

A large, light gray, stylized owl logo is centered on the page. The owl has large, round eyes and a wide, friendly-looking beak. It is wearing a graduation cap (mortarboard) with a tassel hanging down on its left side. The owl's body is filled with a pattern of small, dark gray, crescent-shaped spots. The text of the title is overlaid on the owl's face and chest.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE UNTERRICHTEN LERNEN

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6.

Boócz-Barna Katalin – Feld-Knapp Ilona –
Kárpáti Zsófia – Kertes Patrícia – Palotás Berta

Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, 2015

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6.

Sorozatszerkesztők:
Antalné Szabó Ágnes
Major Éva

Lektorok:
Horváth Andrea
Scheibl György

Olvasószerkesztő:
Rudolf Radenhausen

Technikai munkatárs:
Mártonfi Attila

Borítótervező:
Dobos Gábor

A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat támogatásával készült.

ISSN 2416-1942 (online)
ISSN 2416-1772 (nyomtatott)
ISBN 978-963-284-624-8

© ELTE, 2015
Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Online kiadás

Tartalom

1. Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Ungarn. Ein Überblick über den DaF-Unterricht und seine Erforschung (Ilona Feld-Knapp).....	7
2. Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts (Ilona Feld-Knapp).....	23
3. Zur Rolle von Interaktionen beim Fremdsprachenlernen. Plädoyer für echte Diskurse im Fremdsprachenunterricht (Katalin Boócz-Barna).....	38
4. Reflexion der Lern- und Lehrprozesse. Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (Katalin Boócz-Barna).....	52
5. Komplexe Kompetenzentwicklung im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (Berta Palotás).....	68
6. Der Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die sprachlichen Mittel (Berta Palotás)	90
7. Textarbeit im DaF-Unterricht. Der Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis (Patrícia Kertes).....	108
8. Möglichkeiten zur Förderung des Fremdverstehens im Sprachunterricht anhand von zwei Unterrichtsbeispielen (Zsófia Kárpáti)	135

1. Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Ungarn

Ein Überblick über den DaF-Unterricht und seine Erforschung

1.1. Deutsch als Fremdsprache

Unter Deutsch als Fremdsprache (DaF) werden alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten verstanden, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtmuttersprachigen beschäftigen. Die deutsche Sprache und Kultur wird aus der Fremdperspektive von Nichtmuttersprachigen behandelt und zielt auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums ab (Krumm 2010: 47).

Im Rahmen von DaF werden Lehre und Forschung, d. h. die unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Bereiche, die traditionell getrennt behandelt werden, einheitlich, gleichrangig und in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung betrachtet und untersucht.

DaF bezeichnet daher einerseits den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, andererseits eine wissenschaftliche Disziplin, die Lehren und Lernen des Deutschen untersucht und erforscht (Feld-Knapp 2014). Auf beide Bereiche wird in den folgenden Kapiteln eingegangen.

1.1.1. Zur Geschichte des DaF-Unterrichts in Ungarn

Der DaF-Unterricht blickt in Ungarn auf eine lange Geschichte zurück (Eder 2006, Feld-Knapp 1995, 2014) und erlebte in seiner Geschichte mehrere Wendepunkte, die die Ziele des DaF-Unterrichtes grundlegend beeinflussten.

Die deutsche Sprache und Kultur etablierte sich als Schulfach im Zuge des Ausbaus des staatlichen Schulwesens an den Mittelschulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und wurde nach dem Muster der toten Sprachen unterrichtet. Im Mittelpunkt stand die Sprachbeschreibung, die Vermittlung der grammatischen Kenntnisse.

Die erste schriftliche Festlegung der Ziele für den DaF-Unterricht erfolgte 1879 im ersten Lehrplan. Die Ziele passten in den allgemeinen Bildungsprozess und dienten der literarischen Bildung und der Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkei-

ten. Die folgenden beiden Grundziele wurden genannt: „Kenntnis der modernsten deutschen Literatur aufgrund sicherer grammatischer Kenntnisse. Förderung der Fähigkeit des Schülers, einen ungarischen Text, dessen Gegenstand aus dem Unterrichtsgeschehen hervorgeht, richtig und korrekt ins Deutsche zu übersetzen“ (frei übersetzt nach Szoboszlai 1960: 194).

Die gesellschaftlichen Bedürfnisse, die politische und wirtschaftliche Expansion um die Jahrhundertwende beeinflussten definitiv die Entwicklungsrichtung des Faches in Westeuropa. Mit dem berühmten Flugblatt von Vietor: „Der Sprachunterricht muss umkehren“ wurden die Prinzipien und Ziele des alten Sprachunterrichts endgültig in Frage gestellt. Die Forderung nach Änderungen wurde auch in Ungarn laut, aber zu einer grundlegenden Änderung kam es erst in den 70–80er Jahren.

Die alte Sichtweise war in den 70er Jahren durch die kommunikative Wende endgültig überholt, die den Sprachgebrauch in den Vordergrund rückte. Als oberstes Ziel wird seit dieser Zeit die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit betrachtet.

Für den Unterricht moderner Fremdsprachen entstand die kommunikative Didaktik, die sich von einer geschlossenen Methode unterscheidet und ein offenes Konzept darstellt, das didaktische Prinzipien für die Verwirklichung der Ziele bereitstellt. Der DaF-Unterricht ist bis heute durch die kommunikative Didaktik geprägt.

Die Entfaltung des kommunikativen Ansatzes konnte durch eine neue curriculare Regelung eingeleitet werden. Nach der politischen Wende 1989 entstand der Nationale Grundlehrplan (NAT), der für eine einheitliche Grundlage für die schulische Ausbildung sorgte. Er wurde im Laufe der Zeit oft überarbeitet und modifiziert. Die letzte Version des NAT wurde 2012 verabschiedet (http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_2012.html). Die grundsätzlichen Ausführungen des NAT zur Bedeutung des Sprachenlernens in Ungarn gelten auch für den Bereich Deutsch als Fremdsprache. Es ist positiv hervorzuheben, dass die Ziele des Fremdsprachenunterrichts, nämlich die Förderung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz, im Einklang mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001) stehen. Ein wichtiges Anliegen der beiden Dokumente ist die Förderung der Lernerautonomie, der Befähigung der Sprachlernenden, autonom, eigenverantwortlich handeln und Probleme lösen zu können.

1.1.2. Der DaF-Unterricht von heute zwischen Widersprüchen und neuen Herausforderungen

Der DaF-Unterricht von heute ist durch verschiedene Widersprüche und neue Erwartungen geprägt. Im Folgenden werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Bereiche stichpunktartig aufgegriffen, um die Komplexität der Situation aufzuzeigen.

1.1.2.1. Förderung der Lernerautonomie im DaF-Unterricht

Der Lernerautonomie liegt die konstruktivistische Lern- und Verstehenstheorie zugrunde, die Lernen als ein eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozess beschreibt, der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut und deshalb – auch für Lernende, die im gleichen sozialen Kontext lernen – zu individuell unterschiedlichen Ergebnissen führt.

Auf fremdsprachendidaktischer Ebene wurden wichtige Konsequenzen gezogen. Dazu gehören erstens die Einbeziehung der Prozessebene, das heißt neben der Produktebene sprachlicher Mittel auch jene Prozesse transparent zu machen, wie sprachliche Mittel erworben und individuell aufgebaut werden, zweitens die Auflockerung der strengen Vorschriften in Lehrwerken in Bezug auf grammatische Progression und drittens die Orientierung am Inhalt durch den Einsatz von authentischen Materialien. Die wichtigste Konsequenz ist, dass der Lernprozess ein individuell unterschiedlich ablaufender Prozess ist, der durch Lehren nur bedingt beeinflusst werden kann. Den Lernenden können nur mögliche Wege gezeigt werden, aus denen sie die für sie angemessenen auswählen und sie strategisch einsetzen müssen. Eigenverantwortung und Selbstständigkeit sollen deshalb verstärkt gefördert werden. Dieses didaktische Prinzip weist Ähnlichkeiten zur Reformpädagogik der 20er Jahre und zur Freinet-Pädagogik auf. Die Umsetzung dieser didaktischen Prinzipien ist nicht einfach, nicht zuletzt deshalb, weil das nötige methodische Instrumentarium oft nur teilweise zur Verfügung steht. Es wird eine Umgestaltung und ein Umdenken im institutionellen Unterricht verlangt, um autonomes Lernen zu fördern.

Um die methodischen Schwierigkeiten aufzuzeigen, soll die Frage der Forderung nach Authentizität, nach Realitätsnähe hervorgehoben werden, weil dieses Prinzip im DaF-Unterricht eine wichtige Rolle spielt. Es ist wahrscheinlich eine der wichtigsten, gleichzeitig aber auch aufgrund der Rahmenbedingungen eine der schwierigsten Aufgaben, Inhalte in ihrer Komplexität im Unterricht zu realisieren. Auf der einen Seite können den Lernenden auf diese Weise größere Chancen geboten werden, ihr eigenes Wissen in lebensnahen Situationen mit dem neuen Wissen zu verbinden. Auf der anderen Seite werden Lernende durch den Einsatz von authentischen Materialien mit solchen Aufgaben konfrontiert, durch die zwischen ihrer Kompetenz und den Materialien eine Kluft entsteht, die sie überbrücken müssen. Die Qualität „authentisch“ bezieht sich erstens auf die Sprache selbst, zweitens auf die kommunikative Situation, in der das Material verwendet wird (vgl. Edelhoff 1985). Hier entstehen neue Schwierigkeiten durch die institutionellen Rahmenbedingungen. Der Fremdspracherwerb vollzieht sich in einer institutionell gesteuerten Form, das heißt im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts im Klassenraum. Der Fremdsprachenunterricht ist keine echte Kommunikationssituation, das Medium der Kommunikation entsteht im Prozess eben dieser Kommunikation (als deren Lernziel und Thema) überhaupt erst als solches. Der Fremdsprachenunterricht ist noch nicht der Ernstfall, in ihm werden in der Regel keine wirklichen kommunikativen Anforde-

rungen gestellt, die sich aus der Lebenspraxis im umfassenden Sinne ergeben und dann entsprechend zu lösen sind. Die Sprachlernenden müssen in einem Rahmen, der durch die Konditionen und Elemente des Schulalltags geprägt ist, auf Anforderungen vorbereitet werden, die außerhalb dieses Rahmens liegen. Gute Alternativen bietet die Öffnung des Unterrichts zur realen fremdsprachigen Kommunikation hin im Rahmen des bilingualen Unterrichts oder von Schüleraustauschprogrammen, die durch den direkten Kontakt mit Trägern der jeweiligen Sprachen zwangsläufig zu echten kommunikativen Anforderungen führen (vgl. Feld-Knapp 1995, 2005).

1.1.2.2. Der DaF-Unterricht im Kontext von Standardisierung und Globalisierung

Wie der Fremdsprachenunterricht allgemein erlebt heute der DaF-Unterricht wieder einen Wandel, er befindet sich im Kontext der Standardisierungsversuche, die sich zum Ziel setzen, Leistungen zu objektivieren und zu messen und sie auf diese Weise vergleichbar zu machen (Feld-Knapp 2014). Dabei stellt sich die Frage, wie die Spezifik der individuellen Handlungsfähigkeit angemessen zu beschreiben und in ein kohärentes Kompetenzmodell zu überführen ist (Zydatiś 2005).

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

Noch ist offen, wie dieser Widerspruch der gegenwärtigen didaktischen Ansätze in Zukunft aufgelöst werden kann, es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass dem Lehrer bei der Umsetzung dieser didaktischen Ansätze weiterhin eine Schlüsselrolle mit einem anderen Rollenverständnis zukommt.

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

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

1.1.2.3. Zukunftschancen für Deutsch als Fremdsprache

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

Die Veranstaltung „Jahr der Sprachen“ setzte sich zum Ziel, die Bedeutung der Mehrsprachigkeit als europäisches kulturelles Erbe zu deklarieren und alle Verantwortlichen aufzurufen, diese Tradition zu erhalten sowie die Bedingungen für die Pflege der Mehrsprachigkeit zu schaffen. Im Mittelpunkt des Europäischen Jahres der Sprachen stand das Konzept des dreisprachigen Bürgers, der außer seiner Muttersprache und Englisch auch noch einer dritten, nach Möglichkeit einer Nachbarnsprache mächtig ist. In den mittel- und osteuropäischen Ländern, so auch in Ungarn, besteht aber die Gefahr, dass diese dritte Sprache, die in dieser Region eher eine andere große Sprache (Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch usw.) sein sollte, neben dem Englischen überhaupt nicht mehr zum Zuge kommt, obwohl eine Mehrsprachigkeit (nicht nur Zweisprachigkeit) durchaus zu fördern wäre. Ein Lösungsansatz könnte sein, dass die Schüler als erste Fremdsprache nicht Englisch, sondern eine andere Sprache wählen und als verbindliche zweite Fremdsprache Englisch lernen.

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist für die deutsche Sprache von elementarer Bedeutung, deshalb muss der fremdsprachliche Deutschunterricht seinen Platz und seine Identität in einem mehrsprachigen Kontext finden. Er muss die Förderung der Mehrsprachigkeit als Chance wahrnehmen und als Kulturlernen einen Beitrag zur Mehrsprachigkeit leisten. Diese Aufgabe verlangt ein Umdenken bei allen Akteuren (Hufeisen–Marx 2007).

Die Veranstaltung „Jahr der Sprachen“ gipfelte, was das Fach DaF angeht, in der XII. Internationalen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aus aller Welt. Sie wurde durch den Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) vom 30. Juli bis zum 4. August 2001 in Luzern in der Schweiz unter dem Motto: „mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch“ organisiert. Die XII. IDT hat eine besondere Bedeutung in der Geschichte von DaF als Fremdsprachenunterricht und kann als ein Wendepunkt angesehen werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben dabei grundsätzliche Fragen der Mehrsprachigkeit sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt erörtert. Fremdsprachen sollten zukünftig nicht als isolierte Schulfächer betrachtet und unterrichtet werden, sondern unter dem Motto der Mehrsprachigkeit. Dieses Ziel verlangt natürlich eine neue Sichtweise, auf die Lehrende schon während ihrer Ausbildungszeit vorbereitet werden müssten.

1.1.2.4. Neue Entwicklungstendenzen

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

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

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

1.2. Lehrerkompetenzen für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache

Die Berücksichtigung der individuellen Interessen und Bedürfnisse ist der wichtigste Motivationsfaktor im schulischen Unterricht, in dem die meisten Lernenden ihre Ziele, warum sie eine Fremdsprache erlernen wollen, noch nicht klar sehen und schon gar nicht formulieren können. Sie müssen täglich neu gewonnen werden. Für

die Arbeit mit den Schülern ist eine kooperative und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Kollegen unerlässlich, denn die Lernenden werden in unterschiedlichen Fächern unterrichtet und der Einfluss und die Wirkung, die auf sie ausstrahlen, müssen abgestimmt werden. Zusammenarbeit und Austausch haben eine große Bedeutung bei der Organisation von neuen Lehr- und Lernformen. Die Umsetzung der Lernerorientierung verlangt von den Lehrenden große Methodenbewusstheit, Flexibilität, hochgradige Professionalität. Die Lehrenden befinden sich in einer komplexen und hoch differenzierten Lehrsituation, sie müssen ihre Erfahrungen in dieser widersprüchlichen Unterrichtssituation (der Lehrer ist gleichzeitig Freund und Prüfer, Vermittlungsinstanz und Partner) reflektieren.

Für die Wahrnehmung der Aufgabenbereiche, die sich aus den Zielen des DaF-Unterrichtes ergeben, brauchen Lehrende vielfältige Kompetenzen. 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: 27–28). Dieser Kompetenzbegriff erlaubt es, anstelle pauschaler und meist subjektiver Vorstellungen vom „guten“ Lehrer die auszubildenden Fähigkeiten und Fertigkeiten an den beruflichen Tätigkeitsfeldern zu orientieren.

In der Fachliteratur etablierten sich unterschiedliche Kriterien für die Klassifizierung der Lehrerkompetenzen (Hallet 2006, Müller-Hartmann–Schocker von Dithfurth 2004).

Lehrerkompetenzen können in zwei große Gruppen eingeteilt werden.

Die erste Gruppe umfasst die unterrichtsbezogenen Kompetenzen, die zweite die übergreifenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen. Beide Bereiche von Kompetenzen werden im DaF-Unterricht gebraucht, um im Handlungsfeld der Praxis erfolgreich agieren zu können.

1.2.1. Unterrichtsbezogene Lehrerkompetenzen

Den unterrichtsbezogenen Kompetenzen werden folgende Kompetenzen zugeordnet:

- fachliche Kompetenz:
 - sehr gute Handlungs- und Sprachkompetenzen in der Fremdsprache haben
 - wissenschaftlich fundierte Kenntnisse auf dem Fachgebiet des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache besitzen
 - über fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften verfügen
- fachdidaktische Kompetenz:
 - Unterricht nicht mit der Vermittlung von Fachwissen gleichsetzen

- Unterricht nach didaktischen Prinzipien gestalten
- Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, aus den spezifischen Bedingungen der Lernergruppe und aus lerntheoretischen Überlegungen herleiten
- Unterricht differenziert gestalten
- diagnostische Kompetenz:
 - vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden einschätzen
 - Stärken und Schwächen der Lernenden einschätzen
 - aus Diagnosen Schlussfolgerungen für den Unterricht ableiten
 - eigene Stärken und Schwächen einschätzen
- methodische Kompetenz:
 - unterschiedliche Lehr- und Lernformen beherrschen
 - über ein reiches, flexibel einsetzbares Methodenrepertoire zur Initiierung von Lern- und Vermittlungsprozessen verfügen
 - eine Vielzahl von Möglichkeiten für die Umsetzung und deren Kombinationen kennen
- interkulturelle Kompetenz:
 - die Fähigkeit besitzen, mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst sensibel, respektvoll umzugehen
 - über Konfliktlösungsstrategien verfügen
- Beurteilungs- und Evaluationskompetenz:
 - Lernerfolge überprüfen und beurteilen können

1.2.2. Übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen

Den übergreifenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen werden folgende Kompetenzen zugeordnet:

- erzieherische Kompetenz:
 - die Lehrerrolle nicht als Wissensvermittler, sondern als Förderer, Ratgeber und Erzieher wahrnehmen
 - individuelle Zuwendung und Unterstützung anbieten
 - mit der Vorbildfunktion bewusst umgehen
- personale und soziale Kompetenzen:
 - kommunikative Kompetenzen besitzen
 - an fachlichen und gesellschaftlichen Diskursen teilnehmen
 - Kontakte zu Lernenden, Eltern, Kollegen aufnehmen und pflegen

- kooperative Kompetenzen:
 - Teamarbeit kennen
 - gemeinsame Ergebnisse verantwortlich umsetzen
- Planungs- und Managementkompetenz:
 - institutionelle Rahmenbedingungen berücksichtigen
 - Ressourcen genau planen
 - materielle Voraussetzungen schaffen
- Entwicklungskompetenz:
 - Unterricht- und Schulentwicklung betreiben
 - Schule als eine lernende Einheit auffassen

(Hallet 2006: 32–35)

Diese Kompetenzen müssen systematisch aufgebaut werden, dabei kommt der Lehreraus- und Fortbildung eine wichtige Rolle zu. Lehrerkompetenzen werden durch die Förderung des Lehrerwissens und Lehrerkönnens angelegt. Die Kompetenzentwicklung stellt einen lebenslangen Prozess dar.

1.3. Fremdsprachendidaktik DaF im Dienste des DaF-Unterrichts

Im Folgenden wird das Zusammenspiel von DaF-Unterricht und Fremdsprachendidaktik DaF in seinen wichtigsten Zügen dargestellt. Dabei wird einerseits die Einheit des Faches DaF hervorgehoben, andererseits wird gezeigt, wie die Fremdsprachendidaktik durch ihre dienende Funktion den DaF-Unterricht unterstützt und fördert.

Die wissenschaftliche Disziplin DaF hat sich gegen DaF als Sprachlehre erst in den letzten 30 Jahren durchgesetzt und etabliert. In diesen Prozess hat DaF viele verschiedene Facetten und Aspekte integriert und kommt in verschiedenen Kontexten (in der germanistischen und allgemeinen Sprachwissenschaft, innerhalb der Literaturwissenschaft, im Rahmen von Sprachlehrforschung, Fremdsprachendidaktik und in der Erziehungswissenschaft) vor.

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

1.3.1. Fremdsprachendidaktik als Lehr- und Lernwissenschaft

Die Fremdsprachendidaktik verbindet sich mit der Geschichte des institutionellen Fremdsprachenunterrichts:

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

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

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

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

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

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

Die neue Disziplin der Sprachlehrforschung wurde im deutschen Hochschulwesen angesiedelt, die ersten Studiengänge, in denen empirische Forschung an Bedeutung gewann, wurden in Hamburg und in Bochum eingerichtet. Diese Erkenntnisse waren besonders für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen wichtig (Bausch–Christ–Krumm 2003).

Die beiden Disziplinen Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung konkurrierten anfangs miteinander, die Unterschiede wurden mit der Zeit schrittweise nivelliert und aufgelöst. Erst wurden die beiden Bereiche noch getrennt behandelt, später jedoch wurde zunächst implizit, schließlich auch explizit verdeutlicht, dass die Sprachlehrforschung das Wissenschafts- und Forschungsverständnis der Fremdsprachendidaktik transformiert hatte, aber zugleich in ihr aufgegangen ist (Bausch–Christ–Krumm 2003). „Insofern kann diese Phase der – seinerzeit berechtigten – begrifflichen Differenzierung als überwunden gelten“ (Hallet–Königs 2010: 13).

1.3.2. Neue Aufgabenbereiche in der Fremdsprachendidaktik DaF

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

Diesen komplexen Aufgaben kann die Fremdsprachendidaktik nur entsprechen, wenn sie interdisziplinär über die traditionellen Wissenschaften wie Linguistik oder Literaturwissenschaft hinaus auch mit anderen Wissenschaften wie Erziehungswissenschaften kooperiert und zusammenarbeitet. Diese Zusammenarbeit ist bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Die Erforschung der Bezüge zur Allgemeinen Didaktik und zur Schulpädagogik im Bereich der Erziehungswissenschaften oder der

Kontakt zu den Kulturwissenschaften ist eine wichtige zukünftige Aufgabe. Forschungen, die den Fremdsprachenlehrer in den Mittelpunkt stellen, könnten intensiviert werden, zumal in den letzten Jahrzehnten einseitig dem Lerner Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Genauso wichtig sind Themen wie Lehrwerkforschung und Lehrwerkentwicklung und die Frage der Messbarkeit und Qualitätssicherung.

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

1.3.3. Fremdsprachendidaktik DaF in Ungarn

DaF als Fremdsprachendidaktik hat sich in der Lehre auch in Ungarn an allen Universitäten, die DaF-Lehrerausbildung anbieten, in den letzten Jahrzehnten fest etabliert (Feld-Knapp 2014). Fremdsprachendidaktische Inhalte werden im Rahmen der DaF-Lehrerausbildung mit unterschiedlicher Gewichtung an jeder Institution behandelt und ihre Berechtigung wird nicht mehr in Frage gestellt. Es ist eine große Errungenschaft im Vergleich zur früheren Situation, in der Fremdsprachendidaktik und Methodik gleichgesetzt wurden. Für die Modernisierung der DaF-Lehrerausbildung sind beide wichtige Basisbereiche, die einander voraussetzen und gegenseitig unterstützen.

Die Anerkennung der fremdsprachendidaktischen Ausrichtung von DaF als Forschungsbereich ähnlich der kontrastiven Linguistik hat sich an den Universitäten in Ungarn noch nicht durchgesetzt. Es gibt an jeder Universität auch hier schon bewährte Projekte (Petneki 1993, Zalán–Szablyár 1994, Paul 1995, Einhorn 2002, Feld-Knapp 2005, 2011, 2012, Reder 2006, Boócz-Barna 2006, 2009, Tóth 2009, Morvai 2011, Sámson 2012, Kertes 2014) und die Forschung wird in diesem Bereich systematisch durchgeführt. Bei der Veröffentlichung der Ergebnisse spielen Fachverbände wie beispielsweise der Ungarische Deutschlehrerverband (UDV), der Verein ungarischer Angewandter Linguisten (MANYE) oder die in der letzten Zeit gegründete *Cathedra Magistrorum*, die Lehrerakademie am Eötvös Collegium der ELTE, eine wichtige Rolle. Im Rahmen ihrer Fachtagungen und in eigenen Publikationsorganen (DUfU, *Modern Nyelvoktatás*, CM-Beiträge zur Lehrerforschung) werden die Ergebnisse bekannt gegeben und publiziert. Anerkennung und akademische Verankerung fremdsprachendidaktischer Forschung stehen aber an ungarischen Universitäten noch aus. Für diesen Zugang zum Fach DaF liegen keine Traditionen in Ungarn vor, die Anknüpfungspunkte für das Neue bieten könnten. Diese Entwicklung und Änderung setzt ein Umdenken, eine neue Sichtweise voraus, die über den Gegenstand der Grundlagenwissenschaften wie Literatur- und Sprach-

wissenschaft mit oder ohne DaF-Bezug hinaus auch den Gegenstand von DaF als Fremdsprachendidaktik als eigenständigen Forschungsgegenstand anerkennt und als eine Bereicherung auffasst (Krumm 2012).

Im Falle der Linguistik vollzog sich diese Entwicklung relativ reibungslos, denn Forschung mit DaF-Bezug fand als angewandter Bereich der Linguistik leicht Akzeptanz. In dieser Hinsicht treffen zwei Entwicklungen zusammen, einerseits eine allgemeine Horizonterweiterung einer traditionellen Disziplin, andererseits fachspezifisch die Berücksichtigung des Praxisfeldes DaF. Im Falle der fachdidaktischen Ausrichtung von DaF geht es erst einmal um die Etablierung eines neuen Bereiches als wissenschaftlicher Disziplin.

Lernen und Lehren als Forschungsgegenstand wird traditionell in den Erziehungswissenschaften empirisch untersucht, die Ergebnisse aus diesem Bereich, besonders die Forschungsmethoden, haben in der Fremdsprachendidaktik DaF auch für die empirische Arbeit eine hohe Relevanz. Hier werden diese Gegenstände Lernen und Lehren fachspezifisch untersucht, um die Prozesse des Lehrens und Lernens von DaF optimieren zu können.

Durch die Aufwertung dieses Bereiches als Forschungsgebiet könnte folglich die DaF-Lehrerausbildung in ihrer Komplexität als akademische Aufgabe an ungarischen Universitäten legitimiert werden, die sich nicht mehr in Lehre erschöpft, sondern in allen Bereichen auch Forschung umfasst und beinhaltet und für interessierte Bewerber in allen Ausrichtungen eine wissenschaftliche Qualifikation, beispielsweise ein PhD-Studium und eine Promotion oder eine Professur ermöglicht.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard–Christ, Herbert–Krumm, Hans-Jürgen (2003): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard–Christ, Herbert–Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Tübingen: Francke. 1–9.
- Boócz-Barna Katalin (2006): Spracherwerb durch Interaktionen im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut–Ungarischer Deutschlehrerverband. 96–105.
- Boócz-Barna Katalin (2009): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachenunterricht. In: Adamzova, Lenka–Péteri Attila (Hrsg.): Innovative Aspekte der DaF-Linguistik. Budapest–Bratislava: ELTE–Wirtschaftsuniversität Bratislava. 17–27.
- Christ, Herbert–Hüllen, Werner (1995): Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard–Christ, Herbert–Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Tübingen: Francke. 1–7.

- Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.): Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Max Hueber Verlag. 7–31.
- Eder, Ulrike (2006): „Auf die mehrere Ausbreitung der teutschen Sprache soll fürgedacht werden“. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II. Theorie und Praxis B/9. Innsbruck–Wien: Studien Verlag.
- Einhorn Ágnes (2002): Die Revision der ungarischen Abschlussprüfung für DaF. Prinzipien und Ergebnisse der Forschungsarbeit 1996–2002. In: Ágel Vilmos–Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2002. Budapest–Bonn: GUG–DAAD. 315–330.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Feld-Knapp Ilona (1995): Literarische Texte im Deutschunterricht am Gymnasium. Fachdidaktische Grundlagen und Umsetzung. Dissertation. (Manuskript). Budapest: Eötvös-Lorand-Universität.
- 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 Verlag.
- Feld-Knapp Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth László–Laczkó Krisztina–Tóth Károly (Hrsg.): Lustrum. Budapest: Typotex–Eötvös Collegium. 982–996.
- 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–Eötvös Collegium. 17–52.
- Feld-Knapp Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: iudicum Verlag.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten (= Uni-Wissen Kernkompetenzen). Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang–Königs, Frank G. (2010) (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer–Klett.
- Hufeisen, Britta–Marx, Nicole (2007) (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag.
- Kertes Patrícia (2014): A metapragmatikai tudatosság szerepe és funkciója az idegen nyelvi szövegalkotási képesség fejlesztésében. In: Ladányi Mária–Vladár, Zsuzsa–Hrenek Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Inter-

- kulturális és multikulturális perspektívák. II. kötet. Budapest: MANYE–Tinta. 359–364.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Was lernt man, wenn man Sprachen lernt? In: Bausch, Karl-Richard–Burwitz-Melzer, Eva–Königs, Frank G.–Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. 104–112.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrerwissen. In: Barkowski, Hans–Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke.
- Krumm, Hans-Jürgen–Fandrych, Christian–Hufeisen, Britta–Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 352). Berlin–New York: de Gruyter.
- 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. 53–73.
- Morvai Edit (2011): A német nyelv a többnyelvűség kontextusában – nyelvtudás, nyelvtanulás Magyarországon 1989 után. <http://www.kefo.hu/download/agate-du2011.pdf> (2012. 12. 01.)
- 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. 1–51.
- NAT (2012) = Nemzeti Alaptanterv http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_2012.html (2014. 03. 05.)
- Paul, Rainer (1995): Überlegungen zum Nationalen Grundlehrplan (NAT) aus der Sicht DaF. In: DUFU Deutschunterricht für Ungarn. II/1995. 62–67.
- Petneki Katalin (1993): Mit ér az idegen nyelv, ha német? In: Magyar Pedagógia. 3–4/1993. 135–147.
- Reder Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien: Praesens.
- Sámson Réka (2012): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex–Eötvös Collegium. 157–191.

- Szoboszlai Miklós (1960): Gimnáziumi tanterveink idegen nyelvi célkitűzéseinek elemzése. In: Faludi Szilárd (Hrsg.): Tantárgytörténeti tanulmányok I. Budapest: Tankönyvkiadó. 177–343.
- Tóth Patrícia (2009): Auf der Suche nach der Textqualität – Textkompetenz ungarischer SchülerInnen im Spiegel der Textqualität ihrer Abiturtex-te. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: ELTE Germanistisches Institut–Ungarischer Deutschlehrerverband. 177–193.
- Weinert, Franz (2001) (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim–Basel: Beltz.
- Zalán-Szablyár Anna (1994): Dreijährige Deutschlehrerausbildung. Curriculumentwicklung an der Eötvös Loránd Universität/Budapest. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sonderheft 1994 – Neue Wege in der Lehrerausbildung. 27–30.
- Zydatiř, Wolfgang (2005): Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Frankfurt a.M.: Lang

2. Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts

Fremdsprachenlernen kann unbewusst über soziale Kontakte oder institutionalisiert an einer schulischen Einrichtung in einem didaktisch aufgebauten, vorgeplanten Prozess erfolgen. Diese traditionelle Trennung zwischen den beiden Bereichen löst sich in der letzten Zeit eindeutig auf, denn im schulischen Bereich etablierten sich in den letzten Jahren neue Lehr- und Lernformen (Austauschprogramme, Projekte), die den Lernenden einen natürlichen Zugang zur fremden Sprache und Kultur im Rahmen von interkulturellen Begegnungen ermöglichen und auf diese Weise zu ihrer Sprachentwicklung beitragen.

Dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht liegt ein offenes didaktisches Konzept zugrunde, die Praxis des traditionellen lehrbuch- und lehrerzentrierten Unterrichts wird aufgegeben und die Wichtigkeit der Situiertheit der sprachlichen Handlungen betont. Die Offenheit äußert sich in der Lernerorientierung, der Unterricht findet nach Interessen der Lernenden in Bezug auf relevante Themen und individuelle Kommunikationsbedürfnisse statt. Die Kommunikation vollzieht sich in Texten, daher ergibt sich eine notwendige Textorientierung im modernen Fremdsprachenunterricht.

Dabei werden Texte nicht nur als statische und isolierte Repräsentationsformen des Kommunizierens aufgefasst, sondern sie werden durch ihre Makrostruktur an das interaktionale soziale Handeln der Kommunizierenden gebunden (Heinemann–Heinemann, 2002). Die im Fremdsprachenunterricht verwendeten Texte sollen nach Möglichkeit solche sein, die in der Realität vorhanden sind.

2.1. Texte als Input und Output

Im fremdsprachlichen Unterricht kommen Texte als sprachlicher Input oder als sprachlicher Output vor. Zu den sprachlichen Outputs zählen die Lernertexte, die nach einer bestimmten Aufgabenstellung entstehen wie Vorträge, Aufsätze, usw. Sie zeichnen sich meistens durch Abweichungen von der sprachlichen, stilistischen und sprachlich-kommunikativen Normativität aus.

In der Funktion eines sprachlichen Inputs werden Texte grundsätzlich den jeweiligen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts entsprechend eingesetzt. Alle Texte müssen sich deshalb dahingehend bewerten lassen, ob und wie mit ihnen sprachliches Handeln entwickelt und unterstützt werden kann.

2.1.1. Der multifunktionale Charakter der Inputtexte

Texte haben im Fremdsprachenunterricht einen multifunktionalen Charakter. Edelhoff (1985: 8) nennt den Text das eigentliche Vehikel des Fremdsprachenlernens. Nach seiner zweidimensionalen Textdefinition ist ein Text stets Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen. Der Text als Ganzes liefert einerseits Informationen, Meinungen, Sachverhalte, Argumente usw., die im Umgang mit Texten verstanden werden müssen, um damit die Basis für den fremdsprachlichen Unterricht zu schaffen. Andererseits eröffnet ein Text eine weitere Problematik, die von den Sprachlernenden gelöst werden muss: Sie müssen nämlich erkennen, wie die Inhalte in Sprache „verpackt“ erscheinen. Neben diesen grundlegenden Funktionen (Mitteilung und Musterfunktion) haben Texte im fremdsprachlichen Unterricht auch eine Kontrollfunktion. Der Text dient hier zur Überprüfung des Lernerfolgs als Vergleichsgröße für die Bewertung der eigenen produzierten Texte bzw. der Rezeptionsleistung. Er bietet also den Lernenden die Möglichkeit zur Selbstevaluierung (Krause – Sändig 2002: 70).

Die im Unterricht eingesetzten Texte sollten den prototypischen Charakter der Textsorte unterstreichen, sie sollten verschiedene Textsorten repräsentieren und im Unterricht schrittweise nach entsprechenden didaktischen Überlegungen eingesetzt werden. Im Unterricht werden Texte auch bei der mündlichen Sprachübung eingesetzt. Das Verstehen und Produzieren dieser Äußerungen stellt Lernende ebenfalls vor ein Problem, für das Lösungsstrategien erworben werden müssen. Um mit Texten in Bezug auf deren Funktion umgehen und den Umgang mit ihnen erlernen zu können, sind Sprachlernende auf verschiedene Textsortenkompetenzen angewiesen, die eine Summe von Wissen und Fähigkeiten bilden und für den Umgang mit Textsorten und die damit verbundene Progression erforderlich sind. Diese konstitutiven Textsortenkompetenzen ergeben eine generelle Textkompetenz, die sich grundsätzlich aus zwei Gruppen von Kompetenzen zusammensetzt: denjenigen Kompetenzen, die sich auf den situativen Kontext beziehen, in dem der Text eingesetzt wird, z. B. die soziale Kompetenz (auf Menschen bezogenes Weltwissen), Erfahrungswerte (was man kennt, was man gelesen hat) und die kommunikative Kompetenz (interaktiver Umgang) und denjenigen, die sich auf den Text selbst beziehen, wie sprachliche Kompetenz (Sprachkenntnisse), fachliche Kompetenz (z. B. literarisches Wissen) und inhaltliche Sachkenntnisse über den Gegenstand. Die Summe der einzelnen Kompetenzen ergibt die Textkompetenz. Eine möglichst große Vielfalt von Textsorten ist auch deshalb so wichtig, weil wir unterschiedliche Texte auch verschieden lesen und schreiben und die Herausbildung einer zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation nötigen Lese- und Schreibkompetenz nur auf einer vielfältigen Basis aufgebaut werden kann.

2.1.2. Text, Textsorte, Textmuster, Textmusterwissen

Der Textbegriff im Fremdsprachenunterricht geht über die geläufige Bestimmung von Text als einem zusammenhängenden, fertigen Schriftstück hinaus. Im engeren Sinne wird ein Text im Fremdsprachenunterricht entweder als ein kürzerer Basistext eingesetzt, der intensiv eingeübt wird, da er auf knappem Raum das wesentliche Sprachmittel enthält, über das die Lernenden verfügen sollen, oder als ein längerer Lesetext, der weniger intensiv zu erarbeiten ist.

Die Textsorten sind an konkrete Realisationsformen von Texten gebunden, die auch atypische Merkmale aufweisen, die Bezeichnung Textmuster dagegen wird auf etwas Idealtypisches bezogen, als abstraktes Modell verstanden, in dem atypische Elemente keinen Platz haben. In der Erwartung der Kommunizierenden enthalten daher Textsorten immer mehr als das abstrakte Muster; sie sind also mit dem Modell nicht identisch. Textmuster werden individuell unterschiedlich gespeichert, sie bilden sich auf der Basis individueller kommunikativer Erfahrungen und gesellschaftlicher Lernprozesse heraus. Vor allem jene Ablauf- und Strukturmuster von Kommunikationsereignissen werden von den Handelnden als Erfahrung gespeichert und behalten, die sich bei der Bewältigung bestimmter Aufgaben als erfolgreich erwiesen haben.

Auf der Grundlage der gespeicherten Muster entsteht ein Textmusterwissen. Das Textmusterwissen ist nicht als etwas Statisches zu betrachten, es ist prozedural geprägt, wird immer neu aufgebaut und aktiviert. Wenn wir eine Situation kommunikativ zu bewältigen haben, sehen wir eine Folge von Sätzen als Text an, da wir uns als Sprecher oder Schreiber an unserem Textmusterwissen orientieren. In vielen Fällen reicht ein einziger Indikator für die Abrufung von komplexen Mustern und damit für ein wesentlich schnelleres Erfassen des Textsinns. In diesem Sinne ist Heinemann–Heinemann (2002) zuzustimmen, wonach dieses Ineinandergreifen von Textsorten und Textmustern durchaus auch praktische Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik hat. Textmusterwissen spielt bei der Festigung der kommunikativen Kompetenz der Sprachlernenden eine wichtige Rolle.

2.2. Umgang mit Texten

Die für den Umgang mit Texten notwendige Textkompetenz bildet sich im Lernprozess heraus, in dem jede Beschäftigung mit konkreten Texten stets auch Fremdsprachenerwerb/-lernen ist. Auch dieser Prozess besteht aus Schritten, in denen Texte die Funktion eines Lernschrittmachers übernehmen (Bausch–Christ–Krumm 1993:18).

2.2.1. Sprach- und Textkompetenz

Beim Umgang mit Texten werden zwei Begriffe gebraucht, die sich voneinander unterscheiden, aber doch voneinander abhängen und einander bedingen. Die Kenntnis dieser beiden Begriffe gilt als eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Förderung der textorientierten Arbeit und Lehrende müssen mit ihnen vertraut gemacht werden.

Im Folgenden wird auf die beiden Begriffe kurz eingegangen (ausführlicher dargestellt bei Feld-Knapp 2014).

Sprachkompetenz ist als eine menschliche Fähigkeit zu betrachten, die es ermöglicht, sich auszudrücken und zu kommunizieren. Sie besteht aus einem Konglomerat an sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten und Wissensbeständen, über die Lernende verfügen und auf die sie im Prozess der Sprachverarbeitung zurückgreifen können. Die Textkompetenz stellt einen eigenständigen Kompetenzbereich dar, der im Verbund mit der Interaktionskompetenz und Sprachbasis die Sprachkompetenz eines Individuums ausmacht. Die Sprachbasis umfasst das phonologische, orthografische, lexikalische und grammatische Wissen um sprachliche Mittel und Strukturen. Sie ist die zentrale Voraussetzung dafür, dass Sprache im jeweiligen soziokulturellen Kontext verstanden und verwendet werden kann. Die Interaktionskompetenz wird als Fähigkeit des Verstehens und Äußerns von mündlich geprägter, situativ verankerter Sprache betrachtet, während Textkompetenz die Fähigkeit des produktiven und rezeptiven Umgangs mit schriftsprachlich geprägter Sprache darstellt (Portmann-Tselikas–Schmölzer-Eibinger 2008).

Die Textkompetenz ist also die Fähigkeit, textuell gefasste Informationen reflektiert zu verstehen, selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren, Texte selbständig zu produzieren und Texte zum Wissenserwerb zu nutzen. Textkompetenz ist etwas anderes als Sprachkompetenz, die Sprachkenntnisse bilden die Grundlage für die Textkompetenz, die im Unterricht gleichfalls erworben werden soll.

2.2.2. Teilkompetenzen

Textkompetenz umfasst ein ganzes Bündel an Teilkompetenzen, die in Sprachverarbeitungsprozessen miteinander interagieren und in diesen Prozessen genutzt und realisiert werden.

Zu den zentralen Teilkomponenten von Textkompetenz zählen sprachübergreifende und sprachgebundene Kompetenzen.

Sprachübergreifende Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, inhaltliche Bezüge innerhalb eines Textes herzustellen (= Kohärenzkompetenz), eigenes Wissen zu abstrahieren und textrelevante Inhalte explizit zu benennen (= Kontextualisierungskompetenz), Texte adressatengerecht zu formulieren und in ihnen Intentionen zu

vermitteln (= Kommunikationskompetenz), einen Text im Sinne des Schreibziels zu überarbeiten und zu verbessern (= Textoptimierungskompetenz), unterschiedliche Lese- und Schreibstrategien zu nutzen, um einen Text verstehen, verarbeiten, ausarbeiten und strukturieren zu können (= strategische Kompetenz).

Sprachgebundene Teilkompetenzen sind die Formulierungskompetenz, Textgestaltungskompetenz, Textmusterkompetenz und Stilkompetenz (Feld-Knapp 2014, Schmölzer-Eibinger–Weidacher 2007: 52).

Im Umgang mit Texten spielt auch die metatextuelle Ebene eine wichtige Rolle. Die metatextuelle Kompetenz wird benötigt, um über Texte kommunizieren und Texte besser verarbeiten zu können (Schmölzer-Eibinger–Weidacher, 2007: 47f.).

2.2.3. Textarbeit

Die Textarbeit ist die Arbeit an, mit und nach Texten (Piepho 1990: 4), die in den Dienst kommunikativer Zielsetzungen des Unterrichts gestellt wird. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, geschriebene Texte eigenständig zu erarbeiten und zu verstehen, das Verstandene zu verarbeiten und zum Ausgangspunkt eigener, mündlicher wie schriftlicher Textproduktion zu machen. Die Textkompetenz der Lernenden in der Fremdsprache kann durch systematische Erweiterung der Textaufgaben oder durch explizite Vermittlung von Lesestrategien (Jenkins 1990: 24) aufgebaut werden. Jede Textarbeit schließt auch über den einzelnen Text hinausgehende Zielsetzungen ein, wie Vermittlung von Kenntnissen über den Leseprozess und Vermittlung von Lese- und Verstehensstrategien, die von den Lernenden persönlich affektiv erfahren, reflektiert und so erworben werden. Ziel ist die Förderung einer größeren Selbständigkeit gegenüber unbekanntem Texten, sowie einer zunehmenden Leichtigkeit und Gelassenheit im Erschließen von Bedeutungen und Zusammenhängen. Von einem Leser in der Fremdsprache wird eine Bewusstheit beim Lesen verlangt, um Texte einschätzen zu können (Krumm–Mummert 2001: 948). Diese Bewusstheit stärkt seine Haltung, Strategien zu beherrschen und zu benutzen, die ihm beim Lesen fremdsprachiger Texte immer helfen, seinen Bedürfnissen und Interessen anhand von fremdsprachlichen Texten gerecht zu werden.

Für die Verwirklichung dieser Zielsetzungen in der Textarbeit hat sich in der Lese-didaktik ein Vorgehen in drei Phasen durchgesetzt: **In der Phase vor dem Lesen** zielen die Aufgaben auf die Motivierung des Lesers und Aktivierung seines Wissens zum Thema, somit auf die Aktivierung seiner schon vorhandenen sprachlichen Mittel ab. Dieses aktivierte Wissen kann er beim Lesen einsetzen (= antizipieren), um das ergänzen zu können (= inferieren), was im Text steht. Bei der **Arbeit mit und an dem Text** können die in der ersten Phase aktivierten Kenntnisse und die auf ihrer Grundlage entstandenen Vorerwartungen genutzt werden. Durch gut ausgewählte Aufgaben können die Lernenden zu einer Arbeit angeregt werden, mit der

sie auch emotional zu tun haben (= Sinnkonstitution); hier kann auf die Entfaltung der Kreativität der Lernenden großer Wert gelegt werden. **Nach dem Lesen des Textes** dienen die Aufgaben einerseits zur Festhaltung und Zusammenfassung der Ergebnisse der zweiten Phase, andererseits zur persönlichen Stellungnahme. Dieses Schema lässt sich auf alle Textsorten übertragen. Bei der konkreten Umsetzung in Aufgaben muss natürlich berücksichtigt werden, dass literarische Texte im Unterschied zu Sachtexten durch ihre literarischen Besonderheiten die Leser vor allem emotional ansprechen. Bei der Planung von Aufgaben zu einem literarischen Text muss der Aspekt, dass Lernende an der Sinnkonstitution ganzheitlich teilnehmen können, berücksichtigt werden.

2.3. Besondere Leistung literarischer Texte für den DaF-Unterricht

Seit Mitte der 80er Jahre hat sich die Fremdsprachendidaktik wieder verstärkt literarischen Texten zugewandt. Das neue Interesse an Literatur resultierte einerseits aus der Kritik an der einseitig pragmatischen Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts, andererseits aus einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können (Feld-Knapp 1995).

2.3.1. Literarische Texte als feste Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts

Bei der Verwirklichung der Ziele des kommunikativen Unterrichts haben literarische Texte eine besondere Rolle, sie ermöglichen auch für die pädagogische, erzieherische Arbeit wichtige Rezeptionsweisen und legen es nahe, auf diese Weise zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beizutragen. Diese Funktion können nur literarische Texte übernehmen, deshalb ist ihre Integration insbesondere in den schulischen Fremdsprachenunterricht sehr wichtig. Mit literarischen Texten lässt sich von Anfang an unterrichten, dann lässt sich nämlich auch die Sprache ganzheitlich lernen, die Lernenden werden persönlich angesprochen.

Literarische Texte sollten daher neben anderen Textsorten schon ab der Anfangsstufe fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Der literarische Text als Basis und Lesetext im Fremdsprachenunterricht ist ein spezielles Phänomen, das nicht nur gelesen und sprachlich bearbeitet wird und dann den Lernenden eine Rezeptionsvorlage oder einen Sprechanlass bietet, sondern die Schüler durch seine Offenheit dazu auffordert, Sprache nicht nur für pragmatische Ziele einzusetzen, sondern in und mit ihr das auszudrücken, was sie selbst betrifft (Kast 1985). Die Kategorie der Offenheit ermöglicht es, über die im Text manifesten Aussagen hinauszudenken und so genannte „Leerstellen“ mit Sinn zu füllen. Die Füllung der Leerstellen kann im Klassenzimmer zu einer echten Kommunikation führen. Statt

einer sprachbezogenen Kommunikation (sprachbezogene Kommunikation) kann eine mitteilungsbezogene Kommunikation (mitteilungsbezogene Kommunikation) entstehen (Butzkamm 1989).

Der literarische Text wird in pädagogischer Hinsicht bedeutsam, wenn wir erkennen, dass der Leser mit seinem Vorwissen, seiner Urteilskraft, seinen Gefühlen und Einstellungen an der Sinnkonstitution beteiligt ist. Der Wiedereinzug literarischer Texte in den Unterricht bedeutet also nicht den Rückfall in den alten Literaturunterricht der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) und diese dienen auch nicht als motivierende Zugabe zur Auflockerung des Unterrichts, sondern literarische Texte werden von Anfang an als integrale Bestandteile des Unterrichts eingesetzt.

2.3.2. Der fremdsprachliche Literaturunterricht

Mit der Anerkennung von Literatur im Fremdsprachenunterricht begann eine Diskussion um die Frage, wie sich Literaturdidaktik wissenschaftlich fundieren lässt. Seit Mitte der 70er Jahre wurde in der Literaturdidaktik für den muttersprachlichen Literaturunterricht ein rezeptionsdidaktischer Ansatz (Iser 1976) entwickelt, der den Leseakt als eine Interaktion zwischen Text und Leser auffasst. Dieser Ansatz hatte einen entscheidenden Einfluss auf die Neubegründung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts.

Durch Einbeziehen von literarischen Texten in den Fremdsprachenunterricht können unter dem Motto der Förderung der kommunikativen Kompetenz ganz neue Aspekte ins Spiel gebracht werden.

Hans Hunfeld ruft zu einer Haltungsänderung dem Fremden gegenüber auf, er will den Leser als einen potentiell handlungsbereiten Sprachlernenden beeinflussen, bei dem sich aufgrund seiner Leseerfahrungen seine Einstellung ändert.

„Der andere Unterricht trägt die hermeneutische Skepsis in den fremdsprachlichen Lehrgang hinein, welche darauf beharrt, daß die Möglichkeiten des Verstehens immer auch die Gefahren des Nichtverstehens sind. Er will das eigene Verstehen am fremden Verstehen überprüfen, er begreift die fremde Vokabel zugleich als Aufforderung zu einem erweiterten Verständnis und als Warnung vor der Überschätzung sprachlicher Verständigungsmöglichkeiten. Er lehrt die Mühe des Verstehens und den Respekt vor der anderen Weltsicht, die sich im anderen Sprechen und in der anderen Sprachhaltung ausdrückt. Das Programm dieses Unterrichts steht unter dem Leitsatz, daß ich das andere Meinen weder übernehme noch ablehne, sondern auf mein Meinen zurückbeziehe“ (Hunfeld, 1990: 15).

So stellt sich die Frage nach geeigneten Methoden, die eine Haltungsänderung in der Unterrichtspraxis herbeiführen können. Im Umgang mit Texten werden eine Qualität des Verstehens und ein bewusstes Leserverhalten vorausgesetzt, in dem

der Lesende in der Lage ist, sich gleichzeitig selbstständig im Text zu orientieren und Distanz zum Text zu halten. Dabei sind dem Verstehen und dem auf den Leserlebnissen aufbauenden Sprechen aufgrund der eingeschränkten fremdsprachlichen Kompetenz und der andersartigen Verstehensmöglichkeiten der Lernenden enge Grenzen gesetzt. Das rezeptionsästhetische Konzept zielt auf eine aktive Rolle des Lesers beim Rezipieren ab. Die Lernenden müssen zu dieser aktiven Leserrolle befähigt und sensibilisiert werden, weil sie von sich aus nicht in der Lage sind, die verstehenssteuernden Elemente des Textes selbstständig zu erkennen.

Swantje Ehlers erweitert den Horizont des rezeptionsdidaktischen Ansatzes in ihrer Problemstellung. Ihr Ziel ist die Befähigung der Schüler zum Verstehen. Ein solcher Unterricht ist ein prozesshafter Unterricht, der auf analytischen Unterrichtsverfahren aufbaut. Lernen verbindet sich dabei mit der spezifisch literarisch-ästhetischen Erfahrung und der schöpferischen Kraft des Lesers, Sinn zu bilden.

Ein realer Leser, der aufgrund einer anderen kulturellen Verwurzelung in einem anderen Horizont von Erwartungen, Erfahrungen und Wissen steht als der fremdsprachliche literarische Text, muß sich die dem Text zugrunde liegenden Schemata erst erarbeiten, d. h. er muß neue Erwartungen erwerben. Unter diesem Aspekt ist das Lesen eines literarischen Textes ein Lernprozeß: Der Leser kann in der Auseinandersetzung mit dem Text schrittweise neue Erwartungen erwerben, alte modifizieren und sich im steten Wechsel von Texterfahrungen und eigenen Erwartungen Fremdes aneignen (Ehlers 1992: 72).

Ehlers Konzeption ist besonders in Zielgruppen mit fortgeschrittenen Fremdsprachenkenntnissen umsetzbar.

Für den Anfängerunterricht bietet **Bernd Kast** eine andere Alternative. Der wichtigste Unterschied zu den früheren Konzepten liegt in der Zielsetzung: „learning by doing“.

Es geht im wahrsten Sinne des Wortes um ein Lernen aus Erfahrung, um eine Einlösung der Forderung learning by doing. In einem schüler- und handlungsorientierten Literaturunterricht spielen Verfahren und Methoden eine prominente Rolle, in denen Schüler und Schülerinnen, ausgehend von ihren Erfahrungen, ihren Vorstellungen, ihrem Wissen mit dem und an dem Text Handlungen durchführen, d. h. mit dem Text etwas machen, und in denen nicht nur über den Text geredet wird (Kast 1994: 8).

Ein auf dieses Ziel ausgerichteter Unterricht kann zu schülerorientierten Aktivitäten anregen, den Schülern werden sofort Handlungsmöglichkeiten angeboten und erlaubt. Geholfen werden muss ihnen nur dabei, sich im Text zurechtzufinden, damit sie mit den anderen aufgrund der eigenen Erfahrungen in einen Dialog treten können. Da dieser Dialog auf eigenen Erfahrungen basiert, wird er mitteilungsbezogen und auf diese Weise für die Schüler relevant.

Das Erlernen dieser aktiven Rolle geschieht in einem Prozess, in dem auch die sprachliche Kompetenz der Schüler entwickelt werden muss. In diesem Bereich ist noch eine stärkere Lehrersteuerung notwendig und bewusst machenden Lehrverfahren kommt eine große Bedeutung zu, damit die Schüler relativ schnell in die Lage versetzt werden, selbständig Inhalte wahrzunehmen und dazu aus ihrer eigenen Position ihre Meinung zu formulieren. Bei der Bewusstmachung kann die Gefahr der Einseitigkeit entstehen, sodass andere wichtige Faktoren, die besonders beim Umgang mit literarischen Texten sehr wichtig sind, vernachlässigt werden. Hans-Jürgen Krumm (2000: 18) weist auf dieses Problem hin, wenn er dazu aufruft, das kognitive und das emotionale Lernen zu verbinden. Er lenkt die Aufmerksamkeit auf die kreativ-ästhetischen und die soziokulturellen Dimensionen des Sprachenlernens. In der Verbindung von kognitivem und emotionalem Lernen, in der Möglichkeit, „berührende“, die eigene Identität stärkende Texte und Inhalte ins Spiel zu bringen, sieht Krumm daher eine besondere Chance für den Spracherwerbsprozess. Dieser Aspekt soll als ein wichtiges Argument für die Einbeziehung literarischer Texte auch in frühe Phasen des Deutschunterrichts hervorgehoben werden.

An dieser Stelle soll noch auf einen wichtigen Faktor hingewiesen werden, der beispielsweise in Ungarn von besonders großer Bedeutung ist, aber oft außer Acht gelassen wird. Fremdsprachen werden oft unfreiwillig gelernt, eben weil sie auf dem Stundenplan stehen, Deutsch z. B. weil für Englisch keine Lehrer vorhanden sind. In diesen Lernumgebungen haben Lehrende eine große Verantwortung bei der sorgfältigen Auswahl von Themen und Inhalten, die vielleicht berühren, Begeisterung wecken und Motivation schaffen, also emotional und soziokulturell wirksam werden.

2.4. Lehrerkompetenzen für den Umgang mit literarischen Texten

Für die Umsetzung der angesprochenen Textfunktionen brauchen Lehrende im Unterricht vielfältige Kompetenzen, ganz besonders, wenn sie mit literarischen Texten arbeiten (Feld-Knapp–Schoßböck 2009).

Für eine erfolgreiche Textarbeit im Unterricht ist die erste Voraussetzung, dass Lehrende selbst gut lesen und verstehen können. Darüber hinaus wird metakognitiv gearbeitet: Lehrende müssen ihren eigenen Verstehensprozess und ihr Lehrverhalten reflektieren können und diese Erfahrungen operationalisieren, also in den Dienst unterrichtlicher Ziele stellen. Lehrpersonen müssen Verstehensprobleme antizipieren lernen, um die Kluft zwischen der Textkompetenz der Lehrperson und der der Unterrichteten durch entsprechende Verstehenshilfen zu überbrücken. Dies setzt natürlich eine richtige Einschätzung des Kompetenzniveaus der Lernenden voraus. Idealerweise sollte das Schwierigkeitsniveau der Aufgaben knapp über der jeweiligen Kompetenz der Lernenden liegen.

2.4.1. Textpotenzial erkennen

Eine grundlegende didaktische Kompetenz besteht darin, das Textpotenzial erkennen zu können. Unter Textpotenzial werden die Chancen verstanden, die ein Text zur Verwirklichung von verschiedenen Lehr- und Lernzielen im Unterricht bietet. In dieser Hinsicht ist die Lehrperson meist auf sich selbst angewiesen und muss im Alltag autonom Entscheidungen treffen. Jede Gruppe und eigentlich jeder Schüler verlangt im Grunde nach eigenen, für ihn und seine Interessen speziell ausgewählten Texten. Schülerorientierung steht daher – auch in Bezug auf das anerkannte Konzept der Lernerautonomie – im Mittelpunkt bei der Auswahl literarischer Texte.

Lernende treffen vor allem auf höheren Stufen des Fremdsprachenunterrichts auf Texte, deren Machart „sprach- bzw. kulturspezifische Züge“ aufweist. Nur wenn diese Züge von kompetenten Lehrenden erkannt werden, kann es zur Ableitung entsprechender Ziele kommen. Auf Seiten der Lernenden handelt es sich dabei um die komplexe Aufgabe, alternative Vertextungsnormen wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und auch produktiv zu beherrschen. Da auch die Einsicht in einfach erscheinende Textnormen oft schwer zu vermitteln ist, empfiehlt es sich, Textmuster und -normen im Unterricht gesondert zu behandeln.

2.4.2. Textwelten und Lebenswelten verknüpfen

Eine andere zentrale Kompetenz von Lehrenden ist die Fähigkeit, Textwelten mit den Lebenswelten der Lernenden zu verknüpfen und Themen und Ziele für den Unterricht zu bestimmen. Es ist dabei notwendig, sich einerseits in der Textwelt zurechtzufinden und andererseits die Lebenswelten der Schüler genau zu kennen. Die Verknüpfung mit den eigenen Interessen und dem Vorwissen kann auch von Seiten der Schüler geschehen.

Literarische Texte bieten im Fremdsprachenunterricht nicht nur die Chance Eigenes, sondern auch Fremdes zu erfahren. Die Begegnung mit einer fremden Welt lässt ein neues Bild über die eigene Kultur entstehen. Dieser Prozess lässt sich als interkulturelles Lernen beschreiben. Literarische Texte locken die Leser in eine eigene Welt, machen sie neugierig, auch wenn sie vielleicht zunächst scheinbare Einverständnisse schaffen. Interkulturelles Lernen passiert im Unterricht also nicht nur in eine Richtung, sondern ist ein Prozess, in dem eigene Erfahrungen und Meinungen ständig neu verhandelt werden. Ein Wiedererkennen von typischen Verhaltensweisen kann als Aha-Erlebnis motivierend wirken – das Fremde ist am Ende vielleicht doch vertrauter, als es zuvor den Anschein hatte. Gerade in Zeiten erhöhter Mobilität oder bei Grenzländern, wo kulturelle Normen aufeinander Einfluss nehmen, kann dies besonders spannend in den Fremdsprachenunterricht integriert werden.

Eine weitere Kompetenz verlangt die Befähigung der Schüler zum Ausdruck ihrer eigenen Meinung und Kommunikation im Unterricht. Auch dies erfordert die Möglichkeit, Themen an die eigene Lebenswelt anzuknüpfen. Die Verknüpfung mit den eigenen Interessen kann auch von Seiten der Schüler geschehen, jedoch nur, wenn diese bewusst wahrgenommen wird. Dies setzt eine autonome Haltung sowie die Fähigkeit, dass Schüler selbst- und nicht fremdgesteuert funktionieren, voraus.

Die Situierung der Thematik erfolgt durch die Lehrperson. Dabei ist von besonderer Relevanz, die Vorkenntnisse und Lebenswelten der Lernenden realistisch einschätzen zu können. Nur so werden Texte wirklich motivierend wirken. Bei Verbindung mit einer fremden Welt entsteht ein neues Bild über die eigene Kultur. Literarische Texte liefern dabei eine neue Realität und wollen selten die Sicht des Lesers als richtig bestätigen. Stattdessen wollen sie Leser in eine eigene Welt locken, sie neugierig machen, auch wenn sie vielleicht zunächst scheinbare Einverständnisse schaffen.

Derartige Gegenüberstellungen oder kulturvergleichende Aufgaben bieten reichlich Anlass zur mitteilungsbezogenen Kommunikation im Deutschunterricht.

Interkulturelles Lernen passiert im Unterricht also nicht nur in einer Richtung, sondern ist ein Prozess, in dem eigene Erfahrungen und Meinungen ständig neu verhandelt werden.

Neben der Konfrontation mit eigenen und fremden Lebenswelten kann sich an die Arbeit mit literarischen Texten auch eine anschließende Textproduktion anschließen. Die Erfahrungen können dann in neue Textwelten einfließen und dazu beitragen, diese bewusster zu verarbeiten und die Persönlichkeit zu entwickeln.

2.4.3. Texte als Sprech- und Schreibanlässe nutzen

Ein besonderes Potenzial der literarischen Texte ist die Möglichkeit zu weiterführenden Schreibaufgaben oder deren thematische Einbindung in weitere Unterrichtseinheiten. Aufgrund von unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten offerieren literarische Texte Lücken, die Sprech- und Schreibanlässe bieten. Die Lehrperson kann diese Lücken auch künstlich erzeugen, z. B. indem sie nach jedem Abschnitt Interpretationsfragen stellt oder Hypothesen zum weiteren Verlauf der Geschichte aufstellen lässt. Auf diese Weise kann ein kontinuierliches Gespräch über den Text entstehen. Es ist auch ratsam, fertige Texte hin und wieder zu „veröffentlichen“, z. B. indem man sie in Schreibmappen sammelt oder den anderen Gruppenteilnehmern vorliest.

Aufgaben zum Schreiben können grundsätzlich verschiedene Ziele beinhalten. Neben therapeutischen Zielen (Selbstfindung, Lebenshilfen) und pädagogischen Zielen (Selbsterkenntnis, Persönlichkeitsfindung) sind es Ziele, die auf die Entwicklung verschiedener Schreibarten (z. B. poetisches oder literarisches Schreiben vs. perso-

nal-kreatives Schreiben, bei dem die Subjektivität der Lernenden im Vordergrund steht) abzielen, die im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen.

