen mal der Haussegen schief hängt, wird er sanft wieder ausgeglichen und waagerecht eingependelt.

https://www.kostenlos-horoskop.de/horoskop/familie/ (25.02.2020)

---

geschieht – die wörtliche wiedergegeben werden). Damit wurden einerseits vertiefende Kenntnisse hinsichtlich der Semantisierung eines Phrasems gewonnen sowie andererseits ein Sich-daran-Erinnern gefördert. Besonders gelungene Bilddarstellungen sind online über **http://frazeologie.ujepurkyne.com/VS_teil04.asp** (07.04.2020) zugänglich (vgl. auch Bergerová 2007).

(c) ***Kriminalliteratur***

So zumindest wirkte das emsige Treiben auf die Kommissarin, die den eilenden, teuer gekleideten und wie aus dem Ei gepellten Männern und Frauen hinterhersah, die in das Gebäude oder aus ihm herausströmten [sic!]. (Franz, Andreas/Holbe, Daniel (2013): Tödlicher Absturz. Augsburg: Weltbild. S. 65)

(d) ***„Grauhe Ruh" wie aus dem Ei gepellt***

Arbeiten an der Kapelle sind abgeschlossen

14 FEB 2020 / 16:49 UHR

Die „Grauhe Ruh" erstrahlt in neuem Glanz: Die Wiedereinsegnung ist für den 1. Mai geplant. Fotos: re

Biebergemünd (in). Die Renovierungsarbeiten an der zwischen Wirtheim und Bad Orb gelegenen Kapelle „Graue Ruh" sind abgeschlossen. Wie aus dem Ei gepellt, präsentiert sich das 1946 errichte Kleinod nach der Sanierung. Nachdem am 1. Mai die letzte Andacht abgehalten wurde, hat sich viel getan, denn erst während der Bauarbeiten stellte sich heraus, wie groß das Ausmaß der Schäden tatsächlich ist.

https://www.gnz.de/region/biebergemuend/grauhe-ruh-wie-aus-dem-ei-gepellt-MX1347961 (07.04.2020)

Die Bedeutung von Phraseologismen wird – wie das Beispiel (1a) zeigt – nicht nur in online zugänglichen Datenbanken,[26] sondern auch in Blogs erläutert. Anhand authentischer Texte können die Lernenden dann ihr Wissen über die

[26] Nützliche, mit kurzen Erläuterungen zum Inhalt versehene Links zu Seiten, die Phraseologismen und Sprichwörter verzeichnen, bietet das **redensarten-index.de**-Portal (**https://www.redensarten-index.de/links/links-redensarten.php** [25.06.2020]).

Verwendung vertiefen. Sie lernen, dass der Phraseologismus als Vergleich oder Attribut genutzt wird, vgl. (1b), (1c). Überdies macht (1d) deutlich, dass er nicht nur personenbezogen gebraucht wird, sondern auch z.B. auf renovierte Gebäude anwendbar ist.

(2) ***ungelegte Eier***

„Wir reden über ungelegte Eier" (Philipp Ortmann, 02.02.2016) **https://www.nrz.de/staedte/wesel-hamminkeln-schermbeck/wir-reden-ueber--ungelegte-eier-id11518906.html** (07.04.2020)

[…] Ohne jegliches Wissen der Brüner Bürger", so kritisiert er, werde im Rat entschieden, die Ackerfläche zu erwerben. Ob es tatsächlich passiert, wird sich erst zeigen. Aber allein die Tatsache, dass sich die Stadt mit dem Grundstück beschäftigt, ist die Nachricht für die Bürger, die auch bereits wissen wollen, wie es an der Stelle weitergehen soll. Demnach „sollen hier zweigeschossige Holzhäuser entstehen, die das Landschaftsbild Brünens massiv verändern werden", schreibt Kuhrke.

[…] „Insofern wird hier über Eier diskutiert, obwohl das Huhn, das sie legen soll, noch gar nicht geboren wurde", sagte der Bürgermeister. Hörbar verärgert, weil dieses ursprünglich nichtöffentliche Thema so frühzeitig den Weg in die Öffentlichkeit gefunden hat.

Die Passage aus dem Zeitungsbericht in (2) präsentiert eine durchaus drastische Paraphrasierung des Phrasems durch den Muttersprachler.

Eine weitere Möglichkeit, sich Einsichten **über** den authentischen Gebrauch von Phraseologismen und ihre Übersetzung zu verschaffen, sind Paralleltexte, vgl. (3):

(3) ***das Ei des Kolumbus***

https://www.linguee.hu/ (07.04.2020):

*Elnök úr, javaslom, hogy vegyük fontolóra a pénzkínálat bővítését („quantitative easing") az euróövezetben; és lehet, hogy a megoldás olyan egyszerű lesz, mint **Kolumbusz tojása**.* (**europarl.europa.eu**)	*Herr Präsident, ich schlage vor, eine quantitative Lockerung für den Euroraum zu erwägen; es könnte das **Ei des Columbus** sein.* (**europarl.europa.eu**)
*Az Unió a mediterrán térségért kezdeményezés **Kolumbusz tojása**, nemde!* (**europarl.europa.eu**)	*Die Union für das Mittelmeer, das ist doch das **Ei des Columbus**!* (**europarl.europa.eu**)

Internet-Suchmaschinen und Internetportale liefern in Sekundenschnelle eine Fülle an Beispielen, als empfehlenswert für die bilinguale Phraseologie

lobt Ettinger die Datenbank Linguee, die Onlinewörterbücher mit einer Suchmaschine kombiniert und zweisprachige, übersetzte Satzpaare anbietet: Sie ist

> eine Übersetzungshilfe für selbständiges Übersetzen mit Hilfe einer Datenbank bilingualer Texte, die […] mit Erfolg von Linguisten für die kontrastive Phraseologie verwendet werden kann und die in der Phraseodidaktik die Ausbildung der Selbstlernkompetenz erleichtern kann. (Ettinger 2015: 3f.)

Allerdings wurde meine Begeisterung etwas gedämpft, denn es sind weit weniger phraseologische Einheiten für das Sprachenpaar Deutsch-Ungarisch abgespeichert, z.B. konnte ich keine Belege für *wie aus dem Ei gepellt* finden,[27] während im deutsch-englischen Wörterbuch doch eine Reihe von Beispielen[28] zu finden war:

(4) ***wie aus dem Ei gepellt***

https://www.linguee.de/deutsch-englisch (07.04.2020):

*[…] steigerte die [...] Erwartung, dann kamen sie auf die Bühne, Phil, wie immer „**wie aus dem Ei gepellt**", Grant ganz in schwarz[...] (er saß dann vor […]* einer schwarzen Wand), Henry mit seinem neuen Outfit, einem knallroten Gehrock, passender Hose, Schuhen und Hut. (**sailor-marinero.com**)	*[…] for a minute and [...] enhanced the expetation and then they appeared on stage: Phil alway **as neat as a pin**, Grant completely [...] dressed in […]* black (he sat in front of a completely black background), Henry in his new outfit completely in red, frock, trousers, shoes and hat. (**sailor-marinero.com**)
*Die Farbe strahlt, und in der Kabine ist alles **wie aus dem Ei gepellt**.* (**magazine.volvotrucks.com**)	*The paintwork gleams and inside the cab everything is **spick and span**.* (**magazine.volvotrucks.com**)
*Gossip Girl-Star Ed Westwick sah nach einem langen Flug aus England fantastisch aus, während Supermodel Bar Refaeli und IT-Girl Emma Roberts ebenfalls **wie aus dem Ei gepellt** aus dem Flieger stiegen.* (**posh24.de**)	*Gossip Girl hottie Ed Weswick looking amazing after a long flight from England, supermodel Bar Refaeli and IT Girl Emma Roberts who were both also **totally fresh and sparkly** were both there too.* (**posh24.de**)

[27] Laut **https://lyricstranslate.com/de/wie-aus-dem-ei-gepellt-sein** (30.06.2020) lautet eine ungarische Entsprechung *kicsípi magát*.

[28] Wie aufschlussreich Paralleltexte gerade für Übersetzungsarbeiten sein können, wird in diesem Fall offensichtlich, denn auf **https://lyricstranslate.com/de/wie-aus-dem-ei-gepellt-sein** (30.06.2020) fanden sich z.B. völlig andere Entsprechungen: *dressed to kill, dressed to the nines*.

6 Abschließendes

Phraseologismen sind sowohl strukturell als auch lexikalisch-semantisch eine außerordentlich vielschichtige sprachliche Erscheinung. Einzeln und in der phraseologischen Einheit stellen die Lexeme eine Bereicherung des Wortschatzes dar. Da die phraseologischen Wortkombinationen einzelsprachlich sind, sind sie für jeden Fremdsprachenlerner eine nicht geringe Herausforderung. Beachtenswert ist, dass der phraseologische Wortschatz zugleich ein Weltbild der Sprach- und Kulturgemeinschaft transportiert. Demzufolge ist natürlicherweise die Vermittlung von Phraseologismen sowohl im primärsprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht zu einer dringlichen Aufgabe geworden, was zur Herausbildung der Phraseodidaktik führte. Sie gilt es, zukünftig genau zu definieren, ihre Aufgabenfelder noch präziser abzustecken, aber ebenso wesentlich sind intensive, interdisziplinäre Forschungen. Spracherwerbsforschungen, psycholinguistische Untersuchungen und – da Deutsch häufig als zweite oder sogar dritte Fremdsprache unterrichtet wird – Untersuchungen zur Interaktion der in der Schule vermittelten Fremdsprachen sollten vorangetrieben werden, um zu weiteren gewinnbringenden Erkenntnissen über Erwerbs- und Behaltensprozesse von Phrasemen zu gelangen. Wichtig für die fremdsprachliche Phraseodidaktik ist außerdem zu definieren, was phraseologische Kompetenz in Bezug auf den Fremdsprachenlerner/Fremdsprachenunterricht bedeutet und wie man sie beurteilen, testen kann. Es wäre allerdings nicht sinnvoll, eine Phrasem-Liste „abzuarbeiten", denn lexikographisches Wissen ist lediglich das Fundament, das nur gefestigt wird, wenn es stets mit Erkenntnissen zur tatsächlichen Anwendung angereichert wird. Die Lernenden sollen sprachsituativ-kontextuell auf Phraseme zugreifen, deshalb sind besonders begrüßenswert die Ansätze, die die Lernenden für das Selbstlernen sensibilisieren und sie anregen, sich – ausgehend von Alltagssituationen – einen diesbezüglichen Phraseologismenschatz anzulegen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Agricola, Erhard (1988): Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch. Unter Mitw. v. Herbert Görner u. Ruth Küfner. 13. Aufl. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Bárdosi, Vilmos (2012): Magyar szólások, közmondások adatbázisa. 14000 szólás, közmondás, helyzetmondat magyarázata stilisztikai jelzéssel, a típus feltüntetésével, fogalomköri szómutatóval. Budapest: Tinta.

Braun, J. M. (1840): Bibliothek des Frohsinns, oder 1000 Anekdoten, Witz- und Wortspiele, Travestieen und Parodieen, Epigramme, Räthsel, humoristische Aufsätze und Curiosa aller Art, in Prosa u. Versen. V. Section. Sechs tausend deutsche Sprüchwörter und Redensarten. Stuttgart: F. H. Köhler.

Juhász, József / Szöke, István / O. Nagy, Gábor / Kovalovszky, Miklós (1992): Magyar értelmező kéziszótár. L–Zs. 9. Kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Paczolay, Gyula (2005): Ezër magyar közmondás és szólás – angol, észt, finn, németë fordítással és mëgfelelőkkel, latin forrásokkal. Bárczi Füzet. URL:

http://kiejtes.hu/megbizhato-muvek-%E2%80%94-melegen-ajanljuk/isten-eltesse-a-szerzot-85-szuletesnapjan-2015-november-2-paczolay-gyula-ezer-magyar-kozmondas-es-szolas-angol-eszt-finn-nemet-forditassal-es-megfelelokkel-latin-forrasokkal (10.09.2016).

Pfeifer, Wolfgang (2005): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 8. Aufl. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

http://idiome.deacademic.com/613/Ei (10.09.2016).

https://www.dwds.de/wb/Ei (10.09.2016).

http://www.ettinger-phraseologie.de (10.09.2016).

https://www.know.cf/dictionary/de/Ei (10.09.2016).

https://www.redensarten-index.de (10.09.2016).

http://www.symbolonline.de/index.php?title=Ei (10.09.2016).

https://de.wiktionary.org/wiki/Ei (10.09.2016).

Sekundärliteratur

Bartmiński, Jerzy (2012): Der Begriff des sprachlichen Weltbildes und die Methoden seiner Operationalisierung. Übersetzung aus dem Polnischen: Waldemar Czachur, Wolfgang Schramm. In: tekst i dyskurs – text und diskurs 5, S. 261–289.

Bergerová, Hana (2007): Multimediales Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie. CD-ROM. Ústí nad Labem: Purkyně-Univ. URL:

http://frazeologie.ujepurkyne.com (07.04.2020).

Bergerová, Hana (2011): Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung anhand eines Unterrichtsmodells. In: Linguistik online 46/3, S. 107–117.

Bukies, Gudrun (2017): „Alles Banane" – Deutsche Trophotismen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und kulturhistorischer Geschehnisse und sensorischer Repertoires. In: Szczęk, Joanna / Kałasznik, Marcelina (Hrsg.): Intra- und interlinguale Zugänge zum kulinarischen Diskurs II. (=Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 25). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. S. 101–120.

Burger, Harald (1997): Phraseologie im Kinder- und Jugendbuch. In: Wimmer, Rainer / Berens, Franz-Josef (Hrsg.): Wortbildung und Phraseologie (=Studien zur deutschen Sprache 9). Tübingen: Narr. S. 233–254.

Burger, Harald (2003): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 2. Auf. (=Grundlagen der Germanistik 36). Berlin: E. Schmidt.

Dingeldein, Hannah / Gredel, Eva (2017): Diskurse des Alimentären. Essen und Trinken aus kultur-, literatur- und sprachwissenschaftlicher Perspektive. Zur Einleitung. In: Dingeldein, Hannah / Gredel, Eva (Hrsg.): Diskurse des Alimentären. Essen und Trinken aus kultur-, literatur- und sprachwissenschaftlicher Perspektive (=Germanistik 49). Berlin: LIT. S. 1–9.

Donalies, Elke (2012): Sich die Rosinen aus dem Kuchen picken. Vier Gründe für den Phrasemgebrauch. Teil I: Klar wie Kloßbrühe – Adjektivphraseme. In: Sprachreport 4, S. 28–30.

Donalies, Elke (2013a): Vier Gründe für den Phrasemgebrauch. Teil II: Auf dem Präsentierteller – Substantivphraseme. In: Sprachreport 1–2, S. 50–51.

Donalies, Elke (2013b): Vier Gründe für den Phrasemgebrauch. Teil III: Seinen Senf dazu geben – Verbphraseme. In: Sprachreport 3, S. 35–36.

Donalies, Elke (2013c): Vier Gründe für den Phrasemgebrauch. Teil IV: Alles hat ein Ende, nur die Wurst hat zwei – Satzphraseme. In: Sprachreport 4, S. 22–23.

Eichinger, Ludwig M. (2018): Das deutsche Wort *Frühstück*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulinaristik des Frühstücks. Breakfast Across Cultures. Analysen – Theorien – Perspektiven (=Wissenschaftsforum Kulinaristik 6). München: Iudicium. S. 367–373.

Ehrhardt, Claus (2007): Phraseme in der Jugendsprache. In: Burger, Harald / Dobrovol'skij, Dmitrij / Kühn, Peter / Norrick, Neal R. (Hrsg.): Phraseologie/Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 28.1). Berlin: Mouton de Gruyter. S. 253–264.

Ehrhardt, Claus (2014): Idiomatische Kompetenz: Phraseme und Phraseologie im DaF-Unterricht. In: German as a foreign language – GFL-Journal 1, S. 1–20.

Ettinger, Stefan (2013): Aktiver Phrasemgebrauch und/oder passive Phrasemkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Einige phraseodidaktische Überlegungen. In: González Rey, Isabel (Hrsg.): Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language/Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache (=Lingua 22). Hamburg: Dr. Kovač. S. 11–30.

Ettinger, Stefan (2015): Vom Nutzen der Datenbank Linguee für die bilinguale Phraseographie. URL:

http://www.ettinger-phraseologie.de (07.04.2020).

Ettinger, Stefan (2019): Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand. In: PhiN 87, S. 84–124.

Ettinger, Stefan / Nunes, Manuela (2006): Portugiesische Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Hamburg: Buske.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin etc.: Langenscheidt.

Farø, Ken Joensen (2006a): Idiomatizität – Ikonizität – Arbitrarität: Beitrag zu einer funktionalistischen Theorie der Idiomäquivalenz. Kopenhagen: Museum Tusculanum.

Farø, Ken Joensen (2006b): Ikonographie, Ikonizität und Ikonizismus: Drei Begriffe und ihre Bedeutung für die Phraseologieforschung. In: Linguistik online 27/2, S. 57–71.

Fiedler, Sabine (2005): Phraseologismen in Comedy-Programmen: Die Harald-Schmidt-Show (2002–2003). In: Heine, Antje / Hennig, Mathilde / Tschirner, Erwin (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag. München: Iudicium. S. 181–198.

Fleischer, Wolfgang (1982): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Gondek, Anna / Szczęk, Joanna (Hrsg.) (2018): Kulinarische Phraseologie. Intra- und interlinguale Einblicke (=Sprachwissenschaft 39). Berlin: Frank & Timme.

Gülich, Elisabeth (1997): Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung ‚formelhafter Texte'. In: Wimmer, Rainer / Berens, Franz-Josef (Hrsg.): Wortbildung und Phraseologie (=Studien zur deutschen Sprache 9). Tübingen: Narr. S. 131–175.

Hallsteinsdóttir, Erla (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. In: Linguistik online 47/3, S. 3–31.

Hallsteinsdóttir, Erla / Šajánková, Monika / Quasthoff, Uwe (2006): Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. In: Linguistik online 27/2, S. 117–136.

Hallsteinsdóttir, Erla / Farø, Ken Joensen (2011): Interlinguale Phraseologie: Theorie, Praxis und Perspektiven. In: Yearbook of Phraseology 2010. S. 125–158. URL: **http://curis.ku.dk/ws/files/160889761/Hallsteinsdottir_Faroe_1_.pdf** (10.12.2016).

Hessky, Regina (1992): Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 21, S. 159–168.

Hessky, Regina (1997a): Einige Fragen der Vermittlung von Phraseologie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Wimmer, Rainer / Berens, Franz-Josef (Hrsg.): Wortbildung und Phraseologie (=Studien zur deutschen Sprache 9). Tübingen: Narr. S. 255–261.

Hessky, Regina (1997b): Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF. In: Deutsch als Fremdsprache 3, S. 139–143.

Hoplitschek, Doris (2007): Positiv oder negativ? Zum Bewertungsaspekt in deutschen und französischen Kulinarismen. Leipzig. Magisterarbeit. URL: **http://www.hoplitschek.com/downloads/magisterarbeit2.pdf** (05.02.2020).

Jazbec, Saša / Kacjan, Brigita (2013): Phraseophil oder phraseophob – ist das eigentlich überhaput [sic!] eine Frage? Eine qualitative empirische Fallstudie. In: Jezikoslovlje 14/1, S. 47–63.

Jesenšek, Vida (2006): Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. In: Linguistik online 27/2, S. 137–147.

Jesenšek, Vida (2013): Phraseologie. Kompendium für germanistische Studien. Maribor. URL:

http://www.ff.uni-mb.si/dotAsset/40662.pdf (25.02.2020).

Kersten, Daniela (2009): Trophotismen – deutsche und schwedische Phraseologismen bidirektional untersucht. In: Lavric, Eva / Konzett, Carmen (Hrsg.): Food and Language. Sprache und Essen. Frankfurt am Main: P. Lang. S. 149–160.

Kühn, Peter (1987): Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Schlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel. In: Fremdsprachen lehren und lernen 16, S. 62–79.

Ljubimova, Natalia V. (2014): Gastronomisch-kulinarische Phraseologismen als Mittel zur Konzeptualisierung politischer Kontexte. In: B*естник МГЛУ. Выпуск 4 (690)*. S. 112–123.

Lüger, Heinz-Helmut (1996): Satzwertige Phraseologismen im Text. Elemente eines Mehrebenenmodells. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 30, S. 76–98.

Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 32, S. 69–120.

Lüger, Heinz-Helmut (2019): Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 61, S. 51–82.

Margewitsch, Erika (2005): ‚Falsche' Kollokationen und andere Formulierungsschwächen: Spuren auf dem Weg zum guten Stil? In: Feilke, Helmuth / Schmidin, Regula (Hrsg.): Literale Textentwicklung – Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz (=forum Angewandte Linguistik 45). Frankfurt am Main: P. Lang. S. 185–194.

Mückel, Wenke (2014): Primärsprachliche Phraseodidaktik – Skizze eines Aufgabenfeldes. In: Neuphilologische Mitteilungen 115/4, S. 391–399.

Schmitz-Scherzer, Reinhard (o.J.): Das Ei als Symbol in der Geschichte der Menschheit – eine Skizze. URL:

http://www.schmitz-scherzer.de/medien/medium87.pdf (S. 1–10; 12.12.2016).

Schreiber, David / Mahlow, Cerstin / Juska-Bacher, Britta (2012): Phraseologische Neologismen: Identifikation und Validierung. In: Yearbook of Phraseology, Bd. 3. S. 3–30.

Szatmári, Petra (2008): Realien im Rahmen von interkultureller Linguistik und Übersetzungswissenschaft (anhand der Übersetzung einer Erzählung von Th. Mann). In: Bartoszewicz, Iwona / Szczęk, Joanna / Tworek, Artur (Hrsg.): Linguistica et res cotidianae (Linguistische Treffen in Wrocław, Vol. 2). Wrocław-Dresden: ATUT/Neisse. S. 445–456.

Szatmári, Petra (2018): War das *Ei des Kolumbus* ein rohes oder ein faules Ei? Zu Phrasemen mit der Konstituente *Ei*. In: Gondek, Anna / Szczęk, Joanna (Hrsg.): Kulinarische Phraseologie. Intra- und interlinguale Einblicke (= Sprachwissenschaft 39). Berlin: Frank & Timme. S. 177–198.

Szczęk, Joanna (2010): Auf der Suche nach der phraseologischen Motiviertheit im Deutschen (am lexikographischen Material) (=Dissertationes Inaugurales Selectae 65). Dresden/Wrocław: Neisse.

Szczęk, Joanna / Kałasznik, Marcelina (2014): Farben in der Küche – Zur Rolle der Farbbezeichnungen in der kulinarischen Nomination im Deutschen. In: Studia Germanica Gedanensia 31, S. 193–207.

Szczęk, Joanna / Kałasznik, Marcelina (Hrsg.) (2017): Intra- und interlinguale Zugänge zum kulinarischen Diskurs II (=Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 25). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Turska, Marta (2015): Kulinarische Phraseologismen zwischen Kulturspezifik und Universalität. In: Studia Germanica Gedanensia 33, S. 163–177.

Turska, Marta (2018): Zur Motiviertheit der kulinarischen Phraseologismen des Deutschen. In: Gondek, Anna / Szczęk, Joanna (Hrsg.): Kulinarische Phraseologie. Intra- und interlinguale Einblicke (= Sprachwissenschaft 39). Berlin: Frank & Timme. S. 29–44.

Ulrich, Winfried (2013): Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.): Materialien zur Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Berlin. S. 307–330. URL:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/9_Sprachsensibler_Fachunterricht-wissenschaftliche_Grundlagen.pdf (03.02.2020).

Valenčič Arh, Urška (2014): „Auf dem richtigen Weg sein" – phraseodidaktische Ansätze im DaF-Unterricht. In: Linguistica 54/1, S. 365–379.

Wierlacher, Alois (2008): Die kulinarische Sprache. In: Wierlacher, Alois / Bendix, Regina (Hrsg.): Kulinaristik: Forschung – Lehre – Praxis. Berlin: LIT. S. 112–126.

Wotjak, Gerd (2010): Schmeckt die Wurst auch ohne Brot? Deutsche Phraseologismen mit Lebensmittelbezeichnungen/KULINARISMEN sowie (mehr oder weniger feste) Wortverbindungen zum Ausdruck von ungenügender bzw. übermäßiger Ernährung. In: Korhonen, Jarmo/Mieder, Wolfgang/Piirainen, Elisabeth/Piñel, Rosa (Hrsg.): EUROPHRAS 2008. Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.–16.8.2008 in Helsinki. Helsinki: Universität Helsinki. S. 113–123. URL:

https://homepage.univie.ac.at/beata.trawinski/publications/europhras_08.pdf (14.01.2017).

Zenderowska-Korpus, Grażyna (2010): Eine harte Nuss zu knacken. Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Glottodidactica XXXVI, S. 83–94.

Bernhard Offenhauser (Budapest)

Kollokationen im DaF-Unterricht – Nutzbarmachung von Kollokationen zur Förderung der kollokativen Kompetenz

Erweiterung der lexikalischen Kompetenz am Beispiel eines DaF-Jugendkurses

0 Einleitung

Welche Wortkombination funktioniert in bestimmten Situationen? Wie kann man diese sprachlichen Muster erkennen und produktiv anwenden? Diesen Fragestellungen geht der vorliegende Beitrag nach und wird durch die konkrete Umsetzung im Rahmen eines DaF-Jugendkurses im Sommer 2019 veranschaulicht. Nach einem Anriss der theoretischen Grundlegung gilt es, die Vorüberlegungen und die konkrete Umsetzung der Unterrichtssequenzen darzustellen und zu reflektieren. Die Lexik-Grundlage bilden die Anforderungen des GERS für die Niveaustufe A1, wobei diese auch als Basis für aktuelle Lehrwerke anzusehen ist. Als Werkzeug zur Kollokationsfindung wird die online verfügbare Ausgabe des Kollokationenwörterbuchs von Buhofer et al. (2014) herangezogen. Für den Unterricht wird das Lehrwerk *Ideen 1* (2008) genutzt. Die Dokumentation und Reflexion des Vorgehens der einzelnen Unterrichtseinheiten erfolgt auf der Grundlage von Erhebungsmethoden aus der Aktionsforschung nach Altrichter et al. (2018).

Ziel der Unterrichtssequenzen ist, die Lernenden bereits im Anfängerunterricht für Kollokationen, also für hochfrequent benachbarte Wörter im Deutschen, zu sensibilisieren und somit mit einer schrittweisen Einleitung einer Kollokationskompetenz zu beginnen. Kollokationales Lernen ist folglich eine Wortschatzlernstrategie und hat zum Ziel nicht nur den Wortschatzerwerb zu erleichtern, sondern auch den sprachlichen Output auf präzisere und spontanere Äußerungen zu bringen.

1 Zum Kollokationsbegriff

Chunks sind in der Sprachenfachdidaktik nicht mehr wegzudenken, v. a. wenn man den A1 DaF-Unterricht heranzieht. Dabei werden von der Lehrendenseite „einzelne Elemente zu größeren Einheiten" kodiert (z.B. *Hallo, guten Tag, wie geht's?*), wodurch bei den Lernenden mehr semantische bzw. pragmatische Informationen behalten und automatisiert verarbeitet werden können. Chunks sind auf pragmatischer Ebene stark an spezifische Situationen gebunden (vgl. Barkowski et al. 2010: 34). Stein (1995) geht vom Deutschen als eine formelhafte Sprache aus, in der zur Sprachproduktion viele Schablonen bzw. Formeln zusammengesetzt werden können, wobei er diese als Chunks bezeichnet. Diese sogenannten „Halbfertigprodukte" (vgl. Hausmann 1984: 398) sind die angeführten vorgefertigten Strukturen, die v.a. in der spontanen mündlichen Produktion notwendig sind, da sie den kontinuierlichen Redefluss letztendlich gewährleisten.

Kollokationen sind nach der sprachwissenschaftlichen Bedeutung das „häufige Vorkommen von i. d. R. zwei Wörtern in einem Syntagma" (vgl. Barkowski et al. 2010: 155) bzw. nach Bubenhofer (2009: 24) immer wiederkehrende sprachliche Muster, die zu einem „musterhaften Sprachgebrauch" führen. Hausmann (1984: 399–402) präzisiert, dass Kollokationen nur solche syntagmatischen Wortverbindungen sind, bei denen die semantische autonome Basis, die mit anderen Wörtern kolloziert, den Einsatz von bestimmten weiteren sprachlichen Elementen verlangt. Es handelt sich somit um eine feste Verbindung, in der vorgegeben ist, was das benachbarte Element, der Kollokator, innerhalb des sprachlichen Musters ist. Dieser ist semantisch an die Basis gebunden, wodurch die Kollokation genau diese spezielle Bedeutung ausschließlich in spezifischen Kontexten bekommt. Der Kollokator kann selten beliebig gewählt noch durch vermeintliche Synonyme ersetzt werden (z.B. *entfernte Verwandte* vs. **gesonderte Verwandte; ausgewogene Mahlzeit* vs. **gleichmäßige Mahlzeit; Geld verdienen* vs. **Geld suchen*). Diese Wortkombinationen können somit nicht beliebig zusammengestellt werden bzw. deren Konzepte nicht immer aus einer anderen Sprache transferiert werden. Diese festen Verbindungen sind somit frequente sprachliche Erscheinungen, die bei der Rezeption unauffällig sind, da sie nicht gegen syntaktische bzw. selten gegen semantische Kompatibilitätsregeln verstoßen (vgl. Handwerker 2010: 249). Andererseits sind Kollokationen leicht erschließbar und „werden als ein normaler Sprachgebrauch empfunden" (Targońska 2014: 130) Demnach verstehen die Fremdsprachenlernenden sehr schnell die Bedeutung einer Kollokation, wenn man mit der Bedeutung der Basis vertraut ist (vgl. Targońska 2014: 130).

Somit ist beim ersten Schritt in der Rezeptionsphase beim gesteuerten Fremdsprachenerwerb die Aufmerksamkeit weniger auf den Kollokator als auf die bedeutungstragende Basis zu richten, wobei ein semantisch–pragmatischer Schwerpunkt zu setzen ist. In einem zweiten Schritt, in der Produktion, muss zur korrekten Anwendung von Kollokationen diese als komplette Einheit bereits abgespeichert sein, da es sich letztendlich um ein semantisches Ensemble in einem gegebenen Kontext handelt, das nur als Ganzes zur Sinnproduktion beitragen kann. In diesem Kontext ist auf idiomatischer Ebene das Phänomen der sogenannten „Falschen Freunde" hinzuweisen.

Zöfgen (2001) führt drei wichtige Argumente an, warum Kollokationen im FSU eine bedeutende Rolle spielen. Erstens ist der „sprachstrukturelle Aspekt" (Stubbs 1997: 153) zu nennen: Ein hoher Anteil des Sprachgebrauchs ist durch „vorgefertigte Äußerungen stark routiniert" (Zöfgen 2001: 272). Zweitens ist die lern- und gedächtnispsychologische Dimension anzuführen: Kollokationen schaffen Strukturen im mentalen Lexikon. Drittens ist die empirische Evidenz gegeben: Eine der Hauptursachen von Kollokationsfehlern stellt die Interferenz aus der L1 dar (vgl. ebd.).

Kollokationen im Sinne der Halbfertigprodukte stellen Sinneinheiten und somit Übersetzungseinheiten dar bzw. nach Teubert (2004: 522) weiterführend betrachtet spielen „die Einzelwörter keine Rolle mehr, […] nur die Einheit als solche hat eine Bedeutung." Somit muss im Übersetzungsprozess für die Kollokation in der Ausgangssprache ein Äquivalent in der Zielsprache bzw. umgekehrt gefunden werden.

Demnach ist zu folgern, dass nicht nur die Kenntnis alleine von einzelnen Kollokationen letztendlich den Weg zum Sprachkönnen erleichtert, sondern auch im Sinne eines Kompetenzerwerbs das Wissen darüber, dass es diese spezifische Art von sprachspezifischen Syntagmen gibt. Durch Unterstützung dieser Kollokationskompetenz, also dass auch unbekannte Kollokationen erkannt werden, sodass diese nicht zuerst in ihre Einzelbestandteile zu zerlegen sind, wird ein Beitrag vor allem zur gezielten Erweiterung der produktiven Sprachkompetenz geleistet. Demnach ist bereits in den ersten Stunden des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs auf das Phänomen der Kollokationen hinzuweisen und weiterführend systematisch v.a. im Bereich des Wortschatzes damit durchgehend zu arbeiten. Es reicht nicht, bloße Wortgleichungen zu memorisieren, sondern – wie es viele Sprachlehrkräfte auch fordern und umsetzen – Wortfelder zu erarbeiten bzw. im detaillierten Vorgehen mit Kollokationen zu arbeiten. Nach Horstmann et al. (2019: 157) ist es somit zusammenfassend „sehr wichtig, von Anfang an die syntagmatische Vernetzung bei den Lernenden zu fördern, da sonst auf einem höheren Sprachniveau zwar ein umfangreicher Wortschatz vorhanden ist, Wörter aber in […] unpassenden

Zusammenhängen verwendet werden", weil diese isoliert voneinander gelernt wurden.

2 Forderungen an die Fremdsprachendidaktik

Im Folgenden werden ausgewählte Forderungen zum Erwerb bzw. zur Vertiefung der Kollokationskompetenz nach Targońska (2014: 132) angeführt und kommentiert, die für die konkrete Umsetzung der DaF-Unterrichtssequenzen Verwendung finden.

1. „Bewusstheit (der Rolle) der Kollokationen und des kollokationalen Lernens im DaF-Lehrprozess seitens der Lehrkräfte und im DaF-Lernprozess seitens der DaF-Lernenden (Unterrichtsprozess)
2. Übungsreihen zu Kollokationen und zur Entwicklung der Kollokationskompetenz […]".

Wie eingangs angeführt, unterstreicht die erste Forderung das Bewusstmachen von Kollokationen, ferner dass diese erkannt und aktiv angewandt werden und dem Lernenden dadurch eine erweiterte Autonomie beim Spracherwerb gewähren. Zur zweiten Forderung lässt sich ergänzen, dass es zwar bereits vereinzelt Materialien gibt, wobei hier exemplarisch Meier et al. (2014, *online*) anzuführen ist, die im Rahmen der Erstellung und Implementierung des Kollokationswörterbuchs **kollokationenwoerterbuch.ch** *Feste Wortverbindungen des Deutschen, Beiheft für das Selbststudium* (15 Seiten) erstellten, aber der DaF-Unterricht das Potential vermehrt in den Spracherwerbsprozess integrieren soll.

Weitere Forderungen betreffen überwiegend den institutionellen Rahmen, wie z.B. Verlage oder die Grundlagenforschung. Diesen Forderungen kann im Rahmen konkreter Unterrichtssequenzen nicht nachgekommen werden, wenngleich auch diese als Beitrag zur Bewusstmachung für die Relevanz bzw. für den Handlungsbedarf in den genannten Bereichen wichtig sind.

Im folgenden Abschnitt wird die konkrete Erprobung der oben angeführten Forderungen angeführt und diskutiert. Wenngleich auch vorweggenommen werden kann, dass die gegebenen Rahmenbedingungen dieses Kurses nicht die Regel darstellen, können die Ergebnisse als Anlass für eine Bestätigung des gewonnenen Lernerfolgs genommen werden, ferner gilt es dennoch, diesen Ansatz im Sinne der Förderung der Kollokationskompetenz innerhalb anderer Rahmenbedingungen zu erproben und weiterzuentwickeln.

3 Kollokationales Lernen im DaF-Unterricht für AnfängerInnen

In diesem Abschnitt gilt es, die konkreten Unterrichtssequenzen darzustellen und zu diskutieren. Zunächst werden die Ausgangslage und die Rahmenbedingungen angeführt, im Anschluss wird einführend ein kurzer Abschnitt dem Instrument der Aktionsforschung gewidmet, gefolgt von der konkreten didaktischen Umsetzung. Abschließend wird das Fazit gezogen und ein Ausblick in die Zukunft angedacht.

3.1 Ausgangslage und Rahmenbedingungen

Die Erprobung findet im Sommer 2019 im Rahmen eines Jugendkurses in Deutschland statt. Bei der Gruppe handelt es sich um absolute Deutsch-AnfängerInnen (intern genannt: A0), wobei die Lernenden zwischen 12 und 14 Jahre alt sind und aus den verschiedensten Motiven Deutsch lernen. Es ist die Ausnahme gegeben, dass nur vier Personen in der A0-Gruppe sind, wodurch sehr intensiv gearbeitet werden kann. Als gemeinsame Ausgangssprache wird auf Englisch zurückgegriffen. Der Unterricht findet fünf Mal in der Woche vormittags im Kontingent von vier UE statt. Die Nachmittagsstunden (zwei UE) sind für außerunterrichtliche Projekte angedacht. Auf Empfehlung der Institution wird das Lehrwerk *Ideen 1* (2008) von Wilfried Krenn und Herbert Puchta für den Unterricht herangezogen, wobei es zum Kursbuch noch ein extra Arbeitsbuch und auf der Verlagswebpage zahlreiche Aufgaben und Übungen gibt. Überwiegend auf Basis dieser Materialien werden die ergänzenden Unterlagen für die Stunden erstellt. Im Rahmen der Stunden selbst werden mit Hilfe von Werkzeugen aus der Aktionsforschung nach Altrichter et al. (2018) bzw. nach Boeckmann et al. (2010) Daten erhoben, diese im Anschluss analysiert und ggf. im Anschluss daran die Folgestunden dahingehend modifiziert.

3.2 Zur Aktionsforschung

„Aktionsforschung ist eine systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern." (Altrichter et al. 2018: 11). Es gilt demnach systematisch das Unterrichtsgeschehen zu dokumentieren, zu analysieren und ggf. als Konsequenz zu verändern und dem eigenen Denken und Handeln Öffentlichkeit zu verleihen (vgl. Altrichter et al. 2018: 11f). Besonders sind in diesem Kontext die folgenden Charakteristika der Aktionsforschung

aus Altrichter et al. (2018: 13–18) hervorzuheben: „(2) Fragestellung aus der Praxis", „(3) In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion" und „(10) Ziele der Aktionsforschung".

Zu (2): Es handelt sich in vorliegender Arbeit um eine Fragestellung, die in der Praxis entstanden ist mit dem Ziel, wieder in der Praxis, also direkt im Unterricht, eingesetzt zu werden, um letztendlich bereits auf der A0-Stufe eine erhöhte Sensibilität der Lernenden im Sinne der gegebenen Fragestellung zu schaffen. Zu (3): Hierbei ist ein zirkulärer Prozess gemeint, wobei immer wieder Daten erhoben, reflektiert und diskutiert und in Konsequenz die erstellten Unterrichtsmaterialien überarbeitet bzw. an die Anforderungen angepasst werden und in den Folgestunden der Prozess wieder seinen Anfang nimmt. Diese Zyklen führen letztendlich zu einer Aufwärtsspirale. Zu (10): Dieser Prozess soll sich insofern in dieser Abfolge abspielen, als einerseits Erkenntnisse generiert werden und andererseits Entwicklung stattfindet. Zusammenfassend lässt sich dieses Prozedere nach Boeckmann (2010: 13) als ein zirkuläres „durch Daten zu Taten" darstellen.

Die Daten zur Evaluation bzw. zur Beantwortung der Forschungsfrage werden über mehrere Kanäle erhoben. Nach Altrichter et al. (2018: 111f.) werden in erster Linie schriftliche Dokumente gesammelt und ausgewertet, wobei hier die „schriftliche[n] Ergebnisse der Arbeit der LehrerInnen" von Bedeutung sind. Demnach werden die erstellten Materialien im Unterricht eingesetzt und der Output seitens der Lernenden evaluiert. Zusätzlich werden nach Altrichter et al. (2018: 119) weiterführende Daten mittels „Festhalten von Beobachtungen *nach* der Beobachtung" erhoben. Hierbei wird besonderes Augenmerk auf die Akzeptanz der Materialien gelegt. Als dritte Methode wird explizit eine kurze Befragung mittels Fragebogen am Ende des Kurses (ebd., S. 149–156) durchgeführt. Anzumerken ist, dass im Sinne einer höheren Objektivität eine Triangulation wünschenswert wäre, bei der unbeteiligte Drittpersonen an der Datenerhebung und -auswertung maßgeblich beteiligt sind. Diesem Desiderat kann innerhalb dieses Rahmens nicht nachgekommen werden, die vorliegende Darstellung stellt vielmehr den Ausblick auf eventuelle Folgeprojekte dar.

3.3 Umsetzung

Mit dem Lehrwerk *Ideen 1* wurden im dreiwöchigen Kurs (60 UE) die ersten vier Lektionen bearbeitet. Außerhalb des Unterrichts befassten sich die Lernenden nicht mit dem Unterricht. Der A0-Unterricht zielt v.a. in den ersten Stunden auf die Vermittlung zahlreicher Chunks bzw. auf die Vermittlung einfacher Strukturen ab, weswegen erst ab Lektion 3 das Thema „Kollokationen" mit den ersten größeren Texten eingeführt wird. Dafür bieten

sich im genannten Lehrwerk die folgenden Texte an: „Mädchen boxen nicht“ (S. 33) und das E-Mail „Marks Woche“ (S. 33). Dazu läuft das Vorgehen während der Stunden im Überblick nach dem folgenden Schema ab:

1. Sensibilisierung: Anhand von gegebenen Wortschatzlisten werden Kollokationen erprobt
2. Textrezeption: lesen und verstehen
3. Explizieren: vorhandene Kollokationen finden und hervorheben
4. Recherche, Reflexion und Diskussion: es werden die Bedeutungen erörtert und im Plenum verhandelt, ggf. auch in anderen Sprachen
5. Recherchieren, Kollokationsarbeit: ähnliche Verbindungen werden gesucht und in die gemeinsame Unterrichtssprache bzw. in die Erstsprachen der Lernenden transferiert
6. Produktion: erweiterte Texte werden auf Basis der Ausgangstexte produziert
7. Wortschatztraining mit themen- bzw. situationsspezifischen Kollokationsübungen.

Im nächsten Abschnitt finden die oben formulierten Schritte Anwendung, wobei sie beschrieben und anhand der vorhandenen und erstellten Materialien dargestellt werden.

3.4 Die Kollokationsstunden

Die Darstellung der Umsetzung beginnt mit der dritten Lektion von *Ideen1*. In den vorhergehenden Lektionen liegt, wie bereits angeführt, das Augenmerk der Lernenden noch eher auf Chunks und auf einem ersten Kennenlernen der neuen Sprache. Ab dem Ende der dritten Lektion kommen die ersten größeren Texte, die mit frequent benachbarten Wörtern arbeiten. Gerade hier ist es wichtig, den Kollokationsbegriff einzuführen, damit gleich zu Beginn eine höhere Sensibilität für dieses Phänomen bei den Lernenden sich entwickeln kann.

3.4.1 Sensibilisierung

Im Arbeitsbuch zu *Ideen 1* befindet sich ein Wortschatzüberblick der jeweiligen Lektion (S. 36 für die Lektion 3). Dieser wird für die Sensibilisierungsphase herangezogen. Dabei werden die folgenden Fragestellungen den Lernenden gestellt: (1) in Hinblick auf die gegebenen Zweiworteinheiten und der Übersetzung ins Englische und (2) inwiefern die musterhaften Begriffe in die jeweiligen Erstsprachen direkt übertragbar sind und in Summe wieder

denselben Sinn ergeben. Die folgenden drei Beispiele aus der Wortschatzliste verdeutlichen das Vorgehen.

Beispiel 1
Musik machen > make music > make music
Die Erstsprache der befragten Lernerin ist Englisch. Eindeutig ist hier zu sehen, dass sich die Wortkombinationen problemlos hin- und hertransferieren lassen. Interessant ist die Anmerkung der Lernerin, dass es besser sei *to play music* zu verwenden. Die restliche Gruppe war damit einverstanden und wollte wissen, wie man auf Deutsch das sagen könne.

Beispiel 2
Fußball spielen > play soccer > giocare a calcio – ‚spielen'
Die Erstsprache der Lernerin ist Italienisch. Auch hier lassen sich die Einzelwörter problemlos in die jeweiligen Sprachen transferieren, wenn auch angemerkt werden muss, dass im Italienischen das *a* einer deutschen Dativkonstruktion entspricht. Hier ergänzte die Lernerin, dass *machen* als Alternativverb nicht ginge.

Beispiel 3
Klavier spielen > play piano > suonare il piano – ‚klingeln', ‚spielen'
Für das Englische lässt sich darstellen, dass keine Transferunterschiede bestehen, für das Italienische zwar auf Wortebene, wenn auch nur geringe.

Die weiteren Mehrworteinheiten aus den Lektionen 3 und 4 wurden im Rahmen der Sensibilisierungsphase auch diskutiert, aus Platzgründen können diese hier jedoch nicht angeführt werden. Es lässt sich zusammenfassend darstellen, dass die Achtsamkeit der Lernenden in Richtung Kollokationen gelenkt werden konnte. Bemerkenswert ist auch, dass (wie in Beispiel 1 und 3) auch Alternativen seitens der Lernenden angeboten wurden, zumal auch Fragen gestellt wurden, wie man einzelne Wörter in der Wortschatzliste mit jeweils anderen Wörtern kombinieren kann (z.B. *Müll+mögen*; *Zeit+finden*).

3.4.2 Textrezeption und Verstehen

In dieser Phase werden die Basistexte „Mädchen boxen nicht" und das E-Mail „Marks Woche" aus *Ideen 1* (S. 33) gelesen und Punkt für Punkt durchgearbeitet, sodass der Text im Detail von den Lernenden begriffen wurde.

3.4.3 Explizieren: vorhandene Kollokationen finden und hervorheben

In dieser Phase versuchen die Lernenden zunächst für sich selbst, anschließend in Gruppen Kollokationen aufzuspüren und zu markieren. Nachdem

diese in den Texten gekennzeichnet wurden, wurden sie ins Heft übertragen. In den folgenden Abbildungen (Abb. 1 und Abb. 2) sind in den strichlierten Rechtecken die Kollokationen angeführt, die von den Lernenden gefunden wurden. Seitens der Lehrkraft kam lediglich die unterstützende Fragestellung, was man mit etwas machen könne bzw. wie etwas sei, z.B. *Was machst du mit einem Volleyball?*, *Wie ist der Volleyball?*. Zugegebenermaßen umfasst der Kollokationsbegriff mehr Möglichkeiten als bloße Verb–Nomen- oder Nomen–Adjektiv-Kombinationen, aber in diesem ersten Zugang zur Kollokationsarbeit auf der Stufe A0 stellt diese vermeintlich geringe Kombinationszahl bereits eine beachtliche Leistung dar. Zudem sind die Texte in der Anfangsphase noch zu wenig variantenreich, als dass komplexere Kollokationsgebilde vorkommen würden.

Mädchen boxen nicht!

Viele Mädchen in Deutschland spielen Volleyball. Viele finden Basketball toll. Einige Mädchen spielen auch Fußball. Das deutsche Frauenfußballteam ist Weltspitze. Sandra Neumann boxt. Montag, Mittwoch und Freitag trainiert sie im Sportzentrum. Am Sonntag boxt sie für ihren Klub in der Meisterschaft. „Mädchen boxen nicht!", denken viele Menschen in Deutschland. Doch das ist ein Klischee. In Kuba ist Mädchenboxen ganz normal. Dort boxen viele Mädchen. Sandras Lieblingsfilm ist „Million Dollar Baby". Hilary Swank spielt in dem Film eine Boxerin. Clint Eastwood ist ihr Trainer.

Abb. 1: Der Originaltext „Mädchen boxen nicht". Die strichliert umrahmten benachbarten Wörter wurden von den Lernenden als Kollokationen identifiziert (Arbeitsgrundlage: Krenn et al. 2008: 33)

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, handelt es sich um die folgenden Wörter: *spielen* + *Volleyball*, *spielen* + *auch* + *Fußball* und *ganz* + *normal*.

Hallo Timo, meine Woche ist schrecklich. Am Montag habe ich Mathetest, am Dienstag habe ich mein Gitarrenkonzert (üben, üben, üben!) und am Mittwoch ist mein Tanzkurs. Tanzen mag ich nicht, aber ich mag Anita. Und Anita findet Tanzen toll. Ich schreibe am Donnerstag wieder. Liebe Grüße,
Mark

Abb. 2: Der Originaltext „Marcs Woche" aus *Ideen 1*, S. 33. Die strichliert umrahmten benachbarten Wörter wurden von den Lernenden als Kollokationen identifiziert (Arbeitsgrundlage: Krenn et al. 2008: 33)

Aus dem Text in Abbildung 2 gehen die folgenden Wörter hervor: *Woche* + *ist* + *schrecklich*, *habe* + *ich* + *Mathetest*, *habe* + *ich* + *mein* + *Gitarrenkonzert*, *ist* + *mein* + *Tanzkurs*, *findet* + *Tanzen* + *toll* und *Liebe* + *Grüße*.

3.4.4 Recherche, Reflexion und Diskussion

In diesem Schritt werden, nachdem die Bedeutungen der Einzelbegriffe nachgefragt bzw. recherchiert wurden, die Wörter in ihre jeweilige Grundform, d.h. in den Nominativ/Infinitiv gesetzt bzw. wurden Komposita in Einzelnomen zerlegt: z.B. *habe* + *ich* + *Mathetest* → *haben* + *ich* + *Mathe* + *Test*. Auf Basis dieser Lemmata kann mit Wörterbüchern gearbeitet werden. Zunächst werden in Einzelarbeit die Bedeutungen der Einzelwörter sowie der Kollokationen auf Englisch in zweisprachigen online-Wörterbüchern (z.B. mit **leo.org**) recherchiert und ins Heft notiert, wobei diese bereits bekannt sein sollten. Im Anschluss daran werden die Bedeutungen weiter in die jeweilige Erstsprache übertragen.

Wichtig ist, die Ergebnisse in der Gruppe abzugleichen und ggf. zu diskutieren. Auf diesem Sprachniveau ist das eine untergeordnete Phase, da die Bedeutung der Einzelwörter oftmals den englischen Pendants entsprechen. Auf höheren Niveaustufen ist zu empfehlen, diesen Schritt intensiv durchzuführen und im Sinne der Language Awareness bzw. des genauen Verständnisses nicht auf die Erstsprache der Lernenden zu verzichten.

3.4.5 Recherchieren, Kollokationsarbeit

Im nächsten Schritt werden zunächst in Einzelarbeit mit Hilfe des Online-Wörterbuchs **kollokationenwoerterbuch.ch** die einzelnen Lemmata

eingetippt und gehaltvolle neue Verbindungsmöglichkeiten recherchiert. Im Anschluss daran diskutieren die Lernenden über die verschiedenen Bedeutungen und ggf. über den möglichen Einsatz der neuen Wortpaarungen. In dieser Wortschatz-Anreicherungsphase werden somit bekannte Konzepte herangezogen und mit neuen, ggf. präziseren Wörtern besetzt oder durch eine neue Kollokationsbasis neue Verbindungen erstellt. Als Beispiel sind hier folgende zu nennen:

Beispiel 4
spielen + Volley + Ball

Ergebnisse für *spielen*

NOMEN

Ball • Begriff • Bleistift • Bühne • Computer • Doktorin Doktor • Drama • Eisenbahn • Fantasie • Figur • Film • Flöte • Form • Gedanke • Geige • Geschichte • Gitarre • Golf • Göttin Gott • Hauptrolle • Hausfrau • Instrument • Karte • Katze • Kind • Klavier • Künstlerin Künstler • Lied • Lotto • Mannschaft • Marsch • Melodie • Mozart • Musik • Muskel • Note • Oper • Orchester • Partie • Platte • Publikum • Puppe • Radio • Rolle • Roman • Schach • Schauspielerin Schauspieler • Schiedsrichterin Schiedsrichter • Spiel • Star • Stück • Tennis • Theater • Thema • Titel • Trumpf • Vergangenheit • Versteck • Werk

Ergebnisse für *Ball*

ADJEKTIVE/ADVERBIEN

klein • bunt • rot

hoch • flach

VERBEN

spielen: spielen • Besitz • treten • berühren • halten • spielen • schießen • schlagen • Tor • Netz • laufen

zuwerfen: werfen • zuspielen • zuwerfen • weiterspielen

fangen: fangen • Hand • treffen • verfehlen • verlieren

rollen: rollen • überschreiten • fliegen • springen

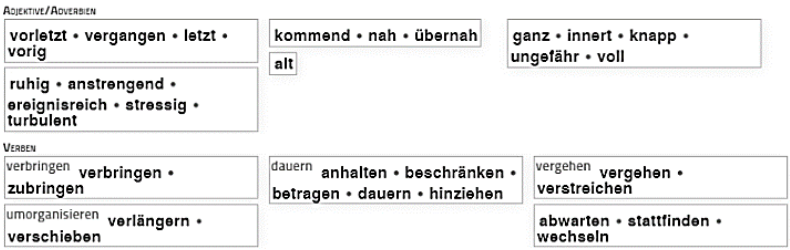
Abb. 3: Die Ergebnisse aus der Abfrage für *spielen* und *Ball* unter **kollokationenwoerterbuch.ch** (Arbeitsgrundlage: Buhofer 2014, online)

In Abbildung 3 ist ein Ausschnitt der Ergebnisse dargestellt. Es ist bei den hochfrequenten A1-Wörtern beinahe eine Überzahl an Treffern festzustellen, weswegen in dieser Phase das Ausverhandeln, sprich das Selektieren in der Gruppe von großer Bedeutung ist. Einerseits würde man ansonsten im Vergleich zum geforderten A1-Wortschatz quantitativ den Rahmen sprengen,

andererseits ist es wenig zielführend, den Lernenden auf dieser Stufe einen derart differenzierten Wortschatz zuzumuten. Die Lernenden müssen sich in der Gruppe auf wenige Wörter einigen, diese werden unter Rücksprache mit der Lehrkraft ins Heft geschrieben. Gemäß dem A1-Wortschatz wurden exemplarisch in einer Gruppe *Ball*, *Computer*, *Drama*, *Geige*, *Golf*, *Instrument* als Nomen gewählt, bzw. *klein*, *bunt*, *rot* und *spielen*, *treten*, *werfen*, *rollen*, *fangen* und *treffen*. Der Vollständigkeit halber ist anzuführen, dass für *Volley* keine Treffer erzielt wurden. Schlussendlich wurden die folgenden Begriffe gepaart, wobei die Kollokationsbasis *Ball* gewählt wurde: *Ball* + *treten*, *Ball* + *rollen*, oder *Ball* + *rot*. Natürlich wurden zunächst zahlreiche andere, mitunter auch absurd wirkende Möglichkeiten von den Lernenden aufgefasst, schließlich einigten sie sich in den Verhandlungsphasen aber auf funktionierende Kollokationen.

Beispiel 5
Woche + sein + schrecklich

Ergebnisse für Woche



Ergebnisse für schrecklich

Abb. 4: Die Ergebnisse aus der Abfrage für *Woche* und *schrecklich* unter **kollokationenwoerterbuch.ch** (Arbeitsgrundlage: Buhofer 2014, online)

In Abbildung 4 ist ein Ausschnitt der Treffer für die genannten Suchbegriffe dargestellt. Wie für die Treffer in Beispiel 4 gilt es auch hier, den A1-relevanten Wortschatz möglichst herauszufiltern und mit der Auflage im Kontext funktionierende Kollokationen zu recherchieren. Es ist, genauso wie im oben angeführten Beispiel, hervorzuheben, dass die Lernenden über die Kombinationsmöglichkeiten der Wörter verhandeln müssen und ggf. eine Bestätigung seitens der Lehrkraft über das Funktionieren einer Kollokation einzuholen ist. Erst wenn es eine Einigung gibt, wird die jeweilige Letztfassung im Heft verschriftlicht. Für das vorliegende Beispiel einigte sich eine Gruppe auf die folgenden Kollokationen mit der Basis *Woche*: *Woche + stressig*, *Woche + turbulent* und *Woche + besonders*. Anzumerken ist hier, dass auf diesem Niveau noch keine Adjektivdeklination eingeführt ist und dementsprechend die Adjektive in Postposition anzuwenden sind bzw. dies von der Lehrkraft ggf. zu korrigieren ist.

Wie auch in Beispiel 4 ist es besonders wichtig, dass einerseits der Ausverhandlungsprozess, andererseits die Eingrenzung der Wortanzahl eine bedeutende Rolle bei der Kollokationsfindung spielen. Auf dieser Stufe ist letztendlich die Anzahl der verschiedenen Kollokationen tendenziell gering zu halten, da in erster Linie eine Sensibilisierung für dieses Phänomen per se im Zentrum steht.

Als letzten Punkt sind die gefundenen Kollokationen wiederum in die gemeinsame Unterrichtssprache Englisch und in die jeweilige Erstsprache der Lernenden zu transferieren.

Während der Stunden wurden noch die anderen herausgearbeiteten Kollokationen bearbeitet. Die oben angeführten Beispiele sollen als exemplarisch angesehen werden, aus Platzgründen können nicht alle Beispiele angeführt werden.

3.5.6 Textproduktion

In dieser Produktionsphase gilt es, die neuen Wortkombinationen schriftlich anzuwenden. Als Vorlage dienen die Ausgangstexte. Auf Basis des Texts „Mädchen boxen nicht“ (S. 33) wird mit Hilfe des differenzierteren neuen Wortschatzes ein angereicherter Text verfasst. Hierbei wird die Textsorte nicht verändert, da es in diesem ersten Schritt lediglich darum geht, den Wortschatz anzuwenden und den Lernenden auf dieser Niveaustufe dafür bereits eine sehr hohe Denkleistung abverlangt wird.

Die Lernenden mussten im konkreten Fall in Zweiergruppen anhand der Grundlage des Basistexts und der notierten Kollokationen im Heft einen neuen Text erstellen. Aus Platzgründen wird im Folgenden nur ein Beispiel angeführt.

Beispiel 6
die mit neuen Kollokationen angereicherte Textversion von „Mädchen boxen nicht“
*Viele Mädchen in Deutschland ⌞*verlieren⌟ Volleyball. Viele finden Basketball leicht. Einige Mädchen spielen miteinander Fußball. Das deutsche Frauenfußballteam ist Weltspitze. Sandra Neumann boxt. Montag, Mittwoch und Freitag trainiert sie im Sportzentrum. Am Sonntag boxt sie für ihren Klub in der Meisterschaft. „Mädchen boxen nicht!“, denken viele Menschen in Deutschland. Doch das ist ein Klischee. In Kuba ist Mädchenboxen absolut normal. […]*
Aus Beispiel 6 geht hervor, dass Kollokationen zu den jeweiligen Basen gefunden werden konnten, die den Text variantenreicher gestalten, wenn auch anzumerken ist, dass sich die Bedeutung leicht verschieben kann. Somit ist ein erster Schritt in Richtung Erweiterung der Kollokationskompetenz gegeben. Die Lernenden haben Kollokationen expliziert, deren Bedeutung erkannt, neue recherchiert, über deren Inhalte verhandelt und letztendlich im Sinne einer Transferleistung ihre Ergebnisse angewandt.

Das Beispiel 7 geht eine Stufe weiter. Hierbei gilt es, wiederum zunächst den Ausgangstext mit neuen Kollokationsvarianten anzureichern und, als weitere Transferleistung, ein Antwort-E-Mail zu verfassen. Hierfür ist im Lehrwerk (S. 33) unterhalb des Ausgangstexts die folgende Vorlage angeführt, mit dem Auftrag an die Lernenden, ihre gefundenen Kollokationen zu verwenden:

Abb. 5: Vorlage für das Antwortmail (Arbeitsgrundlage: Krenn et al. 2008: 33)

Beispiel 7: Anreicherung des Originaltexts „Marks E-Mail“ mit dem Antwortmail

*Hallo Timo, meine Woche ist anstrengend: Am Montag schreibe ich Mathetest, am Dienstag gebe ich mein Gitarrenkonzert (üben, üben, üben!) und am Mittwoch ⌞*besuche ich⌟ *mein Tanzkurs. Tanzen mag ich nicht, aber ich mag*

*Anita. Und Anita findet Tanzen leicht. Ich schreibe am Donnerstag wieder. ⌞ *Schön ⌟ Grüße Mark.*
*Antwortmail: Hallo Mark, meine Woche ist stressig. Am Montag beginne ich Deutschstunden, am Dienstag besuche ich auch die Deutschstunde. Das finde ich gut. Ich schreibe am Mittwoch wieder. ⌞ *Herzlich ⌟ Grüße Noemi*

Auch aus diesem Beispiel geht der Einsatz eines variantenreicheren Wortschatzes hervor. Auch wenn dieser ggf. den definierten Wortschatz übersteigt, ist die Methode der kollokationalen Wortschatzerweiterung eine Möglichkeit, letztendlich denjenigen Wortschatz anzuwenden, der kontextbezogen funktioniert. Wie bereits in Beispiel 6 entspricht der Einsatz der mit Stern markierten Begriffe nicht der grammatischen Norm. Es wurde während des Unterrichts angesprochen, dass die Grammatik der Wörter teilweise nicht korrekt sei, aber dass auf einer späteren Niveaustufe die entsprechenden Regeln auch gelernt werden. In Summe sind Texte entstanden, die variantenreicher sind, wohlgemerkt für die Anfängerstufe bereits auf einem höheren Niveau, und vor allem konnte auch der Forderung bzw. der Förderung der Kollokationskompetenz eindeutig nachgekommen werden, da die Lernenden zum einen um dieses Phänomen Bescheid wissen und zum anderen konkret selbstbestimmter arbeiten können. Sie können besser Kollokationen ausfindig machen und mit den adäquaten Werkzeugen neue, ggf. treffendere Kollokationen finden und diese in Texten anwenden. Wichtig ist nochmals hervorzuheben, dass diese Kompetenz v.a. in höheren Niveaustufen konkrete Anwendung finden muss, und es genau deswegen umso bedeutsamer ist, die Entwicklung dieser Kompetenz bereits in den Anfängen des Erwerbs einer neuen Sprache zu fördern.

3.5.7 Wortschatztraining mit themen- bzw. situationsspezifischen Kollokationsübungen

Der letzte Punkt des Schemas beinhaltet das Üben bzw. das Memorisieren der neuen Kollokationen. Das Vorgehen richtet sich hierbei nach den Beiheften des bereits angeführten Kollokationswörterbuchs. Die Übungstopologien der Sequenzen sind Lückentexte und Verbindungsübungen. Weitere, ggf. auf höheren Niveaustufen wären z.B. Antonyme bilden, Wort- bzw. Kollokationsdefinitionen, oder Paralleltexte verfassen. Weiters kann auch angedacht werden, Kollokationen in graphischer Form, z.B. als Wortigel oder Wortwolke darzustellen (vgl. die automatisierte Erstellung der Vernetzung von Wörtern unter **wortschatz.uni-leipzig.de/de**).

In der beschriebenen Sequenz wurde auf derartige Übungen verzichtet, da – nicht zuletzt wegen der kleinen Gruppengröße – der neu erhobene

Wortschatz bereits beherrscht wurde. Dennoch ist anzuführen, dass bei höheren Niveaustufen und v.a. bei größeren Gruppen, in denen der Kontakt zwischen den Lernenden und der Lehrkraft während der Arbeitsphasen weniger intensiv ist, auf derartige Übungen nicht zu verzichten ist.

Abschließend sei noch angemerkt, dass bei eventuellen Unsicherheiten über die genaue Bedeutung bzw. über die Frage der kontextuellen Einbettung einer Kollokation seitens der Lehrkräfte zu empfehlen ist online-Korpora zu konsultieren.

3.5.8 Beobachtungen und Rückmeldungen: Ergebnisse aus der begleitenden Aktionsforschung

In Summe lässt sich zusammenfassen, dass die Aufzeichnungen, die während bzw. unmittelbar nach den einzelnen Stunden erfolgten, eine positive Rückmeldung darstellen. Die Lernenden erkennen und schätzen eindeutig die hohe Relevanz für Kollokationen und für die Förderung der Kollokationskompetenz. Als Nachteil wurde kommuniziert, dass schwächere Lernende bereits mit dem bestehenden Wortschatz zu kämpfen haben und eine Wortschatzerweiterung wenig dienlich sei, bzw. dass, wenn man eine Sprache mit dem Ziel lernt, lediglich die Prüfungen zu den Niveaustufen zu bestehen, eine derartige Wortschatzerweiterung nicht zwingend von Nöten sei. Dem entgegen wurde auf höhere Niveaustufen verwiesen, in denen ein differenzierter und v.a. ein präziser Wortschatz unbedingt erforderlich ist und dementsprechend bereits auf A1 daran gearbeitet werden muss. Weiters sind die Kollokationen zu nennen, deren grammatische Korrektheit z.B. bezüglich der Kongruenz in den AnfängerInnenniveaus noch nicht gewährleistet werden kann. Diesem ist zu entgegnen, dass man diese als Lehrkraft korrigieren muss und zudem auf zukünftige Stunden verweisen muss, in denen man die jeweiligen grammatischen Phänomene explizit lernt.

Am Ende des Kurses wurde den Kursteilnehmenden der folgende anonyme Fragebogen (Abb. 6) ausgeteilt. Er ist zweisprachig und wurde außerhalb des Unterrichts ausgefüllt, mit der Anmerkung, dass es sich hierbei eher um eine Autoevaluation für die Lernenden selbst handelt und dass es keine Noten auf etwaige Leistungen während des Unterrichts gibt. Dementsprechend ist auch eine sehr ehrliche Rückmeldung entstanden.

Fragebogen – Questionnaire		☒			
1.	Ich erkenne Kollokationen in Texten. I recognize collocations in texts.	😊	😉	😕	☹
2.	Ich kann erklären, was Kollokationen sind. I can explain what collocations are.	😊	😉	😕	☹
3.	Ich weiß, wo ich weitere Kollokationen finden kann. I know where to find more collocations.	😊	😉	😕	☹
4.	Ich kann variantenreiche Sachtexte und E-Mails schreiben. I can write varied subject texts and emails.	😊	😉	😕	☹
5.	Ich werde in Zukunft auf Kollokationen achten. I will look out for collocations in the future.	😊	😉	😕	☹
6.	Ich wusste bereits aus anderen Sprachen, was Kollokationen sind. I already knew from other languages what collocations are.	😊	😉	😕	☹
7.	Mit Kollokationen zu arbeiten hat mir Spaß gemacht. I enjoyed working with collocations.	😊	😉	😕	☹
8.	Kollokationen haben einen hohen Stellenwert im Lernen von Fremdsprachen. Collocations are very important in learning foreign languages.	😊	😉	😕	☹
9.	Kollokationen helfen mit beim Vokabellernen. Collocations help with vocabulary learning.	😊	😉	😕	☹

Abb. 6: Der abschließende Fragebogen (Arbeitsgrundlage: eigene Darstellung)

Die Fragen wurden durchgehend mit dem lachenden Smiley beantwortet, bis auf die Fragen 2, 6 und 7: hier wurde durchgehend der zweite Smiley von links angekreuzt. Demnach ist in den folgenden Kollokationsarbeiten explizit auf die Bedeutung von „Kollokation“ einzugehen. Aus dem Ergebnis zu Punkt 6 kann man ableiten, dass auch im Muttersprachenunterricht durchaus mit Kollokationen zu arbeiten ist, nicht zuletzt deswegen, damit die Kollokationskompetenz von der L1 in weitere Fremdsprachen transferiert wird. Zu Punkt 7 ist anzumerken, dass Lernen zwar Freude bereiten kann und auch Spaß machen sollte (wenn auch nicht zwangsweise muss), aber das Ergebnis dennoch als durchaus positiv zu werten ist.

4 Fazit

Die eingangs formulierte Fragestellung kann eindeutig positiv beantwortet werden. Demnach konnten die Lernenden bereits auf einem sehr niedrigen Niveau für Kollokationen im Deutschen sensibilisiert bzw. die Kollokationskompetenz der Lernenden gefördert werden. Dazu gehören nach den angeführten Forderungen die folgenden Punkte: Die Lernenden erkennen Kollokationen, können diese explizieren und definieren und anhand von Werkzeugen weitere Kollokationen erheben. Als nächster Schritt können sie diese produktiv anwenden. Somit kann der Wortschatz nicht nur bloß erweitert werden, sondern auch kontextbezogen differenzierter bereits auf einer sehr niedrigen Niveaustufe produktiv angewandt werden. Dies ist insofern wichtig,

als dass es auf höheren Niveaustufen förderlich ist, sich dieser Kompetenz bereits bedienen und sie dementsprechend routiniert umsetzen zu können. In weiterer Folge ist es wünschenswert, das Thema Kollokationen und die konkrete Arbeit damit auch in anderen Unterrichtssettings zu implementieren und weniger als sprichwörtliches Luxusproblem denn als Notwendigkeit zu erachten. Das Schema unter 3.3 kann dazu als Empfehlung für das konkrete Vorgehen dienen, ist aber nicht als ein abgeschlossener Plan zu sehen, sondern sollte ggf. unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden und der Rahmenbedingungen adaptiert werden.

In Zukunft sind weitere Implementierungen in konkrete Unterrichtsszenarien geplant, in denen die Kollokationsarbeit weniger als großer Brocken in kurzer Zeit geplant ist, sondern eher in kleineren, immer wiederkehrenden Einheiten unabhängig von der jeweiligen Niveaustufe ein- und durchgeführt werden soll.

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert / Posch, Peter / Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5., grundl. überarb. Auflage (=UTB 4754). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

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

Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Aktionsforschung im Unterricht – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können. In: Boeckmann, Klaus-Börge / Feigl-Bogenreiter, Elisabeth / Reininger, Doris (Hrsg.): Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht (=VÖV-Edition Sprachen 4). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. S. 19–28.

Bubenhofer, Noah (2009): Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse (=Sprache und Wissen 4). Berlin/New York: de Gruyter.

Buhofer, Annelies Häcki (2014): Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag. Tübingen: Francke.

Handwerker, Brigitte (2010): Phraseologismen und Kollokationen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. German as a foreign and second language. Unter Mitarbeit von Hans-Jürgen Krumm (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 246–255.

Hausmann, Franz (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 31, S. 395–406.

Horstmann, Susanne / Settinieri, Julia / Freitag, Dagmar (2019): Einführung in die Linguistik DaF/DaZ (=UTB 4750). Paderborn: Schöningh.

Krenn, Wilfried / Puchta, Herbert (2008): Ideen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. German as a foreign and second language. Unter Mitarbeit von Hans-Jürgen Krumm (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter.

Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) (1997): Norm und Variation (=Forum angewandte Linguistik 32). Frankfurt am Main: Lang.

Meier, Stefanie / Rösch, Eva / Runte, Caroline (2014): Feste Wortverbindungen des Deutschen. Übungen für Selbststudium und Unterricht. Unter Mitarbeit von Annina Fischer. Tübingen: Francke. URL:

https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/data/uploads/beiheft_kommunikation.pdf.

Stein, Stephan (1995): Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch (=Sprache in der Gesellschaft 22). Berlin: Peter Lang.

Stubbs, Michael (1997): Eine Sprache idiomatisch sprechen. Computer, Korpora, Kommunikative Kompetenz und Kultur. In: Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Norm und Variation (=Forum angewandte Linguistik 32). Frankfurt am Main: Lang. S. 151–167.

Targónska, Joanna / Stork, Antje (2014): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 24, S. 71–108.

Teubert, Wolfgang (2004): Feste Wortverbindungen in ein- und mehrsprachiger Sicht. In: Czicza, Dániel / Hum, Rozália (Hrsg.): Wertigkeiten, Geschichten und Kontraste. Festschrift für Péter Bassola zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Péter Bassola. Szeged: Grimm. S. 521–547.

Zöfgen, Ekkehard (2001): Lexikalische Zweierverbindungen. 'Vertraute Unbekannte' im mentalen Lexikon germanophoner Französischlerner. In: Aguado, Karin / Riemer, Claudia (Hrsg.): Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Gert Henrici (=Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 15). Baltmannsweiler: Schneider. S. 267–286.

Anna Reder (Pécs)

Wortschatzorientierter Deutschunterricht – Leitlinien und empirische Befunde

1 Relevanz des Wortschatzes im Spracherwerb

Lehrende und Lernende sind sich in der Regel dessen bewusst, dass Sprachenlernen auf jeden Fall mit Wortschatzlernen einhergeht, da der Wortschatz unumstritten ein konstituierender Bestandteil der Sprache ist. Auch das Lernfeldermodell für den Fremdsprachenunterricht macht uns darauf aufmerksam, dass Aktivitäten für die Wortschatzarbeit unerlässlich sind. In jedem der vier Felder – Arbeit mit sprachlichen Formen, Flüssigkeitstraining, Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten und Produktion von bedeutungsvollem Output (zum Modell siehe Funk 2014: 23) – kommt Wortschatz zum Tragen. Die Relevanz der Wortschatzdidaktik lässt sich auch in der einschlägigen Literatur nachweisen. Es sind seit der 90er Jahren immer wieder wortschatzdidaktische Sammelbände und Monographien für Deutsch als Fremdsprache erschienen (siehe z.B. Löschmann 1993; Müller 1994; Bohn 1999; Kühn 2000; Stork 2003; Neveling 2004; Ender 2007; Katelhön/Settiniere 2011; Esterl/Struger 2011; Runte 2015). Trotz der Vielzahl wortschatzdidaktischer Abhandlungen wird mit Recht darauf hingewiesen, dass die Wortschatzarbeit für den DaF-Erwerb und DaF-Unterricht noch nicht hinreichend thematisiert wurde (siehe z.B. Kühn 2017; Neveling 2016). Es fehlen u.a. empirische Untersuchungen zur Effizienz wortschatzdidaktischer Modelle im Unterrichtsgeschehen (Kühn 2017). Anknüpfend an das Desiderat der wortschatzdidaktischen Forschung versteht sich der vorliegende Aufsatz als ein Beitrag zur Diskussion über die Rolle der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht. In der theoretischen Einführung werden Leitlinien für einen wortschatzorientierten Deutschunterricht besprochen. Im sich anschließenden empirischen Teil wird der Frage nachgegangen, wie Lehramtsstudenten im Rahmen der Unterrichtspraxis diese Leitlinien umsetzen.

2 Leitlinien für einen wortschatzorientierten Deutschunterricht

2.1 Konstruktionen und Phraseme

Das Ziel eines wortschatzorientierten Deutschunterrichts ist, die Fähigkeit auszubauen, dass Lernende in der Kommunikation – Sprechen oder Schreiben – Vokabeln aus dem Gedächtnis automatisiert abrufen können. Die erste Leitlinie bezieht sich auf die Beschaffenheit von Wortschatzelementen:

Leitlinie 1: Ein wortschatzorientierter Deutschunterricht berücksichtigt nicht nur isolierte Einzelwörter, sondern stellt möglichst Konstruktionen und Phraseme in den Mittelpunkt.

Diese Leitlinie ergibt sich aus der Definition des Wortschatzbegriffs. „Unter ‚Wortschatz' versteht man gemeinhin die Gesamtmenge aller Wörter und Wortverbindungen einer Sprache oder eines Sprechers/Schreibers zu einem bestimmten Zeitpunkt" (Kühn 2017: 153). Es gibt also in einer Sprache nicht nur Einwortlexeme, sondern auch Wortverbindungen. Zu den Wortverbindungen zählen feste und polylexikale Wortschatzeinheiten, etwa Kollokationen und Idiome (zu den Begriffen siehe Burger 2015). Darüber hinaus werden auch Konstruktionen wie z.B. Verben mit ihren Rektionen als Wortschatzeinheiten gedeutet (Augst 2017).

Im Zusammenhang mit Wortschatzelementen stellt sich die Frage für die Unterrichtspraxis, welche Wörter und Wortverbindungen sich DaF-Lernende auf den einzelnen Niveaustufen aneignen sollten. Frequenzuntersuchungen ergeben Wortlisten für den Grund- und Aufbauwortschatz (Tschirner 2008). Diese Listen enthalten jedoch lediglich Einzelwörter und keine Wortverbindungen. Auch wenn wir einen automatischen Language Level Evaluator (siehe derdiedaf-Portal) heranziehen, um zu überprüfen, ob ein Text dem Niveau unserer Zielgruppe entspricht, bekommen wir Ergebnisse bezüglich des Wortschatzes lediglich auf der Wortebene. Wir können zwar sehr schnell ein grobes Bild darüber bekommen, welchen Schwierigkeitsgrad ein Text hat, aber es werden nur einzelne isolierte Wörter von der Software erfasst und den entsprechenden Niveaustufen (A1–C2) zugeordnet. Phraseme bleiben jedoch auf der Strecke. Der Language Level Evaluator erkennt z.B. das Phrasem über Gott und die Welt reden nicht als eine Wortschatzeinheit, sondern er berücksichtigt nur die einzelnen Bestandteile. Er stellt tabellarisch dar, dass die Wörter *Welt, der, und, über* zur Niveaustufe A1 gehören. Das Verb *reden* ist A2 und das Substantiv *Gott* wird B1 zugerechnet. Wir erfahren also vom Evaluator

zwar, welcher Niveaustufe die einzelnen Bestandteile zugehören, nicht aber, welcher Niveaustufe das Idiom als ein mehrgliedriges Wortschatzelement zugeteilt wird. Das Erkennen von Idiomen und Kollokationen in Texten ist also im Language Level Evaluator nicht automatisiert. Ein Grund- und Aufbauwortschatz bezüglich fester Wortverbindungen steht, soviel ich weiß, Deutsch Lehrenden und Lernenden nicht zur Verfügung.

Der Language Level Evaluator hat nicht nur mit dem Erkennen von Phrasemen ein Problem, sondern auch mit dem Identifizieren von Verbrektionen. Verben werden nicht mit ihren Rektionen berücksichtigt, so weiß man auch nicht genau, welche Lesart gemeint ist. Homonyme können z.B. von der Software verwechselt werden. Geben wir z.B. in den Evaluator *Auto warten* ein, werden beide Wörter der Niveaustufe A1 zugeordnet. Das ist etwas überraschend, denn das Verb *warten* + Akkusativ bedeutet 'das Auto instand halten, regelmäßig pflegen und kontrollieren'. Wir können davon ausgehen, dass das Verb *warten* in dieser Bedeutung nicht dem Anfängerwortschatz angehört. Es geht eher darum, dass der Evaluator homonyme Verben wie *warten* + Akkusativ und *warten* (+ *auf* + Akkusativ) nicht auseinander halten kann, weil er die Verben anscheinend nicht mit ihren Ergänzungen erfasst.

Für Lernende wäre es jedoch wichtig, dass sie sich Verben als morphosyntaktische Konstruktionen (d.h. mitsamt ihren Rektionen) aneignen (Augst 2017). Dadurch, dass die Verben in L1 und L2 oder L3 häufig unterschiedliche Rektionen haben, ist es empfehlenswert, die Verben nicht für sich, sondern mit ihren Rektionen zu erlernen. Die führende Rolle des Verbs im Satz hat bekanntlich Tesnière bereits 1959 erkannt und die Valenztheorie entwickelt. Über erste Ansätze für die Anwendung der Valenztheorie im DaF-Unterricht wird bereits in den 90er Jahren berichtet. In einigen Lehrwerken wie *Deutsch aktiv*, *Themen* usw. sind z.B. Satzbaupläne dargestellt (Müller-Küppers 1991). Das Verb wird als wichtigstes Satzelement in einem Kreis dargestellt und mit einer Farbe unterlegt. Die Ergänzungen werden graphisch in Abhängigkeitsbeziehung vom Verb präsentiert. Da jedoch in der Kommunikativen Didaktik der Grammatikarbeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, etabliert sich die Valenztheorie in Lehrwerken nur langsam und auch im Unterricht nur sporadisch (Dengscherz 2016, Fobbe 2010). Es kann jedoch festgestellt werden, dass die Valenztheorie in aktuellen Grammatiken und Übungsgrammatiken für DaF vorhanden ist. Auch in den neueren DaF-Lehrwerken wird sie im Grammatikteil angesprochen. Die strikte Trennung von Grammatik und Wortschatz hat jedoch zur Folge, dass die Valenztheorie im Wortschatzteil von Lehrwerken kaum angewendet wird. Demzufolge werden z.B. Verben in Glossaren aktueller Lehrwerke (z.B. *Das Leben*) nur sporadisch mit ihren Ergänzungen angeführt. Die Anwendung valenztheoretischer Inhalte bei der

Speicherung von Verben würde jedoch gewiss zur Nachhaltigkeit des Lernens beitragen. Das würde heißen, dass Lernende sich in der Wortschatzarbeit mit Konstruktionen vertraut machen und sich Verben mit ihren Rektionen in einem minimalen typischen Kontext (in einem Beispielsatz) aneignen. Dieser Beispielsatz könnte dem behandelten Text entnommen werden. Die Berücksichtigung von Konstruktionen und Phrasemen in der Wortschatzarbeit trägt dem Chunk-Ansatz Rechnung und fördert dadurch die Flüssigkeit des Sprechens.

Es lässt sich also feststellen, dass Wortschatzelemente nicht nur Einwortlexeme sind, sondern auch Phraseme und Konstruktionen. So stellt sich die Frage, welches Modell für ihre Ermittlung am adäquatesten wäre.

2.2 Systematische Wortschatzvermittlung

In Bezug auf die Vermittlungsaspekte ergeben sich Leitlinien, die sich an Modellen orientieren wie das Drei-Phasen-Modell und der Mehrsprachigkeitsansatz.

Leitlinie 2: Im wortschatzorientierten Deutschunterricht findet eine systematische Vermittlung von Wortschatzelementen statt.

Das Drei-Phasen-Modell der Wortschatzarbeit

Leitlinie 2 bezieht sich darauf, dass die Wortschatzarbeit nicht nur implizit oder nebenbei stattfindet, sondern sie vom Lehrenden im Vorfeld systematisch geplant und im Unterricht konsequent durchgeführt wird. Dazu wird in der Wortschatzdidaktik das Drei-Phasen-Modell mit den Schritten der *1)* Semantisierung, *2)* Vernetzung und *3)* (Re)Aktivierung (Kühn 2017: 159) bereitgestellt.

In der ersten Phase wird die Bedeutung der Wortschatzeinheit thematisiert. Dazu gibt es einsprachige und mehrsprachige Verfahren. Vor dem Semantisieren ist es jedoch relevant zu besprechen, dass nicht nur Einzelwörter, sondern auch Konstruktionen und Phraseme als Wortschatzelemente gelten (siehe Leitlinie 1). Dieser Schritt ist nämlich ausschlaggebend für das Semantisieren. Bei der Bedeutungserschließung in der Zielsprache können Schüler die Bedeutung aus dem Kontext erschließen, falls der Kontext dazu ausreicht. Wenn das nicht der Fall ist, gibt der Lehrende Synonyme an, oder er umschreibt die Bedeutung mit bekannten Vokabeln. Darüber hinaus kann der Lehrende Bilder oder Gegenstände zeigen, sowie die Bedeutung der Wortschatzeinheit pantomimisch darstellen. Bei zwei- oder mehrsprachigen

Verfahren werden Entsprechungen in der Muttersprache oder in einer weiteren Fremdsprache angegeben (Müller 1998). In der Semantisierungsphase sowie in jeder der drei Phasen kann auch Wörterbucharbeit integriert sein (siehe Leitlinie 5). Die Semantisierungsphase ist ohne Zweifel der Einstieg in die Wortschatzarbeit. Umso überraschender ist es, dass wir in Lehrwerken für die erste Phase kaum Übungen finden. So ist diese Phase weitgehend vom Lehrenden zu bestreiten (Targonska 2018).

Der Semantisierungsphase folgt die zweite Phase, die das Ziel hat, neue Vokabeln im mentalen Lexikon mit bekannten zu vernetzen, also neuronale Verbindungen zwischen Vokabeln auszubauen (Grein 2013). Die neuen Vokabeln sollen in dieser Phase eingeübt und gefestigt werden. Das Netzwerkmodell geht davon aus, dass Vokabeln Knotenpunkte bilden, zwischen denen Verbindungen bestehen. Phraseme sind vermutlich als Chunks gespeichert und sie bilden eigene Knotenpunkte. Deshalb sollten sie auch als Ganzes eingeübt und gespeichert werden. Ausgehend aus den semantischen Verbindungen zwischen Vokabeln sind für die zweite Phase der Wortschatzarbeit Übungen effektiv, die diese Beziehungen festigen: Übungen zur Synonymie, Antonymie, zum Wortfeld und zu syntagmatischen Beziehungen: „Wortschatz kann auch mit Spielen geübt werden, z.B. Galgenmännchen, Bingo, Domino, Quartett, Kreuzworträtsel, Pantomime, Montagsmaler, Kofferpacken" (Stork 2010: 106).

Die dritte Phase, das (Re)Aktivieren hat die Funktion, dass die Vokabeln nicht in Vergessenheit geraten, also nachhaltig gespeichert werden. In dieser Phase geht es zum einen um rezeptive Übungen, also um das Lesen von weiteren Texten zum Thema. Zum anderen produzieren Schüler schriftliche und mündliche Texte mit dem neu gelernten Vokabular. Demnach ist die letzte Phase der Wortschatzarbeit in die Schulung der Fertigkeiten integriert. Die Technik Scaffolding kann in dieser Phase zum freien Sprechen und Schreiben hinführen. Es ist nämlich hilfreich, wenn die neuen Vokabeln bei der Sprachproduktion in Form von Redemitteln zur Verfügung gestellt werden.