Bei der Verstehensleistung als Ausgangspunkt geht es gerade beim Einsatz auf einer niedrigeren Niveaustufe nicht um ein vollständiges Verstehen des Textes, sondern um ein Globalverstehen der wichtigsten darin verhandelten Inhalte. In weiteren Schritten kann dieses Verstehen auf neue Texte übertragen werden (Schulung von Textsortenwissen) und so das mentale Lexikon erweitert werden. Gerade bei literarischen Texten, in denen Zusammenhänge oft verborgen sind (Ehlers 1992: 42), ist es wichtig, dass Schüler im Umgang mit Textsorten geschult werden, um sich in Texten besser orientieren zu können. Wie auch Ehlers betont, arbeiten diese Texte mit konnotativen Bedeutungen (Werte, Einstellungen, Gefühlen) und sind subjektiv, sodass die Hauptinhalte oft abgeleitet werden müssen. Dass gerade dies oft Redeanlässe schaffen kann, hat sich beim Einsatz der Texte in der Projektarbeit gezeigt. Die Lehrperson sollte Textmuster und -sorten darüber hinaus beständig mitreflektieren. Nur so kann vermittelt werden, welches Textmuster in einer bestimmten Kommunikation für ein bestimmtes Kommunikationsziel gewählt werden soll (Sandig 2009: 17). Dabei sollte das bereits vorhandene kommunikative Wissen der Rezipienten mitbedacht werden (Sandig 2009: 19).

2.4.4. Aufgaben statt Fragen an den Text

Um die Komplexität der Förderung des reflektierten Umgangs mit Texten aufzuzeigen, habe ich einen kurzen Text aus der österreichischen Gegenwartsliteratur gewählt (Feld-Knapp 2014).

Lehr- und Lernziel: Förderung der Textkompetenz, um einen Text der Gegenwart reflektiert lesen und verstehen zu können.

„Irgendwo“

Sie ist eigentlich eine recht nette Person, irgendwo – Das ist so ungefähr die vernichtendste Höflichkeit, die einem Mitmenschen zuteil werden kann.

Unlängst hat eine gute Bekannte über eine entfernte Bekannte, die ihr der Zufall eines Abends an den gleichen Tisch gesetzt hatte, folgendes Urteil abgegeben: „Sie ist eigentlich eine recht nette Person, irgendwo.“ Das ist so ungefähr die vernichtendste Höflichkeit, die einem Mitmenschen zuteil werden kann. Denn „eigentlich“ (nett) bedeutet, dass keiner damit rechnen durfte. „Nett“ ist die äußerst beliebte Sprachform des als Kompliment getarnten drastischen Desinteresses. „Recht“ (nett) nimmt einen Großteil des Schein-Kompliments wieder zurück. „Person“ ist der Inbegriff der Unpersönlichkeit und wird erst verwendet, wenn es egal zu sein scheint, ob es sich bei der Person um einen Mann oder eine Frau handelt.

Als wäre mit dem Passus „eigentlich eine recht nette Person“ nicht schon alles verraten, folgt dann auch noch: „irgendwo“. Es bedeutet: Die Person könnte unter Umständen etwas besitzen, das als „eigentlich recht nett“ zu bezeichnen wäre. Allerdings ist es noch nicht gelungen, den Ort ausfindig zu machen. Möglicherweise befindet er sich außerhalb dieser Person, eher nur in den Augen des wohlgesonnenen Betrachters, irgendwo (Glattauer 2008).

Eine traditionelle Aufgabe ist im Sprachunterricht, Fragen an den Text zu stellen. Bei der Aufgabenstellung wird die eigene Textkompetenz der Lehrperson genutzt und die Fragen werden als Ergebnis der Reflexion des eigenen Leseprozesses und der Antizipation der voraussehenden Lernschwierigkeiten formuliert. „Um einen Text zu verstehen, muss der Leser nicht nur Wörter und ihre Bedeutungen und nicht nur Satzverbindungen verstanden haben, sondern er muss Sätze untereinander verknüpfen und in ein kohärentes Ganzes integrieren“ (Ehlers 1998: 47). Im Falle von Sachtexten kann der Text als Ganzes verstanden werden, wenn die Informationen im Text anhand von W-Fragen erfasst werden. Bei fiktionalen Texten werden dagegen Lernende vor größere Herausforderungen gestellt, denn diese Texte sind meistens mehrdeutig.

Der Text ist [somit] weder ein Behälter, dem wir Informationen entnehmen, noch ein Objekt, dessen Stil- und Strukturmerkmale beschrieben werden müssen, bevor man sich auf ihn einlassen kann, sondern eine Art Partitur, die zum Mitspielen, Mitdenken und Mitfühlen auffordert (Bredella 2007: 31).

In diesem konkreten Fall könnte der Text anhand der folgenden Fragen als ein kohärentes Ganzes verstanden werden.

- Was wird gesagt? Was ist der eigentliche Inhalt des Textes?

Gesagt wird konkret, dass jemand „eigentlich eine recht nette Person ist, irgendwo“.

- Was ist das tatsächlich Gemeinte im Text?

Eigentlich geht es im Text nicht um eine Person, sondern darum, den Leser darauf aufmerksam zu machen, dass viele Aussagen und gängige Floskeln nicht wörtlich gemeint sind, sondern eine beschönigende, ausweichende Funktion erfüllen. „Nett“ ist in Österreich ein nichtssagender Ausdruck. „Eigentlich“ bedeutet, dass das Gegenteil zu erwarten ist. „Recht“ sollte zwar „ziemlich“ bedeuten, ist hier aber nichtsagend wie „nett“. Somit ist „eigentlich recht nett“ eine Möglichkeit, positiv auszudrücken, dass eine Person einem tatsächlich nichts bedeutet. „Irgendwo“ → erhöht dabei noch den Grad an Unverbindlichkeit.

- Was ist die Wirkung des Textes?

Der Text ist in erster Linie humorvoll und amüsant, er unterhält. Wenn man über das Gemeinte nachdenkt, relativiert sich diese Funktion jedoch, da es zu einer kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Sprachgewohnheiten kommt. Somit bietet dieser Text einerseits die Möglichkeit, die (fremde) Sprache selbst zur Sprache zu

bringen, andererseits die eigene Sprache sowie persönliche Einstellungen zu reflektieren. Sowohl Sprachbewusstheit als auch die Reflexionsfähigkeit eigener Einstellungen, Wahrnehmungen und Emotionen werden gefördert.

Der Text bietet für Sprachlernende im DaZ/DaF-Unterricht eine gute Möglichkeit, ihre Wahrnehmung der österreichischen Mentalität zu überprüfen bzw. die eigenen Sichtweisen/Meinungen und Stereotype/Klischees zur Sprache zu bringen – sind Österreicher tatsächlich so? Wie wird das in meiner Sprache realisiert? Gibt es auch bei uns solche „Floskeln“?

Der Text bietet darüber hinaus die Chance, das Fremde am Eigenen und das Eigene am Fremden zu überprüfen bzw. gegenzulesen und somit Ähnlichkeits-, aber auch Kontrastbeziehungen zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen herzustellen. Durch das In-Kontakt-Treten und die Auseinandersetzung eröffnet sich die Chance eines interkulturellen Austausches und die Möglichkeit, Sachverhalte aus fremder Perspektive wahrzunehmen.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard–Christ, Herbert–Krumm, Hans-Jürgen (1993) (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Bochum: Brockmeyer.
- Bredella, Lothar (2007): Textrezeption und Textproduktion im Rahmen rezeptionsästhetischer Literaturdidaktik. In: Bausch–Burwitz-Melzer–Königs–Krumm (Hrsg.): Textkompetenzen. Tübingen: Gunter Narr. 28–36.
- Butzkamm, Wolfgang (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.): Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber. 7–30.
- Ehlers, Swantje (1992): Literarische Texte lesen lernen. München: Klett Edition Deutsch.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Feld-Knapp Ilona (1995): Literarische Texte im Deutschunterricht am Gymnasium. Fachdidaktische Grundlagen und Umsetzung. Dissertation. (Manuskript). Budapest: Eötvös-Lorand-Universität.
- Feld-Knapp Ilona–Schoßböck, Judith (2009): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theo-

- rie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 13/2009. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Innsbruck: Studienverlag. 115–135.
- Feld-Knapp Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola Péter–Drewnowska-Vargáné Ewa–Kispál Tamás–Németh János–Scheibl György (Hrsg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a. M.: Lang. 127–150.
- Glattauer, Daniel (2008): „Irgendwo“. In: Der Standard Printausgabe (Erscheinungsdatum: 2008.11.10.)
- Heinemann, Margot–Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion Text Diskurs. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hunfeld, Hans (1990) (Hrsg.): Literatur als Sprachlehre. Berlin: Langenscheidt.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung (= Uni-Taschenbücher 636). München: Fink.
- Jenkins, Eva-Maria (1990): Schaltplan zum Knacken deutscher Texte. In: Fremdsprache Deutsch 2, 1990/2. München: Klett Verlag, 2434.
- Kast, Bernd (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt.
- Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 11, 1994/2. München: Klett Verlag. 4–13.
- Krause, Wolf-Dieter–Sändig, Uta (2002): Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen? In: ÖDaF Mitteilungen Heft 2/2000, Wien 16. Jahrgang. 18–26.
- Krumm, Hans-Jürgen–Mummert, Ingrid (2001): Textarbeit. In: Gerhard, Helbig–Lutz, Götze–Gerhard, Henrici–Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter. 942–955.
- Piepho, Hans-Eberhard (1990): Leseimpuls und Textaufgabe In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 2/1990. 4–10.
- Portmann-Tselikas, Paul R.–Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 39/2008. 5–17.
- Sändig, Barbara (2009): Ganzheitliche Stilanalyse. In: Der Deutschunterricht 1, 14–20.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine–Weidacher, Georg (2007) (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung (= Europäische Studien zur Textlinguistik 4). Tübingen: Narr

3. Zur Rolle von Interaktionen beim Fremdsprachenlernen

Plädoyer für echte Diskurse im Fremdsprachenunterricht

3.1 Interaktion – Diskurs – Diskurskompetenz

Die Interaktionen erfahren im Alltag rasche Änderungen, die neuen Interaktionstypen fordern den Fremdsprachenunterricht heraus. Das Bildungssystem, die Lehr- und Lernformen sind zwar in den letzten Jahrzehnten in totaler Umwandlung, die neuen Interaktionstypen finden jedoch wenig Eingang in den Deutschunterricht. Es ist also äußerst notwendig darüber nachzudenken, wie Lernende im Prozess der Entwicklung ihrer Interaktions- und Diskurskompetenz zu echten Gesprächen angeleitet werden. In diesem Kapitel werden die Interaktionen im Unterricht näher betrachtet und es wird für deren Erneuerung plädiert. Die zentrale Fragestellung ist, inwiefern die mündlichen Interaktionen im L3-Deutschunterricht realitätsbezogen und vielfältig verlaufen, um Lernenden zur Entwicklung ihrer Interaktions- und Diskurskompetenz zu verhelfen, sie zu echten Gesprächen anzuleiten und ihnen dadurch die Erprobung sowie Reflexion optimaler Kommunikationsstrategien zu ermöglichen (Im Weiteren steht ‚L3‘ für die zweite Fremdsprache, ‚L2‘ für die erste Fremdsprache und ‚L1‘ für die Erstsprache). Im ersten Teil werden grundlegende Begriffe und die Spezifika der Interaktionen im DaF-Unterricht erläutert, dann werden einige Analysen mündlicher Interaktionen im Deutschunterricht dargestellt, die Gründe für die notwendige Erneuerung unterrichtlicher Interaktion beschrieben, die Voraussetzungen echter Diskurse im Fremdsprachenunterricht erläutert, und schließlich neue Interaktionstypen angesprochen, mit deren Einsatz das Potenzial vorhandener Kompetenzen besser ausgenutzt werden kann.

Interaktion ist ein partnerorientiertes, intentionales Handeln von Gesprächspartnern, in dem die Interagierenden gegenseitige Verständigung erreichen wollen. Bei der Konstituierung von Gesprächen sind von den Interagierenden drei Prinzipien zu beachten: die Reziprozität der Perspektiven (die Fähigkeit, die Position des/der Anderen einnehmen zu können), die Unterstellung von Normalität und Rationalität des Handelns und „das dialogische Ökonomieprinzip“ (Brinker–Sager 1996: 134f., Barkowski–Krumm 2010).

In der allgemeinen Kommunikation unterscheidet man drei verschiedene Modi: symmetrische, komplementäre und paradoxe Kommunikation (Watzlawick–Beavin–Jackson 1972: 69). In unterrichtlichen Prozessen sind die Interaktionen entwe-

der symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Sprechpartnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht. Ein wichtiges Merkmal von Alltagsgesprächen ist eine auf der zwischenmenschlichen Beziehung beruhende Motivation der Gesprächspartner, dem/der Anderen eine Antwort zu geben. Die Partnerin/der Partner hat jedoch auch das Recht einem Gespräch auszuweichen.

Wenn man die obigen Merkmale auf unterrichtsspezifische Gespräche beziehen möchte, kann man erkennen, dass Unterrichtsgespräche „echt“ sind, „wenn (a) die Lernenden sich selbst einbringen, bereit sind, das Gefühlsrisiko zu tragen, (b) sie sich dabei auf die Impulse der anderen beziehen, bereit sind, aufzugreifen, weiterzuführen oder zu revidieren – auch sich selbst“ (Nissen 1986: 26). Im Unterricht werden jedoch oft Lernende drangenommen, die nicht an Gesprächen teilnehmen wollen und eigentlich nichts zu sagen haben. Das „Ausweichen“, ohne die Gefahr sanktioniert zu werden, ist im Unterricht eher selten. Das hängt sehr stark mit Lehr- und Lerntraditionen und mit (oft falsch) vermuteten Erwartungen der Lernenden zusammen. Ich mache hier darauf aufmerksam, dass Lernende, falls sie im Unterricht „ausweichen“ dürfen, die für ihre Sprachentwicklung wichtigen und notwendigen Kommunikationsroutinen erlernen können.

Für Lernende und Lehrende bestehen im Unterricht unterschiedliche Kommunikationschancen. Im modernen kommunikativ-handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht wird angestrebt, dass Lernende mitdenken und den Lernprozess mitgestalten. **Die symmetrische Kommunikation ermöglicht die Beteiligung** für alle Kommunikationsagierenden. Die Kommunikationschancen werden durch die realisierten Interaktionsmuster und Arten des Zu-Wort-Kommens beeinflusst. Von den Sozial- und Arbeitsformen abhängig treten unterschiedliche Interaktionsmuster auf. Im traditionellen Unterricht dominieren folgende zwei- und dreiphasige Interaktionsmuster: Lehrerfrage >>> Lernerantwort >>> Lehrerfeedback; Lehreraussage >>> Lernerwahrnehmung. Im modernen Fremdsprachenunterricht soll(ten) vielfältige und mehrphasige Interaktionsmuster realisiert werden, damit Lernende **differenzierte Sprecher- und Hörerrollen** (Schwitalla 2001) **wahrnehmen** können, angemessene Sprecherwechselformen (Sprechpausen, längere Pausen bzw. Schweigen, „Überlappen“ und Unterbrechung) verbal und nonverbal realisiert und damit Nachdenken oder Unsicherheit signalisiert werden können.

Die Arten des Zu-Wort-Kommens sind „Fremdwahl“ und „Selbstwahl“. Fremdwahl wird durch Lehrende, Methoden (z. B. Kettenübung oder Spielregeln) oder durch andere Lernende initiiert. Bei der Selbstwahl signalisieren Lernende ihre eigene Sprechabsicht. Die Fremd- und Selbstwahl können verbal oder nonverbal, durch Blickverhalten, Gestik, Mimik, Körperhaltung, Manipulation von Objekten etc. erfolgen. Meiner Ansicht nach sollte man noch eine spezifische Art unterrichtlicher Interaktionen erkennen, nämlich die „nicht erfolgreiche Selbstwahl“. Darunter verstehe ich solche Momente, wenn Lernende im Frontalunterricht nicht das Rederecht erhalten, d. h. sich zu Worte melden und ein anderer/eine andere von den Lehrenden

aufgerufen wird. Ohne darauf eingehen zu wollen, mache ich hier auf erzieherische und affektive Aspekte der Frage aufmerksam. Aus kommunikativer Perspektive ist jedoch von Relevanz, dass nicht erfolgreiche Selbstwahl etwas anderes meint, als wenn man sich in einem Gespräch nicht durchsetzen kann. Es ist äußerst wichtig, dass Lernende im Plenum und in Kleingruppen verschiedene Diskussionen erleben, in denen sie Kommunikationsstrategien und -routinen erproben sowie erfahren, wie sie sich in einem Gespräch effektiv durchsetzen können, verschiedene Strategien des Sprecherwechsels einsetzen, um die Initiative zu ergreifen, um die Interaktion aufrecht zu erhalten und um das gegenseitige Verständnis zu sichern oder Missverständnisse zu klären.

Diskurs wird im Weiteren zur Bezeichnung des Untersuchungsgegenstandes äquivalent mit „Gespräch“ (vgl. Henrici, 1995: 38) und in Anlehnung an Bührig (2010) angewandt. Für unterrichtliche Zwecke erscheint die funktional-pragmatische Betrachtung von Diskurs nach Bührig als hilfreich:

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

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

3.2. Spezifika der Interaktionen im DaF-Unterricht

Es soll vorausgeschickt werden, dass im Mittelpunkt **die an der Interaktion Beteiligten** d. h. die Lernenden mit ihren Emotionen, Intentionen und Einstellungen stehen. Sie sind teils also Heranwachsende, die sich in diesem Prozess entwickeln und die in jeder Hinsicht ihren eigenen Lernweg gehen. Diese Entwicklung ist nicht nur für ihre Lernersprachen, sondern für die ganze Persönlichkeit kennzeichnend. Unterrichtliche Diskurse weisen daher spezifische Züge auf, die interaktiven Aushandlungsprozeduren werden nämlich durch verschiedene Einflussfaktoren wie lerner-endogene, lerner-exogene Faktoren und subjektive Theorien beeinflusst. Für den Fremdsprachenunterricht ist eine weitere Eigenart von Gesprächen kennzeichnend. Dieses Spezifikum ergibt sich aus der doppelten Funktion der Fremdsprache, die als Ziel des Lernens/Lehrens und zugleich als Kommunikationsmittel im Unterricht gleichzeitig präsent ist. Daraus resultieren „koexistierende Diskurswelten“

(Edmondson–House 1993: 260), d. h. natürliche, echte Diskurse zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. unter Lernenden einerseits sowie pädagogisch oder didaktisch geprägte Diskurse andererseits. Diese Unterrichtsdiskurse sind zwar institutionalisiert, jedoch von Fall zu Fall einzigartig. In diesem Prozess entfalten sich ja die Lernaltersprachen einzelner Individuen, wobei rasche Entwicklungen und auch Rücktritte auf eine frühere Entwicklungsstufe wahrzunehmen sind. Aus dieser Eigenart des Unterrichtsdiskurses resultierend können im Fremdsprachenunterricht keine so festen Interaktionsnormen abgeleitet werden wie in den verschiedenen Gesprächstypen im Alltag.

Im Fall von Alltagsdiskursen ist kennzeichnend, dass die sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen zwischen mindestens zwei Gesprächspartnern stattfinden und mindestens einen Beitrag (*turn*) der jeweiligen Partner umfassen. Jeder Beitrag ist inhaltlich an den jeweils anderen gerichtet (Henrici, 1995:25). Ein weiteres wesentliches Gesprächsmerkmal sind, wie bereits zitiert, die „in Gesprächen verfolgten verschiedenen Sprecherinteressen“ (Brinker–Sager 1996:12). In Lern-Lehr-situationen kommt es oft vor, dass Lehrende die gleiche Frage an mehrere Schüler richten, bis sie die „erwünschte“ Antwort erhalten. In diesem Fall gibt es ein Sprecherinteresse seitens der Lehrperson und ein einziges seitens aller Schüler, die aufgerufen wurden, die Frage zu beantworten.

Unterrichtliche Diskurstypen werden in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur unterschiedlich gedeutet. Ich verweise hier auf die aus kommunikativer Sicht wichtigsten Klassifizierungen. Portmann-Tselikas (2001: 252) unterscheidet „Unterrichtsorganisation“ und „themenbezogene Unterrichtsaktivitäten“:

Minimal lassen sich ... zwei Diskurstypen mit ihren je eigenen Zielsetzungen und reziproken Wissensunterstellungen und Handlungserwartungen von Lehrenden und Lernenden unterscheiden, nämlich Unterrichtsorganisation und themenbezogene Unterrichtsaktivitäten (Portmann-Tselikas, 2001: 252).

Bührig (2010) interpretiert die Diskurstypen als „Hauptdiskurs“ und „Paralleldiskurs“. Paralleldiskurs differenziert Bührig in Begleitdiskurs (Bezug auf Hauptdiskurs von Lernenden) und Nebendiskurs (ohne Bezug auf Hauptdiskurs von Lernenden). Ein nächster Subtyp von Bührig ist die Bezugnahme auf Paralleldiskurse durch Lehrende wie Aufgreifen oder „Disziplinieren“.

Hier soll die Aufmerksamkeit auf die ‚Unterrichtsorganisation‘ gelenkt werden. In den allgemeinbildenden Grund- und Mittelschulen Ungarns wird dieser Diskurstyp meistens in der Muttersprache – seltener in der Zielsprache – geführt. Das ist auf verschiedene Gründe zurückzuführen, teils wird Klassenroutine oft als etwas nicht zum Unterricht Gehörendes aufgefasst, teils werden spontane Einfälle, die emotional-affektiv geprägt sind, nicht ernst genommen. Diese Diskurse werden demzufolge ausgeklammert, und dadurch gehen die darin enthaltenen echten Diskursmöglichkeiten verloren. Ich möchte jedoch mit Portmann-Tselikas (2001: 252) behaupten,

dass diese Bereiche von Lehrenden aufgegriffen, in den Unterricht einbezogen und zum Thema echter fremdsprachiger Diskurse gemacht werden sollten. Echte, bis jetzt meistens **vernachlässigte Kommunikationsanlässe** und Inhalte wie Unterrichtsorganisation, spontane Reaktionen oder Zurechtweisungen sollten ebenfalls in die deutschsprachige Kommunikation aufgenommen werden.

Und nun werden **Ergebnisse einer Untersuchung** vorgestellt, die auf die Aspekte Interaktionsmodus, Interaktionsmuster, Arten des Zu-Worte-Kommens unterrichtlicher mündlicher Interaktionen fokussiert (Boócz-Barna 2012b). Es geht um unterrichtliche Diskurstypen des Hauptdiskurses (vgl. Bührig 2004), Paralleldiskurse konnten in den analysierten Stunden nicht ermittelt werden. Der Korpus: 55 mündliche Diskurse von 12 auf DVD konservierten L3-Deutschstunden in Gymnasialklassen von 9 bis 11 (Niveau A2). Dokumentiert werden Diskurse in den Phasen Einführung; Präsentation; Verständniskontrolle; Festigung; freie Sprachproduktion und Ausstieg. Durch die Untersuchung kann man Einblicke in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts gewinnen.

Für 18 Redebeiträge war der symmetrische Modus kennzeichnend, für 37 der komplementäre. Wobei unter auf Gleichheit beruhendem, symmetrischem Kommunikationsmodus verstanden wird, dass Lernende agieren, z. B. Fragen stellen, wenn sie neugierig sind, etwas mitteilen, wenn sie einander etwas zu sagen haben. Komplementär steht hier für reagierend und reaktiv. Von 18 symmetrischen Redebeiträgen wurden 7 im Plenum geäußert, die weiteren 11 in Gruppen- oder Partnerarbeit.

Da der Interaktionsmodus in den 90er Jahren noch mehrheitlich komplementär war (vgl. Boócz-Barna 1996), sind diese ermittelten Ergebnisse etwas erfreulicher. Hier muss man jedoch hinzufügen, dass die in der Gruppen- und Partnerarbeit realisierten Diskurse gerade im Bereich der Redeorganisation, der Verständnissicherung und der sozialen Konventionen in der Erstsprache der Lernenden verlaufen, folglich nicht den erwünschten Effekt erreichen. Es ist also äußerst notwendig diesen Aspekt beim Konzipieren der Arbeitsaufträge zu berücksichtigen (vgl. Planspiele). Hier soll noch erwähnt werden, dass keine echten, fremdsprachlichen Lernerinitiativen im Plenum dokumentiert werden konnten. Obwohl in den analysierten Stunden auch mehrgliedrige Interaktionsmuster realisiert werden, dominieren weiterhin die zweigliedrigen Interaktionsmuster, in denen die Lehrenden agieren.

Man muss noch hinzufügen, dass anstelle der Lehrenden öfters neue Unterrichtsmedien (Interaktive Whiteboards) auftreten und Impulse geben, also als Auslöser der Interaktionen gelten. Lernende reagieren in den meisten Redebeiträgen, sie sind mehrheitlich reaktiv, und haben nur noch in Kleingruppen die Möglichkeit zu initiieren.

In den Stunden dominiert die Selbstwahl (162), Lernende melden sich zu Worte, signalisieren nonverbal ihre Sprechabsicht, dass sie antworten wollen. Fremdwahl – initiiert durch Lehrende (Medien) – erfolgt in 145 Fällen. Die meist realisierte Art

des Zu-Worte-Kommens in der Gruppenarbeit ist die Selbstwahl, es konnte jedoch in 10 Fällen Fremdwahl – initiiert durch andere Schüler ermittelt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die typischen Interaktionsmuster im Plenum zweigliedrig sind (Lehrerfrage–Schülerantwort: 17, Medium-Impuls–Schülerreaktion: 4, Lehrerfeedback–Schülerwahrnehmung: 12), in der Gruppenarbeit dominieren mehrgliedrige Muster (8). Die dokumentierten Sprachhandlungen der Lernenden dienen vorwiegend dem Informationsaustausch, manchmal der Handlungsregulierung (vor allem bitten) oder in einigen Fällen auch den sozialen Konventionen. Bewertung, Kommentar, Gefühlsausdruck, Redeorganisation und Verständnissicherung werden sehr selten geäußert, obwohl sie in realen Kommunikationssituationen notwendig wären. Lernende werden im Unterricht nur in wenigen Fällen zu echten Gesprächen angeleitet. Um diese untersuchten und defizitären Phänomene optimieren zu können, sollten neuere, komplexe und realitätsbezogene Interaktionstypen im Unterricht eingesetzt bzw. die traditionellen dadurch ersetzt werden.

3.3. Lehrerbefragung zu Interaktionen. Eine Stichprobe

Nach der Klärung grundlegender Begriffe möchte ich subjektive Theorien von den befragten Deutschlehrenden bezüglich der wichtigsten Merkmale mündlicher Interaktionen darstellen. Ziel der Lehrerbefragung war zu ermitteln, welche Faktoren Antworten der befragten Lehrenden nach erfolgreichen Interaktionen zugrunde liegen. In die Befragung wurden 25 praktizierende Deutschlehrende im Alter zw. 30–45 Jahren einbezogen, die Deutsch als Fremdsprache im allgemeinen Schulwesen (in den Klassen 7–10) unterrichten. Was ihr Fremdsprachenprofil betrifft, beherrschen sie über die deutsche Sprache hinaus weitere Fremdsprachen, ihre gemeinsamen Fremdsprachen sind Deutsch und Englisch.

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

Die ermittelten Faktoren können folgenden Kategorien zugeordnet werden:

- Beziehungskonstitution
- Einstellung der Interaktanten zueinander
- Intentionen
- thematische Orientierung – Relevanz des Themas für die Interaktanten
- Gesprächsort und Gesprächsbedingungen
- Zeitgefühl der Interaktanten

- Stil und Register
- rhetorische Effektivität
- Kohärenz und Kohäsion.

Die meisten Merkmale konnten im Bereich Beziehungskonstitution, Einstellung der Interaktanten zueinander ermittelt werden. Mehrheitlich werden hier Faktoren auf der Ebene der Kooperation genannt (zwischenmenschliche Kontakte beim gegenseitigen Aushandeln, Anpassung an die Situation und den Kommunikationspartner). Öfters werden noch Faktoren auf affektiv-emotionaler Dimension angegeben. Unter den Intentionen werden weniger Merkmale aufgezählt, diese sind mehrheitlich kommunikativer, manche emotionaler Art. Gesprächsort und Gesprächsbedingungen betreffend werden eher emotionale Merkmale genannt. Thematische Orientierung – Relevanz des Themas für die Interaktanten – werden verallgemeinernd angesprochen und nicht konkretisiert. Die unter Zeitgefühl der Interaktanten genannten Faktoren zeugen davon, dass zeitliche Bedingungen von einigen als wichtig hervorgehoben werden. Für manche sind auch gewisse Aspekte von Stil und Register, rhetorische Effektivität bzw. Kohärenz und Kohäsion wichtig. Die Befragten gehen nicht auf weitere, grundlegende Elemente erfolgreicher Interaktionen ein: Aspekte der Themenentwicklung, die der Kohärenz und Kohäsion, z. B. angemessener Einsatz vielfältiger Diskursmittel, Formen des Sprecherwechsels, um das Wort zu ergreifen, zu behalten, Gespräche zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden und zwischen Sprecherrolle und Hörerrolle zu wechseln etc.

Diese Stichprobe kann selbstverständlich nicht als repräsentativ erachtet werden und liegt im Bereich subjektiver Theorien, ergänzt jedoch die in der Analyse mündlicher Interaktionen ermittelten Untersuchungsergebnisse, die oben erläutert wurden (Boócz-Barna 2007, 2012b). Die Lehrenden kennen weitgehend **die affektiv-emotionalen Vorbedingungen erfolgreicher Diskurse** und erkennen die Funktion von manchen linguistischen und soziolinguistischen Komponenten.

3.4. Gründe für die notwendige Erneuerung unterrichtlicher Interaktion

Die Wichtigkeit der Informations- und Kommunikationstechnologien, die ganz neue Zugänge zu den Inhalten bieten, wird von mehreren Lehrenden (an)erkannt, die in den meisten Schulen zur Verfügung stehenden Interaktiven Whiteboards werden von zahlreichen Deutschlehrenden verwendet und dadurch kann unter anderem auch die Authentizität der Kommunikation erhöht werden. Die Wirkung des Einsatzes der interaktiven Tafel auf die Vielfalt der Interaktionsmuster wurde von Boócz-Barna (2012a, 2012b) aufgrund von 15 protokollierten Stunden analysiert. Die interaktive Tafel wird in den gesichteten Stunden einseitig in die Dienste des Lernens

und Lehrens gestellt. Sie gerät eher als eine eigenständige „Instanz“ in den Mittelpunkt und agiert anstelle der Lehrenden. Der Einsatz der interaktiven Whiteboards bewirkt in den meisten analysierten Stunden keine vielfältigen Interaktionsmuster.

Die obigen Erkenntnisse der analysierten Unterrichtsstunden veranlassten mich zur näheren Betrachtung der neuen und im Unterricht meistens unbeachteten Interaktionstypen. Im Folgenden weise ich darauf hin, welche Interaktionsmuster, Arten des Zu-Worte-Kommens die neuen Interaktionstypen ermöglichen, und in wie fern sie zur Entwicklung der Diskurskompetenz der Lernenden beitragen können.

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

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

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

Wie man zur Operationalisierung beitragen kann, welche Voraussetzungen dabei berücksichtigt werden sollten, davon handelt der nächste Abschnitt.