2.3 Zielsprachige und kontrastive Wortschatzarbeit

Bezüglich des Wortschatzerwerbs können wir nicht unberücksichtigt lassen, dass der Lernende seine L1 und weitere Fremdsprachen, die miteinander interagieren, im Gedächtnis gespeichert hat. Die Berücksichtigung des Mehrsprachigkeitsansatzes (zum Begriff siehe Hufeisen 2010) ergibt die folgende Leitlinie:

Leitlinie 3: Im wortschatzorientierten Deutschunterricht wird die Wortschatzarbeit zum Teil zielsprachig, aber auch kontrastiv und interkulturell betrieben.

Die zielsprachige Wortschatzarbeit hat den Vorteil, dass sie die Lernenden auf die Kommunikation mit Muttersprachlern vorbereitet. Bei der Wortschatzarbeit in der Praxis kann jedoch immer wieder beobachtet werden, dass Lernende erst dann die Semantisierungsphase für abgeschlossen halten, wenn sie genau wissen, was das Äquivalent in der Muttersprache oder in einer anderen gelernten Fremdsprache ist. Laut der Lerntheorie des Konstruktivismus kann neues Wissen gespeichert werden, wenn es an vorhandene Kenntnisse angedockt wird. Vermutlich verbinden Lernende neu zu erlernende Wortschatzelemente mit ihren Entsprechungen in anderen, im mentalen Lexikon präsenten Sprachen. Dabei unterstützt wohl ihre Speicherung die Tatsache, dass das Konzept bereits durch die L1 oder L2 gespeichert ist. Diese Ressourcen sind hilfreich beim Erlernen neuer Wortschatzeinheiten. Bei der Wortschatzarbeit in der Praxis lässt sich die naive Einstellung zahlreicher Lernender bezüglich der Beziehungen zwischen Wörtern zweier Sprachen beobachten: Sie „glauben, dass einem Wort in der einen Sprache immer ein Wort in der anderen Sprache entsprechen müsse und dass sich auch die dazugehörigen Bedeutungen gleichen" (Apeltauer 2010: 21). Wörter in verschiedenen Sprachen sind jedoch meistens nur im Kernbereich bedeutungsgleich. Es gibt in der Regel keine Eins- zu-Eins-Entsprechungen zwischen einem Wort und seiner Entsprechung in einer anderen Sprache. Nehmen wir als Beispiel das ungarische Verb *köt*. Grundsätzlich können wir als äquivalent das Verb *binden* anführen, das in den Wortverbindungen *einen Strauß binden*, *ein Buch binden*, *eine Schleife binden* als Entsprechung fungiert. Geht es jedoch um ein Hobby, dann verwendet man im Deutschen ein anderes Verb, nämlich *stricken*, wie in etwa *einen Pullover stricken*. Auch in der Kollokation *barátságot köt* ist der deutsche Kollokator nicht äquivalent mit *binden*. Ein neues Verb kommt als Kollokator ins Spiel: *Freundschaft schließen*. Zur Bewusstmachung der fehlenden Eins-zu-Eins-Entsprechung ist es empfehlenswert, die Wortschatzarbeit immer wieder auch kontrastiv zu bewerkstelligen. Kontrastiv betriebene Wortschatzarbeit kann auch gelegentlich kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufdecken, also zum interkulturellen Lernen beitragen. Die Kollokation *jemandem die Hand geben/schütteln* ist ein gutes Beispiel für mögliche interkulturelle Arbeit. Das Händeschütteln ist sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Ungarn ein übliches Begrüßungs- oder Verabschiedungsritual, die Regeln sind jedoch

in den einzelnen Kulturen nicht deckungsgleich. Bei der Behandlung dieser Kollokation können also Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert und diese in Rollenspielen ausprobiert und eingeübt werden. Der Vergleich von Knigge-Regeln mit ungarischen Verhaltensregeln kann über den Wortschatzerwerb hinaus zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden beitragen. Um Vokabeln zu erwerben und interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, benötigt der Lernende effektive Strategien. So wird die Relevanz von Strategien in einer eigenen Leitlinie erfasst.

2.4 Strategien im Wortschatzerwerb

Ein wichtiges Prinzip in der heutigen Fremdsprachendidaktik ist die Lernerorientierung. Daraus folgt, dass nicht nur die Sprache und die Kultur der Zielsprache den Gegenstand des Deutschunterrichts bilden, sondern auch Lernstrategien thematisiert werden. In Bezug auf den Wortschatzerwerb behandelt der Deutschunterricht Strategien zum Wortschatzlernen, um die Lernenden beim Erwerbprozess zu unterstützen. Die Leitlinie zur Strategievermittlung lautet wie folgt:

Leitlinie 4: Ein wortschatzorientierter Deutschunterricht beinhaltet auch die Besprechung von Strategien zum Wortschatzlernen.

Strategien zur Wortschatzarbeit sind Verfahren, die Lernende selbständig und bewusst mit dem Ziel einsetzen, sich Vokabeln anzueignen (Tönshoff 1997: 204). In der Wortschatzarbeit wird also Raum für die Besprechung effektiver Strategien zum Wortschatzerlernen geschaffen. Welche Strategien sind jedoch garantiert effektiv? Diese Frage lässt sich nicht eindeutig beantworten, da das Lernen bekanntlich ein individueller Prozess ist und Lernende unterschiedliche Lerntypen sind. Trotzdem ist die explizite Behandlung von möglichen Strategien von Relevanz, damit sich Lernende aus dem Angebot frei einige auswählen und ausprobieren können. Lernende verfügen nämlich über unterschiedliches Wissen bezüglich Strategien und auch ihre Strategienpraxis ist nicht einheitlich (Ender 2007: 24). Beim Strategietraining haben Lernende aber die Möglichkeit, einen eigenen Stil zum Wortschatzlernen zu entdecken. Leistungsstarke Lernende entwickeln sich dabei zur Autonomie und handeln selbstverantwortlich.

Untersuchungen zeigen, dass Lernende mehrere Strategien zum Vokabellernen kennen, jedoch nur wenige verwenden (Ender 2007; Horvát 2017). Bekannt sind Strategien für Lernende zur Bedeutungserschließung in Texten, wie z.B.

- Raten aus dem Kontext
- Wörterbücher heranziehen
- Analysieren von Wortbildungskonstruktionen
- Suchen nach Bestandteilen von Mehrwortlexemen
- Wortbedeutungen durch das Englische verstehen und
- soziale Strategien etc. (Ender 2007).

Die meisten Lernenden kennen Strategien zur Speicherung von Vokabeln wie z.B.

- Vokabeln mit Bildern lernen
- Vokabeln im Kontext lernen
- Vokabeln in personalisieren Beispielsätzen lernen
- Vokabeln häufig mündlich und schriftlich wiederholen
- Vokabeln szenisch darzustellen
- mit den Vokabeln Texte schreiben
- Vokabeln in Lese- oder Hörtexten bewusst wiedererkennen
- Vokabeln in Mind-Maps lernen etc. (Horvát 2017).

Empirische Daten zeigen jedoch, dass Lernende zwar viele Strategien kennen, doch die meist verwendete Strategie zum Vokabelerwerb ist immer noch das Lernen mit zweisprachigen Vokabelgleichungen (Ender 2007; Horvát 2017). Da wir uns das mentale Lexikon wie ein Netz vorstellen, in dem Vokabeln miteinander verbunden sind, können wir davon ausgehen, dass die Kenntnis zweisprachiger Vokabelgleichungen kaum das flüssige Sprechen oder Schreiben fördert, vermutlich jedoch die rezeptiven Fertigkeiten unterstützt. Die Vielzahl der Strategien zum Wortschatzlernen und die Kenntnis über die Organisation des mentalen Lexikons sind gute Gründe zum Strategietraining. Wenn wir Lernende dazu anhalten können, mehrere Strategien auszuprobieren, ist zu hoffen, dass die Erfolgserlebnisse die Motivation zum Einsatz mehrerer Strategien wecken. Eine Strategie, die Wörterbuchbenutzung, wird auf Grund ihrer Relevanz bezüglich der Lernerautonomie in einer getrennten Leitlinie hervorgehoben.

2.5 Die Rolle von Wörterbüchern beim Wortschatzerwerb

Leitlinie 5: Im wortschatzorientierten Deutschunterricht haben Wörterbücher für autonome Lernende einen hohen Stellenwert.

Wörterbücher sind unumstritten notwendige Hilfsmittel zum Wortschatzlernen. Lernende können gedruckte Wörterbücher im Abitur oder in anderen Sprachprüfungen konsultieren. Damit Lernende einen schnellen Zugriff auf Informationen in Wörterbüchern haben, ist es effektiv, regelmäßig ihre Nachschlagekompetenz zu schulen. Empirische Forschungen zeigen, dass Fremdsprachenlernende vorwiegend zweisprachige Wörterbücher konsultieren (Dringó-Horváth 2017). So ist es wichtig, dass Lernende mit der Mikrostruktur zweisprachiger Wörterbücher vertraut sind. Sie finden schneller Informationen, wenn sie sich dessen bewusst sind, dass Angaben zu Form, zu Bedeutungen und zur Anwendung des Lemmas im Wörterbuchartikel vorzufinden sind. Eine effektive Wörterbucharbeit setzt noch weitere Kenntnisse voraus wie z.B.

- selektiv im Wörterbuchartikel lesen können
- mit typographischen Hervorhebungen vertraut sein
- potenzielle Entsprechungen mit dem Kontext abgleichen können
- sich bewusst sein, dass die Polysemie der Wörter in zwei Sprachen nur selten identisch ist
- Angaben zur Auswahl der passenden Entsprechung berücksichtigen können (z.B. Valenzangaben, Glossen, Beispiele) (Dringó-Horváth 2014: S. 218f.).

Die im zweiten Abschnitt beschriebenen Leitlinien heben relevante Aspekte der Wortschatzarbeit hervor. Sie lassen sich nicht klar voneinander abgrenzen, sondern überlappen sich. Das ist jedoch akzeptabel und rührt von der Tatsache her, dass Sprachunterricht und Spracherwerb komplexe Prozesse darstellen. Diese können aus unterschiedlichen Perspektiven erfasst werden, so dass man zu Leitlinien mit Überschneidungen kommt.

Nachdem theoretisch begründete Leitlinien zur Wortschatzarbeit dargestellt wurden, geht es im Folgenden um ihre praktische Erprobung. Im empirischen Teil des vorliegenden Aufsatzes werden Unterrichtsauschnitte analysiert, die einige der obigen Leitlinien in der Unterrichtspraxis umsetzen.

3 Studie zur Umsetzung von Leitlinien im Unterricht

3.1 Forschungsdesign

Die im zweiten Abschnitt beschriebenen Leitlinien sind theoretischer Art und auf der Ebene der Wortschatzarbeit zu verorten. Die Frage, ob und wie

sie in der Praxis umgesetzt werden können, lässt sich nur mit Hilfe empirischer Forschungen beantworten, daher soll im Folgenden eine Pilotstudie zum Einsatz der oben genannten Leitlinien dargestellt werden.

Die Datensammlung erfolgte durch Unterrichtsbeobachtung. Die Beobachtungsprotokolle sind in Hospitationen im Herbstsemester 2019/2020 in den Übungsschulen der Universität Pécs entstanden, Probanden waren Lehramtsstudenten, die in diesem Semester ihr Praktikum absolvierten. Die Situation, dass Beobachter am Unterricht teilnehmen, ist weder für die Praktikanten noch für die Schüler ungewöhnlich, denn Studenten führen im Praktikum noch keinen eigenverantwortlichen Unterricht durch. So sind noch weitere Lehramtsstudenten und Ausbilder im Klassenraum präsent. Es geht in dieser praktischen Phase der Ausbildung darum, sich im Lehrerberuf auszuprobieren und sich mit Hilfe von eigenen Reflexionen und fremdem Feedback zu professionalisieren (Feld-Knapp 2019: 19). Dem Unterrichtspraktikum geht bekanntlich eine didaktische Vorbereitung an der Universität voraus. So haben sich die Probanden im Rahmen fachdidaktischer Ausbildung mit Leitlinien zum wortschatzorientierten Deutschunterricht vertraut gemacht. In den beobachteten Stunden (n=10) standen Textarbeit und Wortschatzarbeit im Mittelpunkt. Für die Auswahl der jeweiligen Stunden spricht die Fokussierung der Beobachtung auf die Durchführung von Wortschatzarbeit. Das Sprachniveau der Schülergruppen – gymnasiale zehnte und elfte Klassen –, in denen die Unterrichtsstunden gehalten wurden, ist in etwa B1–B2. Deutsch wird als erste und Englisch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Diejenigen Unterrichtsausschnitte, die „eine gute Praxis" für die Leitlinien zeigen, werden einer eingehenden Datenanalyse unterzogen.

3.2 Konstruktionen im Wortschatz

Im folgenden Unterrichtsauschnitt sehen wir, dass der Lehramtsstudent die Leitlinie der Vermittlung von Konstruktionen in der Wortschatzarbeit in der Praxis umsetzt. Das ist die erste Stunde eines Lehramtsstudenten in einer elften Klasse. Er lässt die Struktur *Deutsch (für das Lehramt) studieren* explizit einüben. Da er neu in der Gruppe ist, stellt er sich vor: Er sagt, wie er heißt und warum er da ist. Anschließend schreibt er die verwendete Struktur an die Tafel. Die fakultative Angabe setzt er in Klammern und führt personalisierte Gespräche:[1]

[1] L = Lehrer; S = Schüler.

Unterrichtsauschnitt 1

Struktur Deutsch und Englisch (für das Lehramt) studieren

1. L: Ich studiere DEUTSCH und ENGLISCH für das LEHRAMT. Ich mache jetzt bei euch das Praktikum.
2. L: Ich werde also bald Deutsch- und Englischlehrer, aber ich muss noch lernen, wie man unterrichtet. [Der Lehrende schreibt an die Tafel: *Deutsch und Englisch (für das Lehramt) studieren*]
3. L: Wer möchte von euch nach dem Abitur studieren? (…) und was?
4. [mehrere Lernende melden sich]
5. [Der Lehrende unterstreicht an der Tafel: *Deutsch und Englisch (für das Lehramt) studieren*]
6. S1: Medizin
7. S2: Jura
8. S3: (…) Möchte Informatik studieren.
9. L: Möchtest du Informatik für das LEHRAMT studieren?
10. S3: Nein.
11. L: Wer möchte für das LEHRAMT studieren?
12. S4: Azt jelenti, hogy tanárnak megyek-e? (dt: Geht es darum, ob ich Lehrer werden möchte?)
13. L: Ja (…) ja, ob du mal unterrichten möchtest.
14. S4: NEIN (…) NEIN.
15. S5: Ich möchte Mathematik- und Physiklehrer werden.
16. L: Super, du möchtest also Mathematik und Physik für DAS LEHRAMT studieren.

Der Kodewechsel von S4 in Zeile 12 lässt darauf schließen, dass die unterschiedlichen Strukturen im Deutschen und Ungarischen den Schüler unsicher machen. Auch die Aussage von S5 in Zeile 15 zeigt, dass er sich sicherer fühlt, wenn er auf die in der L1 bekannte Struktur zurückgreift. Der Lehrende akzeptiert die Vermeidungsstrategie von S5. Er wiederholt jedoch die neue Struktur, füllt sie mit Informationen, die er von S5 erfahren hat. Damit bietet er erneut die Struktur in einem für die Gruppe und vor allem für S5 bedeutungsvollen Input an.

Das obige Beispiel zeigt, dass Lernende Zeit brauchen, um sich an aus der L1 nicht bekannte Strukturen zu gewöhnen und diese zu gebrauchen. Die Anwendung des Verbs mit seiner Rektion würde in bedeutungsvollen Äußerungen von Lernenden vermutlich zur nachhaltigen Speicherung des Verbs und zur Speicherung der Konstruktion beitragen.

So kann man die Umsetzung der Valenztheorie in der Wortschatzarbeit als einen Gewinn bezeichnen. Der Vorteil ist also, dass sich Lernende Konstruktionen als Ganzes aneignen. Die Praxis zeigt jedoch, dass trotz des Chunkansatzes jene Interferenzfehler, die sich aus der wörtlichen Übersetzung der muttersprachlichen Verbvalenz ergeben, weiterhin nicht auszuschließen sind. Die Bewusstmachung solcher Interferenzfehler könnte jedoch vermutlich ihre Zahl verringern (Berényi-Nagy/Molnár 2019: 72).

Eine Schwierigkeit bei der Anwendung der Valenztheorie in der Wortschatzarbeit ergibt sich daraus, dass Lernende zwischen Ergänzungen und Angaben unterscheiden müssen, denn Ergänzungen sollten mit dem Verb mitgelernt werden, Angaben jedoch nicht unbedingt. Die Unterscheidung fällt ihnen nicht immer leicht, vor allem wenn eine Präpositionen wie z.B. *auf* sowohl als Ergänzung als auch als Angabe fungieren kann. Im folgenden Unterrichtsausschnitt findet eine Sensibilisierung für Ergänzungen und Angaben statt. Es folgt eine Sequenz aus einer Stunde in der elften Klasse zum Abiturthema „Familie". Die Gruppe plant, sich den Film „Lion – Der lange Weg nach Hause" anzusehen. Als Vorentlastung besprechen sie die Figuren und die Handlung des Films (siehe Box 1). Nach einer inhaltsorientierten Textarbeit wird der Text als Lernertext eingesetzt, um den Lernenden den Unterschied zwischen Ergänzungen und Angaben bewusst zu machen.

> […] Es beginnt mit einem kleinen indischen Jungen: Der fünfjährige Saroo wartet auf dem Bahnhof vergeblich auf seinen älteren Bruder. Der Kleine ist völlig erschöpft und legt sich in einen haltenden Zug, um zu schlafen. Ohne dass er es bemerkt, fährt der Zug los und hält erst am anderen Ende Indiens, in Kalkutta. Dort entkommt er brutalen Kinderhändlern, wird in einem Waisenhaus aufgenommen und schließlich adoptiert. Seine neue Heimat: Australien. Dort wächst er auf, aber die Gedanken an seine Heimat, seine Familie, lassen ihn nicht los. Auch wenn er jetzt ein viel besseres Leben hat. […]

Box 1: Auszug aus der Inhaltsangabe zum Film „Lion: Der lange Weg nach Hause" (**https://t1p.de/fp7w**)

Unterrichtsauschnitt 2

Unterscheidung zwischen Ergänzungen und Angaben

1. L: Im zweiten Satz erfahren wir über Saroo Folgendes:
2. [Der Lehrende schreibt die zwei Sätze an die Tafel, die Lernenden schreiben mit]

3. *Saroo wartet AUF dem Bahnhof.*
4. *Saroo wartet AUF seinen Bruder.*
5. L: Was ist der Unterschied zwischen „auf“ im ersten Satz und „auf“ im zweiten Satz?
6. S1: Im ersten Satz steht „auf“ mit Dativ im zweiten mit Akkusativ, oder?
7. L: Hm:? (-) alle einverstanden? Steht im ersten Satz warten mit Dativ und im zweiten Satz warten mit Akkusativ?
8. S2: Ja, warten auf + Akkusativ.
9. L: Gut, jetzt haben wir schon einen Unterschied: auf + A oder auf +D. Warum steht im ersten Satz „auf“ mit Dativ „auf dem Bahnhof“ und im zweiten Satz „auf“ mit Akkusativ „auf seinen Bruder“?
10. S3: Wo wartet Saroo? Wo steht mit Dativ?
11. L: Könnte Saroo auch vor dem Bahnhof oder hinter dem Bahnhof warten?
12. S3: Ja, aber immer noch Dativ.
13. L: Kann ich „auf“ im Satz „Saroo wartet AUF seinen Bruder“ durch eine andere Präposition ersetzen?
14. (-, -, -)
15. S4: Wir können auch sagen „Saroo wartet seinen Bruder“.
16. L: Ist der Satz auf Deutsch korrekt „Saroo wartet seinen Bruder“?
17. S2: Nein, warten auf + Akkusativ.
18. L: Hm (-) „Saroo wartet auf seinen Bruder“ ist also korrekt.
19. L: Was bedeutet „auf“ im Satz „Saroo wartet auf seinen Bruder“?
20. (-, -, -)
21. S5: hogy várja a testvérét (dt. dass er auf seinen Bruder wartet)
22. L: „auf“ hat hier keine Bedeutung, hat nur eine grammatische Funktion. „Auf“ ist die Rektion zum Verb warten, igevonzat (dt. Verbrektion). Das Verb bestimmt die Präposition.
23. L: Was ist die Bedeutung von „auf“ im Satz „Saroo wartet auf dem Bahnhof“?
24. S3: Saroo a pályaudvaron van. (= Saroo ist auf dem Bahnhof).
25. L: Also, die Präposition hat eine lokale Bedeutung, die Bedeutung hängt von der Situation ab. Wo Saroo eben steht, auf dem Bahnhof, oder vor dem Bahnhof oder hinter dem Bahnhof.
26. L: Zeichnet bitte ein Bild zum ersten Satz ins Heft. Stellt bitte die Situation bildlich dar, dass Saroo auf dem Bahnhof wartet.
27. L: Im zweiten Satz (…) Unterstreicht das Verb „warten“ und die Rektion „auf“ und verbindet sie im zweiten Satz.

Im obigen Unterrichtsauschnitt stellt der Lehrende zwei Sätze gegenüber (Zeilen 3 und 4), mit denen er eine Lokalangabe und eine Verbrektion präsentiert. Die Besprechung der Funktion von *auf* ist dem Lernfeld „Arbeit mit sprachlichen Formen" zuzuordnen (zum Begriff siehe Funk 2014: 23). Mit der fragend-entwickelnden Methode führt der Lehrende die Schüler Schritt für Schritt zur Unterscheidung zwischen Ergänzung und Angabe. Die Beiträge von Schüler 2 in den Zeilen 8 und 17 zeigen, dass er sich der Verbvalenz bewusst ist. S4 in Zeile 15 belegt mit dem Satz **Saroo wartet seinen Bruder*, wie interferenzgefährdet der Verbgebrauch ist. Im Ungarischen kann nämlich das Verb *warten* auch mit dem einfachen Akkusativ stehen. Die aus der L1 bekannte und automatisierte Rektion hat S4 in das Deutsche transferiert (Zeile 15). Der Unterrichtsauschnitt belegt, dass das induktive Verfahren nicht zum eindeutigen Erkennen der Regel führt. Die Schüler sind nicht so richtig in der Lage, den erarbeiteten Unterschied zu formulieren. So erklärt der Lehrende in den Zeilen 22 und 25 den Unterschied zwischen Angabe und Ergänzung explizit. Er unterbreitet noch einen Strategievorschlag (vgl. Leitlinie 4) in Zeile 26. Durch die bildliche Darstellung einer Lokalangabe (*auf dem Bahnhof*) kann die situativ bedingte Bedeutung der Präposition vermutlich nachhaltig gespeichert werden. Der zweite Lerntipp folgt in Zeile 27: Die Markierung des Verbs und seiner Rektion sollte die Relevanz des Verbs in einem Satz hervorheben.

Die Umsetzung der Valenztheorie in der Unterrichtspraxis hat also den Vorteil, dass sich Lernende Verben mit ihren Rektionen als zusammengehörende Einheiten aneignen. Eine Schwierigkeit, die wir bereits oben angeführt haben, ist die Unterscheidung zwischen Ergänzungen und Angaben. Ergänzungen sind als Chunks mit dem Verb zu erlernen – im Gegensatz zu Angaben, die situationsabhängig sind. Auch bei den Ergänzungen kommt noch eine Schwierigkeit hinzu: Ergänzungen sind nicht alle obligatorisch, sondern es gibt auch welche, die fakultativ sind. Fakultative Ergänzungen können also weggelassen werden, und der Satz ist trotzdem korrekt, wie z.B. *Saroo wartet.* Für Deutschlernende stellt sich bei Verben häufig eine enorme Herausforderung, in einem Text zu entscheiden, ob die Ergänzung fakultativ oder obligatorisch ist.

3.3 Mehrworteinheiten im Wortschatz

Lernende können – wie wir oben gesehen haben – Schwierigkeiten mit dem Identifizieren von Ergänzungen haben. Auch Phraseme als mehrgliedrige Wortschatzeinheiten zu erkennen ist nicht immer leicht, da Schüler häufig wortfixiert sind. Im folgenden Beispiel ist „Reisen" das Thema (10. Klasse)

und die Schüler bearbeiten kurze Texte über einige Reisebüros. Ein Auszug aus dem Angebot eines der Reisebüros ist in Box 2 zu lesen:

[…] *Segeln, Motorbootfahren, Surfen, Tauchen, Angeln, einfach mal die Seele baumeln lassen oder sich Urlaubsträume erfüllen.* […]

Box 2: Auszug aus dem Angebot eines Reisebüros

Aus dem folgenden Unterrichtsausschnitt geht hervor, dass Schüler eher nach isolierten Wörtern fragen:

Unterrichtsauschnitt 3

Erkennen des Idioms *die Seele baumeln lassen*

1. S1: Was ist „baumeln"?
2. L: „baumeln" steht ja nicht allein. Das Verb ist Teil eines Ausdrucks.
3. L: Was denkt ihr, welches Wort gehört noch zum Ausdruck?
4. S1: „Seele"?
5. S2: „Seele" und „baumeln"? Ist da ein „Baum"?
6. L: Hm. (…) Ja, wir könnten auf einem Baum sitzen, an nichts denken und uns die Füße bewegen, schaukeln, also „baumeln". Es geht ja um Urlaub. Wie fühlen wir uns im Urlaub?
7. L: [Der Lehrende setzt sich auf den Lehrertisch und baumelt mit den Füßen]
8. S3: gut
9. S4: sorgenlos
10. L: Wer hat noch eine Idee? Wie lautet das Idiom und was bedeutet es?
11. (-, -, -)
12. L: „die Seele baumeln lassen" heißt das Idiom. Es bedeutet, sich entspannen, richtig abschalten. Das Idiom verwenden wir häufig im Zusammenhang mit Urlaub.
13. S4: Mi az magyarul? (dt: Wie heißt das auf Ungarisch?)
14. L: Was denkt ihr?
15. S5: Hm. (…) lazítunk?
16. S6: kiengedjük a gőzt
17. S3: chillen
18. L: Ja (…) chillen (…) das passt sehr gut.

In der obigen Bedeutungsaushandlung sehen wir, dass sich S1 zu Beginn auf das Verb *baumeln* konzentriert (Zeile 1), folglich ist er wortfixiert. Der Lehrende versucht mit Fragen die Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass es sich um eine Mehrworteinheit handelt (Zeilen 2–3). Da zum einen der Kontext kaum Hilfestellungen zum Erschließen bietet und es zum anderen kein vollständig äquivalentes Idiom im Ungarischen gibt, ist die Deutung des Idioms etwas zeitaufwendiger. Das Erkennen eines bekannten Wortes *Baum* im Verb *baumeln* (Zeile 5) unterstützt den Deutungsprozess. Der Lehrende versucht auch durch das Vorführen des Füßebaumelns die Bedeutung darzustellen (Zeile 7). Die Benennung ungarischer Äquivalente (Zeilen 15 und 16) rundet den Erschließungsprozess ab. Auch diese Beispiele zeigen, wie schwierig es sein kann, Idiome zu übersetzen, d.h. vollständig äquivalente Idiome in der Muttersprache zu finden. Hier geht es auch nicht um die präzise Übersetzung, sondern um die Bedeutungserschließung. Die Angabe des deutschen Synonyms *chillen* (Zeile 17) ist ein guter Beleg dafür, dass die Schüler das Idiom nun bereits als eine Mehrworteinheit betrachten und es auch in Grundzügen verstanden haben. Die positive und verstärkende Rückmeldung des Lehrenden in Zeile 18 ermutigt die Schüler, Synonyme in der Zielsprache zu finden.

Ähnliche Wortfixierungen lassen sich beobachten, wenn Schüler Kollokationen deuten. Sie sprechen häufig den unbekannten Kollokator als isoliertes Verb an. Sehen wir uns als Beispiel die Kollokation *sich Urlaubsträume erfüllen* im Text über das Reisebüroangebot an (siehe Box 2). Auch das folgende Beispiel zeigt, dass Lerner sich eher nach einzelnen Wörtern richten und kaum nach Partnerwörtern suchen. Die Festigkeit der Bestandteile von Kollokationen wird von Lernenden immer wieder übersehen.

Unterrichtsauschnitt 4

Erkennen der Kollokation *sich Träume erfüllen*

1. S1: Was bedeutet „erfüllen“?
2. L: „erfüllen“ hat mehrere Bedeutungen. Je nach dem, mit welchem Wort es steht.
3. L: Welches Wort gehört im Text zu „erfüllen“ fest dazu?
4. (-, -, -)
5. L: Was steht noch im Satz? So viele Wörter sind das nicht.
6. S2: Da ist noch „Urlaubsträume“
7. L: Ja (…) SICH Träume erfüllen
8. L: die Träume werden WAHR, (…) die Träume gehen in Erfüllung,

(…) die Träume werden WIRKLICHKEIT, (…) die Träume werden im Leben WIRKLICH erlebt

9. S3: az álmok (…) valóra válnak (dt. die Träume erfüllen sich)
10. L: auf Englisch (…) dreams come true
11. L: URLAUBsträume erfüllen sich (…) vakációs álmok beteljesülnek

Die Frage von S1 in Zeile 1 zeigt, dass er den Kollokator *erfüllen* nicht kennt und ihn aus dem Kontext auch nicht deuten kann. Die explizite Frage des Lehrenden bezüglich der Basis (Zeilen 2 und 3) soll die Schüler dafür sensibilisieren, dass das Verb *sich erfüllen* ein Kollokator ist. Die lange Pause in Zeile 4 sowie die wiederholte Frage des Lehrenden in Zeile 5 können ein Indiz dafür sein, dass die Kollokation *sich Träume erfüllen* zu erkennen den Schülern Schwierigkeiten bereitet. Der Lehrende zählt in Zeile 8 Synonyme auf, um die Bedeutung abzusichern. Die Nennung der ungarischen Entsprechung von Schüler 3 in Zeile 9 zeigt, dass er die Kollokation verstanden hat. Die Angabe des englischen Äquivalents in Zeile 10 spricht dafür, dass der Lehrende bei der Wortschatzarbeit die Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigt (vgl. Leitlinie 3). Das ist als positiv hervorzuheben, denn empirische Untersuchungen kommen zu der Schlussfolgerung, dass zahlreiche Lehramtsstudenten sehr unsicher bei der Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Praxis sind (Feld-Knapp 2019: 176f.). Die obigen beiden Unterrichtsauschnitte zum Thema „Reisen“ zeigen, dass die Sensibilisierung von Schülern für Phraseme ein kontinuierliches Ziel der Wortschatzarbeit darstellt.

3.4 Hoher Stellenwert von Wörterbüchern

In der Leitlinie 5 wird auf die Relevanz von Wörterbüchern für den Spracherwerb eingegangen. Der schnelle Zugriff auf Informationen ist eine wichtige Voraussetzung für den effektiven Wörterbuchgebrauch. Wie das selektive Lesen im Wörterbuchartikel und die Berücksichtigung von Angaben zur Auswahl des passenden Wortes geübt werden, zeigt exemplarisch folgender Unterrichtsauschnitt. Es geht um die Korrektur eines Verbs mit Hilfe von Wörterbüchern in einer zehnten Klasse. Das Abiturthema ist „Wissenschaft und Technik. Die Rolle neuer Medien im Alltag“:

Unterrichtsauschnitt 5

Mikrostruktur vom Lernerwörterbuch behandeln

1. L: Wir wollen mal den folgenden Satz korrigieren. Den habe ich in einem Aufsatz von euch gelesen. Nehmen wir das Hessky-

Lerner-Wörterbuch. Das erste Verb passt nicht. [Lehrende schreibt an die Tafel:]

2. *Wir treffen uns oft mit der Auffassung, dass Facebook unser Leben verändert hat.*
3. L: Bei welchem Stichwort schlagen wir nach?
4. S1: találkozik
5. L: ja (…) gut. Wie viele Bedeutungen hat „találkozik".
6. S2: 5
7. L: Welche Bedeutung nehmen wir?
8. S3: treffen
9. S4: azt kell javítani (dt.= das müssen wir verbessern)
10. L: Wie entscheiden wir uns? (…)
11. L: Lesen wir die Rektionen und die Glossen durch: 1. találkozik VALAKIVEL (véletlenül)
12. L: Passt VALAKIVEL in unseren Satz?
13. S4: (…) nein
14. L: 2. találkozik VALAKIVEL (megbeszélés szerint)
15. L: Also wieder VALAKIVEL, das passt wohl immer noch nicht.
16. L: 3. találkozik VALAKIVEL, Sport – VALAKIVEL passt nicht und Sport auch nicht
17. L: 4. in der Glosse, in Klammern steht (egybeesik). Passt diese Bedeutung uns?
18. S3: nein
19. L: Dann bleibt uns nur noch 5 übrig: találkozik valamivel (tapasztal) begegnen Dativ
20. L: Auch das Beispiel hilft uns: Dieser Meinung begegnet man oft.
21. L: also, wie lautet unser Satz korrekt?
22. L: Wir (…) BEGEGNEN oft (…) DER Auffassung, dass Facebook unser Leben verändert hat.

Der Unterrichtsauschnitt belegt, dass der Lehrende versucht, die Lernenden anzuhalten, den Wörterbuchartikel selektiv schnell durchzulesen. Er macht sie auf wichtige Informationen wie die Nummerierung der Lesarten (Zeile 5) und die Valenzangaben sowie die Glossen aufmerksam. Beim Rückgriff auf das passende Äquivalent betont er auch die unterstützende Rolle des Beispiels (Zeile 20).

Da jedoch laut empirischer Untersuchungen Lernende online häufiger recherchieren als in gedruckten Wörterbüchern nachschlagen (Gaál 2016 und 2017), lohnt es sich, im Unterricht auch Online-Recherchen zu besprechen. Mit der digitalen Welt gut vertraute Lernende sind daran gewöhnt, bei der

Suche nicht nur Wörterbücher einzusetzen. So wird z.B. bei der Suche nach Kollokatoren immer wieder auch die Suchmaschine „Google" herangezogen. Google bietet nämlich die so genannte Autocomplete-Funktion an. Wenn wir ins Suchfenster eine Basis eingeben, öffnet Google automatisch ein Fenster, in dem mögliche Vervollständigungen des Suchbegriffs angeführt werden, mit anderen Worten: Google stellt uns eine Auswahl oft gesuchter Ausdrücke, in denen der Suchbegriff enthalten ist, zur Verfügung. Darunter sind auch immer wieder einige Kollokatoren. Wenn Lernende den gesuchten Kollokator wiedererkennen, bleibt ihnen der Weg über ein Wörterbuch erspart. Das sehen wir im folgenden Unterrichtsauschnitt. Das Abiturthema ist „Über die eigene Person, Zukunftspläne". Am Anfang der Stunde bespricht der Lehrer typische Fehler in Lernertexten.

Unterrichtsauschnitt 6

Kollokatorsuche mit Google

1. L: Ihr habt häufiger in der Hausaufgabe über Zukunftspläne den Ausdruck „eine Entscheidung *bringen" geschrieben. Das passt im Deutschen nicht, nur auf Ungarisch „döntést hoz" (= wörtlich Entscheidung „bringen").
2. L: Korrigieren wir mit Google.
3. L: Im Google könnt ihr ins Suchfenster „Entscheidung" eintippen. Google bietet oft gesuchte Ausdrücke an. Sucht das passende Verb heraus!
4. S1: googliztam (dt. = ich habe gegoogelt) Entscheidung treffen

Im obigen Unterrichtsausschnitt korrigieren Schüler einen häufigen Interferenzfehler **eine Entscheidung bringen* mit Hilfe von Google-Suche (siehe Leitlinie 4). So finden sie sehr rasch den passenden Kollokator. Die Strategie können sie jedoch nur dann mit Erfolg einsetzen, wenn sie den Kollokator wiedererkennen. Diese Google-Suche ist aber nicht bei jedem Kollokationstyp gewinnbringend, nur wenn die Basis ein stark eingeschränktes syntagmatisches Potenzial hat, wie z.B. *Verantwortung tragen, Verantwortung übernehmen.* Auch bei Funktionsverbgefügen (z.B. *Fragen stellen*) kann die Google-Recherche erfolgreich verlaufen.

4 Zusammenfassung

Der vorliegende Aufsatz stellt den Wortschatz in den Mittelpunkt des Spracherwerbs und thematisiert Leitlinien für einen wortschatzorientierten Deutschunterricht. Die Leitlinien beziehen sich erstens auf die Berücksichtigung mehrgliedriger Wortschatzelemente, zweitens auf eine systematische Wortschatzarbeit mit dem Drei-Phasen-Modell, drittens auf den Aspekt der Kontrastivität, viertens auf Strategien zum Wortschatzerwerb und fünftens auf den Gebrauch von Wörterbüchern und Textkorpora. Durch Beispiele wurde im empirischen Teil gezeigt, dass Lehramtsstudenten bestrebt sind, im Praktikum einige Leitlinien zum wortschatzorientierten Deutschunterricht einzusetzen. Mit der Behandlung des Ausdrucks *Deutsch und Englisch (für das Lehramt) studieren* legt der Student den Lernenden im Unterricht nahe, dass es in der Wortschatzarbeit wichtig ist, Verben als Konstruktionen zu erlernen (siehe Unterrichtsauschnitt 1). Aus der Sequenz geht hervor, dass zum einen Lernende die in L1 automatisierten Strukturen vorziehen, zum anderen, dass die fremde Konstruktion lediglich rezeptiv verarbeitet wurde. Zum produktiven Gebrauch durch die Lernenden ist es jedoch in der dargestellten Phase nicht gekommen. Weitere Aktivitäten sind anscheinend notwendig, damit die Lernenden die Konstruktion festigen. Im zweiten Unterrichtsauschnitt geht es um die Bewusstmachung der Unterschiede zwischen Ergänzungen und Angaben. Der Lehramtsstudent geht dabei induktiv vor, er formuliert letztendlich die Regel selbst und sorgt mit Strategievorschlägen für die Nachhaltigkeit. Beim Einsatz der Valenztheorie zum Wortschatzlernen taucht jedoch immer wieder die Schwierigkeit auf, dass wir zwischen Angaben und Ergänzungen sowie zwischen fakultativen und obligatorischen Ergänzungen zu unterscheiden haben. Im dritten Unterrichtsauschnitt, in dem es um das Idiom *die Seele baumeln lassen* geht, wird belegt, dass Lernende wortfixiert sind. Die Lehrperson stellt gezielte Fragen, um die Lernergruppe zum Erkennen und Verstehen (erste Phase im Drei-Phasen-Modell) des Idioms anzuregen – wie wir sehen, mit Erfolg. Die angeführte Sequenz zeigt, dass Lernende zwar nicht von sich aus, aber doch bereit sind, im Text nach mehrgliedrigen Wortschatzeinheiten Ausschau zu halten. Wortfixiertheit belegt auch der vierte Unterrichtsauschnitt, in dem der Lehrende die Schüler für die Festigkeit der Kollokation *sich Träume erfüllen* sensibilisiert. Der Unterrichtsauschnitt, in dem die Mikrostruktur vom Lernerwörterbuch behandelt wird, hebt die Relevanz des selektiven Lesens im Wörterbuchartikel hervor. Der Lehrende zieht zur Korrekturarbeit mit dem Wörterbuch einen fehlerhaften Satz eines Mitschülers heran. Damit schafft er eine authentische Nachschlagesituation. Er stellt Fragen an die Lernenden zu den Angaben in der Mikrostruktur und steuert dadurch das Auffinden des passenden Verbes. Dabei

verweist er auf wichtige Informationen wie Rektionen, Glossen und Beispiele. Es sind allerdings wohl noch weitere, regelmäßige, gemeinsame Korrekturen notwendig, damit Lernende schnell und treffsicher auf Informationen im Wörterbuch zurückgreifen können. Auch der sechste Unterrichtsauschnitt, Kollokatorsuche mit Google, ist ein gutes Beispiel dafür, dass Lernende mit Hilfe von Textkorpora in der Lage sind, selbständig den passenden Kollokator zu finden. Zur Korpussuche muss als Einschränkung hinzugefügt werden, dass sie nicht immer hilfreich ist: Der Erfolg hängt vom Kollokationstyp und von der Kollokationskompetenz der Lernenden ab.

Die im vorliegenden Aufsatz analysierten Unterrichtsauschnitte sind exemplarisch. Weiterer Forschungsbedarf besteht etwa im Bereich der Umsetzbarkeit der Leitlinien in der Praxis. Weiterhin gilt es, empirisch zu ermitteln, welcher Gewinn mit diesen Leitlinien einhergeht. Darüber hinaus muss eingeräumt werden, dass die hier vorgestellten Leitlinien nicht vollständig sind, sondern durch das Heranziehen zusätzlicher Aspekte weiter differenziert werden könnten (vgl. z.B. die Forderung nach Textorientierung in Kühn 2017; Lüger 2019; Perge 2018). Abschließend wird auf die Praxisrelevanz der Leitlinien für den Deutschunterricht hingewiesen. Jedenfalls möchte ich praktizierende Lehrende dazu anregen, die hier behandelten Leitlinien im eigenen Deutschunterricht zu erproben.

Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (2010): Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität; Flensburg: Flensburger Papiere Heft 53, S. 1–32. URL: **https://t1p.de/z972** (25.01.2020).

Augst, Gerhard (2017): Von der idiomatischen Wendung zum Common Sense – Überlegungen zur Phraseodidaktik. In: Deutsch als Fremdsprache 54/1, S. 10–19.

Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin: Langenscheidt.

Berényi-Nagy, Tímea / Molnár, Krisztina (2019): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Vorschläge für Deutschlehrende mit geringen Englischkenntnissen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Budapest: Deutschunterricht für Ungarn 30, S. 61–79.

Burger, Harald (2015): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 5., neu bearb. Aufl. Berlin: Schmidt.

Das Leben = Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Nielsen, Laura / von Eggeling, Rita (2020): Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen.

Dengscherz, Sabine (2016): Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von

Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. III). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 30–60.

derdiedaf-Portal: Ernst Klett Sprachen GMBH. URL:

https://www.derdiedaf.com/c-191 (21.01.2020).

Dringó-Horváth, Ida (2014): Wörterbuchdidaktik für digitale Wörterbücher. In: Dringó-Horváth, Ida / Fülöp, József / Hollós, Zita / Szatmári, Petra / Szentpétery-Czeglédy, Anita / Zakariás, Emese (Hrsg.): *Das Wort – Ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky*. Budapest: Gáspár-Károli-Universität der Reformierten Kirche/ L'Harmattan. S. 218–228.

Dringó-Horváth, Ida (2017): Digitális szótárak - szótárdidaktika és szótárhasználati szokások. Alkalmazott Nyelvtudomány, Különkiadás (= Digitale Wörterbücher – Wörterbuchdidaktik und Umgang mit Wörterbüchern). URL:

http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/DringoHorvath.pdf (21.01.2020).

Ender, Andrea (2007): Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Baltmannsweiler: Schneider.

Esterl, Ursula / Struger, Jürgen (2011): Wort.Schatz – Wörter.schätzen. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 35/1.

Feld-Knapp, Ilona (2019): Was Lehrende heute können müssen: Herausforderungen für die Lehrer/innenausbildung. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): IDT 2017 Hauptvorträge. Berlin: Schmidt. S. 175–185. URL:

https://t1p.de/9zb5 (25.01.2020).

Fobbe, Eilika (2010): Was von der Valenz übrig bleibt. Die Rolle der Valenzgrammatik in Lehrwerken des Deutsch als Fremdsprache. In: Fischer, Klaus / Fobbe, Eilika u.a. (Hrsg.): Valenz und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 61–85.

Funk, Hermann et al. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktionen. Deutsch Lehren Lernen 4. München: Klett-Langenscheidt.

Gaál, Péter (2016): Onlineszótár-használat Magyarországon – egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei I. (Online-Wörterbuchgebrauch in Ungarn – Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung I). In: Alkalmazott Nyelvtudomány XVI/1. URL:

http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.003 (20.01.2020).

Gaál, Péter (2017): Onlineszótár-használat Magyarországon – egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei II. (Online-Wörterbuchgebrauch in Ungarn – Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung II). In: Alkalmazott Nyelvtudomány XVII/1. URL:

http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.1.005 (20.01.2020).

Horvát, Lídia (2017): Vokabellernen, aber mit welcher Strategie? – Diversität im Strategiegebrauch. In: Deutschunterricht für Ungarn 28, S. 85–101.

Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36, S. 200–207.

Grein, Marion (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber.

Katelhön, Peggy / Settiniere, Julia (Hrsg.) (2011): Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb. Wien: Praesens.

Kühn, Peter (Hrsg.) (2000): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim: Olms.

Kühn, Peter (2017): Wortschatz. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Hohengehren. S. 153–164.

Language Level Evaluator auf dem derdiedaf-Portal. URL:
https://www.derdiedaf.com/c-191 (15.01.2020).

Löschmann, Martin (1993): Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ. Frankfurt: Lang.

Lüger, Heinz-Helmut (2019): Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 61, S. 51–82.

Müller, Bernd-Dietrich (1998): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Berlin: Langenscheidt.

Müller-Küppers, Evelyn (1991): Dependenz-/Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (=Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 36). Regensburg. FaDaF.

Neveling, Christiane (2004): Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen: Narr.

Neveling, Christiane (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen: Francke. S. 116–121.

Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, Bd.1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Reder, Anna (2008): Erkennen DaF-Lernende Kollokationen? In: Scheibl, György (Hrsg.): Tests im DaFUnterricht – DaF-Unterricht im Test. Szeged: Grimm. S. 105–115.

Runte, Maren (2015): Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb. Berlin: de Gruyter.

Stork, Antje (2003): Vokabellernen: Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien. Tübingen: Narr.

Targońska, Joanna (2018): Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel von DaF-Lehrwerken). In: Linguistik online 89, S. 51–81. URL:
https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/4276/6394 (15.01.2020).

Tönshoff, Wolfgang (1997): Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In: Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber. S. 203–215.

Tschirner, Erwin (2008): Grund- und Aufbauwortschatz. Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Berlin: Cornelsen.

Zita Hollós (Budapest)

Deutsch-ungarische Internetwörterbücher. Eine kritische Auseinandersetzung aus der DaF-Perspektive[1]

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag vermittelt ein Bild über die Praxis zweisprachiger, deutsch-ungarischer Internetwörterbücher der letzten 2–3 Jahre, mit der besonderen Zielsetzung, dass diese frei verfügbaren Ressourcen im Unterricht besser eingesetzt werden können, da die professionellen Nutzer der Wörterbücher weltweit in erster Linie die Deutschlehrer sind. Diesem Zweck dienen zwei, aus den Jahren 2018 und 2020 stammende Momentaufnahmen bestimmter ausgewählter Internetwörterbücher, sowie die Vorstellung eines neukonzipierten sprachproduktionsorientierten Online-Lernerwörterbuchs.

Im ersten Teil des Artikels wird gezeigt, wie ein Online-Kollokationswörterbuch, basierend auf der Datenbank des korpusbasierten *SZÓkapTÁR/KolleX* (2014 – im Weiteren: *KolleX*) zu einem Internetwörterbuch für DaF (*E-KolleX DaF*) ausgebaut werden kann. Die ersten, skizzenhaften Pläne für die Online-Präsentation von *KolleX* wurden bereits in Hollós (2016b) präsentiert. In diesem Beitrag wurde die lexikographische Praxis einiger allgemeiner Wörterbuchportale (*elexiko, DWDS* oder *duden.de*) und Analysetools (im *DW* und *DWDS*) in Bezug auf die Kollokationen beschrieben und damit die Relevanz eines bilingualen Online-Kollokationswörterbuchs für Deutschlerner deutlich gezeigt.

Im zweiten Teil des Beitrags werden innovative, auch didaktisch wertvolle technische Neuerungen aus der kollaborativen Internetlexikographie vorgestellt und auch Fortschritte zwischen April 2018 und April 2020 aufgezeigt. Das Ziel damit ist, nicht nur die Entwicklung der zweisprachigen internetlexikographischen Praxis zu dokumentieren, sondern neue, lernerrelevante

[1] Der Artikel entstand durch eine grundsätzliche Überarbeitung und Aktualisierung eines früheren Beitrages (Hollós 2018). Die damaligen Erkenntnisse wurden zuerst auf einem Fachkongress präsentiert und später in Form eines wissenschaftlichen Artikels, in einem lexikographischen Jahrbuch in Deutschland publiziert.

Fortschritte zu entdecken und über ihre Integration in zweisprachige Online-Lernerwörterbücher nachzudenken.

2 Deutsch-ungarisches Online-Lernerwörterbuch

2.1 Vom Printwörterbuch KolleX zum Internetwörterbuch E-KolleX DaF

Für das Internetwörterbuch *E-KolleX DaF* werden mehrere Module geplant – wie *KolleX*, Lernerwörterbuch, Umtexte, Korpus mit spezifischen Analysetools, externe Ressourcen, Kollokationsdidaktik mit Übungen sowie Interaktivität. Auch das Webdesign wurde auf der Grundlage der neuesten Benutzungsforschung geplant und Ende 2016 umgesetzt. Später erfolgte die Erweiterung der Datenbank des Wörterbuchs mit neuen Datentypen und mit den zugehörigen konkreten Daten im Sinne des neuen Wörterbuchtyps und der neuen Benutzerorientierung: vom Spezialwörterbuch zum Lernerwörterbuch, von Deutschlernern auf mittlerem Niveau zu Deutschlernern auf Anfänger- bis zum Fortgeschrittenenniveau. Als Basis diente die Datenbank von *KolleX*, die Ende 2014 als Printwörterbuch publiziert wurde. Im Folgenden einige Kennzahlen der Datenbank und des Wörterbuchs:

- Wörterbuchartikel: 2262
- Deutsche Partner/Kollokatoren: 10 313 im Register mit Nennung des Stichwortes und der Bedeutungsnummer
- Kotexte: 61 617
- 48 757 Wortverbindungen/Kollokationen in den SUBS-, ADJ-, VERB- und ADV-Rubriken[2]
- 2661 Kombinationen in den KOMB-Rubriken aller Wörterbuchartikel
- 8590 Wortverbindungen/Kollokationen in den Rubriken der Valenzrealisierungen
- 1609 Wortverbindungen/Kollokationen (ausschließlich bei Adjektivartikeln in den Rubriken +SUBS, +VERB und/oder +ADJ)
- Interlinguale Kollokationen: 8378 interferenzanfällige Wortverbindungen, mit Warnsymbol „☝“ markiert

[2] Die Kollokationen/Wortverbindungen werden gemäß den Strukturtypen der Kollokationsforschung aufgelistet. Näheres zum im *(E-)KolleX* praktizierten Kollokationsbegriff und zur Unterscheidung zwischen Kollokationen und freien Wortverbindungen findet man in Hollós (2016a). In diesem Artikel kommt es auf diese Unterscheidung nicht an, da sie für den Benutzer des Wörterbuchs nicht direkt ersichtlich und in der Praxis auch nicht lernerrelevant ist.

Im ersten Schritt der Online-Präsentation wurden nur die 1274 Substantivlemmata und die dazugehörigen Wortverbindungen/Kollokationen und Kombinationen frei auf der Webseite **www.kollex.hu/szotar** zugänglich gemacht. Die morphosyntaktischen Restriktionen sowie die stilistisch-pragmatischen Markierungen sollten in einem zweiten Schritt mit der zweckdienlichsten Präsentationsform erreichbar gemacht werden.[3]

KolleX wurde mit Hilfe der dynamischen Datenbank und verschiedener Integrationsschritte im Laufe des letzten Jahres zu einem Ausbauwörterbuch mit einem *dynamischen Webdesign* und zugleich, dank der *Integration*, zu einem Wörterbuchportal *E-KolleX DaF* ausgebaut. Die Abschnitte 2.3 und 2.4 werden diese Charakteristika der neuen didaktischen Online-Ressource unter die Lupe nehmen.

2.2 E-KolleX DaF

Das zweisprachige, produktions- und didaktisch orientierte Internetwörterbuch hat aktuell folgende Zahlen:

- Wörterbuchartikel: 1274 (alle Substantivartikel aus *KolleX*)
- etwa 30 000, meist korpusbasierte typische Wortverbindungen zu den Substantivartikeln aus *KolleX* (insgesamt 2262 Artikel mit 51 418[4] typischen Wortverbindungen: 1274 : 2262, also – grob geschätzt – ca. 56% des ganzen Materials, 51 418 × 0.56 ~ 28 794)
- retrodigitalisierte Wörterbuchartikel aus Suliszótár: 693 (581 Substantive von *KolleX* sind im Suliszótár nicht vorhanden)
- Bilder zu einzelnen Sememen: 269 (in der ersten Teilstrecke zu den Substantivartikeln)
- dynamische Links zu bestimmten Angaben im *DWDS* und *DW*: 3822 (pro Stichwort drei Links).

2.3 Neues Webdesign

Die webbasierte, dynamische Datenbank[5] ermöglicht die Veränderung des Webdesigns und die Erweiterung der Datentypen. Die Änderung des

[3] Zur Konzeption und weiteren Aspekten der Erstellung von *KolleX* informiert die Projektwebseite: **www.kollex.hu**.

[4] Das ist die Gesamtzahl der in den SUBS-, ADJ-, VERB-, ADV- und KOMB-Rubriken verzeichneten typischen Wortverbindungen.

[5] Dynamik heißt: Ein Online-Wörterbuch „wird kontinuierlich um neue Artikel erweitert. Auch der Inhalt der Artikel ist nicht statisch, sondern kann bei Bedarf jederzeit verändert und aktualisiert werden“ (Storrer 2008: 321).

Webdesigns kann vor allem statisch erfolgen, daher wird für die Datenpräsentation ein neues User-Interface erstellt. Oder man kann sich die Dynamik des Hypertexts zunutze machen. Als Folge können dynamischere Webseiten für Internetwörterbücher geplant und realisiert werden.

Die Dynamik der Benutzeroberfläche von *E-KolleX DaF* zeigt sich nicht nur bei der Integration der Portale von *DW* und *DWDS* in Form von automatisch generierten Links zum jeweiligen Stichwort, indem im Browserfenster ein neues Fenster – sozusagen ein zweites Fenster im Fenster – direkt gezeigt wird, sondern auch bei der Möglichkeit zum Wechsel des eingeblendeten Portals mit Hilfe von Strukturlinks am unteren Rand des Bildschirmes (vgl. Abbildung 1).

Die Standardeinstellung für die dynamischen Links der Vernetzungsstruktur ist das *DW*-Portal, da die korpusbasierten Daten für *KolleX* aus diesem Projekt stammen. Die Integration der Portale dient in erster Linie der Gewinnung der folgenden Angaben:

- korpusbasierter und automatisch generierter Graph aus *DW* (im *E-KolleX DaF* „Assoziogramm" genannt)
- Kookkurrenzen aus dem Wortprofil im *DWDS*
- Belege aus *DWDS*.

Der Screenshot in Abbildung 1 zeigt das vernetzte Portal *DW* mit dem entsprechenden Stichwort *Kaffee*.

Durch Herunterscrollen im Fenster innerhalb des *E-KolleX DaF*-Fensters kommt man zum sog. Assoziogramm, durch Klicken auf die anderen Reiter links davon zu bestimmten Angaben im *DWDS*. Diese Daten lassen sich in zwei alternativen Ansichten anzeigen: als unteres, integriertes Fenster im Fenster wie beim Stichwort *Kaffee* (vgl. Abbildung 1) oder als Vollbildschirm (in den Reitern mit einem Strukturlinks „Open in new tab" signalisiert). Im ersten Fall führen die Strukturlinks aus technischen Gründen nur bei den Kookkurrenzen direkt zum Tool „Wortprofil" und zu den entsprechenden Ergebnissen hinsichtlich des Stichworts *Kaffee*. Bei der Präsentation im neuen Fenster als Vollbildschirm bekommt der Benutzer direkt die gewünschten Belege, allerdings nicht den einzelnen Bedeutungen zugeordnet.

Die Dynamik im Webdesign kann man sehr schön auch beim Einsatz der Bilder beobachten. Wenn man vom Reiter der ersten Bedeutung (vgl. Abbildung 2) auf den dritten springt (vgl. Abbildung 3), wird ein anderes Bild angezeigt.

Dies hilft dem Deutschlerner enorm bei der Unterscheidung der verschiedenen Bedeutungen eines Wortes. Auch die Verwendungsbeispiele, die in

Abbildung 3 gleichzeitig im Browserfenster betrachtet werden können, helfen dem Benutzer, den richtigen Wortgebrauch im Kontext nachzuvollziehen.

Die Aktivierung des zweiten, mittleren Inhaltslinks führt den Benutzer zum Wortprofil im *DWDS*, was auch ein weiteres schönes Beispiel für die Dynamik des Webdesigns darstellt (vgl. Abbildung 4).

Nicht nur für die Stichwörter, sondern auch für Kollokationen können Belege mit Hilfe des *DWDS*-Portals angezeigt werden. Das Tool „Wortprofil" im *DWDS* ermöglicht dies durch Aktivierung des Inhaltslinks *Tasse* aus dem Wortprofil zum Stichwort *Kaffee* (vgl. Abbildung 4). Abbildung 5 zeigt die darauf eingeblendeten Belege zur Kollokation *eine Tasse Kaffee*.

Damit wurde die Dynamik des Webdesigns von *E-KolleX DaF* hinreichend nachgewiesen und gleichzeitig die wichtigsten Struktur- und Inhaltslinks zu den integrierten externen Ressourcen vorgestellt.

2.4 Integration des Schulwörterbuchs Suliszótár im E-KolleX

Am Ende des Kapitels 2.1 wurde mit dem Aspekt der Dynamik auch die Integration externer Ressourcen, nämlich *DW* und *DWDS*, mitbehandelt. Diese sind Wörterbuchportale, die mit den jeweiligen Stichwörtern im *E-KolleX DaF* automatisch mit einem äußeren und/oder inneren Zugriff, mit zwei Präsentationsmodi, verlinkt wurden. Sie werden in der Vernetzungsstruktur als Tabs realisiert.

Eine unerlässliche Komponente dieser neuen didaktischen Ressource ist die Lernerwörterbuch-Komponente. Dieser Schritt der Integration erfolgte durch die Retrodigitalisierung des deutsch-ungarischen Schulwörterbuchs, kurz *Suliszótár* (HOLL-SULI 2001).

Dieses Wörterbuch wurde zuerst 1998 veröffentlicht und seine für diesen Beitrag relevantesten Charakteristika sind die folgenden:

- Wörterbuchartikel: 2600
- pro Bedeutung mindestens ein Beispielsatz mit seiner Übersetzung
- thematisch orientierte Beispielsätze mit Verweisen
- ca. 2500 Zusammensetzungen und Ableitungen in den Beispielsätzen
- austauschbare Synonyme und Antonyme, passend zur jeweiligen Bedeutung
- viele thematisch gegliederte Kollokationen in einer eigenen Rubrik
- Interferenzmarkierungen
- landeskundliche Informationen und Witze
- Karikaturen.

Abbildung 6 zeigt den Wörterbuchartikel zum Stichwort *Erde* aus diesem zweisprachigen Schulwörterbuch. Markiert wurden die konkreten Angaben in ihrer Reihenfolge.

Der erste Strukturlink im *E-KolleX DaF*, direkt vor den Tabs zu den Kollokationsstrukturtypen, trägt den Namen „Schulwörterbuch". Darunter wurde zu jedem im Schulwörterbuch und im *KolleX* verzeichneten Stichwort der zugehörige Wörterbuchartikel aus *Suliszótár* in einer attraktiveren Form retrodigitalisiert. Die Abbildung unten zeigt in der Mitte des Browserfensters den integrierten Schulwörterbuchartikel zum Stichwort *Kaffee* im *E-KolleX DaF*.

Eine neue Erweiterung der Ressource sind solche Inhaltslinks, die einerseits in den Beispielsätzen zur onomasiologischen Anreicherung des Datenbestandes dienen oder andererseits den Zugang zu weiteren thematisch festgelegten Daten ermöglichen. Links mit der ersten Funktion führen ins *PONS-Bildwörterbuch*, in diesem Fall zum Bild einer elektrischen Kaffeemaschine (vgl. Abbildung 8.). Weitere Links mit der zweiten Funktion werden in zwei Blöcken am Ende des Schulwörterbuchartikels präsentiert: im ersten führen die Links zu Synonymen und zu sprachlich realisierten Elementen des Sachwissens dank dem EyePlorer-Tool, das das gesamte Sachwissen zum Eintrag *Kaffee* aus *Wikipedia* auf eine attraktive Weise visualisiert. Im zweiten Block werden retrodigitalisierte Wörterbuchartikel aus einsprachigen Lernerwörterbüchern sowie der *elexiko*-Wörterbuchartikel – soweit vorhanden – verlinkt. Solche manuell gesetzten Links gibt es zurzeit nur bei den ersten zehn Substantivlemmata pro Buchstabenstrecke wie z.B. in den Musterartikeln zu den Stichwörtern *Baby*, *Café* und *Kaffee*.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Integration externer Ressourcen mit unterschiedlichen Mitteln erfolgt: durch Retrodigitalisierung, durch automatisch generierte Links mit simultaner Präsentation des zugehörigen Browserfensters im *E-KolleX DaF* selbst und durch verschiedene typisierte Links. Linktypen, die auch durch den Typ des Linkanzeigers voneinander abgegrenzt werden, sind demnach onomasiologische Links in den Beispielsätzen sowie paradigmatische und enzyklopädische Links im ersten Block und lernerlexikographische und wissenschaftlichliche internetlexikographische Links im zweiten. Auf diese Weise kann *E-KolleX DaF* mit fünf weiteren externen Ressourcen verlinkt werden.

3 Deutsch-ungarische Internetwörterbücher aus sprachdidaktischer Perspektive

Die große Zahl der zweisprachigen, frei verfügbaren, kollaborativen Internetwörterbücher mit Deutsch-Ungarisch verwirrt den jeweiligen Benutzer

bisweilen, da es kaum Produkte gibt, die den hohen wissenschaftlichen Anforderungen an elektronische Wörterbücher entsprechen. Nach meiner Kenntnis existieren folgende, frei zugängliche Portale mit Deutsch und Ungarisch, sowie z.T. mit anderen Sprachen im Netz:

- PONS Online-Wörterbuch
- dict.cc
- Glosbe
- Langenscheidt
- SZTAKI
- DictZone
- Qnell
- Woxikon
- topszótar
- NÉMET-MAGYAR SZÓTÁR
- Magyar **Né**met Online.

Das Wörterbuchportal *Linguee* existiert zwar für das Sprachenpaar Deutsch-Ungarisch, aber ohne das Wörterbuchmodul, d.h. es werden bei einer Stichwortsuche nur die Paralleltexte angezeigt. Unter den obigen Produkten gibt es solche, die in Ungarn gehostet sind: *SZTAKI, DictZone, Qnell, topszótár,* NÉMET-MAGYAR SZÓTÁR oder *Magyar Német Online*. Ein recht innovatives Produkt, *Glosbe*, wird in Polen betrieben.

Da die Adressaten des vorliegenden Artikels im Bereich der Sprachvermittlung und -didaktik arbeiten, werden für die folgende Untersuchung solche Internetwörterbücher ausgewählt, die aus einer *lernerlexikographischen Perspektive* interessante, didaktisch wertvolle Elemente enthalten, damit diese Internetwörterbücher im Sprachunterricht besser eingesetzt werden können und damit diese innovativen Elemente in die Konzeption zukünftiger zweisprachiger Internetwörterbücher für DaF adressatengerecht einfließen können. Folgende deutsch-ungarischen Online-Ressourcen werden unter diesem Gesichtspunkt untersucht: *PONS Online-Wörterbuch, dict.cc* und *Glosbe*. Bei jedem Portal wird das Sprachenpaar und die Sprachrichtung Deutsch-Ungarisch fokussiert, ggf. mit Ausblick auf die deutsch-englische Version.

Das Internetwörterbuch aus dem Verlagshaus PONS, das *PONS Online-Wörterbuch,* enthält zurzeit für das Sprachenpaar Deutsch-Ungarisch keine Beispielsätze, während für das Sprachenpaar Deutsch-Englisch in demselben Internetwörterbuch neben zahlreichen Beispielen sogar Synonyme aufgelistet werden. Beide enthalten einen Vokabeltrainer, der Sprachlernern gewiss gute Dienste leisten kann. Das zweisprachige *PONS Online-Wörterbuch*

Deutsch-Ungarisch (PONS OWB DT-UNG) enthält eine wertvolle Komponente, die allerdings in der Zeile des Stichwortes ganz rechts, hinter einem ziemlich unscheinbaren Link, realisiert durch ein kleines Symbol ⓘ, versteckt ist. Durch Klicken auf das Symbol öffnet sich ein Fenster mit thematisch gegliederten Links, die zum Wörterbuchartikel/Vorkommen des Stichwortes *Kaffee* in anderen Online-Ressourcen (z.B. in *OWID*, *Redensarten-Index* oder *eyePlorer*) führen. Bei dieser Komponente geht es also um eine automatisch zum Stichwort generierte Linkliste, deren Links die PONS-Online-Wörterbücher mit anderen elektronischen Ressourcen, u.a. mit *Wikipedia* oder *elexiko*, aber auch mit dem verlagseigenen Internetwörterbuch *PONS Deutsch als Fremdsprache* vernetzen. Abbildung 9 zeigt die Liste der standardisierten, geordneten Links.

Das nächste Internetwörterbuch *dict.cc DT-UNG* enthält ein Bild zum Stichwort *Kaffee*. Zwar ist das Bild kleinformatig, in der obersten rechten Ecke positioniert und illustriert nur eine bestimmte Bedeutung, dennoch verstärkt die Einbindung von Fotos die Multimodalität des Produkts, da neben Audiodaten auch visuelle Daten vorhanden sind. Im Vergleich zu 2018 gibt es in diesem Bereich eine Neuerung: wenn man mit der Maus über das Bild fährt, werden mehr Bilder (vgl. Abbildung 11) angezeigt. Im Falle des Stichwortes *Kaffee* wird damit implizit suggeriert, dass das Wort mehrere Bedeutungen haben kann, während beim Wörterbuchartikel zum Stichwort *Vater* dies nicht der Fall ist.

Ein großes Verdienst dieses Internetwörterbuchs ist es, dass nicht nur die Wörter, sondern auch die Wortverbindungen mit Tondateien versehen sind – in beiden Sprachen.[6] Hinzu kommt noch, dass nicht nur für die Wörter, sondern auch für die Wortkombinationen[7] Belege aufrufbar sind, wenn man auf das kleine i-Symbol neben dem Wort/der Wortkombination klickt. Der Screenshot in Abbildung 10 aus dem Jahre 2018 zeigt die Belege zur Wortkombination *Kaffee kochen* im Wortartikel *Kaffee*. In der Abbildung ist auch eine Linkliste in der rechten Spalte des geöffneten Belegfensters nach den Tools mit der Auflistung von *Google, Wikipedia, Wiktionary* u.a. zu sehen. Das Icon für die Tondatei neben dem Symbol für die Belege und auch die Bilddateien in der rechten oberen Ecke sind gut erkennbar.

Anstelle der obigen Markierungsfunktion der Wortkombination und zum automatischen Einblenden der Belege findet man 2020 eine andere,

[6] Im vorher analysierten Internetwörterbuch gab es nur für das deutsche und/oder ungarische Wort jeweils eine Aussprachedatei.

[7] Ich gebrauche die Wörter *Wortverbindung* und *Wortkombination* synonym. Von diesen Erscheinungen sind *Kollokationen* in der Theorie zu unterscheiden, aber in den untersuchten Ressourcen – wie auch in den meisten Lernerwörterbüchern – kommt es auf eine solche Unterscheidung nicht an.

lernerrelevante Komponente, indem das Stichwort in Verbindung mit einem anderen Wort als Vokabel markiert wird und damit in die Vokabelliste und in den Vokabeltrainer aufgenommen werden kann (vgl. Abbildung 11). Diese Neuerung ist begrüßenswert, aber es ist sehr bedauerlich, dass die Präsentation der Belege für die Wortverbindung zur gleichen Zeit nicht mehr vorhanden ist. Man hätte das eine tun sollen und das andere nicht lassen dürfen.

In der deutsch-ungarischen Version werden sechs Verbindungen (ohne den Beispielsatz) und in der ungarisch-deutschen vierzehn aufgelistet. Diese Tatsache ist überraschend, da man vermuten würde, dass die Daten in den zusammengehörigen Versionen eines Sprachenpaars trotz der Sprachrichtung übereinstimmen. Auch die Wortverbindungen stimmten in den Versionen größtenteils nicht überein, wie Tabelle 1 zeigt.[8]

DT-UNG	UNG-DT
kávét főz – Kaffee brühen	*arab kávé – Bergkaffee*
kávét főz – Kaffee kochen	*arab kávé – Arabica-Kaffee*
kávézik– Kaffee trinken	*délutáni kávé – Nachmittagskaffee*
arab kávé – Arabica-Kaffee	*filteres kávé – Filterkaffee*
pörkölt kávé – gerösteter Kaffee	*gyenge kávé – Blümchenkaffee [dünner K.]*
kávé elvitelre – Kaffee zum Mitnehmen	*instant kávé – Instantkaffee*
	kávé alja – Kaffeesatz
	kávé elvitelre – Kaffee zum Mitnehmen
	pörkölt kávé – Röstkaffee
	pörkölt kávé – gerösteter Kaffee
	reggeli kávé – Morgenkaffee
	szemes kávé – Bohnenkaffee
	tejszínes kávé – Café Créme
	tejszínes kávé – Café créme

Tab. 1: Vergleich der Wortverbindungen zum Stichwort *Kaffee* im *dict.cc DT-UNG* und *UNG-DT* (Stand: April 2018/2020)

[8] Die Übereinstimmungen wurden in Tabelle 1 grau hinterlegt.

Manche ungarischen Wortkombinationen sind sogar in derselben Version doppelt, ohne jegliche weitere semantische Markierung bzw. Spezifizierung aufgeführt (z.B. *kávét főz – Kaffee brühen, kávét főz – Kaffee brühen*[9]), was nicht benutzerfreundlich ist. Die doppelte Kodifikation geschieht oft jeweils mit einer anderen Übersetzung ohne stilistisch-pragmatische Markierungen oder Gebrauchsrestriktionen (z.B. *pörkölt kávé – Röstkaffee, pörkölt kávé – gerösteter Kaffee*) oder mit anderer Orthographie (z.B. *tejszínes kávé – Café Créme, tejszínes kávé – Café créme*). Dies ist ein eindeutiger Beweis für die Ungenauigkeit, z.T. Unzuverlässigkeit der Daten, ein häufiger Vorwurf gegenüber den Produkten der kollaborativen Lexikographie.[10] Auch die ungarisch-deutsche Reihenfolge bei den Wortverbindungen der deutsch-ungarischen Version in Tabelle 1 stimmt mit der im Internetwörterbuch überein. Die Reihenfolge der Wortverbindungen ungarisch-deutsch ändert sich beim Wechsel der Sprachrichtung zu deutsch-ungarisch nicht. Diese Darstellung ist ausgesprochen unpraktisch und außerdem nicht benutzerfreundlich.

In der deutsch-englischen Version von *dict.cc* gibt es allerdings wesentlich mehr Mehrwortausdrücke, deshalb werden sie einerseits nach der Zahl der Wörter und andererseits nach der Wortart des Kotextpartners (*Kaffee* mit Verben, mit Substantiven, vgl. Abbildung 12) gruppiert. Diese Darstellung ist systematisch und benutzerfreundlich.

Ein weiteres, hier zuletzt thematisiertes, deutsch-ungarisches Internetwörterbuch ist *Glosbe*. Diese Online-Ressource verzeichnet zum Stichwort *Kaffee* eine deutsche Bedeutungsparaphrase und führt mehrere ungarische Äquivalente an. Zwar werden sie pragmatisch-stilistisch nicht markiert und es wird nicht explizit mit Bedeutungsnummern kenntlich gemacht, dass das Wort *Kaffee* mehrdeutig ist, aber ein geschulter Benutzer kann anhand der Äquivalente (*kávé – Kaffee* [Getränk], *kávébab – Kaffee(bohne), kávécserje – Kaffee(pflanze)*) diese Information erschließen. Es ist verwirrend, dass dieses Internetwörterbuch für bestimmte Datentypen, z.B. für verschiedene grammatische Angaben: *Gender, Type, noun, Show declension of […]* Englisch als Metasprache, aber für andere Ungarisch als Metasprache verwendet. Es gibt zum Stichwort auch Tondateien, direkt dahinter mit Pfeilsymbolen markiert. Man hatte 2018 und hat bis heute die Möglichkeit, mithilfe eines Strukturlinks[11] in Form eines Buttons das

[9] Das deutsche Äquivalent für *kávét főz* ist *Kaffee kochen*, das pragmatische Äquivalent *Kaffee machen*. Im Printwörterbuch *KolleX* steht die Kollokation *K. aufbrühen* für *kávét készít* (dt. *Kaffee machen*) mit der ungarischen Glossatangabe „forró víz hozzáadásával" (dt. „mit Zugabe heißen Wassers"), weil das ungarische Verb für *brühen* zusammen mit *Kaffee* ungebräuchlich ist.

[10] Bei den hier nicht analysierten deutsch-ungarischen Online-Wörterbüchern ist Unzuverlässigkeit wegen fehlerhafter Übersetzungen viel stärker ausgeprägt.

[11] Den Begriff *Strukturlink* verwende ich im Sinne von Engelberg/Müller-Spitzer/Schmidt (2016:

ganze Flexionsparadigma aufzuklappen und durchzustudieren. Es wird auch ein Synonym (*Wachmacher*) aufgeführt. Abbildung 13 zeigt diesen ersten Teil des Eintrags zum Stichwort *Kaffee* aus dem Jahre 2018.

Bei einem Vergleich der Versionen von 2018 und 2020 kann man die meisten Veränderungen bei dieser Online-Ressource entdecken. Nicht nur in der Mikro-, sondern auch in der Makrostruktur gibt es auffällige Unterschiede (vgl. Abbildung 14). Während früher nur Einwortlemmata in der linken Stichwortliste aufgenommen wurden, gibt es zurzeit auch Mehrwortlemmata, wie z.B.: *kaffee ersatz* (sic)*, kaffee Ersatz* (sic)*, Kaffee koche, Kaffee trinken, Kaffee zum Mitnehmen*. In der neueren Version von *Glosbe* wird vor der satzförmigen Bedeutungsparaphrase ein Syntagma mit grauer Hinterlegung zur Erklärung der meistgebrauchten Bedeutung des Wortes integriert. Außerdem gibt es zu jeder Bedeutung des Wortes einen illustrierenden, satzförmigen Beleg mit Quelle. Abbildung 14 zeigt den ersten Teil des Wörterbuchartikels zum Stichwort *Kaffee* in der neueren Version.

Beim Durchlesen der Belegsätze fällt auf, dass mehrere davon unpassend oder sogar fehlerhaft sind. Das ist das Ergebnis der automatischen Generierung der Belege ohne menschliche Überprüfung, weil entweder die Übersetzungen nicht richtig zugeordnet werden (falsche Stichwortmarkierung im Falle von *kávézó*) bzw. die Unterschiede zwischen Äquivalenten auf der System- und Kotextebene ignoriert werden (im Falle von *kávéház*) oder die Qualität der Belege unzureichend ist (falsche Übersetzung, ein eindeutiger Fehler im Falle von *tea*). Bei genauerer Betrachtung führt also diese „Neuerung" letztendlich, leider, zur Verschlechterung der Qualität, weil die (technische) Umsetzung einer guten Idee zurzeit mangelhaft ist.

Das Portal integriert außerdem auch ein Bildwörterbuch und listet andere Ausdrücke mit *Kaffee* aus dem Wörterbuch (unter „Hasonló kifejezések") auf. Auch Google-Translator wurde integriert. Als besonders nützlich für Deutschlerner erweisen sich vor allem die Paralleltexte auf Deutsch und Ungarisch (unter „Példa mondatok" [sic]) aus dem sog. „fordítási memória" (engl. Translations Memory), was in der Ressource nicht weiter erklärt wird. Abbildung 15 zeigt den zweiten Teil des Wörterbuchartikels zum Stichwort *Kaffee* im *Glosbe*, der durch Scrollen zugänglich ist.

Man kann leicht feststellen, dass *Glosbe* ein Paradebeispiel für ein virtuelles Wörterbuchportal im Sinne von Engelberg/Storrer (2016: 53) ist, da die integrierten Wörterbücher (und Tools) eine geringe Eigenständigkeit, aber

159). Sie stellen solche Links dar, „die zur sogenannten inneren Zugriffstruktur gehören, d.h. dem Zugriff auf einzelne Teile eines Wortartikels dienen" (ebenda). Gouws (2014) spricht von „structural indicator" (Gouws 2014: 164), d.h. von Strukturanzeiger, was die Hypertextualität nicht explizit ausdrückt und deshalb weniger präzise ist.

einen sehr hohen Grad an Integration aufweisen, was sich am eindeutigsten im einheitlichen Webdesign äußert.

Zusammenfassend können folgende innovativen, sprachdidaktisch wertvollen Elemente der vorgestellten Online-Ressourcen genannt werden:

- automatisch generierte, thematisch sortierte Linkliste (*PONS*)
- Audiodateien auch zu Wortverbindungen (*dict.cc*)
- Belege zu Wortverbindungen (in der früheren Version von *dict.cc*)
- nach Strukturtypen sortierte Wortverbindungen (*dict.cc DT-ENG*)
- Einbindung von Bildern (*dict.cc*, *Glosbe*)
- Bedeutungsparaphrasen (*Glosbe*)
- Flexionsparadigma zum Stichwort (*Glosbe*)
- Paralleltexte (*Glosbe*).

4 Einsprachiges Internetwörterbuch für Lerner: PONS Online-Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache

In diesem Abschnitt soll das m.W. einzige frei verfügbare Online-Wörterbuch für Deutsch als Fremdsprache kritisch betrachtet werden. Es wird im Portal der PONS Online-Wörterbücher unter dem Namen *PONS Online-Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (PONS OWB DaF) angeboten und ist in einer Liste der möglichen zweisprachigen Nachschlagewerke ziemlich unten, zwischen einem einsprachigen Spezialwörterbuch (*Rechtschreibung und Fremdwörter*) und einem zweisprachigen Fachwörterbuch (*Wyhlidal Automotive & Technik*) auffindbar. Inwieweit die Bezeichnung den Inhalten Rechnung trägt, wird im Folgenden kurz erläutert.

Ein großer Fortschritt im Vergleich zur zweisprachigen Version ist, dass das Stichwort mehrdeutig dargestellt wird. Auch der grammatischen Kategorie je nach Bedeutung (*kein Plur.*) wird Rechnung getragen. Die fett gedruckten Bedeutungen werden demgegenüber wenig lernergerecht formuliert (siehe Bedeutung 2 im Beispiel *Kaffee* in Abbildung 16 und die äußerst komplizierte Syntax der Paraphrase). Diese und die Beispiele helfen bei der richtigen Verwendung des Wortes. Beide wurden mit Audiodateien versehen, wie in Abbildung 16 erkennbar.

Wie in der zweisprachigen Version stehen dem Benutzer auch hier automatisch generierte, in der vernetzten Ressource direkt zum Eintrag führende Links unter dem Strukturlink, markiert mit dem Symbol ⓘ, zur Verfügung. Sie werden

benutzerfreundlich in Form einer thematisch sortierten Linkliste präsentiert (siehe Abbildung 9). Wenn man auf den Strukturlink *Beispielsätze* klickt, kommt man zum zweiten Teil des Wörterbuchartikels (vgl. Abbildung 17).

Auf den ersten Blick zeigt sich ein großes Durcheinander: Listen verschiedener Konstituenten kaum erratbarer Komposita mit *Kaffee-/-kaffee* u.a. wechseln mit Wortverbindungen und Sätzen mit *Kaffee*. Auch die Wortverbindungen werden unsortiert aufgelistet, jegliches Ordnungsprinzip fehlt. Bei den Angaben nach dem Symbol ▪ steht *Kaffee-* bzw. *-kaffee* als Erst- oder Zweitkonstituente in einer Reihe möglicher, nicht explizit genannter Kompositateile (z.B. *Bier-, Kaffee-*). Man fragt sich, was die zweite Konstituente bei diesen Teilkomposita wohl sein könnte. Nur Muttersprachler oder Fremdsprachenlerner mit hoher Sprachkompetenz und mit guter Sprachintuition können hier die Komposita (*Bier-* bzw. *Kaffeesorten*) erraten, da die zweite Konstituente nicht mitaufgeführt wird, obwohl diese Daten für DaF-Lerner sehr nützlich wären. Die Qualität der Daten ist viel besser als in der zweisprachigen Version, aber auch hier taucht eine ungewöhnliche Wortverbindung *pulverisierter Kaffee*[12] auf, die nicht einmal im *DWDS*-Wortprofil unter den ersten hundert Adjektiven zu finden ist.

Wenn man nur die neuen innovativen, sprachdidaktisch wertvollen Elemente dieser Online-Ressource nennen möchte, sind folgende zu erwähnen:

- Bedeutungsrestriktionen
- Audiodateien auch zu Bedeutungsparaphrasen
- Auflistung der Komposita mit dem Stichwort (allerdings technisch miserabel gelöst).

5 Fazit

Anhand der Ergebnisse des dritten und vierten Abschnitts können resümierend folgende innovativen mediumspezifischen und aus der Lernerperspektive nützlichen Elemente der bereits vorgestellten Online-Ressourcen genannt werden:

- automatisch generierte, thematisch sortierte Linkliste
- Audiodateien auch zu Bedeutungsparaphrasen und Wortverbindungen
- Belege zu Wortverbindungen
- nach Strukturtypen sortierte Wortverbindungen

[12] Gewöhnlicher ist der Ausdruck *Pulverkaffee*, der nicht aufgelistet wird.

- Einbindung von Bildern
- Flexionsparadigma zum Stichwort
- Paralleltexte.

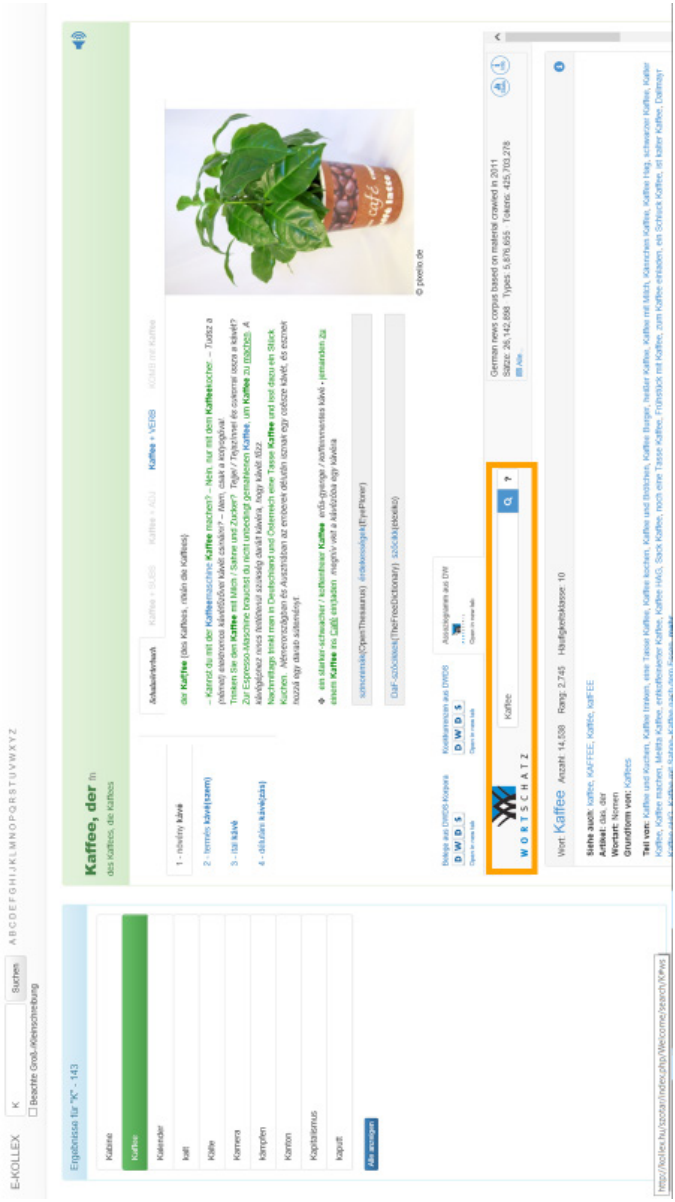
Was immer noch fehlt, sind weitere mediumspezifische Elemente wie Videosequenzen, Anbindung von onomasiologischen Ressourcen sowie Korpora mit Analysewerkzeugen bzw. vielfältige Zugriffsmöglichkeiten auf die Daten mit Suchfilterfunktionen. Didaktisch sinnvoll wären außerdem Interferenzmarkierungen relativ zur Muttersprache, gepaart mit einem didaktisch motivierten Einsatz der multimedialen Elemente.

Von diesen Bereicherungen wurden einige bereits konzeptionell bei der Planung von *KolleX* und seiner Datenbank mitberücksichtigt, andere erst bei der Online-Datenpräsentation umgesetzt, wie in Abschnitt 2 an konkreten Beispielen gezeigt werden konnte. Die meisten Innovationen waren hypertextuell[13] bedingt, andere wurden demgegenüber erst bei der Analyse der zweisprachigen Ressourcen[14] entdeckt wie z.B. die automatisch generierte, thematisch sortierte Linkliste; die Audiodateien auch zu Wortverbindungen oder ein aufklappbares Flexionsparadigma zum Stichwort sowie Paralleltexte.

Mit diesen Neuerungen, mit der vollständigen Online-Publikation der Datenbank von *KolleX* und mithilfe der Daten aus den bereits integrierten, zuverlässigen wissenschaftlichen Wörterbuchportalen könnte *E-KolleX DaF* zu einem idealen, großen zweisprachigen Internetwörterbuch für Deutschlerner ausgebaut werden.

[13] Storrer (2008) listet in ihrem Beitrag die wichtigsten Eigenschaften der Hypertexte gegenüber traditionellen Texten auf, auf denen die Realisierung vieler innovativer Elemente beruht.

[14] Wichtige Anregungen verdanke ich u.a. den Publikationen von Mann (2014) und Klosa/Müller-Spitzer (2016).


E-KOLLEX
Suchen
Kaffee, der
Kaffee
Kaffee
Kaffee

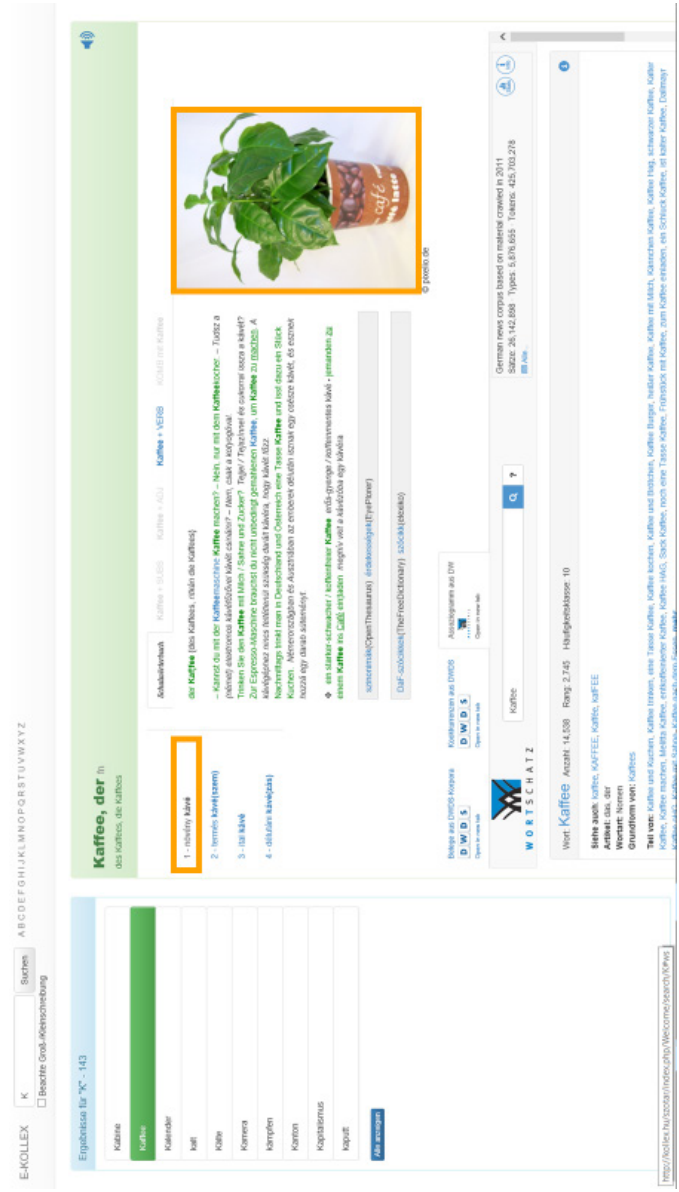


Abb. 2: Wörterbuchartikel zum Stichwort *Kaffee* im *E-KolleX DaF* mit einem dynamischen Link zum bedeutungsspezifischen Bild (Bedeutung 1)

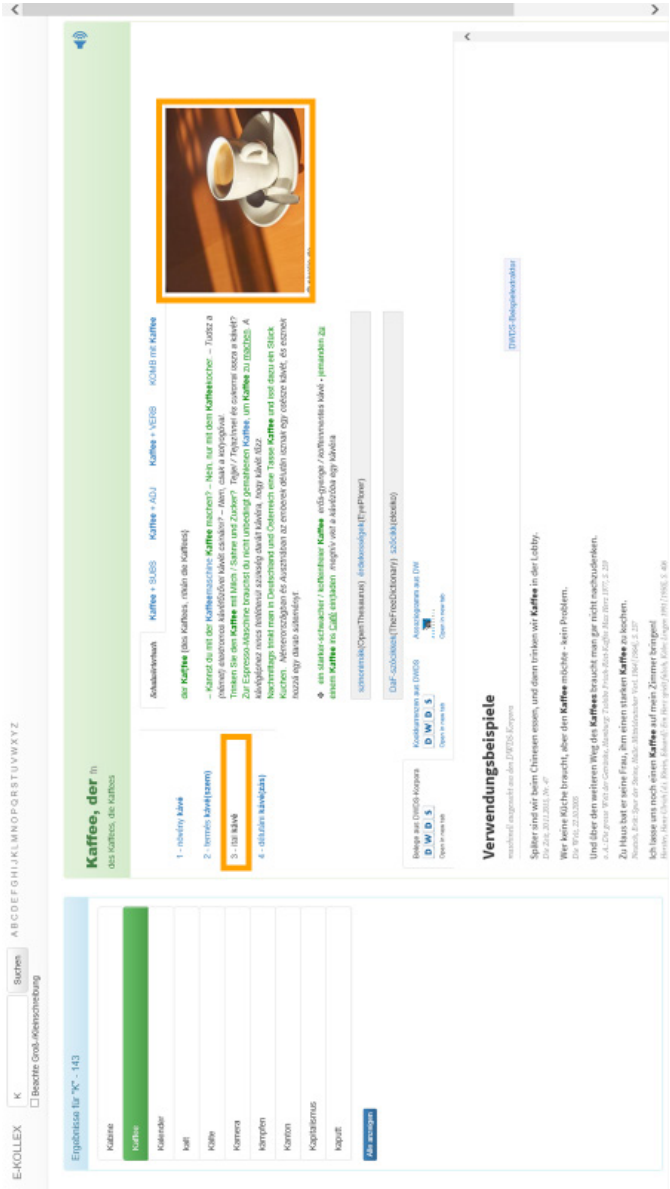


Abb. 3: Wörterbuchartikel zum Stichwort *Kaffee* im *E-KolleX DaF* mit einem dynamischen Link zum bedeutungsspezifischen Bild (Bedeutung 3)

Abb. 4: Wörterbuchartikel zum Stichwort *Kaffee* im *E-KolleX DaF* mit den Inhaltslinks zum Wortprofil im *DWDS*

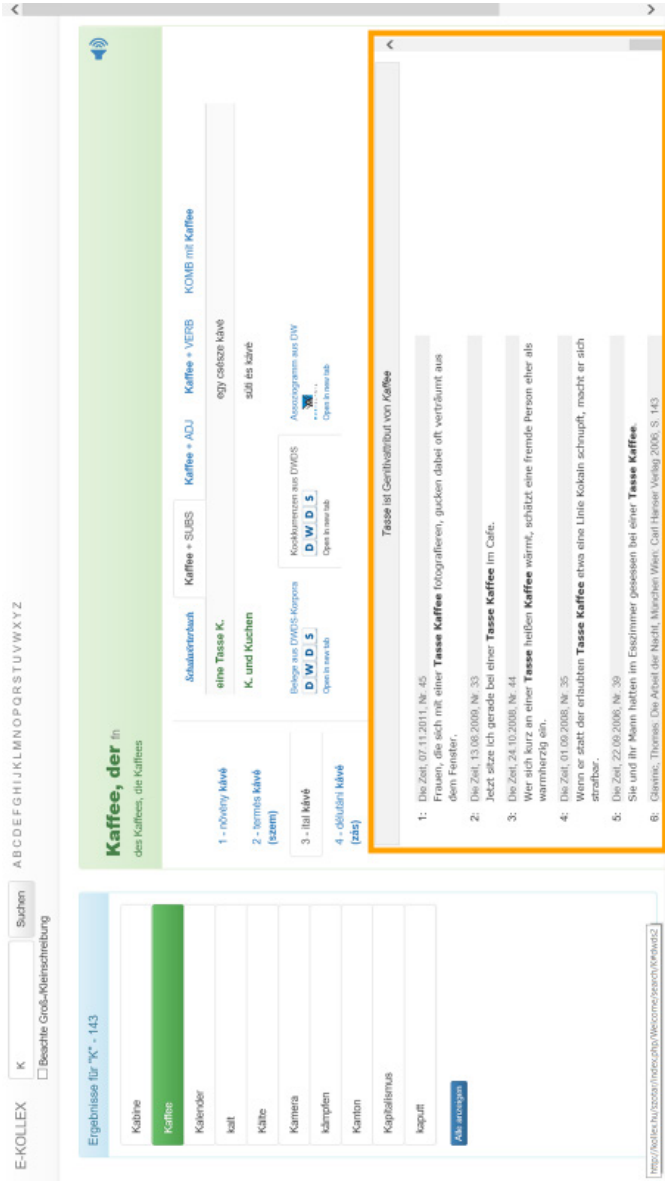
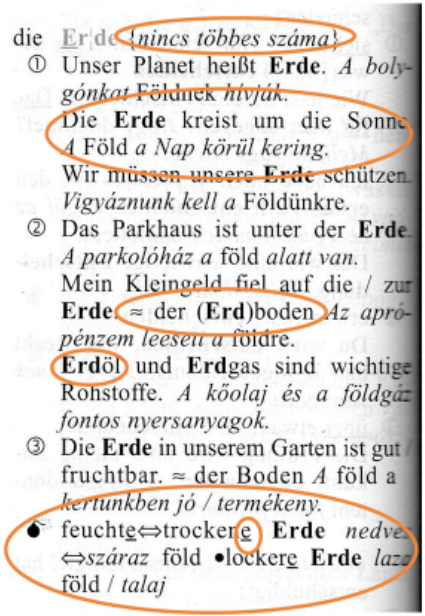


Abb. 5: Wörterbuchartikel zum Stichwort *Kaffee* im *E-KolleX DaF* mit den Belegen zur Kollokation *eine Tasse Kaffee* aus dem Wortprofil von *DWDS*


die Erde {nincs többes száma}
① Unser Planet heißt **Erde**. *A bolygónkat Földnek hívják.*
Die **Erde** kreist um die Sonne. *A Föld a Nap körül kering.*
Wir müssen unsere **Erde** schützen. *Vigyáznunk kell a Földünkre.*
② Das Parkhaus ist unter der **Erde**. *A parkolóház a föld alatt van.*
Mein Kleingeld fiel auf die / zur **Erde**. ≈ der (**Erd**)boden *Az aprópénzem leesett a földre.*
Erdöl und **Erd**gas sind wichtige Rohstoffe. *A kőolaj és a földgáz fontos nyersanyagok.*
③ Die **Erde** in unserem Garten ist gut / fruchtbar. ≈ der Boden *A föld a kertünkben jó / termékeny.*
feuchte⇔trockene **Erde** *nedves ⇔száraz föld* •lockere **Erde** *laza föld / talaj*

- Morphologische Angaben
- Angaben äquivalenter Beispielsätze
- Synonymangaben
- Kompositumangaben
- Angaben thematisch sortierter, äquivalenter Kollokationspaare
- Interferenzmarkierungsangaben

Abb. 6: Wörterbuchartikel zum Stichwort *Erde* im *Suliszótár* (HOLL-SULI 2001: 100) mit den charakteristischen Angaben

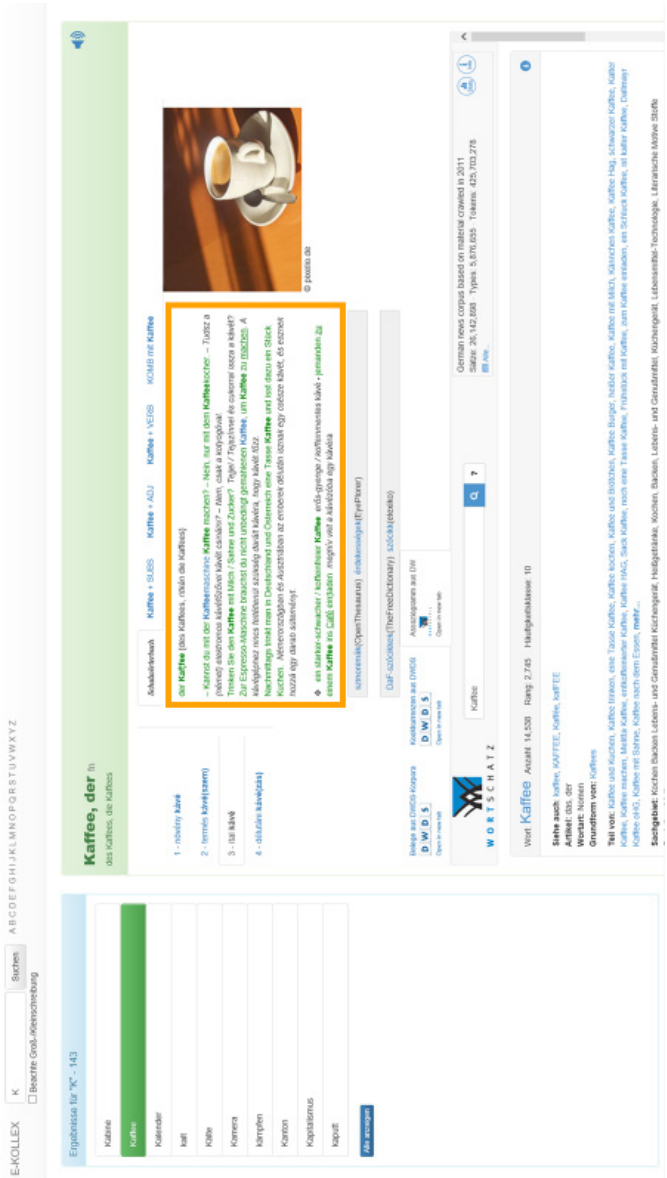


Abb. 7: Wörterbuchartikel zum Stichwort *Kaffee* im *E-KolleX DaF* mit Integration des Wörterbuchartikels zum Stichwort *Kaffee* aus *Szótár* und mit weiteren typisierten Inhaltslinks (blau und z.T. grau hinterlegt)

Abb. 8: Eintrag zum Stichwort *Kaffeemaschine* (Themenkreis „Nahrungsmittel und Küche“, darunter Unterthema „Küche“) aus dem PONS-*Bildwörterbuch*, erreichbar durch den blauen Link „Kaffeemaschine“ im Schulwörterbuch-Artikel zu *Kaffee* zum Stichwort *Kaffee* im *E-KolleX DaF*

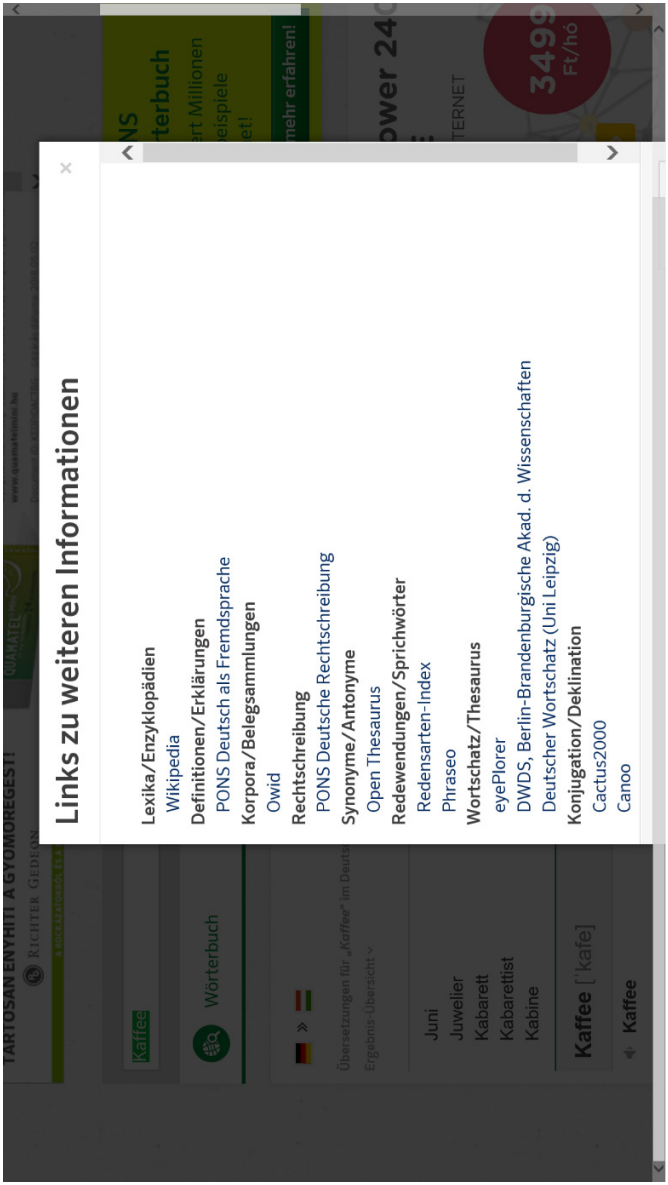


Abb. 9: Links zu weiteren Informationen aus *PONS OWB DT-UNG* (Stand: April 2018/2020)

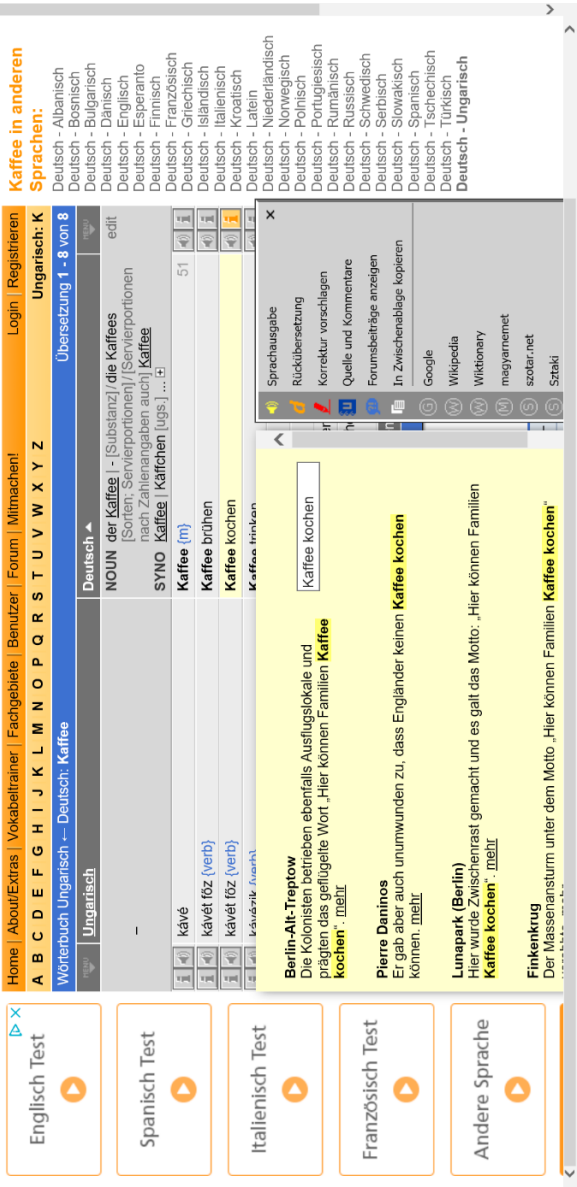


Abb. 10: Wortkombination *Kaffee kochen* mit Audio- und Belegdatei im Stichwort *Kaffee* im *dict.cc DT-UNG* (Stand: April 2018)

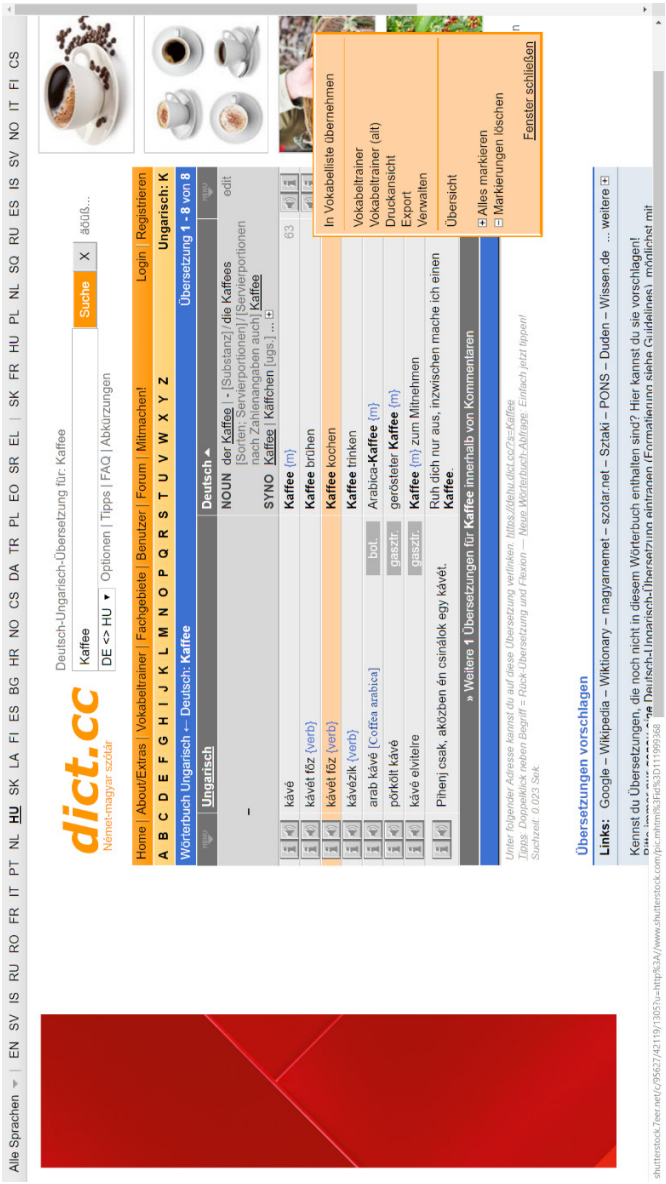


Abb. 11: Wortkombination *Kaffee kochen* mit Audiodatei und Vokabel-Vormerkfunktion im Stichwort *Kaffee* im *dict.cc DT-UNG* (Stand: April 2020)

Abb. 12: Wortkombinationen zum Stichwort *Kaffee* im *dict.cc DT-ENG* (Stand: April 2018/2020)

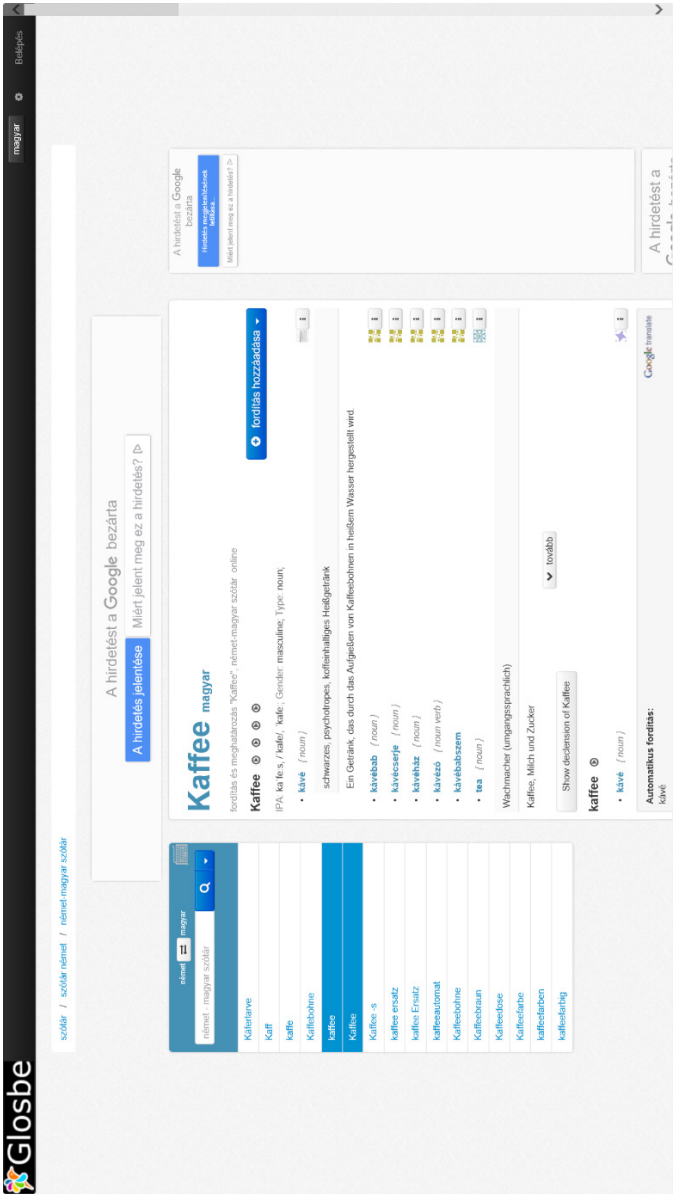


Abb. 13: Erster Teil des Wörterbuchartikels zum Stichwort *Kaffee* im *Glosbe DT-UNG* (Stand: April 2018)

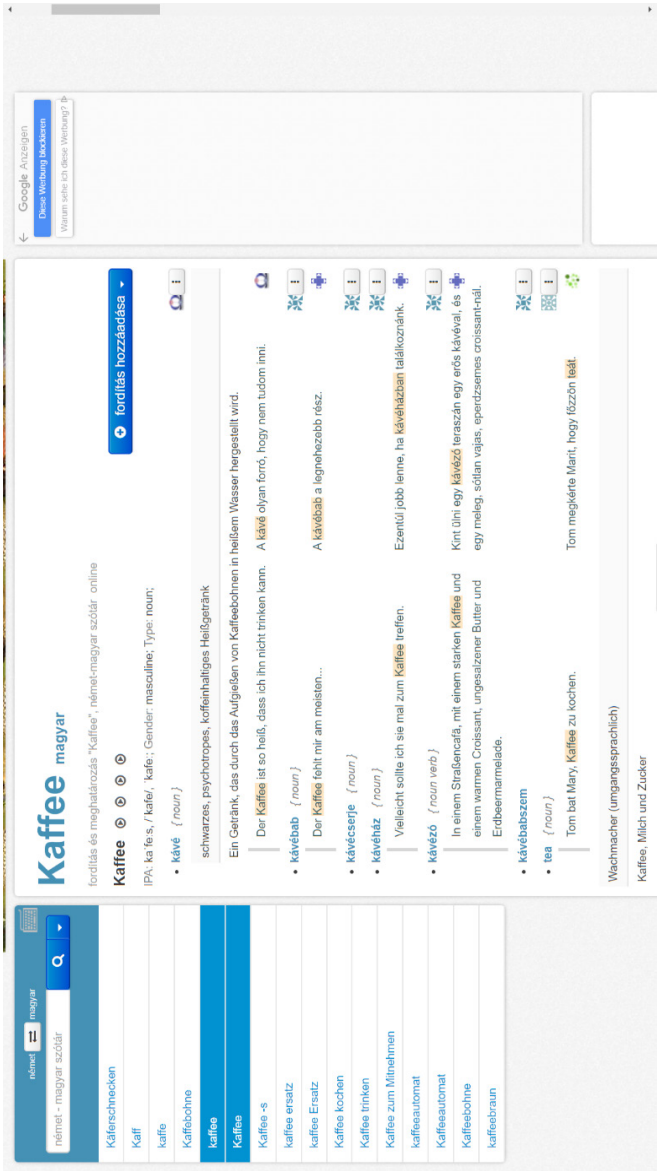


Abb. 14: Erster Teil des Wörterbuchartikels zum Stichwort *Kaffee* im *Glosbe DT-UNG* (Stand: April 2020)

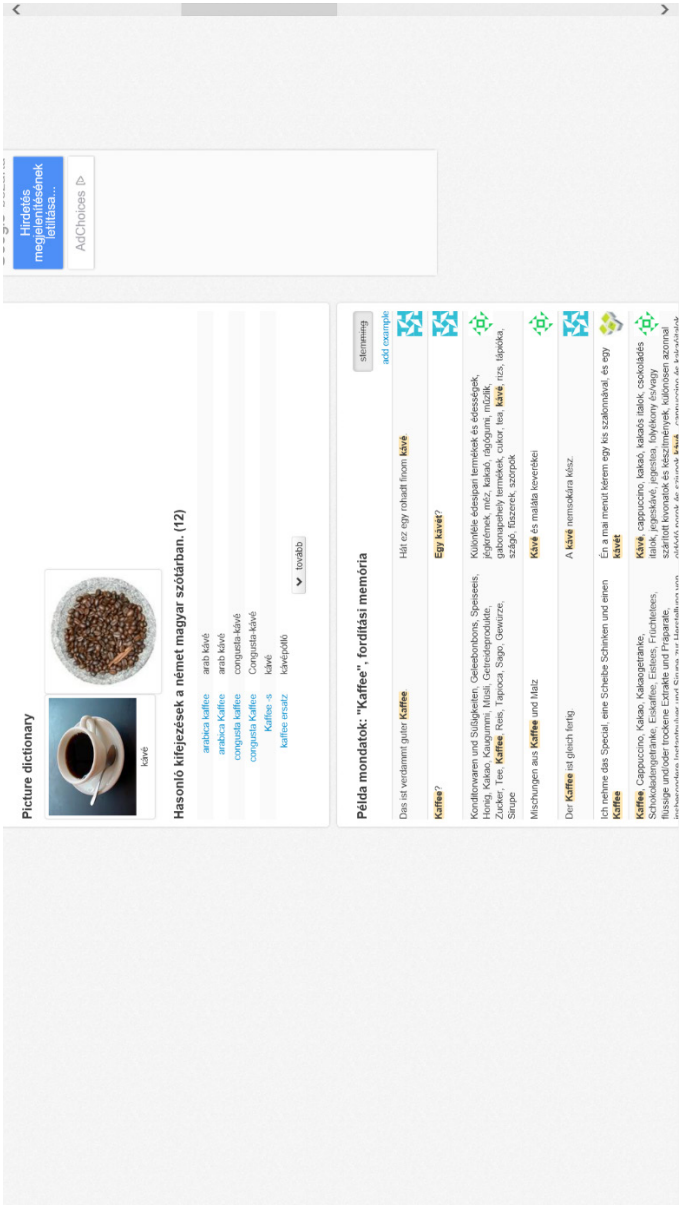


Abb. 15: Zweiter Teil des Wörterbuchartikels zum Stichwort *Kaffee* im *Globe DT-UNG* (Stand: April 2018/2020)

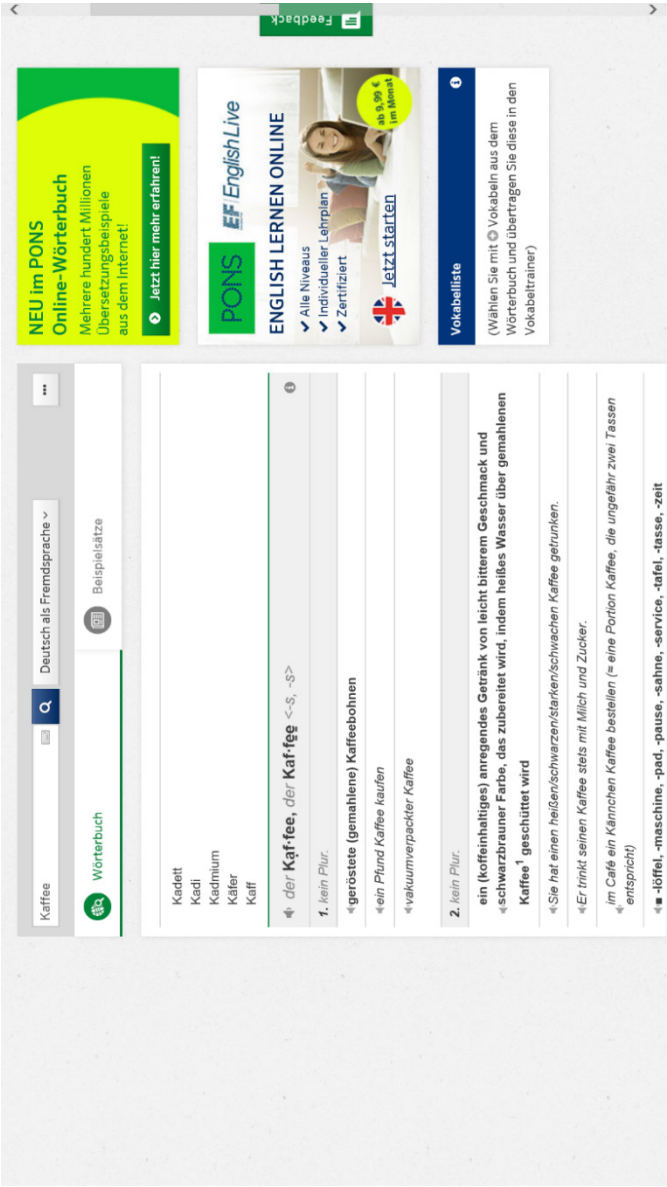


Abb. 16: Erster Teil des Wörterbuchartikels zum Stichwort *Kaffee* im *PONS OWB DaF*

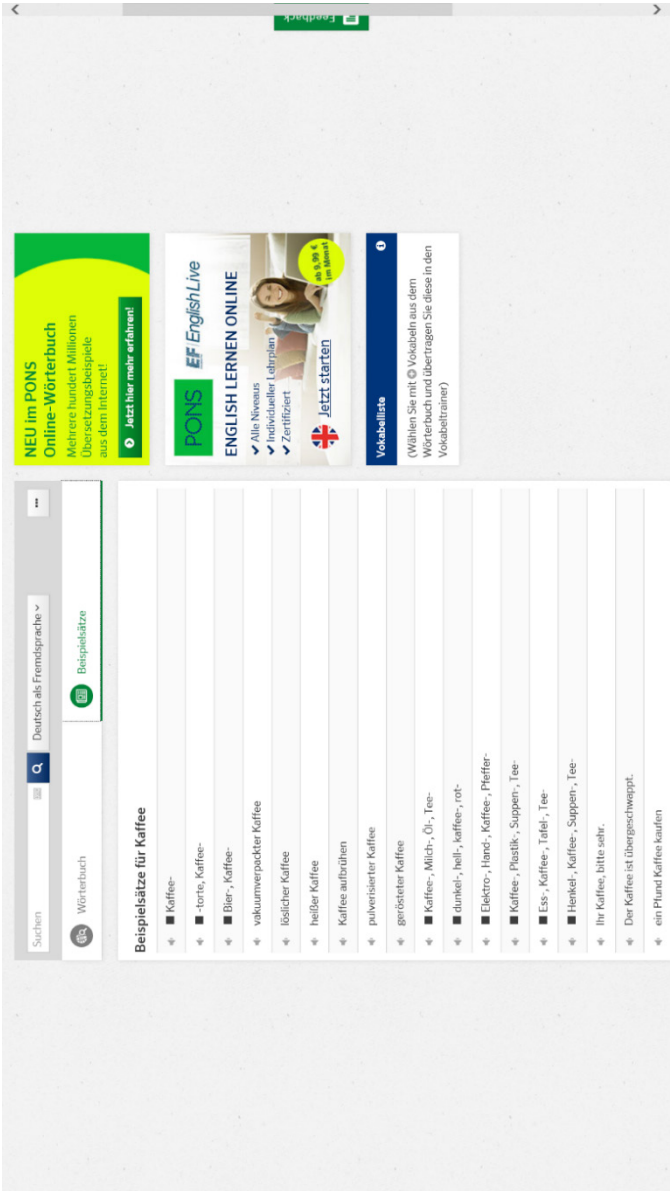


Abb. 17: Zweiter Teil des Wörterbuchartikels zum Stichwort *Kaffee* im *PONS Internetwörterbuch DaF* (Stand: April 2018/2020)

Literaturverzeichnis

Monographien und Aufsätze

Engelberg, Stefan / Müller-Spitzer, Carolin / Schmidt, Thomas (2016): Vernetzungs- und Zugriffsstrukturen. In: Klosa, Anette / Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.) (2016): Internetlexikografie. Ein Kompendium. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 153–195.

Engelberg, Stefan / Storrer, Angelika (2016): Typologie von Internetwörterbüchern und -portalen. In: Klosa, Anette / Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.) (2016): Internetlexikografie. Ein Kompendium. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 31–63.

Gouws, Rufus H. (2014): Article Structures: Moving from Printed to e-Dictionaries. In: Lexikos 24, S. 155–177.

Hollós, Zita (2016a): Didaktisch relevante Kollokationen. Ihre Ermittlung für E-KOLLEX. In: Ďurčo, Peter (Hrsg.): Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. Berlin/Münster/Wien: LIT. S. 41–64.

Hollós, Zita (2016b): E-KolleX. Überlegungen zu einem Online-Kollokationswörterbuch für DaF. In: Schierholz, Stefan J. et al. (Hrsg.): Wörterbuchforschung und Lexikographie. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 3–34.

Hollós, Zita (2018): Prototyp eines zweisprachigen Internetwörterbuchs für DaF. In: Lexicographica 34/2018 [2019], S. 65–86.

Lemberg, Ingrid (2001): Aspekte der Online-Lexikographie für wissenschaftliche Wörterbücher. In: Lemberg, Ingrid / Schröder, Bernhard / Storrer, Angelika (Hrsg.): Chancen und Perspektiven computergestützter Lexikographie. Tübingen: Niemeyer. S. 71–91.

Mann, Michael (Hrsg.) (2014): Digitale Lexikographie. Ein- und mehrsprachige elektronische Wörterbücher mit Deutsch: aktuelle Eintwicklungen und Analysen. Hildesheim/Zürich/New York: Olms.

Müller-Spitzer, Carolin / Koplenig, Alexander / Töpel, Antje (2012): Online dictionary use: Key findings from an empirical research project. In: Granger, Sylviane / Paquot, Magali (Hrsg.): Electronic Lexicography. Oxford: Oxford University Press. S. 425–457.

Storrer, Angelika (2008): Hypertextlinguistik. In: Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr. S. 315–331.

Wörterbücher

Holl-Suli2 2001 = Német-magyar Suliszótár. Második, javított és bővített kiadás. Hrsg. v. Hollós, Zita. Szeged: Grimm.

KolleX (2014) siehe unter SZÓkapTÁR/KolleX (2014).

SZÓkapTÁR/KolleX (2014) = SZÓkapTÁR. Német–magyar SZÓkapcsolatTÁR. Korpuszalapú kollokációs tanulószótár. KolleX: deutsch-ungarisches KOLLokations-

LEXikon. Korpusbasiertes Wörterbuch der Kollokationen. Deutsch als Fremdsprache. Szeged: Grimm.

Links und elektronische Wörterbücher

duden.de = Wörterbuch Duden online. URL:
http://www.duden.de/woerterbuch (14.04.2020).

dict.cc DT-UNG = dict.cc Deutsch-Ungarisch. URL:
https://dehu.dict.cc/ (14.04.2020).

DW = Deutscher Wortschatz. URL:
http://corpora.informatik.uni-leipzig.de (14.04.2020).

DWDS = Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. URL:
https://www.dwds.de (14.04.2020).

E-KolleX = Elektronisches Kollokationslexikon. URL:
http://kollex.hu/szotar/ (14.04.2020).

E-KolleX DaF = Elektronisches Kollokationslexikon. Deutsch-ungarisches Lernerwörterbuch. URL:
http://kollex.hu/szotar/ (14.04.2020).

elexiko = Das Online-Wörterbuch zur deutschen Gegenwartssprache. In: OWID. Online Wortschatz Informationssystem Deutsch. Institut für Deutsche Sprache, 2009–2015. URL:
https://www.owid.de/docs/elex/start.jsp (14.04.2020).

Glosbe DT-UNG = Glosbe német-magyar szótár online. URL:
https://hu.glosbe.com/de/hu (14.04.2020).

PONS-Bildwörterbuch. URL:
http://www.bildwoerterbuch.com (14.04.2020).

PONS OWB DaF = PONS Online-Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. URL:
https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-als-fremdsprache (14.04.2020).

PONS OWB DT-UNG = PONS Online-Wörterbuch Deutsch-Ungarisch. URL:
https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung (14.04.2020).

Martina Elisabeth Caspari (Esslingen)

„Erzähl mir eine Geschichte“. Storytelling bedeutet Storylistening – Vokabelerwerb im DaF/DaZ-Unterricht[1]

Auf allen Niveaustufen des Deutschunterrichtes geht es um die nachhaltige, kontinuierliche Erweiterung des Vokabulars und ein immer komplexeres, tiefschichtigeres semantisches Verstehen neu erworbener Worte und Phrasen. Die in den Lehrwerken angebotenen Aktivitäten reichen allerdings häufig für diese Form differenzierten Vokabel*erwerbs* nicht aus – denn das neue Vokabular wird zu selten wiederholt und zu wenig in verschiedenen Kontexten recycelt und nach Einführung häufig unmittelbar aktiv angewandt. Wünschenswert wäre ein zusätzlicher, hochfrequenter und verständlicher Input mit Phasen stiller Absorption und ein fortlaufendes „Recycling“ des Wortschatzes, denn nur so kann ein *abgeschlossener Erwerbszustand* vom passiven Verstehen zur aktiven, differenzierten Produktion erreicht werden. Ein Forschungsüberblick bestätigt die Bedeutung spezifischen Inputs für den tatsächlichen Erwerb neuen Vokabulars. Wie aber Input in bestmöglicher und effektiver Form über das jeweilige Lehrwerk hinausgehend anbieten? *Storytelling,* also das bewusste Erzählen von Geschichten im (Sprach-) Unterricht, in einem klar definierten Rahmen im Sinne verständlichen Hör-Inputs[2] durch den Dozenten, stellt hierfür einen wesentlichen Schlüssel dar. Storytelling von Seiten des Lehrenden und damit Storylistening des Lernenden ermöglicht hochfrequenten Input und bietet alle Voraussetzungen für einen effektiven Vokabelerwerb (und verbessert das Hörverständnis nachhaltig).

---

[1] Vgl. Begriff des „Storylistening“ wie definiert in: Mason 2013: 27f. sowie auf der Website von Beniko Mason: **http://beniko-mason.net/** (zuletzt gesehen am 16.07.2020). – Der Artikel stellt die Ausarbeitung einer PowerPoint-Präsentation für die Internationale Deutschlehrertagung 2017 in Fribourg, Schweiz dar (Kurzzusammenfassung veröffentlicht im Tagungsband der IDT, siehe Literaturverzeichnis).

[2] Hör-Input wird hier verstanden als Teilbereich des sprachlichen Inputs, also das, was einem Lernenden (auch einem Lernenden der Muttersprache) sprachlich (und hier aural) begegnet. Der Begriff des sprachlichen Inputs, zuerst von Chomsky benutzt, wurde in den fünf Hypothesen zum Spracherwerb von Stephen Krashen in der Input-Hypothese zentral für den Spracherwerb erkannt, nämlich als das, was sprachlich gehört und gelesen wird und Spracherwerb erst ermöglicht. Input, der dem Spracherwerb dienlich ist, liegt jeweils etwas über dem Level der gegenwärtigen Sprachkompetenz (Krashen/Terrell 2000: 32–39).

Auf Basis der vorgelegten wissenschaftlichen Erkenntnisse dessen, was den Vokabelerwerb wesentlich unterstützt, wird exemplarisch anhand von fünf zusammenhängenden Unterrichtsaktivitäten ein lehrwerkunabhängiges und für alle Sprachniveaus ab A2 adaptierbares Unterrichtsmodell vorgestellt, das Storytelling/Storylistening[3] ins Zentrum stellt.

1 Vokabelerwerb im Zentrum

Terrells (1986: 214) Begriff des *Binding* definiert das Ziel aller Aktivitäten und allen Handelns während des Fremdsprachenunterrichts:

> *Binding* is the term I propose to describe the cognitive and affective mental process of linking a meaning to a form. The concept of binding is what language teachers refer to when they insist that a new word ultimately be associated directly with its meaning and not with a translation. In our native language, we bind forms to their meaning so strongly that most of us never reflect on the fact that meaning and form are linked arbitrarily.

Die meisten Deutschlehrenden werden dem Statement Terrells zustimmen, dass auf der Basis des *Binding-Access-Rahmenwerks* Spracherwerb sowohl als die Fähigkeit, Inhalte zu begreifen wie auch verständliche Äußerungen in der Zielsprache zu produzieren (Terrell 1986: 220), verstanden werden muss. Problematisch wird es dann, wenn Produktion zu früh verlangt wird, wenn also eine wichtige frühe Stufe des „Binding" nicht stattfindet (vgl. Terrell 1986: 220). „By definition then, acquisition is *complete* only when the student can both comprehend *and* produce the target language" (ibid.), eine Aussage, die, anders als in Stephen Krashens Ansatz, den Output als den letzten, aber einen zentralen Teil des Aneignungsprozesses versteht.

2 Forschungsüberblick: Input – und insbesondere Hör-Input

Nur relativ wenige Arbeiten zum Zusammenhang von Hör-Input und Aneignung von Vokabular wurden bislang durchgeführt (z.B. Ellis 1994).

[3] Im Folgenden wird von Storytelling (durch die Lehrperson!) gesprochen, dem geläufigeren Terminus. Aber überall dort, wo eine Geschichte erzählt wird, wird sie natürlich auch von jemandem *gehört*. Im hier vorliegenden Ansatz wird die Lehrperson ins Zentrum gestellt, während in anderen Kontexten Storytelling häufig als output-orientierte Aktivität des Lernenden verstanden wird, der erzählt, also Sprache produziert. Hier allerdings ist der Lernende der Zuhörende.

Bislang werden häufig Daten aus der Forschung zum Erstspracherwerb oder aus vergleichenden Experimenten mit S1- und S2-Kindern (also jungen Erst- und Zweitsprachlernenden) genutzt und generell auf den Fremd- bzw. Zweitspracherwerb übertragen, genauso wie die vielfältigen Erkenntnisse aus Erhebungen zum Spracherwerb durch Lesen. Kitajima (2004) fordert mehr grundlegende Forschung in Bezug auf Hör-Input ein, weil „Fremdsprachenlernende ihre Wortkenntnis dramatisch erhöhen, sobald sie in die zielsprachliche Umwelt (ein Land, in dem die Sprache gesprochen wird) ziehen", wenn sie also verstärkt die Zielsprache hören (Kitajima 2004: 471 – meine Übersetzung, MC). Auch Nation (2001) ist überzeugt, dass Vokabellernen durch gesprochenen Input ein besonders effektives Mittel der Vokabelerweiterung ist. Vidal (2003) erforscht die Rolle und Funktion akademischen Hörens für den Vokabelerwerb. Sie untersucht Gruppen höherer Sprachniveaus in akademischen Settings und stellt eine große individuelle Variationsbreite beim Erwerb fest, die Rate der erinnerten neuen Wörter durch das Hören einer Vorlesung liege zwischen 43 und 54 Prozent, also unabhängig von individuellen Abweichungen überraschend hoch. Hör-Input muss also für eine beträchtliche Menge lexikalischen Wissens verantwortlich sein (Vidal 2003: 79).

Ellis (1994) zeigt, dass gesprochener Text (mündlicher Text) anders als geschriebener auch Intonation, Gesten und situationalen Kontext nutzt, dass mündliche Kontexte „reichhaltiger" und hilfreicher seien, was das Erkennen der Bedeutungsebenen und Bedeutungsvielfalt neuer Wörter durch den Lernenden (Ellis 1994: 3) betrifft. Für Ellis sind die entscheidenden Faktoren *Frequenz* (Ellis zitiert ausführlich die ältere Forschung in Bezug auf Frequenz und ihre Signifikanz), *Salienz durch Fokussierung* (zum Beispiel Betonung, Schlüsselwörter zum Verständnis, Fokussierung des Lernenden und Erleichterung des Lernens eben hierdurch), *Zugang zu kontextuellen Hinweisen* (Schlüssel zur Bedeutung des Gesagten, enge Verbindung/Nähe des Schlüssels zur Bedeutung, direkter Kontext des Gesagten) und *Komplexität des Kontextes* (Faktoren wie Gestik, Mimik, Intonation etc.), ebenso interaktionale Faktoren, die charakteristisch oder typisch für mündlichen Input sind. Eine Interaktion, so Ellis, „potentially enriches input in a number of ways that can be hypothesized to facilitate word acquisition" (ebd., S. 15). Er schlussfolgert, dass sehr viel des L2-Vokabulars „nebenbei" gelernt werde – und das meiste davon durch mündlichen Input.

Auch höhere Sprachlernlevels profitieren weiterhin von vermehrtem Hör-Input, denn sie scheinen neues Vokabular nicht mehr so leicht zu erinnern, obwohl sie eher in der Lage sind, geschriebene und gesprochene Texte gut zu verstehen – auch ohne jedes Wort zu kennen und oft dank ihres

„Expertenwissens" nicht nur im Sinne von „Weltwissen", sondern auch im Hinblick auf das Sprachenlernen bzw. -erwerben selbst. Bird klassifiziert so auch „high-level language proficiency as a kind of expert knowledge" (Bird 2012: 683; ähnlich schon 2007 Pulido: S. 158). Dieses Wissen versteht sich im Hinblick auf den Inhalt des Gehörten oder Gelesenen sowie in Bezug auf den Prozess des Spracherwerbs selbst, so beispielsweise auf Strategien, Methoden, Sprachwissen im weitesten Sinne und den eigenen Wortschatz (Peters/Webb 2018: 574). Dem steht ein zunächst paradox scheinendes Forschungsergebnis gegenüber: „The results showed that ease of inferencing was negatively related to the retention of word meanings. That is, the easier it was to infer the meaning of the word, the more difficult it was to retain it" (Nassaji/Hu 2012: 70). Dieser Befund kann einfach erklärt werden: Der Lernende auf einem höheren Sprachniveau kann gewöhnlich sowohl geschriebene als auch gesprochene fremdsprachliche Texte *grundsätzlich* verstehen – jedoch findet kein tieferes Prozessieren im Hinblick auf die Wortaneignung statt. Dies zeigt: Auch auf hohen Niveaustufen bleiben bestimmte Aktivitäten notwendig, um einen echten Vokabelerwerbsprozess (*binding*) zu ermöglichen.

3 Forschungsbasierter Hör-Input als zentrales Moment für den Spracherwerb

Sprachlehrer(innen) können dieses Ziel besonders gut während der Hör-Input-Aktivitäten erreichen, wenn folgende Merkmale die Übungen bestimmen: Zunächst sind die konkreten gegebenen Worterklärungen durch den Lehrenden wichtig. In der Tat hat die Forschung belegt, dass Paraphrase, Synonym und Elaboration des Textes das Verständnis gehörten Inputs verbessern (Vidal 2003: 82f.), während sie gleichzeitig die Frequenz der Wortwiederholung erhöhen. Appositionen unterstützen das Worterinnern nicht (Watanabe 1997: 301–303). Ähnlich verhält es sich mit semantisch verwandten Begriffen, die vielleicht im Kontext verstanden werden, aber nach Nowbakht (2015: 75) den Erwerb eher behindern.

Für den Vokabelerwerb nützlich sind generell kurze, direkte, nicht-überelaborierte, spezifische, eindeutige und simple Definitionen (Nation 2001: 83, ebenso Ellis 1994: 25). Relevant ist definitiv auch die Input-Frequenz. In jüngster Zeit berichtet Malone (2018) von durchaus „messbarem Lernen" nach nur zwei Kontakten mit neuen, allerdings anders als im hier vorgestellten Unterrichtsmodell, *beiläufig* gelernten Wörtern. Vidal (2003) spricht in ihrem Forschungsbericht von sechs bis sechzehn Kontakten mit einem neuen Wort, bevor die Aneignung des Wortes in einem grundsätzlichen Sinne abgeschlossen

sei. Jeder weitere Kontakt vertiefe das Verständnis eines bestimmten, zu lernenden Wortes zusätzlich (auch Peters/Webb 2018: 574). Malone (2018: 654) fasst die neueren Studien von Nation (2014) und Laufer (2017) zusammen, die festhalten, dass zwölf Kontakte mit einem Wort ein „moderately safe goal" seien (Nation 2014: 3). Malone (2018: 657) hält fest, dass die Forschung nach wie vor sehr unterschiedliche Zahlen vorlege. Der Vergleich unterschiedlicher Studien sei und bleibe schwierig, unter anderem auch deshalb, weil die Definitionen von dem, was „Lernen" oder „Aneignen" bedeutet, differieren. Die Ergebnisse seien außerdem wegen methodologischer und theoretischer Unterschiede nach wie vor schwer zu interpretieren und zu vergleichen, so Malone. Als gesichert kann aber gelten, dass vielfache Kontakte in unterschiedlichen Kontexten mit einem Wort oder einer Phrase zur wirklichen Sprachaneignung nötig sind (so beispielsweise Bird 2010: 671).

Die Begegnung mit Wörtern oder Phrasen in einer Anzahl variierender Kontexte wird mit dem Begriff Variationsbreite (*range*) bezeichnet. So argumentieren neben anderen Terrell (1986), N. Ellis (1995), Vidal (2003), Rott (2007), Borer (2007), Schmitt (2008), Wang (2010), Watanabe (1997), und besonders ausführlich und konsequent Nation (2001 und 2011). Außerdem sollte das neue Vokabular idealerweise über verschiedene Wahrnehmungskanäle erfahren werden können (Nation 2001). Hör-Input ist dabei nicht nur, was individuell im Klassenzimmer oder via akustischen Medien bzw. Filmen (oder idealerweise in der direkten Sprachumgebung) geäußert wird, sondern auch das, was den Lernenden vorgelesen wird, denn auch das ist Hör-Input, da die Studierenden keinen geschriebenen Text vor sich zu haben brauchen. Dieselbe Geschichte mehrere Male zu lesen oder zu hören, kann den Vokabelerwerb und allgemein das Sprachverständnis sehr effektiv beeinflussen (Engel/Ehlers 2013: 58).[4] Der Prozess des Verstehens und Immer-Besser-Verstehens durch mehrfaches Hören führt zu einem deutlichen Erfolgserlebnis und Zufriedenheit mit Sprachlernerlebnis und -fortschritt und langweilt deshalb nicht. Das gilt auch für Erwachsene. Von großer Wichtigkeit ist zusammenfassend das Erlebnis, langfristig und stufenweise durch vielfache Kontakte mit einem Wort ein immer tieferes, reicheres und vielschichtigeres Wortverständnis bzw. Textverständnis zu erreichen (vgl. Paribakht/Wesche 2006; sowie implizit Pan/Tsai/Huang 2016).

[4] Der Ausbilder der Autorin dieses Artikels, Dr. Wilfried Voge, hat an der University of California, Los Angeles (UCLA) in den 1990er Jahren von seinen Deutsch Studierenden und den DaF-Lehrassistent(inn)en erwartet, dass (kurze) Lese- und Hörpassagen möglichst dreimal gelesen bzw. vorgelesen werden. Die Studierenden berichteten später bei Evaluationen, dass sie mit jedem neuen Lesen/Hören eine größere Verständnistiefe entwickelt hätten – und empfanden das als Bereicherung und Lernmotivation.

Lehrmaterial, das ein effektives Vokabellernen unterstützt, muss ein Vokabular besitzen, das ein Niveau von 95–98% des schon bekannten Vokabulars aufweist, so Waring/Nation (2004). Perez/Van Den Noortgate/Desmet (2013) sprechen in neuerer Zeit von mindestens 90%, um ein gutes Textverständnis zu gewährleisten. Malone (2018: 659) betont aber auch hier, wie mehrere Wissenschaftler vor ihm, die großen individuellen Differenzen bei den Probanden. Das bedeutet, dass jeder Text zumindest in Bezug auf seine Quintessenz (engl. *gist*) verständlich für den Leser oder Hörer sein muss, unabhängig davon, welche Prozentzahlen man zugrunde legt. In Bezug auf das Verhältnis von geschriebenem und gesprochenem Text stellt Ellis fest, dass gesprochener Text eine geringere lexikalische Dichte besitze als geschriebener Text (Ellis 1994: 15), und deshalb leichter zugänglich ist, betont aber, dass es sich um ein noch wenig erforschtes Gebiet handelt. Dennoch hat die Forschung, wie oben diskutiert, gezeigt, dass das einfache Miteinander-Reden Diskussion und Verhandlung von Bedeutung ermöglicht und im Sinne des „binding" *tiefer wirken* kann als das geschriebene Wort (siehe auch Nation 2001: 69).

Mittlerweile ist es eine wissenschaftlich gut abgesicherte Tatsache, dass affektive Variablen die Lernleistung und damit die Willigkeit, überhaupt Fremdsprachen zu lernen, beeinflussen.[5] In der Tat verhindert Angst das Behalten neuer Wörter und hat auf das Lernen generell einen negativen Einfluss. Deshalb gilt als anerkannter Standard, dass der Sprachlehrende den affektiven Filter (Krashen/Terrell 2000: 37–39) möglichst niedrig halten, also ein ermutigendes und motivierendes Klima und damit eine unterstützende und angstreduzierende Umgebung schaffen sollte. Hierzu gehören ebenso Humor wie variantenreiche Aktivitäten, die das Gehirn stimulieren, das grundsätzlich durch Neues stärker angesprochen zu werden scheint (Emberson 2006).

4 Storytelling als ideales Input-Tool

Storytelling wird als Methode in vielen gesellschaftlichen und universitär-schulischen Bereichen seit mehreren Jahrzehnten angewandt und ist schon lange auch im Fremdsprachenunterricht angekommen. Welchen Effekt Storytelling auf das Lernen hat, ist vielfältig erforscht worden. Grundsätzlich ist für nachhaltiges Lernen eine narrative und kohäsive Struktur von Unterrichtsmaterialien hilfreich. Ribeiro (2015) diskutiert die gesamte Bandbreite des Nutzens von

[5] Das hat komplexe, auch politische Folgen, von der Erhaltung oder Erhöhung bestehender Studierendenzahlen in Fremdsprachenklassen bis hin zu Abbruchzahlen von Studenten und Schülern (vgl. Li 2015).

Storytelling im weiten Feld der Bildung – und bei weitem nicht nur der (fremd-)sprachlichen Bildung (für die fremdsprachliche Bildung siehe besonders Mason [2013] und Nation [2001]). Storytelling ist nach Ribeiro eine zutiefst affektiv-humanistische Aktivität (wie für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht gefordert), die auf unzählige Bereiche der individuellen – nicht nur kognitiven – Entwicklung einen positiven Effekt haben kann, so beispielsweise auf die soziale Interaktion, die Erinnerungsfähigkeit und die Aufmerksamkeitsspanne, Imagination, Kreativität, die emotionale Entwicklung, das kritische Denken und das Denkvermögen höherer Ordnung (Problemlösungsfähigkeit), um nur einige zu nennen. Vorrangig und an erster Stelle nennt Ribeiro jedoch den positiven Einfluss des Storytellings und seiner kohäsiven Natur auf die Sprachentwicklung im Hinblick auf Lesen, Schreiben und Vokabelaneignung – zunächst im Hinblick auf die Muttersprache, aber ebenso auf den Fremdsprachenerwerb (Ribeiro 2015: 43; auch Suggate/Lenhard/Neudecker/Schneider 567f. sowie Tsou 2012). Bewusst eingesetzt ist Storytelling damit ein besonders geeignetes Input-Tool für den kommunikativen DaF-/DaZ-Unterricht. Es ermöglicht einen fein-angepassten Input mit den oben als besonders hilfreich beschriebenen Eigenschaften – und damit wirklichen Spracherwerb.

Die folgenden Eigenschaften des Storytellings können ganz konkret für den Vokabelerwerb und die Verbesserung des Hörverständnisses im Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden: Fortlaufende, kohäsive Geschichten recyceln Vokabular in immer neuen Kontexten und erlauben eine reich(haltig)e, tiefe Aneignung neuer Wörter und Phrasen. Das persönliche Interesse an der Geschichte und eine Identifikation mit den Figuren unterstützt die Aneignung von Sprache in besonderer Weise. Dies soll hier als „Soap-Opera-Effekt“ all des Materials bezeichnet werden, das eine kohäsive Geschichte mit einem festen, immer wiederkehrenden Personal beinhaltet. Mason (2013: 28) versteht das Hören von Geschichten als hocheffektives Mittel, um neues Vokabular einzuführen:

> The finding that story-listening is as effective as or more effective than traditional methods is encouraging. Stories are far more pleasant and engaging than traditional instruction, and students can gain other aspects of language from stories, as well as knowledge.

Man fühlt sich hier durchaus an Krashens „Pleasure Hypothesis“ (1994) erinnert. Das sogenannte Storytelling – bzw. das Storylistening – bietet die Vorteile der Freude am Zuhören, es wirkt motivierend, regt die Fantasie und die Imaginationsfähigkeit an, fördert die Konzentration und generell das Hörverstehen. Storytelling spricht nicht nur die kognitive, sondern auch die

emotionale Intelligenz deutlich stärker als andere Unterrichtsmethoden an. Der Zugang zur Sprache wird durch verschiedenste Aspekte gestärkt, nämlich Intonation, Aussprache, Rhythmus, Gestik und Mimik, aber auch durch die Möglichkeit zur Wiederholung, die Identifikation mit den Figuren und das Eintauchen in fremde Kulturen: Storytelling fördert Weltkenntnis und Weltoffenheit. Durch Storytelling wird außerdem oft zu eigenem Lesen angeregt.

Jede Art von Material, das Diskussion und Verhandlung von Inhalten und Bedeutungen ermöglicht, erlaubt gleichzeitig hochfrequenten Input, also häufiges Hören von Worten und Phrasen und aktives Anwenden des Gehörten in unterschiedlichsten Kontexten, was wiederum eine vertiefende Inputquelle darstellt.

5 Storytelling im praktischen Einsatz

Auf Basis der vorgelegten Forschungsergebnisse kann ein flexibles und einfach zu implementierendes Storytelling-Modell entwickelt werden, das, *unabhängig von Pflichtcurricula und Lehrwerksvorgaben sowie Budget,* in enger Anbindung an das jeweilige Lehrbuch entsteht und dieses mit Hör-Input-Übungen so unterstützt, dass ein wirkliches *binding* des Vokabulars ermöglicht wird. Angst- bzw. Anspannungs-Level sind niedrig, hochfrequenter Input ermöglicht *range* und häufiges *recycling*. Das Klassenzimmer wird Ort einer „sozialen Veranstaltung", wo echte Kommunikation stattfinden kann. Eine Gruppe, die ein optimales Storytelling durch das Schuljahr oder Semester hindurch erfährt, erlebt ein vertieftes Gruppengefühl durch das gemeinsame Erlebnis und das gemeinsame „Verhandeln von Bedeutung."

Die hier präsentierten Module funktionieren schon auf frühen Levels des Spracherwerbs. Aber auch auf höheren und höchsten Levels bleibt das hier beschriebene narrative Verfahren des Storytellings weiterhin eine sinnvolle Maßnahme, um das Vokabular zu erweitern und zu verfeinern.

Die vorgestellten Erzählszenarien verstehen sich als exemplarische, grobe Skizzen für einen idealerweise mündlichen Vortrag, in den das Vokabular der Vorepisoden auf der einen Seite immer wieder mit einfließen kann und soll. Klar strukturiertes Recycling der Vorepisoden findet auf der anderen Seite durch ein Brainstorming des Lehrers statt, der das Vokabular bewusst erneut vorträgt und im Gespräch mit den Lernenden wieder aufgreift. „Gespräch" bedeutet hier nie viel Produktion seitens der Lernenden, aber eine sprachliche Interaktion, die auch auf höheren Niveaus maximal ein „Ja/Nein" oder Ein-Wort-Antworten erfordert. Das ermöglicht, dass der Fokus immer auf das Zuhören gerichtet bleibt. Dennoch wird interagiert und die Lernenden bleiben

konzentriert bei der Sache. Engagiertes Erzählen durch die Lehrperson und aktives Zuhören stehen im Zentrum. Recycling ist der Schlüssel, sowohl was die Wörter und Phrasen, als auch was das Narrativ im Ganzen betrifft. Was dem Lehrenden möglicherweise redundant erscheint, sind für die Lernenden echte Aha- und Erfolgserlebnisse des zunehmend besseren und tieferen Verstehen-Lernens. Identifikation mit den Figuren ist hier erwünscht und wirkt sich auf die Motivation zu verstehen positiv aus. Die Sprache tritt im Bewusstsein der Lernenden hinter den Inhalt zurück, verschwindet gar. Das Vokabular erscheint in immer neuen Kontexten. Erst im letzten Stadium des „binding"-Prozesses steht die Produktion. Es darf wiederholt, nacherzählt, nachgespielt, zusammengefasst und fortgeschrieben, diskutiert und bewertet – bzw. zum Lehrwerk zurückgekehrt werden.

6 Lehrwerk und Transfer

In Abschnitt 7 soll aufgrund der fünf Kapitel des Teilbandes B1.2. aus *Studio [21]. Das Deutschbuch* (Funk/Kuhn 2015) exemplarisch gezeigt werden, wie ein beliebiger Lehrbuchinhalt einfach und ohne großen Aufwand in eine Storytelling-Situation übertragen werden kann – alles in einem ansprechenden, kommunikativen Setting, jeweils lehrwerkbasiert und, falls möglich, fortlaufend durch den gesamten Kurs.[6]

Im Folgenden wird pro Episode kurz beschrieben, was an der jeweiligen Stelle in *Studio [21]* thematisiert wird, welche Szenarien denkbar wären und welche Kompetenzen laut Lehrbuch entwickelt werden sollen. Hieran richtet sich die jeweils erzählte Story aus. Sie greift Teile des aus dem Kapitel stammenden, hier fettgedruckten Lernvokabulars auf,[7] das während der Wiederholung der

[6] Erfahrungen mit häufig eingesetztem anekdotischem Erzählen im Deutschunterricht hat die Autorin seit ihrem ersten Kontakt 1987 mit Deutschstudierenden an der Arizona State University in Phoenix, Arizona. Die Grundlagen (Inputforschung/Grundgedanke des Thementransfers) wurden für das hier vorgelegte Konzept vor einigen Jahren von ihr für den Englischunterricht auf hohem B2- oder C-Niveau und den besonderen Anforderungen des universitären, auf professionelle Zusammenhänge ausgerichteten Sprachunterrichts an der Hochschule Esslingen entwickelt (siehe Literaturverzeichnis). Da das Konzept sehr effektiv schien und sich bei den Studierenden besonderer Beliebtheit erfreute, wird es in der vorliegenden Arbeit für alle Niveaustufen des Deutschunterrichts weiterentwickelt, die Forschungsliteratur erweitert und nun im Sinne von Storytelling- bzw. Storylisteningaktivitäten begriffen. Es handelt sich um ein Konzept, das sprachunabhängig ist, also grundsätzlich in jedem Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht eingesetzt werden könnte.

[7] Außerdem wird an einigen Stellen eine kleine Auswahl von für die Narrative wichtigen Wörtern und Phrasen zusätzlich eingeführt und verlistet.

Episode in der Folgestunde und vor allem in weiteren Episoden ein Recycling erfahren kann und sollte.

7 FÜNF KONSEKUTIVE EPISODEN – basierend auf den fünf Kapiteln des Teilbandes B1.2. von *Studio [21]. Das Deutschbuch*

1. Klima und Umwelt (Kapitel 6, S. 112–129)

Das Lehrwerk fordert explizit ein:

- **Thema: „**Was kann jeder Mensch gegen den Klimawandel tun?“ (S. 118f.)
- **Szenario/Aufgabe**: Schreiben eines engagierten Leserbriefs zur Fragestellung
- **Kompetenzen**: über Vor- und Nachteile sprechen, vergleichen, verhandeln, einen Lösungsvorschlag in Frage stellen, komplexe und schwierige Sachverhalte darlegen, Widersprüchliches benennen, das eigene Handeln, die eigenen Standards erläutern, Brief schreiben (Standards kennen und einhalten)
- **Relevante Vokabeln und Phrasen aus bzw. für Kapitel 6:**

  - Abschaffung, die
  - *anstatt*
  - aufhängen
  - ausdrucken
  - Bioladen, der
  - CO2-Ausstoß, der
  - Drucker, der
  - Hofladen, der
  - Nahrungsmittel, das
  - *nicht – sondern*
  - recycelt
  - Recyclinghof, der
  - Reduktion, die
  - reparieren
  - Ressource, die
  - *sondern*
  - Sparmodus, der
  - Spülmaschine, die
  - Standby, das
  - Tipp, der
  - Topfdeckel, der
  - Trockner, der
  - Verbrauch, der
  - vermeiden
  - verringern
  - vorschlagen
  - Wäsche, die
  - Wasserhahn, der
  - Wassersparer, der
  - *wegen*
  - *weil*
  - Werkstoff, der
  - Zisterne, die

Transfer

Ein langes Wochenende liegt vor Familie Anderson. Alle kommen am Freitagabend zu einem ausgiebigen Abendessen zusammen. Der ältere Sohn, Max, war auf einer „Fridays for Future“-Demonstration und kommt

beschwingt und mit vielen guten Ideen nach Hause, was die **Reduktion** des **Verbrauchs** von **Ressourcen** betrifft und vor allem den **CO2-Ausstoß verringern** soll. Herr Anderson freut sich über das Engagement seiner Kinder. Frau Anderson ist eher pessimistisch, was die „Rettung der Welt", wie sie es nennt, betrifft. Am Ende lässt sie sich aber mitreißen, **weil** die Kinder sie mit ihrem Enthusiasmus und ihrem Engagement überzeugen. Max fordert einige sehr tiefgreifende Änderungen, wie die **Abschaffung** des **Trockners**, an dem Frau Andersons Herz sehr hängt. Sie kämpft heftig für den Verbleib ihres „Lieblingshaushaltsgeräts", wie sie es selbst nennt. Am Ende stimmt sie zu, den Trockner abzuschaffen, weil die Kinder schwören, ab jetzt ihre **Wäsche** selbst zu machen und zum Trocknen im Keller oder im Garten **aufzuhängen**. Frau Anderson ist zufrieden, weil der Trockner ihr eine Arbeit erleichtert hatte, die jetzt von anderen übernommen wird. Warum also die Maschine behalten? Überrascht ist sie, als die Kinder berichten, die **Spülmaschine** sei ein echter **Wassersparer**, anders als Handwäsche. Allerdings solle man sie voll laufenlassen. Eine **Zisterne** soll angeschafft werden, um mit dem gesammelten Regenwasser den Garten zu gießen. Wasser kann man auch beim Duschen sparen, Max meint, man könne das auch dadurch erledigen, dass man sich kurz nass mache, dann abseife, dann kurz abbrause. Baden sollte man ganz **vermeiden**. Eigentlich einfach, nur dass Herr Anderson morgens zum Wachwerden gerne minutenlang duscht und sich genüsslich die Zähne bei laufendem Wasser putzt. Apropos Wäsche: man musste sich ja nicht dreimal am Tag umziehen und alles sofort in den Wäschekorb werfen, bemerkte Herr Anderson augenzwinkernd gegenüber seinen Kindern. Ach, und dann fällt Max noch die Möglichkeit ein, sich mit Haarseife die Haare zu waschen. Das spart natürlich die Plastikflasche… Und was ist mit Papier? Carl schwört, ab jetzt nicht mehr alles auszudrucken und wenn, auf **Sparmodus** und beidseitig auf **recyceltem** Papier. Das alles wegen ein paar Bäumen?, fragt Frau Anderson vorsichtig. Nein: **wegen** der 6 Bäume pro Kopf und pro Jahr, antwortet Julia, und nicht, **weil** sie es irgendwo gelesen hat, **sondern** weil sie es in Biologie selbst ausrechnen musste. Ja, und dann wollen die Andersons, um **Strom zu sparen,** ihre elektrischen Geräte nicht mehr auf **Standby** laufen lassen, sparsamere Haushaltsgeräte anschaffen und beim Kochen **Topfdeckel** benutzen.

Außerdem möchte Max, der noch mehr **Tipps gibt**, dass alle Familienmitglieder darauf achten, weniger verpackte Lebensmittel einzukaufen und weniger **Nahrungsmittel** wegzuwerfen. Er **schlägt vor**, dass man doch häufiger in **Hofläden, Bioläden** und Wochenmärkten einkaufen solle und zwar nach Plan. Frau Anderson merkt an, dass das natürlich teurer würde als im Supermarkt einzukaufen. Aber, wenn man besser plante, bräuchte

man auch nicht so viel wegzuwerfen, fügt sie ein. Sie überlegen gemeinsam, wie auch an anderen Stellen Geld gespart werden könnte. Es kommen immer mehr Ideen zusammen. Am Ende schreiben die Kinder einen Leserbrief für die Schulzeitung, ihren „50-Punkte-Plan der einfach zu ändernden Dinge", so viele Ideen sind nämlich am Ende zusammengekommen… Max liest die Briefeinleitung vor. Danach geht er durchs Haus und **repariert** alle tropfenden **Wasserhähne**, bevor er mit dem Fahrrad zu seinem Freund fährt, **anstatt** sich das Auto seines Vaters auszuleihen. Ach, und auf dem Weg fährt er noch auf dem **Recyclinghof** vorbei, um ein paar wenig sparsame elektrische Geräte zu entsorgen und ein paar andere **Wertstoffe**, nämlich Plastik – und Glas von der letzten Party. Und das wird **nicht** mit dem Auto abtransportiert, **sondern** mit dem Fahrradanhänger. Flugreisen sind ohnehin passé, wenn vermeidbar. Selbst Frau Anderson setzt nun völlig auf den öffentlichen Nahverkehr, ihr Fahrrad – und die Bahn, **anstatt** zu fliegen oder mit dem Auto zum Bäcker zu fahren, um Sonntagsbrötchen zu kaufen…

2. Das ist mir aber peinlich (Kapitel 7, S. 130–147)

Das Lehrwerk fordert explizit ein:

- **Thema:** „Andere Länder, andere Sitten" (S. 135)
- **Szenario/Aufgabe:** Diskutieren über kulturelle Standards/Benehmen in diversen Kulturen, Liste der Ergebnisse im Gruppengespräch entwickeln, „Armzonen" definieren
- **Kompetenzen:** über Konflikthaftes sprechen, Differenzen benennen, Unterschiede wertschätzen, eigene Gefühle benennen
- **Relevante Vokabeln und Phrasen aus bzw. für Kapitel 7:**

- aggressiv
- aufmerksam sein
- begründbar
- belästigen
- beschwingt
- distanziert sein
- etwas stört
- genervt sein
- irritiert sein
- kulturelle Unter-schiede
- Kulturverfall, der
- Missgeschick, das
- Norm, die
- peinlich
- Pünktlichkeit, die
- Respektlosigkeit, die
- rot werden
- rüde
- sauer
- sich benehmen
- sich daneben-benehmen
- Sitte, die
- Umgangsform, die
- Verhaltensweise, die
- verlegen sein
- verunsichert sein
- unangenehm
- Wert, der
- wütend
- zusammenwachsen
- es kann zu Miss-verständnissen kommen

Transfer

Frau Anderson (eine in Deutschland lebende und mit einem Deutschen verheiratete 45-Jährige Juristin aus Kalifornien) sitzt gegen 19 Uhr gemütlich im Wohnzimmer und sieht fern. Die Kinder kommen nach Hause, machen sich Abendessen, setzen sich zur Mutter und quatschen ein wenig, während sie ihr Abendessen verspeisen. Herr Anderson findet das Essen vor dem Fernseher nach wie vor furchtbar und spricht von Kulturverfall, fehlendem Benehmen und amerikanischen Sitten im Hause Anderson. Darauf geht aber schon lange keiner mehr ein. Zu oft haben die Kinder das schon gehört. Sie essen, sehen fern und reden miteinander. „Du, Mama, wir haben eine neue Kommilitonin aus Chicago. Und als ich mit ihr in die Mensa ging, bemerkte sie gleich scharf, wie rüde die Deutschen doch seien. Sie wäre innerhalb weniger Minuten mehrfach angerempelt worden. Und dann habe sich niemand entschuldigt. Meine amerikanische Mitstudentin nennt das übrigens auch Kulturverfall, dieses rüde Verhalten" berichtet ihr Sohn mit einem Zwinkern. Dasselbe sei der Kommilitonin, Donna, auch schon in Aufzügen und Bussen passiert. „Die Deutschen benehmen sich einfach schlecht und sind nicht gerade aufmerksam", schlussfolgerte Donna laut Sohn wütend. Frau Anderson schmunzelt amüsiert. „Ja, rüde ist sicherlich das passende Wort", denkt sie. Sie erinnert sich, wie sie dasselbe dachte, als sie nach Deutschland kam und sie häufig genervt, manchmal aggressiv und einfach sauer, aber auch ziemlich verunsichert war. Ihre damalige Gastmutter, Frau Müller, kommentierte das immer mit dem deutschen Spruch: „Andere Länder, andere Sitten!" Damit war die Diskussion dann auch gleich und abrupt wieder zu Ende, was Frau Anderson ebenso sehr störte wie angerempelt zu werden. Nachdem Frau Anderson nun schon viele Jahre in Deutschland lebte, war ihr klar, dass das kein Zeichen von Unhöflichkeit oder Respektlosigkeit war, sondern eher ein anderer Umgang mit körperlicher Nähe. Zuerst war das alles unangenehm für sie. Situationen, die ihr zuerst peinlich, sogar total peinlich, waren, aber nun nicht mehr. Sie hatte sich an das Leben in Deutschland gewöhnt und fand ihre eigenen Landsleute manchmal trotz aller Offenheit und Freundlichkeit distanziert im Umgang miteinander: Nachdem sie nun schon viele Jahre in Deutschland gelebt hatte, setzte sie sich selbstverständlich im Restaurant an einen schon besetzen Tisch, natürlich nicht ohne vorher nachgefragt zu haben, ob der Tisch frei sei. Sie wurde auch nicht mehr rot, wenn sich jemand zu ihr setzte. Es war ihr gar nicht mehr peinlich. Nein, das war kein Versuch, sie zu belästigen. Sie brauchte nicht verlegen und verunsichert zu reagieren. Sie lächelte still und dachte an verschiedene Missgeschicke, die ihr am Anfang

unterlaufen waren: Zuerst legte sie das Geld im Restaurant oder Café einfach auf den Tisch und ging. Sie duzte fast jeden, den sie traf, auch ihre Dozenten an der Uni. Und ihre Gastmutter war beispielsweise oft irritiert, weil sie sich nicht um Punkt 7.30 zum Frühstück zu ihr an den gedeckten Tisch setzte, das Mittagessen vor dem Computer schnell herunterschlang, ohne am Mittagstisch zu erscheinen, und abends allein in ihrem Zimmer aß. Zu Partys kam Frau Anderson am Anfang nicht zur angegebenen Zeit, sondern irgendwann danach, manchmal auch Stunden später. Das würde ihr heute nicht mehr passieren und sie bemerkte, wie sie selbst nun auch immer mehr auf „deutsche" Pünktlichkeit achtete. Verspätungen auch um nur wenige Minuten machten sie aggressiv. „Das bringt mich echt auf die Palme", eine Phrase, die Frau Anderson gerne benutzte, weil sie sie immer noch wörtlich nahm und dann grinsen musste. Mein Gott, ich bin schon zu lange hier, dachte sie… Und dennoch, den Kindern fiel umgekehrt immer wieder einmal auf, dass ihre Mutter sich „danebenbenahm", zu überschwänglich war, zu freundlich auf Fremde zuging, Einladungen aussprach, ohne sie wirklich zu meinen, Dankeskarten schrieb, obwohl ihr das Treffen gar nicht gefallen hatte. Irritiert fanden sie, dass das doch total verlogen war, oder? Erst während eines längeren Sommeraufenthalts in Kalifornien wurde den Kindern klar, dass ihre Mutter tatsächlich aus einer anderen Kultur kam, andere Verhaltensweisen gelernt hatte, andere Umgangsformen. Ihre Werte und Normen waren unterschiedlich, aber nicht besser oder schlechter… Und sie begannen als fast Erwachsene, ihre Mutter mit anderen Augen zu sehen. Sie sprachen nun häufig über diese kulturellen Unterschiede, unterschiedliche Kommunikations- und Umgangsformen, ihre eigenen Werte und Normen, über die sie vorher wenig nachgedacht hatten. All das brachte sie einander näher und das war einfach spannend für alle Andersons! Gerade diese Gespräche ließen sie noch mehr zusammenwachsen, genauso, wie unsere globalisierte Welt", schlussfolgerte Frau Anderson. Aber da kann es auch immer wieder zu Missverständnissen kommen, klar. „Bei uns ist das auch immer noch so", bemerkte Frau Anderson trocken und fuhr mit dem Fahrrad zu ihrem amerikanischen Buchclub, den sie mit anderen AmerikanerInnen gegründet hatte und wo einmal im Monat über Bücher gesprochen, heftig diskutiert und gestritten – und über „andere Länder, andere Sitten" reflektierte wurde. Frau Anderson kam immer ganz beschwingt nach Hause von diesen Treffen…

3. Generationen (Kapitel 8, S. 148–165)

Das Lehrwerk fordert explizit ein:

- **Thema:** „Über Probleme diskutieren, über Wünsche und Bedürfnisse sprechen, über Lebensabschnitte sprechen" (S. 154f.)
- **Szenario/Aufgabe:** Überlegen, was eine Familie mit ihrer Mutter/Oma machen soll. Soll sie zu Hause oder im Seniorenheim gepflegt werden? Hinführung, Rollenspiel, Reflexion.
- **Kompetenzen:** Vertreten einer konkreten Rolle innerhalb einer gedachten Familie (Rollenkarten, S. 154), Diskussion, Ordnen von Argumenten nach Wichtigkeit, Ausdrücken eigener Wünsche und Bedürfnisse, Abstimmen dieser Wünsche und Bedürfnisse mit anderen, Bedeutung und Erfordernisse verschiedener Lebensabschnitte erkennen und in Sprache fassen.
- **Relevante Vokabeln und Phrasen aus bzw. für Kapitel 8:**

• alt werden • Angst haben vor • belastbar • Besorgung, die • Betreuung, die • dafür spricht / dagegen spricht • das Argument zählt/zählt nicht • das kann man auch anders sehen • einschätzen • Einschränkung, die	• es gefällt mir/nicht • Fähigkeit, die • Haushaltshilfe, die • in Rente sein/ gehen • jmd. anstellen • meiner Meinung nach • nachlassend • nicht nur sprechen von…, sondern auch… • Papierkram, der • Seniorenheim, das • sich kümmern um	• sich nicht nur wünschen…, sondern auch… • sich Sorgen machen • sich vorstellen können, dass… • Vergesslichkeit, die • weder … noch mögen … • Wohngemeinschaft (WG), die • zurückziehen

Transfer

Oma Anni lebt seit dem Tod ihres Ehemanns vor fünf Jahren allein in ihrem großen Haus. Sie ist spät in Rente gegangen und arbeitet nun schon zehn Jahre nicht mehr. Schockierend für die Andersons, aber sie wird langsam wirklich alt. Mittlerweile hat sie eine Haushaltshilfe, die ihr das Haus putzt, und ein netter Mann aus der Nachbarschaft macht ihr den Garten. Die

Andersons helfen bei der Wäsche und machen Besorgungen. Herr Anderson macht den Papierkram für sie, denn Oma wirkt immer weniger belastbar. Hinzugekommen ist eine Vergesslichkeit, die Oma womöglich in Gefahr bringen könnte. Die Familie macht sich Sorgen. Letzte Woche rief außerdem ein Nachbar von Oma an, weil Oma den Weg vom Park nach Hause nicht mehr fand. Nur gut, dass man Oma im Ort kannte. Es ist schwer, die Situation von Oma genau einzuschätzen und es ist noch schwerer, mit ihr über ihre nachlassenden Fähigkeiten zu sprechen. Die Familie berät zunächst im Familienrat und diskutiert Möglichkeiten für Oma: Sie könnte bei den Andersons einziehen. Die Betreuung wäre sehr gut! Dafür spräche viel, aber einiges auch dagegen: Es gäbe manche Einschränkungen für alle. Oma könnte jemanden anstellen, der bei ihr lebt und sich rund um die Uhr um sie kümmern könnte. Oma lebt aber grundsätzlich gerne allein und hat ihren Haushalt noch nie jemand anderem überlassen, auch nicht Opa, über dessen Faulheit sie sich dann aber gerne beschwerte. Frau Andersons Meinung nach wäre ein Leben in einer Wohngemeinschaft (WG) dann wohl auch nichts für Oma. Ja, und dann gibt es auch noch Seniorenheime… eine Option, die die Andersons Oma aber nicht vorschlagen wollen. Sie können das einfach nicht übers Herz bringen. Aber man kann das auch anders sehen: Bei einem weiteren Treffen zusammen mit Oma spricht sie das Thema selbst an und schlägt vor, das Thema Seniorenheim in der Hinterhand zu behalten, es aber erstmal mit noch mehr Hilfe zu Hause zu probieren. Oma gibt selbst zu, dass sie das schwierig findet, meint aber beherzt, sie müsse erst einmal sehen, ob ihr das Leben mit fremder Hilfe gefalle. Man sieht, sie hat ein wenig Angst. Sie spricht von einem Experiment, augenzwinkernd. Das Wort hatten die Andersons noch nie aus dem Mund von Oma Anni gehört…

Das Experiment mit der Hilfe zu Hause scheitert schon wenige Monate später, und erneut tritt der Familienrat zusammen. Jetzt entscheidet sich Oma für ein Seniorenheim, das in der Nähe der Andersons liegt, einen guten Eindruck macht, eine schöne Atmosphäre ausstrahlt und in dem schon einige Freundinnen von Oma leben, ein Argument, das für Oma zählt. Oma zieht dort ein, als ein Platz für sie frei wird. Es stellt sich heraus, dass die Andersons Oma häufiger als früher sehen, entspannter sind, weil sie Oma gut versorgt wissen und Oma regelrecht aufblüht, weil sie nicht mehr allein lebt und umgeben von ihren Freundinnen, zum Teil noch aus ihrer Kindheit, wieder aktiver wird als früher. Sie geht regelmäßig spazieren, trifft sich zum Kartenspielen und nimmt an vielen Aktivitäten teil. Manchmal ist es regelrecht schwierig für die Andersons, Oma zu erreichen. Sie ist wieder viel unterwegs und wirkt besser orientiert als zuvor… aber sie kann sich auch zurückziehen. Das hat sie sich nicht nur gewünscht, sondern das war eine Grundbedingung für das

Heim. Sie mag weder zu viel noch zu wenig Kontakt. Ihr Zimmer sei ihr kleines Paradies, betont sie häufig, vollgestopft mit Erinnerungen, Bildern, schönen alten Möbeln, Büchern und ihren Lieblingspflanzen. „Ich kann mir vorstellen, dass ich hier noch viele Jahre lebe und ich spreche nicht nur von „irgendwie leben", sondern von „glücklich leben", bemerkt sie. Dann macht sie sich zum dritten Mal an diesem Morgen auf die Suche nach ihrer Brille.