3.5. Voraussetzungen echter Diskurse im Fremdsprachenunterricht. Ertrag neuer Interaktionstypen

Als erster Faktor soll die Rollenauffassung der Beteiligten, die die Art und Weise der Konstitution von unterrichtlichen Gesprächen grundsätzlich beeinflussen kann, erwähnt werden. Hier soll ein Phänomen hervorgehoben werden, nämlich die in Lehr- und Lernsituationen stattfindenden Gesprächen oft zu beobachtende besondere Image-Arbeit. In der unterrichtlichen Image-Arbeit spiegeln sich spezifische, in Alltagssituationen nicht oder selten vorhandene Kommunikationsintentionen der Interaktanten. Meistens handeln hier die Gesprächsteilnehmer ihrer sozialen Rolle

als Lehrende oder Lernende entsprechend. Die soziale Rolle wird besonders in kritischen Situationen über andere Rollen gestellt. Infolge der (oft falschen) Rollendeutung und Rollenauffassung droht in manchen Fällen für den einen oder für beide Interaktanten ein Image-Verlust. Ihrer Rollendeutung und Rollenauffassung zufolge streben sie nicht unbedingt danach, das Image des Anderen zu wahren. Als häufiges Beispiel können manche Fehlerkorrekturarten erwähnt werden. Oder aber die Interaktionsaktanten meinen das eigene Image nur so bewahren zu können, wenn sie sich zurückziehen oder wenn sie den Anderen angreifen, z. B. anstatt erst nach dem Grund des Schweigens zu fragen, wirft der Lehrer dem Lerner vor, dass dieser nicht aufgepasst hat, und weist ihn gleich zurecht (Boócz-Barna 2007).

Professionelles **Lehrerwissen und Lehrerkönnen** bilden die Grundlage für optimale Gestaltung der Lern- und Lernprozesse (vgl. Feld-Knapp 2011, 2014). Deutschlernende sollen fähig sein, in den für sie relevanten Lebensbereichen und Situationen andere zu verstehen und angemessen zu handeln, den eigenen Lernprozess zu planen, zu überwachen, Performanz des Gelernten und des Strategiegebrauchs in verschiedenen Kommunikationssituationen bewerten bzw. revidieren zu können. Um Lernende zu notwendiger Interaktions- und Diskurskompetenz anzuleiten, sollten Lehrende über reiches Fachwissen verfügen.

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

- Beschreibungsebenen und Strukturen mündlicher Diskurse
- Eigenarten neuer Interaktionstypen
- Spezifika der Kommunikation in verschiedenen für die Lernenden wichtigen Lebensbereichen
- Prinzipien, nach denen Mitteilungen organisiert und strukturiert sind
- interaktionale und transaktionale Schemata
- kommunikative Funktion der Interaktionsmodi, Interaktionsmuster, Interaktionstypen
- kommunikative Funktion paraverbaler und nonverbaler Signale, insbesondere die von Verzögerungsphänomenen wie Steuerung und Koordination des Gesprächs, Zeichen: der Sprecher will das Rederecht erhalten
- Hervorhebung wichtiger Inhalte
- „Kontaktpause“ – Aufmerksamkeitssicherung, Ausdruck eigener Betroffenheit des Sprechers

- Funktion von Rezeptions- und Produktionsstrategien sowie Interaktionsstrategien
- zur Steuerung der Kooperation notwendige Diskursstrategien/Kooperationsstrategien wie Sprecherwechsel, Konventionen des Sprecherwechsels
- Kommunikationsroutinen, Routineformeln.

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

- Eigenarten der Interaktion und deren unterrichtlicher Spezifika
- Merkmale echter Kommunikation, echter Diskurse im FSU
- Umsetzung des Prinzips der Lernökonomie im Unterricht der ersten oder zweiten Fremdsprache
- Funktion von Transfererscheinungen im Unterricht der zweiten Fremdsprache
- Funktion von Pausen in unterrichtlichen Interaktionen
- Psycholinguistische Bedeutung der Verzögerungen in unterrichtlichen Interaktionen
 - Verzögerungen können nämlich signalisieren, dass der Lernende über den Inhalt nachdenkt, seine Mitteilung plant, über eine für ihn heikle Frage reden will, etwas Neues entdeckt hat, und seine Erkenntnisse noch nicht ausformulieren kann etc.
- Steigerung der Sprechlust durch Anwendung natürlicher Kommunikationssignale
- Wichtigkeit der Hörersignale im Unterricht: natürliche, Aufmerksamkeit stiftende Hörersignale geben.

Aufgrund von zahlreichen Unterrichtsbeobachtungen in den letzten fünfzehn Jahren ist noch hinzuzufügen, dass meistens emotional angemessene unterstützende Intentionen bei Lehrenden im Umgang mit Verzögerungen wahrzunehmen sind (vgl. auch Stichprobe). Von der Kommunikation her ist jedoch die Anpassung manchmal falsch. Lehrende wechseln nämlich oft in die soziale Lehrerrolle, konzentrieren sich nicht mehr auf die Kommunikation selbst, verlieren das eigentliche Thema aus den Augen, z. B. bei Fehlern oder im Falle falsch gedeuteter Verzögerungen. Sie deuten oft Verzögerungen als Bitte um Hilfestellung (vgl. Boócz-Barna 2007). Infolge dessen geben Lernende manchmal ihre ursprünglichen Kommunikationsabsichten auf, vereinfachen ihre Äußerungen oder hören auf zu sprechen.

Zur **Vorbereitung echter Diskurse** im Unterricht können verschiedene Recherchen, Erkundungen im Klassenraum oder außerhalb durchgeführt werden, die Selbsterfahrung, Reflexion, Austausch über Meinungen und Empfindungen ermöglichen. Zwei Beispiele ausführlich:

- „*Ecken malen*“ ermöglicht in drei Schritten eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema und eine Diskussion unter den Kleingruppenmitgliedern
 - Schritt 1: Überlegungen und Notizen zum Thema in Einzelarbeit,
 - Schritt 2: Darlegung eigener Standpunkte und Diskussion in der Kleingruppe,
 - Schritt 3: Konsens, schriftliche Strukturierung der Schlüsselbegriffe.
- „*Lernen an Stationen*“ – Lernende lesen mit den Partnern die Titel der Stationen durch und entscheiden sich für die Stationen, d. h. Aufgaben, die sie in dem angegebenen zeitlichen Rahmen realisieren wollen. Sie arbeiten paarweise an den Stationen.

Der Kommunikationsmodus ist in beiden Fällen symmetrisch, hier werden mehrgliedrige und vielfältige Interaktionsmuster realisiert, Lernende agieren und reagieren. Für Lernende bestehen unterschiedliche Kommunikationschancen, durch Selbstwahl oder durch andere Gruppenmitglieder. Die neuartigen Interaktionstypen ermöglichen den Einsatz und das Testen verschiedener Kommunikationsstrategien im geschützten Raum der Kleingruppe. Vielfältige Sprachhandlungen können innerhalb der Kleingruppe erprobt werden, in Abhängigkeit vom Thema und von den Arbeitsaufträgen können über Informationsaustausch und Handlungsregulierung hinaus soziale Konventionen, Bewertung, Kommentar, Redeorganisation und Verständnissicherung auf Deutsch geäußert werden.

Echte Diskurse können durch Aufgaben praktiziert werden, die man in der modernen Fremdsprachendidaktik wie folgt definiert:

Aufgaben sind all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen „Sitz im Leben“ haben, d. h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden (Funk-Kuhn-Skiba-Spaniel-Weise-Wicke. 2014: 11).

Als Beispiel können hier zwei komplexe Aufgaben stehen:

- „*Englische Debatte*“ (Plenum, Pro- und Kontragruppe). Lernende äußern in geregelter Form abwechselnd ihre Argumente, unter Verwendung höflicher Sprecherwechselformen.
- *Planspiele* sind besondere Formen von Rollenspielen, in denen Lernende in einer für sie typischen Situation agieren. Sie werden mit einem realitätsnahen Problem konfrontiert, erarbeiten gemeinsam eine Konsenslösung und reflektieren schließlich über Stärken und Schwächen (Prozess und Gruppe).

Während der Rollenverteilung und Rollenübernahme im Prozess der Problemlösung und Präsentation im Planspiel sowie im Laufe der englischen Debatte verlaufen echte Gespräche, Lernende führen symmetrische Kommunikation, sie hören im Gespräch einander intensiv zu, agieren und reagieren in ihren Rollen. Bei der **Kooperation** nehmen sie verschiedene Kommunikationschancen wahr, ergreifen das Wort und animieren Andere zum Gespräch, erproben verschiedene Kommunikations-

strategien. Die Sprachhandlungen sind vielfältig, die Lernenden tauschen sich mehrfach über Informationen aus, regulieren den Prozess, äußern Bewertung, klären evtl. Missverständnisse.

Das **Verhältnis der Interaktanten zueinander** ist auch in diesem Zusammenhang grundlegend. Wenn in der Lerngruppe zwischen der Lehrperson und den Lernenden sowie unter den Lernenden gegenseitige Akzeptanz und Zuwendung herrscht, entsteht ein lernförderndes und offenes Klima, das jede Lerneräußerung positiv empfängt. Das kann dann zur symmetrischen Kommunikation führen, die die Beteiligung aller Kommunikationsaktanten ermöglicht (Boócz-Barna 2007).

Auf dieser Grundlage entstehen also echte Diskurse, wenn

- Lernende sich angesprochen fühlen
- sie neugierig sind
- spontane Einfälle, Mitteilungsbedürfnisse und Lernerinitiativen ernst genommen und aufgegriffen werden
- Lernende bereit sind, Fragen zu stellen
- sie Mitteilungen machen, falls sie einander etwas zu sagen haben
- sie Störungen und Probleme diskutieren können und Strategien zu deren Behebung erproben dürfen.
- Lehrende sich auf die Mitteilungen selbst (kommunikative Inhalte) und nicht auf die Sprache (Form) konzentrieren.

Im Unterricht geht es meistens um Simulation bzw. Lehrende bemühen sich **Lernerbezüge** herzustellen oder **Lernerbedürfnisse** zu wecken. Deshalb sollten Lehrende Geschehnissen, denen echte Bedürfnisse zugrunde liegen, besondere Aufmerksamkeit schenken.

In diesem Zusammenhang sollte die **Funktion der Lehrwerke** erwähnt werden. Lehrende sollten z. B. vor dem Einsatz eines neu gewählten Lehrwerkes überprüfen, welche Aufgaben auf welche Weise die Diskurskompetenz der Lernenden fördern. Folgende Fragen können bei der Analyse interaktionaler Aspekte verschiedener Aufgaben behilflich sein:

- Welche Aufgaben dienen zur Grundlegung und Entfaltung der Diskurskompetenz?
- Welche Aufgaben gelten als realitätsbezogene Simulationen (z. B. Planspiele)?
- Welche mündlichen Diskurse können als echte Gespräche erachtet werden?
- Wie werden die Kommunikationschancen verteilt?
- Welche Sprecherwechselformen werden eingesetzt?
- Wer spricht wann und wo und durch welche Verfahren kommt er zu Wort?
- Hörerrückmeldungen: Welche Formen der Hörerbeteiligung gibt es?

- Reparaturen: Von wem, wann und wie wird etwas Gesagtes korrigiert?
- Welche Interaktionsmuster kommen vor?
- Wie verläuft der Aushandlungsprozess? Wie zeigen die Beteiligten im Gespräch selbst an, was sie jeweils tun und wie sie ihren eigenen Beitrag, ihre eigene Rolle auffassen?
- Welche Sprachhandlungen werden realisiert (Informationsaustausch, Bewertung, Kommentar, Gefühlsausdruck, Handlungsregulierung, soziale Konventionen, Redeorganisation und Verständnissicherung)?

Wenn man die erwähnten Interaktionstypen aufgrund dieser Fragen analysiert, kann man feststellen, dass sie zur Erhöhung des symmetrischen Interaktionsmodus und der Kommunikationschancen sowie zur Vielfalt verwendeter Interaktionsmuster und Kommunikationsstrategien beitragen. Die neuartigen Interaktionstypen ermöglichen Einsatz und Reflexion verschiedener Kommunikationsstrategien im geschützten Raum der Kleingruppe. Innerhalb der Gruppe können vielfältige Sprachhandlungen erprobt werden. Lernende können im Gespräch auf die Äußerung des Gesprächspartners Bezug nehmen, eigene Äußerung mit der des Partners verbinden, Höflichkeitskonventionen einhalten. In der Kooperation untereinander probieren sie ihre Interaktions- und Diskurskompetenzen in echten Gesprächen aus und überprüfen deren Effektivität.

Im **Fokus dieses Kapitels** standen also die Wege, wie Deutschlernende im Prozess der Entwicklung ihrer Interaktions- und Diskurskompetenz zu echten Gesprächen angeleitet werden können. Nach der ausführlichen Darlegung grundlegender Begriffe (Interaktion – Diskurs – Diskurskompetenz) wurden einige Analysen mündlicher Interaktionen im Deutschunterricht dargestellt, danach die Voraussetzungen echter Diskurse im Fremdsprachenunterricht erläutert und neue Interaktionstypen angeschnitten. Wenn die aufgezählten Voraussetzungen im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden und die vorgestellten neuen Interaktionstypen im Unterricht breite Anwendung erfahren, kann der Unterricht durch die Erhöhung der symmetrischen Kommunikation zur vielfältigen Beteiligung der Lernenden an der Unterrichtskommunikation und zur Entfaltung ihrer Diskurskompetenzen wesentlich beitragen.

Literatur

- Barkowski, Hans–Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke [UTB].
- Boócz-Barna, Katalin (1996): Untersuchungen zur Relation zwischen Sprachverhalten von Lehrern und Lernern im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Ungarn. Budapest: Eötvös-Loránd-Universität. Dissertation.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte

- der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut [Budapester Beiträge zur Germanistik 53].
- Boócz-Barna, Katalin (2012a): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Welches Lehrerwissen erfordern unterrichtliche Interaktionen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.) (2012.) Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Reihe Cathedra Magistrorum 2011/2012, 107–125.
- Boócz-Barna, Katalin (2012b): Zur Erneuerung der Interaktion im Unterricht des Deutschen als L3. In: „Sprache(n) und Disziplinen im Wandel“. Konferenzband der Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen und des Germanistischen Instituts der Eötvös-Loránd-Universität Budapest vom 6–9. Juni 2012 an der ELTE (249–256.).
- Brinker, Klaus–Sager, Sven F. (1996): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Münster: Schmidt.
- Bührig, Kristin (2010): Mündliche Diskurse. In: Krumm, Hans-Jürgen, et al. (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 35.2. Berlin–New York: Walter de Gruyter, 265–274.
- Edmondson, Willis–House, Juliane (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum: Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László u.a. (Hg.): Lustrum. Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii a.D. MCMXI inaugurati. Budapest: Typotex–Eötvös Collegium. 982–996.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: iudicium.
- Funk, Hermann–Kuhn, Christina–Skiba, Dirk–Spaniel-Weise, Dorothea–Wicke E. Rainer (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktionen. München. Goethe-Institut.
- Henrici, Gert (1995): Spracherwerb durch Interaktionen? Baltsmannsweiler/Hohengehren: Schneider [Bausteine Deutsch als Fremdsprache, Bd. 5].
- Nissen, Rudolf (1986): „Echte“ Gespräche – im Englischunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 33, 25–29.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19]. Berlin–New York: de Gruyter. 248–257.
- Schwitalla, Johannes (2001): Beteiligungsrollen im Gespräch. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik, Bd. 2. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin–New York: de Gruyter. 1355–1361.
- Watzlawick, Paul–Beavin, H. Janet–Jackson, D. Don (1972): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Stuttgart: Verlag Hans Hueber

4. Reflexion der Lern- und Lehrprozesse

Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache

4.1. Reflexion des Lernzuwachses

Ein grundlegendes Prinzip des modernen kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist die ‚Lernerorientierung‘, d. h. die Orientierung an der Lerngruppe und dem einzelnen individuellen Lernenden. Daraus resultieren die weiteren Prinzipien, die ‚Differenzierung des Lernangebots‘, wobei auf sozialen, psychischen, spracherwerbsspezifischen Lernerfahrungen aufgebaut wird, die ‚Realitätsorientierung‘ und die ‚Reflexionsorientierung‘, mit deren Hilfe Lernprozesse optimiert werden können. Die Relevanz der Reflexion wird durch psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Forschungserkenntnisse untermauert: Jeder Lernende eignet sich die jeweilige Sprache/Fremdsprache in individuell unterschiedlichen Entwicklungsphasen an, wobei evtl. Rückschritte oder rasche Fortschritte wahrzunehmen sind (vgl. Diehl 2000). Die individuelle Entwicklung der Lernenden erfordert im Fremdsprachenunterricht differenzierte Aufgaben und sprachliche sowie nichtsprachliche Handlungen. Dabei sollte der selbstständigen Aktivität, dem autonomen Handeln und Lernen besondere Wichtigkeit beigemessen werden.

Ein relevanter Bestandteil des Lernens sind die Bewertung der Lernergebnisse und die Selbstbewertung, die regelmäßige Reflexion der Kompetenzen und des Lernzuwachses. Die **formative, fördernde Leistungsbewertung** ist integraler Bestandteil des Unterrichtsprozesses in der neuen Lern- und Lehrkultur, mit deren Hilfe kann der Lern-Lehrprozess optimiert werden. Lernen und Bewerten sind im modernen Fremdsprachenunterricht interaktive Prozesse, in denen Lernende und Lehrende über Lernfortschritte sowie über die Stärken und Schwächen fortlaufend Informationen erhalten. Dieser Bewertungstyp erfolgt im Prozess des kommunikativen Sprachgebrauchs, ist auf Kompetenzen ausgerichtet, orientiert sich daran, was Lernende können („Kann-Beschreibungen“). Lernende erkennen und werden sich dessen bewusst, was sie bereits können, was sie noch nicht können, sind motiviert und bereit, die nächsten Lernschritte zu planen. Diese Art und Weise der Bewertung wirkt auf das Selbstbild und die Motivation der Lernenden positiv ein. Die gewonnenen Erkenntnisse sind für die Gestaltung des nachfolgenden Unterrichts und für die Planung des weiteren Lernweges grundlegend.

In diesem Reflexionsprozess wird dem Fehler ein besonderer Stellenwert beigemessen. Die ‚Fehler‘ standen seit den Anfängen des Fremdsprachenunterrichts im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, Lehrende behandelten sie lange Zeit als Phänomene, die Lernende so schnell wie nur möglich loswerden sollten. Ich fasse ‚Fehler‘ jedoch aus einer ganz anderen Perspektive – nämlich als Potenzial – auf. Im Sinne der neuen Lern- und Lehrkultur wird hier angestrebt, die noch nicht ausgenutzten **Ressourcen des Fehlers** im Prozess des Fremdsprachenlernens und -lehrens aufzudecken.

Im Unterricht der zweiten Fremdsprache treten oft Transfererscheinungen auf, die wegen ihrer Funktionen im Lernprozess eine besondere Betrachtung benötigen, sie sollten nämlich nicht als Fehler eingestuft und behandelt, sondern differenzierter gesehen werden. Die differenzierte Betrachtung von Fehlern und Transfererscheinungen bedeuten eine kreative Arbeit an der jeweiligen Zielsprache und eventuell an der anderen Fremdsprache der Lernenden. Dadurch wird ein wesentlicher Beitrag zur Entfaltung der Interimsprachen und Interimsweltbilder von Lernenden, zur Verknüpfung von Fremdsprachen und zur Mehrsprachigkeit geleistet (vgl. Boócz-Barna 2009).

Zunächst werden zwei wichtige Brennpunkte von Reflexion des Lern- und Lehrprozesses, nämlich die Fehlerbetrachtung und die Funktionen der Transfererscheinungen beim Fremdsprachenlernen ins Visier genommen. Zuerst wird das Phänomen Fehler erläutert, wobei ich für die Notwendigkeit einer neuen Fehlerdeutung im Unterricht des Deutschen als erster oder zweiter Fremdsprache, also für den Funktionswandel des Fehlers, plädiere (Im Weiteren steht ‚L3‘ für die zweite Fremdsprache, ‚L2‘ für die erste Fremdsprache und ‚L1‘ für die Erstsprache). Ich stelle dementsprechend den neuartigen, reflexiven Umgang mit Fehlern dar, den ich als eine wichtige, sprachlich-kommunikative und sozial-affektive Komponente der sprachlichen Entwicklung der Lernenden erachte. Als Ziel angestrebt wird ebenfalls die Sensibilisierung für die Wertschätzung von Fehlern und für den respektvollen Umgang mit Fehlermachenden. Weiterhin wird auf die Transfererscheinungen und deren erwerbsfördernde Funktionen sowie auf die Eigenarten optimalen Transferverhaltens fokussiert.

4.2. Fehler differenzierter sehen

Seit den 90er Jahren wird die positive, **erwerbsfördernde Dimension des Fehlers** von Forschern betont. „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen“, erläutert Krumm (1990) den Ertrag, die fördernde Funktion von Fehlern in seinem Aufsatz und eröffnet damit neue Dimensionen für den Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. Fehler signalisieren den jeweiligen Lernfortschritt der Lernenden, plädieren Kleppin und Königs (1991), als sie „dem Fehler auf der Spur“ sind. Fehler können

auf Lernprobleme hinweisen, die man erst aufdecken und dann erklären sollte, damit Lernende in ihrer Sprachentwicklung angemessen vorankommen (Kleppin 2001, 2010). Fehler sind zugleich als Signale des momentanen Sprachstandes und/oder der psychischen – physischen Empfindlichkeit zu deuten, daher sollte folglich der Umgang mit Fehlern und das eventuelle Korrigieren als wertschätzendes Feedbackgeben aufgefasst werden. Das setzt allerdings einen Perspektivenwechsel im Fremdsprachenunterricht voraus.

Der Reflexionsprozess von der Fehleridentifizierung bis hin zur Prophylaxe wird von Lernenden und Lehrenden in folgenden Schritten realisiert:

1. Schritt: Fehleridentifizierung und -lokalisierung, indem erkannt wird, ob es um Fehler, stilistische Abweichungen oder Transfererscheinungen geht.

2. Schritt: Fehlererklärung, d. h. die Gründe zu erfassen:

- interlinguale Fehler – Übertragungen aus der L1 oder L2
- intralinguale Fehler – Übergeneralisierung, Hyperkorrektheit
- kreative Fehler durch die Lernenden (z. B. Analogiebildung aufgrund der gebildeten Hypothesen)
- didaktische Gründe wie z. B. falsche Rückschlüsse wegen der häufigen Benutzung des jeweiligen Phänomens im Unterricht
- Performanz- und Kompetenzfehler (vgl. Corder 1967)
 - Kompetenzfehler (Momentaner Lernentwicklungsstand – Defizite)
 - Performanzfehler (Flüchtigkeitsfehler, Verschreiber, Fehlstarts etc.)

3. Schritt: Fehlerkorrektur – Fremd- und Selbstkorrektur – Reparatur

- Phasen- und situationsabhängige Korrektur oder Toleranz (Butzkamm, 2002: 142)
 - In den sprachbezogenen Phasen ist es ratsam alle Fehler zu korrigieren;
 - In den mitteilungsbezogenen Phasen dagegen sollten nur die kommunikationsstörenden Fehler gleich korrigiert und die weiteren toleriert werden.
- Wenn Lernenden genügend Raum für die Arbeit an den Fehlern geschaffen wird, können sie die Fehler selbst erkennen, sich ihrer bewusst werden und diese eigenständig reparieren (vgl. Kleppin 2001).

4. Schritt: Eine optimale Fehlerprophylaxe kann durch die Vermittlung von Strategien und Korrekturtechniken bewirkt werden.

Es ist zugleich hinzuzufügen, dass diese oben genannten Schritte in Abhängigkeit von den Unterrichtsphasen, von der jeweiligen Situation und der Wahrnehmung nicht immer realisiert werden (müssen).

Auf die detaillierte Darlegung von Fehlerarten und von sprachdidaktischen Prinzipien der Fehlerkorrektur wird hier verzichtet (vgl. Kleppin 2010), die wichtigsten zu

beachtenden Grundsätze der Fehlerbetrachtung sollten jedoch thesenartig zusammengefasst werden:

- Kompetenz- und Performanzfehler beweisen nicht, dass die Lernenden nicht gelernt haben. Im Gegenteil, wenn der Fehler richtig gedeutet wird, kann er gegebenenfalls belegen, dass die Lernenden über die Sprache nachdenken oder trotz Lernschwierigkeiten kommunizieren können.
- Kompetenzfehler sind unvermeidbare, vorübergehende Produkte der sich entwickelnden Lernaltersprache der Lernenden.
- Performanzfehler sind bei sämtlichen Formen der Sprachverwendung unvermeidbar, selbst bei Muttersprachlern (GER, 2001: 156).
- Versprecher, Reparaturen, abgebrochene, unvollständige, mehrmals angefangene Sätze, Denkpausen, Gambits, phonetische Verschleifungen, Füllwörter etc. sind Bestandteile des natürlichen Gesprächs. Demzufolge sollten diese Erscheinungen, die im Prozess der Sprachproduktion – während der Makro- und Mikroplanung – entstehen, auch im Fremdsprachenunterricht als natürlich erachtet, phasenabhängig toleriert oder eben analysiert, erklärt und erst dann – falls nötig – im Sinne der Analyse korrigiert werden.
- Im Gegensatz zu der traditionellen Fehlerauffassung sollte man ferner abweichende Formen oder Fehler nicht möglichst schnell korrigieren oder vermeiden, sondern das jeweilige Phänomen, das Lern- oder Lehrproblem eher aufdecken und erklären.
- Wenn Lernerbeiträge von Lernenden und Lehrenden regelmäßig – inhaltlich und sprachlich – reflektiert, wenn Kompetenz- und Performanzfehler gewichtet, wenn diesbezügliche Erkenntnisse und Einsichten der Lernenden im Unterricht positiv bewertet und geschätzt werden, kann der erzielte Perspektivenwechsel Fehlern und Korrekturen gegenüber erreicht werden. Dabei kann der von Krumm (1990) und von Kleppin (2001) mehrmals erwähnte Fakt nicht unbeachtet bleiben, dass Fehler sehr oft im Kopf der Lernenden schon früher entstehen, sie wurzeln gegebenenfalls in früheren Unterrichtsaktivitäten, bevor sie begangen und identifiziert werden. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit Fehlern als Lernproblem von großer Bedeutung.
- Beim Umgang mit Fehlern sollten affektiv-emotionale Faktoren erkannt und unbedingt berücksichtigt werden, damit sich Lernende ohne Sprechangst äußern können, sich im Unterricht weiterentwickeln und damit sie durch Fehlerkorrektur keinesfalls das Gesicht verlieren.
- Demzufolge können und sollten Fehler nicht nur in Bezug auf die jeweilige sprachliche Norm, sondern auch in Bezug auf die jeweilige konkrete Lern- und Kommunikationssituation und auf den jeweiligen Sprach- und Lernstand einzelner Lernender individuell unterschiedlich gedeutet und korrigiert/reflektiert/toleriert werden.

- Im Prozess der Aneignung der zweiten Fremdsprache ist ferner die kommunikative Relevanz entscheidend, d. h. Phänomene, die für den Lernenden keine Relevanz haben, werden von ihm nicht oder unter Zwang sehr langsam erlernt. Ein wichtiges lernbiologisches und zugleich psycholinguistisches Phänomen ist des Weiteren, dass man das Auffällige leichter erwirbt, etwas, was sich stark unterscheidet, merkt man sich leichter. Beim Lernen ganz fremder Sprachen, die von der Muttersprache sehr verschieden sind, können jedoch Schwierigkeiten auftreten.
- Aus psycholinguistischer Sicht sollte also darauf hingewiesen werden, dass Lernen ein konstruktiver Vorgang ist, das neue Phänomen auf der Folie des vorhandenen Wissens und der jeweiligen Lernerfahrungen sowie Lernstrategien individuell unterschiedlich verarbeitet wird, daher ist der konstruktive Umgang mit den Fehlern im Unterricht eine Notwendigkeit.

Die Lernaltersforschung der letzten Jahrzehnte, die auf die Erscheinungsformen von Sprachbewusstheit wie metakognitive und metasprachliche Äußerungen abzielt, bestätigt die Bedeutung sprachbezogener Reflexionen. Im Sprachlernprozess „werden intuitive Erwerbsprozesse in vielen Fällen ergänzt und überlagert durch Prozesse des aktiven und bewußten Lernens.“ (Vielau, 1997: 57) Das trifft im L3-Unterricht besonders zu. Lernenden sollte (auch) im L3-Unterricht regelmäßig ermöglicht werden, über die Sprache nachzudenken, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren, die von ihnen erkannten Auffälligkeiten zu verarbeiten.

4.3. Voraussetzungen für die Lernaltersentwicklung

Aufgrund von den Erkenntnissen der spracherwerbtheoretischen, fremdsprachendidaktischen, lerntheoretischen Forschungen entstanden Definitionen, Klassifizierungen (vgl. Corder 1967) und Konzepte, die zu einem besseren Verständnis der Spracherwerbsprozesse beitragen konnten. In diesen Konzepten wurde der Fehler als **natürlicher Bestandteil der lernalterssprachlichen Entwicklung** betrachtet (vgl. ‚Interlanguage-Hypothese‘ von Selinker 1972; ‚Interimsprachen-Hypothese‘ von Raabe 1974, die im deutschen Sprachraum auf Spezifika unterrichtsgesteuerten Fremdsprachenlernens fokussierte; sowie der interimsprachliche Ansatz von Kasper 1981 und der lernalterssprachliche Ansatz von Knapp-Potthoff–Knapp 1982).

Ein mit der Lernalterssprache/Interimsprache zusammenhängendes, relevantes Phänomen des Erwerbsprozesses ist ferner, um mit Neuner (1999) zu sprechen, die „Interimswelt“, die Neuner für die Bezeichnung jeweiligen landeskundlichen Wissens der Lernenden anwendet. Diese Betrachtung lenkt die Aufmerksamkeit auf eine wichtige Eigenart des inneren Lernprozesses. Die Lernenden begegnen im Fremdsprachenunterricht nicht der Zielsprachenwelt „wie sie ist“, sondern einem „vorgefilterten Konstrukt“ der Zielsprachenwelt, also einer Zwischenwelt, die für sie unter

ganz bestimmten – soziopolitischen, pädagogischen, linguistischen oder lerntheoretischen – Prämissen zurechtgemacht worden ist. (Neuner 1999: 269). Beim L2-Erwerb besteht bereits ein Begriffssystem als Referenz, durch die Konfrontation mit der L2-Sprache und der L2-Kultur werden die muttersprachlichen Konzepte ausdifferenziert. Beim L3-Erwerb stehen also L1 und L2 als Referenz zur Verfügung. Die Lernenden entwickeln demnach ihre „**Interimsweltbilder**“ (Rost-Roth 2003: 58ff.), bilden und testen mit Hilfe von Strategien ihre Hypothesen. Die eingesetzten Lernstrategien „sind in ihrer Ausprägung wie auch in der Anzahl abhängig von der Kreativität der Lehrenden wie der Lernenden“ (Rampillon 2003: 90). Durch den Einsatz von Kommunikationsstrategien erweitern Lernende ihre Ausdrucksmöglichkeiten in sprachlichen Bereichen, in denen ihre Lernaltersprache für ihre Kommunikationsbedürfnisse nicht ausreicht.

Aufgrund des Einflusses der Forschungserkenntnisse sind sich Lehrende der Eigenartigkeiten von „Lernaltersprache“, diesem von den einzelnen Lernenden gebildeten, speziellen Sprachsystem, im Fremdsprachenunterricht bewusst: Lernaltersprachen weisen Merkmale sowohl der Zielsprache als auch der Muttersprache oder weiterer Sprachen bzw. ganz spezifische Merkmale auf, die nicht diesen Sprachsystemen entnommen wurden; sie sind variabel, verändern sich stets in Richtung Zielsprache, sind demzufolge instabil, zunehmend komplexer und besitzen ein eigenes Regelsystem.