4. Migration (Kapitel 9, S. 166–183)

Das Lehrwerk fordert explizit ein:

- **Thema:** „Migrationsgeschichten" (S. 174f.)
- **Szenario/Aufgabe:** Migrationsgeschichten hören und verstehen, begründen der Motivation, selbst eine Geschichte verfassen
- **Kompetenzen:** Verarbeitung von Informationen über verschiedene Individuen mit Migrationshintergrund: zusammenfassen und abschließend beurteilen, begründen, erklären, faktisch unterfüttern, eine Selbstdarstellung lesen, zusammenfassen und beurteilen.
- **Relevante Vokabeln und Phrasen aus bzw. für Kapitel 9:**

- Arbeitskraft, die
- Asylant/in
- Einwanderer/in
- Auswanderer/in
- Gastarbeiter/in
- Heimat, die
- Heimweh, das
- ins Ausland *gehen*
- Konflikt, der
- Kulturschock, der
- Migration-(sgeschichte), die – „Geschichte" doppeldeutig verstanden
- Migrationshintergrund, der
- Münsterland, das
- Ostwestfalen
- Rückkehr, die
- Spätaussiedler/in
- (türkisch)stämmig
- Verfolgung, die
- (deutsche) Wurzeln, die
- zurückgehen
- den Nagel auf den Kopf treffen

Transfer

„Migrationshintergrund", fragt die Tochter Julia, „was heißt das eigentlich für euch?" Klar, sie hat viele Mitschüler und Mitschülerinnen, deren Eltern oder Großeltern Einwanderer aus dem Mittelmeerraum waren, frühere Gastarbeiter, aber auch Spätaussiedler. Dazu kamen Asylanten aus verschiedensten Ländern. Einige waren politisch verfolgt worden. Viele sahen sich gezwungen auszuwandern, weil sie ihre Familien anders nicht mehr ernähren konnten. Die meisten planten ursprünglich eine Rückkehr, blieben dann aber für immer – trotz anfänglicher Konflikte und Schwierigkeiten. Es gab in der

Tat viele Gründe, die Heimat verlassen zu müssen. Julia hatte bislang wenig an sich selbst und ihre Familie gedacht, wenn sie den Begriff hörte. Aber genau genommen gab es da bei der Familie Anderson viel zu erzählen. Ihre Wurzeln waren in der Tat „international". Frau Anderson selbst war ja gebürtige Amerikanerin und lebte schon seit Jahren in Deutschland. Allerdings war das mehr Abenteuerlust gewesen. Sie wollte einfach für eine Zeit ins Ausland gehen, etwas anderes sehen, eine neue Sprache lernen. Und sie verstand sich am Anfang deshalb auch nicht als Auswanderin – oder Einwanderin. Dann jedoch traf sie ihren späteren Mann auf einer Party in Berlin und hatte seither ans Zurückgehen nie mehr ernsthaft gedacht.

Frau Andersons Großmutter war mit ihren Eltern aus Italien in die USA gekommen, als sie noch ein kleines Kind war. Ab und zu, erinnert Frau Anderson sich gerne, sprach sie auf Italienisch mit Verwandten und Bekannten, entweder bei Besuchen oder am Telefon. Das hatte für sie immer den Hauch des Exotischen, aber Gedanken über ihre Großmutter, ihre Heimat, ihren Bezug zu Italien hatte sie sich nie gemacht. Italien war für sie immer ein Urlaubsparadies gewesen, mehr nicht. Und das tat ihr nun leid. Die Großmutter hatte auch nie von ihrem Leben vor ihrer „großen Reise" gesprochen. So nannte sie als 5-Jährige die Reise ins Unbekannte. Frau Anderson wusste noch nicht einmal wirklich, warum ihre Vorfahren nach Amerika gekommen waren. Sie glaubte, es waren wirtschaftliche Gründe, aber gefragt hatte sie nie. Es wurde eigentlich gar nichts erzählt, realisierte Frau Anderson erst kurz nach ihrem eigenen 50. Geburtstag, und kurz bevor Julia ihre Frage nach dem, was „Migrationshintergrund" bedeutete, stellte.

Oma Anni kam aus Polen. Die ersten Jahre waren nicht einfach für sie und ihre Familie gewesen und sie musste wohl einen „Kulturschock" erlitten haben, aber das Wort existierte nicht in Oma Annis Vokabular. Sie hatte ihren wohlklingenden Akzent behalten und darauf angesprochen, lachte sie und sagte: „Na, soll doch jeder hören, dass ich eine Herkunft habe…". Und manchmal setzte sie ironisch hinzu: „Hätte ich den Akzent nicht, hätte ich keine Geschichte, jedenfalls nicht meine." Aber Migrationsgeschichten ließen sich – und das wurde erst jetzt beim Nachdenken über das Thema deutlich – auch für die Gegenwart erzählen: Max' Bruder Carl hatte sich im vergangenen Jahr mit Bilge, einer türkischstämmigen Frau, verlobt und lernte jetzt Türkisch, um mit Bilges Verwandten in der Türkei kommunizieren zu können – und auch, um Bilge (noch) besser zu „verstehen", wie er selbst sagte. Julia, die die Frage nach dem Begriff „Migrationshintergrund" aufgebracht hatte, war seit ein paar Jahren als Deutschlehrerin für syrische Flüchtlinge ehrenamtlich aktiv und unterrichtete schon lange einen jungen Syrer, mit dem sie zusehends mehr Zeit verbrachte und von dem sie sehr gerne und mit glänzenden Augen erzählte. Die

anderen Geschwister verdrehten dann hinter ihrem Rücken die Augen. Oma grinste und warf ein: „Na, ich habe eine Freundin, die ist von Ostwestfalen ins Münsterland gezogen und meinte, es habe Jahre gedauert, bis sie sich dort richtig eingelebt und wohlgefühlt habe, wohl erst mit der Geburt ihrer Kinder sei ihr das gelungen. Man muss gar nicht so weit schauen. Migration passiert überall und immerzu." Womit sie mal wieder den Nagel auf den Kopf getroffen hatte. Julia freute sich, dass sie mit einer scheinbar einfachen Frage so viel in Bewegung gebracht hatte. Es wurden Fotos herumgezeigt bei den nächsten Familientreffen, Geschichten erzählt und Anekdoten von nahen und fernen Verwandten und Freunden, von Sitten und Gebräuchen, Haltungen und Überzeugungen, aber im Grunde sprachen sie von den Gefühlen, die nicht immer nur schön gewesen waren, das anfängliche Gefühl von Fremdheit, eine starke Sehnsucht nach einem neuen Zuhause, Heimweh nach dem alten… und wann und wodurch das alles besser geworden war. Was „Ankunft" für jeden einzelnen bedeutete. Besonders die älteren Familienmitglieder hatten plötzlich viel zu erzählen. Manches in der Gegenwart der Familie Anderson wurde so erst erklärlich und die Familiengeschichte wurde transparenter, einfach „runder". Julia war gut vorbereitet, als ihr Lehrer einige Wochen später folgendes Thema für die Klausur stellte: „Was bedeutet für Sie der Begriff ‚Migrationshintergrund'?"

5. Europa (Kapitel 10, S. 184–201)

Das Lehrwerk fordert explizit ein:

- **Thema:** „EU – Chancen und Herausforderungen" (S. 193)
- **Szenario/Aufgabe:** Über die EU sprechen, über Länder, die man schon einmal besucht hat oder die man besuchen möchte, ob man in Europa arbeiten will, studieren, etc., und welche Vorteile es hat und welche Schwierigkeiten es auch bedeuten kann, im Ausland zu studieren oder zu arbeiten…
- **Kompetenzen:** Über Vor- und Nachteile sprechen können, über Lebensläufe und Lebensträume reden, die EU nicht nur als Wirtschaftsraum, sondern auch als Lebensraum bewerten. Vorteile interkultureller Erfahrungen als Chance erkennen und mögliche erste Schwierigkeiten benennen
- **Relevante Vokabeln und Phrasen aus bzw. für Kapitel 10:**

- Arbeitserlaubnis, die
- Austauschprogramm für Studierende, das
- Bildung, die
- ein Auge werfen auf…
- EU (Europäische Gemeinschaft), die
- europäische Idee, die
- Grenze, die
- ich denke beim Thema X an…
- ich interessiere mich für…
- ich träume von…
- Mehrsprachigkeit, die
- Mitgliedsstaat, der
- Sehnsuchtsort, der
- sich um etwas bewerben
- Stabilität, die
- Stipendium, das
- ein Stipendium beantragen
- Studienplatz, der
- Toleranz, die
- Unternehmen, das
- verdrängen
- verschiedene Kulturen, die
- viel um die Ohren haben
- Vielfalt, die
- Vorteile, im Ausland zu studieren (der Vorteil, das Ausland)
- Währung, die
- Wanderer zwischen den Welten
- zusammenwachsen

Transfer

Familie Anderson hat immer wieder einmal mit dem Gedanken gespielt und davon geträumt, als Familie im Ausland zu leben. Mittlerweile hat sich dieser Wunsch auf Europa eingeengt, weil es für jedes einzelne Familienmitglied einfacher zu sein scheint, innerhalb Europas eine Arbeit zu finden, eine Arbeitserlaubnis zu erhalten oder einen Studienplatz inklusive Stipendium auf der Basis eines EU-geförderten Austauschprogramms zu ergattern. Außerdem unterstützen die Andersons die „europäische Idee“ und glauben, dass durch gegenseitiges Kennenlernen, Bildung und wissenschaftlichen Austausch Europa und die verschiedenen Kulturen noch weiter zusammenwachsen und so politische Stabilität geschaffen werden kann. Toleranz ist dabei ein zentraler Gedanke und eine gelebte Mehrsprachigkeit der Menschen in der EU. Carl möchte nicht nur deshalb seine Sprachkenntnisse vertiefen. Dank seiner Mutter spricht er sehr gut Englisch, wie alle Anderson-Kinder. Aber er möchte auch akademisch fit werden in seiner „zweiten Muttersprache“. Wegen des Brexits ist die Suche nach einem Studienplatz ein wenig schwieriger geworden. Aber er sieht die vielen Vorteile, im Ausland zu studieren und will sich an verschiedenen Universitäten bewerben und ein Stipendium beantragen. Max interessiert sich dafür, sein Spanisch zu verbessern. Die älteren Andersons haben eher ein Auge auf Frankreich geworfen. Beide haben dort während ihres Studiums und zu Anfang ihrer Karriere ein paar Jahre verbracht. Für sie ist Frankreich ein

Sehnsuchtsort. Grenzen gibt es innerhalb der EU eigentlich keine mehr, das bedeutet für sie neben vielen praktischen Aspekten gelebte Vielfalt und gleichzeitig internationalen Zusammenhalt. „Historisch einfach einzigartig!", befindet Frau Anderson immer wieder mal. Beruflich könnten sie in Frankreich, dank alter Kontakte, leicht wieder Fuß fassen. Die Eltern lieben die französische Lebensart und ihr Französisch würde auf einem Niveau sein, dass ihnen eine Arbeit in einem Unternehmen dort ermöglicht. Was also tun? Da nennt Julia in der Diskussion einen anderen wichtigen Punkt: Sollten nicht alle Familienmitglieder mal aus ihrer Komfortzone heraus, rein in eine andere Kultur und Sprache? Um den Preis von Sicherheit? Die Familie könne sich doch sicherlich ein Jahr über Wasser halten, auch ohne Einnahmen? Und es gäbe doch Stipendien, Erasmus zum Beispiel… Die Kinder könnten sich so absichern. Und dann ist da noch das Internet. Wie viel ihrer Arbeit könnten die Eltern nicht online abwickeln? Taten sie es nicht ohnehin schon häufig? Julia nannte dann Länder, die ihr auch gefallen würden, gerade weil sie sie nicht kannte: die EU-Mitgliedsstaaten Ungarn, Finnland, Portugal, Island, Schweden. Komfortzone? Nee, aber etwas Neues, etwas Brandneues, Verwirrendes, Aufregendes. Julia war nicht zu bremsen in diesem Moment. Sie dachte beim Thema „Auslandsaufenthalt" nur noch daran. Ja, das war es doch…, raus, ganz raus.

Die Familie dachte über das nach, was Julia gesagt hatte. Und gab Julia grundsätzlich recht. Nach einem Abend hitziger Debatte hatte man sich dennoch am Ende nicht einigen können. Das Resultat: Beide Eltern und jedes der Anderson-Kinder würde ein Jahr sein eigenes Ding machen, Julia würde sich wahrscheinlich in Budapest an der Uni einschreiben und zunächst englischsprachige Vorlesungen hören und viel Ungarisch lernen, Carl würde nach Irland oder Schottland gehen und sein Studium an einer guten Universität dort auf Englisch fortsetzen. Max würde sich für Spanien um ein Erasmus-Stipendium bewerben. Und die Eltern, untrennbar, riefen am selben Abend in Lyon bei Freunden an, um zu sehen, ob sie nicht für deren Firma arbeiten könnten. Nein, es gab keine Arbeit für die Andersons in Lyon, aber wie wäre es mit Paris? Ja, meinte Frau Anderson mit strahlenden Augen, wie wäre es mit Paris? Plötzlich gab es sehr viel für alle Andersons zu tun, jeder einzelne hatte von einem Moment auf den anderen viel Bürokratie um die Ohren. So lernte man Teile des EU-Rechts kennen! Es mussten Sprachtests abgelegt werden, Bewerbungen um Stipendien wurden geschrieben, Sprachkurse belegt und Sprachtests bestanden. Aber auch als Familie gab es viel zu tun: Wer würde sich während der einjährigen Abwesenheit um das Haus der Andersons kümmern? Wo sollte der Hund leben? Wer schaute regelmäßig nach Oma Anni? Und der Garten? Mensch, der Garten, ein Lieblingsprojekt von Frau Anderson! Sollte er denn ganz verwildern?

Frau Anderson sprach dann vorsichtig an, was alle in all der Begeisterung und Aufregung verdrängt hatten: Ja, und was, wenn man sich doch nicht wohlfühlen sollte? Frau Anderson hatte mehrere Jahre gebraucht, um sich in Deutschland einzuleben und ihre Freunde hatten sogar berichtet, die Rückkehr in die Heimat sei von einem überraschend tiefen „Kulturschock" begleitet gewesen. Wollte man sich das antun? Lohnte sich das für ein Jahr? Alle waren sich letztendlich sicher: Ja, es lohnte sich. Man musste da einfach durch und am Ende wäre man sicherlich „angekommen". „Das ist man nie und nirgendwo ganz, aber das lässt es auch spannend bleiben", warf Frau Anderson ein und fügte hinzu: „Ich fühle mich oft immer noch wie ein Wanderer zwischen den Welten!" – und schrieb dann enthusiastisch einen langen Brief an ihre zukünftigen französischen Arbeitgeber nach Paris…

Von der Lehrperson individuell zu erzeugende Liste zum Recycling: Hier beispielhaft das alphabetisch geordnete Gesamtvokabular zu „Familie Anderson"

- Abschaffung, die
- aggressiv
- alt werden
- Angst haben vor…
- *anstatt*
- Arbeitserlaubnis, die
- Arbeitskraft, die
- Asylant/in
- aufhängen
- aufmerksam sein
- ausdrucken
- Austauschprogramm für Studierende, das
- Auswanderer/in
- begründbar
- beim Thema X denken an…
- belastbar
- belästigen
- beschwingt
- Besorgung, die
- Betreuung, die
- Bildung, die
- Bioladen, der
- CO2-Ausstoß, der
- dafür spricht / dagegen spricht
- das Argument zählt/ zählt nicht
- das kann man auch anders sehen
- distanziert sein
- Drucker, der
- ein Auge werfen auf…
- einschätzen
- Einschränkung, die
- Einwanderer /Einwanderin
- es gefällt mir/nicht
- es kann zu Missverständnissen kommen
- etwas stört
- EU, die
- europäische Idee, die
- Fähigkeit, die
- Gastarbeiter/in
- genervt sein
- Grenze, die
- Heimat, die
- Hofladen, der
- in Rente sein/gehen
- ins Ausland gehen
- irritiert sein
- jmd. anstellen
- Konflikt, der
- kulturelle Unterschiede
- Kulturschock, der
- Kulturverfall, der
- Mehrsprachigkeit, die

- meiner Meinung nach
- Migration-(sgeschich-te), die – „Geschichte“ doppeldeutig verstanden
- Migrationshintergrund, der
- Missgeschick, das
- Mitgliedsstaat, der
- nachlassend
- den Nagel auf den Kopf treffen
- Nahrungsmittel, das
- *nicht – sondern*
- nicht nur sprechen von…, sondern auch…
- Norm, die
- Papierkram, der
- peinlich
- Pünktlichkeit, die
- recycelt
- Recyclinghof, der
- Reduktion, die
- reparieren
- Respektlosigkeit, die
- Ressource, die
- rot werden
- Rückkehr, die
- rüde
- sauer
- Sehnsuchtsort, der
- Seniorenheim, das (auch: Altersheim, Altenheim)
- sich benehmen
- sich danebenbenehmen
- sich interessieren für…
- sich kümmern um
- sich nicht nur… wünschen, sondern auch…
- sich Sorgen machen
- sich um etwas bewerben
- sich vorstellen können, dass…
- Sitte, die
- *sondern*
- Sparmodus, der
- Spätaussiedler/in
- Spülmaschine, die
- Stabilität, die
- Standby, das
- Stipendium, das
- ein Stipendium beantragen
- Studienplatz
- Tipp, der
- Toleranz, die
- Topfdeckel, der
- träumen von…
- Trockner, der
- Umgangsform, die
- unangenehm
- Unternehmen, das
- vegetieren
- Verbrauch, der
- Verfolgung, die
- Vergesslichkeit, die
- Verhaltensweise, die
- verlegen sein
- vermeiden
- verringern
- verschiedene Kulturen, die
- verunsichert sein
- Vielfalt, die
- vorschlagen
- Vorteile, im Ausland zu studieren (der Vorteil, das Ausland)
- Währung, die
- Wanderer zwischen den Welten, der
- Wäsche, die
- Wasserhahn, der
- Wassersparer, der
- weder… noch mögen
- *wegen*
- *weil*
- Werkstoff, der
- Wert, der
- Wohngemeinschaft (WG), die
- Wurzeln, die
- wütend
- Zisterne, die
- zurückgehen
- zurückziehen
- zusammenwachsen

8 Zusammenfassung und Rückbindung an das theoretische Rahmenwerk

Wie an den vorgestellten Episoden deutlich geworden ist, sind die Möglichkeiten des Storytellings tatsächlich unbegrenzt. Es hängt ganz von der Klasse, dem verwendeten Lehrwerk oder Kursmaterial und natürlich von der Persönlichkeit der Lehrperson ab, welche Art von Narrativ entwickelt wird – und ob Storytelling mit demselben Personal über ein ganzes Semester oder Schulhalbjahr entwickelt wird. Das wäre im Sinne eines tiefen Vokabel- und Spracherwerbs wünschenswert und kann die positiven Effekte des Storytellings wesentlich steigern. Besonders effektiv ist der mündliche Vortrag, denn so kann ein „Gespräch" zwischen Erzählendem und Zuhörern entstehen, ohne dass Produktion im eigentlichen Sinn eingefordert würde. Der Fokus bleibt auf das Zuhören gerichtet. Es reichen Nachfragen, die ein „Ja/Nein!" erfordern, oder eine Bewertung („gut/schlecht/interessant/langweilig" etc.), so dass die Aufmerksamkeit der Lernenden gesichert ist. Diese Frageform ermöglicht es besonders gut, Vokabular zu recyceln, wenn mehrere Lernende mit derselben Frage konfrontiert werden, zu der sie dann persönlich (sehr) kurz Stellung nehmen sollen.

Das vorgestellte Storytelling-Konzept nutzt konsequent die Vorteile von Hör-Input, nämlich Gesten, Intonation, situationalen Kontext, Humor, Möglichkeit zur Explikation, Interaktionsmöglichkeiten mit dem Publikum etc. Die kontinuierlich weitererzählte Geschichte bietet hochfrequenten Input auf unterschiedlichen Niveaus an – besonders in Bezug auf Variationsbreite, Kontext und Sprachebene. Recycling kann häufig und in jeder Episode wiederholt stattfinden. Das Verhältnis von bekannten und unbekannten Wörtern ist so angelegt, dass es den Vokabelerwerb optimal unterstützt. Der affektive Filter ist niedrig. Der „Soap-Opera-Effekt" tritt schnell ein. Rezeption steht im Mittelpunkt. Produktion wird (zunächst) nur im Hinblick auf eine Kurzinteraktion und eigentlich erst durch das Lehrwerk eingefordert.

Die verschiedenen Episoden rund um Familie Anderson bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten von *range* in Bezug auf das neu eingeführte, genauso wie Gelegenheiten zum Recycling bereits bekannten Wortmaterials. Die so evozierte Reichhaltigkeit des Materials begünstigt einen echten und tiefen *binding*-Prozess. Ein deutlich erweitertes Vokabular und damit zusammenhängend ein ebenso deutlich verbessertes Hörverständnis sind das Ziel. Von Seiten des Dozenten ist nur eins notwendig: die Lust am Erzählen und Experimentieren.

Literaturverzeichnis[8]

Baleghizadeh, Sasan / Naeim, Mehrdad Yousefpoori (2011): Enhancing vocabulary retention through semantic mapping: A single-subject study. In: The International Journal – Language Society and Culture 32, S. 11–16.

Bird, Steve (2012): Expert knowledge, distinctiveness, and levels of processing in language learning. In: Applied Psycholinguistics 33, S. 665–689.

Borer, Linda (2007): Depth of processing in private and social speech: Its role in the retention of word knowledge by adult EAP learners. In: The Canadian Modern Language Review 64.2. S. 269–296.

Caspari, Martina (2018): Aural input still matters: Language acquisition in the higher level EFL/ESL classroom. In: Polyudova, Elena (Hrsg.): Acquiring Lingua Franca of the Modern Time: Current Issues in ESL Studies, Bd. 2. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. S. 41–62.

Caspari, Martina (2019): Auch auf hohem Sprachniveau: Input macht bei der Aneignung von Vokabular (immer noch) den Unterschied! In: Barras, Malgorzata / Karges, Katharina / Studer, Thomas / Wiedenkeller, Eva (Hrsg.): *Internationale Deutschlehrertagung (IDT) 2017,* Bd. 2. Berlin: Erich Schmidt. S. 63–68.

Ellis, Rod (1994): Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input: A review essay. In: Applied Language Learning 5.1, S. 1–32.

Ellis, Rod (1995): Modified oral input and the acquisition of meaning. In: Applied Linguistics 16.4, S. 409–441.

Emberson, Jan (2006): Foreign language retention through infusion of culture: Evidence from cognitive science. In: Hispania 89, S. 159–160.

Engel, Gaby / Ehlers, Gisela (2013): Hören – Zuhören – Verstehen. Möglichkeiten der Analyse und gezielten Förderung des Hörverstehens. In: Börner, Otfried / Engel, Gaby / Groot-Wilken, Bernd (Hrsg.): *Hörverstehen – Leseverstehen – Sprechen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 43–70.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina (Hrsg.) (2015): Studio [21]. Das Deutschbuch. Teilband B1.2. Berlin: Cornelsen.

Kitajima, Ryu (2001): The effect of instructional conditions on students' vocabulary retention. In: Foreign Language Annals 34.3, S. 470–482.

Krashen, Stephen David / Terrell, Tracy David (2000): The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Essex (England): Pearson Education [Erstveröffentlichung 1983 bei Alemany Press, Haywood, CA].

Krashen, Stephen (1994): The Pleasure Hypothesis. In: Alatis, James F. (Hrsg.): Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press. S. 299–322.

[8] Ich danke Julie Tharp für ihre freundliche Unterstützung bei der Überprüfung einiger bibliographischer Angaben.

Laufer, Batia (2017): From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning. In: Language Teaching Research 21, S. 5–11.

Li, Chen-Hong (2015): The effect of anxiety on university-level L2 learner ability to recall items in the lexicon. In: The Journal of Language Teaching and Learning 1, S. 24–33.

Malone, Jonathan (2018): Incidental vocabulary learning in SLA: Effects of frequency, aural enhancement, and working memory. In: Studies in Second Language Acquisition 40.3, S. 651–675.

Mason, Beniko (2013): Efficient use of literature in second language education: free reading and listening to stories. In: Bland, Janice (Hrsg.): Children's literature in second language education. London: Bloomsbury Academic. S. 25–32.

Nassaji, Hossein / Hu, Hsueh-chao Marcella (2012): Ease of inferencing, learner inferential strategies, and their relationship with the retention of word meanings inferred from context. In: The Canadian Modern Language Review 68.1, S. 54–77.

Nation, Paul (2001): Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, Paul (2010): Analysing vocabulary teaching techniques. In: Jaén, Maria Moreno / Perez, Maria Calzada / Valverde, Fernando Serrano (Hrsg.): Exploring new paths in language pedagogy: Lexis and corpus-based language teaching. London: Equinox Publishing. S. 9–24.

Nation, Paul (2011): Research into practice: Vocabulary. In: Language Teaching 44. S. 529–539.

Nation, Paul (2014): How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? In: Reading in a Foreign Language 26, S. 1–16.

Nowbakht, Mohammad (2015): The comparative effects of presenting new words in semantically related sets vs. semantically unrelated sets on the receptive acquisition of L2 vocabulary items. In: The Journal of Language Teaching and Learning (JLTL) 1, S. 68–78.

Pan, Yi-Chun / Tsai, Tzung-Hung / Huang, Yueh-Kuey (2018): Effects of expanded vocabulary support on L2 listening comprehension. In: Language Teaching Research 22.2, S. 189–207.

Paribakht, T. Sima / Wesche, Marjorie Bingham (2006): Lexical inferencing in L1 and L2: Implications for vocabulary instruction and learning at advanced levels. In: Byrnes, Heidi / Weger-Guntharp, Heather D. / Sprang, Katherine (Hrsg.): Educating for Advanced Foreign Language Capacities. Washington, D.C.: Georgetown University Press. S. 118–135.

Perez, Maribel Montero / Van Den Noortgate, Wim / Desmet, Piet (2013): Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. In: System 41.3, S. 720–739.

Peters, Elke / Webb, Stuart (2018): Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. In: Studies in Second Language Acquisition 40.3, S. 551–577.

Pulido, Diana (2007): The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? In: Language Learning 57.1, S. 155–199.

Ribeiro, Sandra (2015): Digital storytelling: An integrated approach to language learning for the 21st century student. In: Teaching English with Technology 15.2, S. 39–53.

Rott, Susanne (2007): The effect of frequency of input-enhancements on word learning and text comprehension. In: Language Learning 57.2, S. 165–199.

Suggate, Sebastian P. / Lenhard, Wolfgang / Neudecker, Elisabeth / Schneider, Wolfgang (2013): Incidental vocabulary acquisition from stories: Second and fourth graders learn more from listening than reading. In: First Language 33.6: S. 551–571.

Terrell, Tracy David (1986): Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework. In: The Modern Language Journal 70.3, S. 213–227.

Tsou, Wenli (2012): The Effects of Storytelling on Adult English Learning. In: English Teaching & Learning 36.2, S. 1–34.

Vidal, Karina (2003): Academic listening: A source of vocabulary acquisition? In: Applied Linguistics 24.1, S. 56–89.

Wang, Xiaoru (2010): Features of input of second language acquisition. In: Journal of Language Teaching and Research 1.3, S. 282–284.

Waring, Rob / Nation, Paul (2004): Second language reading and incidental vocabulary learning. In: Angles on the English-Speaking World 4, S. 97–110.

Watanabe, Yuichi (1997): Input, intake, and retention. Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. In: Studies in Second Language Acquisition 19.3, S. 287–307.

Michaela Kováčová (Košice)

Filmbasierte Wortschatzarbeit für heutige Jugendliche

Wörter bilden die Basiskomponenten aller Sprachen, verbunden nach grammatischen Regeln bilden sie Äußerungen – Grundbausteine unserer Kommunikation. Das Wörterlernen im Fremdsprachenunterricht (FSU) ist deswegen kein Selbstzweck, es soll zu einem treffsicheren, schnellen und möglichst normgerechten Abruf der Wörter in kommunikativen Situationen führen (vgl. Neveling 2016: 116).

Nach der Einführung der kommunikativen Methode ging man davon aus, dass der Wortschatzerwerb automatisch durch inzidentelles Lernen beim Fertigkeitstraining erfolgt, was die Empirie jedoch nicht bestätigt hat. Infolgedessen wurde der Wortschatzarbeit wieder mehr Aufmerksamkeit in der Unterrichtspraxis sowie in der didaktischen Forschung gewidmet. Viele Anregungen dazu bekam die didaktische Forschung in den letzten Jahren von der Psycholinguistik und den Kognitionswissenschaften.

Es ist eine Binsenweisheit, dass die Wortschatzvermittlung und -festigung die kognitive Entwicklungsphase, die psychischen und soziokulturellen Besonderheiten der Lernenden berücksichtigen soll. Der Beitrag fokussiert das Wortschatzlernen bei Jugendlichen auf dem B1–C1-Sprachniveau und von den soziokulturellen Besonderheiten fokussiert er die Dominanz des Visuellen in unserer Lebenswelt. Heutzutage, da wir von allgegenwärtigen Bildschirmen umgeben sind, ist die Flut der (bewegten) Bilder besonders hoch und wird in Zukunft wahrscheinlich noch wachsen. Besonders für Jugendliche spielen visuelle Bilder bei der Erschließung der Welt eine zentrale Rolle (vgl. Lay 2018: 81). Anders et al. (2019: 35) konstatieren sogar, dass der Film und andere audiovisuelle Medien inzwischen Buch und Schrift als narrative und kulturelle Leitmedien abgelöst hätten. Beim Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen kann man nämlich einen deutlichen Wandel von gedruckten zu audiovisuellen und sog. neuen Medien beobachten.[1] Um einen

[1] Diesen Trend bestätigen empirische Untersuchungen deutscher wie slowakischer Zentren für Medienpädagogik: 2018 lesen 39% deutscher Zwölf- bis Neunzehnjähriger täglich bis mehrmals pro Woche gedruckte Bücher, bei slowakischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen (16–24 Jahre) sind es 2014 sogar nur 22,5%. Hingegen sehen 75% junger Slowaken und 73%

Anschluss an die medialen Präferenzen der Jugendlichen zu schaffen, bietet es sich an, den Film in den Unterricht intensiver einzubeziehen, dabei jedoch die Zielsetzungen des Faches nicht aus den Augen zu verlieren. Mit dem Filmeinsatz im Unterricht soll keine „Bonbon-Didaktik" betrieben werden, sondern die audiovisuellen Werke sollen in methodisch durchdachten Verfahren als Lernmittel dienen.

Der vorliegende Beitrag setzt sich also zum Ziel, auf die Möglichkeiten der Integration von audiovisuellem Material in die Wortschatzarbeit hinzuweisen. Im theoretischen Teil wird zuerst das Phänomen Wort im Licht der strukturalistischen und kognitiven Linguistik erhellt. Diese Erkenntnisse werden dann auf das Medium Film übertragen und es wird erörtert, warum der Einsatz von Spielfilmen den Wortschatzerwerb fördern kann. Im umfangreichen dritten Abschnitt werden einige weniger bekannte filmbezogene Aktivitäten der Wortschatzarbeit vorgestellt (u.a. Henseler et al. 2011; Solte 2018; Thaler 2007). Der empirische Teil des Beitrags betrifft die Evaluation der Wortschatzarbeit in einem schulischen Filmprojekt. Anschließend werden Konsequenzen und Perspektiven der Wortschatzarbeit mit dem Medium Film an heutigen Schulen dargestellt.

1 Das Phänomen „Wort" aus der Sicht der strukturalistischen und kognitiven Linguistik

Die Grundelemente des Wortschatzes sind lexikalische Einheiten, die entweder eine Bedeutung tragen, d.h. Sachverhalte der außersprachlichen Realität bezeichnen (Substantive, Adjektive, Adverbien, Verben, Numeralien, Pronomen), Ausdruck von Urteilen, Gefühlen und Einstellungen sind (Interjektionen, Partikel) oder eine Organisationsfunktion im Text erfüllen (Artikelwörter, Präpositionen, Konnektoren). Es kann sich um ein- oder mehrgliedrige Ausdrücke handeln, die feste Wortverbindungen (*harter Schnitt*, *künstlerische Effekte*), Wortgruppen bzw. Kollokationen (*Antwort geben*, *Kamera ab!*) und Phraseologismen (*sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen*) einschließen. Aus linguistischer Sicht sind Wörter strukturierte Gebilde, die aus dem Formativ und der Bedeutung bestehen. Dem Formativ entsprechen ein mentales Äquivalent für Sprachrezeption und -produktion (Zeichengestalt) und ein physikalischer Zeichenkörper, d.h. eine Buchstabensequenz bzw. eine Wortlautung. Die Bedeutung umfasst nach Römer/Matzke (2003:14) ein Denonat, d.h. ein Referenzobjekt sowie eine

deutscher Kinder und Jugendlicher regelmäßig fern. Smartphone und Internet nutzen täglich oder mehrmals pro Woche 81,5% junger Slowaken und 97% junger Deutscher (vgl. **medialnavychova.sk**, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018: 13).

Vorstellung davon. Eine konkrete Bedeutung, ihren wahren Wert, erhalten die Wörter erst in Verbindung mit anderen Zeichen (so unterscheidet sich die konkrete Bedeutung des Wortes *Einstellung* im Kotext *seine Einstellung zum Vokabellernen* vs. *amerikanische Einstellung im Film* erheblich). Es gibt mehrere Modelle, wie die Wortbedeutungen im mentalen Lexikon, sehr vereinfacht gesagt in unserem Langzeitgedächtnis, repräsentiert sind:

> Dem merkmalsorientierten Modelltyp zufolge sind semantische Lexikoneinträge als Merkmalsbündel abgespeichert. In Netzwerkmodellen dagegen werden Bedeutungen als Knoten in Netzen repräsentiert, deren Informationsgehalt sich aus den Beziehungen zu anderen Knoten ergibt. Prototypen-Modelle wiederum stellen die inhaltlichen Einheiten als mentale Standardrepräsentationen in einem holistischen Format dar. (Schwarz 2008: 106)

Primäre begriffliche denotative Bedeutungen wie auch sekundäre assoziative konnotative Bedeutungen sind oft kulturgebunden (vgl. Glück 2010; Römer/Matzke 2003; Surkamp 2017).

Neben der phonologischen, graphemischen und semantischen Repräsentation braucht ein Sprachbenutzer noch Informationen über die morphosyntaktische, stilistische und pragmatische Ebene des Wortgebrauchs. Je mehr Ebenen eines Wortes beim Input wahrgenommen und bei der Festigung geübt werden, desto tiefer wird es gespeichert (vgl. Neveling 2016: 117). Zu einer besseren Speicherung trägt das Einbeziehen von Emotionen bei. Kognitionen und Emotionen fungieren nämlich in einer „reziproken und funktionalen Komplementarität“ (vgl. Börner/Vogel 2004: IX). Deswegen sollen Wörter nicht auf denotativ-begriffliche Bedeutungen reduziert werden, sondern auch in affektive Netze eingegliedert werden. Das erfolgt dann, wenn die Sprache erlebt und gelebt wird (vgl. Bohn 1999: 92).

> Der Erwerb des Einzelwortes wird in vier Phasen modelliert: (1) Wahrnehmung durch Dechiffrierung der Laut- und Graphemstruktur, (2) Verstehen durch Bedeutungsaufbau, (3) Speichern durch Einflechtung ins mentale Lexikon, (4) Abruf und Gebrauch durch Zugriff auf Konzepte und Wortformen. Diese Phasen haben fließende Übergänge, denn es wird z. B. nicht nur durch aktives Einprägen gespeichert, sondern auch durch Wortgebrauch. Außerdem durchlaufen nicht alle Wörter alle Phasen in derselben Intensität. (Surkamp 2017: 379)

2 Warum Film in der Wortschatzarbeit? – Konsequenzen der strukturalistischen und kognitiven Wortbetrachtung für das Lernen mit audiovisuellen Medien

Überträgt man nun diese Erkenntnisse auf die Spielfilme, entdeckt man ihr vielfältiges Potential für den Wortschatzerwerb. Im vorigen lexikologischen Überblick über das Phänomen Wort wurde erwähnt, dass lexikalische Einheiten nicht nur ein-, sondern auch mehrgliedrig sein können. Der traditionelle Unterricht, besonders dann, wenn Wörter isoliert gelehrt oder Texte Wort für Wort übersetzt werden, übersieht diesen Aspekt. In Spielfilmen tauchen hingegen mehrgliedrige lexikalische Einheiten als ein natürlicher Bestandteil der Figurenrede oder des Off-Kommentars auf und werden auch als solche wahrgenommen, also nicht in ihre einzelnen Elemente zerlegt.

Die zweite wichtige lexikologische Prämisse ist, dass Wörter strukturierte Gebilde sind, die aus Formativ und Bedeutung bestehen. Bei der Arbeit mit Spielfilmen, wo meistens mehrere Figuren auftreten, ist für die Lerner von Vorteil, dass sie bei Schlüsselwörtern des audiovisuellen Textes mehrere Aussprachevarianten hören. Ihr Sprachschallbild wird auf diese Weise facettenreicher, was zur Folge hat, dass sie im weiteren Sprachgebrauch das Wort in unterschiedlichen Idiolekten leichter wiedererkennen. Diese Tatsache ist besonders von Bedeutung, wenn die Lerner die Fremdsprache nur im schulischen Kontext außerhalb der Zielländer erwerben und als einzige Quellen des mündlichen Inputs die Lehrkraft und ihre MitschülerInnen erleben.

Werden zugleich intralinguale Untertitel eingeblendet, bekommen die Lernenden auch die graphische Struktur des Wortes zu sehen. Praktische Filmarbeit hat gezeigt, dass die Lerner, die wenig mit Muttersprachlern in Kontakt stehen, bei der kombinierten Wahrnehmung der akustischen und grafischen Struktur des Wortes, das Wort leichter erkennen und die Filmdialoge besser verstehen (Kováčová/Jurková 2019: 167). Nach Solte (2018: 13) haben intralinguale Untertitel auch einen positiven Effekt auf das Erlernen von neuem Wortschatz und fördern seine Einprägung.

Die Bedeutungsseite des Wortes ist für viele Lerner leichter im Spielfilm als in geschriebenen oder gehörten Texten zu erschließen, weil sie diese aufgrund mehrerer Codes dechiffrieren können. Allen voran sind es bei Konkreta optische Codes. Auf sie können die Lernenden besonders bei der Kongruenz von Ton und Bild zurückgreifen, d.h. dann, wenn das Denotat direkt gezeigt wird. Die Aufgabe des Films als Kunstwerk besteht jedoch nicht darin, die Figurenrede oder das Voiceover bildlich zu veranschaulichen. Wenn auch Denotate dargestellt werden, erfolgt es oft nur ausschnittsweise,

z.B. durch eine Detailaufnahme oder aus einer ungewöhnlichen Perspektive. Das Erraten der richtigen Bedeutung ist in einem solchen Fall anspruchsvoller, das Kameraspiel kann auf die Lernenden aber auch motivierend wirken. Ein weiteres Positivum aus Sicht der Lernpsychologie und der kognitiven Linguistik ist, dass die Schlüsselwörter samt den entsprechenden Denotaten in verschiedenen Kontexten präsentiert werden. Im Sinne des merkmalsorientierten Modelltyps werden den Lernenden auf diese Weise mehrere Merkmale des Begriffs vermittelt. Somit entsteht ein dichteres semantisches Netz, die Knoten, die als Verknüpfungen zu weiteren Begriffsnetzen fungieren, werden aktiviert. Das ist wichtig, denn die Ergebnisse der Hirnforschung belegen, dass sich größere Kontexte leichter einprägen als isoliertes Wissen (vgl. Brinitzer et al. 2017: 61).

Die optischen Codes sind beim Filmsehen jedoch nicht die einzigen Verstehenshilfen. Die Wortbedeutung kann auch aus dem Satz- oder Textzusammenhang erschlossen werden. Dieses Verfahren kennen die Lerner aus dem Lese- und Hörverstehen, schließlich wird es auch in der Muttersprache angewendet. Paraverbale und nonverbale Mittel, die im Schauspiel zum Ausdruck kommen, sind weitere Codes, die zur Einschätzung der diaevaluativen Markierung der Wörter, d.h. der mit ihnen verbundenen Werturteile und Gefühle, beitragen. Außerdem beeinflussen Nebengeräusche und Musik die Wahrnehmung des Films und die Konstruktion von Bedeutungen.

Der Wortschatz im Film wird also multisensorisch präsentiert, zu seiner Erschließung können mehrere Codes herangezogen werden. Die selbstständige Worterschließung aufgrund von Weltwissen, situativem oder textuellem Kontext beim Sehhörverstehen trainiert den potentiellen Wortschatz und führt letztendlich zur Erweiterung des rezeptiven Wortschatzes. Damit dieser zum aktiven Wortschatz wird, muss die Filmarbeit aber produktive Übungen einschließen.[2]

Bei der Semantisierung der Wörter stoßen v.a. nicht-muttersprachliche Lehrkräfte auf die Hürde der kulturellen Gebundenheit von Wortbedeutungen. Diese ist umso größer, je weiter die Ziel- und Ausgangskultur voneinander entfernt sind. Kulturelle Unterschiede sind besonders bei den sog. Lakunen spürbar. Den Terminus *Lakune* nutzt man in der interkulturellen Kommunikation[3] für Begriffe, die in der Zielsprache vorkommen, jedoch in der Muttersprache der Lerner gänzlich fehlen oder eine andere Bedeutung haben, und daher bei der Semantisierung einer langwierigen Erklärung bedürfen. Erhalten die Lernenden sie nicht, interpretieren sie die Lakunen aufgrund ihrer

[2] Die Typologie wird im Abschnitt 3 dargestellt.

[3] Der Begriff kommt ursprünglich aus der Medizin und bedeutet ‚Lücke'.

Ausgangskultur, wodurch es zu semantischen Verschiebungen kommt (vgl. Ertelt-Vieth 2005). Im mentalen Lexikon wird die Bedeutung folglich nur unpräzise oder falsch gespeichert. In der Kommunikation mit Muttersprachlern kann es aus diesem Grund zu interkulturellen Missverständnissen kommen.

Lakunen können mittels Filmen manchmal leicht überwunden werden. Insbesondere dann, wenn die Filmhandlung in der Zielkultur spielt und die Filmschaffenden Mitglieder dieser Kultur sind, werden Begriffe sehr authentisch in ihrem kulturellen Rahmen präsentiert. Als Beispiel kann man den Begriff *Projektwoche* anführen (gegenständliche Lakune). An deutschen Schulen ist diese Unterrichtsform ziemlich verbreitet, wohingegen die meisten slowakischen SuS damit keine Erfahrungen haben. Im Film *Die Welle* spielt die Handlung innerhalb einer Projektwoche, wodurch die Zuschauer verschiedene Aspekte der Wortbedeutung von *Projektwoche* erfahren. Als einen kulturellen Unterschied bemerken sie in dem Film außerdem u.a. den Unterschied in der Ansprache der Lehrkräfte (Tätigkeitslakune/Etikette-Lakune): Während in der Slowakei die Lehrkräfte am Gymnasium als *Frau/Herr Professor* angesprochen werden, ist in Deutschland die Anrede *Herr/Frau* + Familienname üblich.

Lakunen existieren jedoch nicht nur zwischen nationalen Kulturen, sondern können sich auch in den Generationskulturen ergeben. Auch hier können Filme bei der Bedeutungsvermittlung helfen. Als Beispiel kann man den Begriff *Stasi* nehmen. Obwohl die Geheimpolizei auch in anderen Staaten des Ostblocks fungierte, ist der Begriff den heutigen Jugendlichen in diesen Ländern fremd. Die Arbeit der Stasi und die Folgen der Bespitzelung auf die Bürger und ihre weiteren Lebenswege veranschaulichen aber sehr deutlich z.B. die Filme *Das Leben der Anderen* sowie Wigands filmische Adaptation von Kästners Roman *Das fliegende Klassenzimmer*.[4]

[4] Im Film *Das Leben der Anderen* sieht man gleich am Anfang ein Verhör durch die Stasi und bemerkt, wie der Stasi-Hauptmann den Verhafteten psychisch quält. Der lüsterne Kulturminister Hempf missbraucht die Stasi, um die Schauspielerin Christa-Maria Sieland als Geliebte zu gewinnen. Die freidenkenden Freunde ihres Partners und Dramatikers Georg Dreyman fühlen sich durch die Stasi bespitzelt und treffen deswegen entsprechende Maßnahmen bei der Vereinbarung, dass Dreyman einen Artikel über die hohe Selbstmordrate in der DDR für die westdeutsche Zeitschrift *Der Spiegel* schreiben soll. Die Nachbarin, die die Verwanzung von Dreymans Wohnung bemerkt, wird durch die Stasi eingeschüchtert, die ihr mit einem Studiumsverbot für ihre Tochter droht. Bei der Konfrontation mit der Stasi hält die medikamentenabhängige Sieland dem Druck nicht stand, wird zur inoffiziellen Mitarbeiterin und verrät ihren Partner. Der Verrat treibt sie schließlich in den Selbstmord. – Im Film *Das fliegende Klassenzimmer* muss Johann Bökh aufgrund von angenommenem Mitwissen über die Republikflucht seines Freundes Robert Uthofft aus der DDR den Thomanerchor verlassen. Die Stasi durchsucht seinen Schrank, zur Last fällt ihm zusätzlich, dass er sich für westliche Musik interessiert. Als Folge davon darf er in der DDR nicht Musik studieren – obwohl er musikalisch begabt ist –, sondern muss eine Klempnerlehre absolvieren und zuerst als Automechaniker arbeiten.

Wie im Abschnitt 1 dargestellt wurde, braucht der Sprachbenutzer neben einer phonologischen, graphemischen und semantischen Repräsentation noch Informationen über morphosyntaktische, stilistische und pragmatische Ebenen des Wortes. Diese sind ebenso in Filmen vorhanden, weil die Repliken der Figuren meistens aus ganzen Sätzen bestehen. In den Texten kommen flektierende Wortarten in ihren verschiedenen Formen und möglichen Kombinationen vor. Grammatische und kombinatorische Komponenten des Wortes kommen dadurch zum Vorschein. Die Lernenden erfahren somit die grammatischen Kategorien des jeweiligen Wortes, wie es sich im Satz morphosyntaktisch verhält (seine quantitative und qualitative Valenz) sowie mit welchen anderen Wörtern es kombinierbar ist (semantische Valenz). Die Figurenrede ist stets in einem sichtbaren situativen Kontext verankert, der die Wahl eines besonderen Stils oder Registers erfordert. Dadurch werden den Lernenden auch die stilistische und pragmatische Ebene des Wortes beigebracht.

Vergleicht man das Eintauchen in einen Film mit dem schulischen DaF-Unterricht, sind noch weitere Vorteile zu erwähnen: der große Umfang des präsentierten Wortschatzes und der Fokus auf die Mündlichkeit. Während in Unterrichtssituationen ein ausgewählter, durch Curricula und Lektionsinhalte vorgegebener Teil des Wortschatzes vermittelt wird, ist der Input in einem Film zu demselben Thema viel reicher.

Die Orientierung auf die Mündlichkeit ergibt sich durch die dialogische Form des Schauspiels. In realitätsnahen Filmwerken versuchen die Drehbuchautoren, die Dialoge in den jeweiligen kommunikativen Situationen möglichst authentisch zu gestalten. Die SuS werden dadurch mit *konzeptioneller Mündlichkeit*, die sich u.a. durch den Gebrauch von Konstruktionen, die in standardsprachlichem Kontext als grammatisch inkorrekt, unvollständig usw. gelten würden, Partikeln, Interjektionen, Phraseologismen und eine häufigere Verwendung von Perfekt auszeichnet, sowie mit verschiedenen Sprachregistern konfrontiert, die sie sonst im Unterricht nicht erleben würden. Besonders in den Jugendfilmen ist viel Umgangssprache und Slang zu hören – Sprachvarietäten, zu denen die Deutschlerner im Ausland sonst schwer Zugang haben, denn Lesetexte, aber auch manche Hörtexte in ihren Lehrbüchern (Interviews, Radiofeatures, Radionachrichten, formelle Reden) gehören zur konzeptionell schriftlichen Sprache. Konzeptionell schriftlich agieren oft auch Lehrende in ihrem mündlichen Ausdruck, erstens weil sie in einer formalen Unterrichtssituation handeln, zweitens weil sie – um ihre Rolle als sprachliche Vorbilder wissend – versuchen, sich „kultiviert“ auszudrücken. Durch den Filmeinsatz lässt sich die Dominanz der konzeptionellen Schriftlichkeit im Unterricht reduzieren und damit auch die Gefahr abschwächen, dass die

Lernenden „wie ein Buch“ reden und nicht so, wie es Muttersprachler normalerweise tun (vgl. Brinitzer et al. 2017: 14).

In der strukturalistischen kognitionslinguistischen Einführung zum Phänomen Wort im Abschnitt 1 betraf eine Anmerkung die Wichtigkeit der Einschaltung von Emotionen beim Wortschatzerwerb. Spielfilme eignen sich zu diesem Zweck hervorragend, denn die Lexik ist dort in einer emotional beladenen Geschichte eingebettet. Insbesondere in Jugendfilmen sind die Hauptprotagonisten oft so konstruiert, damit sich das jugendliche Publikum mit ihnen identifizieren kann. Die emotionale Beteiligung, das Miterleben des Filmgeschehens erhöht somit die Chancen, dass die dort gebrauchte Lexik besser einprägt wird als in affektiv neutralen Texten.

Die aufgezählten Vorteile des Mediums Film belegen u.a. auch die sog. „Fernsehkinder“, d.h. Lernende, die ihre fremdsprachlichen Kompetenzen inzidentell durch Konsum audiovisueller Formate in der Zielsprache aufgebaut haben oder dadurch den schulischen Unterricht ergänzt haben und ihre Kompetenzen extrem entwickelten. Den Film kann man jedoch auch ganz gezielt als Lernmittel im intentionalen Lernen einsetzen, wozu in der Filmdidaktik eine ganze Reihe von Aktivitäten ausgearbeitet wurde.

3 Aktivitäten für filmbezogene Wortschatzarbeit

Eine sinnvolle mediendidaktischen Nutzung von Spielfilmen im FSU knüpft in Vielem an die Didaktik des Hör- und Leseverstehens an. Schließlich beinhalten Filme seit Ende der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts Audiocodes und Spielfilme als audiovisuelle Formen der Narration weisen einige Gemeinsamkeiten mit literarischen Texten auf. Ähnlich wie bei Lese- oder Hörverstehen können sprachbezogene Aktivitäten vor, während und nach dem Sehen eines Films erfolgen. Nach diesem Prinzip werden die Aktivitäten auch in diesem Artikel dargestellt.[5]

3.1 Vor dem Sehen

Die Phase vor dem Sehen dient der Einführung in die Hör-Seh-Situation, der Motivierung der SuS, dem Aufbau von Erwartungshaltungen und der

[5] Die meisten Beispiele beziehen sich auf die Filme *Das fliegende Klassenzimmer*, *Die Welle* und *Almanya – Willkommen in Deutschland*, weil die Filme in den nachfolgend präsentierten Schulprojekten eingesetzt wurden. Eine bahnbrechende Rolle für die DaF-Filmdidaktik spielt die Filmdidaktik des Deutschen als Muttersprache sowie die Didaktik des Englischen als Fremdsprache. Viele in diesem Abschnitt angeführte Methoden wurden ihnen entnommen. Die Verfasserin wendet sie auf konkrete Filme an und kommentiert sie im Hinblick auf den Wortschatzerwerb im DaF-Unterricht.

Aktivierung von sprachlichem, kulturellem und filmbezogenem Wissen (vgl. Leitzke-Ungerer 2009: 20). Gerade die Aktivierung des sprachlichen Wissens fokussiert oft den Wortschatz, um ein besseres Verständnis der Filmhandlung zu erreichen. Allerdings erfolgt auch die Aktivierung des kulturellen und filmbezogenen Wissens oft im kommunikativen Handeln mit anderen, sodass auch hier die Sprache mit ihren Bestandteilen, den Wörtern, verwendet wird.

Eine der üblichsten Aufgaben der Vorentlastung ist das Assoziieren, wodurch einzelne semantische Merkmale und dazugehörenden Wortfelder abgerufen werden. Als Anlass können das Filmthema, ein im Film gezeigtes Artefakt oder der Filmtitel dienen. Um den Strom der Assoziationen in die gewünschte Richtung zu lenken und es durch visuelle, gegebenenfalls auch auditive oder audiovisuelle Reize zu stimulieren, kann zusätzliches filmgebundenes Material wie z.B. das Filmplakat, das DVD-Cover, das Hauptmotiv des Soundtracks oder der Trailer einbezogen werden. Die Ergebnisse des Assoziierens können ein einfacher Wortigel, eine Mindmap oder ein Akronym sein. Mit den von den SuS genannten Wörtern kann die Lehrkraft (im Weiteren: LK) weiterarbeiten, indem sie auf paradigmatische Beziehungen eingeht (Synonyme, Antonyme nennen lässt), gegebenenfalls die Polysemie des Wortes bespricht, Wortbildungsaspekte erhellt (andere Wörter der Wortfamilie – von einem Substantiv ein Adjektiv oder ein Verb usw. – bilden lässt), auf die morphosemantische Ebene (Genus, Pluralbildung bei Substantiven, Vergangenheitsformen bei Verben, Rektion) eingeht und im Film vorkommende typische Kollokationen erwähnt.

Beispiel 1

Ein Filmartefakt als Assoziationsanlass: *Die Welle*

Aufgabenstellung
Schritt 1 – LK: Im Film *Die Welle* wird mehrmals dieses Symbol gezeigt. Was beutet es für Sie? Nennen Sie alle Wörter, die Ihnen dazu einfallen.

Abb. 1: Assoziogramm „Die Welle“ (eigene Darstellung)

Schritt 2 – LK: Der Film behandelt keine Naturkatastrophe. Es geht darin um eine Bewegung in einer Gruppe von Jugendlichen. Welche gesellschaftlichen Entwicklungen in der Geschichte oder Gegenwart kennen Sie, die ähnliche Merkmale haben wie die, die Sie eben bei der „Welle“ genannt haben?

Schritt 3 – LK: Auf Tschechisch heißt der Film *Náš vůdce / Unser Führer.*[6] Mit welcher Ideologie verbinden Sie die Ansprache *vůdce / Führer*?
Kommentar: Im ersten Schritt thematisiert man das veranschaulichte Konkretum „Welle“, im zweiten geht man auf ihre metaphorische Bedeutung im Sinne von ‚Bewegung/Strömung, von der viele ergriffen werden‘ über, wobei Ähnlichkeiten auf der Konnotationsebene verdeutlicht werden. Im dritten Schritt evoziert man das Wortfeld „Nationalsozialismus“ bzw. „Faschismus“; d.h. erst der zweite und der dritte Schritt bereiten die Zuschauer inhaltlich auf den Film vor. Daran kann eine Diskussion darüber angeschlossen werden, ob das Wiederaufleben des Rechtsextremismus in der heutigen Gesellschaft aktuell ist. Die Wortschatzarbeit geht so fließend zum freien Sprechen über.

[6] Im Ungarischen heißt der Film ähnlich wie im Deutschen *A hullám.* Falls aber der Film in verschiedenen Ländern unter unterschiedlichen Titeln vertrieben wird, die keine direkte Übersetzung darstellen, lohnt es sich damit zu arbeiten, weil dies vielseitige Vermutungen über die Filmhandlung auslöst (vgl. Solte 2018: 16), die aber doch irgendwie konvergieren.

Beispiel 2

Der Filmtitel und die Kurzdarstellung des Filminhalts als Anlässe für eine Akronymbildung:
Almanya – Willkommen in Deutschland

Aufgabenstellung
Der Film *Almanya – Willkommen in Deutschland* erzählt die Geschichte einer türkischen Familie, deren Vater als Gastarbeiter in den 1960er Jahren nach Deutschland kommt und die später zu ihm in die BRD nachzieht. Die Familie Yilmaz ist ein Beispiel für eine gelungene Integration, obwohl ihre Anfänge in Deutschland nicht einfach sind. Die Familiengeschichte wird im Film mit viel Gefühl und Humor erzählt. Betrachten Sie das Filmplakat und schreiben Sie zu jedem Buchstaben des Filmtitels ein Wort, das mit diesem Buchstaben anfängt.

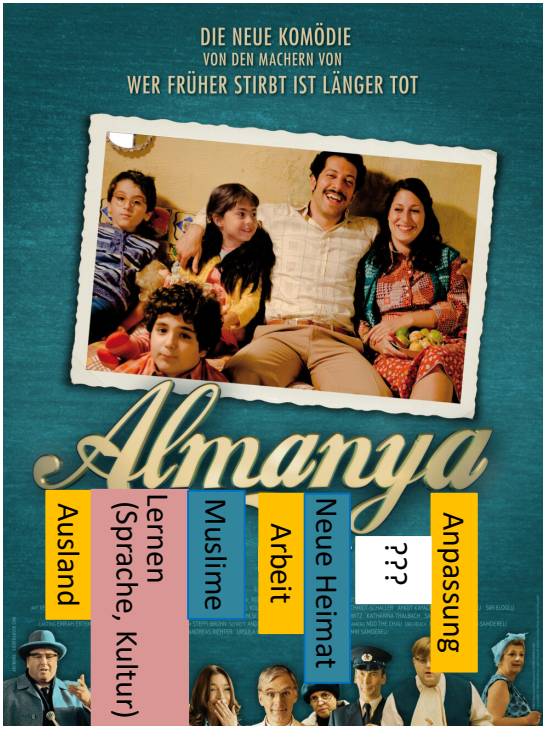


Abb. 2: Akronym zu „Almanya“ (eigene Darstellung)

Kommentar: Durch die kurze Wiedergabe des Filminhalts sollen bei den SuS das semantische Netz „Migration" aktiviert und bestimmte Erwartungen geweckt werden. Eine zusätzliche Vorentlastung für den Film kann durch die Lektüre von Sachtexten (z.B. von der Bundeszentrale für politische Bildung) erfolgen, damit die Kenntnisse über Deutschland als Aus- und Einwanderungsland vertieft werden und zugleich auch der thematische Wortschatz zum Wortfeld „Migration" kontextuell eingeführt wird. Das Filmplakat mit Akronym kann aufbewahrt werden und nach der Filmaufführung können die in Stichworten geäußerten Hypothesen überprüft und gegebenenfalls korrigiert werden, wodurch möglicherweise ein neues Akronym entsteht.

Neben dem Assoziieren kann eine Annäherung an den Film durch Schlüsselwörter erfolgen. Diese müssen selbstverständlich vorher semantisiert werden. Die Wörter können zu Blöcken sortiert werden, für die dann ein Oberbegriff gesucht wird. Aus lexikologischer Sicht fokussiert diese Übung hierarchische Beziehungen im Wortschatz. Ihre Betrachtung hilft, die neueingeführten lexikalischen Einheiten in die bestehenden semantischen Netze einzugliedern, sie besser zu verstehen und sich zu merken (Bohn 1999: 66ff.). Um filmbezogen zu arbeiten, sollen die Hyperonyme den Filmthemen entsprechen.

Beispiel 3

Blöcke bilden und den Oberbegriff finden, die Filmthemen herausfinden: *Das fliegende Klassenzimmer*

Aufgabenstellung
Sortieren Sie die Wörter im Schüttelkasten in drei Gruppen und finden Sie für jede Gruppe einen Oberbegriff.

Noten – der Klassenbeste – Clique – sich auf jemanden verlassen – Chor – Kantor – Mensa – Schulleistung – unzertrennlich – in einer Band spielen – Erdkunde

Ein anderes auf Schlüsselwörtern basiertes Verfahren ist die Kreierung einer hypothetischen Filmhandlung anhand der dem Film entnommenen Ausdrücke (Wörter, Phrasen). Dabei bewährt es sich, den Lernenden mehrere Wörter zur Auswahl zu geben, von denen sie in ihrer Geschichte nur eine bestimmte Anzahl verarbeiten. Die Aufgabe lösen sie am leichtesten in Gruppen, wo es gewöhnlich zu einer spontanen Rollenverteilung in „Kreative", „Ausformulierer" und „Redaktion" kommt. Freiwillige können

die Geschichten abschließend im Plenum präsentieren. Die SuS setzen sich so mehrmals mit den Schlüsselwörtern auseinander – ein erstes Mal beim Ausdenken der eigenen Geschichte, bei dem sie die Schlüsselwörter auch aktiv gebrauchen, und weitere Male auch beim Anhören der anderen Geschichten. In diesem Prozess legen sie unterschiedliche Pfade im mentalen Lexikon an, was die Speicherung der Wörter fördert (Brinitzer et al. 2017: 66).

Will man Aspekte der medialen Erziehung in den Unterricht integrieren, muss der filmspezifische Wortschatz eingeführt werden. Für höhere Niveaustufen eignen sich dafür freie Recherchen zu Hintergrundinformationen über den Film (Genre, Filmlänge, Drehbuch, Regisseur, Schauspieler, Kamera, Zielpublikum, Resonanz bei Festivalaufführungen und seitens der Filmkritik – vgl. Solte 2018: 17). Alternativ kann die Lexik zum Wortfeld „Film" in einem Lehr-/Lerngespräch über die Merkmale eines guten Films erarbeitet werden.[7] Im Gespräch führt die LK die fehlenden Fachausdrücke und Kollokationen aus der Fachsprache Film ein.

3.2 Während des Sehens

Die Filmrezeption kann man im Unterricht unterschiedlich gestalten. Der Film kann in seiner ganzen Länge am Stück (Block-Präsentation) oder in mehreren Stunden (Intervall-Präsentation) gezeigt werden. Je nach den Lernzielen reicht es aber manchmal aus, nur eine einzelne Szene oder Sequenz vorzuführen und zu bearbeiten (Segment-Präsentation). Eine weitere Option ist die sog. Sandwich-Präsentation, bei der nur ausgewählte Sequenzen vorgespielt werden. Andere Szenen, die für die Lernenden sprachlich zu anspruchsvoll oder für das Erreichen von Lernzielen nebensächlich sind, kann die LK vereinfacht nacherzählen (vgl. Henseler et al. 2011: 34f.).

Die Aufgaben in der Phase während des Sehens können sich auf den Inhalt oder auf die Form der Sequenz orientieren. Sie haben zum Ziel

---

[7] Mögliche Fragen:
Welche Art von Filmen mögen Sie? Bevorzugen Sie Komödien, Melodramen, Abenteuerfilme, Thrillers, Science Fiction oder andere Genres?
Was macht für Sie einen guten Film aus? (eine gute Geschichte, eine unerwartete Verwicklung und ein überraschendes Ende; glaubwürdige Charaktere; schauspielerische Leistung in den Hauptrollen, eine interessante Kameraarbeit, emotionale Einstellungen, dynamischer Schnitt…)
Wenn Sie überlegen, dass Sie sich einen Film anschauen wollen, inwieweit ist für Sie die Besetzung der Hauptrollen mit bekannten Schauspielern wichtig?
Welche Rolle spielt bei Ihnen Filmmusik? Nehmen Sie diese überhaupt wahr?
Wie erfahren Sie von interessanten Filmen? Durch Filmkritiken im Internet, Empfehlung von Freunden, Programmankündigungen in Kinos, durch Trailer oder Teaser, die im Internet erscheinen?

Verständnissicherung, Steigerung der Erwartungshaltung, Schulung der Filmkompetenz durch genaue Beobachtung oder Bereitstellung des Materials, das erst nach dem Sehen für die Filmanalyse einbezogen wird (vgl. Anders et al. 2019: 42, Henseler et al. 2011: 99, Solte 2018: 17). Von der Aufgabentypologie her können geschlossene Übungen wie einem Multiple-Choice ähnliches „ticking" (Abhaken), Lückentexte, Zuordnungsaufgaben, offene Fragen, die z.B. auf die Semantisierung der Idiome anhand des Kontextes zielen, oder offene Aufgaben wie „silent viewing" und „blind listening" bzw. durch Gruppenarbeit beide Aufgaben verbindendes „split viewing" eingesetzt werden.

Eine klassische Wortschatzübung während des Sehens ist das „ticking"/ Abhaken des Gesehenen oder Gehörten aus einer Auswahlliste (vgl. Henseler et al. 2011: 99; Solte 2018: 17). Lexikologisch betrachtet handelt es sich um ein onomasiologisches Verfahren, bei dem Bezeichnungen für Denotate gesucht werden.

Beispiel 4

Ticking/Abhaken des Gesehen mit anschließender Analyse filmischer Mittel und Hypothesenbildung: *Deine Schönheit ist nichts wert*

Aufgabenstellung
Schritt 1 – Schauen Sie sich die erste Sequenz des Films an (01:00 – 03:19) und kreuzen Sie an, welche Gegenstände in der Sequenz rot sind.

Abb. 3: *Deine Schönheit ist nichts wert* (Screenshot)

- □ *die Eingangstür*
- □ *die Jacke des Jungen*
- □ *die Rose, die der Junge hält*
- □ *die Schuhe des Mädchens*
- □ *das Kleid des Mädchens*
- □ *ihr Haarband*
- □ *der Stein in ihrem Ring*

Schritt 2 – Überlegen Sie in der Gruppe, warum in der Szene so viel Rot verwendet wird. Was kann diese Farbe symbolisieren?

Schritt 3 – Wie wird sich wohl die Beziehung zwischen dem Jungen und dem Mädchen entwickeln? – Kommentar: Die Beobachtungsaufgabe dient als Ausgangspunkt für die Interpretation der Farbensymbolik als Bestandteil der Filmsprache. Die Interpretation der Farbgebung stützt sich auf die mit der Farbe Rot, aber auch mit den Gegenständen Rose und Ring verbundenen Assoziationen, die sich auch in den Konnotationen zu diesen Wörtern widerspiegeln (Liebe, Anziehungskraft, Romantik).

Eine weitere Beobachtungsaufgabe ist das sog. split viewing. Die Lerngruppe wird dabei in zwei Untergruppen geteilt; ein Teil der Gruppe (Zuschauer) konzentriert sich auf die visuelle, ein anderer Teil (Zuhörer) auf die auditive Ebene. Durch die einkanalige Wahrnehmung wird die Gestaltung der Bild- oder Tonebene besser erfasst, zugleich entsteht bei jeder Gruppe in anderer Hinsicht ein Informationsdefizit, das im gemeinsamen Austausch nach der Aktivität ausgeglichen wird (vgl. Anders et al. 2019: 42; Henseler et al. 2011: 91; Solte 2018: 19). Die Lernenden bekommen in diesem Fall keine Wortlisten, sondern offene Fragen. Im Vergleich zum Ticking handelt es sich also um eine anspruchsvollere Aufgabe, weil die Lernenden auf ihre Wortschatzkenntnisse aktiv zurückgreifen müssen. In ihren Antworten müssen sie nicht nur die semantische, sondern auch die morphosyntaktische Seite des Wortes berücksichtigen, schließlich bauen sie später ihre stichpunktartigen Antworten in das Gespräch mit den Vertretern der anderen Gruppe ein. Abschließend wird die Sequenz mit Bild und Ton präsentiert, damit die Lernenden ihre Lösungen verifizieren können.

Beispiel 5

Split viewing: *Almanya – Willkommen in Deutschland*

Abb. 4: *Almanya Willkommen in Deutschland* (Screenshot)

Auftrag an die Zuschauer: Sehen Sie sich die Filmsequenz Familienfeier (08:28–12:42) ohne Ton an. Beantworten Sie folgende Fragen und versuchen Sie die Handlung zu rekonstruieren.

1. Wo spielt die Szene? Beschreiben Sie den Raum! Was alles ist zu sehen?
2. Welche Personen treten auf?
3. Was sagt die Kleidung der Figuren über sie aus?
4. Was fragen die Erwachsenen das Kind vermutlich? Wie beantwortet Cenk wohl die Frage?
5. Worüber könnten die Personen am Tisch sprechen? Was sind die möglichen Themen?
6. Wie ist wohl die Beziehung zwischen dem Mann, der später hinzukommt (Muhamed) und dem Mann im orangen Pulli (seinem Bruder Veli)?
7. Was sagt vermutlich Oma Fatma, als sie deutsche Pässe in der Hand hält? Was sagt ihre Mimik darüber, wie sie sich fühlt, aus?
8. Was mag Opa Hüseyin feierlich am Tisch verkünden?

Auftrag an die Zuhörer: Hören Sie die Filmsequenz Familienfeier (08:28–12:42) ohne Bild. Versuchen Sie sich die Szene vorzustellen und beantworten Sie folgende Fragen:

1. Wo befinden sich die die Personen (drinnen/draußen)? Welche Geräusche hören Sie? Was machen wohl die Personen?
2. Wer ist alles anwesend? Wie viele Personen sprechen? Charakterisieren Sie die Personen (Alter, Geschlecht, gegebenenfalls Nationalität).

3. Worüber sprechen sie? Was sind die Themen der Konversation am Tisch?
4. Wie ist die Atmosphäre?

Kommentar: Erfahrungsgemäß fallen den Lernenden die Aufgaben zum Sehen ohne Ton leichter, insbesondere dann, wenn es sich um Situationen handelt, die die Lernenden aus ihrem Alltag kennen und die Körpersprache und Mimik der Protagonisten so deutlich sind, dass sie die Gespräche und die Beziehungen zwischen den Figuren leicht antizipieren können. Dennoch bleibt die Verifizierung der Hypothesen ein spannender Punkt im Unterricht. Den Zuhörern entsteht hingegen ein Film im Kopf und macht sie auf die visuelle Lösung des Regisseurs neugierig. Durch Informationslücken entstehen natürliche Kommunikationsanlässe zwischen den beiden Gruppen, was sehr motivierend wirkt.

Der Wortschatz kann zwar auch bei einer einfachen Beschreibung der Standbilder und sogar nach Wortfeldern wiederholt werden,[8] die Beschreibungen sollen aber zu keiner selbstzweckhaften schulischen Wortschatzübung degradiert werden. Filmdidaktisch sei es sinnvoller, sie als Grundlage für die weitere Analyse und Interpretation des Filmwerks zu nehmen, indem die SuS erkennen, dass man Bilder ebenso wie Texte „lesen" kann. Dazu brauchen sie neben einer inhaltlichen Einleitung auch entsprechende Redemittel (z.B. *„im Vordergrund kann man scharf … sehen"*; *„die Szene ist von oben gedreht, dadurch erzeugt man das Gefühl von…"*, *„von der Lichtgestaltung kann man schließen…"*, *„der Gesichtsausdruck des Protagonisten verrät…"*). Die Wortschatzarbeit resultiert dann in einem „klärenden Schreiben" (vgl. Abraham 2009: 96) bzw. Sprechen.

Sprachlich einfacher und analytisch weniger anspruchsvoll sind die Lückentexte, die auf die Ergänzung konkreter Wörter zielen. Dafür eigenen sich besonders die Szenen, in denen eine neue Figur eingeführt wird. Sie wecken Neugier auf den Protagonisten, was die Motivation für das Heraushören des gesuchten Wortes erhöht.

[8] Für diese Einstellung aus *Almanya* könnte eine Fragestellung lauten: Welche Einrichtung ist im Wohnzimmer zu sehen? Welche Gegenstände assoziieren Sie mit der Türkei? Was wird serviert? Welche Speisen finden Sie türkisch und welche deutsch?

Beispiel 6

Lückentext mit weiterführenden Fragen: Einführungsmonolog von Mike Tysen aus dem Film *Coconut Hero*

Aufgabenstellung
Schauen Sie sich den Anfang des Films *Coconut Hero* an. Sie werden den Abschnitt dreimal sehen. Bei den ersten zwei Sehen ergänzen Sie den Lückentext. Nach dem dritten Sehen beantworten Sie die Fragen nach jedem Absatz.

00:00:29 – 00:01:36

Sieben Zeilen reichen ja. Ja, ein Rahmen wäre gut. Doppelter Zeilenabstand auch. Nein, bitte kein . . . . . .
Ja, einen Moment bitte.
Wir sagen . . . . . zu unserem Sohn und Mitschüler. Eine Blume, die . . . . . . hätte gepflanzt werden *sollen,* . . . . . *in die Erde. Nur fünf Zeilen?* . . . . . *Sieben kosten genauso viel? Okay, dann noch:* . . . . . *in* . . . . . *Blume. Ja, ganz am Ende.* . . . . . *wäre super.*

Was diktiert Mike am Telefon? Warum wohl?

00:02:43 – 00:03:01

Hallo, Hallo ist da . . . . . .? Ich kann nichts sehen, es ist sehr . . . . . hier. Mein Name ist Mike, Mike Tyson. Nicht der . . . . . ein anderer. Logischerweise.

Wo befindet sich Mike wohl? Was *glaubt* er? Suchen Sie im Netz, welche Eigenschaften der berühmte Mike Tyson hat und wofür er bekannt wurde. Wäre es Ihnen angenehm sein Namensvetter zu sein?

00:03:20 – 00:03:26

Statistisch gesehen, gelingt es 99 von 100 Leuten, sich durch einen . . . . . zu . . . . . Nur einem nicht. Das bin . . . . . .

Welche Gründe könnte Mike für seine Tat haben?

00:06:14 – 00:07:05

Abb. 5–8: Screenshots aus „Coconut Hero“

Mutter: Oh, mein Gott!
Mike: Hi Mom!
Mutter: Du siehst . . . . . aus.
A: . . . . . ?
Mutter: Du weißt doch, dass du mit . . . . . nicht spielen darfst. Auch wenn es nur Platz . . . . . waren.
Mike: Du sitzt auf der . . . . . .
Mutter: Oh, entschuldige!
Mutter zum A: Das bleibt unter uns, ja? Nicht dass die Leute denken, ich habe ein . . . . . .lager in der Garage.
[...]
Wir müssen jetzt los! Helfen Sie ihm bitte aus dem . . . . . ?
A: Er kann noch nicht nach . . . . . Wir warten noch auf die . . . . . .
Mutter: Oh, nein, ich bringe ihn nicht . . . . . ., ich bringe ihn in die . . . . . Heute ist erster Schultag.
Mutter zu Mike: Mach dich fertig. Ich warte draußen.

Wie wirkt die Mutter auf Sie?
Welche Probleme kann Mike in der Familie haben?

Kommentar: Die zu ergänzenden Wörter sind relativ einfach und dem Film leicht zu entnehmen. Aus Sicht der kognitiven Linguistik ist der erste Abschnitt ein gutes Beispiel für ein allmähliches Textverstehen. Der Rezipient konstruiert aktiv eine mentale Repräsentation, indem er das Gehörte mit seinem Welt- und Kulturwissen kombiniert (vgl. Schwarz 2008: 18). Die einzelnen Komponenten werden zu semantischen Merkmalen des Schlüsselwortes.

So weisen die lexikalischen Einheiten *Rahmen*, *doppelter Zeilenabstand* sowie die Anmerkung, dass sieben Zeilen ebenso viel wie fünf Zeilen kosten, darauf hin, dass Mike eine Anzeige aufgibt. Das Lexem *Kreuz*, der metaphorische Ausdruck *Eine Blume, die nie hätte gepflanzt werden sollen, kehrt zurück in die Erde* ebenso wie die Formel *Ruhe in Frieden* deuten den Tod an. Werden die beiden Komponenten zusammengesetzt, versteht man, dass Mike eine Todesanzeige für sich selbst aufgibt, was der weitere Filmverlauf auch bestätigt. Die wortorientierte Analyse kann also den Lernenden helfen, den Vorspann des Filmes, auf den die erste offene Frage zielt, mental zu verarbeiten.

Die Gestaltung der visuellen Ebene im zweiten Abschnitt, in dem eine Überblende[9] von Mikes Gesicht und einem blau-weißen Hintergrund verwendet wird, der an einen leicht bewölkten Himmel oder an den Bewusstseinsverlust erinnert, kombiniert mit Mikes Äußerungen „*Hallo, Hallo ist da irgendwer? Ich kann nichts sehen, es ist sehr hell hier. – Mein Name ist Mike, Mike Tyson. Nicht der Boxer ein anderer. Logischerweise.*“ führen zur Annahme, dass Mike hofft, im Himmel angekommen zu sein. Da aber das Morphing[10] vom Himmel zum Krankenhauszimmer übergeht, erfährt der Zuschauer, dass Mike lebt. Ein Verbindungsglied stellt außerdem das Lexem *hell* dar, was sich ebenso auf den Glanz im Himmelreich wie auch auf die Einrichtung des Krankenhauses und den Zustand „Wieder-zu-Bewusstsein-kommen“ beziehen kann.

Um in der letzten Aufgabe auf den Charakter der Mutter zu schließen, müssen sich die Lernenden nicht nur auf die Semantik, sondern auch auf paraverbale Merkmale und weitere visuelle Signale (nonverbales Verhalten, Kleidung, Gegenstände im Besitz der Mutter) konzentrieren.

Die Wortschatzarbeit mündet in dieser Aufgabe in das freie Sprechen über die Motive und den Charakter der Figuren. Das Wortschatztraining ist so mit der Schulung der produktiven Tätigkeit Sprechen organisch verbunden.

Die Protagonisten können zum Gegenstand zahlreicher weiterer Wortschatzaufgaben werden. Handelt es sich um offene dynamische Figuren, die sich im Verlauf der Geschichte entwickeln (z.B. Maik Klinkenberg in *Tschick*, Jonathan Trotz und Uli von Simmern in *Das fliegende Klassenzimmer*, Marco in *Die Welle*) kann man die SuS damit beauftragen, die Entwicklung der Figuren in einer Stimmungskurve grafisch darzustellen und zu jeder Entwicklungsstufe die auslösende Situation, die Emotion des Protagonisten und die durch Problemlösung erworbene Eigenschaft zu notieren. Diese Aufgabe zielt auf

[9] Eine Überblende ist eine Überlagerung von zwei Einstellungen, die zweitweise beide im Bild zu sehen sind (vgl. Bienk 2006: 81).

[10] Beim Morphing handelt es sich um einen scheinbar stufenlosen Übergang einer visuellen Gestalt in eine andere (vgl. Bienk 2006: 81). Diese Spezifika der Filmsprache können bei Interesse der SuS erklärt werden.

die Festigung der Wortfelder „Emotionen" und „Eigenschaften" und schult überdies die Empathie der SuS. Die Auswahl der Entwicklungsstadien des Protagonisten ist teilweise subjektiv und hängt auch von individueller Sinnzuschreibung ab. Die Aufzeichnungen einzelner Lernender **können daher** eine Gruppendiskussion anregen.

Eine etwas einfachere Übung ist, im Filmverlauf nach den Eigenschaften des Helden vor einer Verwicklung zu fragen und seinen Charakter am Ende des Films beschreiben zu lassen. Lernende auf B1/B2-Niveau können bei der Suche nach Antonymen mit einem Wörterbuch arbeiten.

Auch umgangssprachliche oder Slang-Ausdrücke der Figuren können unter die Lupe genommen werden. Anhand der situativen Einbettung und des Schauspiels können die Lernenden ihre Bedeutungen inferieren – der potentielle Wortschatz wird trainiert (Beispiel aus dem Film *Die Welle: „Der Typ* [hier Lehrer] *geht gar nicht. Er ist so eine Schlaftablette"*; *„Ihr seid doch meine Homies!"*; *„Sie macht total zu, lässt mich einfach nicht an sich 'ran. Sie ist sauer. Ich habe Schiss, sie zu verlieren."*).

Im Abschnitt 1 wurde die Wichtigkeit der Einbettung des Wortschatzes in affektive Netze betont, was durch das Leben und Erben der Sprache erfolgen kann (vgl. Bohn 1999: 92). Dazu eignet sich in manchen Filmen die Aufgabe „famous last words" (‚berühmte letzte Worte' – Thaler 2007: 13). Die Schlussszenen beinhalten oft pathetische, emotionsbeladene Mitteilungen, die die SuS unmittelbar nach der Szene beim eingefrorenen Bild ausdrucksstark vortragen können. Aussprache und Einsatz von paraverbalen Merkmalen im mündlichen Ausdruck werden durch diese Übung geschult.

Damit sich der Lernerfolg einstellt, ist es notwendig, den Wortschatz zu wiederholen. Das gilt auch für die Filmarbeit, besonders dann, wenn diese über mehrere Stunden mit einem gewissen Zeitabstand verteilt wird. Erfahrungsgemäß bevorzugen Jugendliche spielerische Formen der Wortschatzwiederholung wie Ballspiele, Rätsel und Aufgaben mit Wettbewerbscharakter, beispielsweise Tic-Tac-Toe mit Aufgaben zu paradigmatischen Beziehungen im durchgenommen Wortschatz oder Wortbildungsaufgaben, Begriffe-Raten auf Zeit, selbst erstellte Lückentexte als Aufgabe für die Gegengruppe usw.

3.3 Nach dem Sehen

In der Phase nach dem Sehen empfehlen Filmdidaktiker (vgl. Abraham 2014: 92; Henseler et al. 2011: 101; Surkamp 2017: 74), dass die Lernenden zunächst ihre Reaktionen und Stellungnahmen zu dem Film äußern. Erst nach der emotionalen Entladung sollen Aufgaben zur Verständnissicherung und Filmanalyse folgen. Neben kognitivorientierten Aufgaben werden in der

letzten Zeit immer stärker kreative handlungsorientierte Methoden angewendet (vgl. Anders et al. 2019: 42f.; Henseler et al. 2011: 100f.; Thaler 2007: 13). Übungen, in denen ausschließlich der Wortschatz fokussiert wird, sind relativ selten. Das Sammeln der Lexik stellt eher einen Zwischenschritt zur Anwendung des erworbenen Wortschatzes in einem größeren Zusammenhang auf der Textebene im freien Sprechen und Schreiben dar. Der Übergang von der Wort- auf die Textebene korrespondiert mit der Empfehlung für die Phasierung der Wortschatzarbeit (vgl. Brinitzer et al. 2017: 65).

Um die ersten Reaktionen der SuS auf einen Film zu bekommen, kann ein Würfelspiel eingesetzt werden, bei dem jede Augenzahl einer Filmfrage oder -aufgabe zugeordnet wird, z.B.:

1) Wie fanden Sie die Filmhandlung?
2) Stellen Sie eine Figur aus dem Film pantomimisch dar! (Die anderen raten.)
3) Wie war für Sie das Filmende?
4) Was ist Ihnen bei der Gestaltung des Films aufgefallen?
5) Zeichnen Sie einen Gegenstand aus dem Film nach! (Die anderen raten auch während des Zeichnens.)
6) Welche Note würden Sie dem Film geben?

Die Belegung der Zahlen können die SuS im Sinne der Lernerautonomie mitgestalten (vgl. Ziegenfuß 2018: 36). Die Themenbereiche werden an der Tafel notiert. Die Lernenden würfeln und lösen die Aufgaben bzw. beantworten die Fragen möglichst mit einem Wort, das zu dem entsprechenden Themenbereich an der Tafel hinzugefügt wird. Aus den Antworten der SuS entwickelt sich später ein Filmgespräch, in dem die Lernenden ihre Nennungen und Urteile begründen, sich über die (symbolische) Bedeutung der gezeichneten Requisiten und die dargestellten Personen austauschen.

Zur Rekapitulation des Filminhalts, die das Filmverstehen überprüfen soll, gibt es zahlreiche Methoden. Neben dem gängigen Nacherzählen und Richtig-Falsch-Aufgaben können auch Lückentexte mit fehlenden Schlüsselwörtern verwendet werden.

Beispiel 7

Auf einen Handlungsstrang fokussierender Lückentext: *Das fliegende Klassenzimmer*

Aufgabenstellung
Anhand von Bildern erzählen Sie die Liebesgeschichte zwischen Jonathan und Mona nach.

Abb. 9–11:
Standbilder aus dem Film
Das fliegende Klassenzimmer

Die erste Begegnung findet am . . . . . statt. Mona hat ein Problem. Sie konnte sich das Kostüm für die Tanzvorstellung nicht leisten, deshalb hat sie es . . . . . Sie wird von e . . . . . P . . . . . verfolgt. Jonathan rettet sie. Er stürzt e . . . . . W . . . . . und stoppt dadurch den P . . . . . .
Zum . . . . . Mal sehen sich die beiden, als die Externen den Thomanern die Tasche mit Noten stehlen und nehmen S . . . . . K . . . . . als Geisel. Mona ist die . . . . . des Gangs von den Externen. Jonathan . . . . . zuerst mit Mona. Sie stellt aber . . . . . Bedingungen. Matz und Wawerka schlagen sich. Nach dem Zweikampf halten aber die Externen nicht Wort. Mona ist darüber . . . . . und bietet sich selbst als Geisel ein. Da sagt Matz: „Sie hat irgendwie Stil!“.

Kommentar: Der Lückentext ist mit Standbildern aus dem Film illustriert, weil diese als visuelle Stütze dienen und die SuS an die gesuchten Schlüsselwörter erinnern. Neben dem Wortschatz werden in dieser Übung auch Grammatik (Deklination der Substantive und Adjektive, Vergangenheitsformen der Verben) und das Leseverstehen trainiert.

Für die Arbeit nach dem Sehen des Films können mehrere Arbeitsblätter mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten gestaltet werden. Die SuS können dann in Kleingruppen arbeiten, wobei die Auswahl des Themas ihnen überlassen wird. Obwohl dieses Vorgehen für die LK aufwendiger ist, scheint es für die SuS effektiver zu sein, denn in Kleingruppen arbeiten sie intensiver als im Plenum. Nach dem Sehen des Films *Das fliegende Klassenzimmer*

hatten die Lernenden die Wahl zwischen den Themenbereichen „Probleme der Kinder“ und „Die erste Liebe“.

Eine alternativ auf das Filmverständnis gerichtete Aufgabe kann der Textsalat mit einer fehlerhaften Zusammenfassung sein. Die SuS sollen die Abschnitte in die richtige Reihenfolge bringen und die falschen Angaben korrigieren (vgl. Sollte/Wiedmann 2017: 12f.). Es ist empfehlenswert, die falschen Angaben an den Stellen zu machen, die die Interpretation des Filmes beeinflussen (Motivation der Figuren, Beziehungen zu den anderen Figuren, symbolhafte Requisiten oder Orte). Die Korrektur des Textes kann dann im Plenum besprochen werden und führt zu einem tieferen Filmverstehen.

Eine interessante knappe Wiedergabe der Filmbotschaft kann durch ein Elfchen[11] oder durch die Übung, die Bohn (1999: 85) Wortgleichungen nennt, gelingen.

Beispiel 8

Wortgleichung für den Film *Almanya – Willkommen in Deutschland*

Keine Familie ohne Probleme
Keine Jugend ohne … (Liebe)
Kein Anfang (in einem neuen Land) ohne … (Schwierigkeiten)
Kein Leben ohne … (witzige Situationen)
Keine Kultur ohne … (Besonderheiten)
Kein Tod ohne … (Begräbnis)
Keine Lösung ohne … (Kreativität und gemeinsame Hilfe)

Ein dankbares Gebiet für die Wortschatzarbeit ist die Charakterisierung von Figuren. Das übliche Lehr/Lerngespräch zu diesem Thema kann ein Fragebogen über einen Protagonisten/eine Protagonistin ersetzen. Brandi (2005: 55–57) schlägt seine drei Varianten vor: einen Fragebogen mit Mehrfachauswahl, einen Fragebogen mit offenen und Ergänzungsfragen und einen Fragebogen, dessen Fragen an typische Fragen aus Interviews mit Prominenten erinnern (z.B. Was ist Ihre Lieblingsbeschäftigung? Was

[11] Das Elfchen ist ein Gedicht aus elf Wörtern und fünf Zeilen. Die Wortanzahl wächst bis zur vierten Zeile. Der letzte Vers besteht nur noch aus einem Wort. Ein Elfchen beginnt üblicherweise mit einem Substantiv - hier z.B. der Filmtitel- oder das Filmthema. In den Zeilen 2-4 wird die erste Zeile näher betrachtet - Protagonisten, markierte Punkte der Handlung, eingeprägte Filmbilder, Farben usw. können hier thematisiert werden. Die Zeile 5 stellt ein Fazit, einen Appell oder eine Aufforderung dar und kann in diesem Zusammenhang die Botschaft des Films knapp ausdrücken.

verabscheuen Sie am meisten? Was ist für Sie Glück? Ihr größter Fehler? etc.). Diese Fragenbogentypen kann man kombinieren, indem die LK die offenen Fragen an die einzelnen Figuren stellt, eine Schülergruppe die Antworten zur Auswahl formuliert und die nächste Gruppe den kompletten Fragenbogen beantwortet. Es wird den Lernenden überlassen, ob die vorgeschlagene Auswahl eine oder mehrere richtige Antworten enthält. Diese Information soll aber an die nächste Gruppe weitergegeben werden.

Beispiel 9

Wie gut kennen Sie Mike Tyson? – Auszug aus einem Fragebogen mit einer Mehrfachauswahl über den Hauptprotagonisten in *Coconut Hero*

Aufgabenstellung
Wir haben Mike einige Frage gestellt. Kreuzen Sie an, was er geantwortet haben könnte.

1. Warum hast du die Waffe in die Hand genommen?	*a) Mir war´s langweilig.* *b) Ich wollte mir das Leben nehmen.* *c) Ich wollte sie einfach ausprobieren.*
2. In Deiner Stadt schienst du ein Außenseiter zu sein. Wodurch hast du dich von anderen Jugendlichen unterschieden?	*a) Ich hatte zuerst keinen Führerschein.* *b) Ich habe keinen Sport getrieben.* *c) Ich habe nur gebrauchte Klamotten getragen.*
3. An welcher Krankheit hast du gelitten?	*a) Ich hatte Leukämie.* *b) Ich hatte AIDS.* *c) Ich hatte einen Hirntumor.*
4. Du hast ziemlich viel Freizeit in der Garage verbracht. Woran hast du dort gebaut?	*a) An einer Bühne.* *b) An einem Sarg.* *c) An einem Schiff.*
5. Welchen Kurs hat Miranda, deine spätere Freundin, geleitet?	*Das vergesse ich nie. Sie hatte* *a) einen Gymnastikkurs,* *b) einen Tanzkurs,* *c) einen Schwimmkurs,* *den ich übrigens am Anfang sehr komisch und unangenehm fand.*
6. Woran hast du zum ersten Mal erkannt, dass du in Miranda verliebt bist?	*a) Ich habe mitten in der Nacht an sie gedacht und mir ein Telefongespräch mit ihr vorgestellt.* *b) Ich wurde rot, als ich sie getroffen habe.* *c) Ich habe im Unterricht einfach nur so begonnen, für sie eine romantische SMS zu tippen.*

Kommentar: Diese Aufgabe integriert das Leseverstehen, die Wortschatzwiederholung und das Schreiben. Die SuS müssen im ersten Schritt das Schlüsselwort in der Frage identifizieren und dazu nachvollziehbare Auswahlmöglichkeiten mit Bezug auf den Film und ihr Weltwissen finden. Dabei rufen sie ihr semantisches Netz zu dem Schlüsselwort ab. Die Auswahlmöglichkeiten können sie als Einzelwörter, Syntagmen oder Sätze formulieren. Sie verwenden die Wörter in einem Textzusammenhang, neben dem semantischen wird hier also auch ihr morphosyntaktisches Wissen gefragt. Im zweiten Schritt, als eine andere Gruppe den Fragebogen ausfüllt, handelt es sich um eine klassische Übung zum Filmverstehen. Es ist ratsam, den Kurs in so viele Kleingruppen zu teilen wie es Protagonisten gibt, damit jede Gruppe beide Schritte durchläuft. An die Charakterisierung einer Figur kann die Besprechung der Figurenkonstellation im Film anschließen. Im ersten Schritt kann es sich um eine Zuordnungsübung handeln.

Beispiel 10

Figurenkonstellation *Tschick*

Aufgabenstellung
Schritt 1: Ordnen Sie den Figuren die Eigenschaften zu. Die Kärtchen mit denjenigen Eigenschaften, die die Figuren verbinden, legen sie zwischen die jeweiligen Figuren.

Abb. 12: Charakteristik von Figuren aus *Tschick* (eigene Darstellung)

Schritt 2: Betrachten Sie das entstandene Schema. Welche Figuren haben viel, welche kaum etwas gemeinsam? Was könnte der Grund dafür sein (Bezug auf soziale Kontexte der Figuren)? Wie hängt es mit den Themen und mit der Botschaft des Films zusammen?

Schritt 3: Welche Beziehungen bestehen zwischen den einzelnen Figuren? Wie ändern sich diese Beziehungen? (Was denkt Maik **über** Tschick, als dieser zum ersten Mal den Klassenraum betritt? Was denkt er über ihn nach der gemeinsamen Reise? Was denkt er über Tatjana vor und nach der Reise? Welchen Eindruck gewinnt Maik von Isa bei ihrer ersten Begegnung? Was empfindet er allmählich zu Isa, als sie gebadet haben?)

Schritt 4: In welchen Filmszenen erfährt man, was wer für wen bedeutet? Gestalten Sie eine Collage aus den Screenshot-Schnipseln und erzählen Sie von den prägenden Szenen.

Kommentar: Die Zuordnung von Eigenschaften hilft den SuS, die Beziehungen näher zu definieren. Die Figuren, die mehrere Eigenschaften bzw. Attribute teilen, finden sich aufgrund der Ähnlichkeit meist sympathisch und entwickeln eine Freundschaft bzw. können sich verstehen. Die Beziehung der Figuren, die nur auf äußerer Attraktivität basiert, verblasst allmählich. Der Wortschatz zu den Themen „Charaktereigenschaften" und „Beziehungen" wird in den Schritten 1 und 3 gefestigt.

Der Schritt 2 lädt zur Reflexion ein. Aufgrund des muttersprachlichen Literaturunterrichts wissen die SuS der Sekundarstufe II, dass Figuren als Autorenkonstrukte nicht nur die Handlungsträger sind, sondern auch bestimmte Typen verkörpern und Werte vermitteln. Nach einer Hinführung im Lehr-/Lerngespräch entdecken die SuS, dass Tatjana und Isa als Figuren kontrastiv angelegt sind. Dies unterstreichen auch die Gegensätze im Äußeren der beiden Mädchen, auf die die LK hinweisen und die Figuren auch äußerlich beschreiben lassen kann. Isa erscheint im Film in einem positiveren Licht, was mit dem Thema Freundschaft, Überwindung von Einsamkeit, Suche nach dem Positiven im Inneren eines Menschen, das sich manchmal hinter einer rauen Oberfläche verbirgt, zusammenhängt.

Den Schritt 4 realisiert man am besten in einer Gruppenarbeit, wobei jede Gruppe die Präsentation einer Figur übernimmt. Der Wortschatz wird in einem neuen Zusammenhang verwendet. Da die SuS sich an konkrete Filmszenen anlehnen sollen, üben sie von den Vertextungsstrategien das Beschreiben und Argumentieren.

Richtet man das Augenmerk auf das interkulturelle Lernen mit Filmen, bieten Lakunen (s. Abschnitt 2) einen Gegenstand für die Wortschatzarbeit an. Nach dem Sehen identifizieren die Lernenden selbst Wörter, die ihnen in deren kultureller Verankerung fremd vorkommen. Sie recherchieren zu weiteren Kontexten, in denen das Wort verwendet wird, und suchen nach einer Übersetzung oder nach einer verständlichen und knappen Beschreibung für die Filmzuschauer aus ihrer Heimatkultur. Zu den entsprechenden Filmsequenzen erstellen Sie dann Untertitel in ihrer Muttersprache.

Wie man sieht, bietet das Medium Film vielfältige Möglichkeiten zur Vermittlung der Zielsprache und -kultur. Dennoch wird der Spielfilm an den meisten Schulen nur marginal eingesetzt (Lepiešová 2017, zit. in Molnárová 2017), denn viele Lehrende bezweifeln den Lerneffekt der Filmarbeit (vgl. Faistauer 2010: 33). Im folgenden Abschnitt werden deswegen Ergebnisse der Evaluation der Filmarbeit im Sekundarbereich II präsentiert.

4 Beitrag des Films zur Wortschatzerweiterung – Evaluation schulischer Projekte

4.1 Rahmenbedingungen und Evaluationsmethodik

2018 führte die Verfasserin ein evaluiertes Filmprojekt an zwei DSD-Gymnasien[12] und an zwei bilingualen Gymnasien in der Ostslowakei 2018 durch. Es nahmen daran insgesamt 150 SuS teil, die je nach Alter und Sprachniveau mit drei verschiedenen Filmen arbeiteten. Die Auswahl der Filme berücksichtigte die für den jeweiligen Jahrgang vorgeschriebenen Curricula,[13] erzieherische Bildungsziele[14] und die cineastischen Qualitäten der Filmwerke.[15] Die ca. 15- bis 16jährigen SuS auf dem Niveau A2–B1 arbei-

[12] Ein Gymnasium mit erweitertem Deutschunterricht, dessen SuS das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz erwerben können.

[13] Für die 15–16-Jährigen konnten mittels Filmarbeit die Themen „Jugend und ihre Welt", „Bildung und Arbeit" und „Freizeit und Hobbys" im DaF-Unterricht bearbeitet werden. Für die 16–17-Jährigen standen die Themen „Jugend und ihre Welt", „Vorbilder und Ideale" und „Bildung und Arbeit" im Vordergrund. Das Thema „Mitten in der multikulturellen Gesellschaft" war für die 17–18-Jährigen im Fokus.

[14] Zu den erzieherischen Bildungszielen gehörte Hervorhebung der Freundschaft und gegenseitiger Hilfe als wichtiger Werte im Leben junger Menschen (*Das fliegende Klassenzimmer*), Entgegenwirkung des Wiederauflebens von Rechtsextremismus, Hinweise auf die Gefahren der schleichenden Einführung faschistischer Einstellungen (*Die Welle*) sowie die Förderung der Empathie für Migranten und Flüchtlinge (*Almanya – Willkommen in Deutschland*).

[15] *Das fliegende Klassenzimmer* (die Adaptation von 2003) gewann den Deutschen Filmpreis in

teten mit dem Film *Das fliegende Klassenzimmer*, für die 16- bis 17-Jährigen, die über Deutschkenntnisse auf dem B2-Niveau verfügten, wurde *Die Welle* didaktisiert. Die 17- bis 18-Jährigen auf dem B2–C1-Niveau beschäftigten sich mit dem Film *Almanya – Willkommen in Deutschland*.

Die einzelnen Filme wurden für fünf bis sechs Unterrichtstunden didaktisiert. Neben der Erweiterung des Wortschatzes peilten die Unterrichtsentwürfe v.a. das Hör-Seh-Verstehen und die produktive Fertigkeit Sprechen, eine Vertiefung des kulturspezifischen Wissens über Deutschland und die Förderung der medialen Kompetenz an (Kováčová/Jurková 2019: 157–177). Im Sinne der Ausrichtung dieses Kapitels wird nur auf die Wortschatzarbeit und die Effekte des Projekts auf den Wortschatz der Lernenden näher eingegangen.

Die Filmprojekte dauerten – je nach Disponibilität der Stunden an den Schulen – zwei bis drei Wochen und wurden wissenschaftlich begleitet. Das Forschungsinteresse konzentrierte sich auf die folgenden Fragen:

a) Kommt die in der Fachliteratur erwähnte Progression zustande?

b) Welche Methoden der Filmarbeit werden von SuS gut angenommen?

Die Evaluation verlief nach einem Prätest–Posttest-Design ohne Kontrollgruppe.[16] Aus unterschiedlichen Gründen[17] absolvierten schließlich nur 79 SuS einen Prätest und Posttest. Zur Messung der Lernprogression im Bereich des Wortschatzes wurde ein informeller didaktischer Cloze-Test konstruiert, die Lückensätze bezogen sich auf die Filmhandlung. Die Schülerantworten wurden nach folgendem Prinzip bewertet: Verwendete der/die Lernende das gesuchte Wort semantisch grammatisch und orthografisch richtig, bekam er/sie die volle Punktezahl; kamen in der Verwendung des Wortes grammatische oder orthografische Fehler vor oder setzten die SuS ihr eigenes Wortbildungsprodukt ein, das jedoch im Kontext des Satzes verständlich war, wurde für die Lösung die Hälfte der Punkte vergeben. Das Niveau der erbrachten Leistung im gesamten Cloze-Test wurde in Prozent bewertet.

der Kategorie Kinderfilm 2003. *Die Welle* erhielt den Deutschen Filmpreis 2008 in Bronze in der Kategorie „Spielfilm" und Frederick Lau wurde für die Figur von Tim in der Kategorie „Beste männliche Nebenrolle" ausgezeichnet. *Almanya – Willkommen in Deutschland* erhielt beim Deutschen Filmpreis 2011 die Auszeichnung für das beste Drehbuch und den Preis in Silber im Wettbewerb um den besten Film.

[16] Für das Forschungsprojekt war ursprünglich ein quasi-experimentelles Design mit einer Kontrollgruppe unter Einsatz quantitativer sowie qualitativer Methoden vorgesehen. Die Kontrollgruppe zeigte sich allerdings im Prätest mit der Versuchsgruppe als nicht vergleichbar, deswegen musste auf sie verzichtet werden.

[17] Zu diesen zählen Krankheit, Teilnahme an Wettbewerben oder anderen Schulprojekten, Schüleraustausch oder organisatorische Gründe. An einer Schule unterzogen sich anfangs alle Deutschlerner, die am Filmunterricht teilnahmen, dem Prätest. Das Projekt war jedoch nur für die DSD-SuS verpflichtend und nur sie absolvierten auch den Posttest.

Um relevante Informationen im Hinblick auf die Frage *b)* zu bekommen, wurde der Unterrichtsverlauf in allen Gruppen nach jeder Stunde aus Sicht der Lehrkraft protokolliert. Außerdem fand nach dem Filmprojekt in jeder Klasse eine Gruppendiskussion mit den SuS statt, in der Stärken und Schwächen des erlebten Filmunterrichts sowie Perspektiven und Verbesserungsvorschläge für die Filmarbeit in der Schule besprochen wurden.

4.2 Verlauf

Wie erwähnt, umfasste die schulische Filmarbeit fünf bis sechs Unterrichtsstunden. Als Unterlagen bekamen die SuS Arbeitsblätter mit Aufgaben, eine Wortschatz- und Phrasenliste mit Satzbeispielen aus dem Film sowie eine Liste mit filmbezogenen Redemitteln auf Deutsch. Die Filme wurden in einem Sandwich-Verfahren präsentiert und die Filmarbeit umfasste Aktivitäten vor, während und nach dem Sehen.

In der Phase vor dem Sehen wurden von den im Abschnitt 3.1 erwähnten Aktivitäten das Assoziieren und die Kreierung einer Geschichte aus den Schlüsselwörtern des Films angewendet. Bei *Die Welle* analysierten die Lernenden zusätzlich noch den Trailer. Die Vorentlastung zu *Almanya* erfolgte durch die Lektüre von Fachtexten über Migration und durch die Methode World-Cafe, bei der die SuS an Gruppentischen über die Themen (1) „Migration in drei Generationen meiner Familie", (2) „Mehrsprachigkeit in meiner Verwandtschaft" und (3) „Eigene Migrationswünsche und -motive" diskutierten.

Während des Sehens wurde der Film wiederholt gestoppt, damit die Lernenden die Standbilder cinaeastisch beschreiben, das zentrale Problem der Szene erkennen, Hypothesen über den weiteren Filmverlauf bilden und/oder über Motive der Protagonisten spekulieren. Von den im Abschnitt 3.2 präsentierten Aktivitäten probierten die SuS das „silent viewing" oder das „split viewing" aus, inferierten die Bedeutung von Slang-Wörtern und jugendsprachlichen Ausdrücken aus dem Kontext und füllten Lückentexte aus. Da das Filmprojekt mehrere Unterrichtsstunden dauerte, wiederholten die Lerner am Anfang jeder Stunde nicht nur den Inhalt der durchgenommen Sequenz, sondern auch den Wortschatz durch Ballspiele, Rätsel mit Aufgaben zu paradigmatischen Beziehungen im durchgenommen Wortschatz oder mit Wortbildungsaufgaben sowie durch Wettbewerbe wie Begriffe-Raten auf Zeit oder selbst erstellte Lückentexte, die der Gegengruppe vorgelegt wurden.

An die Rezeption des Films knüpften das im Abschnitt 3.3 vorgestellte Würfelspiel und Aufgaben zur Verständnissicherung in Form von Richtig- oder Falschaussagen, Multiple-Choice-Fragen, Bildsalat und Lückentexten an. Danach konzentrierte sich der Unterricht nur auf bestimmte Motive,

beispielsweise die erste Liebe, die Beziehung zwischen Lehrenden und Schülerinnen/Schülern sowie das Mobbing in der Schule im Film *Das fliegende Klassenzimmer*. Bei der Bearbeitung des Films *Die Welle* wurden Gefahren des Extremismus, Manipulationsstrategien, Beweggründe „normaler" Menschen, sich extremen Gruppen anzuschließen sowie Abwehrstrategien angesprochen. Im Rahmen des Films *Almanya – Willkommen in Deutschland* befassten sich die SuS tiefer mit der Situation der GastarbeiterInnen und mit Faktoren, die die Akkulturation in der Gastkultur beeinflussen. Zu diesen Aspekten führten die SuS Diskussionen und besprachen selbst erstellte Poster. Die Qualität der Diskussionen hing von der Gruppendynamik, vom Interesse an den besprochenen Themen, vom Weltwissen sowie von der Ausdrucksfähigkeit der SuS in der Fremdsprache ab. Die Filmgespräche bildeten jedenfalls einen wichtigen Bestandteil der Kommunikation über die Filme und darüber hinaus über die Einstellungen der Lernenden zu den besprochenen Themen.

Da durch das Erspielen ein Film besser erfasst und interpretiert werden kann (vgl. Henseler et al. 2011: 120), wurde den SuS optional szenische Arbeit angeboten, die in fünf Klassen realisiert wurde. Szenische Methoden erfordern viel Empathie mit den darzustellenden Figuren, verlangen freies, durch Ausdruck von Emotionen und Körperarbeit begleitetes Sprechen. Für die szenische Arbeit wurden offene Stellen im Film gewählt, d.h. solche, die im Film angedeutet, aber nicht dargestellt wurden bzw. Szenen, zu denen es im Originalfilm keine Dialoge gab. Trotz der hohen Ansprüche und nach dem anfänglichen Zögern, zeigten die SuS viel Spaß an der Weiterentwicklung ihrer Figuren, am Verfassen der Dialoge und an deren Inszenierung. Es entstanden kreative, aber mit der Filmhandlung gut korrespondierende Szenen. Diese Aktivität stellte für viele Lernende einen Höhepunkt des Filmprojekts dar.

4.3 Evaluationsergebnisse

Wie die Ergebnisse der statistischen Auswertung in den folgenden zwei Tabellen zeigen, gelang es durch die Filmarbeit eine signifikante Progression im Wortschatz zu erzielen.

Variable	**Prätest**		**Posttest**	
	Durch-schnittswert	Standard-abweichung	Durch-schnittswert	Standard-abweichung
Wortschatz	24,0	20,3	63,4	27,2

Tab. 1: Deskriptive Statistiken: Erfolgsquote der SuS im Teiltest in Prozent (Kováčová/Jurková 2019: 171)

Paar	Differenz	Standardabweichung	Konfidenzintervall 95%		t	df	Sig.
			untere Konf. Schranke	obere Konf. Schranke			
Wortschatz in Prä- und Posttest	39,3	25,3	45,0	33,7	13,8	78	,000

Tab. 2: Zweistichproben T-test (Kováčová/Jurková 2019: 172)

Auch in den Gruppeninterviews nach dem Filmprojekt äußerten sich fast alle Gruppen dahingehend, dass sie in der Erweiterung des Wortschatzes einen der wichtigsten Vorteile der Filmarbeit sehen. Dabei war das Verstehen der Filmgespräche für die meisten SuS aus den nicht-bilingualen Klassen eine Herausforderung. Schwierigkeiten bereitete den SuS detailliertes Hör-Seh-Verstehen, schnelles Sprechtempo, undeutliche Aussprache und ein hoher Anteil an neuem Wortschatz. Bei der Filmrezeption wurde ihr potentieller Wortschatz stark beansprucht.

Die folgende Passage aus einem Interview illustriert, was den Lernenden half, die Hürden zu überwinden und welchen Lernweg sie bei Aneignung des Wortschatzes verfolgt haben:

Was war für Sie bei der Filmarbeit schwer?

– Wortschatz. Manchmal konnte ich nicht verstehen, was im Film gesagt wird. Die Schauspieler haben sehr schnell gesprochen.
– Stimmt, die Untertitel würden uns helfen. Denn wenn sie schnell sprechen, lassen sie die Endungen weg. Wenn man das Wort sieht, erkennt man es leichter als nur vom Hören. Es hat auch geholfen, wenn Sie den Inhalt zusammengefasst haben oder die Schlüsselwörter aufgeschrieben haben. Dann ist mir ein Licht aufgegangen.

Was war leicht?

– Gewöhnung an solche Stunden. [Lachen]
– Vokabeln-Lernen.

Vokabelnlernen leicht? Das müssen Sie mir erklären, das hätte ich auch gern, dass ich mühelos neue Vokabeln lerne.

– Ich weiß nicht, wie es passiert ist, aber ich habe mir neue Wörter irgendwie leicht gemerkt.

– Ja, wir haben das Wort im Film gehört, dann haben Sie es gesagt, wir haben es geschrieben gesehen und immer wieder angewendet.
– Ja, das Wort „feige“ habe ich z. B. von B. gelernt.

Also, sie haben auch voneinander durch die Kommunikation gelernt.

(SuS vom Gymnazium Opatovská Košice, II.C – *Das fliegende Klassenzimmer*)

Die Aussagen in den Interviews deuteten also an, dass es die abwechslungsreichen Formen der Wortschatzvermittlung, viele Aktivitäten zu seiner Festigung und nicht zuletzt ein wiederholtes Anwenden der neuen Wörter in Filmgesprächen mit MitschülerInnen waren, die die Erweiterung des produktiven Wortschatzes zur Folge hatten. Bei der Beurteilung von Übungen und Aufgaben stuften die SuS diejenigen Übungen als leicht ein, die sie bereits aus dem regulären Deutschunterricht oder aus anderen Fächern kannten oder bei denen sie nicht fließend sprechen mussten (Multiple-Choice-, Ergänzungsübungen) sowie diejenigen, bei denen ihnen Redemittel zur Verfügung standen (Bildbeschreibungen). Spaß machten ihnen spielerische Aktivitäten zur Wortschatzwiederholung. Den höchsten Wert genossen allerdings komplexe Aufgaben wie Hypothesenbildung, „silent viewing“ bzw. „split-viewing“, offene Filmdiskussion und szenische Verfahren, bei denen sie die vorher geübten Wörter in der freien Rede anwendeten.

Fragte man die SuS nach der Stellung des Spielfilms im Unterricht, so betonten alle Gruppen, dass er eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Materialien darstelle. Den Vorteil des Spielfilms im Vergleich zu anderen Medien sahen sie in der durch ihn geschaffenen Möglichkeit, Lerninhalte zu veranschaulichen und ihnen einen emotionalen Zugang zu dem Thema zu gewähren.

5 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Evaluation weisen darauf hin, dass die Lernenden durch die Arbeit mit fremdsprachigen Spielfilmen ihren Wortschatz erweitern können. Zum Teil ist dies durch die Beschaffenheit des Mediums gegeben. Die Wörter werden in Filmen gleichzeitig durch mehrere (optische, auditive, grafische) Codes vermittelt, in situative und narrative Kontexte eingegliedert und auf eine Weise eingeführt, die sowohl die kognitive als auch die emotionale Seite der Lernenden anspricht. Die Filmwerke bringen ein Stück Kultur der Zielländer und eine am natürlichen Sprachgebrauch orientierte Sprache in den Klassenraum und bereichern somit den FSU im Ausland. Darüber hinaus

nehmen Jugendliche den Film als ein attraktives Medium wahr, mit dem sie in der Regel gern arbeiten.

Andererseits stellt das audiovisuelle Material an sich kein Wundermittel im Sinne eines Nürnberger Trichters dar, denn der Lernerfolg bei dem beschriebenen Projekt resultierte auch aus einer intensiven zusätzlichen Wortschatzarbeit, für die der Film Ansatzpunkte bot, und kam dank aktiver Mitarbeit der Lernenden zustande.

Die Tatsache, dass sich Filme bei einer durchdachten Didaktisierung als effektive Lernmittel bewährt haben, spricht für ihren häufigeren Einsatz im FSU. Für den regulären Unterricht eigenen sich jedoch eher Kurzfilme, Werbespots, Filmsequenzen oder Episoden aus Serien, die sich wegen ihrer Länge leichter als Zusatzmaterial in die Stunde integrieren lassen. Auch wenn zu einigen Filmmaterialien fertige Didaktisierungen bestehen,[18] passen die Lehrpersonen diese oft an die Bedürfnisse ihrer Gruppen an oder didaktisieren audiovisuelles Material selbst, so dass es für eine Lerngruppe maßgeschneidert ist. Eine erfolgreiche Filmarbeit setzt jedoch sowohl filmtheoretisches Wissen als auch filmdidaktische Kompetenzen voraus, deswegen sollte Film als Gegenstand der Fachdidaktik in der Lehrerausbildung und in den Weiterbildungsprogrammen ebenfalls gebührend berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

Anders, Petra / Staiger, Michael / Albrecht, Christian / Rüsel, Manfred / Vorst, Claudia (2019): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler.

Bienk, Alice (2006): Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse. Marburg: Schüren.

Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (2004): Vorwort. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. IXf.

Brandi, Marie-Luise (2005): Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13. Berlin/München: Langenscheidt.

Brinitzer, Michaela / Hantschel, Hans-Jürgen / Kroemer, Sandra / Möller-Frorath, Monika / Ros, Lourdes (2017): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.

[18] Didaktisierungen von guter Qualität extra für DaF-Lernende bieten z.B. das Goethe-Institut und die Gesellschaft Vision Kino an.

Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit (=Fernstudieneinheit 22). Berlin/München: Langenscheidt.

Ertelt-Vieth, Astrid (2005): Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel: eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. Tübingen: Narr.

DaF und Korpuslinguistik: Wortschatz in Grammatiken. URL:

https://linguistik.zih.tu-dresden.de/lehre/blogs/wortschatzingrammatiken/didaktischegrundlagen/wortschatz-groesse/ (11.02.2020).

Faistauer, Renate (2010): Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht?! In: Welke, Tina / Faistauer, Renate (Hrsg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens. S. 33–45.

Glück, Helmut (Hrsg.) (2010): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Henseler, Roswitha / Möller, Stefan / Surkamp, Carola (2011): Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres. Seelze: Klett/Kallmayer.

Kováčová, Michaela / Jurková, Veronika (2019): Spielfilm als Lernmittel im DaF-Unterricht? In: Aussiger Beiträge 13, S. 157–177.

Lay, Tristan (2018): Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung. Cate Shortlands Spielfilm Lore im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Info DaF 1/45, S. 80–96.

Leitzke-Ungerer, Eva (2009): Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: dies. (Hrsg.): Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: Ibidem. S. 11–32.

Mediálna gramotnosť dospelej populácie v SR. [Mediale Kompetenz Erwachsener in der Slowakischen Republik]. URL:

https://medialnavychova.sk/vyskumne-projekty-medialnej-vychovy/medialna-gramotnost-dospelej-populacie-v-sr/ (07.01.2020).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2018): JIM-Studie. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Landesamt für Kommunikation Baden-Württemberg. URL:

https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf (07.01.2020).

Molnárová, Eva (2017): Cudzojazyčný text v didaktických súvislostiach. In: Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV. Zvolen: TU vo Zvolene, S. 144–150.

Neveling, Christine (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehrhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. S. 116–121.

Römer Christine / Matzke, Brigitte (2003): Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

Solte, Elena / Wiedmann, Natália (2017): Tschick. Material für den Unterricht in Schulklassen mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Berlin: Vision Kino. URL:

https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/filmhefte/Filmheft-TSCHICK.pdf (21.02.2020).

Solte, Elena (2018): Film im Fremdsprachenunterricht. Methoden, Tipps und Informationen. Berlin: Vision Kino.

Surkamp, Carola (2017): Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Schwarz, Monika (2008): Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen/Basel: Francke.

Thaler, Engelbert (2007): Film-based Language Learning. In: Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch, Französisch, Russisch 1/54, S. 9–14.

Ziegenfuß, Claudia (2018): Inklusion und Film. Methoden, Tipps und Informationen für eine inklusive Filmbildung. Berlin: Vision Kino.

Filme

Almanya – Willkommen in Deutschland (D 2011, Regie: Yasemin Samdereli).

Coconut Hero (D/CA 2015, Regie: Florian Cossen).

Das fliegende Klassenzimmer (D 2003, Regie: Tomy Wigand).

Deine Schönheit ist nichts wert (A 2012, Regie: Hüseyn Tabak).

Die Welle (D 2008, Regie: Dennis Gansel).

Tschick (D 2016, Regie: Fatih Akin).

Lara Hedžić (Sarajevo)

Zur Relevanz der sprachlichen Pluralität in DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina

1 Einleitung

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Frage der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina. Er knüpft an eine empirische Teilstudie an, die das Bildmaterial in DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina auf das DACH-Prinzip hin untersucht und eine sehr geringe Berücksichtigung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes feststellt (vgl. Hedžić 2019). Mit dem Thema der Plurizentrik in DaF-Lehrwerken haben sich in den letzten Jahren viele Autoren beschäftigt. Maijala (2016) hat beispielsweise den plurizentrischen Ansatz in finnischen, Jarząbek (2013) in polnischen Lehrwerken untersucht. Hägi (2006) analysierte die im deutschsprachigen Raum produzierten DaF-Lehrwerke, Boss (2005) konzentrierte sich ausschließlich auf die Sprache in der Deutschschweiz. Nahezu alle sind zum Ergebnis gekommen, dass Plurizentrik nach wie vor gar nicht oder nur am Rande bzw. „dekorativ" in den Lehrwerken thematisiert wird. Dass dieser Ansatz aber ein fester Bestandteil des DaF-Unterrichts und somit auch der verwendeten Materialien im Unterricht sein soll, haben schon die ACBD-Thesen postuliert:

> Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar. Diese Vielfalt darf nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch, noch lexikalisch, noch morpho-syntaktisch) aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden. (ABCD-Thesen 1990: 307)

Es ist demnach sehr wichtig, dass DaF-Lehrwerke neben landeskundlichen Informationen über die deutschsprachigen Länder auch Informationen über deren Standardvarietäten transportieren, wenn man die Lernenden auf die (sprachliche) Realität im Zielsprachenland vorbereiten möchte.

In diesem Aufsatz werden daher gängige bosnisch-herzegowinische DaF-Lehrwerke und Lehrpläne für Mittelschulen bzw. Gymnasien daraufhin

untersucht, ob und wie sie den plurizentrischen Ansatz umsetzen bzw. ob sie der sprachlichen Vielfalt der deutschsprachigen Länder auf lexikalischer Ebene gerecht werden.

2 Deutsch als plurizentrische Sprache

Dass die deutsche Sprache, wie viele andere Sprachen auch, eine plurizentrische Sprache ist, steht spätestens seit den wissenschaftlichen Publikationen der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts und später (vgl. Clyne 1995; Ammon 1995, 2004; Muhr 1993, 2000) nicht mehr zur Debatte. Auch das Variantenwörterbuch besagt:

> Von einer plurizentrischen Sprache spricht man dann, wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben. (Ammon/Bickel/Ebner u.a. 2004: XXXI)

Bei plurizentrischen Sprachen unterscheidet man nationale Voll- und Halbzentren. Vollzentren haben eigene Nachschlagewerke, vor allem Wörterbücher, bei Halbzentren fehlen diese. Bei Österreich, der deutschsprachigen Schweiz und Deutschland handelt es sich um nationale Vollzentren der deutschen Sprache, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sind Halbzentren. Wissenschaftlich werden die nationalen Vollzentren als Standardvarietäten des Deutschen bezeichnet (vgl. Ammon/Bickel/Ebner u.a. 2004). So gibt es ein deutschländisches oder bundesdeutsches, ein österreichisches und ein Schweizer Standarddeutsch. Die nationalen Varianten, d.h. eine „für eine Nation spezifische einzelne Sprachform" (Ammon 1995: 61) werden Austriazismen (als Beispiel sei hier die österreichische Bezeichnung *Karfiol* für *Blumenkohl* genannt), Helvetismen (*Morgenessen* für *Frühstück*) und Deutschlandismen, manchmal auch Teutonismen genannt (*Abitur* für österr. *Matura* und schweiz. *Matur[a]*). Unterschiede zwischen den kodifizierten, standardsprachlichen Varietäten kann man auf allen sprachlichen Ebenen feststellen – im Bereich der Phonetik, Orthografie, Morphologie, Syntax und Lexik. Am bekanntesten ist die Variation in der Lexik – ein Beispiel mögen die Begriffe *Fahrstuhl – Aufzug – Lift* als gleichbedeutende Wörter sein. Diese Unterschiede gelten also nicht als Abweichungen von einer deutschen Standardsprache, „sondern als gleichberechtigt nebeneinander bestehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen" (Ammon/Bickel/Ebner u.a. 2004: XXXII). Trotzdem ist ein Übergewicht Deutschlands zu beobachten, was vor allem an seiner Größe, der wirtschaftlichen und politischen

Bedeutung, aber auch an historischen Faktoren, der größten Sprecherzahl und der Mediendominanz liegt. Dies ist, wie Clyne anführt, auch in anderen Sprachen der Fall, beispielsweise im Englischen:

> Traditionally, the national varieties of more dominant nations, for example British (actually English), and American English, have been afforded a higher status than, say, Australian, Canadian or New Zealand English, let alone the indigenized English varieties of Singapore or India. (Clyne 1995: 21)

Obwohl also in der Theorie alle drei Standardvarietäten als gleichrangig gelten, sieht es in der Praxis ganz anders aus. Varianten aus Deutschland sind beispielsweise in Österreich und in der Schweiz viel bekannter als umgekehrt (vgl. Hägi 2006: 19). Gleichzeitig werden die österreichische und Schweizer Variante in Deutschland (und nicht selten auch in Österreich und in der Schweiz) für nichtstandardsprachlich oder sogar für dialektal gefärbt gehalten. Vorangegangene Studien über den Status des österreichischen Deutsch an Auslandsuniversitäten (vgl. Ransmayr 2006) haben beispielsweise ergeben, dass das österreichische Deutsch einen viel geringeren Stellenwert im Vergleich zur bundesdeutschen Variante einnimmt und sogar von Österreichern selbst als Dialekt wahrgenommen und korrigiert wird. Das beruht laut Muhr (1995: 81) größtenteils auf der Unsicherheit den Normen der eigenen Sprache gegenüber und auch auf mangelhaftem Wissen über die österreichische Standardvarietät der deutschen Sprache.

Diese asymmetrischen Verhältnisse spiegeln sich auch im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache wider. Die Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt stellt immer noch eine große Herausforderung für den DaF-Unterricht dar. Sehr deutlich kann man das in DaF-Lehrwerken beobachten, die den Unterricht unmittelbar beeinflussen und eine große Rolle spielen, wenn es um die Vermittlung von Wissen über Standardvarietäten geht. Oft ist das Lehrwerk und die darin enthaltenen Hörtexte, vor allem für Lernende im Ausland, der einzige Zugang zur Sprache und zu Informationen des Zielsprachenlandes (vgl. Boss 2005: 547). Auch aus diesem Grund wird dem Fremdsprachenlehrwerk eine so große Bedeutung zugeschrieben.

3 Der plurizentrische Ansatz in Lehrplänen und Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina

In Bosnien-Herzegowina besuchen alle Schülerinnen und Schüler neun Jahre lang die obligatorische Grundschule (bosn. *osnovna* škola). Die darauffolgende Mittelschule (bosn. *srednja škola*) oder das Gymnasium dauert, abhängig

von der Fachrichtung, drei bis vier Jahre. Die erste Fremdsprache wird ab der ersten Klasse der Grundschule angeboten und ist in der Regel fast immer Englisch. Die zweite Fremdsprache beginnt ab der fünften Klasse und ist meistens Deutsch, Französisch, Türkisch, Arabisch u.a. In dieser Arbeit wird von Deutsch als der zweiten Fremdsprache ausgegangen. Nach der abgeschlossenen Grundschule sollten die Schülerinnen und Schüler auf dem Sprachniveau A2.1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* sein, nach dem abgeschlossenen Gymnasium mit einer wöchentlichen Stundenzahl von 2 Stunden auf dem Niveau B1.2.1

3.1 Lehrpläne

Lehrpläne bilden einen bindenden Rahmen für den schulischen Unterricht in Bosnien-Herzegowina. Im revidierten Lehrplan für Gymnasien im Kanton Sarajevo vom August 2016 (bosn. *Nastavni plan i program*), der sich am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* für Sprachen orientiert, werden die wichtigsten Ziele und Inhalte des Faches Deutsch als zweite Fremdsprache grob bestimmt. Es stellt sich nun die Frage, ob die Kenntnis der nationalen Varietäten der deutschen Sprache als Lehrziel im Lehrplan verankert ist. Der Leser bekommt ein deutliches Bild davon, über welches Wissen und welche Fähigkeiten die Lernenden verfügen, aber auch welche Themen im Unterricht behandelt werden sollten. Als das erste Ziel des Deutschlernens wird die „Befähigung zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation in der deutschen Sprache“ genannt (ebd., S. 6). Im Text wird aber nicht näher darauf eingegangen, was die deutsche Sprache in facto bedeutet.

Obwohl schon im Einleitungstext von den „deutschsprachigen Ländern“ Deutschland, Österreich und der Schweiz (ebd., S. 4) die Rede ist, wird die Tatsache, dass in diesen Ländern keine einheitliche Sprache gesprochen wird, leider an keiner Stelle explizit erwähnt.

Im Hinblick auf kulturelles Lernen wird als allgemeines Ziel gesetzt, dass die Lernenden die Kultur und Tradition der deutschsprachigen Länder näher kennenlernen und sich mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem eigenen Land und den deutschsprachigen Ländern auseinandersetzen

[1] Bosnien-Herzegowina hat ein sehr komplexes Politik- und Bildungssystem. Das Land setzt sich aus zwei Entitäten: der Föderation Bosnien-Herzegowina und der Republik Srpska sowie dem Distrikt Brčko zusammen. Die Föderation Bosnien-Herzegowina besteht wiederum aus 10 Kantonen, wobei jeder Kanton sein eigenes Bildungsministerium hat, welches dem Föderalen Bildungsministerium unterliegt. Jedes kantonale Bildungsministerium ist aber für die Curricula bzw. Lehrpläne selbst zuständig. In der Republik Srpska ist die Politik zentralistisch, Distrikt Brčko hat ebenfalls ein eigenes Ministerium. In dieser Arbeit wird der Übersicht halber ausschließlich die Situation im Kanton Sarajevo analysiert.

sollten (ebd., S. 6ff.). Hier ist immerhin auch von „Ländern, in welchen Deutsch gesprochen wird“ die Rede, jedoch wird dies nicht weiter ausdifferenziert. Es wird ebenfalls empfohlen, Poesie aus der „deutschen“ Literatur zu behandeln. Bedauerlicherweise bleiben die Werke der österreichischen und Schweizer Schriftsteller unbeachtet. Auch „deutsche“ Filme sollen in jeder Klasse gesehen und besprochen werden. Die Gelegenheit, die Vielfalt der Aussprache des Deutschen über Filme zu erfahren, wird auch hier verpasst.

Im Lehrplan wird aber innerhalb der „interkulturellen Kompetenz“ ein Lernziel folgendermaßen formuliert: „Die Lernenden sollen mit Menschen in alltäglichen Situationen auf eine Art kommunizieren können, die für die Zielsprachenkultur natürlich/typisch ist“ (ebd., S. 27). Man kann annehmen, dass die verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache in diesem Lernziel implizit mit einbezogen sind.

Lediglich bei der Beschreibung von rezeptiven Lernzielen innerhalb der Fertigkeit Hören heißt es, die Lernenden sollten „einen Muttersprachler verstehen können, der in der Standardsprache spricht“, soweit es sich um bekannte Themen handelt. (ebd., S. 7ff.) Der Begriff „Standardsprache“ wird hier zwar explizit genannt, jedoch nicht näher definiert. Somit bleibt offen, von welcher der drei Standardvarietäten die Rede ist. Es sei dahingestellt, ob die deutsche Sprache überhaupt als plurizentrisch betrachtet wird. Man kann nur vermuten, dass unter „Standardsprache“ ein „neutraler“ Standard, die sog. „Hochsprache“ verstanden wird, unter welcher meistens das nördlich geprägte bundesdeutsche Deutsch gemeint ist. Dies ist problematisch, weil so bei den Lernenden der Eindruck erweckt werden könnte, dass es nur eine „richtige“, homogene Standardsprache gibt. Außerdem wird dadurch viel wahrscheinlicher, dass die Lernenden bei der ersten Begegnung mit der Sprachrealität einen regelrechten Schreck erleben.

Solange es hier aber nur um produktive Fertigkeiten geht, die Lernende entwickeln sollen, ist dem nichts entgegenzusetzen. Um sich im gesamten deutschen Sprachraum verständlich machen zu können, ist es sogar ratsam, sich an einem der drei Standards zu orientieren, abhängig von vielen Faktoren wie Lernort, Lernziel, aber auch Kenntnissen und Präferenzen der Lehrenden. Wenn aber die Lernenden bei den rezeptiven Fertigkeiten nicht für alle drei Varietäten der Standardsprache sensibilisiert werden und ihnen nicht die Gelegenheit gegeben wird, sich darin einzuhören, wird sich „ein asymmetrisches Verhältnis zwischen dem Sprechen und dem Verstehen“ (Studer 2002: 119) einstellen. Für eine maximale kommunikative Reichweite ist es ratsam, schon bei niedrigen Niveaustufen eine möglichst breite „Varietätenkompetenz“ (Hägi 2007: 11) zu vermitteln. Nur so erreicht man laut Studer (2002: 128) das Lernziel, bei den Lernenden eine grundsätzliche Wahrnehmungstoleranz

gegenüber nationalen (und später auch regionalen) Varietäten der deutschen Standardsprache aufzubauen.

In den *Lernzielkatalogen zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)* definiert Muhr (2000: 34) Prinzipien einer Didaktik des Deutschen als plurizentrischer Sprache, wobei er für eine Bewusstmachung nationaler Varianten von Anfang an plädiert:

> Ein realitätsgerechter Sprachunterricht macht die Aufteilung des Deutschen auf verschiedene Länder von Anfang an bewusst und vermittelt anhand von alltagsrelevanten Textsorten aus den drei deutschsprachigen Ländern die wichtigsten Merkmale der nationalen Varietäten. Der Sprachunterricht ist […] aufgefordert, Bewusstheit, aber auch Wissen über die natürlich vorkommende Variation innerhalb des Deutschen zu vermitteln, soweit dies für die jeweilige Lernstufe und die späteren kommunikativen Erfordernisse in Beruf und Sprachpraxis erforderlich ist. (Muhr 2000: 34)

Dabei spricht er sich ebenfalls für einen möglichst „großen Kommunikationsradius" (ebd., S. 34) durch die unterschiedliche Ausrichtung produktiver und rezeptiver Fertigkeiten aus. Gleichzeitig sollte auch auf das Sprachniveau der Lerner Rücksicht genommen werden. Muhr schlägt vor, im Anfängerunterricht nicht auf jede sprachliche Erscheinung einzugehen, sondern jene Sprache zu verwenden, die die weiteste Verbreitung innerhalb der drei Länder hat. Auf der sogenannten Mittelstufe dagegen sollte

> die multiregionale Darstellung des Sprachmaterials und eine intensive Beschäftigung mit wichtigen Merkmalen der einzelnen nationalen Varietäten erfolgen, damit die Lerner rezeptiv problemlos in der Lage sind, diese Erscheinungen zu verstehen. (ebd., S. 35)

Erst auf der Oberstufe sollten die Lerner ansatzweise auch produktiv in der Lage sein, „adressatengerechte Texte zu produzieren, die die wichtigsten Kommunikations- und Sprachnormen der einzelnen nationalen Varietäten berücksichtigen." (ebd., S. 35)

Nach der Analyse des Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache im Kanton Sarajevo muss festgestellt werden, dass das plurizentrische Konzept der deutschen Sprache keine Erwähnung findet und die Vermittlung einer plurizentrischen Sprachkompetenz nicht als Lehrziel genannt wird. Der Begriff „Standardsprache" wird nur ein einziges Mal im Lehrplan explizit erwähnt, jedoch wird nicht klargestellt, welche Norm der genannten Standardsprache zugrunde liegt. Man muss also davon ausgehen, dass der Lehrplan auf einem monozentrischen Verständnis der deutschen Sprache beruht. Dies sollte aber unbedingt geändert werden, will man das Ziel des modernen

Fremdsprachenunterrichts befolgen, dass die Lerner eine möglichst umfassende aktive Sprachkompetenz erreichen sollen.

3.2 Lehrwerke

Lehrwerke im Kanton Sarajevo werden vom Föderalen Bildungsministerium genehmigt, unabhängig davon, ob sie von einheimischen oder ausländischen Verlagen herausgegeben werden. Jedes Jahr wird eine Liste der zugelassenen Lehrwerke veröffentlicht (bosn. *Spisak odobrenih radnih udž*benika, udžbenika, priručnika, radnih listova i zbirki zadataka za osnovne škole, gimnazije i srednje tehničke škole i stručne škole u školskoj 2019/*2020. godini*). Um für den Gebrauch an öffentlichen Schulen zugelassen zu werden, unterliegt jedes Lehrwerk einer Rezension, die von einer vom Ministerium berufenen Kommission durchgeführt wird. Die Zulassungskriterien sind für alle Lehrwerke gleich; das bedeutet, dass sie sehr allgemein gehalten sind.

Die Plurizentrik der deutschen Sprache in DaF-Lehrwerken von bosnisch-herzegowinischen Autoren ist ein unerforschtes Thema, besonders im sprachlichen Aspekt der Plurizentrik gibt es eine Forschungslücke. Im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen zwei bosnisch-herzegowinische DaF-Lehrwerksreihen für Mittelschulen bzw. Gymnasien, nämlich *Njemački jezik za 1, 2, 3, 4. razred gimnazije* und *Njemački jezik 1* und *2*. Alle Lehrwerke wurden von einheimischen Autoren und Verlagen verfasst und veröffentlicht. Nachdem in einer vorgegangenen Untersuchung des Bildmaterials in allen zugelassenen gängigen Lehrwerken eine sehr geringe Berücksichtigung des DACH-Prinzips festgestellt wurde (vgl. Hedžić 2019), scheint es nun sinnvoll, qualitativ zu analysieren, wie die bosnisch-herzegowinischen DaF-Lehrwerke den plurizentrischen Ansatz bzw. seinen sprachlichen Aspekt umsetzen. Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass auch dieser Aspekt wenig bis gar nicht umgesetzt wird. Angelehnt an ähnliche Studien von Jarząbek (2013) und Maijala (2016), werden folgende wichtige Fragen an jedes einzelne Lehrwerk der beiden Lehrwerksreihen gestellt und diskutiert:

1. Wird die Variation des Deutschen durch die Wahl der Themen und Orte berücksichtigt?
2. Wie zeigt sich die Plurizentrik auf der Wortschatzebene in den Lese- und Hörtexten?

3.2.1 Die Lehrwerksreihe Njemački jezik za 1, 2, 3, 4. razred gimnazije

Die Lehrwerksreihe *Njemački jezik za 1, 2, 3, 4. razred gimnazije* besteht aus vier Lehrwerken für die erste, zweite, dritte und vierte Klasse des Gymnasiums. Die Veröffentlichungsjahre liegen zwischen dem Jahr 2001 und 2012.

Zusätzlich zu den Lehrbüchern *Njemački jezik za 1, 2. razred gimnazije* für die erste und zweite Klasse gibt es noch je ein Arbeitsbuch und eine beigelegte CD. Die Lektionen sind sehr abwechslungsreich aufgebaut. Es gibt sowohl Lese- als auch Hörtexte, Literatur und Musik, Spiele und Rollenspiele, Diagramme, Statistiken und Umfragen, Projektvorschläge und Kopiervorlagen. Das ganze Lehrwerk ist sehr kommunikativ angelegt, auch Selbsttests und Partnerübungen sind ein Teil des Konzepts. Die Themen sind modern und sehr vielfältig, jedoch erfahren die Lernenden größtenteils etwas von deutschen Bands, deutscher Musik, deutschen Autoren und deutscher Literatur, typisch deutschen Familien, Haushalten in Deutschland, Mahlzeiten in Deutschland. Österreichische und schweizerische Vertreter sind in der Unterzahl, aber immerhin präsent. Die Hörtexte bestehen aus Ausspracheübungen, Musik, Interviews oder Dialogen. Es scheint aber, als seien alle Texte von einheimischen Sprechern aufgenommen worden, die ein „neutrales" Deutsch sprechen. Man hört jedoch deutlich einen slawischen Akzent.

Schon im Einleitungstext wird aber von „deutschsprachigen Ländern" gesprochen, was auch sprachlich auf ein plurizentrisches Konzept hoffen lässt. Die Autorinnen haben großen Wert darauf gelegt, dass die Protagonisten aus allen Ländern kommen, allen voran aus Bosnien-Herzegowina und Deutschland, aber auch aus Österreich und der Schweiz. Orte, in denen die Handlung stattfindet, sind vorwiegend deutsch, aber österreichische, schweizerische und sogar liechtensteinische Städte kommen vor.

Die Sprache ist sehr einheitlich. Mit einigen wenigen Ausnahmen liest man ausschließlich die bundesdeutsche Variante. Bei anfänglichen Grußformeln muss auch festgestellt werden, dass man es viel variantenreicher hätte gestalten können als nur mit dem Gruß *Guten Tag*. Grußformeln sind die einfachste Art, die Varianz der deutschen Sprache in ihrer vollen Pracht darzustellen. Auch für Anfänger sind sie geeignet, da sie sehr häufig verwendet werden. Leider wurde diese Tatsache nicht beachtet.

Auch wenn die Protagonisten aus der Schweiz kommen, über die Schweiz erzählen oder ihr Zimmer beschreiben, bleibt die Sprache sehr „neutral". Kein einziger Helvetismus ist in der ganzen Lehrwerksreihe vorzufinden.

In der Lektion „Eine Reise durch deutschsprachige Länder" ist die Rede von der deutschen Sprache: „In Deutschland, Österreich, der Schweiz, zum Teil in Luxemburg und in Liechtenstein spricht man Deutsch. Diese Länder nennt man die deutschsprachigen Länder" (Hadžimuratović/Džananović 2011: 86). Leider bleibt man mit den Informationen auf der Oberfläche und informiert die Leser nicht über die Varietäten der deutschen Sprache.

In anderen Lektionen lernen die Lernenden über *Schulfächer* und nicht über *Schulgegenstände*, die Protagonisten schreiben immer *die* E-Mail und niemals

das E-Mail, sie genießen immer das *Abendessen* und niemals das *Nachtessen*, es ist immer *Januar* und niemals *Jänner*. Obwohl die Gäste in Wiener Restaurants auch Wiener Schnitzel und Sachertorten bei Obern bestellen, tun sie das in einer sehr neutralen Sprache, die authentischen Situationen mit Sicherheit nicht entspricht.

Trotz dieser verhältnismäßig einseitigen Situation gibt es auch einige Beispiele, die die Varianz der deutschen Sprache bzw. des Wortschatzes beachten. In einer Lektion werden u.a. deutschsprachige SportlerInnen vorgestellt. Das Lieblingsessen einer österreichischen Sportlerin sind tatsächlich *Buchteln*.

In einer ganzen Lektion geht es um Schulsysteme, wo nicht nur das deutsche, sondern auch das österreichische und schweizerische Schulsystem vorgestellt werden. Zwar wird durchgehend von *Abitur* und nie von *Matur* oder *Matura* gesprochen, jedoch kommen auch Begriffe wie *Volksschule* in Österreich und *Maturitätsschule* in der Schweiz vor.

In der Lektion „Weihnachten" schreibt der Weihnachtsmann selbst einen Brief an ein österreichisches Mädchen aus Gerasdorf bei Wien. In dem Text kommt kein einziger Austriazismus vor. In einem weiteren Text über Weihnachten in deutschsprachigen Ländern ist u.a. die Rede von *Adventskalendern* und *Adventskränzen* und nirgendwo von *Adventkalendern* und *Adventkränzen*, wie es z.B. in Österreich üblich wäre. Immerhin wird im Text „Adventzauber in Wien" vom *Christkindlmarkt* gesprochen, aber auch von einem *Herzerlbaum*, der für diesen typisch ist. In einer Übung stehen *Christbaum* und *Weihnachtsbaum* gleichwertig nebeneinander. Auch der Text des Liedes „Stille Nacht, heilige Nacht", das ein von der UNESCO geschütztes Kulturerbe Österreichs ist, findet sich in dieser Lektion. Auf den Gebrauch des Wortes *Knabe*, welches im Lied vorkommt, wird aber nicht näher eingegangen. Laut Duden ist es in Deutschland veraltend, in der Schweiz und Österreich jedoch im Gebrauch.

Die Lehrwerke *Njemački jezik 3* und *Njemački jezik 4* unterscheiden sich konzeptuell stark von den ersten zwei. Diese beiden bestehen ausschließlich aus einem Lehrbuch, in welchem grammatische Übungen und Texte oder einzelne Sätze zum Übersetzen ins Deutsche sehr präsent sind.

Das Lehrbuch für die dritte Klasse *Njemački jezik 3* verliert leider weder explizit noch implizit kein Wort an die Plurizentrik der deutschen Sprache. Neben vielen Auszügen aus der Literatur von bundesdeutschen Autoren wie Heine, Borchert oder Rilke werden die Lernenden vorwiegend mit deutschen Städten konfrontiert, nämlich Fulda, Grünstadt in der Pfalz, Weimar oder Braunschweig.

Lediglich zwei Wörter aus der österreichischen Standardvariante kommen im Lehrbuch *Njemački jezik 4* vor. In einem Text über den österreichischen

Erzherzog Johann, der ein Mitglied des Habsburger Hauses war, spricht man nämlich von *Jänner* und *Rauchfangkehrer*. Diese Begriffe werden aber nicht kommentiert und auch nicht in den Kontext der Plurizentrik gebracht. Der Text ist im Original übernommen worden, was den Gebrauch der beiden Wörter erklärt. Es ist außerordentlich schade, dass nicht wenigstens diese beiden Wörter als Chance gesehen wurden, zumindest die österreichische Standardvariante zur Sprache zu bringen. Trotzdem muss die Tatsache, dass die Autorin auch österreichische Quellen für die Texte im Lehrbuch nutzt, in Betracht gezogen werden.

3.2.2 Die Lehrwerksreihe Njemački jezik 1 *und* Njemački jezik 2

Die Lehrwerke aus dieser Reihe wurden in den Jahren 2002 und 2006 vom bosnisch-herzegowinischen Verlag *Svjetlost* veröffentlicht. Beide Lehrwerke bestehen ausschließlich aus einem Lehrbuch und sind jeweils in 12 Lektionen eingeteilt. Jede Lektion besteht aus drei Teilen: aus unterschiedlichen Lesetexten und den dazugehörenden Fragen und Aufgaben, Übungen und Rollenspielen, einem Grammatikteil mit Übungen und einer Wiederholung, welche in Aussprache-, Rechtschreib- und Sprechübungen unterteilt ist. Die überwiegend fiktiven Lesetexte werden von Zeichnungen begleitet. Die wenigen authentischen Texte stammen aus Jugendzeitschriften oder Lehrwerken deutscher Produktion. In beiden Lehrbüchern liegt der Schwerpunkt auf dem grammatischen Teil.

Die Themen werden größtenteils sehr allgemein gehalten, von Familie, Wohnen, Schule, über Sport, Einkaufen, Mode u.Ä. Bezogen auf die deutschsprachigen Länder muss angemerkt werden, dass sich die Mehrheit der Orte, unabhängig davon, ob sie in Texten oder einzelnen Übungen vorkommen, auf Deutschland bezieht. Es ist von „deutschen Dörfern und Städten, bayerischen Gerichten, Essenszeiten und Mahlzeiten in Deutschland" die Rede. Die Lehrwerkspersonen kommen überwiegend aus deutschen Städten, verreisen in den Harz oder an die Nordsee, machen Ausflüge nach Heidelberg oder Leipzig. Lediglich in einer Lektion verbringen sie ihre Sommerferien auch in der Schweiz, auf dem Campingplatz von Luzern. In zwei anderen Lektionen geht es sogar um die „deutschsprachigen Länder". Einmalig wird in einem Text auch von der deutschen Sprache gesprochen, wo es heißt: „Deutsch spricht man in Berlin und Wien, Dresden und Zürich" (Božanović/Masal 2006: 127). Es wird aber auch nicht näher darauf eingegangen, dass diese Sprache nicht einheitlich ist, dass sie in diesen Städten nicht gleich klingt usw. Leider wird hier die Möglichkeit ausgelassen, die Lernenden über die Vielfalt der deutschen Sprache aufzuklären.

Obwohl die Themen in jeder Lektion eine gute Gelegenheit bieten, den Wortschatz variantenreich zu gestalten, bleiben die Autorinnen ausschließlich bei bundesdeutschen Grußformeln, Möbelbezeichnungen, Gerichten. Lediglich in einem Dialog, der in Wien stattfindet, heißt es: „Ich werde dir […] die alten Gassen zeigen" (ebd., S. 138). Auf den Begriff *Gasse* und seinen unterschiedlichen Gebrauch in den deutschsprachigen Ländern wird nicht eingegangen. Die Lernenden erfahren auch nichts über die Varianz der Aussprache, da es keine CDs zu den Lehrwerken gibt.

Nach einer ausführlichen Analyse der beiden Lehrbücher zu darin behandelten Themen und Orten und zur Plurizentrik auf der Wortschatzebene muss leider festgestellt werden, dass hier offensichtlich und sehr konsequent von einer einheitlichen Sprache in allen deutschsprachigen Ländern ausgegangen wird. Man muss aber hinzufügen, dass landeskundliche Lerninhalte über die DACH-Länder in einem größeren Umfang vertreten sind. Um so mehr wundert die Tatsache, dass der Wortschatz nur die bundesdeutsche Variante einbezieht und die österreichische und schweizerische ganz außer Acht gelassen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die anfängliche Hypothese sich bestätigt hat und alle bosnisch-herzegowinischen DaF-Lehrwerke auf einer monozentrischen Lehrwerkkonzeption beruhen. Die Lernenden, die mit diesen Lehrwerken die deutsche Sprache lernen, erfahren nichts über die unterschiedlichen Sprachvarianten im deutschsprachigen Raum. Ausgehend von der Tatsache, dass Lehrwerke einen großen Einfluss auf den Unterricht ausüben (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001), kann man davon ausgehen, dass die Lernenden einen regelrechten „Praxisschock" (vgl. de Cilia 2006: 58) erleben werden, sobald sie ihre Lehrbuchrealität verlassen und mit so vielen unterschiedlichen nationalen und regionalen Varianten konfrontiert werden. Das Bewusstsein für die anderen Standardvarietäten wird ihnen womöglich gänzlich fehlen.

4 Konsequenzen für einen plurizentischen DaF-Unterricht

Wie aber kann man der Plurizentrik der deutschen Sprache im DaF-Unterricht gerecht werden?

Nach der eingehenden Analyse der Lehrpläne und Lehrwerke für DaF ergeben sich Konsequenzen für einen plurizentrischen DaF-Unterricht in Bosnien-Herzegowina, die alle Beteiligten betreffen: die Lehrpläne, die Lehrwerke, die Lehrenden und die Lernenden.

Als erstes wäre es notwendig, die Lehrpläne so umzugestalten, dass sie um die plurizentrische Komponente erweitert werden. Das bedeutet konkret, dass erstmal ausdrücklich betont wird, dass es drei Standardvarietäten der deutschen Sprache gibt und alle drei als richtig betrachtet werden. Außerdem sollten unterschiedliche Aussprachenormen in Hörmaterialien präsentiert werden. Somit hätten zukünftige LehrwerkautorInnen klarere Richtlinien, an die sie sich bei der Lehrwerkerstellung halten könnten. Außerdem sollte auch auf Nachschlagewerke hingewiesen werden, die Lehrende zu Hilfe nehmen könnten. Hierfür eignet sich besonders das von Ammon u.a. veröffentlichte *Variantenwörterbuch des Deutschen*, welches die nationalen Spezifika der deutschsprachigen Länder auflistet, in denen Deutsch Amtssprache ist (vgl. Ammon/Bickel/Ebner u.a. 2004).

Notwendig wäre weiterhin zu bestimmen, auf welchem Sprachniveau und auf welche Weise über Standardvarietäten gelernt werden sollte – schon von Anfang an oder erst später und nur rezeptiv oder auch produktiv. Sara Hägi plädiert: „Für eine maximale Reichweite ist es bei den rezeptiven Fertigkeiten angebracht, bereits in einem relativ frühen Stadium eine möglichst breite Varietätenkompetenz zu vermitteln." (Hägi 2007: 11).

Angesichts der Tatsache, dass alle bosnisch-herzegowinischen DaF-Lehrwerke auf einer monozentrischen Lehrwerkkonzeption beruhen, sollten unbedingt authentische Materialien aus allen deutschsprachigen Ländern in zukünftige Lehrwerke aufgenommen werden. Dabei sollte vor allem darauf geachtet werden, dass durch die in Lese- und Hörtexten gebrauchte Sprache ein realistisches Bild unterschiedlicher Varietäten präsentiert wird und Dialektwörter nicht mit standardsprachlichen Ausdrücken verwechselt werden. Innerhalb der Lektionen und Themen sollte unbedingt explizit und implizit darauf hingewiesen werden, dass es innerhalb des deutschsprachigen Raums nationale und regionale Unterschiede der Sprache gibt, vor allem im Bereich der Lexik und der Phonetik. Diese Unterschiede könnten schon in den ersten Lektionen aufgezeigt werden, beispielsweise bei Grußformeln, wo den Lernenden von Anfang an klar wäre, dass z.B. in Österreich und der Schweiz anders gegrüßt wird als in Deutschland. Außerdem sollte durch einen konsequenten Gebrauch aller drei Standardvarianten deutlich gemacht werden, dass alle Varianten richtig sind und dass beispielsweise der Begriff *Schnürsenkel* nicht „richtiger" ist als *Schuhband* oder *Schuhbändel*.

Gute Beispiele liefern da schon seit Jahren Lehrwerke wie *Dimensionen* oder *Memo*, wo die Lernenden durch sog. *D-A-CH-Boxen* oder *Regio-Boxen* von der lexikalischen Varianz des Deutschen informiert werden. Regionale und länderspezifische Phänomene werden hier von Anfang an berücksichtigt und nicht etwa in Sonderkapiteln präsentiert. Vorsichtig sollte man aber

bei solchen Boxen sein, weil hier der typische Wortschatz für Deutschland, Österreich und die Schweiz vergleichend nebeneinander präsentiert wird, ohne auf die pragmatische Funktion der Begriffe näher einzugehen, die ja durchaus unterschiedlich sein kann (vgl. Krumm 1997).

Das international anerkannte Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) zeigt ebenfalls einen vorbildlichen Umgang mit dem Thema der Plurizentrik, indem es auf die sprachliche Realität in Österreich, der Schweiz und Deutschland vorbereitet. In diesen Prüfungen werden zum Beispiel authentische Texte, Interviews mit Muttersprachlern, Statistiken, Diagramme u.a. aus allen drei Ländern präsentiert und in die Aufgabenstellung mit einbezogen. Auf der ÖSD-Webseite2 wird zum Beispiel ausdrücklich betont, dass die Standardvarietäten der deutschsprachigen Länder als gleichwertig angesehen und in den Prüfungen berücksichtigt werden. Auf diese Weise gewöhnen sich die Lernenden an die Sprache und Aussprache aus allen deutschsprachigen Ländern. ÖSD-Prüfungen tragen auch in Bosnien-Herzegowina sehr stark dazu bei, dass die (meistens schon erwachsenen) Lernenden die deutsche Sprache von Anfang an plurizentrisch erleben und wahrnehmen.

Bei der Erstellung der Lehrwerke sollten auch die historischen Hintergründe nicht unbeachtet gelassen werden. Die Tatsache, dass Bosnien-Herzegowina 40 Jahre lang von der Österreichisch-Ungarischen Monarchie annektiert war, hinterließ ihre Spuren natürlich auch in der Sprache. So gibt es auch heute in der bosnischen Sprache viele Austriazismen, die für die Lernenden eine zusätzliche Lernerleichterung darstellen, aber auch als Motivation zum Deutschlernen dienen können. Für sie ist es immer interessant zu erfahren, dass „Buchteln" (bosn. *buhtle*), „Knödel" (bosn. *knedle*), „Marillen" (bosn. *marelice*), „Karfiol" (bosn. *karfiol*), der Schuh „Goiserer" (bosn. *gojzerica*) oder „Matura" (bosn. *matura*) fast genauso klingen wie in ihrer eigenen Sprache. Auch das Verb „sekkieren", was in Bosnien-Herzegowina oft verwendet wird, findet in der bosnischen Sprache seine Parallele (bosn. *sekirati se*). Das bewusste Thematisieren von Austriazismen in bosnisch-herzegowinischen Lehrwerken empfiehlt sich demnach besonders.

Neben den Lehrwerken haben auch Lehrende einen großen Einfluss darauf, wie ihre Lernenden die deutsche Sprache wahrnehmen. Das Eingehen auf die Thematik der Plurizentrik im Allgemeinen bleibt aber immer noch den (Un-) Kenntnissen und dem Willen der Lehrenden überlassen. Solange es aber nicht in den Lehrplänen vorgeschrieben ist, wird das Thema mehr oder weniger dem Zufall überlassen. Ein großes Problem ist ebenfalls die Tatsache, dass viele Lehrende nicht über das entsprechende Wissen verfügen und sich oft

[2] **www.osd.at.**

gar nicht an das Thema wagen. In Bosnien-Herzegowina wird immer noch sehr lehrbuchorientiert unterrichtet, was den Lehrenden oft auch den Mut und die Kreativität für etwas Neues nimmt. Außerdem sollte die Varianz der deutschen Sprache viel stärker in der universitären Ausbildung der Lehrenden vertreten sein. Bis jetzt beschäftigt man sich mit diesem Thema nur sporadisch und am Rande, was die Unsicherheit der Lehrenden nur noch mehr stärkt. Diese Tatsache bewirkt auch, dass Lehrende die österreichische und schweizerische Rechtschreibung bei den Lernenden später nicht akzeptieren, als falsch bewerten und korrigieren, anstatt sie zum Anlass zu nehmen, das Thema anzusprechen und darüber aufzuklären.

Laut Hägi (2006: 102) sind aber viele Lehrende der Ansicht, dass durch den Einbezug der Plurizentrik ein zusätzlicher Arbeitsaufwand entsteht und Lernende zu überfordert wären. Es geht aber nicht darum, additiv und „dreifach" Deutsch zu lernen bzw. den Lernstoff zu verdreifachen, sondern um eine Auswahl repräsentativer Texte, die die wichtigsten Merkmale der deutschen Varietäten zeigen und eine Bereicherung darstellen sollten.

Auch wenn man davon ausgehen muss, dass sich Lehrende in Bosnien-Herzegowina nicht ausreichend mit dem Thema auskennen, sollte dies doch kein Hindernis sein, sich im Sinne eines modernen Fremdsprachenlehrenden ständig weiterzubilden, Neues zu lernen und niemals zu stagnieren. Eine Gelegenheit dazu bot die vorjährige Deutschlehrertagung des Bosnisch-herzegowinischen Deutschlehrerverbands (BHDLV) unter dem Motto „DACHL im DaF-Unterricht" an, die den Deutschlehrenden aus ganz Bosnien-Herzegowina eine gute Möglichkeit gab, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Als Lehrender muss und kann man natürlich nicht allwissend sein, aber das Ziel sollte die Sensibilisierung für die Vielfalt des deutschsprachigen Kulturraumes und die Varietäten der deutschen Sprache sein und nicht pure Wissensvermittlung.

Lernende sollten ein Recht darauf haben zu erfahren, in welchen Ländern und vor allem *wie* in diesen Ländern Deutsch gesprochen wird. Außerdem sollten sie auf jeden Fall auch die Wahl haben, abhängig von ihrem eigenen Lernziel natürlich, über die eine oder andere Varietät sowohl rezeptiv als auch produktiv mehr zu erfahren. In einem plurizentrischen DaF-Unterricht sollten sie vor allem aber Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, sich im deutschsprachigen Raum zurechtzufinden.

Beruhend auf persönlichen Erfahrungen der Autorin des vorliegenden Beitrags kann auch festgehalten werden, dass die Lernenden die Plurizentrik im Unterricht als eine Bereicherung und nicht als eine zusätzliche Belastung sehen. Vor allem macht es ihnen Spaß, den Wortschatz ihrer eigenen mit dem Wortschatz der deutschen Sprache zu vergleichen, besonders die Austriazismen

und Germanismen. Für sie wirkt auch die Erkenntnis motivierend, dass es doch so viele Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen gibt. Das kann eine große Lernerleichterung für sie darstellen.

Auch die aktuelle Situation in Bosnien-Herzegowina und die geografische Nähe zu Österreich können als Anlass genommen werden, die Lernenden zusätzlich für das Thema der Plurizentrik zu interessieren. Viele Bosnier verlassen derzeit das Land und wandern aus instrumentellen Gründen in alle deutschsprachigen Länder aus, etwa um dort zu studieren oder eine neue Arbeitsstelle zu finden. Kenntnisse im Bereich der sprachlichen Vielfalt des Deutschen sind dabei nicht unwichtig, vor allem wenn sie nicht ausschließlich nach Deutschland, sondern auch nach Österreich oder die Schweiz wollen.

Abschließend sei noch ein Punkt hinzugefügt: In Bosnien-Herzegowina gibt es nach dem Krieg in den 90er Jahren offiziell drei Sprachen: Bosnisch, Kroatisch und Serbisch. Auch wenn der Wortschatz und die Grammatik weitgehend identisch sind, bestehen die nationalen Parteien auf ihrer Unterschiedlichkeit. Man bemüht sich, so viele Unterschiede wie möglich zu finden. Es ist aber die Meinung vieler (sowohl einheimischer als auch internationaler) Sprachwissenschaftler, dass es sich eigentlich um „drei Standardvarianten einer [einzigen] plurizentrischen Sprache handelt" (Flessenkemper/Moll 2018: 276) (vgl. hierzu auch Kordić 2009). Diese (durchaus heikle) Tatsache könnten die Deutschlehrenden in Bosnien-Herzegowina auch zum Anlass nehmen, das Thema der Plurizentrik anzusprechen und mit ihren Lernenden näher zu beleuchten. Vor allem könnte hierzwischen ein Vergleich gozogen werden, womit dieses Thema noch einen Mehrwert bekommen würde.

5 Fazit

Im vorliegenden Artikel wurden Lehrpläne und Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache im Kanton Sarajevo von Bosnien-Herzegowina daraufhin analysiert, ob und wie sie den plurizentrischen Ansatz umsetzen. Da keine der drei Standardvarietäten im Lehrplan ausdrücklich genannt wird, sondern lediglich von einer nicht näher definierten „Standardsprache" die Rede ist, kann man davon ausgehen, dass den Lehrplänen ein monozentrisches Sprachverstädnis zugrunde liegt. Nach der eingehenden Analyse aller Lese- und Hörtexte hinsichtlich der drei Standardvarietäten des Deutschen muss festgestellt werden, dass die Plurizentrik auch in diesen Materialien weder explizit noch implizit thematisiert wird. Bei beiden Lehrwerksreihen handelt es sich um eine monozentrische Lehrwerkkonzeption, was nachvollziehbar ist, da der Lehrplan es nicht vorschreibt. Die Situation in den Lehrwerken widerspiegelt also die

Situation im Lehrplan. Eine Umgestaltung bzw. Anpassung der Lehrpläne und Lehrwerke wäre notwendig, um den Lernenden ein variantenreicheres Bild der deutschen Sprache zu präsentieren.

Es ist weiterhin deutlich geworden, dass im Bereich der Lexik nur vereinzelt oder zufällig auf die Varianz der deutschen Sprache Bezug genommen wird. Gerade in diesem Bereich sollte es aber besonders einfach sein. Da in allen analysierten Lehrwerken nur acht Begriffe gefunden wurden, die der österreichischen Standardvarietät zugeschrieben werden konnten, besteht hier natürlich ein großer Nachholbedarf. Aus diesem Grund wurden Konsequenzen für den DaF-Unterricht und alle Beteiligten in Bosnien-Herzegowina gestellt, die diese Situation verbessern sollten.

Da die DaF-Lehrwerke in Bosnien-Herzegowina wenig bis gar nicht die sprachliche Varietät der deutschen Sprache berücksichtigen, haben die Lehrenden eine große Verantwortung, die Lernenden durch zusätzliche Materialien aufzuklären. Es ist aber schwierig, von Lehrenden, die selbst nicht informiert sind, einen Einbezug von Plurizentrik in ihren Unterricht zu erwarten. Daher bedarf es vieler Fortbildungen, Seminare u.Ä. zu diesem Thema.

Dieser Beitrag will die Lehrenden und Lernenden nicht dazu auffordern, alle Varietäten des Deutschen so zu lernen, dass sie diese selbst produzieren können. Vielmehr soll er ihr Bewusstsein schärfen, dass die deutsche Sprache durch viele nationale und regionale Unterschiede gekennzeichnet ist. Die Lernenden sollen vor allem dafür sensibilisiert werden, dass sie bei Begegnungen mit deutschsprachigen Muttersprachlern auf unterschiedliche Sprechweisen stoßen werden. Wenn sie das Thema der Plurizentrik „rechtzeitig" im eigenen DaF-Unterricht behandeln, wird der unausweichliche „Sprachschock" um einiges milder ausfallen.

Literaturverzeichnis

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: Deutsch als Fremdsprache, Heft 5. Leipzig: Herder-Institut. S. 306–307.

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: de Gruyter.

Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Ebner, Jakob et al. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York: de Gruyter.

Boss, Bettina (2005): Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie? Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe. In: Info DaF 32, Nr. 6, S. 546–555.

Božanović, Ana / Masal, Ljiljana (2002): Njemački jezik 2. Sarajevo: Svjetlost.

Božanović, Ana / Masal, Ljiljana (2006): Njemački jezik 1. Sarajevo: Svjetlost.

Clyne, Michael (1995): The German language in a changing Europe. Cambridge: Cambridge University Press.

de Cilia, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausfoderung, Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag. S. 51–65.

Džananović, Džemilamna / Hadžimuratović, Emira (2011a): Njemački jezik za 1. razred gimnazije. Sarajevo: Svjetlost.

Džananović, Džemilamna / Hadžimuratović, Emira (2011b): Radna sveska zu udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazije. Sarajevo: Svjetlost.

Džananović, Džemilamna / Hadžimuratović, Emira (2012a): Njemački jezik za 2. razred gimnazije. Sarajevo: Svjetlost.

Džananović, Džemilamna / Hadžimuratović, Emira (2012b): Radna sveska zu udžbenik njemačkog jezika za 2. razred gimnazije. Sarajevo: Svjetlost.

Flessenkemper, Tobias / Moll, Nicolas (2018): Das politische System Bosnien und Herzegowinas. Herausforderungen zwischen Dayton-Friedensabkommen und EU-Annäherung. Wiesbaden: Springer.

Hadžimuratović, Emira (2001): Njemački jezik za 4. razred gimnazije. Sarajevo: Svjetlost.

Hadžimuratović, Emira (2004): Njemački jezik za 3. razred gimnazije. Sarajevo: Svjetlost.

Hägi Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang.

Hägi, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 37, S. 5–13.

Hedžić, Lara (2019): Das Bild der deutschsprachigen Länder in ausgewählten DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina. In: Mešić, Sanela / Scheuringer, Hermann (Hrsg.): Deutsch in Bosnien-Herzegowina. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu. S. 214–230.

Jarząbek, Alina Dorota (2013): Der plurizentrische Ansatz und das DACH-Prinzip in polnischen DaF-Lehrwerken. In: Germanica Wratislaviensia 138, S. 173–183.

Kordić, Snježana (2009): Plurizentrische Sprachen, Ausbausprachen, Abstandsprachen und die Serbokroatistik. In: Zeitschrift für Balkanologie, Vol. 45, No. 2. Wiesbaden: Harrassowitz. S. 210–215.

Krumm, Hans-Jürgen (1997): Welches Deutsch lehren wir? Einführung in den thematischen Teil. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23. S. 133–140.

Krumm, Hans-Jürgen / Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert /

Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbbd. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1029–1041.

Maijala, Minna (2016): Plurizentrischer Ansatz im finnischen DaF-Unterricht – am Beispiel der finnischen Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I. In: Drumbl, Hans / de Carvalho, Geraldo / Klinner, Jörg (Hrsg.): IDT 2013. Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt. Band 8. Bozen: Bozen-Bolzano University Press. S. 129–140.

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: Hölder/Pichler/Tempsky. S. 26–38.

Muhr, Rudolf (1995): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff ‚Standardsprache' in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: Muhr, Rudolf / Schrodt, Richard / Wiesinger, Peter (Hrsg.): Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache. Bd. 2: Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder/Pichler/Tempsky. S. 75–109.

Muhr, Rudolf (2000): Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge. Das Deutsche als plurizentrische Sprache – Die Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. URL:

http://www.oedeutsch.at/OESDCD/0INTRO/Gesamt-PDF/A03-Deutsch-a-pluriz.Sprache.PDF (18.01.2020).

Nastavni plan i program. Gimnazija. Njemački jezik. URL:

https://mon.ks.gov.ba/sites/mon.ks.gov.ba/files/njemacki_jezik_za_gimnazije_drugi_strani_jezik.pdf (23.12.2019).

Ransmayr, Jutta (2006): Der Status des Österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung. In: Muhr, Rudolf / Schrodt, Richard (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Sprache der Gegenwart. Frankfurt am Main/Wien: Lang.

Spisak odobrenih radnih udžbenika, udžbenika, priručnika, radnih listova i zbirki zadataka za osnovne škole, gimnazije i srednje tehničke škole i stručne škole u školskoj 2019/2020. godini. URL:

http://www.fmon.gov.ba/Upload/Ostalo/6ce8a34e-fe1e-4da5-a6b8-f405c520adc0_Spisak%20odobrenih%20udzbenika%20za%20skolsku%202019%202020%2007052019.pdf (18.01.2020).

Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber… Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: Linguistik online 10, 1/2, S. 113–121. URL:

https://www.linguistik-online.net/10_02/studer.pdf (10.10.2019).

Aleksandra Breu (Novi Sad)

Probleme der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht in Serbien

Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Thema der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht in Serbien. Das ist ein zentrales Thema im DaF-Unterricht, denn durch Wortschatzarbeit werden die lexikalischen Grundlagen für die Sprachhandlungen bereitgestellt. Ohne Wörter, Wendungen und grammatische Kenntnisse können wir nicht sprachlich handeln und deswegen sind der Wortschatz und die Wortschatzarbeit unabdingbarer Bestandteil des institutionellen Fremdsprachenunterrichtes.

Im Beitrag wird die Wortschatzarbeit an Schulen in Serbien auf den Prüfstand gestellt und der Frage nachgegangen, auf welche Faktoren die Defizite der Studenten, die Deutsch studienbegleitend an den Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten in Novi Sad, Subotica und Niš lernen, zurückzuführen sind.

Der Beitrag entstand aufgrund von Überlegungen, die sich als Folge langjähriger Beobachtung von Sprachdefiziten bei Studierenden herausbildeten, bzw. der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die an den Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten in Subotica, Novi Sad und Niš durchgeführt wurde. Er setzt sich zum Ziel, die Überlegungen und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung darzustellen und die Lehrenden dazu anzuregen, über ihre eigene Unterrichtspraxis, besonders über den Stellenwert der Wortschatzarbeit nachzudenken und einige Änderungen vorzunehmen. Die Änderungen sollten hauptsächlich die Produktion und die produktive Wortschatzarbeit betreffen, denn in diesen zwei Bereichen kann man die meisten Defizite feststellen.

Das Problemfeld wird in vier Abschnitten bearbeitet. Im ersten Abschnitt wird die Entwicklung des Deutschunterrichtes in Serbien dargestellt; der zweite Abschnitt wird den Lehrwerken, die an Schulen in Serbien eingesetzt werden, und dem Vergleich von DaF und DaZ gewidmet; im dritten Abschnitt werden die Probleme der Wortschatzarbeit an Schulen in Serbien betrachtet, während im vierten Abschnitt schließlich Anregungen zur Optimierung der DaF-Unterrichtspraxis gegeben werden.