Lehrende betrachten Fehler allmählich differenzierter. Im Unterricht handeln sie jedoch oft nicht dementsprechend, sondern im Sinne der traditionellen sozialen Lehrerrolle. Daher ist es hier notwendig darzulegen, wie die Gestaltung des Lernkontextes und des Lernprozesses zum optimalen Lernzuwachs beitragen kann. Der Fremdsprachenunterricht kann zur Entwicklung der jeweiligen Lernaltersprache von einzelnen Lernenden erst beitragen,

- wenn der jeweils erhaltene Input von Lernenden als relevant erachtet wird. Neurologische Untersuchungen (vgl. Grein 2013) untermauern nämlich, dass jeder Reiz als erstes den Limbus passiert und das limbische System die ankommenden Reize nach folgenden Kriterien bewertet: bekannt vs. unbekannt; wichtig vs. unwichtig; angenehm vs. unangenehm. Danach werden die Reize inhaltlich mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verglichen sowie emotional bewertet. Der Reiz wird weitergeleitet, wenn er einen emotional anspricht, einem wichtig und sinnvoll erscheint und mit vorhandenem Wissen verknüpft werden kann.
- Wenn der Auswahl (vgl. Tönshoff 1995) und der Relevanzprüfung erhaltenen Inputs sowie der Hypothesenbildung genügend Raum gegeben wird, können Analogien gebildet, Regelmäßigkeiten erkannt werden und eventuell kreative, lernfördernde Fehler entstehen.

- Hinsichtlich des Fehlers muss daher ein verändertes Lehrer- und Lernerverhalten, ein verändertes Korrekturverhalten aufgebaut werden: Falls der Fremdspracherwerb in diesem Sinne als ein Problemlösungsprozess betrachtet wird, bei dem aufgrund des wahrgenommenen Inputs Hypothesen aufgestellt und geäußert werden, sind Fehler und Fehlerkorrektur insofern von grundlegender Bedeutung, weil sie dem Lernenden helfen, aufgestellte Hypothesen zu akzeptieren oder zu revidieren. Sie ermöglichen also das Lernen.
- Bei der Fehlerbewertung sollten die Lehrenden demgemäß die jeweilige Stufe der Lernaltersprache berücksichtigen. Fehler sollten in diesem Sinne „als Teil der Übergangskompetenz in der Lernaltersprache akzeptiert werden“ (GER, 2001: 156). Lehrende sollten Lernende die neue Fremdsprache entdecken, Strategien ausprobieren und reflektieren lassen.
- Fehler wirken auf die jeweilige Sprachrezeption oder Sprachproduktion verschiedenartig ein, falls sie – phasenabhängig – angemessen bewusst gemacht werden, können sie eine lernwirksame und erwerbsfördernde Rolle spielen.

4.4. Funktionswandel der Sprachen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache

Die Änderung der Position des Deutschen als Fremdsprache in den letzten zwei Jahrzehnten brachte in Ungarn vielerlei Herausforderungen mit sich. Deutsch wird in den Schulen allmählich als L3 meistens nach Englisch gelernt, L2-Deutsch ist in den Grundschulen für die deutsche Minderheit, in einigen bilingualen Schulen und in wenigen Gymnasien präsent. Daher ist es von Nutzen, über herkömmliche Fehler hinaus den Funktionswandel der Sprachen und in diesem Zusammenhang die im L3-Unterricht vorkommenden Transfererscheinungen sowie deren spezifische Behandlung anzusprechen.

L1-Ungarisch hat beim L2- und L3-Lernen eine wichtige Funktion, jedoch nicht im Bereich des Transfers, wie das bei den genetisch verwandten Sprachen möglich ist. Funktion der L1 ist hauptsächlich, das Fremdsprachenlernen zu fundieren (Neuner-Hufeisen 2003). In unserem Fall – nämlich **bei Lernenden mit einer nicht-indoeuropäischen Erstsprache** – übernimmt die mit L3 genetisch verwandte L2 beim Lernen der zweiten Fremdsprache einige Funktionen der L1 (vgl. Marx 2000, Boócz-Barna 2007, 2009, 2013). Die muttersprachlichen Redebeiträge und die Sprachwechsel in das L1-Ungarisch können auf die Sprachentwicklung ungarischer L2-Lerner wie auf die Unterrichtskommunikation positiv einwirken (vgl. ermittelte Motive der Sprachwechsel bei ungarischen L2-Lernenden von Boócz-Barna 2007).

Beim L3-Deutschlernen mit nicht-indoeuropäischen Erstsprachen kann eine **besondere Rolle von L2-Englisch** wahrgenommen werden, die L1 gibt nämlich in die-

sem Lernprozess keine Anhaltspunkte für die zweite Fremdsprache, während die L2 viele Transfermöglichkeiten eröffnet. Diesbezügliche Untersuchungen untermauern nämlich, dass Lernende öfter auf L2-Englisch zurückgreifen, wenn sie etwas beim L3-Lernen nicht wissen, nicht auf L1 (vgl. Marx 2000, Boócz-Barna 2007). Der Sprachvergleich kann jedoch über die sprachlich-strukturelle Ebene hinaus wichtige Erkenntnisse hervorbringen, wenn auch die L1 reflektiert wird. Diese Aha-Erlebnisse wirken sich auf den affektiv-emotionalen Bereich aus und können Einstellungen und Haltungen beeinflussen, indem Lernende etwa feststellen, „dass das für eine schwere Sprache gehaltene Deutsch in mancher Hinsicht einfacher ist als das Ungarische“ (Incze 2011: 30).

Untersuchungserkenntnisse der Fremdsprachenforschung aus den letzten 15–20 Jahren untermauern theoretisch wie auch empirisch, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache in institutionellen Rahmen einen anderen Zugang und eine andere Didaktik als das Lernen einer ersten Fremdsprache bedingt. Wenn man die diesbezügliche deutschsprachige Forschungspalette seit dem Jahr 2000 studiert, erkennt man wichtige Meilensteine, die die letzten anderthalb Jahrzehnte prägen: vor allem

- die Neudeutung der Mehrsprachigkeit für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Königs 2001, Neuner–Hufeisen 2003, Boeckmann 2010, Boócz-Barna 2007, Feld-Knapp 2012)
- die **neuartige Fokussierung auf Kontaktpunkte zweier Sprachen**, auf die Übertragung einiger Elemente und auf Lern- und Kommunikationsstrategien
- nicht zuletzt die Neudeutung der Funktionen des Transfers beim L3-Lernen (vgl. Neuner–Hufeisen 2003, Boócz-Barna 2009, 2013).
- Man darf nicht unbemerkt lassen, dass der Lernprozess der ersten Fremdsprache und die erste Fremdsprache beim Lernen der zweiten Fremdsprache von ungarischen Lernenden – nämlich von Lernenden mit einer nicht-indoeuropäischen Erstsprache – eine besondere Funktion hat (vgl. Marx 2000, Boócz-Barna 2007, 2010).

Empirische Untersuchungen belegen die Funktion bereits vorhandener Sprachen und den besonderen Stellenwert des L2-Erwerbs (vgl. Marx–Hufeisen 2010, Königs 2001): „[...] fremdsprachliche Verarbeitungsprozesse [orientieren sich] beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache an denjenigen Prozessen, die beim Erwerb der ersten Fremdsprache etabliert worden sind“ (Königs, 2001: 264).

Die Übertragung aus einer Sprache in eine andere wird (Neuner–Hufeisen 2003, 2004) als **positiver** oder **negativer Transfer** bezeichnet – der Ausdruck Interferenz wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Recht nicht angewandt. Auch meine eigenen Unterrichtserfahrungen und -beobachtungen untermauern die Behauptung eindeutig: Interferenz impliziert zweifellos eine negative Beurteilung der Wechselwirkung zweier Fremdsprachen. Die negative Wirkung wird von Lehrenden oft als Barriere oder Störung angesehen.

Diese negative Wertung von Übertragungen schließt ferner meiner festen Überzeugung nach einen wesentlichen Aspekt aus, und zwar den strategischen. Die Integration von Kenntnissen und Kompetenzen in die neue Fremdsprache sollte doch als eine wichtige Strategie erachtet und vermittelt werden, auch wenn sie manchmal nicht unbedingt zu positiven Ergebnissen führt. Die negativen Transfererscheinungen können, falls sie angemessen reflektiert werden, den Lernprozess positiv beeinflussen. Es ist nämlich unerlässlich, dass Lernende Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihren Sprachen erkennen.

Der Umsetzung neuer Erkenntnisse im Unterricht stehen also zwei Lehrtraditionen im Wege:

- Lehrende fassen oft den negativen Transfer im linguistischen Sinne als Interferenz auf und behandeln ihn im Unterricht als Fehler. Diese traditionelle Sicht hindert folglich Lehrende und Lernende daran, das Potenzial von Transfer beim L3-Lernen zu nutzen.
- Die Transfererscheinungen – ob positiv oder negativ – werden öfters nicht als aufzugreifende Vorkenntnisse aufgefasst und folglich nicht in den Unterricht einbezogen, oft nicht als etwas Positives aufgenommen, häufig sogar als Fehler betrachtet.

Zu den Aufgaben der Lehrenden im L3-Unterricht gehört nach wie vor, ihr Fachwissen durch die Auseinandersetzung mit den neuen Auffassungen und Konzepten der Fremdsprachenforschung allmählich zu erweitern, und dadurch neue Perspektiven des L3-Lernprozesses zu gewinnen, die Relevanz der jeweiligen Forschungsergebnisse für die eigene Unterrichtspraxis zu erkennen und schließlich Lernenden für die Reflexion des eigenen Lernprozesses regelmäßig Raum und Instrumente zur Verfügung zu stellen. Die Untersuchungen der letzten 5–8 Jahre (Boócz-Barna 2007, 2010, 2013) und die im Rahmen meiner fremdsprachendidaktischen Fachseminare erfolgten Unterrichtsbeobachtungen sowie -analysen belegen, dass die Umsetzung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung im ungarischen L3-Deutschunterricht sehr langsam ist. Um zu deren Beschleunigung beizutragen, sollen im Folgenden wichtige Grundsätze aufgegriffen werden.

Die neuen Forschungen bieten also Anhaltspunkte für die Ausdifferenzierung der dynamischen Entwicklung der Lerner Sprache und für die Einwirkungsmechanismen der bereits erworbenen (Fremd)Sprachen. Das Aufgreifen von L2-Lernerfahrungen und -strategien weist im L3-Unterricht jedoch große Defizite auf, obwohl diese Erkenntnisse den Lernenden die Reflexion des eigenen Lernprozesses erleichtern könnten. Wenn Lernerbeiträge von Lernenden und Lehrenden regelmäßig – inhaltlich und sprachlich – reflektiert werden, wenn diesbezügliche Erkenntnisse und Einsichten der Lernenden im Unterricht gewichtet und positiv bewertet sowie geschätzt werden, kann der angestrebte Perspektivenwechsel gegenüber den Abweichungen und angemessenes Transferverhalten erreicht werden.

Im L3-Deutschunterricht kommen Transfererscheinungen auf allen linguistischen Ebenen vor. Hier sollen einige Untersuchungsbeispiele (Boócz-Barna 2007, 2010) zitiert werden:

- Im phonetischen Bereich vor allem bei Anfängern: die englische oder gemischte Aussprache deutscher Wörter z. B.: Vater [faðer], Familie [Famili], sechs [six], Punkt [point]. Diese Abweichungen können darauf zurückgeführt werden, dass sich Lernende nach einer intensiven Beschäftigung mit der anderen Fremdsprache auf die für sie neue Sprache nicht (gleich) umstellen können. Zu kurze Pausen zwischen den Unterrichtsstunden können ebenfalls dazu beitragen. Ein weiterer möglicher Grund für solche „Fehler“ ist, wenn Lernende während eines Gesprächs mit dem Inhalt so sehr beschäftigt sind, dass sie sich schnell äußern wollen. In solchen Fällen wird das häufiger gebrauchte englische Wort im Laufe der Sprachproduktion auf der Stufe der Formulierung und Artikulation im mentalen Lexikon abgerufen. Letztere Erscheinung kann auch bei Müdigkeit auftreten.
- Im semantischen Bereich können Transfererscheinungen beobachtet werden, die meistens wegen Übergeneralisierung auftreten.
- Bewusster Umgang mit Transfer, besonders wenn Lernende selbst Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zum Beispiel im syntaktischen Bereich erkennen, wirkt positiv auf den Lernprozess.
- Wenn Lernende den negativen Transfer aus der anderen Fremdsprache selber erkennen und sich gleich korrigieren können, soll der Transfer nachträglich nicht unbedingt ausführlich reflektiert werden.
- Die falschen Kognaten sollten wegen ihrer besonderen Funktion im Fremdsprachenerwerb gewichtet erläutert werden. Bei der Fremdsprachenkombination Englisch – Deutsch ist deren Berücksichtigung von besonderer Bedeutung und von großem Nutzen. In der Untersuchung konnten positive Unterrichtsbeispiele ermittelt werden, wie Lehrende mit falschen Freunden umgehen, sie den Lernenden bewusst machen und gegebenenfalls sprachliche Querverweise machen. In einem von mir analysierten Unterrichtsbeispiel lässt der Lehrer vorerst Lernende vermuten und die zwei Fremdsprachen in Bezug auf das jeweilige Phänomen vergleichen. Derartige Sensibilisierung für falsche Kognaten und deren Thematisierung wirken sowohl auf die Fehlerauffassung der Lernenden als auch auf die Sprachaneignung positiv ein, und zwar in beiden Fremdsprachen.
- Wenn Erkenntnisse, Entdeckungen von Lernenden über Regelmäßigkeiten der neu zu erlernenden Sprache – Aha-Effekte – ermöglicht werden, können die zu erlernenden Phänomene effektiver gespeichert werden. Besonders, wenn die Beschäftigung mit dem Thema von den Lernenden selbst initiiert wird.

Es kommt also darauf an, wie man mit Transfererscheinungen umgeht. Ich plädiere für „aufgeklärte“ **Mehrsprachigkeit im Unterricht**. Das bedeutet meiner Ansicht

nach mehr, als wenn die zeitlich begrenzte Benutzung der L1 oder L2 von Lehrenden geduldet wird, mit der Einschränkung, das Gespräch soll möglichst schnell in die Zielsprache zurückgeführt werden. Durch den Gebrauch von L1, L2 oder L3 senden Lernende oder Lehrende bewusst und unbewusst wichtige Signale, die auf das jeweilige Unterrichtsgespräch und auf den weiteren Spracherwerb grundsätzlich einwirken können. Wenn der Gebrauch anderer Sprachen nur geduldet wird, was oft der Fall ist, schwingt für die Lernenden die Botschaft mit, sie sollten die anderen Sprachen in das Lernen der momentan zu lernenden Sprachen nicht einbeziehen, und falls sie es tun, sei das ein Defizit, das gleich beseitigt werden soll. Diese Einstellung beeinflusst den Fremdspracherwerb negativ, indem sie zur zwanghaften Isolierung von Kompetenzen und Strategien führt. Daraus resultiert ein weiterer negativer Prozess, nämlich dass wegen Sprachwechsel oder Transfer in den Lernenden Hemmungen und Ängste aufgebaut werden, die es sonst nicht gäbe.

In einer eigenen Untersuchung (Boócz-Barna 2007) konnte ferner ermittelt werden, dass sich die Mitteilungsbedürfnisse und Erkenntnisse der Lernenden in Lernerinitiativen äußern, die von Lehrenden oft nur teilweise oder sogar gar nicht erkannt werden. Die erhobenen Transfererscheinungen konnten nach der Initiierung folgendermaßen gruppiert werden:

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

Gruppe (c), lernerinitiierte Entwicklung strategischer Kompetenzen (auch mit „Nebenwirkung“), soll kurz erläutert werden: Diese Unterrichtssequenz untermauert die besondere Rolle der ersten Fremdsprache Englisch beim L3-Deutschlernen in einem weiteren Sinne als bisher angedeutet. L3-Deutschlernende greifen im Anfängerunterricht auf L2 Englisch zurück, wenn sie etwas nicht wissen, jedoch hier aus einem anderen Grund, nämlich infolge von Übergeneralisierung bekannter Strategien: „Sag ‘s Englisch, wenn dir etwas auf Deutsch nicht einfällt.“ Lernende deuten die Funktion des Englischen im Deutschen aufgrund ihrer Erfahrungen (Gespräch mit Muttersprachlern, Einfluss von Medien, Internationalismen und besonders Anglizismen in der deutschen Rede etc.) und das kann gegebenenfalls zu falschen Konsequenzen führen.

Zusammenfassend wird hier festgehalten, dass der Prozess von der Fehleridentifizierung bis zur Korrektur, d. h. bis zur Analyse des jeweiligen Lernproblems im L3-Unterricht, regelmäßig durch eine weitere Korrekturphase, nämlich durch den bewussten Sprachvergleich, erweitert werden sollte. Das setzt allerdings voraus, dass Lehrende die von den Lernenden gelernte andere Fremdsprache einigermaßen beherrschen, sonst sind sie nicht fähig, den Lernenden Korrekturhilfen zur Verfügung zu stellen.

4.5. Reflexiver Umgang mit Fehlern und Transfererscheinungen. Erwerbsförderndes Transferverhalten

Unter den Einflussfaktoren des Sprachlernprozesses spielen Lehrende eine wichtige Rolle. Durch ihre Präsenz bewirken sie sowohl bewusst und als auch ungewollt die unterrichtlichen Aktivitäten und die Fremdsprachenaneignung sowie Einstellung von ihren Lernenden, durch das sprachliche und nicht sprachliche Verhalten fördern oder hemmen sie Lust und Freude am Sprechen.

Die Wirkung des Lehrerverhaltens hängt eng mit der Angemessenheit des Anpassungsverhaltens von Lehrenden zusammen bzw. oft davon ab (vgl. Boócz-Barna 2007: 39f.). Der L3-Unterricht ist wegen den mehrfach abweichenden Eingangskompetenzen und Lernerfahrungen der Lernenden und deren Einfluss auf die Entwicklung der jeweiligen Lernaltersprachen beim L3-Lernen wesentlich komplexer als der L2-Unterricht. An diese veränderten Bedingungen sollten sich Lehrende anpassen. Die sprachliche Lehreranpassung beruht auf dem grundlegenden Prinzip, dass bereits vorhandene Lerner-Kompetenzen miteinbezogen werden sollen, vor allem die Sprachen, die die Lernenden lernen oder bereits können. Die traditionellen Anpassungen an das sprachliche Niveau von Lernenden genügen allerdings nicht. Lehreranpassung heißt im modernen L3-Unterricht, Raum für die individuelle Entwicklung und für die Kooperation der Fremdsprachenlernenden zu schaffen und den Entwicklungsprozess professionell zu begleiten. Als ein zentraler Bereich erweist sich in diesem Zusammenhang der Umgang mit Fehlern und Transfererscheinungen. Die Lernenden sollen im Sinne des Mehrsprachigkeitskonzepts (vgl. Hufeisen-Riemer 2010, Feld-Knapp 2014a, 2014b) an Selbstständigkeit und Selbststeuerung gewinnen und eine Reihe von Rollen von den Lehrenden übernehmen.

Oft initiieren Lernende selbst oder ein anderer Lernender die Fehlerkorrektur oder eben die Reflexion von Transfererscheinungen. Wenn aber das jeweilige Phänomen angesprochen worden ist, soll es ausführlich diskutiert werden, damit alle Unsicherheiten abgebaut werden. Die systematische Auseinandersetzung und Bewusstmachung ermöglichen beispielsweise „Falsche-Kognaten-Sammlungen“ der Lernenden, die einen wichtigen Beitrag zu ihren Kenntnissen in den beiden Fremdsprachen leisten können.

Als effektiv kann ferner die Methode „Denkspuren sichtbar machen“ aus dem Koes-Projekt von Weinrich (2006) gelten, wobei sich die Reflexion mit schriftlichen Produkten der Lernenden auseinandersetzt: Lernende schreiben ihren ersten Text („Montagstext“), nach weiterer Vertiefung ihrer Kompetenzen schreiben sie über das Thema einen zweiten Text („Freitagstext“) und danach vergleichen sie ihre Texte. Beim Vergleich stellen sie Änderungen fest, nämlich welche grammatischen, orthographischen oder stilistischen evtl. verständnissichernden Korrekturen sie vorgenommen haben, und können zugleich erklären, warum wohl diese Modifizierungen notwendig oder eben überflüssig waren.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die veränderte neue Fehler-, Korrekturauffassung und das neuartige Transferverhalten durch lernerseitige Reflexionen und Reparaturen gekennzeichnet sind, die zugleich zur fördernden Leistungsbewertung und Selbstbewertung beitragen können. Während der Reflexion und der notwendigen Korrektur der sprachlichen Produktion erkennen Lernende in Bezug auf eine oder mehrere Sprachen neue Zusammenhänge und machen sie sich in allen betroffenen Sprachen (ob L1, L2 oder L3) bewusst. Sie entwickeln sich dank den reflektierten Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht der einen Fremdsprache in ihren beiden (mehreren) Sprachen weiter. Lehrende und Lernende sollten daher **Fehler und Transfer als Potenzial** echter Kommunikation, **als Diagnose-Instrument** des Lernstandes und als wichtige, noch nicht erschöpfte Ressource auffassen. Die oben aufgezeichneten Umgangsformen mit Fehlern widerspiegeln zugleich, dass es äußerst notwendig ist, auch den Fehler begehenden Lernenden gegenüber Respekt und Wertschätzung zu zeigen.

Literatur

- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15. Kassel–München: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (= Budapest Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna, Katalin (2009): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachenunterricht. In: Adamzova, Lidia–Péteri, Attila (Hg.): Innovative Aspekte der DaF-Linguistik. Budapest–Bratislava: ELTE–Wirtschaftsuniversität Bratislava. S. 17–27.
- Boócz-Barna, Katalin (2010): Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálata a német mint második idegen nyelvet tanulók szókincs-elsajátításában. In: Navracsics, Judit (szerk.): Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Budapest: Tinta, 176–184.

- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin (Hg.): 25 Jahre DUFU. Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 108–116.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen–Basel: Francke.
- Corder, Stephen Pit (1967): The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–169.
- Diehl, Erika et.al. (2000): Grammatikunterricht. Alles für der Katz? Tübingen: Niemeyer.
- Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch in Ungarn. Ein Überblick über die DaF-LehrerInnenausbildung. In: Ilse, Viktoria–Szendi, Zoltán (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2011. Budapest–Bonn: GuG–DAAD (176–191).
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelvtanár-képzés megújításához. In: Ladányi, Mária–Vladár, Zsuzsa–Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE–Tinta. 91–95.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: iudicium.
- GER (2001) – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Herausgegeben von Europarat–Rat Für Kulturelle Zusammenarbeit. Berlin: Langenscheidt.
- Grein, Marion (2013): Fremdsprachenlernen im Alter. In: Feigl-Bogenreiter, Elisabeth (Hg.) (2013): MEHRSPRACHIG statt EINSILBIG. Sprachen lernen bis ins hohe Alter. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV-Edition Sprachen 6). 5–29.
- Hufeisen, Britta–Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, H.-J.–Fandrych, Ch.–Hufeisen, B.–Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter. 738–753.
- Incze, Ilona (2011): „... dieser Ort wurde Babel genannt“. In: DUFU 1–2., 9–28.
- Kasper, Gabriele (1981): Der interimsprachliche Ansatz. In: Kasper, Gabriele: Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Tübingen: Narr.10–17.
- Kleppin, Karin–Königs, Frank G. (1991): Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten im Fremdsprachenunterricht. Bochum: Dr. N. Brockmeyer.
- Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, G.–Götze, L.–Henrici, G.–Krumm, H.-J. (Hg.) (2001):

- Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd.19) Berlin, New-York: Walther de Gruyter. 986–994.
- Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen–Fandrych, Christian–Hufeisen, Britta–Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter. 1060–1072.
- Knapp-Patthoff, Annelise–Knapp, Karl (1982): Lernalterssprache. In: Knapp-Patthoff–Knapp, (Hg.) Fremdsprachenlernen und -lehren. Stuttgart 50–53.
- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, Vilmos–Herzog, Andreas (Hg.) (2001): Jahrbuch der ungarischen Germanistik, 261–273.
- Krumm, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“. Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, E.–Petter, Y. (Hg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Tübingen: Gunter Narr. 99–105.
- Marx, Nina (2000). Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 5(1). Aufgerufen von <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-1/beitrag/marx.htm> (zuletzt gelesen am 9.12. 2014).
- Marx, Nina–Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, H.-J.–Fandrych, Ch.–Hufeisen, B.–Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, 826–832.
- Neuner, Gerhard (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L.–Delanoy, W. (Hg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Narr, 261–289.
- Neuner, Gerhard–Hufeisen, Britta u. a. (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Raabe, H. (1974): Interimsprache und kontrastive Analyse. In: Raabe, H.: Trends in kontrastiver Linguistik 1. Tübingen: Narr. 1–50.
- Rampillon, Ute (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Neuner, Gerhard–Hufeisen, Britta u. a. (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 85–103.
- Rost-Roth, Martina (2003): Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht. In: Hufeisen, Britta–Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum. – Council of Europe Publishing, 51–84.

- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10. 201–230.
- Tönshoff, Wolfgang (1995): Fremdsprachenlerntheorien. In: *Fremdsprache Deutsch*. München: Goethe-Institut, Klett, Sondernummer. 4–15.
- Vielau, Axel (1997): *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Weinrich, Lotte (2006): Einsichten in den Schriftspracherwerb – gewonnen im Kölner Sprachförderprojekt. In: Heints, Detlef–Müller, Jürgen Eugen–Reiberg, Ludger (2006): *Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBeS (4)*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. 45–57.

5. Komplexe Kompetenzentwicklung im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache

5.1. Komplexe Kompetenzentwicklung im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache am Beispiel einer Unterrichtseinheit

Das Kapitel richtet sich an Studierende in der DaF-Lehrerbildung und trägt zur Entwicklung ihrer Lehrerkompetenzen bei, indem es ihnen ein Beispiel bietet, durch dessen Analyse die komplexe, integrierte Entwicklung von Lernerkompetenzen in einer konkreten Unterrichtseinheit nachzuvollziehen ist.

5.1.1. Didaktisch-methodische Einführung zur Unterrichtseinheit ‚Mein Weg‘

Zu den Lernzielen

Das übergreifende Lernziel ist die komplexe Kompetenzentwicklung der Lernenden. Im Vordergrund stehen die Entwicklung persönlicher, sozialer und sprachlicher Kompetenzen sowie die Entwicklung der Lernerautonomie. Dabei werden einzelne Teilkompetenzen im Laufe der Arbeit immer wieder gezielt gefördert: Textkompetenz, Textsortenkompetenz, interkulturelle Kompetenz, grammatische, lexikalische, stilistische Kompetenzen, Diskurskompetenz, Reflexionskompetenz etc. (vgl. Boócz-Barna 2015a, Boócz-Barna 2015b, Feld-Knapp 2015a, Feld-Knapp 2015b).

Zur Themenwahl

Den eigenen Weg im Leben zu finden ist eine zentrale Aufgabe für junge Menschen, aber für die meisten ist es gleichzeitig auch ein gravierendes Problem.

Die Suche nach dem eigenen Weg bedeutet unter anderem auch sich kennenzulernen, Fragen an sich zu stellen und diese zu beantworten zu versuchen. Bei dieser Suche können den Jugendlichen Vorbilder, Muster, Ratschläge von anderen Menschen behilflich sein. Auf dieses Phänomen baut das folgende Unterrichtsbeispiel thematisch auf. Die Beschäftigung mit dem Thema im DaF-Unterricht spricht die jugendlichen Lernenden in ihrer Lebenswirklichkeit an, ermöglicht echte Kommunikation im Unterrichtsraum und kann die Lernenden in vielerlei Hinsicht bereichern.

Zur Auswahl von Materialien und Medien

Die Bearbeitung des Themas basiert grundsätzlich auf Texten. Nach dem Grundprinzip ‚Vom Text zum Text‘ soll der Lernende vom Rezipieren fremder Texte zum Produzieren eigener Texte gebracht und dabei begleitet werden.

Um sich dem Thema inhaltlich sowie sprachlich vielseitig und vielschichtig nähern zu können, werden verschiedene Texte bei der Arbeit eingesetzt, Sachtexte und literarische Texte, klassische Texte und Gegenwartstexte verschiedener Textsorten mündlich und schriftlich.

Dabei spielt das unendlich reiche Angebot des Internets eine große Rolle. Auch mit Hilfe des Internets können bei der Auswahl der zu bearbeitenden Texte die Lernenden selbst auf eine für sie natürliche Weise mit Einbezug der digitalen Welt den Unterricht aktiv mitgestalten, weiterführende Recherchen durchführen und ihren Interessen nachgehen. Das attraktive Medium, die eigenständige Vorgehensweise machen den Unterricht lebensnah und interessant, die Möglichkeit zur selbständigen Entscheidung führt zu mehr Motivation und Eigenverantwortung und folglich zur Entfaltung der Lernerautonomie.

Die Entscheidung über die Auswahl der Texte und anderer Materialien bleibt allerdings dem Lehrer und den Lernenden im institutionellen Deutschunterricht meistens erspart, da im Grunde genommen mit Lehrwerken gearbeitet wird. Aber auch in diesem Fall lohnt es sich, das Lehrwerkmaterial, die Texte im Lehrwerk kritisch zu betrachten und die Arbeit an die konkrete Lerngruppe auch dadurch anzupassen, dass bestimmte Lehrwerktexte, die den Interessen, Erfahrungen, dem Wissensstand, dem Alter oder der kulturbedingten Einstellung der Lerngruppe nicht bzw. weniger entsprechen, durch geeignete Texte ersetzt werden, die die Lernenden eher ansprechen und mehr Lernerfolg garantieren.

Zur Arbeit am Thema

Die Arbeit folgt den klassischen Lernphasen: Einführung – Präsentation – Bewusstmachung – Übung – Anwendung.

Die Intensität und die Dauer der Arbeit in den einzelnen Lernphasen variieren von Lerngruppe zu Lerngruppe, abhängig unter anderem von den Vorkenntnissen der Lerngruppe, vom Lernziel und von dem konkreten Text selbst.

Der Einstieg ist nicht zu vernachlässigen, denn ohne eine motivierende inhaltliche und sprachliche Einführung und Vorentlastung vermindern sich die Chancen für eine weitere erfolgreiche Arbeit.

Die Lernenden sollen sich dem Thema, bei dessen Auswahl im optimalen Fall sie auch selber mitentschieden haben, aus verschiedenen Blickwinkeln annähern können, um ihre Sicht auf die Welt zu erweitern, Phänomene besser verstehen zu können, und ihre eigene Sicht nach Überlegung und Abwägung entwickeln oder die

vorhandene Einstellung ändern zu können. Dabei verfügen die jugendlichen oder erwachsenen Lernenden über ein weites Weltwissen, viele Erfahrungen, oft schon über ein fertiges Weltbild. Bei der Auswahl der Inhalte ist es also für die Motivation entscheidend, ob Inhalte im Sprachunterricht angeboten werden, die diese Lernenden ansprechen, interessieren, zu Handlungen in der Fremdsprache anregen und die ihnen keine fertigen Antworten, Klischees aufdrängen, sondern sie zum Nachdenken und zu eigenen Entscheidungen einladen.

Dabei begegnen den Lernenden im Fremdsprachenunterricht nicht nur verschiedene inhaltliche, sondern auch verschiedene sprachliche Impulse. Um die vorher skizzierte motivierende Offenheit des Unterrichts zu sichern, soll die Spracharbeit auch durch die Arbeitsweise an der Fremdsprache, die Auswahl und Durchführung der Aufgaben entsprechend gestaltet werden. Die Spracharbeit soll also die Lernenden in die Lage versetzen, sowohl die eigene Kultur als auch fremde Kulturen besser zu verstehen, ihre eigenen kommunikativen Ziele in der Fremdsprache zu realisieren, d. h. ihre Sprachkenntnisse im Dienste ihrer kommunikativen Ziele anwenden zu können.

Zu den einzelnen Lernschritten

Die Komplexität der Arbeit im Unterricht steigert sich mit den einzelnen Lernschritten. Die Arbeit fängt im Allgemeinen mit kürzeren, inhaltlich und sprachlich einfacheren aber spannenden Aktivitäten an, die die Lernenden ansprechen sollen. Zu empfehlen ist eine abwechslungsreiche Abfolge von unterschiedlichen Lernaktivitäten mit verschiedenen Medien und Materialien in wechselnden Sozialformen. Dabei variiert auch der Anteil von Sprachrezeption und Sprachproduktion. All die Elemente des Lernprozesses sollen harmonisiert, aufeinander abgestimmt werden und einen inhaltlichen Zusammenhang sowie eine nachvollziehbare innere Logik aufweisen. Das Lernziel darf dabei nicht aus den Augen verloren werden, die Lernenden sollen im Unterricht verfolgen können, was warum gemacht wird und wozu führt.

5.2. Unterrichtseinheit ‚Mein Weg‘ – Plan für eine Unterrichtseinheit

Der Plan für die Unterrichtseinheit richtet sich an eine Lerngruppe von jugendlichen Lernenden im Alter von 17–18 Jahren, oder von jungen Erwachsenen, Studierenden mit Ungarisch als Muttersprache und mit Deutschkenntnissen auf B1+/B2 Niveau im DaF-Unterricht in Ungarn. Die folgende thematische Unterrichtseinheit nimmt einen Zeitrahmen von etwa 10–12 Unterrichtsstunden in Anspruch.

5.2.1. Einführung ins Thema – thematisch und sprachlich

In der Einführungsphase werden die Lernenden sowohl thematisch und als auch sprachlich zur Arbeit am Thema hingeführt. Die Arbeit wird vorentlastet, durch

Aktivierung vorhandener Wissensbestände und Kenntnisse auf eine für die Lernenden attraktive, aktivierende und spannende Weise, möglichst in kurzen, durch den Einsatz verschiedener inhaltlicher und sprachlicher Impulse und unterschiedlicher Sozial- und Arbeitsformen abwechslungsreich gestalteten Aktivitäten. Mit Hilfe eines ersten Austausches in der Lerngruppe entsteht eine Arbeitsatmosphäre, in der sich das Wissen, die Kenntnisse, die Erfahrungen der einzelnen Gruppenmitglieder summieren lassen und so führen diese Aktivitäten auch bei den einzelnen Lernenden zu einer inhaltlichen und sprachlichen Bereicherung, aber auch zu mehr Selbstkenntnis, mehr Offenheit und Toleranz.

Annäherung – Lernschritt 1 ‚Eigenes‘: Assoziogramm ‚Was ist wirklich wichtig im Leben?‘

Jeder notiert die ersten spontanen Gedanken zu der Frage ‚Was ist wichtig im Leben?‘ auf einem Blatt Papier – dann vergleicht man die fertigen Assoziogramme mit den Sitznachbarn oder mit einem Gruppenmitglied, das als Partner durch das Zufallsprinzip bestimmt wurde. Mit Hilfe der Assoziationen werden die Lernenden auf das Thema eingestimmt, durch ihre Assoziationen können sie als Individuen agieren, sie werden gleich persönlich involviert. Beim Vergleich in der ersten Version können Assoziogramme unter vertrauten Personen (wenn z. B. Sitzordnung nach Sympathien entsteht) ausgetauscht werden, durch die zweite Variante kann erreicht werden, dass auf diese Weise auch Gruppenmitglieder einander näher kommen, die sonst einander nicht gut kennen, oder füreinander kein Interesse zeigen.

Nach dem Vergleich in der Partnergruppe kann im Plenum darüber berichtet werden, was bei den Partnern gemeinsam/ähnlich/unterschiedlich war, dabei werden Notizen gemacht, um am Ende dieser Aktivität feststellen zu können, was also die Lerngruppe im Leben am wichtigsten findet – eine Gruppenstatistik wird erstellt.

Das Ergebnis spielt auch am Ende der Arbeit an dem Grundthema eine Rolle: Da wird an das Ergebnis der ersten Annäherung an das Thema erinnert, wird festgestellt, ob Veränderungen in den Einstellungen, Meinungen der Gruppe (z. B. andere Prioritäten) stattgefunden haben, und wenn ja, welche. Dadurch bekommt die Arbeitseinheit auch einen thematischen Rahmen, die Lernenden können den inhaltlichen und sprachlichen Lernweg und Lernzuwachs vom Anfang bis zum Abschluss der Arbeit an diesem Thema nachvollziehen.

Annäherung – Lernschritt 2 ‚Fremdes und Eigenes‘: Sprichwörter

Bei der Suche nach Antworten auf die zentrale Frage ‚Was ist wichtig im Leben?‘ können auch andere um Rat gebeten werden.

Das Thema ‚Rat geben – beraten werden‘ wird mit Hilfe von zwei Sprichwörtern eingeführt: „Der Alten Rat, der Jungen Tat, macht Krummes grad.“ „Guter Rat ist teuer.“ In Partnerarbeit werden einzelne Teile von beiden Sprichwörtern auf Zetteln

(Der Alten Rat,/der Jungen Tat,/macht Krummes grad./Guter Rat/ist teuer.) wieder in Ordnung gebracht, d. h. die Sprichwörter werden rekonstruiert und in einem Gespräch im Plenum gedeutet. Es wird im Weiteren nach Äquivalenten im Ungarischen oder in anderen Sprachen der Lernenden gesucht. Auch textsortenspezifische Merkmale werden in gemeinsamer Arbeit festgestellt (z. B. Eigentümlichkeit der Genitivkonstruktion, Artikelbenutzung, Klang, innerer Reim usw.).

Recherche: Die Lernenden können angeregt werden, weitere (deutsche, ungarische, englische usw.) zum Thema passende Sprichwörter und ihre ungarischen Äquivalente selbständig zu recherchieren. Dadurch können die Sprachen der Lernenden miteinander verknüpft werden (vgl. Boócz-Barna 2015b). Die Ergebnisse der Recherche können später auch in der Lerngruppe verglichen werden.

Annäherung – Lernschritt 3 ,Wie ist ein guter Rat?': Kurztexte

Als nächster Arbeitsschritt in der Einführungsphase werden Kurztexte zum Begriff ,Ein guter Rat' bearbeitet. Unter Definitionsversuchen verschiedener Art (Mai 2014, Woxikon) soll die nicht passende Aussage, ein Kästner-Zitat (Kästner 1969) in Partnerarbeit gefunden und dann im Plenum die Wahl begründet werden (möglicher inhaltlicher Grund: das Zitat ist schon selbst ein Rat/sprachlicher Grund: Wortwahl, Stil). Dann wählt ein jeder Lernende einen Definitionsversuch aus, der ihm am besten gefällt, und begründet im Plenum kurz seine Wahl.

Arbeitsblatt 1

,Ein guter Rat'

Lesen Sie die Aussagen zum Begriff ,Ein guter Rat'. Finden Sie die Aussage, die Ihrer Meinung nach nicht zu den anderen passt, und begründen Sie Ihre Wahl. Markieren Sie dann die Aussage, mit der Sie einverstanden sind, und begründen Sie kurz Ihre Wahl.

- a) Kaum etwas ist schlimmer, als unerbetener Rat.
- b) Ein guter Rat lebt nicht nur von Vorstellungen. Er braucht auch Begründungen: Je fundierter und detaillierter der Ratschlag geäußert wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er auch wahr- und ernstgenommen wird.
- c) Der Lehrer ist kein Zauberkünstler, sondern ein Gärtner. Er kann und wird euch hegen und pflegen. Wachsen müßt ihr selber!
- d) Ratschläge sind kein Spiel. Anderen Menschen in einer Notlage zu helfen, mag ein schönes Gefühl sein, es beinhaltet aber auch eine Verantwortung.
- e) Ein guter Rat ist wie Schnee. Je sanfter er fällt, desto länger bleibt er liegen und umso tiefer dringt er ein.

Zusammengestellt nach Mai 2014, Woxikon und Kästner 1969

Annäherung – Lernschritt 4: ‚Rat geben und holen‘: Eigene Erfahrungen und Erfahrungen von anderen aus Kurzinterviews

a) Es werden in Kleingruppen (von je 3 Personen) zu folgenden Fragen Ideen gesammelt, Vorwissen aktiviert und überlegt. Aufgrund der Ergebnisse werden dann Poster erstellt:

‚Rat geben‘: Wer gibt wem, wann, (welche) Ratschläge, warum? – Gruppe 1 (+3+...) erstellt Poster 1

‚Rat holen‘: Wer bittet wen, wann um (welche) Ratschläge, warum? – Gruppe 2(+4+...) erstellt Poster 2

Die Kleingruppenbildung kann durch Zettel mit Wörtern zum Thema erfolgen, die lexikalische und grammatische Kenntnisse aktivieren. Z. B. Stammformen: rät + riet + h. geraten/synonyme Verben: empfehlen + vorschlagen + raten/synonyme Adjektive: ratsam + empfehlenswert + nützlich usw.)

b) Die Lernenden lernen die fertigen (an die Tafel gehefteten oder im Raum ausgestellten) Poster im Galeriegang kennen und vergleichen im Plenum die Gruppenergebnisse, finden Schnittpunkte.

c) Aufgrund von Kurztexten mit dem Titel ‚Lebenslektionen. Der beste Rat meines Lebens‘ aus der Presse (Lebenslektionen 2014) kann eine Liste von guten Ratschlägen zusammengestellt werden. In Partnerarbeit werden kurze Texte von erfolgreichen Managern über den besten Ratschlag ihres Lebens selektiv gelesen und die Informationen werden in einer Tabelle an der Tafel gesammelt. Jede Partnergruppe zieht und liest einen Text und ergänzt die folgenden Spalten der Tabelle mit ihren kurzen Notizen:

bester Ratschlag – von wem erhalten? – mit welcher Wirkung?

d) Dieser Arbeitsschritt kann mit einer persönlichen Äußerung abgerundet werden: Jeder macht im Plenum eine kurze persönliche Mitteilung aus seinem eigenen Leben: Von wem haben die Lernenden bisher die besten Ratschläge bekommen? Die Lehrperson kann auch mitmachen.

5.2.2. Arbeit an Texten

Zur vertieften Erarbeitung des Themas dienen mehrere Ganztexte unterschiedlicher Textsorten, Länge und Komplexität. Die literarischen und journalistischen Textsorten bieten verschiedene Rezeptionswege für gleiche Inhalte, sprechen die Lernenden mal eher emotional mal eher kognitiv an, ermöglichen neue Erkenntnisse, die Herausbildung neuer Sichtweisen, geben verschiedene sprachliche Muster und regen die Lernenden zu vielfältigen sprachlichen Aktivitäten an (vgl. Feld-Knapp 2015b).

5.2.2.1. Arbeit an einem literarischen Text – Text als inhaltlicher und sprachlicher Impuls

Für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache in Ungarn eignet sich eine verkürzte Variante des Originaltextes von Erich Kästner ‚Ansprache zum Schulbeginn‘ (Kästner 1969), die die allgemeingültigen Aussagen (die eigentlichen Ratschläge von Erich Kästner) beibehält und die zur Entstehungszeit aktuellen Hinweise ausklammert. Das Lesen des vollständigen Textes kann den Lernenden empfohlen werden.

Vorentlastung des Textinhalts

Der Kernsatz des Textes („Der Lehrer ist kein Zauberkünstler, sondern ein Gärtner. Er kann und wird euch hegen und pflegen. Wachsen müßt ihr selber!“) ist schon aus der thematischen Einführung bekannt. Die Auseinandersetzung mit dem Text kann also mit diesem Zitat beginnen. Die Lernenden überlegen im Plenum, wer, für wen, wann, in welcher Situation und mit welcher Absicht diese Gedanken formuliert haben kann. Dadurch wird eine Erwartungshaltung gegenüber dem Text aufgebaut.

Präsentation des Textes – die erste Begegnung mit dem Text

Die Ansprache, die direkt an die Schüler gerichtet ist, eignet sich dazu, mündlich präsentiert zu werden, als Tonaufnahme in künstlerischer Rezitation oder vom Lehrer ausdrucksvoll, mit all den nötigen verbalen und nonverbalen Mitteln des Redners vorgetragen.

Nach dem Vortrag werden die antizipierenden W-Fragen der Vorentlastung aufgrund des Textinhalts im Plenum neu beantwortet und mit den früheren Annahmen verglichen. Jetzt können die Lernenden auch auf die Fragen ‚Wie? In welchem Ton?‘ eingehen.

Recherche: Der Autor wird genannt und Informationen über ihn und seine Werke werden in der Gruppe ausgetauscht. Die Lernenden werden zu weiteren Recherchen angeregt, da Kästner unter ungarischen Jugendlichen wahrscheinlich in erster Linie als Kinderbuchautor bekannt ist. In der nächsten Unterrichtsstunde können diese neuen Informationen (z. B. Schreibverbot) diskutiert werden. Es können auch Bücher von Kästner mit in die Stunde gebracht und gezeigt werden, Originaltitel und ihre ungarischen Übersetzungen verglichen (Das doppelte Lottchen – A két Lotti) und Empfehlungen zu Verfilmungen von Kästners Werken gemacht werden. Durch diese Aktivitäten können die Lernenden über die Förderung autonomen Lernens hinaus für eine offene, interessierte Sichtweise sensibilisiert werden.

Präsentation des Textes – Arbeit an Inhalt und Form

Nach dem ersten Globalverstehen wird der Text gelesen, mit dem Ziel, diesmal auch Details zu verstehen.

Der Aufbau des Textes wird zuerst analysiert, indem einzelne Abschnitte, d. h. die einzelnen Ratschläge von Kästner markiert und in Partnerarbeit durch kurze Notizen inhaltlich zusammengefasst werden. Schlüsselwörter, die vermutlich unbekannt sind, werden im Plenum vor der Arbeit geklärt. Die Bedeutung weiterer unbekannter Wörter und Ausdrücke soll in der Partnergruppe während der Arbeit in erster Linie aus dem Kontext erschlossen oder mit Hilfe von gedruckten bzw. elektronischen Wörterbüchern nachgeschlagen werden.

Die Ergebnisse, d. h. Kästners Ratschläge werden im Plenum unter folgenden Aspekten diskutiert: Welcher Ratschlag steht den einzelnen Lernenden am nächsten? Warum? Welche Ratschläge gelten in erster Linie für Grundschulkinder/auch für Erwachsene? Welche Ratschläge finden die Lernenden zeitlos/auch heute aktuell, welche nicht? Warum? Wie könnten diese Ratschläge aktualisiert werden? (z. B. schlagen – mobben)

Im Weiteren kann an der sprachlichen Formulierung gearbeitet werden: Nach Sammlung von Verben im Imperativ aus dem Text und Wiederholung des grammatischen Phänomens Imperativ können die Imperativformen durch andere sprachliche Formen ersetzt werden, die auch zum Ausdruck einer Bitte, eines Ratschlags dienen können. Z. B. Seid nicht zu fleißig. Ihr sollt nicht zu fleißig sein. Es empfiehlt sich nicht zu fleißig zu sein. Ihr seid am besten nicht zu fleißig usw.

In kurzen szenischen Spielen können die Lernenden dann die Rolle des Redners übernehmen und sich an einen einzigen Schüler, d. h. an einen Gruppenpartner mit den aus dem Text ausgewählten, ihrer Meinung nach zum Partner passenden Ratschlägen wenden. Dabei sollen sie auf die grammatisch richtigen Formen (Imperativ, 2. Person Singular) und auch auf einen ausdrucksvollen Vortrag der ausgewählten Textstellen achten. Sie können Kästners Ratschläge mit weiteren eigenen Empfehlungen ergänzen. Wenn nötig, sollen die Bildungsregeln von Imperativ gemeinsam wiederholt werden, wobei die Unterschiede zwischen Ungarisch und Deutsch beachtet werden sollen.

Weiterführende Aufgaben zum Text – Textgestaltung: Poster; Recherche: geflügelte Worte

Als abschließende kreative Aktivität kann ein Poster mit den von der ganzen Lerngruppe akzeptierten Ratschlägen zusammengestellt werden: ‚Unsere Ratschläge an Lernende / Die (10) Gebote unserer Lerngruppe‘. Das Poster soll sprachlich anspruchsvoll und visuell attraktiv gestaltet und im Raum für längere Zeit ausgestellt werden. Inhaltlich kann das Poster abhängig von den Vorlieben der konkreten Lerngruppe ernsthaft oder aber auch humorvoll oder ironisch sein.

Recherche zum Satz aus dem Text ‚Sie sind nicht der Weisheit letzter Schluß.‘ – Die Lernenden können auf die ungewöhnliche Genitiv-Form und die literarische Anspielung (an Goethes Worte) aufmerksam gemacht und angeregt werden, nach-

zuschlagen, welches Zitat, welches geflügelte Wort dahinter steckt. In der nächsten Stunde kann mit den Lernenden das vollständige Goethe-Zitat gedeutet, und nach ähnlichen Gedanken in der ungarischen Literatur gesucht werden. Anschließend lassen sich die geflügelten Worte von Goethe und Madách vergleichen. („Das ist der Weisheit letzter Schluß: / Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben, / der täglich sie erobern muß.“ Goethe: Faust II. – „Mondottam ember: küzdj és bízva bízzál.“ Madách: Az ember tragédiája)

5.2.2.2. Arbeit an kurzen Lesertexten aus dem Internet – Teilnahme an aktuellen öffentlichen Diskussionen

Von der rasanten Verbreitung digitaler Möglichkeiten zur Informationsbeschaffung und zum Informationsaustausch kann auch der Fremdsprachenunterricht viel profitieren. Mit Hilfe von Online-Medien kann die Welt direkt in den Unterrichtsraum geholt werden, die Lernenden können gleichzeitig und ohne weitere vermittelnde Medien am Geschehenen teil haben, ihre Sprachkenntnisse in authentischen Situationen einsetzen und entwickeln. In den meisten Online-Zeitungen haben die Leser die Möglichkeit, zu den Zeitungsartikeln Leserkommentare, Leserbeiträge zu schreiben und so durch ihre Informationen, Erfahrungen, Meinungen die öffentliche Diskussion mitzugestalten.

Das folgende Unterrichtsbeispiel greift diese Möglichkeit auf. Die Lernenden lernen in einer konkreten öffentlichen Diskussion auch kontroverse Leserkommentare kennen und sie nehmen selber Stellung. Nach diesem Muster können aktuelle Themen in der Öffentlichkeit immer wieder auch im Unterricht angesprochen werden, die Lernenden können Informationen holen und selber an der Diskussion teilnehmen, indem sie untereinander ihre Meinungen austauschen, aber auch dadurch, dass sie einzeln oder als Lerngruppe mit ihren Leserkommentaren an der Online-Diskussion live teilnehmen.

Das Phänomen Plagiat stellt in den letzten Jahren weltweit in vielen Bereichen des Lebens, auch auf allen Ebenen des Unterrichtswesens ein immer größeres Problem dar, was nicht zuletzt auch den digitalen Möglichkeiten, dem Internet zu verdanken ist. Im Jahre 2011 löste ein Fall in Deutschland eine heftige gesellschaftliche Diskussion aus, nachdem bewiesen worden war, dass der damalige Verteidigungsminister seine Doktorarbeit zu großen Teilen anderen wissenschaftlichen Arbeiten entnommen hatte, ohne die Quellen zu nennen.

Die Arbeit an diesem Thema beginnt mit dem Einholen von nötigen Informationen. Die Lernenden bekommen einige Schlüsselwörter: Plagiat, Plagiatsaffäre, zu Guttenberg. Sie recherchieren im Internet vor oder in der Unterrichtsstunde, um die konkrete Situation zu klären. Die gefundenen Informationen werden dann im Plenum zusammengetragen und verglichen. Die Lernenden sollen auch auf den Namen ‚zu Guttenberg‘ aufmerksam gemacht werden. Vielleicht assoziieren sie spontan den Namen von Johannes Gutenberg damit, und können gleich Gutenberg und

zu Gutenberg unterscheiden. Wenn nicht, sollen auch der Name Johannes Gutenberg recherchiert sowie der Begriff Gutenberg-Ära und die historische Bedeutung von Buchdruck und Digitalisierung kurz diskutiert werden. Der Name zu Gutenberg ist auch sprachlich bemerkenswert, als Beispiel dafür, wie durch ‚zu‘ die adlige Abstammung im Deutschen angedeutet sein kann.

In einer einführenden Diskussion werden auch eigene Erfahrungen zum Thema, weitere Informationen über ähnliche Fälle usw. ausgetauscht.

Vor der Diskussion wird der nötige thematische Wortschatz aktiviert und erweitert. Die Lernenden stellen mit Hilfe des thematischen Wortschatzes Überlegungen zum Vorgang des Plagiiens und den Folgen eines Plagiats an, indem sie in Partnerarbeit mit einzelnen Wörtern auf Kärtchen Synonympaare und Antonympaare finden: stehlen – entwenden – klauen / plagiiere – abschreiben – kopieren / leugnen – zurückweisen; leugnen – zugeben / aus Versehen – mit Vorsatz usw. Wenn nötig, sollen dabei Bedeutung und Stil einzelner Wörter gemeinsam geklärt werden, oder auf der Rückseite der Kärtchen angegeben werden.

Durch die folgende Aufgabe wird das Anstellen von Überlegungen zu den Zusammenhängen in einem Plagiatsfall sprachlich ermöglicht, indem die passenden Wörter und Ausdrücke thematisch folgenden Fragen zugeordnet werden: Was passiert/ wird getan? (Tat) – Wie reagiert der Handelnde selbst nach seiner Tat und nach Bekanntwerden der Tat? Was sind die Folgen? (eigene Reaktion) – Wie reagieren die anderen? Was sind die Folgen? (Reaktionen anderer). Hier können die Lernenden wieder mit Wortkarten arbeiten, oder die Lehrkraft kann die einzelnen Wörter diktieren und die Lernenden tragen diese in die entsprechenden Spalten einer Tabelle ein.

Lösung zu Arbeitsblatt 2: Die fertige Tabelle ‚Eine Tat und ihre Folgen‘

Eine Tat und ihre Folgen oder ob es sich lohnt, zu plagiiere		
Tat	Folgen, eigene Reaktion	Folgen, Reaktionen anderer
plagiiere	zugeben	seine Glaubwürdigkeit verlieren
stehlen	zurücktreten	sein Ansehen verlieren
betrügen	bereuen	jm. etw. vorwerfen
entwenden	Ausreden erfinden	jn. zur Rechenschaft ziehen
schaden	Titel freiwillig zurückgeben	verharmlosen
klauen	ehrlieh zur eigenen Leistung stehen	verhören
tricksen	sich nicht unterkriegen lassen	drohen
abschreiben	alles ignorieren	bezweifeln

Tat	Folgen, eigene Reaktion	Folgen, Reaktionen anderer
kopieren	sich entschuldigen	vertuschen
sich mit fremden Federn schmücken	alles abstreiten sich schämen zurückweisen verharmlosen leugnen eingestehen aus Versehen handeln aus Vorsatz handeln	ermitteln verurteilen bestrafen jm. den Dokortitel entziehen protestieren jn. entlasten am Pranger stehen/jn. an den Pranger stellen die Tat als Dreistigkeit ohne Gleichen/als Kavaliersdelikt bezeichnen

Im Weiteren denken die Lernenden gemeinsam im Plenum über die Konsequenzen eines Plagiats nach. Als Erweiterung entscheiden sie in der darauf folgenden Aufgabe in Einzelarbeit, welche Folgen sie für möglich halten oder parallel in geteilten Gruppen, welche sie für möglich und welche sie für unmöglich halten. In einer Diskussion im Plenum begründen sie ihre Entscheidungen und ergänzen die Liste mit weiteren Ideen. Sie können auch überlegen, was ihrer Meinung nach der größte Verlust ist.

Arbeitsblatt 3

Was kann man als Folge einer Plagiatsaffäre verlieren?

Unterstreichen Sie, was Ihrer Meinung nach möglich ist.

Karrierechancen, Ansehen, Position, Liebe, Glaubwürdigkeit, Zukunftschancen, Geld, Familie, Ehrgeiz, Vermögen, Freunde, Anerkennung, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Popularität, Sinn des Lebens, Titel, Stelle, Diplom, Vernunft, Mut, Macht, Unschuld, Feinde, Vertrauen, Schulden, gutes Gewissen, ruhig durchschlafene Nächte, Wissensbisse, hohes Einkommen, Minderwertigkeitsgefühl, Auszeichnung, sein Gesicht, seelisches Gleichgewicht, Respekt, innere Ruhe, innerer Frieden, Einfluss, Lebensfreude

Ergänzen Sie die Liste mit weiteren möglichen Folgen.

Nach dieser inhaltlichen und sprachlichen Vorbereitung und Vorentlastung lesen die Lernenden eine Sammlung von Leserkomentaren zur Plagiatsaffäre des früheren deutschen Verteidigungsministers.

Arbeitsblatt 4

**Folgen eines Plagiats
Lesermeinungen**

Studieren Sie die folgende Auswahl von Lesermeinungen zur Plagiatsaffäre von Karl-Theodor zu Guttenberg aus der Online-Ausgabe der Süddeutschen Zeitung.

Plagiatsvorwürfe bei Doktorarbeit

Wie sollte Karl-Theodor zu Guttenberg reagieren?

Zurücktreten? Aussitzen? Eine neue Doktorarbeit schreiben? Ihr Rat ist gefragt: Wie sollte sich der Verteidigungsminister nach den Plagiatsvorwürfen verhalten?

www.sueddeutsche.de (27.02.2011)

Lesermeinungen:

1. Alles zugeben und sofort zurücktreten.
2. Falls an den Vorwürfen etwas dran ist, sollte er zurücktreten, denn damit ist seine Glaubwürdigkeit komplett verloren.
3. Es ist wirklich schade, dass von unseren gewählten Volksvertretern jeder die Zeit und Energie hat, sich um die Diskreditierung anderer Politiker zu kümmern. Wann fängt die Politik an, sich effektiv um die Probleme ihrer Wähler zu kümmern? Ein nicht mit Quellenangabe versehenes Zitat ist mit Sicherheit unser kleinstes Problem. Herr Guttenberg, lassen Sie sich nicht unterkriegen!
4. Mantel, Schal und Hut nehmen.
5. Standhaft bleiben und seine gute Arbeit als Minister fortsetzen.
6. Ehrlich zur eigenen Leistung stehen. Keine Ausreden erfinden.
7. Wenn Studenten aufgrund derartiger Plagiatsvorwürfe ihr Studium beenden müssen, gilt das auch für jede andere Person. Seiner Vorbildfunktion für junge Bürger wird der Minister mit diesem Sachverhalt definitiv nicht gerecht und sollte seinen Titel freiwillig zurückgeben und eine neue Arbeit eigenständig verfassen.
8. Plagiat ist kein Kavaliersdelikt, das ist Betrug. Und versehentlich kann man auch nicht seitenweise abkupfern. Natürlich sollte er zurücktreten.
9. Er MUSS zurücktreten! So viele Stellen kann er einfach nicht nur „übersehen“ haben, von daher muss von Vorsatz ausgegangen werden.
10. In die Ecke stellen und schämen ;)
11. Gibt es bei Ihnen nicht so etwas wie die UNSCHULDSVERMUTUNG????
12. Sofort einen Schuldigen suchen und gnadenlos zur Rechenschaft ziehen.
13. Sich nicht unterkriegen lassen. Weil Guttenberg der einzige ist, der Merkel im Moment gefährlich werden kann, werden immer neue Vorwürfe laut, um ihn in seiner Position zu schwächen.

14. Seinen Ghostwriter entlassen – unverzüglich!
15. In Grund und Boden schämen und abtreten
16. weder handeln noch denken, beides viel zu gefährlich
17. Den ganzen Unsinn ignorieren. Was steckt denn da mehr dahinter als der typische Versuch, erfolgreiche Politiker zu diskreditieren. Das Ziel dieses Landes und seiner Presse sollte nicht sein, sicherzustellen, dass unsere Politiker gute Fußnotensetzer sind, sondern dass unsere Politiker gute Politiker sind.
18. Vom hohen Ross steigen und sich verabschieden!
19. Bei der nächsten Arbeit wenigstens die Satzteile umstellen.
20. Sich bei mir entschuldigen.
21. Zurücktreten und die Rücktrittsrede eines anderen vorlesen.
22. Auch mal was von mir stehlen...
23. Kultusminister werden und das Zitieren neu regeln!
24. Das Proseminar „Wie fertige ich eine wissenschaftliche Hausarbeit an“ besuchen.
25. Wenn dies Vorgehen ohne Konsequenzen bleibt, bedeutet dies eine schwere Schädigung des immer noch guten Rufs der deutschen akademischen Ausbildung auch im Ausland. Wie soll ein Hochschullehrer dann seinen Seminaristen noch die Prinzipien ethischen wissenschaftlichen Arbeitens vermitteln?
26. Sich bei allen Studenten entschuldigen, bei denen derartige „Kleinigkeiten“ nicht übersehen wurden
27. Nach den veröffentlichten Unterlagen ist es offensichtlich, daß der Schreiber geistiges Eigentum anderer für seine Doktorarbeit verwendet hat. Weil das übernommene Material nicht in der vorgeschriebenen und üblichen Weise als solches gekennzeichnet ist, liegt ein Diebstahl geistigen Eigentums vor. Möglicherweise ist der Schreiber mit den Regeln des Zitierens in einer Doktorarbeit nicht vertraut. Schon dieses Nichtwissen macht ihn für jedes höhere Amt ungeeignet.
28. Gutenberg als Trostpflaster für alle Schüler. „Wer beim Abschreiben erwischt wird, kann immer noch Verteidigungsminister werden.“
29. Bekennen, einen weisen Bibelspruch nicht beachtet zu haben: Man kann nie zwei Herren gleichzeitig dienen! Also nie zwei wichtige Dinge gleichzeitig tun: Bundestagsabgeordneter und Doktorand. Eines von beiden muss zu kurz kommen.
30. Werbung für die Uni Bayreuth machen: Dokortitel mit 100 % Erfolgsgarantie

(zusammengestellt nach Plagiatsvorwürfe bei Doktorarbeit 2011)

Die Lernenden werden nach dem Lesen durch folgende Fragen, die im Plenum diskutiert werden, auf einzelne inhaltliche und sprachliche Aspekte bei der Arbeit mit der Liste aufmerksam gemacht:

a) Fragen zum Inhalt:

Wie wird die Tat des Ministers kommentiert, beurteilt? Welche Meinungen dominieren in den Leserkomentaren, die ablehnenden oder die tolerierenden?

Wird seine Tätigkeit als Minister von seinen anderen Taten/dem Plagiat getrennt beurteilt?

Was fordern die Kommentierenden, welche Konsequenzen soll das Plagiat haben?

Werden die Meinungen auch durch Argumente begründet? Welche Wirkung hat eine Begründung oder das Fehlen einer Begründung auf den Leser?

Welche Ratschläge sind nicht ernst zu nehmen?

Welche Ratschläge könnten nicht befolgt werden?

b) Fragen zur Textsorte und zur sprachlichen Form:

Wo sind die Kommentare erschienen?

Was ist typisch für die Gestaltung (sprachliche Formulierung, Rechtschreibung, Layout) der Leserkomentare?

Welche Leserratschläge sind humorvoll oder ironisch formuliert?

Welche Ratschläge enthalten sprachliche Bilder, Metaphern?

Nach dem Kennenlernen fremder Meinungen und Ratschläge nehmen die Lernenden in der Diskussion selber Stellung, sie formulieren ihre eigene Meinung, ihre eigenen Ratschläge und begründen diese. Sie können dabei auch auf Leserkomentare hinweisen, mit denen sie einverstanden sind oder die sie ablehnen. Die Ratschläge werden einzeln auf einem Blatt notiert, die Blätter werden dann in der Gruppe gesammelt und im Raum ausgestellt. Die Lernenden studieren die Ratschläge der anderen und versehen sie mit kurzen Kommentaren. Schließlich kann im Plenum festgestellt werden, welche Einstellung zum Problem in der Gruppe dominiert.