1 Der Deutschunterricht in Serbien

1.1 Die Anfänge

Der institutionelle Deutschunterricht hat in Serbien eine lange Tradition. Aus historisch bedingten Gründen hat sich Deutsch im Norden des Landes, in der Vojvodina am Anfang des 19. Jahrhunderts neben Serbisch und Ungarisch als Muttersprache etabliert. Im Süden des Landes und in Belgrad wurde Deutsch im Jahr 1805 als erste und meistgelernte Fremdsprache Teil des damaligen Schulwesens. Nach dem ersten Weltkrieg durfte sich das Deutsche als erste Fremdsprache einer Erweiterung auf den Norden des Landes erfreuen. Deutsch als Muttersprache dagegen wurde auf den Status der Minderheitssprache reduziert.

Unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg wurde Deutsch in Serbien zu der unerwünschten Sprache erklärt und verboten. Diese Regel galt bis zum Jahr 1952. Nach der Aufhebung des Verbotes durfte Deutsch als Fremdsprache wieder neben Russisch, Englisch und Französisch institutionell unterrichtet werden. Seit diesem Jahr unternahm der damalige jugoslawische Staat, dessen Teilrepublik Serbien war, den Versuch, eine gleichberechtigte Sprachenpolitik zu führen, indem jede der oben genannten Sprachen zu je 25% im Bildungswesen als Fremdsprache vertreten sein sollte. Die Einteilung fand aber nie ihre praktische Verwirklichung. Bis zu den 80er Jahren gehörte der Vorrang der russischen Sprache. In den 80er Jahren begann im serbischen Schulwesen der Prozess der Reduzierung des Russischen, Französischen und Deutschen zugunsten des Englischen. Nach der Wende 2000 war der Prozess so sehr beschleunigt, dass das Bildungsministerium im Rahmen der damaligen Schulreform und in Anlehnung an die europäischen Richtlinien eine zweite Fremdsprache in den zweiten Zyklus des schulischen Primarbereichs (Grundschule, 5.–8. Klasse) einführte.

1.2 Deutsch als zweite Fremdsprache (L3)

Seit 2005 steht die erste Fremdsprache im nationalen Lehrplan für Grundschulen als Pflichtfach und wird ab der ersten bis zu der achten Klasse im Umfang von zwei Stunden wöchentlich gelernt. Die zweite Fremdsprache wird als Wahlpflichtfach ab der 5. bis zu der 8. Klasse ebenso mit zwei Stunden wöchentlich gelernt. Als Folge der Demokratisierung des Schulwesens dürfen die Schüler die Fremdsprachen selber wählen, was zur Folge hat, dass Englisch zu fast 100% als erste Fremdsprache (L2) und Deutsch in Konkurrenz zu Französisch, Russisch, Spanisch und Italienisch als zweite Fremdsprache (L3) gewählt wird.

Im Sekundar- und tertiären Bereich ist die Zwei-Fremdsprachen-Politik auf Gymnasien beschränkt. Für die Mittelschulen und den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten gilt das Prinzip einer Fremdsprache. Inhaltlich wird der DaF-Unterricht in Serbien ziemlich heterogen organisiert.

Im 19. Jahrhundert wurde das Fach nach dem Vorbild der klassischen Sprachen wie Altgriechisch und Latein unterrichtet. Im Mittelpunkt standen die Vermittlung der deskriptiven bzw. normativen grammatischen Kenntnisse, das Lesen und Übersetzen von Einzelsätzen und literarischen Texten sowie Vokabelgleichungen.

Die Elemente dieses Verfahrens, das als Grammatik-Übersetzungs- Methode bekannt ist, sind noch im heutigen DaF-Unterricht präsent, obwohl dem DaF-Unterricht in Serbien die Sprachlehrmethoden des 20. Jahrhunderts ebenfalls bekannt waren. Aber keine der Methoden des fremdsprachlichen Unterrichtes etablierte sich so fest im DaF-Unterricht in Serbien wie die GÜM und heute die kommunikative Methode.

1.3 Deutsch als Minderheitssprache

Dieses Schulfach wurde im Schuljahr 2019/2020 unter dem Namen *Deutsch unter Einbeziehung von ethnokulturellen Komponenten* (Lehrplan für Deutsch etc. 2018) vom Bildungsministerium zugelassen und in einigen Grundschulen in der ersten Klasse eingeführt. Durch dieses Fach soll die deutsche Sprache als die Muttersprache der deutschen Minderheit, die seit 2011 in Serbien wieder anerkannt ist, belebt und gepflegt werden. Für die Pflege ihrer Muttersprache haben die Minderheiten dem Gesetz nach zwei Möglichkeiten (Zakon o zaštiti manjina 2018: Art. 13):

1. Der gesamte Unterricht wird in der Muttersprache durchgeführt. Diese Möglichkeit ist an die Größe der Minderheit gebunden.
2. Einführung des Wahlfaches *Muttersprache unter Einbeziehung von ethnokulturellen Komponenten* im Primar- und Sekundarbereich, die nicht von der Größe der Minderheit abhängt.

Da die deutsche Minderheit nur 4000 Angehörige zählt, hat sie aus dieser zweiten Möglichkeit Gebrauch gemacht.

1.4 Der Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache in Serbien

Nach der Wende 2000 kam es zu einer Schulreform und zur Entwicklung neuer Curricula. So entstand der Lehrplan für Fremdsprachen, in dem die

kommunikative und die interkulturelle Kompetenz im Mittelpunkt stehen. Es handelt sich um einen offenen Lehrplan, der den Lehrenden viel Freiheit in der Gestaltung des eigenen Unterrichtes lässt. Der Lehrplan geht von den Lernergebnissen, die als Kann-Beschreibungen formuliert sind, aus (Pravilnik o nastavnom planu etc. 2018). Nach den Lernergebnissen werden die Themenfelder, Themen und Inhalte bestimmt. Da der Lehrplan nach den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) verfasst ist, werden im Lehrplan die Entwicklung der schriftlichen und mündlichen Kommunikation sowie der interkulturellen und soziokulturellen Kompetenz, die Vermittlung von grammatischen Kenntnissen, die Mediation und die Bewertung ausführlich dargestellt. Wortschatz und Wortschatzarbeit werden im Lehrplan implizit innerhalb der genannten Inhalte berücksichtigt. Außerdem setzt der Lehrplan auf die Förderung der Lernerautonomie und die Befähigung der Lernenden zum selbständigen Lernen und Handeln sowie zur selbständigen Problemlösung. In diesem Sinne ist das Thema Lernstrategie ein wichtiger Bestandteil des Lehrplans.

Der Lehrplan sollte als Basis für die Erstellung von individuellen Lehrplänen der DaF-Lehrenden dienen. In Serbien werden die Deutschlehrer als monolinguale Philologen mit wenig Praxisbezug ausgebildet und deswegen sind ihnen viele methodische Inhalte fremd. Dazu gehört auch der Umgang mit einem offenen Lehrplan. In der Deutschlehrerausbildung, die vorwiegend auf Reproduzieren beruht, sind Lernerautonomie und Selbstinitiative nur sehr bedingt vertreten. Autonomes Handeln und selbstständige Problemlösung sind nur begrenzt Teil des Studiums, was im Gegensatz zum aktuellen Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache steht. Die Studieninhalte sind durch klare und feste Vorgaben gekennzeichnet, an die die Studenten sich halten sollten, und diese Tatsache beeinflusst ihren Berufsalltag auch nach dem Studienabschluss. Aus diesem Grund brauchen sie für die Unterrichtsplanung und die Durchführung eine solide Basis und detaillierte Richtlinien. Die Umsetzung des Lehrplans verlangt aber Autonomie, Kreativität und Selbstsicherheit. Da diese Kompetenzen in der Lehrerausbildung nicht erworben werden, versucht man sie in der obligatorischen Lehrerfortbildung nachzuholen.

1.5 Die Lehrerfortbildung

Die Lehrenden sind verpflichtet, innerhalb von 5 Jahren mindestens hundert Fortbildungsstunden zu besuchen (Pravilnik o stručnom usavršavanju nastavnika 2018: Art. 23). Die Fortbildungsprogramme werden vom Bildungsministerium genehmigt und von verschiedenen Bildungsorganisationen durchgeführt. Die akkreditierten Fortbildungsveranstal-

tungen für DaF-Lehrende werden von den germanistischen Lehrstühlen, dem Goethe-Institut und dem Deutschlehrerverband angeboten (Katalog programa etc. 2018).

Trotz der verpflichtenden Fortbildung und dem reichhaltigen Fortbildungsangebot ist der Nachholbedarf an Lehrkompetenzen nach wie vor groß. Die Ursache dafür ist die fehlende Evaluation der Umsetzung von Fortbildungsinhalten. Die zu erwerbenden Kompetenzen werden im Unterricht häufig nur teilweise oder gar nicht umgesetzt. Darauf weist auch der Umgang mit dem Lehrwerk hin. Die meisten Lehrenden stellen das Lehrwerk dem Lehrplan gleich und bearbeiten den Lehrwerkinhalt unkritisch von Anfang bis zum Ende, ohne ihn den tatsächlichen Zielgruppen und den Rahmenbedingungen anzupassen. Die Lernergebnisse der Schüler sind ein weiteres Kennzeichen der fehlenden Unterrichtsevaluation. Die in den Schulen angestrebten Sprachniveaus A1 und A2 werden bei vielen Lernenden nicht erreicht.

2 Lehrwerke im DaF – Unterricht in Serbien in Bezug auf DaF und DaZ

Der DaF-Unterricht in Serbien steht wesentlich unter dem Einfluss der Grundausbildung der Lehrpersonen, aber auch unter dem starken Einfluss des Lehrwerkes. Zurzeit sind in Serbien zahlreiche ausländische und einige einheimische Lehrwerke auf dem Markt zu erreichen.

Die ausländischen Lehrwerke stammen von den bekanntesten und größten internationalen Verlagen (Hueber, Klett, Cornelsen etc.). Alle Verlage unterhalten Vertretungen in Serbien, die sich nicht nur um den Vertrieb der Lehrwerke, sondern auch um deren Genehmigung kümmern. Jedes Jahr wird eine Ausschreibung veröffentlicht, in deren Rahmen die Verlage die Genehmigung ihrer Lehrwerke beim Bildungsministerium beantragen können. Um genehmigt zu werden, muß das Lehrwerk im Einklang mit dem Lehrplan sein.

Obwohl sowohl die einheimischen wie auch die ausländischen Lehrwerke die Bedingungen des Lehrplans erfüllen, gibt es einen großen Unterschied zwischen ihnen: Die ausländischen Lehrwerke sind inhaltsreich, sehr gut multimedial unterstützt und beinhalten neben Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandreichung und einer CD-ROM zum Kursbuch auch Materialien für die interaktive Arbeit mit Whiteboard und Beamer, eine DVD mit Filmen für den Unterricht sowie einen Lehrwerkservice im Internet mit ergänzenden Materialien und weiterführenden Informationen.

Die einheimischen Lehrwerke werden zwar nach den DaF-Kriterien erstellt, kommen aber aus finanziellen Gründen unter deutlich bescheideneren Bedingungen zustande. Sie bestehen aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsbuch, einer CD-ROM zum Lehrbuch mit Hörtexten und einem Lehrerhandbuch. Die rezeptiven Inhalte, Hörtexte und Lesetexte, wie auch die Grammatik haben in diesen Lehrwerken Vorrang. Wortschatzarbeit und produktive Aufgaben sind weniger vertreten.

Die Inhalte stellen ein bewusst strukturiertes, oft eintöniges und inaktuelles Input dar, dessen Umfang ziemlich gering ist, und werden daher von den Lernenden meistens als langweilig empfunden. Trotzdem arbeiten die Lehrenden gern mit den einheimischen Lehrwerken, da diese durch ihren begrenzten Umfang keine Stoffreduzierung verlangen, auch auf die serbische Realität Bezug nehmen und nicht zuletzt auch preiswerter sind.

Da die ausländischen Lehrwerke inhaltsreich, aktuell und vom Layout her beeindruckender sind, werden sie von Lehrpersonen und Schülern gleichermaßen für interessanter gehalten und werden an zahlreichen Schulen eingesetzt. Diese Lehrwerke sind aber für Deutsch als Zweitsprache, das die Lehrwerkautoren sehr oft dem Deutschen als Fremdsprache gleichstellen, bestimmt.

2.1 Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache im Vergleich

Zwischen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache gibt es wesentliche Unterschiede. Claudia Riemer hat sich mit den Unterschieden zwischen DaZ und DaF näher befasst:

> DaF wird außerhalb deutschsprachiger Länder gelernt. Der Kontakt zur deutschen Sprache besteht zumeist über strukturierten und kontrollierten Input im Rahmen von Fremdsprachenunterricht. Bewusste Lernprozesse spielen eine wichtige Rolle. Typische DaF-Lernende sind Jugendliche und Erwachsene, die Deutsch in schulischen und oder außerschulischen Institutionen in ihren Heimatländern lernen. (Riemer 2008: 27)

> DaZ findet im Kontext von Migration auf der Basis einer entwickelten L1 statt. Der Kontakt zur deutschen Sprache findet überwiegend über unstrukturierten und unkontrollierten Input statt. Die L2 Deutsch ist für die Bewältigung des Alltags unverzichtbar, der Gebrauch der L1 wird von der Mehrheitsgesellschaft wenig toleriert und gefördert, wohin gegen die DaZ-Kompetenz gern als Gradmesser der Integrationsbereitschaft gewertet wird. (ebd., S. 29)

Demgemäß finden DaF und DaZ an verschiedenen Lernorten, mit verschiedenen Zielgruppen und unterschiedlichen Kontakten zur Sprache innerhalb

von mehr oder weniger unterschiedlichen Institutionen statt. Ein tabellarischer Überblick (nach Riemer 2008) soll diese Erwägungen verdeutlichen:

Kriterium	**DaF**	**DaZ**
Lernort	nicht-deutschsprachiges Land	deutschsprachiges Land
Zielgruppe	homogene Gruppen von Jugendlichen oder Erwachsenen	heterogene Migrationsgruppen
Institution	Schule und außerschulische Institutionen	außerschulische Institutionen und keine Institutionen
Kontakt zur Sprache	bewußt kontrollierter und strukturierter Input	überwiegend unkontrollierter und unstrukturierter Input

Die oben genannten DaZ-Kriterien dienen als Ausgangslage für die Lehrwerke, die in deutschsprachigen Ländern entstehen. Das Konzept dieser Lehrwerke hat zum Ziel, die unstrukturierten, außerhalb von Institutionen erworbenen Kenntnisse einigermaßen zu strukturieren, Sprache bewusst zu vermitteln, und dadurch eine höhere Sprachkompetenz und einen optimaleren Integrationsgrad zu erzielen. Aus diesem Grund sind die Lehrwerkinhalte der Realität der deutschsprachigen Länder, die den meisten Lernenden in Serbien fremd ist, angepasst. Die Lernenden in Serbien lernen Deutsch in ihrer muttersprachlichen Umgebung, in schulischen oder außerschulischen Institutionen, bewusst und unter kontrolliertem und strukturiertem Input. Sie haben keine Möglichkeit, mit der deutschen Sprache außerhalb des institutionellen Rahmens in Kontakt zu kommen, und fassen das Fach Deutsch als Fremdsprache – wie jedes andere Schulfach – als eine Investition in die Zukunft, die für die Lernenden ungewiss ist, auf. Dadurch sinkt die Lernmotivation der Schüler, es fehlt das Erlebnis der unmittelbaren Anwendung des Gelernten und der DaF-Unterricht wird nach der anfänglichen Begeisterung sehr oft als langweilige und belastende Lernaktivität erlebt. Dieser Tatsache sind sich die meisten Lehrenden in Serbien nicht bewusst: Das Lehrwerk stellt für sie die Unterrichtsbasis dar und sie bemühen sich, die Inhalte des Lehrwerkes vom Anfang bis zum Ende zu bearbeiten. Da die Stundenzahl im Umfang von zwei Stunden wöchentlich zu gering ist, um dieser Aufgabe gerecht zu werden, und damit die Schüler nicht allzu belastet werden, werden viele Übungen in den ausländischen Lehrwerken einfach ohne vorherige planmäßige Auswahl reduziert. Dabei geraten Wortschatzarbeit und die Übungen zum produktiven Schreiben zumeist in den Hintergrund, während Grammatik und rezeptive Fähigkeiten mehr trainiert werden.

Abgesehen davon, welches Lehrwerk an den Schulen in Serbien eingesetzt wird, das einheimische oder das ausländische, weisen beide Defizite auf, die die Lehrenden in Kauf nehmen sollten. Die einheimischen Lehrwerke verlangen eine Ergänzung an Aufgaben und Übungen, besonders in den Bereichen produktiver Wortschatzarbeit, Schreiben und Sprechen. Die ausländischen Lehrwerke benötigen wiederum eine durchdachte Auswahl des angebotenen Materials in denselben Bereichen. Beides passiert in der Praxis selten. Als Folge dessen wird das angestrebte A1-Sprachniveu im DaF-Unterricht in Serbien nach 280 Unterrichtsstunden, Niveau A2 nach 560 Unterrichtsstunden von vielen Lernenden immer noch nicht erreicht. Besonders nachweisbar sind die Defizite im Bereich der produktiven Kompetenzen und im aktiven Wortschatz, wie dies auch im Rahmen einer von mir durchgeführten empirischen Untersuchung zum Thema Wortschatzarbeit bestätigt wurde.

3 Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Wortschatzarbeit im serbischen DaF-Unterricht

Die Untersuchung wurde aufgrund von 115 Worttests und einer Umfrage zur Lernerfahrung der befragten Studenten, die studienbegleitend an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät mit dem Sitz in Subotica und einer Zweigstelle in Novi Sad und an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät in Niš Deutsch lernen, durchgeführt. Jedes Schuljahr wählen etwa 150 Studenten Deutsch als Fremdsprache, von denen sich ungefähr 120 für einen Anfängerkurs melden – obwohl fast alle bereits im Sekundarbereich Deutsch gelernt haben und über Sprachkenntnisse auf dem Niveau A1/A2 verfügen sollten. Ihre Vorkenntnisse sind jedoch – besonders in den Bereichen Wortschatz, Schreiben und Sprechen – sehr gering. Bei Leseverstehen und Grammatik ist die Lage etwas besser: hier zeigen einige wenige Studenten Kenntnisse auf dem Niveau A2, manchmal sogar B1. So stellt sich die Frage: *Warum bringen Studenten derart bescheidene aktiv-produktive Sprachkenntnisse aus ihrer vorherigen Schulbildung mit?* Folgende zwei Hypothesen bezüglich des kompetenzorientierten kommunikativen Sprachunterrichts in Serbien könnten als mögliche Antworten auf diese Frage betrachtet werden:

1. Im DaF-Unterricht in Serbien wird die kommunikative Methode unproportional, und zwar zugunsten der Rezeption, eingesetzt.
2. Im DaF-Unterricht in Serbien wird der bearbeitete Wortschatz sehr selten wiederholt.

Am Anfang des studienbegleitenden Deutschkurses im Schuljahr 2019/2020 wurden die zwei Hypothesen in einer empirischen Untersuchung geprüft. Da sich Novi Sad und Subotica im nördlichen Teil und Niš im südlichen Teil des Landes befinden, kommen die befragten Studenten aus verschiedenen Regionen, so dass wir hier mit verhältnismäßig flächendeckenden Ergebnisse rechnen dürften.

Die Studenten, die Deutsch im Sekundarbereich gelernt haben, bekamen eine Liste mit zwölf Bildern, von denen neun Abbildungen Gegenstände und drei Abbildungen Handlungen darstellten, und sollten die Wörter neben die Bilder aufschreiben. Es handelt sich um Wörter, die zu dem produktiven Wortschatz gehören, unabhängig davon, nach welchen Kriterien der Wortschatz ausgewählt wird. In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse der Worttests dargestellt.

Ergebnisse 1: Gegenstände – Substantive

	richtig		falsch		Insgesamt	
das Buch	37	32%	78	68%	115	100%
das Bett	30	26%	85	74%		
das Brot	28	24%	87	76%		
der Tisch	16	14%	99	86%		
das Heft	7	6%	108	94%		
der Stuhl	17	15%	98	85%		
der Schrank	5	5%	110	95%		
das Lineal	4	4%	111	97%		
die Tür	32	29%	83	72%		

Ergebnisse 2: Handlungen – Verben

	richtig		falsch		Insgesamt	
essen	63	55%	52	45%	115	100%
laufen	31	27%	84	73%		
schlafen	59	51%	56	49%		

Die Ergebnisse zeigen, dass diese Wörter den Studenten bekannt sind: Sie haben die deutsche Sprache früher tatsächlich gelernt und auch die fraglichen Wörter irgendwo einmal kennengelernt, aber sich nicht so eingeprägt, dass diese im Langzeitgedächtnis verankert geblieben wären und jederzeit problemlos abgerufen werden könnten.

In der Umfrage sollten die Studenten des Weiteren auch einige Fragen zu ihren Lernerfahrungen beantworten. Im Folgenden werden diese Fragen und die zahlenmäßigen Ergebnisse vorgestellt.

1. Wie haben Sie die Wörter im Deutschunterricht gelernt?

Paar-Assoziations-Lernen		
Anzahl der Antworten	*ja*	*nein*
70	*61%*	
45		*39%*
115	*100 %*	

2. Wie haben Sie die neuen Wörter gelernt?

Auswendig (Vokabelheft)		*Texte lesen*		*Texte lesen und hören*		*Spiel*		*keine Antwort*		*Gesamt*	
34	*30%*	*72*	*63%*	*36*	*50%*	*4*	*3%*	*5*	*4%*	*115*	*100%*

3. Wie wurden die Wörter eingeübt?

Schreiben		*Sprechen*		*keine Antwort*		*Gesamt*	
19	*17%*	*41*	*36%*	*55*	*47%*	*115*	*100%*

4. Wie vielen neuen Wörtern sind Sie in einer Stunde begegnet?

1–5		*5–10*		*10–15*		*15–20*		*mehr als 20*		*keine Antwort*		*Gesamt*	
30	*26%*	*37*	*32%*	*24*	*21%*	*12*	*11%*	*4*	*3%*	*8*	*7%*	*115*	*100%*

5. Wie oft haben Sie die einmal gelernten Wörter in einem Aufsatz oder einem Klassengespräch nach einiger Zeit wiederverwendet?

sehr oft		*oft*		*selten*		*nie*	
–	*–*	*21*	*18%*	*38*	*33%*	*56*	*47%*

Zusammengefasst sehen die Ergebnisse wie folgt aus:

- Die meisten Schüler lernen die Wörter noch immer mit der Paar-Assoziations-Methode, also kontextfrei als eine Wortliste. 17% der Befragten haben angegeben, dass sie Vokabelhefte geführt haben, 44% sagten, dass sie die Vokabeln ins Heft geschrieben haben, 39% wollen schließlich mit zweisprachigen Wörterbüchern gearbeitet haben.

- Die Mehrzahl der Studenten (63%) gab an, dass sie die neuen Wörter durch Lesen gelernt haben, davon die Hälfte auch durch Hören und durch Auswendiglernen (30%).
- Nur 17% der Studenten haben die gelernten Wörter auch in der schriftlichen, 36% in der mündlichen Textproduktion verwendet. Mehr als die Hälfte der Studenten (55%) hat die Wörter im Unterricht nicht weiter produktiv verwendet.
- 35% der Studenten haben pro Stunde mehr als 10, 32% weniger als 10 und 26% weniger als 5 neue Wörter kennengelernt.
- 18% der Studenten haben die gelernten Wörter oft, 33% selten und 47% nie wiederholt.

Diese Ergebnisse führen zu den folgenden Schlussfolgerungen:

1. Im DaF-Unterricht wird meistens die kommunikative Methode, hauptsächlich jedoch in ihren rezeptiven Teilen verwendet – folglich sind im Unterricht vorwiegend Lesen und Hören und damit vor allem der rezeptive Wortschatz vertreten.
2. Im DaF-Unterricht wird sehr selten kreativ geschrieben, etwas öfter gesprochen, aber insgesamt viel weniger produktiv als rezeptiv gearbeitet. Darauf weisen auch die Anzahl der in einer Stunde bearbeiteten neuen Wörter und das Auswendiglernen von Wortlisten hin.
3. Die Wörter, die einmal bearbeitet und gelernt wurden, werden im DaF-Unterricht in wenigen Fällen oft, aber meistens selten oder nie wiederholt.

Anhand der oben genannten Ergebnisse und Schlüsse kann man feststellen, dass die beiden Ausgangshypothesen als bestätigt gelten können und dass man sie als Gründe für die Sprachdefizite der Studenten betrachten kann.

3.1 Die Gründe des disproportionalen kommunikativen DaF-Unterrichtes in Serbien

Der kommunikative DaF-Unterricht ist in Serbien rezeptiv orientiert. Die Produktion kommt sehr oft zu kurz, was aufgrund der Ergebnisse der Worttests deutlich zu sehen ist. Die Wortlisten werden einfach aus dem Lehrwerk übernommen, ohne einen Unterschied zwischen dem produktiven und rezeptiven Wortschatz zu machen, wobei die Wörter meistens nur rezeptiv bearbeitet werden. Darauf weisen die Zahl der in einer Stunde bearbeiteten Wörter und die Ergebnisse der Substantivkenntnisse hin: Wo mehr als 10 Wörter pro Stunde bearbeitet werden, bleibt wenig Zeit für ihre

Anwendung und Wiederholung. Bei keinem der getesteten Substantive wurde ein Kenntnisgrad über 35% festgestellt. Das beste Ergebnis (32%) war beim Substantiv *das Buch* festzustellen, während der Kenntnissgrad der anderen acht Substantive unter 30% liegt. Bei den Verben ist die Situation etwas besser, aber Verben werden im Unterricht auch häufiger benutzt und wiederholt (so war etwa das Verb *essen* 55% der Befragten bekannt). All dies untermauert den Schluss, dass das, was häufiger angewendet und wiederholt wird, auch solider ins Langzeitgedächtnis eingebaut wird.

Obwohl es Bemühungen gibt, den kommunikativen Unterricht proportional zu gestalten und Rezeption und Produktion in gleichem Maße einzusetzen, gelingt das nicht sehr oft, wie auch die dargestellten Ergebnisse zeigen. Die Gründe dafür könnten in der Lerntradition liegen, die durch Reproduktion, mangelnde Selbstinitiative und fehlende Lernerautonomie gekennzeichnet ist und in der Übersetzen und Grammatik noch immer einen hohen Stellenwert haben. Die Deutschlehrer haben ihre Lehrerausbidlung nach dieser Lerntradition abgeschlossen und die meisten von ihnen unterrichten weiterhin nach deren Prinzipien. Dazu kommen noch die geringe Stundenzahl und der Umgang mit Lehrwerken, die von den Deutschlehrern viel Selbstinitiative und Kreativität, aber auch das genaue Kenntnis von Lernstrategien verlangen, um den Lernstoff optimal bestimmen zu können. Über diese Kompetenzen verfügen die Deutschlehrer in Serbien wegen des traditionellen Germanistikstudiums allerdings nur sehr beschränkt. Dies hat das lediglich partielle Erreichen des Zielniveaus zur Folge, was bei den Lernenden zur Unsicherheit führt und sie immer wieder dazu zwingt, das Deutschlernen immer wieder von vorne zu beginnen. Die Lerntradition, der umfangreiche Lernstoff und die geringe Stundenzahl sind also die wichtigsten Ursachen für das sporadische Wiederholen besonders des bearbeiteten Wortschatzes im DaF-Unterricht in Serbien.

4 Verbesserungsvorschläge für den DaF-Unterricht in Serbien

Da die Anzahl der Unterrichtsstunden nicht von den Lehrenden abhängt, können diese auch bloß wenig daran ändern; andererseits bieten sich folgende Möglichkeiten der Optimierung des Lernvorgangs an:

1. Die Lerntradition ändern und mehr neue Methoden anwenden.
2. Sich nicht so stark an das Lehrwerk halten, sondern das Lehrbuch nur als eines von vielen Lehrmitteln betrachten.

3. Je nachdem, welches Lehrwerk im Unterricht eingesetzt wird, den Lehrstoff reduzieren oder ergänzen und mehr dem Curriculum anpassen. Das schulische Curriculum für Fremdsprachen in Serbien ist kompetenzorientiert und ziemlich offen, sodass es jedem Lehrenden die Freiheit gibt, die Inhalte den Fähigkeiten und Bedürfnissen der jeweiligen Lerner anpassen zu können.
4. Den reduzierten oder ergänzten Lehrstoff sowohl rezeptiv als auch produktiv bearbeiten. Den produktiven Lehrstoff mehrmals im Schuljahr wiederholen und immer wieder in neuen, aber ähnlichen Situationen anwenden.
5. Im Rahmen des reduzierten oder erweiterten Lehrstoffes versuchen, Listen mit produktivem Wortschatz zusammenzustellen, die man dann durch produktives Sprachhandeln einübt und anwendet.
6. Im Unterricht deutlich mehr Zeit für kreatives Schreiben einräumen. E-Mails, Berichte, Aufsätze, Präsentationen und Ähnliches können gesteuert oder frei verfasst und im Plenum vorgestellt werden.
7. Nach der schriftlichen Anwendung des produktiven Wortschatzes denselben Wortschatz anschließend auch mündlich in Aufgaben zum Sprechen einsetzen.
8. Die bereits gelernten und eingeübten Wörter aus der Liste mit dem produktiven Wortschatz weiterhin regelmäßig und wiederholt in immer neuen Situationen verwenden.

Auf diese Art und Weise könnten die Lernenden den neuen Wörtern häufiger begegnen. Zuerst würden sie die Wörter durch Lesen und/oder Hören kennenlernen, danach beim Schreiben und anschließend beim Sprechen anwenden. Wenn die Lernenden dabei nach wie vor ihre auch im Wiederholungsprozess einsetzbaren Vokabelhefte oder Wortkarteien führen, könnten die Ergebnisse weiter optimiert werden.

Schlussbemerkung

Der Deutschunterricht hat in Serbien eine lange Tradition. Seine Etablierung und Entwicklung begann am Anfang des 19. Jahrhunderts in Form des muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterrichts. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verlor Deutsch den Status der Muttersprache in Serbien und war als Minderheitssprache und als Fremdsprache im Schulwesen vertreten. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Deutsch zur unerwünschten Sprache erklärt und erst im Jahr 1952 wieder als Unterrichtsfach Deutsch

als Fremdsprache akzeptiert. Deutsch als Fremdsprache war neben Russisch, Englisch und Französisch jahrelang als erste Fremdsprache präsent. Nach Englisch als moderne Lingua franca wird Deutsch auch in Serbien als zweite Fremdsprache vorwiegend im ersten Zyklus des Sekundarbereiches gelernt. Nach 75 Jahren wurde im Schuljahr 2019/2020 das Fach Deutsch als Minderheitssprache an einigen wenigen Grundschulen wieder eingeführt.

Der Stellenwert der deutschen Sprache als zweiter Fremdsprache in Serbien wirkt sich auch auf die Deutschlehrerausbildung aus, die heute noch monolingual als Germanistikstudium nach den traditionellen, auf Reproduktion, mangelnder Selbstinitiative und bescheidener Kreativität beruhenden, Lehrverfahren erfolgt. Die Lerntradition nehmen die Deutschlehrenden in ihre eigene Unterrichtspraxis mit, was zur Folge hat, dass ihre Schüler das vom Curriculum vorgesehene Sprachniveau A1/A2 nur partiell erreichen. Die Defizite sind besonders im Bereich der Produktion und des produktiven Wortschatzes bemerkbar. Dies hat zur Folge, dass viele Lernende unsicher sind und mit dem Erlernen der deutschen Sprache immer wieder bei Null anfangen.

Die Ergebnisse der hier vorgestellten empirischen Studie zeigen, dass der kommunikative Unterricht in Serbien disproportional, d.h. zugunsten der Rezeption und der Grammatikvermittlung eingesetzt wird. Wortschatzarbeit wird in das Fertigkeitstraining, zumeist in das Lese- und Hörverstehen, integriert, was die Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes begünstigt. Da die produktiven Fertigkeiten, besonders das kreative Schreiben, im Unterricht weniger vertreten sind, bleibt auch die Arbeit am produktiven Wortschatz im Hintergrund. Traditionsgemäß suchen die Lehrenden eine sichere Unterrichtsbasis und setzen den Inhalt des Lehrwerkes sehr oft mit dem Curriculum gleich und bearbeiten es von Anfang bis zum Ende. Ausländische Lehrwerke sind für die geringe Anzahl der Unterrichtseinheiten zu umfangreich und benötigen eine Stoffreduzierung, während bei den einheimischen Lehrwerken wiederum eine Anreicherung/Erweiterung des Lernstoffes notwendig ist. Beides wird in der Praxis jedoch kaum durchgeführt. Die Möglichkeiten des offenen Lehrplans für DaF werden sehr selten ausgenutzt, um den Lehrstoff mit der jeweiligen Zielgruppe in Einklang zu bringen. Im DaF-Unterricht werden keine Wortlisten zum produktiven Wortschatz eingesetzt. Der produktive Wortschatz wird lediglich bedingt eingeübt, angewendet und wiederholt. Aus diesem Grund gerät das Gelernte meistens wieder relativ schnell in Vergessenheit. Diese und verwandte Probleme könnten m. E. durch die Anwendung von verschiedenen, abwechslungsreichen Methoden, Stoffreduzierung, intensives Training der produktiven Fertigkeiten sowie häufigere Wiederholung des gelernten Wortschatzes mit Erfolg überwunden werden.

Literaturverzeichnis

A Magyar Nyelv Értelmező Szótára. URL:
https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=sz%C3%B3.

Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. München: Langenscheidt.

Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1993): Wortschatz und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon (=Fremdsprachen in Lehre und Forschung 14). Bochum: AKS.

Collins-Wörterbuch. URL:
https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/word.

GER = Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. München: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela / Müller, Müller / Rusch, Paul (2005): Profile Deutsch. Stuttgart: Klett.

Goethe Institut – ÖSD (2016): Wortliste. München: Goethe-Institut.

Kötter, Markus (2017): Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen und Praxis in Primarstufe und Sekundarstufe. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Lehrplan DaF (2018): Lehrplan für das Fach Deutsch unter Einbeziehung von ethnokulturellen Komponenten für die erste Klasse der Grundschule – Wahlfach. Belgrad.

Nation, I. S. Paul (2001): Learning Vokabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Petrović, Tihomir (2014): Reč – rečenica – govor. In: Godišnjak učiteljskog fakulteta u Vranju, knjiga 5, S. 317–329.

Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. „Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik“, br. 6/2007, 2/2010, 7/2010 – dr. pravilnik, 3/2011 – dr. pravilnik, 1/2013, 4/2013, 11/2016, 6/2017, 8/2017, 9/2017 i 12/2018.

Riemer, Claudia (2008): DaF und DaZ: Gemeinsamkeiten und Unterschiede – lerntheoretisch betrachtet. In: Clalüna, Monika / Etterich, Barbara (Hrsg.): Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. 20. und 21. Juni 2008. Bern: Universität Bern. S. 25–41.

Tütken, Gisela (2006): Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie? In: Info DaF 33, S. 501–543.

Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionlnih manjina. Službeni glasnik SRJ 11/2002, 72/2009 i 47/2018.

Каталог програма стручног усавршавања за школску 2018/2019, 2019/2020. и 2020/2021. годину. Завод за унапређење образовања и васпитања. Београд, 2018.

Pachné Heltai Borbála (Budapest)

Nyelvi ideológiák, nyelvi tudatosság és szókincs-elsajátítás – példák a kisebbségi oktatás területéről[1]

1 Bevezetés

A digitalizáció, a többnyelvűség, a mobilitás korában a nyelv oktatásban betöltött szerepének tudatos megközelítése mind fontosabbá válik (l. például Cenoz/Gorter/May 2017). Kiemelten kérdéssé válik például az, hogyan tudjuk hatékonyan becsatornázni a minket a mindennapokban körülvevő világ (az internet, a baráti kör, a velünk együtt élő kultúrák stb.) erőforrásait a nyelvtanulás folyamataiba. A kreatív feladatok kigondolására és megfelelő helyen és időben történő alkalmazására akkor nyílik nyelvtanárként lehetőségünk, és diákként is jobban megtalálhatjuk motivációnkat, ha a nyelvre nem pusztán mint szabályok és szavak halmazára, hanem mint mindennapi, a hétköznapokban formálódó gyakorlatra tekintünk. Másként fogalmazva, az idegennyelv-elsajátítást befolyásolja, hogy a pedagógusok, diákok vagy éppen a szülők hogyan gondolkodnak a nyelvről, azaz milyen nyelvi ideológiáik vannak. Amikor a nyelvórán különböző témaköröket feldolgozunk, ezek a nyelvi ideológiáink befolyásolják a téma kiválasztásától a feldolgozás módszerein át a metanyelvi kommunikációnkig az oktatás számos vonatkozását. Választott módszereink, munkameneteink pedig egyúttal formálják saját és diákjaink már meglévő elgondolásait is a nyelvről, nyelvtanulásról (vö. Curdt-Christiansen/Weninger 2015).

Tanulmányom célja, hogy a szókincs elsajátításához kapcsolódó néhány gyakorlati példán keresztül rávilágítsak a nyelvi ideológiák lehetséges hatásaira a nyelvoktatásban, és rámutassak, miért lehet hasznos tudatosítani saját és diákjaink elgondolásait a nyelvről. A példákat két oktatási intézményben végzett terepmunka-kutatásom adataiból emelem ki. Mindkét intézmény kisebbségi nyelvoktatási feladatokat is ellát, ám igen különböző kontextusban.

[1] Készült az MTA Nyelvtudományi Intézet Többnyelvűségi Kutatóközpont Nyelv*E*sély Szakmódszertani Kutatócsoport Nyelvileg tudatos iskola, kétnyelvű siketoktatás és a nyelv által kiaknázható tudás innovatív módszereinek, eszközeinek fejlesztése c. projektjéhez kapcsolódva (SZ-007/2016, kutatásvezető: Bartha Csilla).

2 A nyelvi ideológia fogalmáról

Ahogy a ’80-as évek végétől a nyelvi gyakorlatok társadalmi következményeinek kutatása mind nagyobb figyelmet kapott (elsősorban) az antropológiai nyelvészetben, úgy kezdett a figyelem a nyelvi ideológia fogalmára is irányulni (Bartha 2007: 96). Noha mára a nyelvi ideológiák kutatása a szociolingvisztikában igen jelentős terület, a fogalom definíciója korántsem egyértelmű. Legtágabban értelmezve a nyelvi ideológiák egy közösség nyelvről való gondolkodásmódjára, vélekedéseire vonatkoznak (vö. Schieffelin/Woolard/Kroskrity 1998; Laihonen 2004, Pietikäinen/Mäntynen 2009: 60). Gondolhatunk például olyan, a hétköznapokban gyakran elhangzó kijelentésekre, mint *„a német nyelv nehezebb, mint az angol”* vagy, hogy a *„nyelvtanuláshoz érzék kell”*. Azonban a nyelvi idelógiák kérdése ennél jóval összetettebb, így a fogalomnak nem létezik egyetlen határozott definíciója. Áthidaló megoldásként szolgálhat Woolard és Schieffelin megközelítése, akik szerint a nyelvi ideológia fogalmának meghatározásait egy skálán képzelhetjük el. A skála egyik végén azok a meghatározások állnak, amelyek a nyelvről alkotott látszólag neutrális elképzelésekként közelítik meg a fogalmat, míg a másik végén azok, amelyek a nyelvi ideológiákra mint a társadalmi hatalom fenntartását szolgáló stratégiákra tekintenek (Woolard/Schieffelin 1994: 58). Míg előbbire jó példa lehet egy olyan megállapítás, hogy *„az olasz nyelv szépen cseng”*, addig utóbbira az, hogy *„az iskolában szépen kell beszélni”*. (Jól ismert szakirodalmi alapvetés ugyanis, hogy az iskolában is elvárt nyelvi norma rendszerint a nagyobb hatalommal bíró többségi csoportok nyelvhasználatához áll közel, hátrányos helyzetbe hozva ezzel például a kisebbségi közösségekhez tartozó tanulókat, l. Bartha 2002: 85.)

A nyelvi ideológia fogalmának definíciói – például Susan Gal meghatározása – a nyelvről alkotott elgondolások kultúrspecifikus mivoltára is felhívják a figyelmet, valamint arra, hogy a nyelvekről alkotott elgondolások összefüggenek az azok használóiról kialakult képpel (Gal 2002: 197). Lényeges az is, hogy az ideológiák nem egyénekhez, hanem közösségekhez kapcsolhatóak (Bodó 2016: 11); amikor a beszélők nyelvi vélekedéseikről nyíltan megfogalmaznak valamit, akkor azok jellemzően nem egyéni véleményként, hanem egy tágabb közösségben elfogadott, közös tudásként kerülnek megfogalmazásra (Laihonen 2009: 49).

Felmerül a kérdés, miként ragadhatjuk meg ezeket az elgondolásokat, hogyan jelennek meg ezek a mindennapokban. A szakirodalom rámutat, hogy ez történhet explicit vagy implicit módon is (pl. Bodó 2016: 16). Explicit módon például a nyelvről való beszéd során jelennek meg a nyelvi ideológiák, azaz ha valakit például egy interjúban megkérdezünk arról, hogy hasznosnak tartja-e az

egyik vagy másik idegen nyelvet. Implicit módon pedig nyelvi gyakorlatokban érhetőek tetten, tehát egy osztálytermi dekoráció is árulkodhat például arról, hogy az adott iskolai közösség mit gondol az egyes tanult nyelvek közötti hierarchiáról (vö. Woolard/Schieffelin 1994: 58).

3 A nyelvi tudatosság fogalmáról

Hasonlóan a nyelvi ideológiához, a nyelvi tudatosság fogalma is sokrétű. Használatos például a nyelvészet bizonyos szakterületein, az idegen nyelvi tantárgy-pedagógiában, illetve legújabban tágabb oktatásmódszertani értelemben is. Az anyanyelv-elsajátítás kutatásában a nyelvi tudatosság fogalma a nyelvet elsajátító gyermekek intuitív analizáló képességére vonatkozik, „melynek segítségével a kisgyerek megfigyeli beszédét, s alkotórészeire bontja" (Adamikné Jászó 2006: 7). Az idegennyelv-oktatás posztkommunikatív megközelítésében a nyelvi tudatosság-tudatosítás az imitatív, induktív, intuitív nyelvi anyagfeldolgozás, a felfedező tanulás jelentőségére vonatkozik (Erdei 2002: 50). Legújabban pedig oktatásmódszertani munkákban, oktatáspolitikai dokumentumokban a nyelvi tudatosság tágabb értelmezésével is találkozunk. Kiemelt szerepet kapott a fogalom például a 2016-ban bevezetett finn alaptantervben,[2] de más európai oktatáspolitikai dokumentumokban is (pl. *Beacco/Fleming/Goullier/Thürmann/Vollmer 2*015). A finn dokumentumban a kulturális sokféleség és a nyelvi tudatosság az iskolai kultúrát meghatározó alapelvek egyikeként jelenik meg. Az alapelv lényege, hogy a nyelvi tudatosságnak nemcsak az anyanyelv és idegen nyelv tanulásában, hanem az egész iskola működésében, minden tantárgy esetében központi szerepet tulajdonít (vö. Halinen/Harmanen/Mattila 2015; Suuriniemi 2019; Andersen/Ruohotie-Lyhty 2019). A nyelvileg tudatos iskola felismeri és értékeli a gyermekek, szülők és tanárok nyelvi sokféleségét, kiemelten foglalkozik az egyes tantárgyak nyelvének (szakkifejezéseinek, szövegtípusainak) elsajátításával mint a sikeres tantárgyi tanulás alapvető feltételével. A nyelvi tudatosság tantárgyakon átívelő jelentőségével, illetve a nyelv tanulásban betöltött központi szerepével hazai kontextusban is több aktuális kutatás foglalkozik. Ilyen például az MTA Nyelvtudományi Intézet Többnyelvűségi Kutatóközpontjában zajló Nyelv*E*sély-projekt, amelynek célja olyan oktatási módszerek kidolgozása, amelyek a pedagógusok, a szülők és a diákok segítségére vannak az oktatás

[2] A dokumentum letölthető: **https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet** (2019.06.22.). L. még a finn Oktatási Hivatal kiadványát: **https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995_kielitietoinen_opetus_verkko_2.pdf.**

nyelvi kihívásainak kezelésében – különös tekintettel, ám nem kizárólagosan, a siket diákok oktatására (vö. Bartha 2017).

Jelen tanulmányban a nyelvi tudatosság ezen tág, összískolai értelmezését tartom szem előtt. Az elemzett példák segítségével arra hívom fel a figyelmet, milyen előnyökkel járhat az iskola világában fellelhető nyelvi ideológiák tudatosítása.

4 A kutatás helyszíne, adatgyűjtési módszerek

A tanulmányban két különböző intézményben gyűjtött adatok felhasználásával mutatok rá a nyelvi ideológiák tudatosításának szerepére. Az egyik egy finnországi óvoda, ahol 2015-ben nyílt lehetőségem terepmunkát végezni.[3] Az óvoda a közép-finnországi Oulu városában található, és különlegessége, hogy egyik csoportjában nem finnül, hanem északi számi nyelven zajlik a mindennapi munka. Finnországban mintegy 10 000 számi él. Az országban beszélt számi nyelvek veszélyeztetett nyelvek: a Számi Parlament adatai szerint ma már a számik 76,6%-a dominánsan finn nyelvű (Lehtola/Ruotsala 2017: 5). A számik 64%-a az ország legészakibb területein található őshonos területeken kívül, finn többségű településeken lakik (uo.). Ilyen település a 200 000 fő lakosú Oulu városa is, ahol mintegy 1000 számi él. Annak ellenére, hogy az őshonos területeken kívül fekszik, és átlagos finn nyelvű város, Oulu bizonyos szempontból a számi nyelv és kultúra központjának is tekinthető, az ottani egyetemen ugyanis számi nyelv és kultúra mesterképzésre is jelentkezhetnek az érdeklődők. A szak népszerű a terület iránt érdeklődő számi fiatalok körében, akik gyakran tanulmányaik (és a későbbi jobb munkalehetőségek) miatt költöznek északabbról a városba és alapítanak ott családot.

Az óvodai számi nyelvű nevelés elméletben alapvetően két formában érhető el Finnországban. Amennyiben a gyermeknek hivatalosan regisztrált anyanyelve a számi, és a család számi nyelvű, az önkormányzat feladata biztosítani a számi óvodai nevelést.[4] Ha viszont a gyermek otthon nem sajátította el a számi nyelvet, a család azt már nem, vagy csak részben használja, lehetőség van ún. „nyelvi fészkekben" megkezdeni a nyelv tanulását, ezek működését a Számi Parlament támogatja.[5] A nyelvi fészkek lényege, hogy az óvodáskorú csoportokban a foglalkozások során a pedagógusok a gyerekekkel, függetlenül utóbbiak számi nyelvi ismereteitől, egész nap kizárólag a számi nyelvet használják, aminek

[3] A terepmunkát a CIMO ösztöndíja támogatta (RU-15-9723).

[4] Vö. a vonatkozó törvénnyel (Varhaiskasvatulaki 540/2018).

[5] Vö. a Számi Parlament honlapján elérhető információkkal: **www.samediggi.fi.**

köszönhetően a mindennapi tevékenységeken keresztül zajlik a nyelv elsajátítása (Pasanen 2015: 202). Noha a törvényi lehetőségek adottak, a gyakorlatban nem mindenhol valósulhat meg a számi nyelvű anyanyelvi nevelés, elegendő érdeklődő család, anyagi forrás vagy éppen képzett pedagógusok hiányában. 2016-ban az ország területén 105 gyermek vett részt anyanyelvi óvodai nevelésben, és további 73 járt nyelvi fészekbe (Lehtola/Ruotsala 2017: 17).

Az oului óvodában, ahol terepmunkát végezhettem, a kétezres évek elején kezdődött a számi nyelvű nevelés. Az intézmény egyébként egy teljesen átlagos finn nyelvű óvoda, ahova mintegy 170–180 gyerek jár. Az ottani pedagógusok elmondása szerint a városban élő számi szülők igényére egy klubfoglalkozás keretében kezdődött a számi nyelv oktatása, majd később jött létre egy anyanyelvi számi óvodai csoport. 2014-ben igény mutatkozott a nyelvi fészek típusú tevékenységre is, így azóta olyan gyerekek is járnak az intézménybe, akik semmilyen előzetes számi nyelvi kompetenciával nem rendelkeznek. A gyakorlatban az anyanyelvi csoport és a nyelvi fészek csoport egy közösséget alkot, a mindennapi tevékenységek során a pedagógusok a gyerekek nyelvi ismeretei szerint bontják őket kisebb csoportokra, áthidalva ezzel a nyelvi különbségeket. Ottlétem idején 11 gyerek járt a csoportba, köztük három testvérpár. Ketten még egy év alattiak voltak, hárman rendelkeztek nagyjából kiegyenlített finn és számi nyelvi kompetenciával, míg a többieknél a finn nyelv volt a domináns.

A nyelvi fészkekben a mindennapokban végzett foglalkozások célja a gyerekek számi nyelvi kompetenciájának növelése mellett a számi kultúra további értékeinek átadása számukra, úgymint a család, a közösség, a természethez fűződő kapcsolat vagy a tradicionális számi életmód. A legfontosabb módszertani alapelv, hogy a pedagógusok kizárólag a kisebbségi nyelvet használják, és fontos, hogy a gyerekeket minél inkább a tanulási környezetben fizikailag is a számi kultúra és nyelv vegye körül (vö. Laiti 2018: 52–58).

Terepmunkám során interjúkat készítettem a számi csoportban dolgozó három pedagógussal és három másik, finn nyelvű csoportban dolgozó munkatárssal, valamint két olyan szülővel, akiknek gyermeke a számi csoportba járt. Emellett egy héten át részt vettem a számi csoport mindennapi tevékenységeiben. Az interjúk kérdéskörei kiterjedtek a pedagógusok és a szülők nyelvi életrajzára, mindennapi nyelvhasználatára, nyelvi attitűdjeire, valamint az óvodai élet nyelvi aspektusaira (így például a csoport heterogenitásából fakadó kihívásokra, a finn nyelvű óvodai környezet előnyeire és hátrányaira). Az óvoda nyelvi tájképéről (azaz a belső és külső terekben található feliratokról, rajzokról stb.), a gyerekek munkáiról fényképeket készítettem, és valamennyi megfigyelésemet terepnaplóban vezettem.

A másik intézmény, ahonnan dolgozatomban példák szerepelnek, egy Baranya megyei német nemzetiségi település, Geresdlak német nemzetiségi általános iskolája. A településen – hasonlóan más magyarországi német közösségekhez – ma már elsősorban az idősek használják a helyi német nyelvváltozatot, ám a középkorúak és a fiatalok közül is sokan rendelkeznek az iskolában, a közösségben vagy éppen német nyelvterületen elsajátított német nyelvi ismeretekkel. A település nyelvi sokszínűségét növeli, hogy a kétezres évektől nagy számban vásároltak meg finn állampolgárok ingatlanokat a faluban, és aktív kapcsolatokat alakítottak ki a helyiekkel, számos új formáját létrehozva ezzel a mindennapi (elsősorban a német nyelvre támaszkodó) többnyelvű kommunikációnak (a közösségben végzett szociolingvisztikai doktori kutatásom eredményeit részletesen l. például Pachné Heltai 2016a, 2017).

A település általános iskolájába mintegy 90 diák jár. Az általános iskolában a nyelvoktató program szerint zajlik a német nyelv elsajátítása, azaz heti öt órában tanul valamennyi diák németet és egy órában nemzetiségi népismeretet. Emellett nemzetiségi táncot is tanulhatnak a gyerekek. A pedagógusok beszámolói alapján ma már rendkívül ritka, hogy a gyerekek – akik közül természetesen nem is mindenki német nemzetiségű családból érkezik – otthon is halljanak német szót. Ugyanakkor a településen igen aktív a kulturális élet, rendszeresen szerveznek a német kultúrkörhöz kapcsolódó eseményeket és kiállításokat, amelyeket az iskolások is rendszeresen látogatnak (ezekről részletesen l. Pachné Heltai 2016b).

Az iskola pedagógusaival (összesen 9 fővel) 2017 őszén készítettem interjút, valamint fényképanyagot gyűjtöttem az intézményben.[6] Az interjúk célja a pedagógusok nyelvi hátterének és vélekedéseinek feltárása, valamint az anyanyelv- és idegennyelv-oktatáshoz kapcsolódó főbb kihívások megismerése volt.

5 Az elemzés módszere és célja

A két intézményben készített interjúk narratíváit a szociolingvisztikai diskurzuskutatás módszertani lépéseit alkalmazva elemeztem (vö. Heller/Pietikäinen/Pujolar 2018). Először egy „áttekintő mappát" készítettem a fellelhető nyelvi meggyőződésekről, majd célom ezen feltárt ideológiák magyarázata volt. Az összefüggések megtalálásához felhasználtam az intézményekben készített fényképeket és mindennapi oktatásban gyűjtött tapasztalataimat is. Először azonosítottam és kategorizáltam azokat a főbb pedagógusi és szülői

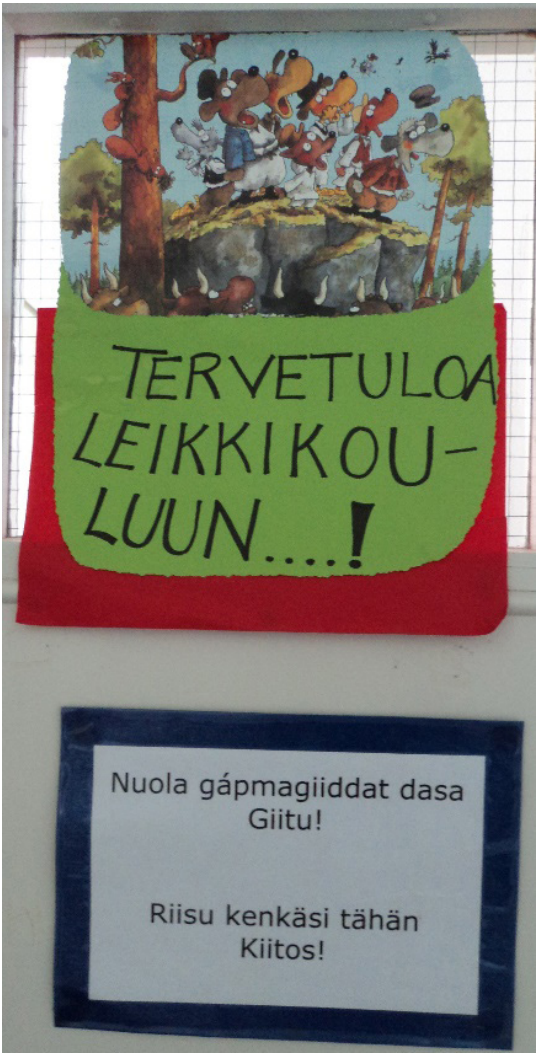
[6] A terepmunka a Nyelvtudományi Intézet Többnyelvűségi Kutatóközpontjában zajló Nyelv*E*sélyprojekt munkálataihoz kapcsolódott.

elképzeléseket, amelyek a nyelvoktatáshoz, szorosabban pedig a szókincs elsajátításához kapcsolódnak a gyűjtött anyagban. Majd arra a kérdésre fókuszáltam, hogyan függnek össze az azonosított ideológiák különböző külső (a tágabb társadalmi kontextusból adódó) és belső (a szűkebb közösség viszonyaiból adódó) tényezőkkel. Az ilyen összefüggések feltárásával kaphatunk ugyanis magyarázatot arra, miként erősödnek vagy éppen kérdőjeleződnek meg a mindennapokban a nyelvi ideológiák. Végül elemzésemben arra is kerestem a választ, hogy mindennek milyen következménye lehet az oktatási folyamatokra. Az alábbiakban ezen elemzési lépések főbb eredményeit foglalom össze.

6 A szókincs-elsajátításhoz kapcsolódó tipikus nyelvi ideológiák a finnországi óvodában

6.1 A nyelv alakítható

A finnországi óvodában azonosított nyelvi ideológiák egyik markáns csoportját azok az elképzelések alkotják, amelyek a nyelvet nem fix rendszerként, hanem a beszélők által alakított nyitott készlethalmazként, a nyelvtanulást pedig sokszereplős kreatív folyamatként, alkotómunkaként fogják fel. Ezen megygyőződés előtérbe kerülésében fontos szerepet játszik az a körülmény, hogy a sikeres nyelvi fejlődéshez a finn nyelvű többségi környezetben működő számi óvodai csoportban mind a szülők, mind a pedagógusok oldaláról szükség van a mindennapi kreativitásra. Egyrészt amiatt, mert a gyerekek igen változatos nyelvi környezetből érkeznek, és az óvodai tevékenységgel nemcsak ők, hanem egyúttal szüleik is folyamatosan tanulnak. A szülők között vannak ugyanis olyanok, akik a mindennapokban maguk sem használják a nyelvet, de passzív ismereteik vannak (például nagyszülőktől hallották még gyerekkorukban). De olyan szülők is vannak, ahol az anya vagy az apa finn nemzetiségű, finn nyelvű, és így maga is csak ismerkedik a számival. Ugyanakkor olyan családok is voltak a csoportban, ahol az otthoni nyelv a számi. Azoknak a szülőknek, akik maguk kevesebb nyelvi inputot tudnak otthon gyermekük számára biztosítani, igényük van a pedagógusoktól érkező, otthon is hasznosítható kreatív ötletekre, dalok, versek, mesék fordítására. Az ilyen szülők számi kompetenciája arra ugyanis gyakran elég, hogy felolvassák a pedagógusoktól kapott számi nyelvű meséket, elénekeljék a dalokat, de maguk fordítani vagy újat kitalálni nem tudnának (minderről bővebben l. még Pachné Heltai/Bartha 2017).



1. kép: Egynyelvű finn és kétnyelvű, számi-finn felirat az egyik közös használatú óvodai helyiség (játszóház) ajtaján

A szülők nyelvi ismereteinek elősegítése érdekében vezették be a pedagógusok azt a gyakorlatot is, hogy – a szülők kompetenciájának függvényében – a gyerekek öltözőszekrényein egy- vagy kétnyelvű (számi vagy számi és finn)

üzeneteket hagynak a szülőknek. Az intézmény olyan tereiben is, amelyeket nem a számi csoport használ, fellelhető volt néhány egyszerű kifejezést megtanító számi felirat, amelyek pedig a többi, finn nyelvű óvónőnek szóltak. Az 1. képen például egy közösen használt szoba ajtaján több feliratot is látunk. A finn nyelvű gyerekeknek és szüleiknek szóló legfelső felirat *(Isten hozott a játszóházban!)* alatt egy kétnyelvűt olvasunk, rajta számiul és finnül: *Itt vedd le a cipődet! Köszönjük!* A nyelv játékos tanulása, az azzal való ismerkedés iránti igény tehát az intézmény nyelvi tájképét is formálja. Ezekről a kétnyelvű vagy számi feliratokról jellemzően úgy nyilatkoztak a pedagógusok, hogy inkább szimbolikus jelentőségűek, semmint a tényleges kommunikációt segítenék. A feliratok jelenléte ugyanakkor növelheti a kisebbségi nyelv iránti nyitottságot, a nyelv presztízsét az intézményen belül (bővebben l. még Pachné Heltai/Bartha 2017).

A nyelvi alkotómunka mindemellett az óvoda falain belüli mindennapokhoz is nélkülözhetetlen. A pedagógusokkal készült interjúkból kirajzolódott, hogy munkájukhoz kapcsolódóan alapvetően három típusú nyelvi alkotói, nyelvtervezési feladatuk van. A mindennapi óvodai program heti tervek szerint lebontva, jellemzően egy-egy nagyobb témát feldolgozva (például az aktuális évszakhoz, ünnepkörhöz stb. kapcsolódva) zajlik. A pedagógusok a hét minden napjára az adott témába illeszkedő kültéri és beltéri tevékenységeket gondolnak ki, és ezzel párhuzamosan a tevékenységhez kapcsolódó, elsajátítandó szókincset is megtervezik. Az új vagy éppen gyakorolandó szavakról, témakörökről elektronikusan a szülőket is értesítik, megteremtve ezzel a lehetőséget az otthoni ismétlésre is. (Az egyes témák nagyobb időközönként történő ismételt tanulásának, valamint a mindennapi rituálék ismétlődésének kiemelt szerepe van a szókincs hatékony elsajátításában.) Ahogy az egyik pedagógus fogalmazott, *„egy lépéssel a gyerekek előtt kell járni”*. Például ha éppen az erdőbe mennek sétálni a gyerekekkel, akkor előre készülniük kell, hogy a különböző fák és állatok számi nevét megtaníthassák nekik. Hasonlóképpen tervezetten zajlik a mondókák, dalok, énekes játékok folyamatos fordítása is.

Az előre tervezhető nyelvi munka mellett a pedagógusoknak a mindennapi tevékenységek során gyakran improvizálniuk is szükséges, ez jelenti a nyelvalkotási feladatok második körét. Az egyik interjúban elhangzott például, hogy a kevés számi nyelvű könyv miatt olykor finn mesekönyvből olvasnak, és a szöveget rögtönözve fordítják. Ez valamikor egyszerű összefoglalást, a nyelvezet egyszerűsítését jelenti, attól függően, hogy az adott tevékenységben részt vevő gyerekek éppen milyen kompetenciával rendelkeznek.

Végül harmadik csoportként a nyelvi alkotómunka része az is, hogy az óvodában megjelenő új tárgyakra, eszközökre vagy éppen a népszerű mesefilmekben szereplő tárgyakra, szereplőkre meg kell találni a megfelelő, a kisebbségi nyelven esetleg még nem létező vagy nem használt kifejezést.

A számi csoport pedagógusainak a szókincsfejlesztést tehát kreatív alkotómunkaként szükséges megközelíteniük, hiszen nincs elegendő tananyag, és gyakran az otthoni nyelvi nevelés számára is eszközöket kell nyújtaniuk. Ehhez a munkához pedig a nyelvet úgy közelítik meg, mint amivel lehet játszani, mint amit a gyerekek és szülők kompetenciájának figyelembevételével lehet és kell alakítani.

6.2 A nyelvet elsősorban cselekvéssel tanuljuk

A nyelvi fészek módszertanának egyik alapelve, hogy a pedagógusok – függetlenül a gyerekek nyelvi ismereteitől – kizárólag a kisebbségi nyelvet használják a mindennapokban, és a gyerekek a tevékenységeken keresztül és azokhoz kapcsolódva sajátítják azt el (Pasanen 2015). Az a meggyőződés és pedagógusi tapasztalat, hogy a nyelvelsajátítást – és ennek részeként a szókincs bővítését – leginkább az érdekes és motiváló tevékenységek segítik elő, számos formában visszaköszönt az interjúkban. A sikeres szókincs-bővítéshez vezető fő feladat tehát azon témák és tevékenységek megtalálása, amelyek fenntartják a gyerekek motivációját, érdeklődését.

Ennek megfelelően – noha kiemelten fontos, hogy a gyerekek a számi kultúrával is ismerkedjenek – a feldolgozandó témakörök, így a megismerendő szókincs kiválasztásánál a legfőbb döntő szempont mégis az, hogy érdekelje a gyerekeket az adott témakör. Ahogy az egyik interjúban elhangzott: „*éppen ezzel tudjuk fenntartani a motivációt, hogy* [a gyerek érezze, hogy] *a nyelvet nem kötelező tanulni, de megéri tanulni, mert mókás dolog.*" Terepmunkám idején például éppen a kukacok és pókok témakör alkotásaiból rendeztek be egy kis kiállítást a pedagógusok (2. kép). Noha ez a téma nem kapcsolódik szimbolikusan a számi identitáshoz – ellentétben például a szintén feldolgozásra kerülő népviselet témakörével (3. kép) –, a gyerekeket érdekelte és motiválta.

2–3. kép:
Tematikus alkotások az óvoda hétköznapjaiból

A pedagógusi interjúkban kiemelődött az is, hogy a szókincs elsajátítása sosem önmagában zajló folyamat. A szókincs bővítését célzó feladatok együtt járnak más készségek fejlesztésével is, vagy éppen fordítva: egy-egy új készségfejlesztő játék például mindig új szókincs elsajátítására is lehetőséget ad. Noha eltérő vélekedések fogalmazódtak meg az interjúk során arról, hogy előny vagy hátrány-e, hogy a csoport egy nagy óvodában és teljesen finn nyelvű intézményi környezetben működik, a tekintetben mindenképpen előnyösnek értékelte ezt a helyzetet az egyik pedagógus, hogy a gyerekek szókincse már csak azáltal is bővül, hogy jobb az infrastrukturális ellátottság más számi nyelvi fészkekhez képest. Rendszeresen cserélik az óvoda csoportjai egymás között például a játékokat, ami változatossághoz, így változatosabb szókészlethez is vezet. Jó példa ez arra, hogyan lehet a látszólag hátrányosabb helyzetből (a nem csak kisebbségi nyelvi környezetből) előnyt faragni egy városi nyelvi fészekben.

6.3 Nem egyféle nyelvet tanulunk

Az interjúkból kirajzolódó harmadik markáns elképzelés a nyelvről és a szókincs tanulásáról a nyelv sokféleségét ragadja meg. Ide tartoznak azok a pedagógusi és szülői megnyilatkozások, amelyek a nyelvjárások megismerésének, elfogadásának és ismeretének fontosságára hívták fel a figyelmet. Az egyik szülő explicit módon fogalmazta meg például azt, hogy számára fontos, hogy a pedagógusok az egyes számi nyelvjárásokat is megértsék, legyenek ismereteik a számi sokféleségéről, és ezt a gyerekekben is tudatosítsák. Hasonlóképpen a tudatos megközelítést emelte ki az egyik pedagógus is, aki elmondta, hogy ő maga éppen egy másik nyelvjárást beszél, mint a csoportba járó – már nyelvi ismeretekkel rendelkező – gyerekek. Ennek ellenére célja nem az, hogy beszédét a gyerekekéhez igazítsa, sokkal inkább a különbségekről való beszélgetést, az eltérések játékos megismertetését tartja feladatának. A nyelvi különbségek megismerése és tudatosítása tehát szülői és pedagógusi elvárásként és célként is megfogalmazódott. A változatosság iránti nyitottság kialakításának igénye adódik abból a körülményből is, hogy a gyerekek egy része például a nyári szünetben számi nyelvű rokonoknál tölti idejét, akik nem feltétlenül ugyanazt a változatot használják, amelyet az óvodában tanulnak.

A nyelv sokfélesége ugyanakkor a nyelvi kompetenciák változatossága kapcsán is megfogalmazódott. Ahogy az egyik pedagógus rámutatott, amellett, hogy a gyerekek igen heterogén nyelvi háttérrel és tudással érkeznek a csoportba, életkoruk is eltérő. A mindennapi munka tehát akkor lehet sikeres, ha a gyerekeket eltérő követelmények elé állítják, és különböző módszerekkel értékelik őket. A pedagógus az alábbi interjúrészletben arról mesélt, miként járt el az egyes gyerekekkel, amikor az ún. „titkok szobájában" voltak. A csábító játékokkal teli szoba különlegessége, hogy oda csak ritkán mehetnek be a gyerekek, ám ott ők maguk is csak a számit használhatják, a finnt – elvben – nem. „*Ma azt csináltam, hogy megismételtem [számiul], amit mondtak. De ez természetesen függ a gyerektől. L. O. nyelvi kompetenciája még nincs azon a szinten, így őt megismétlem. De például ha S. elkezdene finnül beszélni, akkor ki kellene mennie a szobából. Mert ő nagyon jól tud, és tőle már lehet követelni. Az x, y családokkal beszéltük is, és a szülők maguk kérték, hogy igenis követeljük a gyerekektől* [a számi használatát]. *Ezek a családok tudják, hogy az ő gyermekeik már jól beszélnek.*"

Végül a nyelv sokféleségének tudatos megközelítése abban a pedagógusi elgondolásban is megmutatkozott, hogy a gyerekeket a folyamatos kommunikációra ösztönzik, függetlenül attól, hogy az adott megnyilatkozás mennyire tért el a sztenderdben elvárt formáktól, vagy ha egy adott szó épp nem jut eszükbe. „*S. szégyenlősködik, ha éppen egy szóra nem emlékszik, szégyelli mondani, hogy*

nem emlékszik valamire. Igyekeztünk bátorítani, hogy nem baj, ha nem emlékszik, és szabad kérdezni. Mi sem emlékszünk mindig mindenre, nem dől össze a világ, és lehet folytatni a mondatot" – foglalta össze az egyik pedagógus. Az, hogy a nyelvtudás, benne a szókincs, nem zárt ismerethalmaz, hanem az aktuális feladatainkhoz mérten változik, megfogalmazódott a pedagógusok saját nyelvi ismeretei kapcsán is. Az idézett munkatárs a nyelvet idegen nyelvként, egyetemi tanulmányai alatt sajátította el, és saját nyelvtudását értékelve kiemelte, hogy természetesen ő maga sem ismeri számos szakterület szókészletét. A reflexió tehát nemcsak a gyerekek nyelvi fejlődését értékelve, hanem a pedagógusok saját kompetenciáira vonatkozóan is jelen volt a csoportban.

7 A szókincs-elsajátításhoz kapcsolódó tipikus nyelvi ideológiák a vizsgált magyarországi általános iskolában

7.1 A megfelelő anyanyelvi kompetencia nélkülözhetetlen az idegennyelv-elsajátítás során

A magyarországi német nemzetiségi iskola pedagógusaival készített interjúkban markánsan kiemelkedett egy olyan, a nyelv iskolában betöltött szerepéhez kapcsolódó általános elgondolás, ami nemcsak az idegen nyelv oktatása kapcsán, hanem valamennyi tantárgy esetén meghatározó volt. Ez pedig az, hogy a megfelelő anyanyelvi kompetenciák nélkülözhetetlenek a tantárgyi ismeretek sikeres elsajátításához (így az idegen nyelvek tanulásához is). Az anyanyelvi kompetenciák, különösen a megfelelő szövegértési kompetencia meglétének/hiányának egyértelmű hatását a sikeres teljesítményre valamennyi pedagógus kiemelte. *„Nehezen értelmezik a feladatokat, egyre több olyan feladatot kell adnunk, ami nagyon egyszerű, összekötős, igaz-hamisos, csak beírni egy számot vagy hiányzó fogalmat. (…) És emiatt hát módszert kell váltani"* – összegezte a szövegértési kompetencia hiányával kapcsolatos nehézségeket egy pedagógus. Mivel az iskolában a nyelv már nem csak a tanulási tevékenység célja, hanem annak eszköze is, a szövegértéshez és szövegalkotáshoz kapcsolódó nyelvi jelenségekkel valamennyi tanár találkozik, még ha a felmerülő problémákat esetleg nem is nyelvi, hanem például koncentrációs, magatartási nehézségként azonosítja (vö. Bartha 2002). Ezért is van kiemelkedő jelentősége annak, hogy valamennyi szaktantárgy tanára rendelkezzen olyan ismeretekkel, amelyek segítenek számára felismerni és kezelni a nyelvi különbségek okozta nehézségeket (vö. Moate/Szabó 2018).

Többen hozzátették, hogy az anyanyelvi kompetencia kérdésköre egyértelműen rámutat, milyen fontos a szülők és a pedagógusok közötti folyamatos együttműködés: a pedagógusok egyértelmű meggyőződése volt, hogy az otthoni gazdag nyelvi input hiánya nem pótolható az iskolában. Számos interjúban kirajzolódott továbbá, hogy a pedagógusok nézetei szerint a gyerekek otthoni nyelvi környezete sokszor eltér az iskolában elvárt nyelvi változatoktól, ami nehézségekhez vezet a mindennapokban. Az együttműködésre törekvés emiatt is kiemelt jelentőségű: segíthet a gyerekek komfortérzetének növelésében, ha pedagógusként törekszünk arra, hogy megismerjük a diákok otthoni környezetét, és kreatív feladatok formájában teret adjunk például az általuk otthon használt nyelv, nyelvváltozat megjelenítésére az iskolában is (vö. Antalné 2015; Bartha 2015; Kresztyankó 2019).

Jó gyakorlatokról számoltak be az érintett pedagógusok a helyi német nyelvváltozat osztálytermi megjelenése kapcsán. Noha a beszámolók szerint ma már az egész iskolában csupán néhányan vannak, akik a helyi német nyelvváltozatot még ismerő nagyszüleiktől, esetleg külföldön munkát vállaló szüleiktől hallanak német szót, a tanórán esetlegesen előkerülő nyelvjárási kifejezés lehetőséget kínál a nyelvi változatosság érzékeltetésére. „*De szeretik egyébként, hogyha néha sváb*[7] *van, vagy olyat is szoktunk népismereten, hogy egy az egyben sváb szöveget viszek be. És akkor kikeresgéljük a szavakat, hogy mi az, ami hasonlít az irodalmi némethez. Itt is lehet azért dolgokat kitalálni, ami érdekli őket. Meg hát akkor ők is milyen jókat nevetnek, hogy úristen, ezt így kell mondani, meg ott kimaradt egy e betű, meg elnyeljük. Tehát érdekli őket*" – fogalmazott pozitív tapasztalatairól az egyik némettanár. Az otthoni és iskolai nyelvi környezet közötti kapcsolódási pontok megtalálása a magyar nyelvváltozatok, a gyerekeket otthon körülvevő esetleges más beszélt nyelvek, nyelvváltozatok (például cigány változatok) esetében is jó hatással lehetnek a gyerekek nyelvi komfortérzetének és tudatosságának erősítésére (vö. Heltai/Jani-Demetriou 2019; Bartha 2015).

Az anyanyelvi kompetenciák kiemelt jelentőségét egy harmadik témakör miatt is körbejártuk az interjúkban. Több pedagógus említette, hogy a megfelelő anyanyelvi ismeretek megléte esetén kezdhetnek bele sikeresen saját tantárgyuk szaknyelvének átadásába is, így például az idegen nyelvek esetében a nyelvtani fogalmak tudatosításába. Érdemes ezen a ponton kiemelni – ahogy azt néhányan meg is fogalmazták – hogy az iskolában nem csupán a nyelvi tantárgyakat oktató pedagógusok, hanem valamennyi tanár feladata a gyerekek nyelvi kompetenciáinak, metanyelvi ismereteinek és nyelvi tudatosságának

[7] A *sváb* általánosan elterjedt, az érintett közösségekben is elfogadott megnevezés, függetlenül az adott településen beszélt nyelvváltozat tényleges nyelvjárási jellemzőitől (vö. Erb/Knipf 2001).

erősítése. „*Tehát hogy mindig el szokott hangzani konyhanyelven a dolog, és akkor azt mondtam, hogy de matematika óra van, matematikai szaknyelv, igény, beszélgessük úgy is (…)*." Ahogy ez az idézet rámutat, valamennyi szaktanár esetében fontos, hogy rendelkezzen stratégiával a szaknyelv átadásához, és tudatosan közelítse meg saját nyelvtanári feladatait (vö. Rapatti 2015).

7.2 A szókincs bővítéséhez kapcsolódó munka központi szerepet tölt be a nyelvtanulásban

A nyelvoktatáshoz kapcsolódó nyelvi ideológiák között az egyik leginkább kiemelkedő pedagógusi meggyőződés az volt, hogy a nyelvtanulás folyamatában a szókincs bővítésének központi szerepe van. A célzott szókincsbővítés elsődleges formájaként a szótárfüzetbe kiírt szavak ismétléses tanulását említették a megkérdezettek. Amellett, hogy ez a gyakorlat is szerepet tölt be a szókincs bővítésében, érdemes azt is tudatosítani, hogy a szókincs bővítésének gyakorlati tevékenységhez, kontextushoz kötése segíti az új ismeretek elsajátítását és alkalmazását is. Jó példa lehet az iskola nyelvi tájképének színesítését is támogató dekorációk készítése a diákokkal közösen, de más tantárgyakhoz kapcsolódó idegen nyelvű segédanyag, illusztrációk összeállítása is (amilyen a 4. képen szereplő plakátrészlet).

Az ilyen tevékenységek során kiemelten fontos, hogy az elkészült munkák ne pusztán az osztályterem falának dekorációi maradjanak, hanem valamilyen formában beépüljenek a kapcsolódó tantárgy keretében folytatott tevékenységbe is.

Az egyik megkérdezett, természettudományos tantárgyat oktató tanár igen hatékonynak találná a nyelvtanárokkal való szoros együttműködést, és pozitív attitűddel állt e kérdéshez: „*(…) most idén kezdtem el, hogy lent is van egy paraván, és akkor arra szoktam ilyen érdekes dolgokat kirakni, vagy éppen az évszakhoz, hogy sárgulnak a levelek, és igazából ehhez is lehetne nyugodtan akár szavakat kicímkézni* [németül], *tehát megoldható lenne abszolút, meg hatékonyabb is.*" Ha kapcsolódási pontokat találunk a nyelvoktatás és az iskola többi tantárgya között, segítünk kialakítani a diákokban azt a szemléletet, hogy a nyelvre ne mint megtanulandó szabályok és izolált szavak halmazára tekintsenek, hanem mint mindennapi tevékenységeink részére (hatékony tantárgyi együttműködési formákhoz l. például Szabó/Fenyvesi/Soundararaj/Kangasvieri 2019).

4. kép: A szókincs bővítését elősegítő dekoráció egyben az iskolai nyelvi tájképet is színesíti

7.3 A motiváció, a játékosság alapvető feltétele a sikeres szókincs-elsajátításnak

A szókincs-elsajátításhoz kapcsolódóan az interjúkban megfogalmazódott az a nézet is, miszerint a sikeres szókincsbővítéshez elengedhetetlen a megfelelő motiváció megtalálása, és ez nagyobb kihívást jelent a felső tagozatban, mint az iskolás évek elején. Míg alsóban a játékosság határozottabban jelen van a tanulás során, a felsőbb évfolyamokon, ahol a nyelvtani ismeretek tanulására is nagyobb hangsúly kerül, már nehezebb a diákok érdeklődését fenntartani. A megkérdezett pedagógusok ennek ellensúlyozására egyrészt a digitális eszközök nyújtotta lehetőségeket igyekeztek kihasználni. Másrészt a nemzetiségi iskolában lehetőség nyílik a német nyelv elsajátításának folyamatát

a nemzetiségi ismeretkörhöz kapcsolódó tevékenységekkel színesíteni: „*Úgy látom, hogy valahogy jobban is érdekli a gyerekeket, mint a német nyelvtan. Mert itt nagyon sok dolog van, amikor adok ilyen feladatot, hogy gyűjtőmunka, hogy a saját falvadban gyűjtsd* össze *például a búcsúszokásokat vagy ilyesmi. És akkor hoznak, és kidolgozza nekem lapra, és ez érdekli őket*" – számolt be a gyerekek pozitív hozzáállásáról az egyik némettanárnő.

A pedagógusok elmondták, hogy a népismeret oktatása magyar nyelven zajlik, és a népismeret órák gyakran – főként alsó tagozaton – elsősorban kézműveskedéssel, valamilyen alkotó tevékenységgel telnek. A német változatok bevonására, egy-egy kifejezés nyelvjárási változatának megismerésére olyan témák, szókincsterületek esetén kerül sor, amelyekkel a diákok a mindennapokban még a településen találkozhatnak: „*(…) a családtagok neve ugye, meg mit tudom én, egy-két* állat neve [kerül elő], *hogy hogy mondom, meg a háztartási eszközöknek, de az is inkább olyan, hogy már a hallott, hogy a sparhelt meg az ilyesmi. Azt ugye magyarul is hát itt mondjuk Geresdlakon, hallja talán úgy. De kábé csak ennyire* [jön elő a nyelvjárás]."

Noha a helyi német nyelvváltozatnak, régi szokásoknak ma már egyre kisebb szerep jut, ha sikerül megtalálni azokat a pontokat, amelyekkel még találkoznak a gyerekek, az igen motiváló erővel hat – mondták el a tanárok. Ez is rámutat, hogy a szókincs elsajátítása során is mindig érdemes azokat a pontokat keresni, amelyek segítségével a nyelvről mint velünk együtt változó, a mindennapokban jelen lévő, általunk alakított gyakorlatról, nem pedig tőlünk független entitásról beszélhetünk, tanulhatunk az iskolában. Ezzel alakíthatjuk a diákok nyelvről alkotott implicit ideológiáit, melyek aztán befolyásolják a tanulás sikerességét. Jó példa erre az alábbi, 5. kép is, amelyen az *ungarndeutsche* felirat alatt a gyerekek pacskerekről, vállkendőkről készített rajzait láthatjuk. Itt a nyelvi elem, a német felirat jelenti a kapcsot az iskola világa, az ott elsajátítandó ismeretek és az iskola falain kívül még ma is megtapasztalható világ között. Az iskolai nyelvi tájkép ehhez hasonló elemeit, amelyeken a gyerekek munkái által a külvilágban még megtapasztalható tárgyak beemelődnek az iskola világába, érdemes német nyelvi elemekkel, rövid szövegekkel, szavakkal kiegészíteni. Ezzel is hangsúlyozhatjuk, hogy a nyelv (a német is) része hétköznapjainknak, egyben kapocs a kultúrához is (l. még Pachné Heltai 2019).

5. kép:
Az iskolán kívüli világ diákalkotások segítségével jelenik meg az iskola falain belül

8 Összegzés

Tanulmányom célja az volt, hogy rámutassak, hogyan befolyásolhatják pedagógusok, szülők és diákok nyelvről, nyelvtanulásról alkotott elgondolásai a tanulás és a szókincs-elsajátítás folyamatát és sikerességét, és hogy miért fontos elgondolásainkra reflektálni és tudatosan megközelíteni a nyelv oktatásban betöltött szerepét.

Az elemzett finnországi és magyarországi példákban láthattuk, hogy egy adott társadalmi kontextus, egy oktatási intézmény tágabb és szűkebb környezete meghatározza a közösség uralkodó nyelvi ideológiáit. A finn óvodában a gyerekek sokféle nyelvi háttere, a megfelelő könyvek, tananyagok hiánya, a szülők nyelvtanulási igénye döntően befolyásolja az óvodai gyakorlatokat.

A pedagógusok tevékenységében kiemelt jelentőségűvé válik a nyelv kreatív megközelítése és a nyelvi sokféleség tudatos megközelítése. A magyarországi iskolában, ahol már nem csak egy nyelv elsajátítása, hanem a nyelv által a szaktárgyi tudás bővítése is cél, a nyelv mint a tanulás fontos eszköze és feltétele értelmeződött.

Közös elem volt a két intézményben, hogy a pedagógusok egyformán kulcsszerepet tulajdonítottak a sikeres (nyelv)tanulásban – beleértve a szókincselsajátítást is – a motiváció folyamatos fenntartásának. Amennyiben sikerül a gyerekeket a hétköznapokban körülvevő világot beemelni az óvoda, iskola falai közé, az informális tanulási módokat összekapcsolni a formálisakkal, és ezáltal élő, a gyerekek számára releváns témákat feldolgozni, akkor az érdeklődés garantált. Ezért fontos tudatosan figyelni a nyelv oktatásban betöltött szerepére, és pedagógusként, szülőként nyelvileg is összekötni az oktatást és az oktatáson kívüli világot, valamint az óvodán, iskolán belüli különböző tevékenységek között is nyelvi kapcsolódási pontokat találni. Ez segít a (nyelv) tanulást úgy megközelíteni és értelmezni, hogy az valamennyiünket a hétköznapokban is körülvevő folyamatos cselekvés, nem pedig egy intézmény falain belül teljesítendő, elszigetelt feladat.

Felhasznált szakirodalom

Adamikné Jászó Anna (2006): A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. In: Alkalmazott nyelvtudomány (6) 1–2. 5–23. URL: **http://real-j.mtak.hu/4249/1/AlkalmazottNyelvtud_2006.pdf** (2020.04.30.).

Andersen, Line Krogager / Ruohotie-Lyhty, Maria (2019): Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? [Mi a nyelvi tudatosság és hogyan van jelen az iskolában?]. In: Kieli, koulutus ja yhteiskunta (10) 2. URL: **https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa** (2020.04.30.).

Bartha Csilla (2002): Nyelvi hátrány és iskola. In: Iskolakultúra (12) 6–7. 84–93. URL: **http://epa.oszk.hu/00000/00011/00061/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_06_07_084-093.pdf** (2020.04.30.).

Bartha Csilla (2007): Nyelvváltozat- és/vagy nyelvcsere? – Hat magyarországi kisebbségi közösség nyelvi attitűdjeinek összehasonlító elemzése. In: Zelliger Erzsébet (szerk.): Nyelv, területiség, társadalom. A 14. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 95–113.

Bartha Csilla (2017): NyelvEsély: nyelvileg tudatos iskolák az esélyteremtő oktatás szolgálatában. In: Édes Anyanyelvünk (39) 5. 16.

Beacco, Jean-Claude / Fleming, Mike / Goullier, Francis / Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut (2015): The Language Dimension in all Subjects. A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. Strasbourg: Language Policy Unit, Council of Europe.

Bodó Csanád (2016): Nyelvi ideológiák és különbségek. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

Cenoz, Jasone / Gorter, Durk / May, Stephen (szerk.) (2017): Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education. Berlin: Springer.

Curdt-Christiansen, Xiao Lan / Weninger, Csilla (szerk.) (2015): Language, Ideology and Education: The politics of textbooks in language education. London: Routledge.