Da diese konkrete Diskussion schon längst abgeschlossen ist, kann für die Lerngruppe von Interesse sein und recherchiert werden, welchen Weg der Minister gewählt hat. Es kann auch diskutiert werden, welche Rolle der Druck der Öffentlichkeit bei seiner Entscheidung, nach langem Zögern doch noch zurückzutreten, gespielt haben dürfte.

Um das Thema abzurunden, wenden sich die Lernenden nun ihrer eigenen Welt zu, überlegen in einer Diskussion im Plenum, inwieweit sie von dem Phänomen ‚Plagieren‘ betroffen sind, was in ihrem Leben zum Plagieren führen und was durch Plagiat aufs Spiel gesetzt werden kann. Sie stellen in Kleingruppenarbeit eine Liste von Ratschlägen zusammen, wie Lernende Plagieren vorbeugen und Plagiat vermeiden

können. Aus den Ideen entsteht ein attraktiv gestaltetes Poster, das dann für längere Zeit im Raum ausgestellt werden kann.

5.2.2.3. Arbeit an einem Zeitungsartikel – Voneinander und miteinander lernen

Der Zeitungsartikel ‚Die Lehren meines Lebens‘ (Wagner 2008) besteht aus vier Texten zur gleichen Fragestellung – zum gleichen Thema: Vier Professoren berichten über die Lehren ihres Lebens, die sie an die junge Generation weitergeben möchten. So eignet sich dieses Material dazu, die Lernenden in die Entscheidung über die Auswahl des zu bearbeitenden Textes mit einzubeziehen.

Einführung in das Thema, gemeinsame Auswahl des ausführlich zu bearbeitenden Textes

Zuerst wird der Titel bekanntgegeben und das Wort Lehre mit Hilfe des passenden Duden-Wörterbuchartikels in Partnerarbeit gedeutet. Dann wird im Plenum geraten, wer wohl in den Zeitungsartikeln über welche auch schon in den einzelnen Titeln formulierte Lehre spricht (Nimm einen Mentor!/Ändere deine Richtung!/Bleibe misstrauisch!/Finde unsere Wurzeln!). Dazu schauen sich die Lernenden auch die Fotos der Wissenschaftler und die Symbole für die einzelnen Wissenschaftsbereiche an (auf einem Arbeitsblatt oder an die Wand projiziert), durch die die vier Texte und die vier Professoren repräsentiert sind. Im Plenum kann darüber diskutiert werden, welcher Professor wohl welchen Wissenschaftszweig vertritt, welche Aussage (Lehre) von welcher Person stammt und was sie wohl zu dieser Lehre geführt hat. Es werden Hypothesen formuliert und auch Sympathien ausgedrückt, die auch zur Gruppenbildung dienen können.

Die Lernenden arbeiten dann nach ihren Vorlieben in vier Kleingruppen weiter, jede Kleingruppe liest mit dem Ziel Globalverstehen die Worte eines Wissenschaftlers. Sie finden im Text ‚die Lehren des Lebens‘ also die Ratschläge der Professoren und bestimmen, wie diese im Text begründet sind. Die Ergebnisse werden auf einem Blatt notiert und im Raum an die anderen Gruppen weitergegeben, so dass jede Gruppe die wichtigsten Informationen aus den vier Texten bekommt. Danach kann die Wahl getroffen werden, mit welcher Lehre sich die einzelnen Lerngruppen oder sogar die einzelnen Lernenden ausführlicher beschäftigen wollen. Zur Entscheidung kann eine Abstimmung mit ‚Wahlzetteln‘ durchgeführt werden.

Nach dem globalen Kennenlernen der vier Lehren können im Plenum auch ein Rückblick auf die früheren Hypothesen der Lerngruppe und Vergleiche angestellt werden.

Detaillierte Arbeit an den vier Texten in vier Kleingruppen

Die vorher ausgewählten Texte werden parallel in den vier Gruppen gelesen und sowohl inhaltlich als auch sprachlich detailliert bearbeitet.

Hier wird als Beispiel eine mögliche Bearbeitung des ersten Textes mit dem Titel ‚Nimm einen Mentor!‘ dargestellt. Die Vorgehensweise kann bei den anderen Gruppen ähnlich sein. Wenn die vier Gruppen die Arbeit an ihren Texten beendet haben, stellen sie einander ihre Ergebnisse in der Großgruppe in Form einer Präsentation vor. Die jeweilige Gruppe ist jetzt ‚Fachexperte‘, kann den anderen Informationen geben, Inhalte, sprachliche Mittel erklären, Stellung nehmen und für die anderen kleine thematische Rätsel, spielerische Aufgaben zum Inhalt und zur sprachlichen Form gestalten sowie die anderen zur Meinungsäußerung und Stellungnahme anregen.

Textanalyse – Textsorte

Zuerst wird im Plenum noch in der Großgruppe untersucht, wo (in welcher Zeitung) und wann die Texte erschienen sind, mit welcher Absicht, in welcher Form und an wen sie gerichtet sind. Es werden die Textsortenmerkmale gesammelt.

Arbeit am Textinhalt, Textaufbau

Dann wird die Arbeit in den Kleingruppen fortgesetzt. Der ausgewählte Text wird in Einzelarbeit gelesen und gegliedert, zu den einzelnen Teilen werden Zwischentitel formuliert. Das Ergebnis wird in der Kleingruppe verglichen, Unstimmigkeiten werden geklärt. Unklare Textstellen werden in gemeinsamer Arbeit mit Hilfe von Nachschlagewerken und wenn nötig, mit Hilfe des Lehrers gedeutet.

Bewusstmachung – sprachliche Analyse

Dann folgt eine ausführliche sprachliche Analyse, jedes Kleingruppenmitglied untersucht einen Bereich von den folgenden: a) Tempus – Wann wird welche Zeitform im Text verwendet, warum? Z. B. wann und warum wird Präteritum verwendet? b) Modus – Welche Modi werden im Text verwendet, warum? Z. B. in welcher Funktion werden Imperativ und Konjunktiv verwendet? c) Syntax – Was kennzeichnet den Text eher: Hypotaxe oder Parataxe? Welche Satzformen kommen oft vor? In welcher Funktion? d) Lexik – Welche Textstellen sind umgangssprachlich formuliert, welche lexikalischen Mittel stammen aus der Fachsprache?

Arbeit an lexikalischen Mitteln

Im Weiteren werden die sprachlichen Mittel geübt. In der Kleingruppe werden Wörter und Ausdrücke zum Wortfeld ‚Studium, studieren‘ aus dem Text gesammelt, geordnet und systematisiert. Die Lernenden können die Wörter aus Text 1 auch in Form eines kurzen Wettbewerbs sammeln: Wer kann in 2 Minuten die meisten Wörter finden? Die gefundenen Wörter werden nach formalen Aspekten z. B. nach Wortarten, nach Endungen (z. B. Substantive mit der Endung -or, -ent, Verben mit -ieren, Adjektive mit -sam) und/oder nach inhaltlichen Aspekten geordnet, z. B. Personen, Vorgänge, Gegenstände im Studium, Schauplatz des Studiums usw. Es

werden im Text Synonyme und Antonyme gesucht. Das Ergebnis soll auf einem Blatt übersichtlich schriftlich festgehalten werden. Zu dieser Arbeit kann auch ein Arbeitsblatt mit Aufgaben eingesetzt werden, mit deren Hilfe auf bestimmte Merkmale der einzelnen lexikalischen Mittel aufmerksam gemacht wird. Z. B. n-Deklination, substantivierte Adjektive und Wortakzent oder Endungen, die auf das Genus hinweisen, stilistische Merkmale, Rektionen, bei denen der Transfer aus der Muttersprache zu Fehlern führen kann usw.

Arbeitsblatt 5

Wörter und Wendungen
Text 1 ‚Nimm einen Mentor!‘

1. Finden Sie das nicht dazu passende Wort (nach inhaltlichen oder formalen Aspekten) und begründen Sie Ihre Entscheidung.

- a) *Assistent, Student, Dozent, Mensch, Präsident, Patient*
- b) *Professor, Mentor, Lektor, Rektor*
- c) *Gedanke, Zeuge, Bote, Kollege*
- d) *Architekt, Medizin, Struktur, Natur, Statik*
- e) *Interesse, These, Methode*
- f) *Studierende, Lernende, Chance*

2. Suchen Sie bildhafte Formulierungen in dem Text. Z. B.: was mir am Herzen lag

3. Vergleichen Sie. Deutsch und Ungarisch – achten Sie auf die Unterschiede.

D: *In Physik, in der Prüfung durchfallen* – U: _____

4. Erklären Sie mit eigenen Worten folgende Textstellen:

studentische Ausbildung zu einem Miteinander machen _____

die Faszination des Faches _____

schade um die vertane Chance _____

Zum Schluss können die Lernenden auch bei der Wortschatzarbeit das Persönliche, das Emotionale und das Individuelle aktivieren und zum Ausdruck bringen, indem sie ihren emotionalen Wortschatz zum Wortfeld Studium zusammenstellen, z. B. zu den folgenden Punkten ganz allgemein, oder nach einzelnen Wortkomponenten:

Arbeitsblatt 6
Variante 1

Mein emotionaler Wortschatz
Thema Studium

Meine allerliebsten Wörter: _____
Wörter, die ich mag: _____
Wörter, die ich nicht besonders mag: _____
Wörter, die mir etwas Angst machen: _____
Meine Tabuwörter: _____

Variante 2

Mein emotionaler Wortschatz
Thema Studium

Wörter, die für mich etwas Schönes bedeuten: _____
Wörter, die in meinen Ohren schön klingen: _____
Wörter, die ich aussprechen mag: _____
Wörter, die ich mir gerne aufschreibe: _____
Wörter, die ich mir leicht merken kann: _____
Wörter, die ich ohne Schwierigkeiten anwenden kann: _____
.....
Wörter, bei denen mich etwas stört
Die Bedeutung: _____
Die Grammatik: _____
Der Klang: _____
Die Aussprache: _____
Die Rechtschreibung: _____
.....

Die einzelnen emotionalen Wortlisten können auch untereinander in der Gruppe ausgetauscht, mit Bemerkungen, oder einfach mit Emotikons versehen werden. (Z.B. Deine Tabuwörter sind auch meine Tabuwörter. / Das Wort Kontrollarbeit

sollte dir keine Angst machen, du bereitest dich doch immer so gründlich darauf vor.) Wenn aber jemand seine Liste anderen nicht zeigen will, muss das auch akzeptiert werden. Das Arbeitsblatt kann auch weiterhin während der Arbeit an dem Thema immer wieder erweitert, verändert werden.

Im Sinne von ganzheitlichem Lernen kann das Arbeitsblatt von den Lernenden auch mit verschiedenen Farben, Buchstabengrößen und -typen, mit Zeichnungen, Symbolen visuell attraktiv oder individuell ganz frei gestaltet werden. Der Teil ‚Meine Tabuwörter‘ kann auch durch Falten des Blattes versteckt, oder mit darauf gehefteten Post-it Streifen abgedeckt werden.

Arbeit an grammatischen Mitteln

Der erste Text ist in grammatikalischer Hinsicht nicht kompliziert, es gibt allerdings grammatische Konstruktionen im Text, die gehäuft vorkommen, zum Textverstehen also unerlässlich sind, z. B. Infinitivkonstruktionen. Auf dem Sprachniveau B1+/B2 muss dieses grammatische Phänomen schon bekannt sein, der Text bietet jedoch eine hervorragende Möglichkeit, das Gelernte zu wiederholen, zu vertiefen und zu systematisieren, Funktion, Bedeutung und Form bewusst zu machen und zu üben, damit die Lernenden die Konstruktion auch in offenen Aufgaben, in echten Kommunikationssituationen korrekt anwenden können.

Nach der gemeinsamen Lösung eines Beispiels im Plenum verläuft die Arbeit in zwei Gruppen arbeitsteilig, die eine Gruppe bearbeitet Arbeitsblatt 1, die andere Arbeitsblatt 2, beide mit dem Ziel, die Infinitivkonstruktionen bewusst zu machen. Die fertigen Aufgaben der Arbeitsblätter dienen gegenseitig auch als Lösung zur Kontrolle der Aufgaben der anderen Gruppe. Das gemeinsam zu bearbeitende Beispiel: Es geht eigentlich zuerst nur darum, die jeweils nächste Prüfung zu bestehen! – Worum geht es zuerst? – Objektsatz.

Arbeitsblatt 7

Arbeitsblatt 1	Arbeitsblatt 2
<p style="text-align: center;">Infinitivkonstruktionen ,Nimm einen Mentor!‘</p> <p>Stellen Sie Fragen zu den folgenden Infinitivkonstruktionen aus dem Text. Bestimmen Sie den Typ der Infinitivkonstruktion (Subjekt-, Objekt-, Attributsatz).</p>	<p style="text-align: center;">Infinitivkonstruktionen ,Nimm einen Mentor!‘</p> <p>Markieren Sie im Text die Infinitivkonstruktionen, die auf folgende Fragen antworten. Bestimmen Sie den Typ der Infinitivkonstruktion (Subjekt-, Objekt-, Attributsatz).</p>

<p>a) ..., ich habe versucht, etwas von der Begeisterung zu vermitteln...</p> <p>-----</p>	<p>a) Was hat er versucht?</p>
<p>b) Aber langsam begriff ich, dass es gar nicht darum geht, alles, was da vorgetragen wird, vollständig zu wissen, ...</p> <p>-----</p>	<p>b) Worum geht es nicht?</p>
<p>c) Den Strukturen und den Mechanismen des Lebens nachzuspüren, die Natur des Menschen von den Knochen bis zum Gehirn, von der Biochemie bis zur Psychologie zu verstehen, ist eine phantastische Herausforderung.</p> <p>-----</p>	<p>c) Was ist eine phantastische Herausforderung?</p>
<p>d) Daraus wächst erst die Kraft, ein Leben lang mit Patienten umzugehen und eventuell in der Forschung aktiv zu sein.</p> <p>-----</p>	<p>d) Welche Kraft wächst daraus?</p>

Lösung: a) Objektsatz b) Objektsatz c) Subjektsatz d) Attributsatz

Nach der Bewusstmachung wird das grammatische Phänomen in halboffenen Aufgaben geübt. Mit dem Satzanfang aus Text 2 ‚Haben Sie Mut, ...‘ werden in Partnerarbeit ernst gemeinte oder humorvolle Ratschläge für allgemein bekannte oder in der Gruppe bekannte Personen formuliert. Jede Partnergruppe trägt dann im Plenum ihren besten Ratschlag vor, ohne den Namen der angesprochenen Person zu nennen. Die anderen raten, wer der Adressat sein kann. Ein Beispiel: Haben Sie Mut, Frau X, die Entscheidungen Ihrer Minister kritisch zu hinterfragen/eine neue Frisur auszuprobieren. – Lösung: Ratschlag an Frau Merkel.

Als weitere halboffene Aufgabe überlegen und formulieren die Lernenden in Einzelarbeit zum Thema ‚Studium, studieren‘ passende Behauptungen mit Satzanfängen wie z. B. Es ist ratsam, ... / Es empfiehlt sich, ... / Es ist nie zu spät, ... / Im Studium geht es darum, ... / Es ist eine Herausforderung, ... usw. Die Aussagen werden auf einem Blatt notiert und in der Gruppe herumgegeben, gegenseitig gelesen und jeweils mit +/-/? oder mit Emotikons reflektiert.

Zu weiterer selbständiger Vertiefung in dieses grammatische Phänomen können interessierten Lernenden Lernergrammatiken empfohlen werden.

Präsentation der Gruppenergebnisse

Die einzelnen Kleingruppen präsentieren die Ergebnisse ihrer Arbeit an den einzelnen Texten wie oben beschrieben. Auf diese Weise lernen die Lerngruppen und die einzelnen Gruppenmitglieder miteinander und voneinander, sie werden für autonomes Lernen sensibilisiert.

Die Gruppen überlegen, wie sie den anderen Gruppen kurz ihren Text, ihre wichtigsten Ergebnisse möglichst interaktiv präsentieren könnten. Jedes Gruppenmitglied übernimmt dabei eine Teilaufgabe. Während oder nach der Präsentation machen sich die anderen Gruppen Notizen oder sie führen Aktivitäten aus, die für sie von der präsentierenden Gruppe vorbereitet wurden: Sie füllen einen Fragebogen zu inhaltlichen Fragen aus, lösen ein inhaltliches bzw. ein sprachliches Rätsel oder beantworten Quizfragen. Die einzelnen Gruppen geben einander nach der Präsentation auch kurze schriftliche Rückmeldungen, was sie von der präsentierenden Gruppe gelernt haben, wie sie die Arbeit der Gruppe finden.

Abschließende offene, kreative Aufgaben: Arbeitsergebnisse präsentieren, Interviews machen

Zum Schluss werden die Lernenden zu komplexen Aufgaben ermutigt. Als weiterführende Aufgabe können sie eine ältere, erfahrene Person aus ihrer Familie oder ihrem Bekanntenkreis in einem Interview nach den Lehren ihres Lebens fragen, oder die Lernenden können einander in einem Interview zum Thema ‚Rat geben, Rat holen‘ danach fragen, wie sie dazu stehen, welche Erfahrungen sie schon damit gemacht haben, welche Ratschläge für sie viel/wenig wert sind, welche sie befolgen und welche nicht, und was ihre Gründe dafür sind. Beide Interviews werden für ein (fiktives) deutschsprachiges Jugendmagazin gemacht, mit dem Ziel, den Lesern des Magazins ein Stück ungarisches Leben, ungarische Sichtweisen zu zeigen.

Für diese inhaltlich und sprachlich gleichermaßen komplexen, anspruchsvollen und zeitaufwendigen Aufgaben brauchen die Lernenden mehr Zeit. Die fertigen Interviews werden in einer späteren Stunde in der Gruppe gelesen und reflektiert. Wenn die Möglichkeit besteht, können die (besten) Interviews in der Schulzeitung erscheinen und auch an ein deutschsprachiges Jugendmagazin oder an die Schulzeitung der Partnerschule in einem deutschsprachigen Land geschickt werden und dadurch kann ein interkultureller Austausch gestartet bzw. fortgesetzt werden.

Die Arbeit an der am Anfang der Unterrichtseinheit gestellten Frage ‚Was ist wirklich wichtig im Leben?‘ wird noch nicht endgültig abgeschlossen. In der nächsten Unterrichtseinheit wird das Thema unter einem anderen Aspekt wieder aufgegriffen und die Arbeit daran fortgesetzt (siehe Kapitel 6 in diesem Band).

Quellen

- Kästner, Erich (1969): Ansprache zum Schulbeginn. Gesammelte Schriften für Erwachsene. Band 7. München–Zürich. 180–184.
- o. A. (2014): Lebenslektionen: Der beste Rat meines Lebens. <http://www.wiwo.de/erfolg/management/lebenslektionen-der-beste-rat-meines-lebens/9628858.html> (10. 03. 2015)
- Mai, Jochen (2014): Feedback geben. Guter Rat für Ratgeber. <http://karrierebibel.de/feedback-geben-guter-rat-fuer-ratgeber/> (10. 03. 2015)
- o. A. (2011): Plagiatsvorwürfe bei Doktorarbeit. Wie sollte Karl-Theodor zu Guttenberg reagieren? Leserbeiträge. <http://www.sueddeutsche.de/politik/plagiatsvorwuerfe-gegen-guttenberg-wie-soll-karl-theodor-zu-guttenberg-reagieren-1.1061154> (10. 03. 2015)
- o. A. (o. J.): Woxikon. Sprichwörter. <http://sprichwoerter.woxikon.de/666/guter-rat-ist-wie-schnee-je-leiser-er-faellt-desto-laenger-bleibt-er-liegen> (07. 03. 2015)
- Wagner, Peter (2008): Die Lehren meines Lebens. <http://jetzt.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/459637/Die-Lehren-meines-Lebens> (07. 03. 2015)

Literatur

- Boócz-Barna, Katalin (2015a): Reflexion der Lehr- und Lernprozesse. Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.
- Boócz-Barna, Katalin (2015b): Zur Rolle von Interaktionen beim Fremdsprachenlernen. Plädoyer für echte Diskurse im Fremdsprachenunterricht. In: Boócz-Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.
- Feld-Knapp, Ilona (2015a): Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Ungarn. Ein Überblick über den DaF-Unterricht und seine Erforschung. In: Boócz-Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.
- Feld-Knapp, Ilona (2015b): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.

6. Der Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die sprachlichen Mittel

6.1. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Rolle der sprachlichen Mittel am Beispiel der Unterrichtseinheit ‚Was ist wirklich wichtig im Leben?‘

Die im folgenden vorgestellte Unterrichtseinheit versteht sich in thematischer Hinsicht als eine mögliche Fortsetzung und Erweiterung der Unterrichtseinheit im Kapitel 5 in diesem Band und richtet sich ebenfalls an Jugendliche und junge Erwachsene mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen (Niveaustufe B2). Im Mittelpunkt der Arbeit in dieser Unterrichtseinheit steht die Entwicklung der lexikalischen und grammatischen Kompetenzen der Lernenden, also die Arbeit an der Entwicklung von sprachlichen Mitteln, die den Deutschlernenden ermöglichen, in der Fremdsprache ihre Ziele in der interkulturellen Kommunikation verwirklichen zu können. Durch die Beschäftigung mit dem Deutschen als Fremdsprache können auch ihre Attitüden, Einstellungen, Sichtweisen erweitert oder geändert werden, was wiederum zu einer erfolgreichen interkulturellen Verständigung beiträgt.

Bei der Arbeit an sprachlichen Mitteln soll allerdings auf die Mittlerfunktion besonderer Wert gelegt werden, die lexikalische oder grammatische Arbeit und die bei dieser Arbeit erworbenen Kompetenzen dürfen nicht zum Selbstzweck werden. Sie werden als unerlässliche, unentbehrliche Bausteine der Kommunikation verstanden, die den Weg vom Text zum Text ermöglichen – als Mittel für die Rezeption von sprachlichem Input und als Mittel zur Produktion sprachlichen Outputs, als Mittel also, die dementsprechend in ihrer dienenden Funktion wichtiger Bestandteil des DaF-Unterrichts sind (vgl. Feld-Knapp 2015b). Ihre Rolle, besonders die der Grammatikkenntnisse, änderte sich im FSU der letzten Jahrzehnte mehrmals, von der Überbetonung bis hin zur völligen Vernachlässigung. Endlich scheint ein Gleichgewicht erreicht worden zu sein, die sprachlichen Mittel und ihre Entwicklung spielen eine ihnen gebührende Rolle im FSU, im Einklang mit ihrer Rolle bei authentischer Kommunikation. Dabei wird wieder Wert auf Bewusstmachung gelegt, die lange Zeit aus dem Unterricht verbannt war (vgl. Feld-Knapp 2015a). Es werden neue lernpsychologische und lerntheoretische Erkenntnisse der Bezugswissenschaften in den Sprachunterricht mit eingebaut. Die Zielsprache wird mit Blick auf die Muttersprache

che und die weiteren Fremdsprachen der Lernenden gelernt und gelehrt, was auch auf die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Mitteln eine große Wirkung ausübt (vgl. Boócz-Barna 2015b). Ein reiches Inventar an verschiedenen Methoden zur Aneignung und Entwicklung sprachlicher Mittel steht den Lernenden und Lehrenden zur Verfügung, um die Arbeit erfolgreich und spannend zu machen. Diese Prinzipien sollen im DaF-Unterricht zur Geltung kommen – das folgende Unterrichtsbeispiel versucht dieser Anforderung gerecht zu werden.

6.2. Das Thema der Unterrichtseinheit mit spielerischen Sprachaktivitäten einführen

Als Ausgangspunkt zur Arbeit an der Frage: ‚Was ist wichtig im Leben?‘ dient ein kurzes Gedicht von Kurt Sigel (Sigel 2001). Da im Gedicht die Großschreibung und die Satzzeichen fehlen, lässt sich durch deren Einsetzung das Gedicht ‚vervollständigen‘, interpretieren. Für Deutschlernende ist es gleichzeitig auch eine Übung zur Bewusstmachung der Rolle von Satzzeichen und eine spaßvolle Möglichkeit zur Übung von Aussprache und Intonation. Die Arbeit wird noch spannender, wenn am Anfang die letzte Zeile nicht gezeigt wird, die Lernenden also das Ende selbst gestalten und dem Text auch auf diese Weise Sinn geben können. Das Verstehen kann erleichtert werden, indem die Lernenden auf die Formulierungsmöglichkeiten eines Konditionalsatzes mit der Konjunktion wenn und ohne Konjunktion sowie auf das Indefinitpronomen was als gekürzte Form von etwas aufmerksam gemacht werden.

Die Lernenden ergänzen die fehlenden Satzzeichen in Einzelarbeit, schreiben zum Gedicht eine letzte Zeile. Dann tragen sie einander in Partnerarbeit ihre Gedichte gegenseitig vor und vergleichen diese im Plenum mit dem Original. Das kurze humorvolle Gedicht regt zum Nachdenken an, in der Gruppe wird eine kurze Diskussion geführt zu den Fragen: Was kann man haben/besitzen? Wozu kann man dadurch werden?/Was kann man dadurch erreichen? usw.

Die Lösung zum Gedicht: Hast du was, bist du was. / Hast du nichts, bist du nichts. / Hast du was und bist du nichts, / bist du blöd. // Bist du blöd und hast du was, / bist du auch was. / Hast du nichts und bist du was, / wie machst du das?

6.3. Das Thema anhand einer Kurzgeschichte erarbeiten – einen literarischen Text in der fremden Sprache verstehen, Spracharbeit an einem literarischen Text

Zu der in Deutschland sehr berühmten, aber in Ungarn kaum bekannten Kurzgeschichte von Heinrich Böll ‚Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral‘ (Böll 1994) gibt es viele Didaktisierungsvorschläge für den muttersprachlichen Deutschunter-

richt. Für den DaF-Unterricht in Ungarn eignen sie sich jedoch in den meisten Fällen nicht oder nur zum Teil, da das Verstehen des Textes für die nicht muttersprachlichen Lernenden eine andere, eine viel größere Herausforderung bedeutet als für die muttersprachlichen Lernenden. Für diese kann die erste Begegnung mit dem Text auch fast gleich ein Interpretationsversuch sein, für die Ersteren aber müssen zuerst die sprachlichen Mittel aktiviert oder sogar neu eingeführt werden, um überhaupt die Handlung nachvollziehen zu können. Die Deutschlernenden brauchen in vielen Fällen aber auch kulturspezifische Kenntnisse zur Erschließung des Textinhalts und zum weiteren erfolgreichen Umgang mit dem Text. Daraus folgt, dass die Arbeit an der Sprache nicht vernachlässigt werden darf, aber sie darf die Inhalte, das literarische Erlebnis auch nicht in den Hintergrund drängen (vgl. Feld-Knapp 2015b).

Das folgende Unterrichtsbeispiel legt aus diesem Grund bei der Arbeit an diesem Text besonderen Wert auf die sprachlichen Mittel, die zum Verstehen und darauf basierend zu Deutungsversuchen und zum Nachdenken nötig sind. Die Auseinandersetzung mit dem Text soll aber den Lernenden ermöglichen, den Text zu erleben, darüber nachzudenken, ihre Gedanken und Gefühle auszutauschen.

6.3.1. Einführende, vorentlastende Aktivitäten mit Bildimpuls

Um den Ort, die Personen, die Situation kennenzulernen, werden die ersten Seiten eines Bilderbuches von einem französischen Künstler gezeigt (Böll–Bravo 2014). Die Lernenden betrachten die Bilder und beschreiben im Plenum die dargestellten Szenen mit Hilfe der W-Fragen: Was passiert? Wer macht was, wann, wo, warum? Dabei werden Schlüsselwörter verwendet bzw. eingeführt, wie z. B. Hafen, Fischer, Boot, Kutter, dösen, gereizt usw. Aufgrund der Bilder formulieren die Lernenden im Plenum auch ihre ersten Annahmen über die Handlung: Wie geht es wohl weiter mit den beiden Männern?

6.3.2. Präsentation des Textes – mündlich und schriftlich

Dann wird die Anekdote erzählt, d. h. durch eine Höraufnahme präsentiert, allerdings nur bis zur Pointe – bis zur Reaktion des Fischers auf die Zukunftsvision des Touristen: „Aber das tu ich ja schon jetzt.“ (Böll 2011) Während des Hörens versuchen die Lernenden den Text global zu verstehen, und nach dem Hören die W-Fragen im Plenum weiter zu beantworten. Sie vergleichen im Plenum ihre früheren Annahmen mit dem Gehörten. Aufgrund des Erzählstils und -tons überlegen sie auch, ob es bei dieser Geschichte um etwas Heiteres, Lustiges geht und welchen Ausgang die Geschichte haben könnte.

Nach dem Hören wird der Text gelesen, auch nur bis zur Pointe (Böll 1994), die Ideen der Gruppe werden mit dem Original verglichen. Beim Lesen kann den Ler-

nenden ein Arbeitsblatt beim detaillierten Textverstehen helfen. Es enthält Aufgaben zur Textsorte (Anekdote: eine Kurzgeschichte mit Pointe), zur Gliederung (Einführung/Hauptteil/Schluss), zur Handlung, zu narrativen und dialogischen Teilen, zu Textteilen, die Wirklichkeit und Phantasiewelt darstellen, und auch zum Titel, der vorerst aber auch unbekannt bleiben kann. Erst nach der selbständigen Gestaltung des Schlussteils wird in diesem Fall im Einklang mit dem von den Lernenden geschriebenen Schluss ein eigener Titel gefunden und dann mit dem Original verglichen. Auf den Arbeitsblättern soll dann der Originaltitel nicht angegeben werden.

6.3.3. Arbeit an lexikalischen Mitteln – lexikalische Einheiten aktivieren, einführen, üben und anwenden

Die lexikalischen Mittel im Text lassen sich in verschiedenen Übungen und Aufgaben nach unterschiedlichen thematischen Aspekten sammeln, ordnen und systematisieren. Die Lerngruppe kann arbeitsteilig an diesen Mitteln arbeiten: Die einzelnen Kleingruppen sammeln Wörter und Ausdrücke zu folgenden Themen: Meer/Hafen, Fische/Fischverarbeitung, Gefühle/Gefühlsausdruck. Sie können dabei das Wortmaterial auch nach Wortarten sortieren und im Text Verben, Substantive und Adjektive zu den einzelnen Themen finden.

Die fertigen Listen werden im Plenum vorgestellt und evtl. ergänzt. Im Weiteren wird mit Hilfe eines Arbeitsblattes detailliert am Wortschatz gearbeitet. Die Wörter und Ausdrücke aus dem Text sind auch hier thematisch gruppiert, die Aufgaben stellen verschiedene Wortkomponenten in den Mittelpunkt, sie führen aber gleichzeitig auch zum Nachdenken über den Textinhalt. Die Redewendungen aus dem Text ermöglichen auch einen interessanten interkulturellen Vergleich, die Lernenden können dabei ihre muttersprachlichen Kenntnisse und auch ihre Kenntnisse in anderen Fremdsprachen aktivieren und ihre Sicht auf die Welt mit Hilfe dieser Wendungen erweitern (Boócz-Barna 2015b).

Arbeitsblatt 1

Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral Die Wörter

1. Die Natur

- e) Was passt nicht zum Wortfeld Meer? Unterstreichen Sie. Bestimmen Sie das Genus.

___ *Flut*, ___ *Fisch*, ___ *Makrele*, ___ *Gesuchte*, ___ *Welle*, ___ *Fang*, ___ *Hummer*,
___ *Kamera*

f) Ergänzen Sie:

blau ___ *Himmel*, *grün* ___ *See*, *ein idyllisch* ___ *Hafen*, *schneeweiß* ___
Wellenkämme, *munter springend* ___ *Fische*, *erregt* ___ *Fischschwärme*,
friedlich hereinrollend ___ *Flut*, *das herrlich* ___ *Meer*

g) Unterstreichen Sie in 1 b), was nicht im Text steht.