Erdei Gyula (2002): A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti Eszter / Szűcs Tibor (szerk.): Nyelvpedagógia. Iskolakultúra-könyvek 12. Pécs: Iskolakultúra. 47–52. URL:

http://misc.bibl.u-szeged.hu/45478/1/iskolakultura_konyvek_012.pdf (2020.04.30.).

Gal, Susan (2002): Language ideologies and linguistic diversity: Where culture meets power. In: Keresztes László / Maticsák Sándor (szerk.): A magyar nyelv idegenben. Debrecen: Debreceni Egyetem. 197–204.

Halinen, Irmeli / Harmanen, Minna / Mattila, Paula (2015): Making Sense of Complexity of the World Today: why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning. In: Bozsik Viola (szerk.): Improving Literacy Skills across Learning. CIDREE Yearbook 2015. Budapest: HIERD. URL:

http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_15_Improving_Literacy_Skills_Across_Learning.pdf (2020.04.30.)

Heller, Monica / Pietikäinen, Sari / Pujolar, Joan (2018): Critical Sociolinguistic Research Methods. New York: Routledge.

Heltai János Imre / Jani-Demetriou Bernadett (2019): A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre. In: Anyanyelv-pedagógia (2019) 1. URL:

http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=769 (2020.04.30.).

Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu [Nyelvileg tudatos oktatás – nyelvileg tudatos iskola]. Opetushallitus [Finn Oktatási Hivatal]. URL:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995_kielitietoinen_opetus_verkko_2.pdf (2020.04.30.).

Knipf Erzsébet / Erb Mária (2001): A magyarországi német kisebbség nyelve és nyelvhasználata az ezredfordulón. In: Sisák Gábor (szerk.): Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén. Budapest: Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely. 311–328.

Kresztyankó Annamária (2019): A szociokulturális nyelvi portfólió mint a nyelvi tudatosság módszertana. In: Anyanyelv-pedagógia (2019) 3. URL:

http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=796 (2020.04.30.).

Laihonen, Petteri (2004): A romániai bánsági (bánáti) tolerancia és többnyelvűség a nyelvi ideológiák tükrében. In: Kovács Nóra / Osvát Anna / Szarka László (szerk.): Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből III. Az MTA etnikai-nemzeti kisebbségkutató intézetének évkönyve. Budapest: Akadémiai Kiadó. 81–97.

Laihonen, Petteri (2009): Language Ideologies in the Romanian Banat. Analysis of Interviews and Academic Writings among the Hungarians and Germans. Doktori disszertáció. Jyväskylä: University of Jyväskylä. URL:

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20324/9789513936082.pdf?sequence=1 (2020.04.30).

Laiti, Marikaisa (2018): Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus Suomessa [A számi korai nevelés Finnországban]. Acta Universitatis Lapponiensis 376. Rovaniemi: University of Lapland.

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63477/Laiti_Marikaisa_ActaE_243pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2020.04.30.).

Lehtola, Riitta / Ruotsala, Pia (2017): Saamenkielisten palveluiden nykytilakartoitus. Saamelaisten lasten, nuorten ja perheiden palvelut [A számi nyelven elérhető szolgáltatások aktuális helyzetének áttekintése. A számi gyerekeknek, fiataloknak és családoknak szóló szolgáltatások]. Saamelaiskäräjät. URL:

http://www.sosiaalikollega.fi/uutiset/hankkeet/lape/saam_nykytila_lanupe_110117 (2020.04.30.).

Moate, Josephine / Szabó, Tamár Péter (2018): Mapping a language aware educational landscape. In: Kieli, koulutus ja yhteiskunta (3) 9. URL:

https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape (2020.04.30.).

Pachné Heltai Borbála (2016a): Változó nyelvi gyakorlatok és a mobilitás új formái egy többnyelvű településen: Nexusanalízis egy online társalgásról. In: Bartha Csilla (szerk.): A többnyelvűség dimenziói: terek, kontextusok, kutatási távlatok (=Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII). Budapest: Akadémiai Kiadó. 307–320.

Pachné Heltai Borbála (2016b): Közösségi élet Geresdlakon. In: Barátság (23) 5. 8725–8728.

Pachné Heltai Borbála (2017): Nyelvcsere és szezonális migráció egy többnyelvű magyarországi közösségben: Nyelvi gyakorlatok, ideológiák és kommodifikáció társadalmi folyamatok nexusában. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE. URL:

https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/34207 (2020.04.30.).

Pachné Heltai Borbála (2019): Nyelvi ideológiák az iskolában: egy német nemzetiségi iskola példája. In: Balányi Klára / Mayer Éva / Hegedűs Sándor (szerk.): A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata: Magyarországi nemzetiségi körkép. A Barátság folyóirat különszáma 4. 28–33. URL:

http://nemzetisegek.hu/repertorium/2019/04/beliv_15-47.pdf (2020.04.30.).

Pachné, Heltai Borbála / Bartha, Csilla (2017): Ideologies and practices in a kindergarten offering early education in Northern Sámi outside the Sámi homeland. In: Journal of Applied Language Studies (11) 3. 7–28.

Pasanen, Annika (2015). Kuávsui já peeivičuovâ. 'Sarastus ja päivänvalo': Inarinsaamen kielen revitalisaatio [‚Virradat és napfény': Az inari számi nyelvi revitalizációja]. Uralica Helsingiensia 9. Helsinki: University of Helsinki.

Rapatti, Katriina (2015): Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. [A nyelvi tudatosság a nyelvi tantárgyak oktatásában] In: Mustaparta, Anna-Kaisa (szerk.): Kieli koulun ytimessä – nakökulmia kielikasvatukseen. [A nyelv az iskola középpontjában – szempontok a nyelvi nevelésrő]. Oppaat ja käsikirjat 15. Opetushallitus. 55–62. URL:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf (2020.04.30.).

Pietikäinen, Sari / Mäntynen, Anna (2009): Kurssi kohti diskurssia. [Kurzus a diskurzusról]. Tampere: Vastapaino.

Schieffelin, Bambi B. / Woolard, Kathryn A. / Kroskrity, Paul V. (szerk.) (1998): Language Ideologies: Practice and Theory. Oxford–New York: Oxford University Press.

Suuriniemi, Salla-Maaria (2019): Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. [A nyelvi tudatosság fogalma és nyelvi ideológiák helsinki általános iskolák tanterveinek diskurzusaiban]. In: Kok, Maria / Massinen, Henna / Moshnikov, Ilja / Penttilä, Esa / Tavi, Susanna / Tuomainen, Laura (szerk.): Pidetään kielet elävine. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77. [Tartsuk életben a nyelveket. A finn alkalmazott nyelvtudományi egyesület kiadványai 77.]. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. 42–59.

Szabó Tamás Péter / Fenyvesi Kristóf / Gomathy Soundararaj / Tea Kangasvieri (2019): Everyday Creativity. Európai iskolák belső kreatív erőforrásainak erősítése finnországi példák alapján. Tanári kézikönyv. Jyväskylä: Jyväskyläi Egyetem. URL:

https://creativeschools.eu/uploaded/tiny/files/auto/articles/20/creativity-handbook-_-hu-kismeret.pdf (2020.04.30.).

Woolard, Kathryn A. / Schieffelin, Bambi B. (1994): Language Ideology. In: Annual Review of Anthropology 23. 55–82.

Antalné Szabó Ágnes (Budapest)

A szakszóhasználat vizsgálata az osztálytermi kontextusban magyarórák alapján

1 Bevezetés

A szakmai beszélőközösségek szakmai kultúrákat és szakmai nyelvhasználatot alakítanak ki. A szaknyelvek olyan nyelvváltozatok, amelyeket a szakmai közösségek sajátos beszédhelyzetekben speciális céllal használnak. A szakmai nyelvváltozatok különböznek egymástól a nyelvhasználat színterei, tipikus beszédhelyzetei, az ezekhez kötődő tipikus tevékenységek és a jellemző szövegtípusok alapján (Kurtán 2006). A szaknyelveknek sajátos szó- és kifejezéskészletük van, amely részben eltér a köznyelvi szókincstől és más nyelvváltozatokétól. A szakszókincs olyan szakszókból épül fel, amelyeket a szakma képviselői használnak. A pedagógusok szaknyelve komplex módon egyrészt a nevelési-oktatási tevékenységgel, az iskolai élettel kapcsolatos szakkifejezéseket foglalja magában, másrészt azoknak a tantárgyaknak a szakszókincsét is, amelyeket a pedagógus tanít. Az osztálytermi kontextusban a tanár nyelvhasználatában a szakszók különböző változatai jelennek meg (Kojanitz 2004; Kaposi 2012; Antalné Szabó 2014).

A tanulók részben a pedagógus nyelvhasználatából, részben a tankönyvekből és az őket körülvevő valós és digitális világból ismerik meg, sajátítják el egy-egy szakma, tantárgy szakszókincsét. A tanulási eredményüket befolyásolja, hogy milyen szintű szövegértési és beszédértési kompetenciával rendelkeznek. Az új ismeretek elsajátításának és a tanulási folyamatnak fontos támaszai a pedagógusok tanórai magyarázatai. A tanári magyarázat fogalmát értelmezhetjük diskurzuselemzési és pedagógiai keretben egyaránt, jelen tanulmány mindkét nézőpontú interdiszciplináris megközelítésre tesz kísérletet.

A tanári magyarázat mint diskurzustípus és mint pedagógiai módszer célja az, hogy az új ismeretek a tanulók számára érthetővé váljanak, hogy a tanár a magyarázatával támogassa az új ismeretek elsajátítását. A tanári magyarázat hagyományosan kevéssé interaktív, a tanári beszéd dominál benne a tanulói beszédhez képest, a tanulók elsősorban befogadók ebben a folyamatban. A tanári magyarázat ezért csak akkor járul hozzá a tanulók ismeretelsajátításának

a sikerességéhez, ha a tanárok szókincse és nyelvhasználata igazodik a tanulók kognitív képességeihez, életkori sajátosságaihoz (Falus 2004; Antalné Szabó 2010, 2014).

A diskurzuselemzés, az osztálytermi kommunikáció kutatása (Walsh 2006; Antalné Szabó 2006; Boronkai 2009; Herbszt 2010; Schiffrin 2011) segít megismerni a tanári kommunikáció szókincsét, a tanárok szakszóhasználatának a sajátosságait. Vizsgálja a pedagógusszaknyelv használatának a struktúráját, mintázatait, a kommunikációban használt szakszók változatait, előfordulásuk számát, gyakoriságát és ismétlődésüket. A szakszóhasználat vizsgálatának a korpusza lehet a teljes tanórai tanári kommunikáció, vagy elemezhetjük egy-egy tanórai diskurzustípus példái alapján a szakszóhasználatot (Antalné Szabó 2010). Jelen tanulmány az utóbbi céllal végzett empirikus kutatás eredményeiből mutat be részleteket. A tanári magyarázat mint diskurzustípus szakszóhasználatát elemzi az osztálytermi kommunikációból származó diskurzusrészletek alapján. A tanulmány kitér a tanári magyarázat mint pedagógiai módszer alkalmazásának a sajátosságaira is, ezért a kutatás interdiszciplináris elméleti hátterét komplex módon a diskurzuselemzés és a pedagógia adja (Antalné Szabó 2006; Walsh 2006; Boronkai 2008, 2009).

2 A kutatás anyaga és módszertana

A kutatás célja egyrészt feltárni az osztálytermi kommunikációban a tanári beszéd sajátosságait, kiemelten a szakszóhasználat jellemzőit a tanári magyarázatban mint diskurzustípusban, másrészt megvizsgálni az órafelvételek alapján a tanári magyarázat mint pedagógiai módszer alkalmazását. A kutatás anyagát két magyaróra képezi, egy magyar nyelvi óra és egy irodalomóra videófelvétele, valamint az osztálytermi kommunikáció lejegyzése. A kis minta ellenére tanulságos eredményeket kaphatunk a tanári magyarázat mint diskurzustípus szakszóhasználatáról és mint pedagógiai módszer alkalmazásának a sajátosságairól. A kutatásban alkalmazott interdiszciplináris módszertan alkalmas egy nagyobb mintán végzett vizsgálatra is. Az órákról készült videófelvételek anyagáról mind a BUSZI (Budapesti Szociolingvisztikai Interjú) módszerével, mind az ELAN diskurzuslejegyző szoftverrel készült lejegyzés. A tanulmány a BUSZI módszerével készült lejegyzésből idéz. A két órafelvétel, a tanárok, a tanulók és az iskola főbb adatait tartalmazza az 1. számú táblázat.

1. táblázat: A kutatás anyagának főbb adatai

Példa sor-száma	Az óra hossza (perc)	A magyarázat hossza (szó)	A tanár élet kora	A tanár neme	Az iskola típusa	Az iskola helye	Évf.	Az óra típusa
1.	46	206 db	35–40 év	férfi	gimnázium	Budapest	10.	magyar nyelv
2.	45	207 db	25–30 év	nő	gimnázium	Budapest	10.	irodalom

A két teljes tanítási órának két közel azonos terjedelmű diskurzusrészletét elemzem, egy 206 és egy 207 szóból álló tanári magyarázatot. A tanulmány első felében egy empirikus kutatás alapján a tanári magyarázatot mint diskurzustípust vizsgálom a diskurzuselemzés elméleti keretében és módszertanával, a továbbiakban pedig a tanári magyarázatot mint pedagógiai módszert elemzem az órafelvételek alapján a pedagógia elméleti keretében és módszertanával. Ez a kétféle megközelítés teszi lehetővé a tanári magyarázat komplex jellemzését, következtetések megfogalmazását a hatékony tanári beszéddel és a magyartanítás eredményességével összefüggésben. A kis minta miatt nem végeztem statisztikai vizsgálatokat. A kétféle nézőpontú kutatás főbb kérdései a következők:

- Milyen a tanárok szakszóhasználata a tanórán elhangzó tanári magyarázatokban? A szaktárgyakhoz kapcsolódó speciális szakszók milyen formában és milyen számban fordulnak elő a diskurzusrészletekben?
- A vizsgált szakszóknak milyen egyéb megnevezéseit használja a tanár a diskurzusrészletben?
- Milyen számban fordulnak el**ő** átlagosan a vizsgált szakszók különböző változatai a tanári magyarázatot alkotó megnyilatkozásokban?
- Milyen a tanár által használt szakszók aránya a tanári magyarázatban elhangzó összes szóhoz, a főnevek és a megnyilatkozások számához képest?
- Milyen számban ismétlődnek meg a vizsgált szakszók a diskurzusrészletben?
- Mi jellemzi a tanári magyarázat mint pedagógiai módszer alkalmazását az órafelvételek alapján? Hogyan építi fel a tanár a magyarázatát? Hogyan és milyen példákat választ? Milyen módon győződik meg a magyarázat megértéséről?

A tanórán különböző személyi és dologi tényezők befolyásolják, hogy a tanulók milyen szinten értik meg a tanár beszédét, magyarázatát (Antalné

2006; Boronkai 2008; Herbszt 2010). Az osztálytermi kommunikációban a tanári magyarázat megértése összefüggésben van a tanári beszéd szakszóhasználatával is. Jelen kutatás nem terjed ki a tanulói beszédértés vizsgálatára. A szakszóhasználat és a beszédértés összefüggéseivel kapcsolatban az óralátogatási tapasztalatokra, a korábbi kutatási eredményekre és a két teljes órafelvétel ismeretére épülő lehetséges összefüggéseket fogalmaz meg. A tankönyvkutatások eredményei már meggyőzően bizonyították, hogy az írott szövegek megértését befolyásolja a szövegekben előforduló szakszók száma, gyakorisága (Kojanitz 2004; Kaposi 2012). A tankönyvkutatások eredményei és a nagyszámú óralátogatási tapasztalatok alapján megfogalmazható az a további kutatásokkal alátámasztandó hipotézis, hogy a tanári beszéd szakszóhasználata befolyásolja a tanári beszéd megértését, a tanulóknak a tanulási eredményét. Minél nagyobb a tanári beszédben az egy megnyilatkozásra jutó szakszók száma, annál nehezebb a beszéd megértése. A beszédértés vizsgálata nem célja a jelen kutatásnak, csak lehetséges összefüggéseket fogalmaz meg, a szakszóhasználat elemzésének az eredményeit mutatja be.

3 A tanári magyarázat mint diskurzustípus

A tanári magyarázatot vizsgálhatjuk mint diskurzustípust, mint pedagógiai módszert és mint a pedagógusi kommunikációs kompetencia egyik alkotóelemét (Boronkai 2008; Antalné Szabó 2006, 2010; Hámori 2006; Newby 2007; Herbszt 2010). Az osztálytermi kommunikációban a tanári magyarázat olyan diskurzustípus, amelynek célja az információközlés, a tájékoztatás, egy-egy fogalom, szabály, összefüggés magyarázata. Általában több tanári megnyilatkozásból áll, különböző tanári megnyilatkozások láncolata alkotja. Jellemzően egy teljes tanári beszédfordulót alkot, vagy egy beszédfordulónak a meghatározó részét képezi. Több beszédfordulóra is tagolódhat, ha interaktivitás kapcsolódik hozzá, és tanulói beszédfordulók szakítják meg a tanári magyarázatot. Időbeli terjedelme változó, a rövid, egy-két perces tanári magyarázatoktól a hosszabb, többperces magyarázatokig terjedhet. Az érvelés beszédaktusa jellemzi elsősorban, de megjelenhetnek benne olyan diskurzusrészek is, amelyekhez az elbeszélés és a leírás beszédaktusa kapcsolódik.

A tanári magyarázattal rokon diskurzustípus és egyben pedagógiai módszer is a tanári előadás. Mindkettő közös sajátossága, hogy jellemzően monologikus tanári közlések, kevéssé kapcsolódik hozzájuk interaktivitás, a tanulók bevonása a diskurzusba (Einsiedler et al. 2001; Falus 2004). Mindkét diskurzustípust gyakran kísérik a szemléltetés különféle formái hagyományos és modern digitális eszközökkel. A tanári előadástól a tanári magyarázatot egyrészt az időbeli

terjedelme különbözteti meg, mivel a tanári magyarázat általában rövidebb időtartamú, mint az előadás (Falus 2004). Másrészt a diskurzustípushoz kapcsolódó tipikus beszédaktus is részben eltérő, hiszen a magyarázat jellemzően érvelő szöveg, míg a tanári előadás lehet dominánsan érvelő, elbeszélő és leíró egyaránt. De a tanári magyarázatnak is lehetnek elbeszélő és leíró részei. A tanári előadás gyakran magában foglal tanári magyarázatot is. Mind a tanári előadásra, mind a tanári magyarázatra épülő tanulás kognitív útjain a tanulók az új ismereteket kevéssé aktívan, a tanári közlésből sajátítják el (Antalné Szabó 2006; Herbszt 2010).

A tanári magyarázatot tartalmazó tanári beszédfordulóhoz a dominánsan monologikus jelleg miatt nem kapcsolódik olyan tanulói beszédforduló, amelylyel tipikus szomszédsági párt alkot. A tanári magyarázatot azonban gyakran olyan tanári megnyilatkozások kísérik, amelyek az osztálytermi diskurzust továbblendítik, tanári kérdések, tanári felszólítások és megállapítások, és ezeket az osztálytermi kommunikációra jellemző tanulói beszédfordulók követik (Clarke 1997; Boronkai 2009). A következő órarészletek a vizsgálatban részt vevő, dőlt betűvel kiemelt tanári magyarázatok osztálytermi kommunikációbeli helyét mutatják be (jelölések: T = tanár, D = diák, [öö] = hezitáció, […] = legalább 3 másodperces beszédszünet, [√] = nem érthető elem):

1. példa: Részlet egy anyanyelvi órai diskurzusból

T: Akkor ez micsoda?

D: Tagolatlan mondat.

T: *Tagolatlan, ez egy tagolatlan mondat. Na, most a kérdés az, hogy összetett mondatnak tekintsük-e azt, ami egy tagolatlan mondatból áll és a hozzá kapcsolódó tagolt, elemezhető mondatból. Ez volna az „Auer, mit mozgolódik maga?". Ki gondolja, hogy ez egy összetett mondat? Dia? Igen, ellenpróba, ki gondolja úgy, hogy egyszerű mondat? Ez lehet, hogy megegyezés kérdése, legyen megegyezés kérdése köztünk, tudniillik ez részben filozofikus probléma, és mit csináljunk ezzel az Auerral? Járható út lenne az, hogy hagyjuk innen ki az ilyen tagolatlan részeket, meg a „jaj" meg az „ó" satöbbi típusú egységeket, [öö] mostantól kezdve viszont egyedül a másik megoldás sajnos az alkalmazandó, a picit bonyolultabb. Ez egy összetett mondat. [öö] Folytatódjon tudniillik úgy az összetett mondat rendszere, hogy az szerves és szervetlen kicsit kémiai ízű megjegyzésekkel, szerves és szervetlen módon jöhet létre. Szervesnek akkor tekinthetjük mondatok kapcsolatát, hogyha mind a kettő tagolt, mind a két rész, ami ott összekapcsolódik, tagolt, külön-külön elemezhető egyszerű mondat, és a kettő közötti kapcsolat, ami a valami néven nevezhető, nyelvtani-logikai viszony. Ez lesz egyszerűbb. Szervetlennek pedig akkor tekintjük azt a kapcsolatot két tagmondat között, hogyha az egyik azok közül tagolatlan. Ez egy elemezhetetlen rész lesz, ez kétségtelen, de mégiscsak egy néven nevezhető viszonyban van, meghatározható viszonyban van az azt követő tagolt mondattal. Zoltán?*

D: És szervetlen az is, hogyha mind a kettő tagolatlan?

T: Igen, így van, nagyon jó. Erre tud valaki példát mondani, hogy ne ennyire elvont síkon mozogjunk? Tehát legyen itt egy egy tagolatlan mondat, vessző, még egy tagolatlan, és mondjuk egy felkiáltójel. Balázs?
D: Hé, Auer!

2. példa: Részlet egy irodalomórai diskurzusból

T: *Így van. Hogy népszerű legyen a lap. Hiszen ez akkor az igény, ez a közönségigény. Úgyhogy Vahot ilyen értelemben kiszolgálta, ugye, a* közönséget. Erről is beszéltünk. Ezért volt ez nagyon fontos. *Jó. Megtanulunk ma, sajnos nem tudunk mit csinálni, három fontos műfaji kategóriát. Jó? A helyzetdalt, a zsánerképet és az életképet, ami azért fontos, mert Petőfinél, illetve a népköltészetben, de Petőfinél különösen fontos ez a forma. Alkot ezekben a versformákban, jó? Az egyik a helyzetdal. […] [ír a táblára] A helyzetdalban mindig a költő egy jellegzetes népi figurának a helyzetébe képzeli magát. […] Jó? Tehát egy jellegzetes népi figurának a helyzetébe képzeli magát. […] Például a Befordúltam a konyhára. Ma ezzel fogunk foglalkozni. És ott megnézzük, mi is lesz ez a jellegzetes népi figura. […] És a helyzetdalnak van egy változata, a zsánerkép, […] ami abban különbözik, nagyon-nagyon kicsike a különbség, egy icipici hajszál választja el. Abban különbözik a helyzetdaltól, hogy itt magának a figurának a megalkotása, a jellemzése lesz a fontos, jó? […] Ilyen zsáneralakok lehetnek, ugye, a, az iszákos emberek, a megcsalt férjek. Mind-mind tipikus zsánerfigurák, de ugyanúgy a szerelemes legény vagy a betyár. […] Jó? És az utolsó pedig az életkép. […] Ez teljesen különálló kategória, jó? Az életképben pedig mindig [√] a hétköznapi életnek egy tipikus helyzetét jeleníti meg a vers. Jó? […] Tehát a mindennapi élet egy tipikus helyzetét jeleníti meg a vers. Mellőzi az egyénítést, jó? Tehát egy-két ilyen fő típusvonással. Egy estém otthon, jó, a példa. És a zsánerhez nem mondtunk példát, ugye?*
D: Nem.
T: A Megy a juhász a szamáron például. […] Ezt az Eszter utálja. Megnyugtatlak, nem is fogjuk venni. […] Jó. Világos a három kategória között a különbség?
D: Igen.
T: Világos? Mindenkinek? Jó, rendben. Akkor elkezdünk picit foglalkozni a Befordúltam a konyhára című verssel. […] Jó? [√] mondana nekünk egy oldalszámot?

Az első diskurzusrészlet lejegyzése azt is szemlélteti, hogy a magyar nyelvi órán beszélő tanár egyetlen alkalommal sem tart legalább 3 másodperces beszédszünetet magyarázat közben (jele: […]). Ezzel szemben az irodalomórai tanár beszéde erősen tagolt, többször tart legalább 3 másodperces szünetet, ennek valószínűleg az is a forrása, hogy a tanár a táblára ír magyarázat közben. A szünettartás is hatással lehet a tanári beszéd befogadására, megértésére.

Mindkét magyarázatszöveg példa arra, hogy a tanári magyarázat olyan komplex diskurzusegység, amelyhez nemcsak a magyarázat beszédaktusa kapcsolódik hozzá, hanem egyéb típusú tanári megnyilatkozások is megjelennek benne (Antalné Szabó 2014; Schirm 2015):

- kérdő megnyilatkozások (*Ki gondolja, hogy ez egy összetett mondat? És a zsánerhez nem mondtunk példát, ugye?*);
- felszólító megnyilatkozások (*Dia? Zoltán?*);
- diskurzusjelölő megnyilatkozások (*Jó. Jó? ugye*) stb.

A kérdő és felszólító megnyilatkozások fatikus funkciót is betöltenek, a tanár és a tanulók közötti kapcsolat fenntartását is szolgálják. A diskurzusjelölő megnyilatkozások pedig szerepet játszanak a szöveg strukturálásában, az információ tagolásában, jelzik a tanár attitűdjét is (Schirm 2015). A tanári kommunikáció vizsgálata kiterjedhet a diskurzusstruktúra, a tanári beszédfordulók és a tanári megnyilatkozástípusok elemzésére, továbbá a diskurzuspéldák alapján a pedagógusok szakszóhasználatának a kutatására is. A tanulmány következő része egy olyan vizsgálat eredményeit mutatja be, amely az előzőekben bemutatott két diskurzusrészlet alapján a tanári szakszóhasználatot kutatta a tanári magyarázatban.

4 A tanári magyarázatok szakszóhasználatának vizsgálata

Az órákon használt pedagógusszaknyelvnek többrétegű a szakszókincse, az iskolai élettel kapcsolatos szókincsen kívül forrásai azon tantárgyak is, amelyeket a pedagógus tanít. A tanári magyarázatban megjelenő szaktárgyi szakszók típusai, mennyiségük, eloszlásuk és sűrűségük nemcsak a tanári magyarázat megértését befolyásolják, hanem a tanulók figyelmét, tanulási motivációját is. Jelen kutatásban a tankönyvkutatások szolgáltak mintául a tanári magyarázatok szakszókincsének az empirikus vizsgálatához (Kojanitz 2004; Kaposi 2012). A tankönyvi szövegek és a tanulók szövegértésének a kutatási eredményei rámutatnak arra, hogy összefüggés van a szövegértés szintje és a szövegek szakszóhasználata között. Részben ezek mintájára hasznosak lehetnek az olyan diskurzusvizsgálatok, amelyek a tanári beszéd megértése és a tanár szakszóhasználata között keresnek összefüggéseket. Ennek a kutatásnak az egyik eleme az, amikor a teljes tanórai diskurzusban vagy egy adott diskurzustípusban a a tanár szakszóhasználatát vizsgáljuk.

A szakszókat a megértés nehézségének a foka és a tanulói használat alapján több csoportba lehet osztani (Kojanitz 2004; Kurtán 2006). A tanári beszédben megjelennek olyan szakszók, amelyek a mindennapi szókincs részét képezik, ezáltal kevésbé jelent problémát a megértésük a tanulók számára. A második csoportba azok a szakszók tartoznak, amelyek a szaknyelvben és a köznyelvben egyaránt használatosak, a szaknyelvi értelmezés hasonló a köznyelvi használatéhoz, ezáltal a tanulók jobban ismerhetik őket. A harmadik csoportot olyan speciális szakszók alkotják, amelyek a köznyelvben ritkán jelennek meg, csak egy

adott tudományterület, szaktárgy szakszókincséhez tartoznak (Kojanitz 2004; Kurtán 2006). Ezek megértése és elsajátítása nagyobb kognitív terhelést jelent a tanulók számára. Ugyanakkor a tanulók körében jelentős egyéni különbségek lehetnek a második és a harmadik csoportba tartozó szakszók megértésében és használatában. A jelen vizsgálat nem tér ki arra, hogy a vizsgált szakszók a második vagy a harmadik csoportba tartoznak-e, összességükben kutatja a magyar nyelvi diskurzusrészletben a nyelvészeti szakszók, az irodalomórai részletben pedig az irodalmi szakszók tanórai használatát. A 2–3. számú táblázatok összefoglalják, hogy a két tanári magyarázatban mely szakszókra, ezek milyen változataira és milyen további diskurzusszövegbeli megnevezéseikre terjed ki a kutatás. A spontán és a félspontán tanári beszéd sajátosságaiból adódóan ugyanannak a szakszónak számos változata jelenik meg a tanári beszédben, és nem minden esetben következetes a tanárok szakszóhasználata.

A 2. táblázat a magyar nyelvi órai tanári magyarázatban megjelenő szakszók megjelenési formáit és egyéb megnevezéseiket mutatja be. A 206 szóból álló tanári magyarázatban 12 különböző nyelvészeti szakszónak a változatai jelennek meg összesen 45 alkalommal. Továbbá 20 alkalommal fordulnak elő rájuk vonatkozó anaforikus névmási utalások és egyéb szófajú szavakkal történő megnevezések. A tanári magyarázatnak a minél teljesebb tanulói megértéséhez ez utóbbi csoportba tartozó diskurzuselemek megfelelő értelmezése is szükséges. A szakszóváltozatok és egyéb megnevezéseik összes előfordulásának a száma rendkívül magas, 65 a tanári magyarázat terjedelméhez képest.

2. táblázat: A magyar nyelvi órai tanári magyarázatban vizsgált szakszók (1. példa)

A vizsgált szakszók az első megjelenésük sorrendjében	**A szakszóváltozatok előfordulása**		**A szakszók egyéb megnevezései**		**Az összes előfordulás száma**
	A szakszók változatai **a diskurzusban**	**Számuk**	**Egyéb megnevezések**	**Számuk**	
tagolatlan mondat / tagmondat / mondategység / rész	tagolatlan tagolatlan mondat tagolatlan mondat tagolatlan mondatból tagolatlan részeket tagolatlan	6	hozzá ez	2	8
tagmondat / mondategység / rész	mondat mondatból mondatból részeket egységeket mondatok (kapcsolatát) (mind a két) rész tagmondat (elemezhetetlen) rész mondattal	10	mind a kettő a kettő az egyik azok közül azt	5	15

összetett mondat	összetett mondatnak összetett mondat összetett mondat	3	innen ott	2	5
tagolt mondat / tagmondat / mondategység	tagolt (elemezhető) mondatból tagolt tagolt (mondattal)	3	az	1	4
elemezhető mondat / tagmondat / mondategység	(tagolt) elemezhető mondatból elemezhető (egyszerű) mondat	2	–	–	2
egyszerű mondat	egyszerű mondat egyszerű mondat	2	–	–	2
összetett mondat rendszere	összetett mondat rendszere	1	–	–	1
tagmondat / mondategység / rész	részeket egységeket mondatok (kapcsolatát) tagmondat rész mondattal	6	mind a kettő mind a két rész ami a kettő az egyik azok közül azt	6	12
szerves kapcsolat	szerves szerves (módon), szervesnek	3	–	–	3
szervetlen kapcsolat	szervetlen szervetlen módon szervetlennek	3	–	–	3
mondatok / tagmondatok kapcsolata	mondatok kapcsolatát nyelvtani-logikai viszony kapcsolatot két tagmondat között (néven nevezhető) viszonyban meghatározható viszonyban	5	a kettő közötti kapcsolat ami ez	1	6
elemezhetetlen mondat / tagmondat / mondategység / rész	elemezhetetlen (rész)	1	–	–	1
Összesen:		**45**		**20**	**65**

A vizsgált szakszóváltozatoknak és egyéb megnevezéseiknek a diskurzusban való megjelenési sorrendjét és hálózatát mutatja be a következő összefoglaló, [x] jellel jelölve a nem szomszéd helyzetben elhangzó szakkifejezéseket, valamint a diskurzusbeli megnevezéseiket. Az 1. példa szakszóváltozatainak és egyéb megnevezéseiknek a lineáris hálózata:

> tagolatlan [x] egy tagolatlan mondat [x] összetett mondatnak [x] tagolatlan mondatból [x] a hozzá [x] tagolt, elemezhető mondatból [x] az [x] egy összetett mondat [x] egyszerű mondat [x] tagolatlan részeket [x] egységeket [x] egy összetett mondat [x] az összetett mondat rendszere [x] az szerves és szervetlen [x] szerves és szervetlen módon [x] szervesnek [x] mondatok kapcsolatát [x] mind a kettő tagolt, mind a két rész, ami ott [x] tagolt [x] elemezhető egyszerű mondat [x] a kettő közötti kapcsolat, ami [x] nyelvtani-logikai viszony [x] ez [x] szervetlennek [x] a kapcsolatot két tagmondat között [x] az egyik azok közül tagolatlan, ez egy elemezhetetlen rész [x] viszonyban [x] viszonyban [x] az azt [x] tagolt mondattal

Az előzőekben bemutatott adatok azt is alátámasztják, hogy a tanári magyarázat mint diskurzustípus vizsgálata a tanítás eredményessége szempontjából akkor tekinthető relevánsnak, ha a tanári magyarázat tartalmának a szaktárgyi elemzése is megtörténik. A magyar nyelvi óra példái azt is jelzik, hogy a tanár nem következetesen és nem egyértelműen használja a *mondat,* a *tagmondat*, a *rész* és az *egység* kifejezéseket. A diskurzusrészletből nem derül ki, hogy a tanár mikor melyik értelemben használja az adott kifejezést, habár a fogalmak nem szinonimái egymásnak. A tanár úgy használja őket, mintha ezek között minden esetben koreferens viszony lenne a diskurzusszövegben. A tanulóktól magas szintű kognitív tevékenységet, fokozott figyelmet vár el ezeknek a diskurzusszövegbeli kapcsolatoknak a felismerése és a megfelelő értelmezése. A tanári magyarázat megértéséhez szükségesek továbbá egyéb háttérismeretek is, például a tanulók előzetes tudása a *mondat* fogalmáról, valamint a vizsgálatban nem szereplő idegen szó, egyéb szakszó, például a *filozofikus* és a *kémiai* szavak jelentésének az ismerete.

A 3. táblázat az irodalomórai tanári magyarázatban megjelenő szakszóváltozatokat és a koreferens viszonyban levő egyéb megnevezéseiket tartalmazza. A 207 szóból álló tanári magyarázatban 14 különböző irodalmi szakszó változatai hangoznak el összesen 28 alkalommal. Közülük a *költő* és a *vers* a köznyelvben is hasonló értelemben használatos szakszók. 9 alkalommal jelenik meg rájuk utaló anaforikus névmás és velük koreferens egyéb megnevezés a diskurzusban. Az összes előfordulás száma kevésbé magas a hasonló terjedelmű magyar nyelvi órai példához képest, annak 57%-a, összesen 37.

A tanári magyarázat teljes megértéséhez a tanulók részéről a hiányos grammatikai szerkezetű tanári megnyilatkozások megfelelő értelmezése is szükséges,

hogy felismerjék, amikor az adott megnyilatkozásból hiányzó, korábban megnevezett alanyra vagy tárgyra zéró anaforával és igei személyraggal utalunk vissza (Tolcsvai 2006). Így hoznak létre diskurzusszövegbeli kapcsolatokat a 2. példában a *választja el*, a *különbözik* és a *mellőzi* igealakok a korábban elhangzó szakszóváltozatokkal. További feltétele a vizsgált tanári magyarázat megértésnek a *Petőfi* névhez kapcsolódó megfelelő asszociációk és a *tipikus* idegen szó jelentésének az ismerete is.

3. táblázat: Az irodalomórai tanári magyarázatban vizsgált szakszók (2. példa)

A vizsgált szakszók az első megjelenésük sorrendjében	**A szakszóváltozatok előfordulása**		**A szakszók egyéb megnevezései**		**Az összes előfordulás száma**
	A szakszók változatai **a diskurzusban**	**Számuk**	**Egyéb megnevezések**	**Számuk**	
műfaji kategória	műfaji kategóriát kategória	2	–	–	2
helyzetdal	helyzetdalt helyzetdal helyzetdalban helyzetdalnak helyzetdaltól	5	–	–	5
zsánerkép	zsánerképet zsánerkép zsánerhez	3	ami itt	2	5
életkép	életképet életkép életképben	3	ez	1	4
helyzetdal, zsánerkép, életkép (együtt)			ez ezekben ezzel	3	3
népköltészet	népköltészetben	1	–	–	1
(vers)forma	forma versformákban	2	az egyik az utolsó	2	4
költő	költő	1	–	–	1
népi figura	népi figurának népi figurának népi figura figurának	4	–	–	4
jellemzés	jellemzése	1	–	–	1
zsáneralak	zsáneralakok zsánerfigurák	2	–	–	2

vers	vers vers	2	–	–	2
egyénítés	egyénítést	1	ilyen	1	2
típusvonás	típusvonással	1	–	–	1
Összesen:		**28**		**9**	**37**

A 2. példa alapján vizsgált szakszóknak a diskurzusban való megjelenési sorrendjét és lineáris hálózatát mutatja be a következő összefoglaló, ebben is [x] jellel jelölve a nem szomszéd helyzetben elhangzó szakkifejezéseket és diskurzusbeli megnevezéseiket. A 2. példa szakszóváltozatainak és egyéb megnevezéseiknek a lineáris hálózata:

> műfaji kategóriát [x] helyzetdalt, a zsánerképet és az életképet, ami [x] a népköltészetben [x] ez a forma [x] ezekben a versformákban [x] az egyik a helyzetdal, a helyzetdalban [x] a költő [x] népi figurának [x] népi figurának [x] ez [x] népi figura [x] a helyzetdalnak [x] zsánerkép, ami [x] a helyzetdaltól [x] itt [x] a figurának [x] a jellemzése [x] ilyen zsáneralakok [x] zsánerfigurák [x] az utolsó pedig az életkép, ez [x] kategória [x] az életképben [x] a vers [x] típusvonással [x] a zsánerhez

A 4. táblázat a magyar nyelvi órai és az irodalomórai tanári magyarázat alapján végzett, a szakszóhasználatra vonatkozó vizsgálat eredményeit hasonlítja össze. A hasonló terjedelmű, 206 és 207 szóból álló diskurzusrészletekben egyaránt magas a szakszóváltozatok és az egyéb megnevezéseik előfordulásának a száma és az aránya az összes szó, a lejegyzésekben szegmentálható megnyilatkozások, valamint a főnevek számához képest. Habár némileg kisebb a különböző szakszóváltozatoknak száma a magyar nyelvi órai példában, mint az irodalomórai részletben, mégis minden egyéb összevetésben jelentősen magasabb a szakszók változatainak az előfordulása és aránya az 1. példában a 2. példához képest. Ez a tény önmagában is megnehezíti a tanulók számára a nyelvészeti szakszók tanári magyarázatának a megértését, de a megértést az sem támogatja, hogy a nagyobb számú szakszó-előfordulást az irodalmi példához képest jelentősen kevesebb tanári megnyilatkozás tartalmazza. A magyar nyelvi órai példa megnyilatkozásai hosszabbak, és összetettebb a grammatikai szerkezetük, mint az irodalomórai tanári megnyilatkozásokénak.

Az eredmények alapján az is megállapítható, hogy a magyar nyelvi órai tanári magyarázatban gyakrabban jelenik meg a névmási koreferencia mint diskurzusszervező, koherenciateremtő elem (Tolcsvai 2006; Kugler–Tolcsvai 2015). Az anaforikus névmások használata a tanulóktól magas szintű kognitív teljesítményt vár el, megfelelő emlékezőképességet és folyamatos figyelmet igényel. A tanulóknak képesnek kell lenniük arra, hogy a tanári

magyarázat közben felismerjék, megértsék, hogy az anaforikus névmás melyik kifejezésre utal vissza, mi az antecedense a diskurzusszövegben. Ugyanakkor a névmáshasználatnak pozitív következménye lehet, ha ezáltal csökken a tanári kommunikáció terjedelme, az ismétlésekből adódó redundanciája. A redundancia természetes sajátossága a spontán vagy félspontán beszédnek, a tanári magyarázatban ott és annyi ismétlésre van szükség, amennyi a tanulók számára az élőnyelvi szöveg megértéséhez szükséges.

4. táblázat: A szakszókincskutatás eredményei

Vizsgálati szempontok	**1. példa**	**2. példa**
Az összes szó száma	206 db	207 db
Az összes főnév száma	40 db főnév + 2 db szó főnévi szerepben	48 db főnév + 1 db szó főnévi szerepben
Az összes vizsgált szakszóváltozat száma	45 db	28 db
Az összes vizsgált szakszó egyéb megnevezéseinek a száma	20 db	9 db
Az összes vizsgált szakszóváltozat és megnevezéseik száma	65 db	37 db
Az összes vizsgált különböző szakszó száma	12 db	14 db
A megnyilatkozások száma	15 db	25 db
Egy megnyilatkozásban előforduló szavak átlagos száma	13,7 db	8,3 db
Egy megnyilatkozásban előforduló főnevek átlagos száma	2,8 db	1,9 db
Egy megnyilatkozásban előforduló vizsgált szakszóváltozatok átlagos száma	3 db	1,1 db
Egy megnyilatkozásban előforduló vizsgált szakszóváltozatok és egyéb megnevezéseik átlagos száma	4,3 db	1,5 db
Egy megnyilatkozásban előforduló vizsgált különböző szakszók átlagos száma	0,8 db	0,6 db
A vizsgált szakszóváltozatok aránya az összes szóhoz képest	21,8%	13,5%
A vizsgált szakszóváltozatok és megnevezéseik aránya az összes szóhoz képest	31,5%	17,8%
A vizsgált különböző szakszóváltozatok aránya az összes szóhoz képest	5,8%	6,7%
A vizsgált szakszóváltozatok aránya a főnevekhez képest	107%	57,1%

A vizsgált különböző szakszók aránya a főnevekhez képest	28,6%	28,5%
A vizsgált különböző szakszók változatai megjelenésének az átlagos száma	3,8 alkalom	2 alkalom
A vizsgált különböző szakszók egyéb megnevezései megjelenésének átlagos száma	1,7 alkalom	0,6 alkalom
A vizsgált különböző szakszók változatai és egyéb megnevezései megjelenésének átlagos száma	5,4 alkalom	2,6 alkalom

A tanári beszédben a szakszóhasználat vizsgálata részben eltérő eredményeket hozott a tankönyvkutatások szakszókincsvizsgálatához képest a tanári beszéd spontán vagy félspontán jellege miatt (Gósy 2004; Boronkai 2008). A tankönyvi szövegekben előforduló főnevek és szakszók arányának az összehasonlítása azért lehet releváns és hasznos adat, mert a szakszók az írott nyelvi szövegekben általában szótári alakjukban, főnévi formában jelennek meg. Ezzel szemben a spontán vagy a félspontán tanári beszédben a szakszók nemcsak főnévvel kifejezett formában fordulnak elő, hanem számos egyéb nyelvi változatban is, ezért magasabb az 1. példában vizsgált szakszóváltozatok aránya (107%) a tanári magyarázatban megjelenő összes főnévéhez képest. Ez az önmagában is figyelemreméltó adat is felhívja a figyelmet a tanári beszéd tanulói megértésének az egyéb összetevőire az írott nyelvi szövegek megértéséhez képest.

Mind a szövegértésben, mind a beszédértésben a megértést befolyásoló tényező az is, hogy egy adott szövegegységben hányszor ismétlődik meg valamilyen formában az adott szakszó. A szóbeli nyelvhasználat természetes sajátossága a redundancia (Antalné 2006; Herbszt 2010), az osztálytermi kommunikációban lehetnek például olyan szituációk és külső tényezők, amelyek miatt a tanulók nem jól hallják vagy nem fogadják be a tanári beszéd minden elemét. A félspontán tanári magyarázatok redundanciáját továbbá az is növeli, hogy a tanár aközben is beszél, miközben a további mondandóját megtervezi (Gósy 2004, 2005). Negatív hatása lehet a megértésre, ha a szükségesnél kisebb vagy a szükségesnél nagyobb számban ismétlődik meg a megtanítandó szakszó az írott nyelvi szövegben vagy a tanári kommunikációban. A kutatási eredmények alapján a magyar nyelvi órai példában átlagosan 3,8 alkalommal, az irodalomórai diskurzusrészletben pedig átlagosan 2 alkalommal ismétlődik meg ugyanannak a szakszónak valamely változata. Ha pedig a szakszók egyéb megnevezéseit is figyelembe vesszük, akkor a magyar nyelvi órai tanári magyarázatban ugyanazt a szakszót átlagosan 5,4 alkalommal említette meg a tanár, az irodalomórán pedig átlagosan 2,6 alkalommal. A szakszók túlságosan gyakori és rendkívül változó formájú megjelenése a tanári

magyarázatban megnehezítheti a tanulók számára a tanári beszéd megértését és megfelelő értelmezését.

5 A tanári magyarázatok vizsgálata pedagógiai kontextusban

A tanári magyarázat tehát egyrészt a diskurzuselemzésben használt fogalom, az osztálytermi kommunikációban elhangzó egyik tanári diskurzustípust jelenti, másrészt a pedagógiában is értelmezhető fogalom, a tanítási-tanulási folyamatban alkalmazott egyik pedagógiai módszer és a tanári kommunikációs kompetencia egyik alkotóeleme. A kutatás anyaga, a két órafelvétel és a két tanári magyarázat lejegyzett szövege alapján szakpedagógiai elméleti keretben és megközelítésben az is megfigyelhető, hogy a tanárok hogyan alkalmazzák a tanári magyarázatot mint pedagógiai módszert, és milyen szintű a tanári magyarázattal kapcsolatos pedagógiai kommunikációs kompetenciájuk (Falus 2004; Newby et al. 2007).

Az órafelvételek és a vizsgált diskurzusrészletek alapján megfigyelhető, hogy egyik tanár sem törekedett maradéktalanul a magyarázat logikus felépítésére és a tanulók számára a megértés támogatására. Ugyan mindkét tanár alkalmazza a magyarázatszövegek bevezető részében a témamegjelölést, a magyar nyelvi példában kérdés, az irodalomórai példában megállapítás formájában, de utána nem segítik a részek közötti logikai kapcsolatok megértését retorikai átvezető mondatokkal és a végén összegzéssel. Mindkét tanár próbál építeni a tanulók meglevő tudására, korábbi tapasztalataikra, vannak erre utaló megnyilatkozásaik, de kevéssé győződnek meg a tanári magyarázat tanulói megértésének a sikerességéről. Néhány nem valódi tanári kérdést fogalmaznak meg csak arra vonatkozóan, hogy a tanulók megértették-e a tanári közlést.

A tanulók gondolkodási szintjéhez próbálnak igazodni abban, hogy példákkal szemléltetik az új fogalmakat, ezt logikai-retorikai szempontból a tanári magyarázatban különböző módon teszik (Apel 1997; Adamik et al. 2005). A magyar nyelvi órán a tanár induktív módon érvel, előbb elemzi a példát, majd erre igyekszik építeni az új fogalom megtanítását, ez jobban támogatja a megértést, mint a deduktív felépítés. Ugyanakkor az induktív felépítésű tanári magyarázatban a megnyilatkozások gyakori befejezetlensége, megszakítása és a magyarázatszöveg egészéhez képest a szakszóhasználat gyakorisága csökkentik a tanulók számára a befogadás sikerességét, megnehezítik a megértést. Az irodalomórán a tanár deduktív módon magyarázza el az új fogalmakat, a fogalmi jegyek bemutatása után hangzik el a példa, ez a tanulók egy részének kognitív nehézséget okozhat.

Az irodalomórai magyarázatban a tanár egyszerűbben, tömörebben és érthetőbben beszél, mint a másik pedagógus a magyar nyelvi órán. Az irodalmat tanító tanár megnyilatkozásai rövidebbek és megformáltabbak, mint a magyar nyelvi órát tartó tanáré. A szakszóhasználat vizsgálatának az eredményei alapján azt is meg lehet fogalmazni, hogy a tanárok a megértést kevéssé támogató módon, igen nagy számban és gyakoriságban építik be a szakszók különböző változatait a beszédükbe. A videós órafelvételek alapján mindkét pedagógus igyekszik segíteni szupraszegmentális és nonverbális eszközökkel a tanári magyarázat megértését, sőt kis számban retorikai eszközöket, például retorikai kérdést is alkalmaznak. Az egyik órán fénymásolatok használata, a másik órán a táblai munka jelenik meg mint a megértést támogató szemléltető eszköz.

6 A tanári magyarázat funkciói az anyanyelvi és az idegen nyelvi órán

A tanári beszédnek és a tanári magyarázatnak részben hasonló, részben eltérő funkciói vannak az anyanyelvi és az idegen nyelvi órán. Mind az anyanyelvi órán, mind az idegen nyelvi órán fontos tanulástámogató szerepe van a tanári beszédnek. A tanulók tanulási folyamatát segíti, a tanári magyarázat az egyik eszköze annak, hogy a tanulók új ismereteket sajátítsanak el az osztálytermi környezetben. Az anyanyelvi órákon az anyanyelvi fejlesztés mellett a tanulók a nyelvről, az anyanyelvükről is tanulnak, az idegen nyelvi órákon elsősorban a nyelvet, a nyelvhasználatot tanulják (Medgyes 1997; Bárdos 2000; Antalné Szabó 2016).

A tanári beszéd mintául szolgál a tanulók kommunikációjához az anyanyelvi és az idegen nyelvi órán egyaránt. A tanulók az anyanyelvi órán olyan nyelvet használnak, amelyet már ismernek és aktívan használnak. Az idegen nyelvi órákon viszont magát a nyelvet, a szókincset és a nyelvhasználatot is tanulják, ezáltal a tanári nyelvhasználat fokozottabban tölti be a minta szerepét.

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi órákon részben eltérő módon és funkcióban, de egyaránt szükség van a szakszók használatára a nyelvtani szabályok felismeréséhez és tudatosításához, a tudatos nyelvhasználat fejlesztéséhez. A szakszóhasználat megismerése segíti a tanulókat abban, hogy az anyanyelvük és az idegen nyelv rendszerét képesek legyenek felismerni, hogy az anyanyelvükről és az idegen nyelvről képesek legyenek akár önállóan is tanulni, hogy képesek legyenek az anyanyelvüket és az idegen nyelvet tudatosabban használni.

Mindkét típusú órán befolyásolja a tanári beszéd megértését a tanár szakszóhasználata, a szakszók száma, gyakorisága és ismétlődése a tanári beszéd-

ben. Az anyanyelvi és az idegen nyelvi órákon elhangzó tanári magyarázatokban a szóbeliség miatt szükségszerű a szakszók megismétlése, ez egyrészt fenntartja a tanulók figyelmét, másrészt segíti a diskurzuselemek közötti kapcsolatok megértését, támogatja a különböző szövegértési és idegen nyelvi szinten levő tanulók beszédértését. Az anyanyelvi és az idegen nyelvi tanárnak tudatosan kell használnia a szókincset és a szakszókincset, hogy közlései minél érthetőbbek legyenek a tanulók számára. Az anyanyelvi órán a szakszóhasználatban a tanulók anyanyelvi kompetenciáira jobban lehet építeni, míg ez korlátozottan lehetséges az idegen nyelvi órán, amikor a tanuló még tanulja az idegen nyelvet. A tanárnak tudatosan szükséges figyelnie arra, hogy a tanulók számára új tartalmak megjelenítéséhez a beszédében mennyi és milyen nyelvi eszközöket használ. Minél komplexebb tartalmilag és nyelvileg a tanári magyarázat, a megértése annál nagyobb kognitív teljesítményt vár el a tanulóktól (Portmann-Tselikas 2002; Feld-Knapp 2014). De az anyanyelvi órára és az idegen nyelvi órára egyaránt igaz az a megállapítás, hogy a tanulók életkori sajátosságaihoz és fejlődő szókincséhez igazodva egyre komplexebb tanári nyelvhasználatra, egyre gazdagabb szókincs használatára van lehetőség és szükség, hiszen a tanári magyarázatnak figyelembe kell vennie a tanulók nyelvi képességeinek a fejlődését (Bárdos 2000; Feld-Knapp 2015b).

Az idegen nyelvi órákon elhangzó tanári magyarázatok általában építenek az anyanyelvi órákon megismert nyelvtani szakszók használatára, figyelembe véve a magyar nyelv és az adott idegen nyelv rendszerének a különbségeit. Részben az anyanyelvi ismeretekre épül az idegen nyelvi nyelvspecifikus nyelvtani szakszóknak a megtanítása és használata is. Ezért az idegen nyelvi órákon használt szakszók megértését nemcsak az idegen nyelvi tudás, az idegen nyelvi szövegértés és beszédértés szintje, hanem az anyanyelvi fogalmak ismerete, a tanulók anyanyelvi kompetenciái is meghatározzák.

Mind az anyanyelvi nevelésben, mind az idegennyelv-tanításban meghatározóak a tanulók egyéni sajátosságai. A tanulók különböznek egymástól személyiségükben, nyelvhasználatukban, nyelvi kompetenciáikban, motivációjukban, tanulási stílusukban, szociokulturális jellemzőikben is. Mind az anyanyelvet, mind az idegen nyelvet tanító pedagógusok számára kihívást jelent a tanulók egyéni többnyelvűségének a fejlesztése (Дерябина 2011; Sominé Hrebik 2011; Bartha 2015; Feld-Knapp 2015a). A tanulók egyéni sajátosságai befolyásolják az anyanyelv- és az idegennyelv-elsajátítást (Gósy 2005), szerepük van az osztálytermi kommunikációban, hatással vannak a tanári beszéd, a tanári magyarázat megértésére is.

7 Összegzés

A tanári magyarázat interdiszciplináris kutatásának az eredményei alátámasztották, hogy a tanulók tanulási eredményessége szempontjából komplex módon érdemes vizsgálni a tanári magyarázatot mint diskurzustípust és a tanári magyarázat mint pedagógiai módszer alkalmazását. A beszédértés összetevőinek és a tanulás sikerességének a kutatásában fontos az osztálytermi kommunikáció, a tanári szakszóhasználat elemzése, a szakszóváltozatok előfordulásának, gyakoriságának és ismétlődésének a vizsgálata. A kutatás eredményei igazolták, hogy a két diskurzusrészletben egyaránt magas volt a szakszóváltozatok és egyéb megnevezéseik előfordulásának a száma a magyarázat teljes terjedelméhez, az összes szó, a főnevek arányához és a megnyilatkozások számához képest. A vizsgálat arra is rámutatott, hogy a szakszók a tanórai félspontán tanári magyarázatban igen változatos nyelvi formában jelennek meg. A további beszédértés-vizsgálatok feladata lehet annak a kutatása, hogy mindez hogyan hat a tanári beszéd megértésére, az osztálytermi kommunikációban a tanulóknak a beszédértésére, tanulási teljesítményükre.

A kutatás eredményei továbbá arra is felhívják a figyelmet, hogy mind az anyanyelvi órákon, mind az idegen nyelvi órákon fontos, hogy a pedagógusok tudatosan figyeljenek a beszédükben a szakszóhasználatra, a tanári magyarázat mint pedagógiai módszer alkalmazására, a magyarázat felépítésére, a példák kiválasztására. A szakszók használatát és a magyarázatot tudatosan igazítsák a tanulók kognitív képességeihez, a tanulók nyelvi tudásához, a beszédértésük szintjéhez, életkori és egyéni sajátosságaikhoz. Az osztálytermi kommunikációnak, a tanári beszédnek, a tanári szakszóhasználatnak és a tanulók beszédértésének a további vizsgálatai hozzájárulhatnak a tanulástámogató tanári beszéd újabb sajátosságainak a felismeréséhez, a hatékony tanári kommunikáció és módszertan árnyaltabb leírásához és tudatos fejlesztéséhez. A tanári beszéd nemcsak mint minta, hanem mint tanítási-nevelési eszköz is fontos eleme annak a sokrétű pedagógiai kontextusnak, amely meghatározza a tanulók tanulási motivációját és tanulási eredményét.

Irodalomjegyzék

Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra (2005): Retorika. Osiris Kiadó. Budapest.

Antalné Szabó Ágnes (2006): A tanári beszéd empirikus vizsgálatok tükrében. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 225. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.

Antalné Szabó Ágnes (2010): A tanári megnyilatkozások típusai. In: Kozmács István – Vanconé Kremmer Ildikó (szerk.): Közös jövőnk a nyelv I. Nyelvtudomány és pedagógia. Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra. 5–18.

Antalné Szabó Ágnes (2014) A tanári magyarázat pedagógiai, diskurzuselemzési és szaknyelvi kontextusban. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): Tudomány, technolektus, terminológia: a tudományok, szakmák nyelve: „Diskurzusok a szakmai diskurzusról. A tudományok, szakmák nyelvének leírása". Éghajlat Könyvkiadó. Budapest. 181–91.

Antalné Szabó Ágnes (2016): A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján. In: Feld-Knapp Ilona (szerk.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Eötvös-József-Collegium. Budapest. 268–285. URL:

https://eotvos.elte.hu/media/82/e6/814da1a5f71993482198eff3128572219a-642765a99984c94bcffe1d3047/ec_cm3.pdf (2020. 03. 30.).

Apel, Hans Jürgen – Koch, Lutz (1997): Überzeugende Rede und pädagogische Theorie und Praxis. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Bartha Csilla (2015): Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In: Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 28–45. URL:

http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf (2020. 03. 30.).

Boronkai Dóra (2008): Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás I. In: Anyanyelvpedagógia 2. URL:

http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60 (2020. 03. 30.).

Boronkai Dóra (2009): Bevezetés a társalgáselemzésbe. Ad Librum Kft. Budapest.

Clarke, David D. – Argyle, Michael (1997): Beszélgetési szekvenciák. In: Pléh Csaba – Síklai István – Terestyéni Tamás (szerk.): Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Osiris Kiadó. Budapest. 565–602.

Дерябина Н. А. (2011): Языкавая личность как педагогическая проблема. Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры, 2011. № 3 (92). С. 108–114.

Einsiedler, Wolfgang – Götz, Margarete – Hacker, Hartmut – Kahlert, Joachim – Keck, Rudolf W. – Sandfuchs, Uwe (2001): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Falus Iván (szerk.) (2004): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

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

Feld-Knapp Ilona (2015a): Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai. In: A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 179–212. URL:

http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf (2020. 03. 30.).

Feld-Knapp, Ilona (2015b): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen. In: Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 23–37. URL:

http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_6.pdf (2020. 03. 30.).

Gósy Mária (2004): Fonetika, a beszéd tudománya. Osiris Kiadó. Budapest.

Gósy Mária (2005): Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó. Budapest.

Hámori Ágnes (2006): A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai nagy Gábor (szerk.): Szöveg és típus. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 157–181.

Herbszt Mária (2010): A tanári beszédmagatartás. Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek 1. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.

Kaposi József (2012): A tankönyv szerepének változásai. In: Iskolakultúra. URL: **http://real.mtak.hu/56566/1/EPA00011_iskolakultura_2012_12_056-070.pdf** (2020. 03. 30.).

Kojanitz László (2004): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. Oktatási Minisztérium. Budapest. URL:

http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatasa.pdf (2012. 12. 30.).

Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor (2015): Magyar nyelv. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Nitra – Nyitra.

Kurtán Zsuzsa (2006): Szaknyelv. In: Kiefer Ferenc et al. (2006): A magyar nyelv. Akadémiai Kiadó. Budapest. URL:

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_536_MagyarNyelv/pr01.html (2020. 03. 30.).

Medgyes Péter (1997): A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Corvina. Budapest.

Newby, David – Allan, Rebecca – Fenner, Anne-Brit – Jones, Barry – Komorowska, Hanna – Soghikyan, Kristine (2007): Európai portfólió nyelvtanárjelölteknek. Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja. Graz. URL:

http://ecml.opkm.hu/files/portfolio_Part1.pdf (2012. 12. 30.).

Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. – Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren (=Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7). Innsbruck – Wien – Bozen: StudienVerlag. 13–43.

Schiffrin, Deborah – Tannen, Deborah – Hamilton, Heidi E. (2011): The Handbook of Discourse Analysis. Blackwell Publishing. Oxford.

Schirm Anita (2015): A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban. In: Tanóratervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 49–66. URL:

http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_10.pdf (2020. 03. 30.).

Sominé Hrebik Olga (2011): Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-elsajátítás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. In: Magyar Pedagógia 1. 53–77. URL:

http://www.hunnet.edia.hu/mped/document/Somine_MP1111.pdf_(2020. 03. 30.).

Tolcsvai Nagy Gábor (2006): Szövegtan. In: Kiefer Ferenc et al.: A magyar nyelv. Akadémiai Kiadó. Budapest. URL:

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_536_MagyarNyelv/pr01.html (2020. 03. 30.).

Walsh, Steve (2006): Investigating Classroom Discourse. Taylor & Francis e-Library. New York.

Eszter Varga-Mónok (Budapest)

Texte der klassischen deutschen Literatur im DaF-Unterricht: Vorstellung einer thematischen Unterrichtseinheit mit zwei Balladen von Johann Wolfgang von Goethe

1 Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache ist eng mit der Beschäftigung mit unterschiedlichen Textsorten verbunden. Gelesene und gehörte Texte helfen den Lernenden, die Sprache kennenzulernen und in ihrer grundlegenden Erscheinungsform mit Ko- und Kontext zu verstehen sowie am Ende des Prozesses die Lernenden zur selbständigen Textproduktion und dadurch zur Kommunikation anzuregen und zu befähigen. Außerdem vermitteln Texte Wortschatz, Grammatik, Kultur und Weltsicht, die von der zu erlernenden Fremdsprache nicht getrennt werden können. Eine besondere und in den vergangenen Jahrzehnten im Fremdsprachenunterricht oft vernachlässigte Sorte von Texten stellen die literarischen Texte dar, obwohl sie – wie im Folgenden gezeigt werden soll – ein bemerkenswertes Potenzial in sich tragen.

Bis zu den 1970er Jahren galten Texte der klassischen deutschen Literatur als Basis des DaF-Unterrichts, weil die im 19. Jahrhundert am Vorbild der „klassischen" Sprachen entwickelte Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) davon ausging, dass die Lerngruppe bezüglich der Muttersprache, des Alters und des Bildungsstands homogen ist. Fremdsprachenunterricht sollte die Persönlichkeit der Lernenden formen, indem diese sich mit den Bildungsgütern der zielsprachigen Kultur auseinandersetzten und diese mit der eigenen Kultur verglichen. Aus diesem Grund wurde die Sprache in den meisten Fällen anhand von literarischen Texten gelernt, da diese von den kulturellen Werten des zielsprachigen Landes zeugen und dadurch die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur weitgehend ermöglichen (Neuner 1993: 30).

Die kommunikative Wende in den 1970er Jahren hat die Rolle der literarischen Texte für das Fremdsprachenlernen grundlegend verändert. In der ersten, von der pragmatischen Orientierung geprägten Phase wurden die in der GÜM im Mittelpunkt stehenden literarischen Texte weitgehend aus dem

Unterricht verbannt und stattdessen vor allem Alltagsdialoge bevorzugt, weil Letztere von den Lernenden leicht nachgesprochen werden konnten, wodurch die fremdsprachliche Kommunikation imitiert wurde (Feld-Knapp 2009: 62).

Seit den 1980er und 1990er Jahren bestimmt eine neue, sich an den neuen Herausforderungen der Welt orientierende Auffassung das Fremdsprachenlehren und -lernen. Der Begriff des interkulturellen Lernens bedeutet, dass Lernende „auf interkulturelles Handeln in einer (veränderten) mehrsprachigen Welt" (Feld-Knapp 2009: 64) vorbereitet und bei der Entwicklung von Empathie, kritischer Toleranz und der Fähigkeit zur Konfliktbewältigung gefördert werden. In den 1980er Jahren wurden daher im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht die fiktionalen (literarischen) Texte rehabilitiert: Man hat erkannt, dass sie ein großes Potenzial für das Sprachenlernen in sich tragen, wenn sie sinngemäß in den Unterricht integriert werden und nicht – wie früher bei der GÜM – nur übersetzt und als Grundlage zur Gewinnung von Grammatikregeln gelten. Sie regen den Lernenden an, „die Elemente, Einheiten und Strukturen seiner eigenen Welt bei der Deutung der fremden Welt im Text zu aktivieren" (Neuner 1993: 120). Diese Texte schaffen

> […] eine Zwischenwelt zwischen seiner eigenen und der (fremdkulturell geprägten) Welt des Textes. Fremdsprachliche literarische Texte können im Unterricht Begeisterung, Engagement und Identifikation (mit Personen, Situationen, Ideen) schaffen. Sie gehen damit über die didaktischen Qualitäten von Sachtexten weit hinaus. (ebd.)

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, wie Texte der klassischen deutschen Literatur – konkret zwei Balladen von Johann Wolfang von Goethe – einen Beitrag zum erfolgreichen DaF-Unterricht im 21. Jahrhundert leisten können. Um diese Frage beantworten zu können, wird im Folgenden ein Forschungsprojekt vorgestellt, das im Rahmen meines schulischen Praktikums in den letzten zwei Semestern der LehrerInnenausbildung durchgeführt wurde.[1]

2 Der Mehrwert von „alten" Texten für den DaF-Unterricht

Obwohl literarische Texte für die Verwirklichung der Lehr- und Lernziele des DaF-Unterrichts in den letzten Jahrzehnten wiederentdeckt wurden,

[1] Das Thema – sowohl der theoretische Hintergrund, als auch die konkreten Aufgabenbeispiele – ist ausführlicher dargestellt in meiner Diplomarbeit *Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (Eötvös-Loránd-Universität Budapest, 2020).

werden bei der Arbeit vor allem Texte der Gegenwartsliteratur bevorzugt, hauptsächlich deshalb, weil ihre Sprache für die Lernenden leichter zu verstehen ist als die von älteren Werken. Außerdem behandelt die moderne Kinder- und Jugendliteratur Themen, die für die Jugend einfacher nachzuvollziehen sind und deshalb ihren Interessen mehr entsprechen. Ich vertrete aber die Meinung, dass auch „ältere" Texte einen wesentlichen Beitrag zum erfolgreichen Fremdsprachenunterricht leisten können, einerseits weil sie die Denkweise der Menschen in der fremden Kultur wiederspiegeln, andererseits weil viele Wertvorstellungen der heutigen Gesellschaft in der Vergangenheit wurzeln, die Außenstehende nur durch das Studium ihrer Geschichte oder durch die Rezeption ihrer Literatur nachvollziehen und verstehen können.

Im Gegensatz zu Texten der Gegenwartsliteratur stellen klassische Texte zwar größere sprachliche Probleme dar, die aber wiederum dazu beitragen können, dass die zu erlernende Sprache besser kennengelernt und als sich ständig verändernde Entität aufgefasst werden kann. Aspekte der Sprachgeschichte und Sprachvarietäten können einen interessanten Gesprächsstoff darstellen und die Lernenden auf die sprachlichen Herausforderungen vorbereiten, denen sie unvermeidlich begegnen werden, wenn sie mit der gesprochenen Sprache aus unterschiedlichen Regionen konfrontiert werden.

Die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht ist darüber hinaus auch mit pädagogischen, erzieherischen Zwecken verbunden, indem Literatur zur Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt, weil sie unter anderem einen Einblick in die kulturellen Traditionen sowie Kritikfähigkeit gewährleistet (Ehlers 2016: 25). Wenn die Lehrkraft Texte mit einem eindeutigen erzieherischen Zweck für den Fremdsprachenunterricht wählen möchte, greift sie wahrscheinlich instinktiv auf ein klassisches Märchen zurück, zumal diese Geschichten so tief in unserer Kultur verankert sind. Außerdem sind diese Texte auch den Lernenden schon seit ihrer Kindheit bekannt: Sie wurden ihnen von den Eltern und Großeltern erzählt, um ihre Persönlichkeit zu formen. Im Fremdsprachenunterricht können diese Gattungen wieder hervorgenommen und so bearbeitet werden, dass sich die jugendlichen Lernenden angesprochen fühlen und die Lehre erneut – und in diesem Fall sogar selbst – erschließen können. Eventuell kann festgestellt werden, dass sich diese Lehre mit dem Alter verändert – es können also neue Bedeutungen bzw. Deutungen gefunden werden. Wenn im Unterricht darüber gesprochen wird, wird die schon vergessene Lehre wieder bewusst – der tiefere moralische Sinn oder Inhalt kann angesprochen werden, woraus interessante Diskussionen resultieren können.[2]

[2] Ein eigenes Beispiel: Im Unterricht haben wir das Märchen *Rotkäppchen* behandelt. Die

Außerdem spielen Texte der klassischen deutschen Literatur auch bei der Förderung des Fremdverstehens eine sehr wichtige Rolle, weil sie „die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und von subjektiven Einstellungen“ bewusst machen und „gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen“ (Feld-Knapp 2009: 66f.). Zu diesem Zweck sind „alte“ Texte meiner Meinung nach besonders passend, weil sie oft Motive enthalten, die auch heute noch Bestandteile des Alltags im zielsprachigen Raum sind. Das sollte an einem konkreten Bespiel gezeigt werden, das auch zum Thema der im Folgenden vorzustellenden Unterrichtseinheit gehört.

Im deutschen Sprachraum werden Prototypen neuer Autos „Erlkönige“ genannt. Sie sind mit verwirrendem, schwarz-weißem Dazzle-Muster (engl. *to dazzle* 'blenden, verwirren') bestrichen, damit die neuen Formen vor neugierigen Augen geschützt werden. Das Muster wurde zuerst 1918 zur Tarnung von Kriegsschiffen entworfen. Der Name für die Autos stammt aus einer Überarbeitung der gleichnamigen Ballade von Johann Wolfgang von Goethe, als zwei deutsche Autojournalisten in den 1950er Jahren Erprobungsfahrzeuge fotografiert und die Schnappschüsse veröffentlicht haben. In dem Artikel über das neue Auto schrieben sie:

> *Wer fährt da so rasch durch Regen und Wind?*
> Ist es ein Straßenkreuzer von drüben,
> der nur im Umfang zurückgeblieben
> oder gar Daimlers jüngstes Kind?
>
> Der stille Betrachter wär gar nicht verwundert,
> wenn jenes durchgreifend neue Modell,
> das selbst dem Fotografen zu schnell,
> nichts anderes wär als der Sohn vom »Dreihundert«.

Der kleine Achtzeiler wurde ein derart großer Erfolg, dass Prototypen der Autoindustrie auch heute noch „Erlkönige“ genannt werden.[3]

Außer dem Motiv des Erlkönigs wurzeln viele Symbole in der klassischen Geschichte und Literatur, die auch heute noch fester Bestandteil der fremden Kultur sind, deren Verstehen folglich als Ziel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden sollte. Aus dieser Sicht lohnt es sich daher, diese Motive aufzuspüren und auch den Lernenden vorzuführen.

Lernenden konnten die Lehre sehr schnell erschließen: *Kinder sollen artig sein*. Doch als ich gefragt habe, was es für sie heute bedeutet, artig zu sein, haben sie geschwiegen. Nach längerem Nachdenken und einigen Beispielen haben sie schon darüber diskutiert, wann sie artig sein müssen, und wann sie selbst Entscheidungen treffen dürfen bzw. sollen.

[3] **https://www.bmw.com/de/automotive-life/erlkoenig-auto.html** (07.03.2020).

Im Folgenden soll mithilfe von konkreten Aufgabenbeispielen gezeigt werden, wie „ältere“ Texte in den Unterricht integriert werden können, um die Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts im 21. Jahrhundert verwirklichen, gleichzeitig aber auch die Lernenden ansprechen und ihr Interesse wecken zu können.

3 Der *Erlkönig* und *Der Zauberlehrling* im DaF-Unterricht: Ein Forschungsprojekt

Die folgenden Aufgabenbeispiele stammen aus dem Forschungsprojekt für meine Diplomarbeit, durchgeführt in einem Budapester Gymnasium bei einer Deutschgruppe von 14 Jugendlichen im Alter von 14 bis 15 Jahren. Ich habe diese Gruppe während des ganzen Schuljahres unterrichtet und mit den Lernenden literarische Texte behandelt, die je nach Thema oder Gattung in Unterrichtseinheiten eingeteilt wurden. Die im Folgenden vorzustellende Unterrichtseinheit war die erste davon.

Als Einstieg in die Arbeit mit literarischen Texten habe ich ein paar Stunden dem Ziel gewidmet, die Gruppe besser kennenzulernen und ihre Interessen zu erfassen, damit die Einheiten so geplant werden konnten, dass sie diesen Interessen entsprachen. Zu dieser Einstufung gehörte einerseits ein Gespräch über die Erfahrungen der Lernenden mit Literatur vor allem im muttersprachlichen Unterricht. Dadurch wollte ich sehen, wie weit die Lernenden in der ungarischen Literatur bereits gekommen sind, welche Pflichtlektüren sie hatten und wie ihnen diese Lektüren gefallen haben. Andererseits haben die Lernenden die Aufgabe bekommen, einen Aufsatz über ihr Lieblingsbuch oder über das zuletzt gelesene Buch zu schreiben, damit ich auch konkret sehen konnte, ob und was sie in ihrer Freizeit gern lesen. Diese Aufgabe diente auch dem Zweck, ihren Wortschatz im Bereich Literatur in der Fremdsprache zu erfassen. Aus diesen Aufsätzen können folgende Schlussfolgerungen bezüglich der Gruppe gezogen werden:

1. Die meisten Lernenden lesen gern in ihrer Freizeit.
2. Diejenigen, die nicht gern lesen, haben trotzdem ein Lieblingsbuch hervorheben können, das nicht zu den Pflichtlektüren gehört.
3. Die beliebtesten Genres in der Gruppe sind Fantasy und Sci-fi.
4. Das Thema des Buches ist immer spannend / romantisch / zauberhaft, am meisten all diese zusammen.
5. Jedes erwähnte Buch gehört zur Jugendliteratur (es gab auch ein Beispiel für Kinderliteratur).

6. Die Lernenden beherrschen mehr oder weniger die Wörter und Wendungen, die bei der Inhaltswiedergabe benutzt werden.

Diese Ergebnisse sehen wahrscheinlich bei jeder Gruppe unterschiedlich aus, deshalb sollte die Lehrperson m.E. immer darauf achten, die aktuellen Interessen vor dem Beginn der Arbeit in irgendeiner Form zu erfassen, um die Unterrichtsplanung nicht grundlegend zu verfehlen. Für meine Arbeit mit dieser konkreten Gruppe dienten die obigen Erkenntnisse als Leitfaden und lenkten sowohl die Planung als auch die Verwirklichung des Unterrichts.

Anhand der aus den Gesprächen und den Aufsätzen der Lernenden gewonnenen Erkenntnisse habe ich mich für eine literarische Gattung für den Unterricht entschieden, die sich zwar in vielen Aspekten von den gern gelesenen Texten der Lernenden unterscheidet, aber einige der oben genannten Erwartungen trotzdem erfüllt und somit eine Mischung von Neuem und Gewohntem darstellt: die Ballade. Ich habe die Balladen *Erlkönig* und *Der Zauberlehrling* von Johann Wolfgang von Goethe gewählt, weil die beiden den Ansprüchen der Lernenden entsprechen, indem sie spannend und zauberhaft sind – und mit unseren modernen Begriffen sogar dem Genre Fantasy zugeordnet werden können.

Im Folgenden werden die konkreten Aufgaben zu den zwei Balladen vorgestellt. Die Aufgaben wurden in drei Phasen eingeteilt, so werden hier Aufgaben jeweils vor, während und nach dem Lesen beschrieben. Es werden je eine oder zwei Aufgaben pro Phase dargestellt, um einen Einblick in die Möglichkeiten der Arbeit mit klassischen Texten zu bieten. Außerdem werden auch Ideen für Hausaufgaben gesammelt, um zu zeigen, wie die Arbeit im Unterricht um die weitere, nunmehr selbständige Arbeit der Lernenden ergänzt werden kann, die zur Vertiefung einen Beitrag leisten soll (mehr Aufgaben werden ausführlicher in meiner o.g. Diplomarbeit dargestellt).

3.1 Aufgabe vor dem Lesen

Als Einführung bzw. Einstimmung in die Arbeit können unterschiedliche Methoden und Materialien dienen. Hier können Bilder, Musik, Spiele, usw. eingebaut werden; es muss lediglich darauf geachtet werden, dass die Motivation und das Interesse der Lernenden geweckt werden. M.E. wird die Einstellung der Lernenden zur Arbeit an einem bestimmten Thema durch diese „kritischen“ ersten Minuten fundiert.

Bei dieser Aufgabe handelt es sich um das Anhören eines Musikstücks mit dem Titel *Erlkönig* von dem deutschen Geiger David Garrett. Ziel ist es, die Stimmung für die Arbeit mit der Ballade *Erlkönig* zu schaffen und das Interesse

der Lernenden zu wecken. Im ersten Teil hören die Lernenden nur die Musik und werden gebeten, die Augen zu schließen und auf ihre durch die Musik geweckten Gefühle zu achten, um nach dem Hören darüber reden zu können. Dabei werden Zettelchen an die Lernenden verteilt, auf die sie nach dem Hören ihre Gefühle aufschreiben können. Das Musikstück dauert ca. drei Minuten, ein paar Minuten müssen vorher für das Erklären der Aufgabe, das Verteilen der Zettel und nachher für das Aufschreiben der Gefühle eingeplant werden. In meinem Fall waren deshalb für die Durchführung dieser Aufgabe insgesamt sieben Minuten vorgesehen.

Beim zweiten Teil der Aufgabe sollen die Lernenden ihre Zettel an die Tafel kleben und den anderen erzählen, was sie empfunden haben und warum das Musikstück gerade diese Gefühle bei ihnen hervorgerufen hat. Dieser Teil dauert ebenfalls ca. sieben Minuten (für jeden Lernenden wurden jeweils 30 Sekunden eingeplant).

Lehr- und Lernziele:
Musikhören in dieser ersten Phase der Arbeit dient immer dem Zweck, Motivation und Interesse der Lernenden zu wecken, daher habe ich für diese Ballade auch das Einbeziehen der Gefühle für wichtig gehalten. Da es sich hier um klassische Musik ohne Text handelt, spielt in diesem Fall die Aktivierung des rezeptiven Wortschatzes keine Rolle – obwohl es bei dieser Phase sonst ebenfalls von Bedeutung sein kann. Der zweite Teil der Aufgabe diente der Entwicklung und Förderung der mündlichen Kommunikation. Wichtig war dabei, dass alle Lernenden zu Wort kommen, was sich in vielen Fällen sogar im Fremdsprachenunterricht nicht oder nur schwierig verwirklichen lässt.

Didaktischer Kommentar:
Beim zweiten Teil der Aufgabe besteht das Risiko, dass die Lernenden ihre Gefühle in der Fremdsprache nicht ausdrücken können. Dies resultiert aus dem Umstand, dass der Wortschatz, der für die Äußerung von Emotionen wichtig ist, im Fremdsprachenunterricht nicht vermittelt wird. Lehrwerke, die im Unterricht benutzt werden, stellen den Lernenden die Redemittel zur Versprachlichung von Gefühlen nicht zur Verfügung (Bicsár 2011: 103). Bei der Bewältigung dieser Problematik können literarische Texte meines Erachtens ebenfalls sehr nützlich sein: Da literarische Texte die Leser auch emotional ansprechen, können sie auch im Fremdsprachenunterricht als Grundlage für das Erlernen des zum Ausdruck von Gefühlen nötigen Wortschatzes dienen.

Reflexion der Lernenden über die Aufgabe:
Im Folgenden wird eine Auswahl aus den Reaktionen der Lernenden widergegeben, um zu zeigen, was sie während der Aufgabe gefühlt haben:[4]

> *„Es war gut, sich während der Stunde ein bisschen zu entspannen."*
> *„Musik hilft mir immer, den Inhalt leichter verarbeiten zu können."*
> *„Die Vorstellungskraft konnte benutzt werden."*
> *„Da ich mich mit klassischer Musik beschäftige, zeichnete sich der Inhalt für mich während des Hörens ab. (Zum Beispiel, dass jemand am Ende stirbt.)"*

Diese Reaktionen zeigen, dass Musikhören gut bei den Lernenden ankommt und die in der Planungsphase gesetzten Lehr- und Lernziele verwirklicht werden konnten: Das Musikhören diente der Entspannung und half bei der Hypothesenbildung. Natürlich gibt es auch im Geschmack der Lernenden wesentliche Unterschiede: *„Ich mag diese Art von Musik nicht"* – war auch eine Reaktion. Ich bin der Meinung, dass beim Musikhören auch die Interessen der Lernenden in Betracht gezogen und so z.B. unterschiedliche Musikrichtungen in der Stunde vertreten werden sollten (unter Umständen dürfte ein entsprechendes Musikstück die Lernenden etwa zum Musikhören auf Deutsch anregen).

3.2 Aufgabe während des Lesens

In dieser Phase geht es immer darum, die Fähigkeit zum Verstehen eines Textes zu fördern. Hier spielt z.B. die Kompetenz zur Erschließung der Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext eine sehr wichtige Rolle – beim Fremdsprachenlernen kann und soll diese Fähigkeit ständig trainiert werden.

In diese Phase der Arbeit können Aufgaben und Übungen zum globalen und detaillierten Textverstehen, sogar zur Grammatik und zum Wortschatz, integriert sein. Bei der Arbeit mit Balladen aus dem 18. Jahrhundert, wo die „alte" Sprache eine zusätzliche Verständnisschwierigkeit darstellt, habe ich in dieser Phase einen großen Wert auf das Verstehen des Inhalts gelegt, damit die weitere Arbeit mit den Texten ermöglicht wird und erfolgreich ablaufen kann.

Da es sich beim *Erlkönig* um einen „sprachlich schweren" Text handelt, wurde diese Phase der Textarbeit in zwei Aufgaben aufgeteilt. Die Lernenden haben zunächst nicht den vollständigen Text erhalten, stattdessen wurde das

[4] Die Reaktionen und Reflexionen der Lernenden wurden mit einem Fragebogen erfasst, den sie am Ende der Unterrichtseinheit ausgefüllt haben. Bei den Reflexionen bezüglich dieser Aufgabe handelt es sich um eine Auswahl dieser Reaktionen.

Gedicht in jeweils 2–4 Zeilen lange Abschnitte zerschnippelt. Die Lernenden sollten diese in die richtige Reihenfolge bringen, indem sie vorwiegend nur die Reime berücksichtigen mussten. So haben sie beim ersten Lesen nur kürzere Textabschnitte kennengelernt, so dass sie die Länge des Gedichtes nicht geschreckt hat. Anschließend haben sie auch den vollständigen Text bekommen, den sie lesen und zugleich versuchen sollten, den Inhalt nachzuvollziehen. Ich war mir sicher, dass die Lernenden viele unbekannte Wörter im Text finden würden, die das Verstehen erschweren könnten, deshalb haben wir nach dem Lesen die unbekannten Wörter gemeinsam besprochen.

Das folgende Schema zeigt, wie das Gedicht zerschnitten wurde (grau markiert die Wörter, die die Lernenden nicht verstanden haben):

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?

Es ist der Vater mit seinem Kind;
*Er hat den **Knaben** wohl in dem Arm,*

*Er **faßt** ihn sicher, er hält ihn warm.*

*„Mein Sohn, was **birgst** du so **bang** dein Gesicht?“*

„Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?
*Den Erlenkönig mit Kron und **Schweif?**“*

*„Mein Sohn, es ist ein Nebel**streif.**“*

„Du liebes Kind, komm’, geh’ mit mir!

Gar schöne Spiele spiel ich mit dir;
Manch bunte Blumen sind an dem Strand;

*Meine Mutter hat manch **gülden Gewand.**“*

„Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,

Was Erlenkönig mir leise verspricht?“
„Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind!

*In **dürr**en Blättern **säuselt** der Wind.“*

„Willst, feiner Knabe, du mit mir geh’n?

Meine Töchter sollen dich warten schön;
*Meine Töchter führen den nächtlichen **Reihn***

*Und **wiegen** und tanzen und singen dich ein.“*

„Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort

*Erlkönigs Töchter am **düstern** Ort?“*
„Mein Sohn, mein Sohn, ich seh’ es genau:

*Es scheinen die alten **Weiden** so grau.“*

*„Ich liebe dich, mich **reizt** deine schöne **Gestalt;***

*Und bist du nicht willig, so brauch’ ich **Gewalt.**“*
*„Mein Vater, mein Vater, jetzt **faßt** er mich **an!***

*Erlkönig hat mir ein **Leids** getan!“*

*Dem Vater **grauset’s,** er reitet **geschwind,***

*Er hält in Armen das **ächzende** Kind,*
*Erreicht den Hof mit Mühe und **Not;***

In seinen Armen das Kind war tot.

Lehr- und Lernziele:
Einerseits soll mit dieser Aufgabe die fremdsprachliche Lesekompetenz der Lernenden gefördert werden, indem sie die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen müssen, andererseits soll durch das Erschließen und Besprechen dieser Wörter der Wortschatz erweitert werden. Bei der Besprechung wurde die Muttersprache – und zwar vonseiten der Lernenden – nur in sehr wenigen Fällen einbezogen. Ich habe beim Erschließen der Bedeutungen mit Erklärungen und Synonymen auf Deutsch gesprochen, um auch den rezeptiven Wortschatz der Lernenden zu aktivieren. Außerdem handelt es sich beim Wortschatz dieses Gedichts in vielen Fällen um veraltete Wörter, wodurch den Lernenden auch ein Einblick in die Veränderungen der Sprache gewährt wird. Ein wichtiges Ziel beim Lesen von literarischen Texten besteht auch darin, den Lernenden stilistisch unterschiedliche lexikalische (und grammatische) Varianten mit gleicher Bedeutung zu zeigen, so z.B. bei den Wortpaaren *Knabe* und *Junge*, *geschwind* und *schnell*, *dürr* und *trocken* (das jeweils zweite Wort war den Lernenden bereits bekannt.)

Didaktischer Kommentar:
Dadurch, dass beim Erschließen und Besprechen der Bedeutung unbekannter Wörter die Muttersprache nicht einbezogen wird, wird der rezeptive Wortschatz der Lernenden aktiviert, indem sie die Wörter mit den von der Lehrkraft genannten und ihnen bereits bekannten Synonymen verbinden. Oft sind die Wörter, die die Lernenden in einem Text nicht zu verstehen glauben, aus einem anderen Kontext oder in einer anderen Form (z.B. Wortzusammensetzung) bereits bekannt. Diese Lexeme können in die Arbeit mit einbezogen werden, um den Lernenden zu einem „Aha-Erlebnis" zu verhelfen, was ihre Motivation stärken kann. Ein konkretes Beispiel hierfür war in diesem Gedicht das Wort *Not*: Die Lernenden wurden aufgefordert, über Wörter nachzudenken, in denen sie dieses Morphem finden, worauf sie *Not*e, *Not*fall, *Not*ruf genannt haben. Sie hatten den Eindruck, dass es sich bei den letzten zwei Zusammensetzungen um die gleiche Bedeutung handelt, und konnten dadurch auch die Bedeutung des Wortes *Not* erschließen, haben also ohne die Muttersprache ein Wort verstanden, die sie nicht zu kennen glaubten. Diese Methode ist für die Entwicklung des fremdsprachlichen Lesens deshalb wichtig, weil sie den Lernenden deutlich macht, dass sie letztendlich viel mehr verstehen als sie auf den ersten Blick vermutet hätten. Sie werden zum Nachdenken über unbekannte Wörter angeregt, was bei der Speicherung dieser Wörter im Langzeitgedächtnis eine wichtige Rolle spielt.

Reflexion der Lernenden über die Aufgabe:

„Es war schwer, aber ich habe es genossen."
„Es war eine gute Aufgabe für Teambildung."
„Es war gut, als ein Team zusammenarbeiten zu können."
„Hier haben wir in Gruppen gearbeitet, was immer gut ist."
„Es war ein bisschen schwer."
„Es gab viele unbekannte Wörter."

In den Reflexionen der Lernenden werden zwei Punkte angesprochen: einerseits die Gruppenarbeit, andererseits die „vielen neuen Wörter" im Text. Ersteres erleben sie immer positiv: Sie arbeiten gern in kleineren Gruppen, was auch ich für wichtig halte, zumal sie sich auf diese Weise besser kennenlernen können, außerdem kommt in dieser Sozialform jeder Lernende zu Wort. Den zweiten Punkt hingegen erleben sie oft als eine erhebliche Schwierigkeit – es besteht hier sogar die Gefahr, die Motivation zu verlieren, wenn ein Text zu viele unbekannte Wörter enthält. Deshalb bin ich der Meinung, dass Lehrende bei der Textauswahl immer darauf achten sollten, dass der ausgewählte Text die Lernenden weder unter- noch überfordert. Außerdem sollte den Lernenden immer möglichst genau so viel Hilfe bei der Erschließung der Bedeutungen angeboten werden wie für sie notwendig ist. Hier kann die Gruppenarbeit ebenfalls helfen: Oft kennt ein Mitschüler das Wort, das den anderen nicht geläufig ist, so können sie auch einander beim Textverstehen helfen.

3.3 Aufgaben nach dem Lesen

Nach dem Lesen steht eine vielfältige Palette von Möglichkeiten zur Verfügung, um das Potenzial von literarischen Texten auszunutzen und zu verdeutlichen. Zahlreiche Aufgaben und Übungen können zur Verwirklichung der Lehr- und Lernziele und zur Förderung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden eingesetzt werden. Hier kann meiner Meinung nach auch die Kreativität der Lernenden am besten in Anspruch genommen werden, außerdem kann diese Phase auch dem Zweck am besten dienen, die Lernenden zum Lesen von literarischen Texten außerhalb der Schule anzuregen.

3.3.1 Aufgabe A

Bei älteren, „klassischen" literarischen Texten bietet sich die Möglichkeit, sich mit Modernisierungen des Werks zu beschäftigen – dies kann im Fall von Balladen einerseits anhand von Neufassungen oder Adaptationen des

Gedichts oder mithilfe von Musik, Filmen oder anderen Textsorten geschehen. Nach der Arbeit mit der Ballade *Erlkönig* haben sich die Lernenden einen Song der deutschen Band Rammstein mit dem Titel *Dalai Lama* angehört. Der Songtext wurde verteilt und die Lernenden haben die Aufgabe bekommen, während des Hörens vier Wörter zu unterstreichen, die zu Goethes Zeit noch nicht hätten benutzt werden können:

Lehr- und Lernziele:
Diese Aufgabe dient dem Ziel der Förderung des detaillierten Textverstehens beim Hören. Die Lernenden konzentrieren sich bei dieser Aufgabe auf einzelne Wörter im Text, dies bedeutet aber, dass sie – wenn auch globales Textverständnis gefördert werden soll – den Text entweder zweimal anhören oder einmal anhören und anschließend noch einmal durchlesen sollen. Außerdem kann diese Aufgabe auch als Erweiterung der interkulturellen Kenntnisse der Lernenden aufgefasst werden, da die Band Rammstein seit Jahrzehnten als wichtiges und markantes Element des deutschen Musiklebens gilt.

Didaktischer Kommentar:
Die Aufgabe kann auch um eine Inhaltszusammenfassung bzw. ein Gespräch über den Song ergänzt werden, wodurch auch die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden gefördert wird. Eine relevante Frage wäre, wie ihnen der Song gefallen hat bzw. ob sie diese Art von Musik gerne hören oder eben nicht. So könnten die Lernenden auch einander besser kennenlernen oder die Lehrkraft könnte sich einen Einblick in den Geschmack der Lernenden verschaffen, was z.B. für die spätere Arbeit mit Musik eine wichtige Rolle spielen könnte.

Reflexion der Lernenden über die Aufgabe:

> *„Ich finde es gut, dass wir uns unterschiedliche Bearbeitungen in unterschiedlichen Stilrichtungen anhören."*
> *„Dieses Musikstück hat mir sehr gut gefallen."*
> *„Das Musikstück versetzte mich in gute Laune."*
> *„Mir hat sehr gut gefallen, dass man mit moderner Musik versucht, das Interesse zu wecken."*
> *„Ich mag diese Art von Musik nicht."*

Musik kann m.E. – und anhand der Reflexion der Lernenden – die Stimmung im Unterricht verbessern, die Motivation und das Interesse wecken, weil sie Teil des Lebens der Lernenden ist: Sie hören in den Pausen, im Bus, zu Hause, im Konzert, also praktisch überall Musik, folglich steht sie ihnen auch nahe.

Dalai Lama
Rammstein

Ein Flugzeug liegt im Abendwind
An Bord ist auch ein Mann mit Kind
Sie sitzen sicher sitzen warm
Und gehen so dem Schlaf ins Garn

In drei Stunden sind sie da
Zum Wiegenfeste der Mama
Die Sicht ist gut der Himmel klar

Weiter, weiter ins Verderben
Wir müssen leben bis wir sterben
Der Mensch gehört nicht in die Luft
So der Herr im Himmel ruft
Seine Söhne auf dem Wind:
„Bringt mir dieses Menschenkind"

Das Kind hat noch die Zeit verloren
Da springt ein Widerhall zu Ohren
Ein dumpfes Grollen treibt die Nacht
Und der Wolkentreiber lacht
Schüttelt wach die Menschenfracht

Weiter, weiter ins Verderben
Wir müssen leben bis wir sterben
Und das Kind zum Vater spricht
„Hörst du denn den Donner nicht
Das ist der König aller Winde
Er will mich zu seinem Kinde"

Aus den Wolken tropft ein Chor
Kriecht sich in das kleine Ohr
„Komm her, bleib hier
Wir sind gut zu dir
Komm her, bleib hier
Wir sind Brüder dir"

Der Sturm umarmt die Flugmaschine
Der Druck fällt schnell in der Kabine
Ein dumpfes Grollen treibt die Nacht
In Panik schreit die Menschenfracht

Weiter, weiter ins Verderben
Wir müssen leben bis wir sterben
Und zum Herrgott fleht das Kind
„Himmel nimm zurück den Wind
Bring uns unversehrt zu Erden"

Aus den Wolken tropft ein Chor
Kriecht sich in das kleine Ohr
„Komm her, bleib hier
Wir sind gut zu dir
Komm her, bleib hier
Wir sind Brüder dir"

Der Vater hält das Kind jetzt fest
Hat es sehr an sich gepresst
Bemerkt nicht dessen Atemnot

Doch die Angst kennt kein Erbarmen
So der Vater mit den Armen
Drückt die Seele aus dem Kind
Diese setzt sich auf den Wind und singt:

Komm her, bleib hier
Wir sind gut zu dir
Komm her, bleib hier
Wir sind Brüder dir
Komm her, bleib hier
Wir sind gut zu dir
Komm her, bleib hier
Wir sind Brüder dir

Außerdem bedeutet Musikhören im Unterricht eine Abwechslung von den gewohnten Aufgaben zum Hörverstehen. Natürlich kann ein Musikstück nicht jedem Lernenden gleichermaßen gefallen; sie haben ihren eigenen Geschmack, deshalb bin ich der Meinung, dass man im Unterricht auch in diesem Fall mit unterschiedlichen Stilrichtungen arbeiten sollte.

3.3.2 Aufgabe B

Eine andere Möglichkeit ist, das Gedicht selbst zu modernisieren. Hier haben die Lernenden die Aufgabe bekommen, Ideen zu sammeln, wie die Ballade modernisiert werden könnte. Die Ideen wurden an die Tafel notiert und die Lernenden haben abgestimmt, welche ihnen am meisten gefallen. Sie haben vier Ideen ausgewählt, die dann in Form einer Gruppenarbeit ausgearbeitet und anschließend vorgetragen werden sollten. Die Ideen der Gruppe waren die Folgenden (fett gedruckt diejenigen, die von der Gruppe schließlich ausgewählt wurden):

a) Auto	**f) Krankenhaus / Krankenschwester**
b) Handy	g) spielt in der Zukunft
c) Flugzeug	h) zwei Freunde
d) Motorrad	i) Frau und Tochter
e) Stadt	

Zur Erarbeitung der modernisierten Geschichte bekamen die Gruppen nur das Thema festgelegt, alles andere mussten sie selbständig dazu erfinden. Selbst die Art und Weise der Vorführung war ihre eigene Wahl: So hat eine Gruppe zum Beispiel einen Rap-Song geschrieben und ihn auch so vorgetragen.

Lehr und Lernziele:
Bei den literarischen Texten bietet das Einbeziehen der Kreativität der Lernenden eine gute Grundlage für die Arbeit. Sie wird in den schulischen Fächern und im Unterricht oft vernachlässigt bzw. nicht ausgenutzt. Außerdem werden mit dieser Aufgabe auch der Teamgeist und die kommunikativen Kompetenzen gefördert, erstens während der Gruppenarbeit unter den Mitgliedern, zweitens beim Vortrag, wo alle zu Wort kommen können.

Didaktischer Kommentar:
Die Einteilung der Lernenden in Gruppen stellt einen Problembereich dar, mit dem sich die Lehrperson befassen muss, um effektiv funktionierende Gruppen für die Durchführung einer konkreten Aufgabe zu bilden, die sowohl zur Verwirklichung der Lehr- und Lernziele als auch zur individuellen Förderung der Lernenden einen Beitrag leisten können. Die erste wichtige Frage ist hier, ob man den Lernenden freie Hand bei der Gruppenbildung geben sollte, d.h. ob sie selbst ihre Gruppenmitglieder auswählen können oder ob die Lehrperson aufgrund unterschiedlicher Aspekte die Gruppen bilden lassen soll. Bei meiner Gruppe handelte es sich um eine neunte Klasse, in der die Lernenden einander noch nicht so gut kennen (sie haben zwar bereits

Cliquen in der Klasse, sind aber bei der Gruppenbildung noch unentschlossen), sodass ich die Gruppen immer selbst einteilen musste. In den meisten Fällen handelte es sich hier um zufällige Gruppen, obwohl ich immer versucht habe, die Einteilung ein wenig zu lenken, damit Lernende, die sich sowieso gut verstehen, nicht in der selben Gruppe arbeiten und dadurch andere auch besser kennenlernen.
Bei der Einteilung der Gruppen ist es meines Erachtens auch wichtig, dass die Stärken und Schwächen der Gruppenmitglieder sich ergänzen, damit während der Arbeit alle zum gemeinsamen Erfolg beitragen können.

Reflexion der Lernenden über die Aufgabe:

> *„Es war sehr gut. Es war meine Lieblingsaufgabe, wir konnten kreativ sein."*
> *„Es war witzig, sich die Ideen der anderen anzuhören."*
> *„So haben wir die Ballade uns näher gefühlt, ich habe sie viel besser verstanden."*
> *„Wir haben unsere Fantasie benutzt und in Gruppen gearbeitet, was gut ist."*

Laut den Reflexionen war diese Aufgabe eine der Lieblingsaufgaben der Lernenden. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass sie auch hier in Gruppen gearbeitet haben, und ihre Kreativität in Anspruch genommen wurde. Die Aufgabe war frei, ohne obligatorische Kriterien, die Lernenden haben also weitgehend selbst entscheiden können, was sie damit anstellten. Es ergaben sich sehr unterschiedliche – teilweise wirklich sehr kreative und humorvolle – Bearbeitungen der Geschichte, so z.B. hat eine Gruppe aus drei Lernenden das Thema Krankenhaus/Krankenschwester gewählt.[5] Vor der Aufgabe war es schwer, sich vorzustellen, was damit gemeint ist, die Lernenden hatten aber eine einfallsreiche Idee: *In der Geschichte geht es um einen kranken Jungen, der im Krankenhaus liegt und von den Eltern regelmäßig besucht wird. Der Junge träumt nachts von einer Krankenschwester, die ihn töten will, weil ihr eigenes Kind im selben Bett gestorben ist und sie den Anblick des Jungen jetzt nicht ertragen kann. Der Junge berichtet den Eltern über seinen Traum, sie nehmen seine Angst aber nicht ernst. Nach ein paar Wochen erliegt der Junge seiner Krankheit im Schlaf.* Die Gruppe hat diese Geschichte so vertextet, dass sie sie am Ende nicht einfach vorgelesen, sondern gleich als Rap-Song vorgetragen haben: Alle drei hatten eine eigene Partie und einer von ihnen hat sogar den Takt dazu geschlagen. Die Aufführung und die Geschichte selbst haben den anderen Lernenden außerordentlich gefallen.

[5] Da es sich hier um mündliche – bzw. dramatische – Produktionen der Lernenden handelt, gibt es keine exakten, schriftlichen Produkte bzw. Dokumentationen, ein Produkt wird hier jedoch so genau wie möglich beschrieben.

3.4 Vorschläge für Hausaufgaben

Während der Arbeit mit den Balladen wurde großer Wert darauf gelegt, dass die Lernenden sich in diese Textsorte vertiefen und sich auch außerhalb der Schule, nach dem Unterricht mit diesen Texten befassen. Aus diesem Grund wurden die Aufgaben der Phase „nach dem Lesen" in zwei Hälften aufgeteilt, wobei die zweite Hälfte die Hausaufgabenmöglichkeiten umfasst. Hier werden Aufgaben vorgestellt, die in der Stunde – z.B. wegen Zeitmangel – zwar nicht durchgeführt wurden, aber von den Lernenden auch selbstständig erarbeitet werden konnten und danach in der nächsten Stunde entweder gemeinsam besprochen oder eingesammelt, korrigiert und kommentiert wurden.

3.4.1 Hausaufgabe A

Die Lernenden sollen eine Kurzfassung der Ballade *Der Zauberlehrling* schreiben, indem sie darauf achten, dass der Inhalt so genau wie nötig wiedergegeben wird, der Text aber so kurz wie möglich bleibt. Die Idee dafür stellte eine Kurzfassung der Ballade *Erlkönig* dar, die ich während der Planung der Unterrichtseinheiten im Internet gefunden habe:[6]

Der Erlkönig – Kurzfassung

Vater und Kind
reiten geschwind
durch Nacht und Wind.

Kommt ein Mann,
quatscht sie an,
ob der Kleine mitkommen kann.

Vater sagt "Nee!",
Kind sagt "Bäh!",
kommen nach Haus,
Kind tot, aus!

Lehr- und Lernziele:

Mit dieser Aufgabe sollen die Lernenden zur weiteren Beschäftigung mit dem Text angeregt, außerdem auch ihre Kompetenzen in der schriftlichen Kommunikation gefördert werden, indem sie hier darauf achten müssen, sich kurz zu fassen und den Inhalt eines Textes kompakt wiederzugeben.

[6] **https://www.chefkoch.de/forum/2,22,39407/Der-Erlkoenig-mal-etwas-anders.html** (zuletzt heruntergeladen am 30.01.2020).

Ein weiterer Grund für diese Aufgabe ist, dass die Lernenden den Text für das Hausaufgabenschreiben mindestens noch einmal durchlesen und eventuell auch mit dem Wörterbuch bearbeiten müssen. Dadurch wird das Textverstehen gesichert und der Wortschatz erweitert.

Didaktischer Kommentar:
Die Aufgabe könnte durch unterschiedliche Kriterien ergänzt werden und dadurch eine größere Herausforderung – eventuell auch einen größeren Spaß – für die Lernenden darstellen (Zusammenfassung in 10–15 Wörtern; die Kurzfassung soll reimen; die Kurzfassung soll umgangssprachliche Wörter enthalten usw.). Die Kurzfassung kann von der Lehrperson eingesammelt und gelesen oder von den Lernenden – freiwillig – in der nächsten Stunde vorgelesen werden. Im Folgenden werden einige Beispiele präsentiert, die die Lernenden mir per E-Mail zugeschickt haben:

Ein Zauberlehrling muss bei einem Zauberer arbeiten aber er möchte die Arbeit vermeiden. Er hat eine Idee, wie er diese Aufgabe ohne Mühe schaffen könnte. Von einem Besen verzaubert er mehrere und befehlt, dass sie mit Eimern Wasser holen müssen. Dann schläft der Zauberlehrling ein und am Ende rettet ihn der Zauberer.

Der Zauberlehrling

Der Zauberlehrling hatte eine Aufgabe
Aber keine Lust
Er zauberte den Besen ver,
damit die Arbeit absolvierte.
Er hatte Misserfolg und musste die Aufgabe endlich machen und
sich die Lehre für immer merken.

Er war einmal ein Zauberlehrling,
der sehr faul war.
Zauberte er die Besen,
um nichts machen zu sollen.
Er fiel auf die Schnauze,
lernte die Lehre.

Als der Zauberer wegging, der Lehrling dachte, dass er den Besen verzaubert, so muss er nicht mehr arbeiten. Der Besen holte Wasser statt ihn. Der Zauberlehrling schlief ein. Aber der Besen holte zu viel Wasser, und es wurde ein großes Gewässer im Haus. Er schnitt den Besen in zwei Stücke, um das Wasser schneller rauszuschaffen. Dann kam der Meister und entzauberte die Besen.

Der Zauberlehrling
Er will nicht Wasser träger, deshalb verzaubert er eine Besen, und sie arbeitet. Der Lehrling kann sie nicht stoppen und überall fließt Wasser.

Meines Erachtens ist es sehr nützlich, die schriftlichen Hausaufgaben der Lernenden einzusammeln. So können Orthografie und Grammatik kontrolliert werden und die Lehrperson kann sich ein Bild darüber verschaffen, inwiefern die Lernenden den Wortschatz, die Grammatik und die schriftlichen Kompetenzen beherrschen. Diese Texte der Lernenden können und sollen dann mit Kommentaren – im besten Fall mit motivierendem Feedback – versehen werden, damit die „roten Flecken im Heft" auch für die Lernenden verständlich sind.

Reflexion der Lernenden über die Aufgabe:

„Ich habe die Wörter aus dem Text wiederholt und dadurch gelernt."
„Es war schwer, den Inhalt so kurz zusammenzufassen."
„Nützlich, es fördert die Fähigkeit, die Essenz einzufangen."

Diese Aufgabe war für die Lernenden einerseits aus dem Grund nützlich, weil sie die Wörter aus dem Text wiederholt und dadurch besser gelernt haben, andererseits wurde wahrscheinlich auch das Verständnis vertieft, als sie den Text zu Hause noch einmal durchgelesen haben. Außerdem ist es eine wichtige Fähigkeit, Texte kurz zusammenfassen, d.h. „die Essenz einfangen" zu können. Auch als Vorbereitung auf die Prüfungen, die den Lernenden noch bevorstehen, ist es wichtig, ihre Meinung kurz und knapp, aber so genau wie möglich ausdrücken zu können.

3.4.2 Hausaufgabe B

Eine weitere Möglichkeit mit literarischen Texten ist der Vergleich des Originaltextes mit einer Übersetzung. Die Lernenden haben in der hier

vorgestellten Unterrichtseinheit die Aufgabe bekommen, *Die Loreley* von Heinrich Heine nebst einer ungarischen Übersetzung zu lesen und mit dieser zu vergleichen:

Heinrich Heine: *Die Lorelei* (1824)

Ich weiss nicht, was soll es bedeuten,
Dass ich so traurig bin;
Ein Märchen aus alten Zeiten,
Das kommt mir nicht aus dem Sinn.

Die Luft ist kühl, und es dunkelt,
Und ruhig fliesst der Rhein;
Der Gipfel des Berges funkelt
Im Abendsonnenschein.

Die schönste Jungfrau sitzet
Dort oben wunderbar,
Ihr goldenes Geschmeide blitzet,
Sie kämmt ihr goldenes Haar.

Sie kämmt es mit goldenem Kamme
Und singt ein Lied dabei;
Das hat eine wundersame,
Gewaltige Melodei.

Den Schiffer im kleinen Schiffe
Ergreift es mit wildem Weh;
Er schaut nicht die Felsenriffe,
Er schat nur hinauf in die Höh.

Ich glaube, die Wellen verschlingen
Am Ende Schiffer und Kahn;
Und das hat mit ihrem Singen
Die Lorelei getan.

Loreley

Én nem tudom, hogy mit jelentsen;
Oly szomorú vagyok.
Egy ősi monda zúg fejemben
Mely nyugton nem hagyott.

Sötétedik, s a Rajna hűs
Szellőbe' folydogál.
A hegytetőn ragyogva tűz
Az esti napsugár.

Ott fönt a szüzek csodaszépe
Haját fésülgeti.
Csillog megannyi aranyéke
S aranyló fürtjei.

Fésülködik, s dalolgat ő.
Fésűje színarany.
A dal csodás: lenyűgöző
Melódiája van.

A kis hajón a tengerészre
Vad fájdalommal tör,
Most sziklazátonyt nem vesz észre,
Csak néz a csúcsra föl...

Hajót, hajóst a vad folyó
Elnyelt, és elsodort.
S ez – azt hiszem – a daloló
Lorelei bűne volt.

Gérecz Attila

Lehr- und Lernziele:
Diese Aufgabe dient dem Zweck, die Benutzung einer Sprache – sowohl Mutter- als auch Fremdsprache – bewusster zu machen. Ich bin der Meinung, dass beim Erlernen einer Fremdsprache die Muttersprache nicht „ausgeschaltet" werden kann und soll, sondern die beiden Sprachen – eventuell auch andere Fremdsprachen – miteinander verglichen werden sollen, um das Sprachbewusstsein der Lernenden zu fördern. Andererseits dient diese Aufgabe einem direkteren Ziel: In der Stunde sollen die Lernenden die Unterschiede, die sie gefunden haben, einerseits versprachlichen, andererseits auch begründen können, ob sie den jeweiligen Unterschied positiv oder negativ bewerten würden. Dabei sollen sie ihre eigene Meinung vertreten, eventuell auch verteidigen. Dabei werden die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden gefördert.

Didaktischer Kommentar:
Diese Aufgabe geht über den Fremdsprachenunterricht im engeren Sinne hinaus, da die Lernenden hier bereits über Fragen der Übersetzungstechnik diskutieren. M. E. dürfte ein solches Gespräch über literarische Texte allerdings weitere interessante Aspekte für eine Diskussion (evtl. auch für eine Debatte) darstellen. Bei diesem konkreten Gedicht haben in meinem Unterricht die letzten zwei Zeilen für eine heftige Diskussion gesorgt: Die Lernenden haben darüber gesprochen – bzw. Argumente und Beispiele für und gegen aufgelistet –, ob der Tod des Schiffers die Schuld der Lorelei sei.[7] Das Gespräch war interessant und gewährte einen Einblick in die Denkweise der Lernenden, die die Diskussion auf Deutsch geführt haben, was auch zur Förderung ihrer kommunikativen Kompetenzen beigetragen haben könnte.

Reflexion der Lernenden über die **Aufgabe:**
Da es sich hier nicht um die zwei Balladen von J. W. von Goethe handelt, wurde diese Aufgabe im Fragebogen nicht reflektiert, andererseits konnten die Schülerreaktionen während der Arbeit erfasst werden. Viele der Lernenden haben den Text schon gekannt – manche in der Grundschule sogar auswendig gelernt –, mit der Übersetzung haben sie sich früher jedoch nicht befasst. Im Unterricht entwickelte sich eine heftige Diskussion bezüglich einzelner Textstellen, was m.E. davon zeugt, dass die Lernenden diese Aufgabe interessant gefunden und genossen haben.

---

[7] Im deutschen Originaltext steht das Partizip Perfekt *getan*, im Ungarischen steht das Substantiv *bűne* (dt. 'ihre Schuld'). Zuerst haben die Lernenden nur den Unterschied in den Wortbedeutungen angesprochen, dann aber angefangen darüber zu diskutieren, ob die Lorelei schuld am Tod des Schiffers ist, ob es ihre Absicht war, den Schiffer in den Tod zu verlocken.

3.5 Reflexion der Lernenden über die Unterrichtseinheit

Bei jeder konkreten Aufgabe wurden die unmittelbaren Reflexionen der Lernenden unter dem Punkt „Reflexion der Lernenden über die Aufgabe" dargestellt. Diese Reaktionen entstammen den Fragebögen, die die Lernenden nach der Unterrichtseinheit ausgefüllt haben. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der Fragebögen ganzheitlich analysiert und reflektiert werden.

Schwerpunkte der Umfrage waren die Motivationen, Erlebnisse und Gefühle der Lernenden während der Unterrichtseinheit. Diese beiden Fragen waren aus der Sicht der Forschung besonders wichtig, zumal eine Hauptthese der Literaturdidaktik besagt, dass Literatur die Lernenden zum Lesen motivieren kann, indem sie einen ästhetischen Wert darstellt, der die Emotionen der Lernenden anspricht und dadurch die Förderung der kommunikativen Kompetenzen erleichtert.

Aus der Umfrage geht hervor, dass einige Lernende sich schon im schulischen Rahmen mit deutschsprachigen literarischen Texten beschäftigt haben. Diese sind ausschließlich diejenigen, die eine Nationalitätengrundschule besucht haben. In diesen Schulen enthält das Curriculum bekanntlich die Vermittlung von Kenntnissen über die deutschsprachige – vor allem die ungarndeutsche – Geschichte, Kultur und dadurch auch Literatur. Die Texte, die diese Lernenden gelesen (und eventuell auch gelernt) haben, stammen von ungarndeutschen Autoren. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Lehrenden an „normalen", d.h. nicht nationalitätenorientierten Grundschulen literarische Texte nicht in den Lernstoff integrieren, obwohl meiner Meinung nach besonders Kinder in diesem Alter sehr aufnahmefähig sind, vor allem wenn es sich um Märchen und Kindergedichte handelt.

Im Grunde genommen zeugen die Ergebnisse der Umfrage davon, dass die Lernenden während der Arbeit mit literarischen Texten sich angesprochen fühlten – das zeigt sich auch darin, dass sie sich sogar nach ungefähr zwei Wochen an die einzelnen Aufgaben erinnern und ihre damit verbundenen Gefühle äußern konnten. Natürlich ist hier festzustellen, dass der Erfolg der einzelnen Aufgaben immer auch von der Persönlichkeit bzw. von der persönlichen Einstellung der Lernenden abhängt, wie es z.B. bei den Aufgaben mit Musik der Fall ist. Manche Schüler haben die Musikstücke sehr genossen, andere wiederum mitgeteilt, dass sie diese Art von Musik nicht besonders mögen. Das kann eine wichtige Erkenntnis für eine Lehrperson sein, weil sie bei der nächsten ähnlichen Unterrichtsplanung diese Differenzen beachten kann, um mit den Aufgaben so viele Lernende wie möglich anzusprechen.

Diese Differenzen gelten grundsätzlich bei jeder Aufgabe, wobei sich allerdings auch gewisse Tendenzen deutlich abzeichnen. So wurden die Aufgaben,

die in kleineren Gruppen erledigt werden sollten, ausnahmslos positiv bewertet, genauso wie diejenigen, bei denen die Kreativität der Lernenden gefragt war. Der Erfolg der Gruppenarbeit zeigt die positive Einstellung der Lernenden, die demnach gern mit den anderen zusammenarbeiten. Bezeichnenderweise gab es keine Beschwerden darüber, wer mit wem in einer Gruppe zusammenarbeiten soll, obwohl ich bei der Einteilung der Gruppen immer darauf geachtet habe, diese abwechslungsreich zu gestalten, damit jeder Lernende mit allen anderen mindestens einmal eine Aufgabe bearbeitet. Die kleineren Gruppen eignen sich auch sehr gut zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen, weil hier alle zu Wort kommen können bzw. sollen und der Einzelne sich während der Arbeit kaum ganz zurückziehen kann.

Bei den kreativen Aufgaben haben die Lernenden nicht nur die Entfaltung ihrer eigenen Kreativität genossen, sondern sich auch darüber gefreut, die Ideen der anderen kennengelernt zu haben, was meiner Meinung nach auch wichtig ist, weil es von der Neugier und dem gegenseitigen Interesse der Lernenden zeugt, die (nicht nur) für das Erlernen einer Fremdsprache unerlässlich sind.

Im Fragebogen hatten die Lernenden auch die Möglichkeit, ihre eigene Entwicklung in den vier großen Kompetenzbereichen – Leseverstehen, Hörverstehen, schriftliche und mündliche Kommunikation – einzuschätzen. Eindeutig positiv haben hier Leseverstehen und mündliche Kommunikation abgeschnitten: eben diese waren die beiden Bereiche, die absichtlich stärker gefördert werden sollten. Hörverstehen und schriftliche Kommunikation wurden in dieser Unterrichtseinheit mehr in den Hintergrund gedrängt, obwohl es auch einige Aufgaben in dieser Richtung gab. Bei der Analyse der Ergebnisse muss allerdings erwähnt werden, dass hier auch die Fähigkeit der Lernenden, sich und ihre eigene Entwicklung einzuschätzen, in Betracht gezogen werden soll. Nach meiner Erfahrung sind Lernende in diesem Alter noch nicht zur genauen Selbstreflexion fähig, unter anderem weil die Schule diese Kompetenz nicht fördert. Im Unterricht wird die Leistung der Lernenden ausschließlich von der Lehrperson bewertet, sie werden (fast) nie gefragt, wie sie ihre eigene Leistung einschätzen würden. Aus diesem Grund müssen die Ergebnisse mit Vorbehalt betrachtet werden.

4 Fazit

Das Fach Deutsch als Fremdsprache steht im 21. Jahrhundert vor neuen Herausforderungen, die eng damit verbunden sind, dass das Englische immer mehr an Bedeutung gewinnt. In der Europäischen Union und dadurch auch in Ungarn werden Fremdsprachen zwar im Sinne der Mehrsprachigkeit

unterrichtet und gelernt, manchmal scheint es aber schwierig, Lernende zum Deutschlernen zu motivieren, wenn sie an jeder Ecke, d.h. überwiegend dem Englischen begegnen. Deshalb müssen Lehrpersonen des Faches DaF immer neue Methoden für ihren Unterricht finden, die es ermöglichen, den Lernenden die mit der deutschen Sprache verbundenen Perspektiven aufzuzeigen und sie dadurch für das Deutschlernen zu begeistern. Der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht kann einen erheblichen Beitrag hierzu leisten, indem diese die Lernenden in den Mittelpunkt stellen: Die Schüler werden in die Lage versetzt, ihre eigenen Interessen, ihr eigenes Weltwissen und ihre eigenen Erfahrungen in den Lernprozess mit einzubringen und dadurch das Lernen als Spaß zu erleben. Außerdem lassen sich mit literarischen Texten die kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, die sprachliche Handlungsfähigkeit, das Fremdverstehen und die Toleranz der Lernenden fördern, darüber hinaus helfen sie jedoch auch bei der Persönlichkeitsentwicklung. Mit viel Gruppenarbeit kann die Teamfähigkeit gefördert werden, die auf dem Arbeitsmarkt unerlässlich ist. Literatur vermittelt schließlich eine Offenheit für die Welt, weckt das Interesse am Kennenlernen fremder Menschen und fremder Kulturen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass literarische Texte ein großes Potenzial für den DaF-Unterricht darstellen, da sie eine abwechslungsreiche und vielfältige Kompetenzförderung ermöglichen und den Lernenden gleichzeitig Freude am Lernen bereiten. Dieses Potenzial sollte im Interesse einer schülerorientierteren Fremdsprachenvermittlung und -aneignung so effektiv wie möglich im Unterricht ausgebeutet werden.

Literaturverzeichnis

Baliuk, Natallia / Buda, Filippa / Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2018): Einführungstext: Grammatik-Übersetzungsmethode und die direkte Methode. In: DAAD (Hrsg.): Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. URL: **moodle.daad.de** [DOI: **10.31816/Dhoch3.2018.13**].

Bicsár, Andrea (2011): Die Lexik der Emotionen: L2-Gefühlswortschatz und Fremdsprachenerwerb. In: Deutschunterricht für Ungarn 1–2, S. 97–112.

Bredella, Lothar (1984): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht: Gründe und Methoden. In: Heid, Manfred (Hrsg.): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984. München: Goethe Institut. S. 352–393.

Bredella, Lothar / Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar

/ Christ, Herbert (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr. S. 8–19.

Bredella, Lothar (2007): Textrezeption und Textproduktion im Rahmen rezeptionsästhetischer Literaturdidaktik: Gegen verengte und überzogene Begriffe der Textrezeption. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 28–36.

Brusch, Wilfried (1984): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Heid, Manfred (Hrsg.): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984. München: Goethe Institut. S. 47–67.

Butzkamm, Wolfgang (1984): Literarische Texte als Sprachlerntexte. In: Heid, Manfred (Hrsg.): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984. München: Goethe Institut. S. 114–131.

Ehlers, Swantje (2006): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 193–203.

Ehlers, Swantje (2006): Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. Babylonia 3–4, S. 31–38.

Ehlers, Swantje (2001): Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1334–1345.

Ehlers, Swantje (1996): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Berlin: Langenscheidt.

Ehlers, Swantje (2008): Lesetheorien, Lesekompetenz und Narrative. In: Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Tübingen: Narr. S.107–127.

Ehlers, Swantje (1992): Literarische Texte lesen lernen. München: Klett.

Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Feld-Knapp, Ilona (2011): Deutsch in Ungarn. Ein Überblick über die DaF-LehrerInnenausbildung. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD 2011. S. 176–191. URL:

http://jug.hu/pdf/2011-10.pdf (03.04.2020).

Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 60–72. URL:

http://jug.hu/pdf/archiv/JUG_2009.pdf (03.04.2020).

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

http://jug.hu/aufsaetze-2014/100-feld-knapp (03.04.2020).

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

Feld-Knapp, Ilona / Schoßböck, Judith (2010): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.). Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Innsbruck: Studienverlag. S. 115-133.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. URL:

https://www.goethe.de/Z/50/ commeuro/201.htm (04.03.2020).

Hofmann, Helmut (2006): Literarische Texte als Sprech- und Schreibanlass. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 215–223.

Müller, Helmut (1984): Plädoyer für eine Pädagogik der Phantasie. In: Heid, Manfred (Hrsg.): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984. München: Goethe Institut. S. 394–405.

Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung (=Fernstudieneinheit 4). Kassel/München/Tübingen: Langenscheidt.

Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: UTB.

Herta Márki (Budapest)

Sprachentwicklung. Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge

1 Einleitung: Zur Aktualität des Themas

Der vorliegende Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von Sprachlernenden mit unterschiedlichen L1 zu untersuchen.

Die Beschäftigung mit diesem Thema wurde durch meine persönlichen Erfahrungen angeregt. Ich habe mehrere Jahre lang an einem Förderprogramm teilgenommen, das mit dem Ziel angeboten wird, Lernende mit Migrationshintergrund an ungarischen Schulen zu unterstützen. Ich konnte während dieser Zeit zahlreiche wertvolle Erfahrungen sammeln und beobachten, mit welchen besonderen Schwierigkeiten diese Lernenden an ungarischen Schulen konfrontiert werden. Ihr Problem ergibt sich daraus, dass sie über die Kenntnisse in der Bildungssprache, die an der ungarischen Schule verlangt werden, nicht verfügen. Der schulische Unterricht ist in Ungarn traditionell monolingual, Wissensvermittlung bzw. Wissenserwerb findet ausschließlich auf Ungarisch statt. Diese Lernenden haben unterschiedliche Erstsprachen, die sie an der Schule nicht gebrauchen können, wobei sie – wie Lernende mit der L1 Ungarisch – gleichzeitig weitere Fremdsprachen erlernen müssen. Sie sind kaum in der Lage, diese Lernschwierigkeiten allein zu meistern, und brauchen daher gezielte Unterstützung und Förderung.

In meinem geplanten Forschungsprojekt soll der Frage nachgegangen werden, wie sich die Sprachentwicklung dieser Lernenden entfaltet und welche spezifischen Züge ihre Entwicklung bei der Konzeptualisierung von Menge aufzeigt.

Um an das Problem komplex herangehen zu können, werde ich im ersten Schritt die Schule als Bildungsinstitution untersuchen. Die Untersuchung einer Bildungsinstitution lässt unterschiedliche Zugänge zu. Ich gehe in meiner

Untersuchung auf die curricularen Grundlagen und auf die Förderung der Lernenden mit unterschiedlichen L1 durch die Lehrenden ein, wobei das Problem grundsätzlich auch aus der Sicht der Lernenden erforscht werden soll.

Das Erscheinen dieser Zielgruppe an ungarischen Schulen ist eine Folge der zunehmenden Mobilität der Menschen in unserem Zeitalter. Der Umgang mit diesen Lernenden stellt jedes Bildungs- und Schulsystem vor große Herausforderungen. Dieses Thema wurde in Ungarn bislang nur in geringem Maße thematisiert, die Beschäftigung mit der Problematik der Migration im schulischen Kontext blickt im angelsächsischen und deutschsprachigen Raum jedoch bereits auf eine längere Tradition zurück. Auf diese Traditionen und die vorhandenen Forschungsergebnisse werde ich in meiner Arbeit zurückgreifen. In meinem Forschungsprojekt wird auf den sprachlichen Aspekt besonderer Wert gelegt und der Prozess der Sprachentwicklung der Lernenden mit unterschiedlichen L1 untersucht.

Gemäß dieser Zielsetzung umfasst die vorliegende kurze Studie zwei Teile. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit behandelt, im zweiten Teil das Forschungsprojekt dargestellt. Im theoretischen Teil werden zunächst die gesellschaftlichen Änderungen in Europa und ihre Wirkung auf die Bildungsinstitutionen diskutiert sowie das ungarische Schulsystem näher untersucht. Der nächste theoretische Abschnitt widmet sich dem Thema der Mehrsprachigkeit. Nach einem Überblick über die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit unter die Lupe genommen. Individuelle Mehrsprachigkeit bedeutet einen Zustand, in dem man fähig ist, zwischen mehreren Sprachen zu wechseln und jede beherrschte Sprache für kommunikative Zwecke einzusetzen. Für eine eingehende Beschäftigung mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit wird die einschlägige Fachliteratur aus dem Bereich der Linguistik und der Spracherwerbsforschung herangezogen.

Im darauffolgenden Abschnitt wird der Wortschatzerwerb in den Mittelpunkt gestellt. Hierbei geht es darum, wie der Wortschatz in der Linguistik definiert wird bzw. in der Psycholinguistik erfasst wird. Die Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bzw. zum mehrsprachigen mentalen Lexikon sind für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung. Der Erwerb eines fremdsprachlichen Wortschatzes gilt als eine beträchtliche Herausforderung. In meiner Studie sollen die Besonderheiten der Sprachentwicklung der Lernenden am Beispiel der Konzeptualisierung der Menge untersucht werden. Die Versprachlichung von Mengenangaben ist eine kognitive Arbeit, die sich in unterschiedlichen Sprachen nach verschiedenen Konzepten vollzieht. Damit stellt die Konzeptualisierung der Menge nicht nur ein sprachliches, sondern auch ein kognitives Problem für die Lernenden dar.

2 Theoretische Grundlagen

In den vergangenen Jahren stellte die – in der Geschichte der Menschheit ständig gegenwärtige – Migration eine der wichtigsten Herausforderungen in Europa dar. Migration ist ein Prozess, der mit der Entscheidung des Einzelnen zur Migration beginnt und mit der Entscheidung zu bleiben fließend in den Prozess der Integration übergeht (vgl. Plutzar 2010). Zu den klassischen Migrationsformen gehören beispielsweise die Binnenmigration und der Kolonialismus. Binnenmigration bezeichnet die Wanderung einer Person bzw. einer Gruppe von Personen innerhalb eines Staates.[1] Demgegenüber ist Kolonialismus eine Herrschaftsbeziehung, wo über den Lebensweg der Kolonisierten von den jeweiligen Kolonialherren entschieden wird. Unter neuzeitlicher Kolonialzeit versteht man die Epoche von der Entdeckung Amerikas bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Die Ausweitung der europäischen Kolonialherrschaft ab Mitte des 19. Jahrhunderts führte politische, wirtschaftliche und soziale Änderungen herbei. Als Folgen sind Unterdrückung, Versklavung und Diskriminierung – eine Form von Rassismus, mit der sich die Migrationspädagogik beschäftigt – zu nennen (Osterhammel 2001). ‚Migrationspädagogik' bezeichnet einen erziehungswissenschaftlichen Diskurs und bezieht sich auf pädagogische Forschungen zu Fragen von Migration und Bildung.

Auf gesellschaftliche Veränderungen wird selbstverständlich auch in der Pädagogik reagiert. Ab Mitte der 1960er Jahre bedeutet die Einbeziehung von Schülern mit nicht deutscher Muttersprache in Deutschland eine neue Aufgabe für die Bildungsinstitutionen. Auf dieses Phänomen reagierte zuerst die sogenannte Ausländerpädagogik, nach deren Auffassung die mangelnden Sprachfertigkeiten von ‚Ausländerkindern' als Defizite beschrieben werden. In Abgrenzung zur Ausländerpädagogik entwickelte sich die Interkulturelle Pädagogik, die für einen professionellen Umgang mit Differenz und Fremdheit plädiert und die interkulturelle Bildung an den Bildungseinrichtungen als eine Querschnittaufgabe versteht. Migrationspädagogik bezeichnet einen Blickwinkel auf die Interkulturelle Pädagogik, die sich mit Migrationsphänomenen beschäftigt, so z.B. mit der Vielfalt und der Macht der Sprachen und mit der Frage der Repräsentationen von Migranten im öffentlichen Raum und in Bildungsinstitutionen (Mecheril 2010).

Europa ist aus migrationssoziologischer Sicht spätestens seit Ende des Zweiten Weltkriegs ein Immigrationskontinent. Dabei wird unser Zeitalter zunehmend durch die Migration nach Europa aus weit entfernt liegenden Ländern, z.B. aus dem asiatischen, dem afrikanischen oder dem nahöstlichen

[1] **https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/270354/binnenmigration.**

Raum geprägt. Ungarn wird bei dieser Entwicklung als Transitland genutzt, das eine Brücke in die Einwanderungsländer bietet und in dem sich die Migranten kurz aufhalten. Es gibt immer mehr Menschen, die sich nicht nur einen kurzen Aufenthalt in diesem Land vornehmen, sondern sich für längere Zeit niederlassen und einrichten wollen (Bukus 2010).[2]

Seit der sogenannten Flüchtlingskrise von 2015[3] ist Ungarn immer stärker am Prozess der Migration beteiligt. Als Ergebnis dieses Phänomens nimmt die Zahl der Lernenden mit Migrationshintergrund an ungarischen Schulen zu, wobei ihre Inklusion sowohl die Institutionen als auch die Lehrenden vor neue Aufgabenbereiche stellt.

Wie bereits erwähnt, dominiert in Ungarn traditionell ein monolinguales Schulsystem, in dem der Wissenserwerb im Allgemeinen in der Landessprache erfolgt. In diesem Rahmen findet auch der institutionelle Fremdsprachenunterricht statt, in dem die Lernenden andere Sprachen erlernen können. Auch im Fremdsprachenunterricht wird jedoch regelmäßig auf die L1 Ungarisch zurückgegriffen, eine systematische Berücksichtigung anderer schon gelernter Fremdsprachen findet dagegen meistens nicht statt (Feld-Knapp 2014). Das ungarische Schulsystem ist folglich ein geschlossenes System mit wenig Spielraum für andere Lebensbiografien. Um dieses Problem erfassen zu können, soll im Folgenden kurz auf den ungarischen Fremdsprachenunterricht eingegangen werden.

Ziele für den Fremdsprachenunterricht werden auf europäischer Ebene durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001) bestimmt, der sich zum Ziel setzt, Referenzniveaus für die Beurteilung von Fortschritten in den Lernerfolgen festzulegen. Bei der Umsetzung der Ziele wird im GER anstatt des lehrbuch- und lehrerzentrierten Unterrichts das Kriterium der Situiertheit von sprachlichen Handlungen bevorzugt: Sprachverwendung wird als soziales Handeln betrachtet und die Förderung der kommunikativen Kompetenz als oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts angegeben. Seit den 1980er Jahren wird auf Konzepte wie interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation immer größerer Wert gelegt (vgl. Feld-Knapp 2009). Ziele des Fremdsprachenunterrichts an ungarischen Schulen werden mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen übereinstimmend formuliert.

In vielen Ländern weltweit wachsen Kinder mehrsprachig auf, trotzdem wird Sprachenvielfalt von Migranten häufig als Problem statt als kulturelles Kapital wahrgenommen (vgl. Brizić 2006). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

---

[2] Ausführlicher dargestellt von Márki (2019).

[3] **https://www.bpb.de/apuz/312832/vor-dem-5-september-die-fluechtlingskrise-2015-im-historischen-kontext**.

haben im Unterricht stets die Doppelaufgabe zu leisten, den Sachbezug und die Sprache zur Sache gleichzeitig zu lernen (Döll 2013). Fast ein Siebtel aller 15-Jährigen hat Probleme im Bereich Leseverstehen. Auch in Mathematik erreicht fast jeder Fünfte nur ein niedriges Niveau und kann lediglich einfache Aufgaben lösen. Mehrsprachigkeit an sich wirkt sich nicht negativ auf kognitive Leistungen aus – die Herausforderung liegt in der akademischen Sprache.

Die PISA-Studien haben die Defizite des Schulsystems in vielen Ländern zum Vorschein gebracht. Nach der Auswertung der PISA-Ergebnisse von Lernenden mit Migrationshintergrund wurden diese als Sündenböcke betrachtet mit der Begründung, sie würden über die notwendigen kognitiven Fähigkeiten nicht verfügen. Durch weitere Untersuchungsergebnisse wurden diese Zuschreibungen bald hinterfragt – mit dem Hinweis, dass die schlechten Ergebnisse nicht auf den Migrationshintergrund der Lernenden, sondern auf die defizitären Kenntnisse der jeweiligen Bildungssprache zurückzuführen sind, in der der schulische Wissenserwerb stattfindet. Außerdem sollen von diesem Problem alle Lernenden betroffen sein, folglich seien die Defizite nicht mit der Herkunft der Lernenden zu erklären. Aufgrund der PISA-Ergebnisse wurde die Verantwortung der Schule und der Bildungspolitik eindeutig festgestellt. Für die Lehrenden stellt der Umgang mit diesen Lernenden selbstverständlich eine Riesenaufgabe dar. Für die Wahrnehmung dieser neuen Aufgabe müssen sie sensibilisiert und vorbereitet werden. Die Lösung des Problems könnte eine sprachsensible Schul- und Unterrichtsentwicklung sein – so sollte man beispielsweise im schulischen Rahmen mit dem Wortschatz oder mit Texten differenzierter umgehen. Der Erwerb des neuen Wortschatzes wird im FSU von der Lehrperson bewusst unterstützt, das Ziel der Wortschatzarbeit ist die Befähigung der Lernenden, sich neue Wörter eigenständig anzueignen. Die Schritte der Wortschatzarbeit werden didaktisch aufeinander abgestimmt, jeder Schritt hat seine didaktische Funktion (Bohn 2000).

Zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist aufgrund der PISA-Ergebnisse ein Modellprogramm in Deutschland entstanden. Es handelt sich dabei um das sogenannte FörMig-Projekt (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), das – unter der Leitung von Ingrid Gogolin – auf eine kooperative Unterrichtsgestaltung und Sprachbildung abzielt. Einer der wichtigsten Grundgedanken des Projekts ist, dass Sprachförderung nicht mehr zur spezifischen Aufgabe des Sprachunterrichts gezählt wird, sondern als die grundsätzliche Aufgabe eines jeden Unterrichts betrachtet wird und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule erfordert. Die Pflicht des Elternhauses ist es, sich um die Sprachentwicklung des Kindes zu kümmern, damit die Lernenden entsprechende sprachliche Kompetenzen in den Unterricht mitbringen können.

Die Besonderheiten bei diesen Entwicklungspartnerschaften liegen in der Sprachförderung in Bezug auf sprachliche und kulturelle Heterogenität. Die Bedingungen werden sorgfältig analysiert und aufgrund der Ergebnisse wird ein konkreter Plan für eine mögliche Förderung erstellt. Diese Förderung soll den Lernenden zu den gewünschten Kompetenzen im Bereich der Mehrsprachigkeit verhelfen. Diese Zusammenarbeit erfordert gemeinsame Anstrengungen von beiden Seiten, um dadurch die gleichen Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund anzubieten (vgl. Gogolin 2005).

Für meine Arbeit haben die Ergebnisse dieser Diskussion eine hohe Relevanz. Besonders hervorgehoben wird die Frage, welche sprachlichen Bildungsvoraussetzungen von Kindern mit Migrationshintergrund verlangt und wie die Bildungsprozesse in der Schule gestaltet werden können. Kinder aus zugewanderten Familien verfügen über die Möglichkeit, zwei Sprachen zu beherrschen – dazu brauchen sie allerdings auch einen institutionellen Bildungsprozess (Gogolin 1994).

Früher war Mehrsprachigkeit in Europa Normalität, mit der Entstehung der Nationalstaaten wurde dieser Zug jedoch in den Hintergrund gedrängt. In Folge der Globalisierung und der damit verbundenen Mobilität der Menschen wird Mehrsprachigkeit wieder häufiger. In Bezug auf das Beherrschen mehrerer Sprachen spricht man von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, da der Begriff sowohl auf einzelne Personen als auch auf eine ganze Gesellschaft bezogen verwendet werden kann (vgl. Haider 2010). Individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich darauf, dass man sich parallel zur L1 zugleich eine andere Sprache bzw. andere Sprachen aneignet. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bedeutet, dass innerhalb einer Gesellschaft mehrere Sprachen zur Verfügung stehen (Feld-Knapp 2014a).

Im Kontext der Mehrsprachigkeit kommt der Frage der Sprachentwicklung eine wichtige Rolle zu. Mit der Problematik der Sprachentwicklung, wie eine Sprache erworben wird, beschäftigt sich die Spracherwerbsforschung. Die Erstspracherwerbsforschung untersucht die Aneignung der Muttersprache (L1), L2-Erwerb bezieht sich auf die sukzessive Aneignung von einer oder mehreren weiteren Sprachen in späteren Jahren. L2 wird als allgemeine Bezeichnung für Fremdsprache und Zweitsprache verwendet. Bei der Fremdsprache wird die betroffene Sprache nicht im zielsprachigen Land, bei der Zweitsprache hingegen innerhalb des zielsprachigen Landes gelernt. Fremdsprachenforschung untersucht vorrangig Sprachenlehren und -lernen in institutionellen Kontexten, während in der Zweitsprachenerwerbsforschung ungesteuerte Spracherwerbsprozesse beobachtet werden (Haider 2010; Hufeisen/Riemer 2010).

Für die Gestaltung von sprachsensiblen und -fördernden Lehr- und Lernangeboten ist der Begriff der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit

von hoher Relevanz (Dirim/Heinemann 2016). In der Zeit der Mobilität von Menschen ist dieses Phänomen eine mögliche Konstellation in Familien, in denen zur Familiensprache neue Sprachen hinzukommen oder eventuell Sprachen auch aufgegeben werden. Wie damit umgegangen wird, ist für die Gestaltung der individuellen Mehrsprachigkeit der einzelnen Lernenden entscheidend. Im Fremdsprachenunterricht gäbe es die Möglichkeit, die sprachliche Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen zu fördern. Das ist nur möglich, wenn die vorhandenen Sprachkenntnisse berücksichtigt und die im Klassenraum zur Verfügung stehenden Sprachen aufeinander bezogen werden sowie ein Transfer zwischen den Sprachen stattfindet (Boócz-Barna 2014; Perge 2016, 2018).

Um eine Sprache effektiv benutzen bzw. in dieser Sprache lesen zu können, braucht man einen umfangreichen Wortschatz (ca. 8000 bis 9000 Wortfamilien). Für ein effektives Verständnis sind 5000 bis 7000 (schrittweise gelernte) Wortfamilien notwendig, um die Wörter im Kontext verstehen und gebrauchen zu können. Dazu soll eine entsprechende Wortschatzdidaktik entwickelt werden, wo die Wörter nach ihrer Häufigkeit und ihrem Vorkommen in Texten angeeignet werden. Es existieren verschiedene Methoden zum effektiven Wortschatzlernen, z.B. die relevante Bedeutung eines Ausdrucks aus mehreren Bedeutungen auswählen, das Wort im Wörterbuch nachschlagen, es in einem Aufsatz benutzen usw. (Günthner 2010).

Mit Fragen des Wortschatzes beschäftigen sich verschiedene linguistische Disziplinen und Teildisziplinen. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Wortschatz ist relativ neu im Vergleich zu anderen linguistischen Teildisziplinen wie z.B. der Grammatik. Der Grund dafür kann sein, dass die Erkenntnisse über den Wortschatz einer Sprache lange Zeit mit der Lehre über das Wörterbuch als gleichwertig angesehen wurden. Nach der historisch-etymologischen Betrachtung des Wortschatzes etablierte sich erst in den 1960er und 1970er Jahren die Wissenschaft der Lexikologie und anschließend die lexikalische Semantik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Diese und weitere Disziplinen wie die Lexikographie, die Namenkunde, die Phraseologie, die Wortbildung und die Etymologie befassen sich mit dem Wortschatz aus der kommunikativ–pragmatischen Perspektive (Neuner 1990; Knipf 2006).

In der Sprachwissenschaft sind zwei Ansätze für die Beschreibung des Wortes zu erwähnen: die strukturalistische und die pragmatische Annäherung. Beim strukturalistischen Ansatz geht es um die analytische Ermittlung der Wortstruktur, eine Analyse lexikalischer Einheiten; in der pragmatischen Annäherung wird das Wort demgegenüber kontextabhängig, in jeweils konkreten Situationen beschrieben.

Das mentale Lexikon ist Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die zur Sprachproduktion und Sprachrezeption notwendigen lexikalischen Einheiten und grammatischen Regeln gespeichert sind. Im mentalen Lexikon befinden sich die Bausteine der Sprache, die wir benutzen, wenn wir größere Einheiten wie Phrasen, Sätze und Texte bilden.

Das mentale Lexikon ist Gegenstand der kognitiven Wissenschaften. Die ersten Untersuchungen basierten auf den Erkenntnissen der Gehirnforschung. Nach dieser Auffassung wurde versucht, ein Sprachzentrum oder Sprachorgan im Gehirn zu lokalisieren. Nach heute gültigem Erkenntnisstand werden die sprachlichen Reize im ganzen Gehirn aufgenommen, verarbeitet und gespeichert, deswegen kann es nur in seiner Ganzheit als das Sprachorgan des Menschen verstanden werden (Börner/Vogel 1997).

Das mentale Lexikon ist „Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind" (Raupach 1994: 21). Im mentalen Lexikon werden die Wortform und die Bedeutung voneinander getrennt. Im Erstsprachenerwerb werden die konzeptuellen Einheiten herausgebildet und im Langzeitgedächtnis repräsentiert, dann mit phonologischen und morphosyntaktischen Einheiten verbunden und auf diese Weise versprachlicht. Die kognitiven Strukturprinzipien in den in verschiedenen Sprachen vollzogenen Kategorisierungen sind universal und beziehen sich sowohl auf die Gliederung als auch auf die Organisation des semantischen und konzeptuellen Gedächtnisbesitzes im mentalen Lexikon. Das im mentalen Lexikon gespeicherte Wissen wird als organisiertes Wissen aufgefasst.

Wenn zwei oder mehrere Sprachen im Kopf einander begegnen, sind drei Prozesse möglich, indem die Lexika der unterschiedlichen Sprachen

- ein gemeinsames Lexikon oder
- zwei oder mehr relativ autonome Lexika oder
- ein sich in zwei oder mehr Lexika ausdifferenzierende Komplexlexikon oder
- zwei oder mehr, miteinander immer enger vernetzte Lexika bilden, wobei ein gemeinsamer semantischer Speicher für konkrete, häufige, etymologisch miteinander verwandte Wörter und Internationalismen sowie für auf einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund bezogene Wörter entsteht (Günthner 2010).

In meiner Forschung wird die Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 durch den Vergleich der im Klassenraum gebrauchten Sprachen untersucht. Bei der Einführung einer neuen Sprache können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen erkannt werden, was eine explizite Grammatikarbeit in sich birgt und zur

expliziten Grammatik- und Wortschatzvermittlung führen kann, indem auf Fremdsprachen sowie auf Herkunftssprachen Bezug genommen wird. Ein ganz spezifisches Problem beim Wortschatzerwerb stellt die Aneignung der Konzeptualisierung der Menge bzw. die Versprachlichung der Menge in unterschiedlichen Sprachen dar.

Zur Untersuchung der Versprachlichung von Mengenkonzepten dienen Grammatiken als Ausgangspunkte. Nehmen wir zuerst eine ungarische Grammatik und schauen wir uns an, wie darin die Versprachlichung der Menge grammatisch erfasst wird (in der Sprachwissenschaft sollen hier die Mengenangaben auf der Ebene der Wortarten und auf der Ebene der Syntax erfasst werden).

Nomen (ung. névszó) wird für deklinierbare Wortarten benutzt. Im Ungarischen wird die Pluralform mit *-k* markiert (*autók, kávék*) und die Mehrzahl bei Possessivpluralformen mit *-i* bezeichnet (*autói, kávéi*). Die Pluralform von Nomen (Substantiven) verweist auf die Mehrzahl der genannten Sache. Wenn die Mehrzahl bestimmt oder unbestimmt mit Mengenangabe bezeichnet wird, soll das Nomen (wie auch das Verb) in Singularform bleiben und die Mehrzahl wird mit einem Attribut (ung. mennyiségjelző) ausgedrückt: *házak* vs. két ház. In der Syntax bezeichnet das Attribut einen Ausdruck, der einerseits grammatisch von einem Substantiv abhängt, andererseits eine Eigenschaft des Bezugsnomens markiert. Im Ungarischen steht das Attribut vor dem Ausdruck und kann ein adjektivisches Attribut (*gyors autó*) sein oder Mengekonzepte ausdrücken (*négy könyv*).

Mit Adverbien werden im Ungarischen die Ergänzungen in Bezug auf den Ort, die Zeit und den Modus ausgedrückt. Temporaladverbien (ung. időhatározó) bezeichnen die Zeitdauer, den Zeitpunkt eines Ereignisses (*két óra hosszat, hét órakor*). Die Frequenz einer Aktivität wird auch mit einem so genannten Zahladverb (ung. számhatározó) erfasst: *ötször sportol* (Keszler 2000).

Nehmen wir nun eine deutsche Grammatik und schauen wir uns dieselben Kategorien an. Der bestimmte Artikel wird in Pluralform immer mit *die* gebildet, der unbestimmte Artikel verfügt über keine Pluralform in der Mehrzahl. Nomen haben keine feststehenden Endungen wie im Ungarischen: *der Tisch – die Tische, das Kind – die Kinder* (Uzonyi 2001).

Kardinalia werden meistens als Attribute benutzt (*vier Katzen*). Hier soll auch das Nomen in Pluralform gesetzt werden. Die Funktion dieser Zahlwörter ist die Mengenangabe (*sechs Stunden*), Zeitangabe (*um ein Uhr*) und auch die Position wird damit ausgedrückt (*auf dem ersten Platz*). Bei den dreistelligen Kardinalia werden zuerst der Hunderter, dann der Einer und zuletzt der Zehner ausgesprochen. Demgegenüber nennt man im Ungarischen zuerst den Hunderter, dann aber den Zehner und zuletzt den Einer (*einhundertzweiundfünfzig – százötvenkettő*).

Temporaladverbien und -adjektive können einen Zeitpunkt, einen Zeitraum, Häufigkeit bzw. Wiederholung sowie auch zeitliche Reihenfolge kennzeichnen. Vor Tagen, einem Datum, der Tageszeit werden temporale Präpositionen für die Zeitbestimmung benutzt: *um 7 Uhr, aus dem 10. Jahrhundert*.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich die deutsche und die ungarische Sprache aufgrund ihrer typologischen Merkmale verschiedenen Grundtypen zuordnen lassen. Bei den sogenannten isolierenden Sprachen bleiben die Wörter im Grunde unveränderlich (engl. *I would like to have a coffee*). Im Vergleich dazu werden bei flektierenden Sprachen die grammatikalischen Beziehungen durch Veränderungen der inneren Struktur von Wörtern ausgedrückt (dt. *ich möchte einen Kaffee*). Bei den agglutinierenden Sprachen werden Wörter aus Einheiten gebildet, wo jede Einheit eine bestimmte Bedeutung hat (ung. *szeretnék egy kávét*).

Individuelle Mehrsprachigkeit beinhaltet auch den souveränen Umgang mit den Zahlwörtern. Im Fremdsprachenunterricht werden Zahlwörter von Anfang an benutzt, sie werden in ganz einfachen alltäglichen Situationen, so z.B. bei der Angabe des Geburtsdatums, beim Einkaufen, im Restaurant und in weiteren, recht vielfältigen Kontexten gebraucht. Aus diesem Grunde ist die Bewusstmachung der Versprachlichung dieser Wörter besonders wichtig. In diesem Kontext kommt der ersterlernten Sprache L1 eine zentrale Rolle zu: In dieser Sprache erfolgt die primäre Konzeptualisierung der Menge und diese Ressourcen stehen bei solchen Lernenden auch im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung. In einem schulischen DaF-Unterricht beispielsweise, der ausschließlich von Lernenden mit L1 Ungarisch besucht wird, sind diese Grundlagen eindeutig, weil alle Lernenden über die gleiche Basis verfügen. Wenn aber am Unterricht auch mehrsprachige Lernende – u.U. sogar mit ganz unterschiedlichen L1 – teilnehmen, hat die Lehrperson nicht mit einer einheitlichen sprachlichen Basis, die sie bei der Vermittlung der Zahlwörter berücksichtigen kann, sondern mit unterschiedlichen Grundlagen zu tun. Die Besonderheit der Entwicklung der Sprache bei diesen Lernenden ergibt sich gerade dadurch, dass ihre unterschiedliche L1 (bzw. ihre vor dem Deutschen als Fremdsprache gelernten anderen Fremdsprachen) diese Entwicklung beeinflussen. Auf diesen theoretischen Grundlagen fußt und gestaltet sich mein Forschungsprojekt.

3 Das Forschungsprojekt

3.1 Forschungsziele

Die Zielsetzungen der in Angriff genommenen Forschung sind,

1. die Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu untersuchen
2. die Beziehung zwischen den gesellschaftlichen Veränderungen und dem Schulsystem hinsichtlich des Deutschunterrichts für Lernende mit unterschiedlichen L1 in Ungarn zu verstehen
3. die Flexibilität des ungarischen Schulsystems in Bezug auf den Umgang mit Lernenden mit unterschiedlichen L1 zu erfassen
4. den Umgang der Lehrkräfte mit mehrsprachigen Lernenden im Unterricht zu untersuchen.

3.2 Forschungsgegenstand

Gegenstand der Forschung sind der Prozess der individuellen Sprachentwicklung und die diesen Prozess beeinflussenden Faktoren. Im Rahmen der Forschung sollen

- erstens die Sprachentwicklung der Lernenden im Rahmen der Untersuchung des Prozesses erfasst
- zweitens die Sprachentwicklung der Lernenden unter dem Einfluss verschiedener Faktoren untersucht
- drittens die Flexibilität des ungarischen Schulsystems in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Unterricht beschrieben und
- viertens die Einstellung der Lehrkräfte zur Mehrsprachigkeit im Rahmen des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts untersucht werden.

3.3 Forschungsfragen

1. Welches Lernproblem tritt beim Umgang mit mehreren Sprachen für die Lernenden mit besonderer Berücksichtigung der Konzeptualisierung von Menge auf?
2. Inwiefern wird die Sprachentwicklung der Lernenden
   - auf curricularer Ebene
   - auf der Ebene der Lehrerkompetenzen
   - durch die Erweiterung der Ziele des Fremdsprachenlehrens gefördert?

3. Welche besonderen Lehrendenkompetenzen liegen der erfolgreichen Förderung der Sprachentwicklung dieser Zielgruppe zugrunde?

3.4 Forschungshypothesen

1. Die mathematischen Konzepte von Lernenden sind sprachspezifisch organisiert.
2. Auf curricularer Ebene
   - werden im schulischen Sprachunterricht die mitgebrachten Sprachkenntnisse der Lernenden mit unterschiedlichen L1 nicht genutzt
   - stehen die notwendigen Mittel zur Förderung der neuen Zielgruppe nicht zur Verfügung und die Lernbedingungen sind nicht optimal.
3. Durch die Erweiterung der Ziele des Fremdsprachenlehrens
   - werden die Zielsetzungen des Fremdsprachenlehrens nicht in Richtung Mehrsprachigkeit erweitert
   - gibt es keine Strategien zur Gestaltung der mehrsprachigen Handlungsfähigkeit.
4. Auf der Ebene der Lehrerkompetenzen
   - stehen die notwendigen Kompetenzen zur Inklusion und Förderung der neuen Zielgruppe nicht zur Verfügung
   - werden die Kompetenzen, die die Mehrsprachigkeit fördern könnten, in der universitären Lehrerausbildung nicht unterstützt.

3.5 Forschungsdesign

Die Forschung ist eine fachdidaktisch angelegte qualitative Untersuchung und wird in folgenden Schritten durchgeführt:

1. Zielgruppe: Die Forschung wird an ungarischen Schulen durchgeführt. Die Probanden verfügen über unterschiedliche L1 (wie z.B. Vietnamesisch, Chinesisch, Russisch) und lernen Ungarisch, Deutsch und Englisch als Fremd-/Zweitsprache.
2. Die Datenerhebung setzt sich aus mehreren Bereichen zusammen:
   - erstens werden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt
   - zweitens wird der Umgang mit Zahlen anhand von Aufgabenblättern untersucht, die anschließend ausgewertet werden; der Sprachgebrauch der Lernenden wird analysiert und Schlussfolgerungen werden in Bezug auf Richtigkeit oder Verstoß gegen Norm gezogen
   - drittens wird anhand von retrospektiven Interviews die Verwendung der Zahlwörter reflektiert

- viertens wird untersucht, welche Zielsetzungen für die Fremdsprachenentwicklung von dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, dem Ungarischen Nationalen Grundlehrplan sowie dem Pädagogischen Programm der einzelnen Schulen bestimmt werden
- fünftens wird auf die Lehrendenkompetenzen eingegangen unter besonderer Berücksichtigung der Fragen, wie die Lehrenden die Arbeit mit unterschiedlichen L1 wahrnehmen, ob sie spezifische Aufgaben erkennen und ob sie in der Mehrsprachigkeit der Lernenden evtl. ein Potenzial für alle Lernenden entdecken können.

4 Ein exemplarisches Beispiel für die Durchführung der Forschung anhand eines Pilotprojektes

In einem von mir bereits durchgeführten Pilotprojekt wird der Akzent auf die sprachliche Bildung und die Mehrsprachigkeit gelegt.

Bei diesem Pilotprojekt habe ich mir vorgenommen, zum einen die Besonderheiten der Sprachentwicklung der Lernenden von Ungarisch als Fremdsprache zu untersuchen, zum anderen ein optimales Milieu zu schaffen, um meine Datenerhebungsinstrumente zu erproben. Diese Erkenntnisse sind für mich bei der Finalisierung der Instrumente für meine Forschungsarbeit von größter Bedeutung.[4]

Im Projekt wird untersucht, wie Deutsch als Fremdsprache mithilfe des Ungarischen als Brückensprache gefördert werden kann, so dass die Lehrperson an die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden anknüpft und die sprachlichen Kompetenzen so entwickeln hilft, dass fachliche Inhalte effektiv erlernt werden. Dieses Projekt besteht aus drei Phasen:

1. In der bereits durchgeführten ersten Phase sollen diejenigen Lernenden mit Deutsch als Erstsprache ein Aufgabenblatt ausfüllen, die Ungarisch als Fremdsprache lernen.

[4] Die Forschung konnte ich als Lektorin für Ungarisch als Fremdsprache an der Eisenstädter Fachhochschule (Burgenland) durchführen. Aufgrund meiner langjährigen Arbeit mit diesen Studierenden hatte ich die Möglichkeit, sie bei ihrem Sprachlernprozess zu begleiten und zu unterstützen sowie ihre Schwierigkeiten genauer zu bestimmen. Als Ungarisch- und DaF-Lehrerin bringe ich beiden von mir unterrichteten Fächern großes Interesse entgegen und durch meine Tätigkeit als Lektorin in einem deutschsprachigen Land wurde mir ermöglicht, beide Bereiche optimal miteinander zu verknüpfen.

2. In der zweiten Phase werden Lernende mit der L1 Ungarisch, die Deutsch als Fremdsprache lernen, ein Arbeitsblatt bekommen.
3. In der letzten Phase werden solche Lernende befragt, die Ungarisch nicht als L1 haben und Deutsch als Fremdsprache lernen.

Es geht hier darum, ob die Lernenden fähig sind, das Lernproblem im Bereich der Konzeptualiserung von Menge in den einzelnen Aufgaben zu benennen, ob sie die Ursache des Lernproblems erklären können und schließlich ob sie die ungarische Situation mit ihrer L1 vergleichen können. Hier müssen sie einsprachige Aufgaben lösen. Bei der Auswahl der Aufgaben habe ich mich auf die Versprachlichung von Zahlen konzentriert, wodurch die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden untersucht werden sollten. In diesen Aufgaben geht es nicht nur um Sprachrezeption – ob die Lernenden die Informationen wahrnehmen bzw. verarbeiten können –, sondern auch um Sprachproduktion, d.h. ob sie die Inhalte darstellen können und fähig sind, über sie zu reflektieren. Es geht um folgende vier (aufeinander abgestimmten) Aufgaben, anhand deren das Lernproblem in seiner Komplexität erfasst werden soll:

1. Im Ungarischen stehen die Substantive nach Zahlwörtern nicht in der Pluralform und auch das Verb bleibt in der Einzahl. Dieses Lernproblem erscheint in der ersten Aufgabe. Es wird darauf eingegangen, ob den Lernenden bewusst ist, dass im Ungarischen **mit Mengenangaben nur die Singularform des Nomens** benutzt wird und das Verb ebenfalls im Singular steht. Beispiel: *Magyarul kb. 12–13 millió ember____ beszél____ Európában, például Magyarországon, Romániában és Ukrajnában.*
2. In der nächsten Aufgabe stehen die **Fragewörter** *hány* ('wie viel') und *mennyi* ('wie viele') im Mittelpunkt, da *hány* für zählbare und *mennyi* für unzählbare Mengenangaben steht. Nach Zahlwörtern und nach dem Fragewort stehen Substantive im Singular. Ein Substantiv, das mit einer Zahlenangabe verbunden ist, steht immer in der Einzahl. Beispiele: _____ *doboz kólát vásárolsz?* / _____ *vizet iszol egy nap?*
3. In der dritten Aufgabe werden die **Uhrzeiten** unter die Lupe genommen. Es gibt eine offizielle und eine umgangssprachliche Variante zur Versprachlichung von Uhrzeiten. Die Fragen nach der Uhrzeit lautet: *Mennyi az idő*? ('Wie spät ist es?') und *Hány óra van*? ('Wieviel Uhr ist es?'). Die offizielle Zeitform sieht so aus: 6.15 – *Hat óra tizenöt perc van*. Die Uhrzeit wird in der Umgangssprache oft mit den Varianten *negyed, fél* és *háromnegyed* ('viertel, halb, dreiviertel') gebildet. Damit wird eine Possessivform ausgedrückt: ein Viertel der nächsten vollen Stunde. So sagt man für 6.15 nicht *negyed hat*, sondern *negyed hét*. Wenn im Ungarischen

„Viertel", „Halb" oder „Dreiviertel" benutzt wird, kann man nur die Zahlen von 1 bis 12 benutzen und nachmittags wieder mit 1 beginnen (außerdem ist hier die Setzung von óra 'Uhr' nicht möglich).

4. Im letzten Teil werden die **Fragewörter** *hány, hányas* und *hányadik* in den Mittelpunkt gestellt. Hier gibt es auch einen Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Ungarischen. Mit Hilfe der Endung *-os, -as, -es, -ös* kann man aus Substantiven Adjektive bilden, die als Attribut vor dem Nomen stehen. Im Deutschen sagt man zum Beispiel *Bus 7*, im Ungarischen heißt es dagegen *hetes busz* ('Siebener'). Im Fall von Ordinalzahlen bekommt das Wort die Endung *-odik/-edik/-ödik*. Unregelmäßig sind die Zahlen für ‚der/die/das Erste, Zweite und Dritte': *első*, *második*, *harmadik*. Mit Ordinalzahlen wird eine bestimmte Reihenfolge angegeben. Im Deutschen wird das Fragewort *der/die/das wievielte?* benutzt, also gibt es hier in der Bildung von Ordinalzahlen eine Ähnlichkeit zum Ungarischen – und zwar nicht nur in der Form, sondern auch auf der syntaktischen Ebene, da die Ordinalzahlen als Attribute vor dem Nomen stehen. Beispiel: *az* _____ *világháború, a* _____ *metró.*

4.1 Zwischenbilanz

Jede Aufgabe wird von den einzelnen Lernenden reflektiert, an die die Frage gestellt wurde, welches Lernproblem diese Aufgaben für sie darstellen und ob sie diese Phänomene mit ihrer L1 vergleichen können. Diese Studierenden lernen Ungarisch seit 2 Jahren, im Rahmen von Blockseminaren, d.h. 13 Wochen im Semester an allen Wochenenden. Sie sind in der Erwachsenenbildung und haben im Schulalter mindestens eine Fremdsprache gelernt (meistens Englisch) und mit dem Ungarischen alle erst an der Hochschule angefangen.

Bei der ersten Aufgabe hat die Mehrheit der Studierenden die Endungen falsch markiert, aber die meisten waren fähig, das Problem zu benennen:

> Aufgabe 1: *Nach Mengenangabe steht das Nomen in der Einzahl. // Schwierigkeit ist hier, dass man Nomen nach einer Zahl nicht in den Plural setzt. // Ich war mir z. B. nicht sicher, ob 'néhány' auch als Mengenangabe reicht.*

Bei der zweiten Aufgabe unterscheiden sich die beiden Fragewörter darin, dass *hány* für zählbare und *mennyi* für unzählbare Mengen steht. Hier zeigt sich, dass die Studierenden den Unterschied auch im Deutschen nicht verstehen (wie viel, wie viele):

> Aufgabe 2: *Ich glaube, dass 'hány' verwendet wird, wenn es um eine bestimmte Maß*einheit geht. Im Deutschen *gibt es, glaube ich, gar keinen Unterschied zwischen zwei* Wörtern *mit dieser Bedeutung, deshalb war die* Übung sehr schwierig.

Die dritte Aufgabe bereitete keine großen Schwierigkeiten für die Lernenden. Sie wollten allerdings auch einen Termin, einen bestimmten Zeitpunkt ausdrücken und haben die falschen Endungen ergänzt:

> Aufgabe 3: *Prinzipiell bildet man die Uhrzeit genauso wie im Deutschen → einfach. // Uhrzeiten waren kein Problem.*

Bei der letzten Aufgabe muss man wissen, dass sowohl die Ordinalzahlen als auch die Adjektive, die aus den Kardinalzahlen gebildet werden, als Attribute benutzt werden (ähnlich der Ordinalzahl im Deutschen):

> Aufgabe 4: *Es ist wie im Deutschen, aber 'hányas' ist mir nicht so klar. Man muss genau wissen, was die* Sätze bedeuten, um die richtige Antw*ort einzusetzen. // Wenn man die Zahlen kann, ist es kein Problem. Jedoch sind die Fragew*örter in Ungarisch sehr schwer *zu verstehen und zu lernen.*

Als Zwischenbilanz lässt sich daraus folgern, dass die Lernenden einerseits fähig sind, die Unterschiede zwischen den gelernten Sprachen zu benennen, andererseits dieses Spezifikum weder schriftlich noch mündlich korrekt produktiv benutzen können.

5 Schlussfolgerungen aufgrund des Pilotprojekts

Die aus der Umfrage gewonnenen Ergebnisse wurden aufeinander bezogen; die wichtigsten Schlussfolgerungen daraus können wie folgt zusammengefasst werden:

- Aufgrund der Auswertung der Aufgabenblätter kann festgestellt werden, dass die Lernenden das Lernproblem benennen können. Die Regeln sind ihnen allerdings nicht bewusst; die Fähigkeit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen zu reflektieren, fehlt.
- In der Wortschatzarbeit kommt der Sprachbewusstheit eine wichtige Rolle zu.
- Auf die mehrsprachige Handlungsfähigkeit und die sprachliche Vielfalt im Klassenraum wird wenig Wert gelegt.
- Die Fähigkeit der Reflexion beruht auf dem Wissen über Sprache.

Diese Erkenntnisse sollen nun auch in meinem Dissertationsprojekt berücksichtigt werden. Aufgrund dieser Erfahrungen findet auch die Datenerhebung statt.

6 Wissenschaftlicher Ertrag

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschung könnten einen mehrfachen Ertrag bringen. Durch die Untersuchung können

- die Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 erfasst und für verschiedene Sprachen transparent gemacht werden
- die Zielsetzungen des Fremdsprachenlehrens in Richtung Mehrsprachigkeit erweitert werden
- Strategien zur Gestaltung der mehrsprachigen Handlungsfähigkeit formuliert werden.

7 Wissenschaftliche Ergebnisse in ihrer Bedeutung für die Praxis

Die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse haben eine hohe Relevanz für die Sprachförderung im Fremdsprachenunterricht. Anhand der wissenschaftlichen Ergebnisse können Empfehlungen für die Fremdsprachenlehrenden formuliert und durch den Vergleich und die Bewusstmachung der Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der im Klassenraum zur Verfügung stehenden Sprachen auch der Unterricht sprachaktivierender und -fördernder gestaltet werden.

Des Weiteren kann eine longitudinale Untersuchung ab der Einschulung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 durchgeführt werden. Diese und ähnliche Forschungen sind m. E. notwendig, um den Zusammenhang zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten zu verstehen.

Literaturverzeichnis

Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (1997): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr.

Brizić, Katharina (2006): Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource. In: Kurswechsel 2, S. 32–43. URL: **http://www.beigewum.at/wordpress/wpcontent/uploads/032_katharina_brizic.pdf** (01.12.2012).

Bohn, Rainer (2000): Probleme der Wortschatzarbeit (=Fernstudieneinheit 22). München: Goethe-Institut.

Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachen-

forschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 33–60.

Dirim, İnci / Heinemann, Alisha (2015): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Kilina, Jörg / Brouër, Birgit / Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung (=Handbücher Sprachwissen 21). Berlin/Boston: de Gruyter. S. 99–121.

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, H. Hans (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (=Förmig Edition 9). Münster u.a.: Waxmann. S. 170–180.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.

Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest/Bonn: GUG/DAAD. S. 60–73.

Feld-Knapp, Ilona (2014a): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–31.

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

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2005): Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2006): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen. Wien: Studienverlag. S. 95–107.

Günthner, Susanne (2010): Linguistische Gegenstände in ihrer Bedeutung für das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache. Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Barbara / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 236–245.

Haider, Barbara / Mohr, Imke (2005): Bibliographie österreichischer Publikationen zu Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, interkulturellem Lernen und zu sprachenpolitischen Fragen. ÖDaF-Mitteilungen 21 (=Sondernummer „Perspektiven“ zur XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Graz). S. 74–109.

Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Barbara / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 738–753.

Keszler, Borbála (szerk.) (2000): Magyar grammatika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Knipf-Komlósi, Elisabeth (2006): Der Wortschatz – Einheiten, Ausbaumöglichkeiten und dynamische Prozesse. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth / Rada, Roberta / Bernáth, Csilla: Aspekte des deutschen Wortschatzes. Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil. Budapest: Bölcsész Konzorcium. S. 56–76.

Márki, Herta (2019): Umgang mit mehrsprachigen Lernenden im Fremdsprachenunterricht in Ungarn. In: DUfU – Deutschunterricht für Ungarn 30, Sonderheft. S. 47–60.

Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Anita / Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Neuner, Gerhard (1990): Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu zu entdecken. In: Fremdsprache Deutsch 3, S. 4–11.

Osterhammel, Jürgen (2001): Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen. München: Beck.

Perge, Gabriella (2016): Rezeptive Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium. S. 165–181.

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

https://eotvos.elte.hu/media/25/09/44b33f7ae02f22f513c704013e09ecc35960de4018afbadfb2f2e2662543/ec_Cathedra-Magistrorum-B.1-Rezeptive-Mehrsprachigkeit-G.-Perge.pdf (01.12.2012).

Plutzar, Verena (2010): Migration. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 213–214.

Raupach, Manfred (1997): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr.

Uzonyi, Pál (2001): Német nyelvtani lexikon. Budapest: Corvina.

Internetquellen

Bundeszentrale für politische Bildung: Glossar Migration – Integration – Flucht & Asyl. URL:
https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/270354/binnenmigration (25.10.2020).

Herbert, Ulrich / Schönhagen, Jakob (2020): Vor dem 5. September. Die „Flüchtlingskrise“ 2015 im historischen Kontext. URL:
https://www.bpb.de/apuz/312832/vor-dem-5-september-die-fluechtlingskrise-2015-im-historischen-kontext (25.10.2020).

Autorinnen und Autoren des Bandes

Antalné Szabó Ágnes	**a.szabo.agnes@btk.elte.hu**
Brdar, Mario	**mbrdar@ffos.hr**
Brdar-Szabó Rita	**szabo.rita@btk.elte.hu**
Breu, Alexandra	**breualek@gmail.com**
Caspari, Martina Elisabeth	**martina.caspari@hs-esslingen.de**
Drahota-Szabó Erzsébet	**botschaft@freemail.hu**
Feld-Knapp Ilona	**knappilona@t-online.hu**
Fritz, Thomas	**Thomas.Fritz@vhs.at**
Hedžić, Lara	**larahedzic@hotmail.com**
Hollós Zita	**hollos.zita@kre.hu**
Kováčová, Michaela	**Michaela.Kovacova@seznam.cz**
Márki Herta	**marki.herta@gmail.com**
Offenhauser, Bernhard	**Offenhauser_Bernhard@gmx.at**
Pachné Heltai Borbála	**heltaibori@gmail.com**
Péteri Attila	**peteria@t-online.hu**
Rada Roberta	**rada.roberta@gmail.com**
Reder Anna	**reder.anna@pte.hu**
Szatmári Petra	**szatmari.jozsefne@kre.hu**
Varga-Mónok Eszter	**esztermonok@gmail.com**

Lexik
Hrsg. von Ilona Feld-Knapp
ISBN 978-615-5897-37-5

Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung
Hrsg. von László Horváth und Ilona Feld-Knapp
ISSN 2063-837X

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

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen VerfasserInnen
Alle Rechte vorbehalten