2. Der Tourist und der Fischer

Passen folgende Wörter zum Touristen und zum Fischer? Welches Wort passt nicht?

a) *Tourist*: *schick angezogen*, *besorgt*, *unglücklich*, *beruhigt*, *nervös*, *begeistert*,
erregt

b) *Fischer*: *schläfrig*, *eifrig*, *ärmlich gekleidet*, *athletisch gebaut*, *ruhig*

3. Die Gesten

a) Ordnen Sie dem Touristen oder dem Fischer die folgenden Gesten zu. Kreuzen Sie an und geben Sie kurz an, was mit der Geste ausgedrückt wird.

Er schüttelt den Kopf. T-F _____

Er klopft dem anderen auf die Schulter. T-F _____

Er nickt mit dem Kopf. T-F _____

Er legt dem anderen eine Zigarette in die Hand. T-F _____

Er gestikuliert mit beiden Händen. T-F _____

b) Welche Funktion haben die Gesten beim Touristen und welche beim Fischer?

Beim _____ *ersetzen die Gesten oft die Worte.*

Beim _____ *begleiten die Gesten seine Worte.*

4. Die Gefühle

a) Finden Sie das passende Wort. (*die Erregung, die Kummernis, die Verlegenheit, die Begeisterung, das Mitleid*)

Kleinerer Kummer, Sorge – _____

Verwirrtheit, schwierige Situation – _____

Enthusiasmus, Freude – _____

Mitgefühl, Anteilnahme an der Not – _____

Aufregung, heftige Gefühlsbewegung – _____

b) Wessen Gemüts- und Gefühlszustand beschreiben diese Wörter? Formulieren Sie Ihre Antwort mit den passenden Adjektiven.

Der _____ *ist erregt,* _____.

c) Wie verhalten sich die beiden Männer? Ordnen Sie dem Touristen oder dem Fischer die Adjektive in der zeitlichen Reihenfolge der Handlung zu.

zufrieden – beruhigt – verlegen – begeistert – besorgt – neugierig – unglücklich – gereizt – nervös – selbstsicher – unbekümmert

Tourist: _____

Fischer: _____

5. Gegenwart (Realität) und Zukunft (Visionen des Touristen)

Beantworten Sie die Fragen auf Grund des Textes.

Was gehört zum jetzigen Leben des Fischers? Was hat der Fischer jetzt?

Was könnte er alles besitzen? _____

6. Redewendungen

Wessen Verhalten charakterisieren die Redewendungen „Da aller guten Dinge drei sind und sicher sicher ist“? – _____

Wie lauten diese Redewendungen im Ungarischen? _____

Welche ähnlichen Redewendungen kennen Sie in anderen Sprachen?

Welche Ähnlichkeiten und welche Unterschiede finden Sie bei den Redewendungen in den verschiedenen Sprachen? _____

6.3.4. Arbeit an grammatischen Mitteln – ein neues grammatisches Phänomen einführen, bewusst machen, üben und anwenden

Nach der Arbeit an lexikalischen Mitteln wird auch ein im Text mehrmals vorkommendes grammatisches Phänomen untersucht, analysiert, bewusst gemacht und geübt.

Der Lehrer spielt bei der Erarbeitung der neuen Grammatik eine helfende Rolle, lässt die Lernenden die Bedeutung, die Funktion und die Form des einzuführenden grammatischen Phänomens studieren, analysieren, führt die Lernenden mit Hilfe von konkreten Beispielen aus dem Text und mit gezielten Fragen zum Erkennen der Regeln, die so in gemeinsamer Arbeit formuliert werden können (Prinzip entdeckenden Lernens). Durch diese induktive Arbeitsweise wird gesichert, dass die Lernenden die gemeinsam erarbeiteten Regeln verstehen und länger behalten.

Bis zur automatisierten korrekten Anwendung führt aber noch ein langer Weg (Boócz-Barna 2015a). Die Lernenden müssen das Entdeckte und Verstandene einüben, zuerst in geschlossenen Übungen, dann in halboffenen und offenen Aufgaben, das heißt, die Inhalte in diesen Aktivitäten werden immer mehr von den Lernenden frei bestimmt. Damit das intensive Üben spannend und attraktiv wirkt, sollen die Übungen abwechslungsreich gestaltet werden, was Inhalte, Arbeitsformen, Medien und Sozialformen anbelangt. Aber auch die geschlossenen Übungen sollen etwas Relevantes, Interessantes, Neues mitteilen, was aber von der neuen Grammatik nicht ablenkt, was die Lernenden verstehen und worauf sie Bezug nehmen können. Aus diesem Grund eignen sich kontextlose Übungen, bei denen die mitgeteilten Inhalte keine Rolle spielen oder nicht von Interesse sind, eigentlich nicht.

Bei der Einführung des neuen grammatischen Phänomens in der konkreten Unterrichtseinheit werden zuerst aus der Anekdote von Böll Beispiele für Partizipialattribute/Partizipialkonstruktionen angegeben: der in der Sonne dösende Fischer/ die un gefangenen Fische/ der sich schläfrig aufrichtende Fischer.

Die Bedeutung der Beispiele wird durch Relativsätze gedeutet: Im Hafen sitzt ein Fischer, der in der Sonne döst. In der Flut springen munter die Fische, die nicht gefangen wurden. Der Tourist spricht den Fischer an, der sich schläfrig aufrichtet. Nachdem die entsprechenden grammatischen Bezeichnungen (Partizip Präsens und Partizip Perfekt) genannt worden sind, wird die Funktion der Partizipien untersucht. Als Hilfe zum Erkennen der attributiven Funktion können Fragen gestellt werden: Z. B. Welcher Fischer? – Der dösende Fischer. Die Lernenden werden durch Fragen darauf aufmerksam gemacht, dass das Partizip Präsens immer aktivisch gebraucht wird (Wer döst? Wer hat gedöst? – Der Fischer. – Der dösende Fischer.) und Gleichzeitigkeit mit dem Hauptsatz ausdrückt, also Gegenwart oder Vergangenheit (Im Hafen sitzt der dösende Fischer/ saß der dösende Fischer), während das Partizip Perfekt meist passivisch verwendet wird (Was wurde nicht gefangen? – Die Fische. – Die nicht gefangenen/ un gefangenen Fische.), und meist Vorzeitigkeit ausdrückt (In der Flut springen munter die Fische, die nicht gefangen worden sind oder sprangen munter die Fische, die nicht gefangen worden waren – die un gefangenen Fische).

Der Text wird weiter untersucht: An welchen Textstellen kommen Partizipialkonstruktionen vor, wie wirken sie? Partizipialkonstruktionen können dadurch als eher schriftsprachliche Phänomene eingeordnet werden, da sie in den erzählenden, narrativen Teilen des Textes vorkommen und nicht in den Dialogen.

Dann wird die Bildung von Partizipialattributen untersucht: dösen + d (Infinitiv + d) oder die schon bekannte Bildung des Partizips Perfekt. Dabei lohnt sich eine Wiederholung, um das schon vorhandene Wissen der Lernenden zu aktivieren, in welcher Funktion ihnen das Partizip Perfekt schon bekannt ist. Mit Hilfe von gezielten Lehrerfragen oder (wenn nötig) von Beispielsätzen rufen sie sich ihr grammatisches Wissen in Erinnerung und wiederholen kurz die Perfektbildung und die Bildung des

Passivs. Dadurch wird ihnen bewusst, dass bestimmte grammatische Formen in verschiedenen Funktionen verwendet werden können.

Die Ergebnisse der Arbeit an dem neuen grammatischen Phänomen sollen auch schriftlich festgehalten und visuell übersichtlich dargestellt werden. Lernende, die selbständige Arbeit gewohnt sind, können in Kleingruppen mit Hilfe der Schlüsselwörter Funktion, Bedeutung und Form arbeiten, während Lernende, die mehr Hilfe brauchen, mit Hilfe einer fertigen visuellen Darstellung mit einigen von ihnen auszufüllenden Lücken arbeiten.

Arbeitsblatt 2a

Für selbständige Arbeit, bei der auch eine Lernergrammatik benutzt werden kann

**Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral
Partizipialkonstruktionen**

Funktion

Bedeutung

Form

Arbeitsblatt 2b

Für gemeinsame Arbeit in der Lerngruppe

**Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral
Partizipialkonstruktionen**

Vervollständigen Sie bei der Arbeit an den Partizipialkonstruktionen das Arbeitsblatt.

1. Was sind Partizipialkonstruktionen?

*der in der Sonne **dösende** Fischer* Partizip _____ (Partizip I)
*die **ungefangenen** Fische* _____ Perfekt (Partizip II)

2. In welchen Teilen der Anekdote von Böll kommen sie vor? Unterstreichen Sie in den Dialogen – in den erzählenden (narrativen) Textteilen

3. In welcher Funktion werden sie verwendet? Stellen Sie Fragen.

*Im Hafen sitzt der **dösende** Fischer.* _____ *Fischer sitzt im Hafen?* Funktion: _____

4. Was bedeuten sie? Wie kann ihre Bedeutung anders ausgedrückt werden?

Durch _____

Im Hafen sitzt der in der Sonne dösende Fischer. = Im Hafen sitzt der Fischer, der _____.

In der Flut springen munter die _____ Fische. = In der Flut springen munter die Fische, die nicht gefangen wurden.

Der Tourist spricht den sich schläfrig aufrichtenden Fischer an. = Der Tourist spricht den Fischer an, der _____.

5. Wie werden Partizipialattribute gebildet?

Partizip Präsens: _____ + *d*

Partizip Perfekt: *ge*+ _____ + *t* (_____ Verben)

ge+ _____ + *en* (_____ Verben)

Bei welchen anderen grammatischen Phänomenen wird noch das Partizip Perfekt verwendet? _____, _____

6. Werden die Partizipialattribute passivisch oder aktivisch verwendet? Drücken sie Gleichzeitigkeit oder Vorzeitigkeit aus?

Partizip Präsens: *aktivisch*, _____

(Im Hafen sitzt der dösende Fischer = Im Hafen sitzt der Fischer und döst. Im Hafen saß der dösende Fischer. = Im Hafen saß der Fischer und döste.)

Partizip Perfekt: _____, *meist Vorzeitigkeit*

(In der Flut springen munter die Fische, die nicht gefangen worden sind = die ungefangenen Fische. Präsens + _____ / In der Flut sprangen munter die Fische, die nicht gefangen worden waren = die ungefangenen Fische. _____ + Plusquamperfekt)

In Partnerarbeit werden weitere Beispiele aus dem Text gesammelt, im Plenum geklärt und die Grammatik auf einem Arbeitsblatt eingeübt, indem die Lernenden die Partizipialkonstruktionen aus dem Text in Relativsätze umwandeln und dann selber Partizipialkonstruktionen bilden. Die einzelnen Beispiele werden auch ins Ungarische übersetzt und die Ähnlichkeiten in der Konstruktion festgestellt, was bei diesem grammatischen Phänomen eine große Hilfe bedeuten kann.

Arbeitsblatt 3

**Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral
Partizipialkonstruktionen**

I. Bilden Sie aus den Partizipialkonstruktionen Relativsätze.

1. ein ärmlich **gekleideter** Mann – ein Mann, der _____
2. ein schick **angezogener** Tourist – _____
3. der im Hafen **dösende** Fischer – _____
4. die **steigende** Nervosität des Touristen – _____
5. das Wohl des ärmlich **gekleideten** Menschen – _____
6. die Trauer über die **verpasste** Gelegenheit – _____
7. Endlich geht der Fischer von der Zeichensprache zum wahrhaft **gesprochenen** Wort über. – _____
8. Er blickt auf die friedlich **hereinrollende** Flut. – _____
9. Die Flut, in der die **ungefangenen** Fische munter springen. – _____

II. Bilden Sie Partizipialkonstruktionen.

1. Das spröde, fast feindselige Geräusch weckt den Fischer, der **sich** schläfrig **aufrichtet**.
 - a) ...den _____ Fischer.
 - b) ...den Fischer, der schläfrig nach seiner Zigaretenschachtel **angelt**.
den _____ Fischer.
2. Ein viertes Klick **schließt** die eifertige Höflichkeit **ab**.
Das ist ein viertes, _____ Klick.
3. Durch die eifertige Höflichkeit **ist** eine gereizte Verlegenheit **entstanden**.
Das ist eine _____, gereizte Verlegenheit.
4. Der Tourist, der die Landessprache **beherrscht**, versucht die Verlegenheit durch ein Gespräch zu überbrücken.
Der _____ Tourist versucht...
5. Der eifrige Tourist **hat** ihm schon eine Schachtel vor die Nase **gehalten**.
Die _____ Schachtel war voll.

6. Der Fischer **ist** *athletisch gebaut*.

Der _____ Fischer *steht auf*.

7. Der Fischer **steht auf, reckt sich**.

Der _____ Fischer *reckt sich*. / Der _____ Fischer *steht auf*.

8. Der Gesichtsausdruck des Touristen, der **sich** immer *unglücklicher fühlt*, *verrät* seine Gedanken.

Der Gesichtsausdruck des _____ Touristen

9. Die Antwort **kommt** *prompt und knapp*.

Die _____ Antwort *überrascht* den Touristen.

10. Der Fischer **hat** *heute schon zwei Dutzend Makrelen gefangen*.

Die _____ *zwei Dutzend Makrelen reichen* dem Fischer.

11. Das Klicken **hat** den Fischer beim Dösen **gestört**.

a) Der _____ Fischer *steht auf*.

b) Das _____ *Klicken ist nicht laut*.

In einer kurzen witzigen Übung sollen die Lernenden überlegen, welche Partizipialkonstruktionen im realen Leben möglich sind. Dann können sie einander auch ähnliche Aufgaben schreiben. Einige Beispiele:

a) eine in der Sonne dösende Makrele, ein hereinrollender Kutter, ein sinkendes Boot, ein Anweisungen gebender Fischer, ein Kopf schüttelnder Fischschwarm, eine in den Mund gesteckte Zigarette, ein nickender Fremder, ein bauendes Kühlhaus usw.

b) eine exportierende Zigarettschachtel oder eine exportierte Zigarettschachtel/erworbene oder erwerbende Lachsrechte/ein angelnder Fischer oder ein geangelter Fischer

Im nächsten Schritt können sie im Plenum überlegen, was der Unterschied zwischen einem sinkenden oder gesunkenen Boot, einem fotografierenden und fotografierten Fischer, einem störenden und gestörten Touristen, der steigenden Nervosität und der gestiegenen Nervosität usw. ist.

Die geübten Formen sollen im Weiteren auch in halboffenen Übungen verwendet werden, was gleichzeitig auch zu einer (nicht immer ganz ernst gemeinten) Meinungsäußerung führt. Auf Kärtchen sind verschiedene Behauptungen im Zusammenhang mit der Geschichte formuliert. Jeder zieht eine Karte und kommentiert im Plenum das Gelesene. Z. B. der Satz auf der Karte lautet: Der Tourist fotografiert

im Hafen. Möglicher Kommentar des Lernenden: Ich finde den im Hafen fotografierenden Touristen unsympathisch./Beide Männer rauchen. – Die rauchenden Männer schaden ihrer Gesundheit./Der Fischer fängt die Makrelen und verkauft sie. – Der Fischer kann mit dem Verkauf der gefangenen Makrelen nicht viel verdienen. Die Karten können auch einzelne Wörter enthalten, die man frei kombinieren kann. Z. B. fotografieren + Tourist – Der fotografierende Tourist ist meiner Meinung nach sehr eingebildet./Fisch + fangen – Die gefangenen Fische können den Fischer sicher nicht reich machen.

6.3.5. Arbeit an grammatischen Mitteln – ein grammatisches Phänomen wiederholen, anwenden

Die Zukunftsvisionen des Touristen laden die Lernenden dazu ein, selber über die Zukunft der beiden Protagonisten nachzudenken. Zuerst sollen sie aber die vom Touristen begeistert dargestellte Karriere verstehen. Nach dem Bereitstellen der nötigen lexikalischen Mittel wie Räucherei, Marinadenfabrik, Lachsrechte soll auch das in diesem Teil dominierende grammatische Phänomen, der Konjunktiv II, unter die Lupe genommen werden. Der Konjunktiv II ist für die Lernenden schon bekannt, jetzt sollen die vorhandenen Kenntnisse aktiviert und vertieft werden. Wie auch bei dem neu eingeführten grammatischen Phänomen sollen auch in diesem Fall Funktion, Bedeutung und Form studiert werden. In gemeinsamer Arbeit in der Lerngruppe können sich die Lernenden aufgrund der Beispiele im Text ihr Wissen in Erinnerung rufen und die nötigen Regeln formulieren. Sie sammeln im Text die Verben, die im Konjunktiv II stehen und ordnen diese nach der Bildung in drei Gruppen: würde + Infinitiv des Vollverbs/schwaches Verb im Konjunktiv Präteritum/starkes Verb im Konjunktiv Präteritum. Sie wiederholen die Regeln der Bildung und überlegen, warum im Text die Formen würde + Infinitiv überwiegen.

Mit Hilfe von Arbeitsblatt 4 wiederholen sie dann, wie Irreales in der Vergangenheit durch den Konjunktiv II ausgedrückt werden kann und verlegen dadurch die Visionen des Touristen in die Vergangenheit.

Arbeitsblatt 4

Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral Irreales – Konjunktiv II

Formulieren Sie die Visionen des Touristen in der Vergangenheit.

Stellen Sie sich das mal vor! Wie wäre es gewesen, wenn...?

- 1. Sie führen heute ein zweites, ein drittes, vielleicht sogar ein viertes Mal aus, und Sie würden drei, vier, fünf, vielleicht gar zehn Dutzend Makrelen fangen.*

Sie wären ein zweites, ein drittes ... Mal ausgefahren, und Sie _____

2. Sie würden nicht nur heute, sondern an jedem günstigen Tag zwei-, dreimal, vielleicht viermal ausfahren – wissen Sie, was geschehen würde?

3. Sie würden sich in spätestens einem Jahr einen Motor kaufen können, in zwei Jahren ein zweites Boot, in drei oder vier Jahren könnten Sie vielleicht einen kleinen Kutter haben.

Sie hätten sich nach spätestens einem Jahr einen Motor kaufen können,

4. Mit zwei Booten oder dem Kutter würden Sie natürlich viel mehr fangen – eines Tages würden Sie zwei Kutter haben. _____

5. Sie würden ein kleines Kühlhaus bauen, vielleicht eine Räucherei, später eine Marinadenfabrik. _____

6. Sie würden mit einem eigenen Hubschrauber rundfliegen, die Fischschwärme ausmachen und ihren Kuttern per Funk Anweisung geben.

7. Sie könnten die Lachsrechte erwerben, ein Fischrestaurant eröffnen, den Hummer ohne Zwischenhändler direkt nach Paris exportieren. _____

8. Dann könnten Sie beruhigt hier im Hafen sitzen, in der Sonne dösen – und auf das herrliche Meer blicken. _____

In Lerngruppen, in denen der Konjunktiv II noch nicht sicher beherrscht wird, kann eine vereinfachte Variante von Arbeitsblatt 4 mit kürzeren, einfacheren Sätzen eingesetzt werden, wie z. B. Satz 2: Sie würden an jedem günstigen Tag mehrmals ausfahren.

Dann stellen die Lernenden selber Überlegungen über die Zukunft des Fischers an und auch über die des Touristen. In Partnerarbeit setzen sie die Satzanfänge fort: Wenn der Fischer auf die Ratschläge des Touristen gehört hätte, ... / Wenn der Tourist dem Beispiel des Fischers gefolgt wäre, ... und vergleichen ihre Visionen im Plenum. Sie können aber die Geschichte auch in unsere Tage verlegen und über eine ähnliche Szene nachdenken: Wenn sich die beiden in unseren Tagen begegnet wären, ...

Zum Schluss können sich die Lernenden in die ursprüngliche Situation hineinversetzen und überlegen, wie sie sich an Stelle des Fischers oder des Touristen verhalten würden oder verhalten hätten. Ein jeder denkt darüber nach, notiert sich seine Gedanken und teilt sie dann den anderen Gruppenmitgliedern in einem Satz mit. Die Zuhörer können Fragen stellen, wenn sie auch eine Begründung wollen.

6.3.6. Freie Anwendung von sprachlichen Mitteln – Freie Meinungsäußerung, freie Textgestaltung

Nach diesen Lernaktivitäten stehen die zwei Protagonisten und die zwei Lebensphilosophien nebeneinander und die Lernenden können zum Schluss dazu angeregt werden, beide Wege abzuwägen und dazu frei Stellung zu nehmen. Jeder Lernende entscheidet, ob seiner Meinung nach der Fischer oder der Tourist Recht hat und schreibt seine Entscheidung auf einen Zettel. So kann eine Gruppenstatistik gemacht werden. Es können dementsprechend auch zwei Gruppen gebildet werden, diese Gruppen sollen dann in einer Diskussion versuchen, die anderen zu überzeugen, indem sie für die von ihnen gewählte Lebensphilosophie Argumente und Beispiele anführen. Es können auch Parallelen zum aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben gezogen werden.

Nachdem die Lernenden den Text in allen Einzelheiten verstanden und diskutiert haben, überlegen bzw. gestalten sie in Partnergruppen ein mögliches Ende für die Geschichte. Die Ideen werden dann im Plenum vorgestellt und mit dem Originalschluss verglichen. Die Handlung der Geschichte soll während der Arbeit so lange wie möglich offen bleiben, damit die Spannung aufrechterhalten bleibt und die Sprachlernenden sich immer wieder als Gestalter einer Variante der Geschichte aktiv einsetzen können. Es geht hier nicht nur um die Deutung von etwas Fertigem, sondern auch um die Gestaltung oder Mitgestaltung von etwas Eigenem.

6.3.7. Weiterführende Aktivitäten – Szenisches Spiel, Projekt, Recherche

Als weiterführende Aufgabe kann Bölls Geschichte bzw. können die in der Lerngruppe entstandenen Geschichten oder aber beide parallel auch inszeniert, in unterschiedlicher Rollenbesetzung im Unterricht, in der Schule, aber auch außerhalb des

Unterrichts oder der Schule zu verschiedenen Anlässen, wie z. B. an Projekttagen gespielt und auch auf Video aufgenommen werden. So wird eine Unterrichtsaktivität zu einem Unterrichtsprojekt.

In einer einfacheren Variante können die Dialoge der Kurzgeschichte im Unterricht zuerst in Partnerarbeit, dann auch im Plenum gespielt werden.

Auch einzelne Szenen können näher gedeutet, nachgespielt oder neu gestaltet werden und damit zum besseren Verständnis, zum Nachdenken, zu mehr sprachlicher Aktivität führen und nicht zuletzt viel Spaß machen: Die kurze Szene, wie der Fischer allmählich erwacht, kann z. B. im Plenum gespielt werden, mit Hilfe der Demonstration können die Lernenden die Szene auf spaßvolle Weise leichter verstehen. Auch die Szene, als der Tourist dem Fischer eine Zigarette anbietet, eignet sich zum Nachspielen. Die Lernenden denken im Plenum auch über das kommunikative Ziel der Szene nach (den anderen freundlich zu stimmen und ein Gespräch mit ihm anzufangen) und wie das gleiche Ziel mit anderen Mitteln erreicht werden könnte. Sie spielen dann in Partnerarbeit entweder die ursprüngliche oder eine selbst gestaltete Szene.

Recherche: Interessierte Gruppenmitglieder können angeregt werden, sich über den Autor bzw. über die Entstehungszeit der Kurzgeschichte zu informieren und die Informationen an die Lerngruppe z. B. in Form eines Referats weiterzugeben.

6.4. Die Arbeit am Thema abrunden – Arbeit an einem aktuellen Zeitungstext – Die Frage ‚Was ist wirklich wichtig im Leben?‘ beantworten

Die Anekdote von Heinrich Böll stellt aus der Perspektive der 1960er Jahre die Arbeit und die Erwerbstätigkeit in den Mittelpunkt. Der aktuelle Zeitungsartikel („Downshifting“: Karriere? Keine Lust mehr! 2014) beschäftigt sich mit Downshifting, einem Trend der letzten Jahre. Durch die Geschichte einer jungen Frau wird die veränderte Einstellung der jungen Generation zur Arbeit dargestellt. Das frühere und das neue Weltbild der jungen Frau könnten die Lernenden ansprechen, die auch bald vor ähnlichen Entscheidungen stehen. Es wird hier nicht nur die Frage überlegt, wieviel man arbeitet, sondern auch wie diese Arbeit ist und was alles noch im Leben zählt.

Als Einstieg werden aufgrund eines Fotos der jungen Frau aus dem Artikel im Plenum Annahmen über diese Person (Alter, Beruf, Herkunftsland, aktuelle Situation, Gemütszustand, mögliche Gründe dafür usw.) diskutiert. Dann werden die Schlagzeile und der Vorspann gelesen und damit die ersten Informationen über den neuen Trend eingeholt, die kurz im Plenum diskutiert werden. Beim Lesen des ersten Teils des Artikels werden Informationen über das Leben der jungen Frau no-

tiert, mit deren Hilfe dann an der Tafel im Plenum ihr Lebenslauf zusammengestellt wird. Die Lernenden vergleichen ihre ersten Annahmen über die Frau mit den Daten des Lebenslaufs. Sie stellen fest, was in ihrem Leben der Wendepunkt war, was zu grundsätzlichen Veränderungen führte. Sie diskutieren im Plenum kurz darüber, was sie dadurch verloren und was sie gewonnen hat, die Ergebnisse der Diskussion werden an der Tafel schriftlich festgehalten. Dann führen die Lernenden ein Gespräch in Kleingruppen, ob sie ihre Entscheidung für richtig halten und ob sie an ihrer Stelle genauso gehandelt hätten.

Der zweite Teil des Artikels kann den Lernenden als frei wählbare Aufgabe zum Weiterlesen empfohlen werden, wenn Interesse besteht, damit sie weitere Gründe für den neuen Trend und verschiedene Lösungswege für das Problem kennenlernen.

6.4.1. Die Arbeit am Thema abschließen – den thematischen Rahmen der Unterrichtseinheit herstellen

Als abschließende thematische Aufgabe der Unterrichtseinheit lesen die Lernenden ihre ersten Assoziationen zur Grundfrage der Unterrichtseinheit ‚Was ist wirklich wichtig im Leben?‘ und markieren sich mit verschiedenen Farben die Bereiche, die sie auch jetzt für wichtig halten oder für weniger wichtig halten als am Anfang, streichen die nicht mehr passenden Assoziationen durch und ergänzen das Assoziogramm evtl. mit neuen Bereichen. Dann werden die neu-alten Assoziationsblätter im Raum ausgestellt, gegenseitig gelesen und mit kurzen Rückmeldungen versehen, z. B. in Form von kurzen Kommentaren oder von verschiedenen Symbolen, die Gefallen, Einverständnis, Verwunderung, Ablehnung usw. ausdrücken. Da es hier um ganz persönliche Inhalte gehen kann, muss man mit diesen Aktivitäten sensibel umgehen. In Kenntnis der Lerngruppe muss die Lehrperson entscheiden können, wie weit sich die Lernenden voreinander öffnen wollen und dementsprechend die letzte Aufgabe wie oben beschrieben oder aber ohne die Ausstellung der Assoziogramme durchführen. Im letzteren Fall kann jeder Lernende nach der Einzelarbeit am Assoziogramm den anderen im Plenum etwas von seinen Gedanken und Gefühlen zur Grundfrage mitteilen, was er gern mitteilen möchte. Nach den Äußerungen der Lernenden kann auch der Lehrer seinen jungen Lernenden seine Gedanken, Einsichten und Erfahrungen als Mitglied einer anderen Generation schildern, jedenfalls ohne dabei belehrend zu wirken, eher im Sinne eines Austausches.

Um das Thema ausklingen zu lassen, kann ein Video (Urbanpiraten 2009) gezeigt werden, in dem Passanten verschiedener Herkunft, unterschiedlichen Alters aus diversen gesellschaftlichen Schichten nach ihrer Meinung zur von der Gruppe behandelten Grundfrage gefragt werden. Im Video werden wohl die Lernenden ihre eigenen Antworten wiederfinden aber auch andere kontroverse Meinungen hören. Durch das etwas philosophisch wirkende aber doch leicht verständliche Video kann ein Bild von Harmonie in Vielfalt entstehen, das keinen Kommentar benötigt.

6.5. Die Arbeit, den Lernprozess in der Unterrichtseinheit reflektieren

Nach längeren Unterrichtseinheiten sollen die Arbeit und die Ergebnisse gemeinsam in der Gruppe und auch einzeln zusammengefasst und reflektiert werden. Zur Reflexion soll zuerst gemeinsam ein Überblick über die wichtigsten Inhalte, Aktivitäten, Ergebnisse gegeben werden. Dann äußert sich schließlich ein jeder Lernende im Plenum in einer kurzen Mitteilung zur gesamten Arbeit am Thema, was ihm am besten gefallen hat, was am interessantesten war, wo er das meiste dazugelernt hat usw. Zu einer ausführlicheren und kritischeren Rückmeldung kann ein Auswertungsblatt ausgefüllt werden, das zur Reflexion und Selbstreflexion geeignet ist. Mit Hilfe dessen wird den Lernenden vieles in Bezug auf den eigenen Lernprozess, den Lernzuwachs und die dafür getragene eigene Verantwortung bewusst (gemacht), sie werden für Lernerautonomie sensibilisiert.

Quellen

- Böll, Heinrich (1994): Erzählungen. Köln: Kiepenheuer & Witsch. S. 75 ff. https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/ahb/mittelschulen/dienstleistungen/1_2010/AP_1G_D_text.pdf (05.03.2015)
- Böll, Heinrich–Bravo, Emil (2014): Der kluge Fischer. http://files.hanser.de/hanser/docs/20140117_214117125117-93_978-3-446-24298-2-Leseprobe.pdf (05.03.2015)
- Böll, Heinrich (2011): Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral. <http://www.hafawo.at/videos/heinrich-boell-anekdote-zur-senkung-der-arbeitsmoral/> (05.03.2015)
- o. A. (2014): „Downshifting“: Karriere? Keine Lust mehr! <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/arbeitswelt/downshifting-karriere-keine-lust-mehr-12872745.html> (05.03.2015)
- Sigel, Kurt (2001): Hast du was. In: Sigel, Kurt: Widerworte: Gedichte, Lieder, Nonsenseverse. München: Lyriked.
- Urbanpiraten – Lichtempfindlich (2009): Was ist wichtig im Leben? https://www.youtube.com/watch?v=3_o80S5xxzI (05.03.2015)

Literatur

- Boócz-Barna, Katalin (2015a): Reflexion der Lehr- und Lernprozesse. Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.
- Boócz-Barna, Katalin (2015b): Zur Rolle von Interaktionen beim Fremdsprachenlernen. Plädoyer für echte Diskurse im Fremdsprachenunterricht. In: Boócz-

- Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.
- Feld-Knapp, Ilona (2015a): Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Ungarn. Ein Überblick über den DaF-Unterricht und seine Erforschung. In: Boócz-Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.
- Feld-Knapp, Ilona (2015b): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.

Empfohlene Literatur

- Bimmel, Peter–Kast, Bernd–Neuner, Gerd (2004): Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Fernstudieneinheit 18. Berlin–München: Langenscheidt.
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Berlin: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, K.–Palotás, B. (2009): Kuriose Texte als Sprech- und Schreibanlass im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, I. (Hrsg.) (2009): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 232–238.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): Zum Wortschatzerwerb-Wortschatzlernen im Unterricht des Deutschen als zweiter Fremdsprache in Ungarn. In: Dringó-Horváth, I. et al. (2013): Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: Gáspár-Károli-Universität der Reformierten Kirche – L'Harmattan Kiadó, 205–217.
- Dauvillier, Christa–Lévy-Hillerich, Dorothea (2004): Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28. Berlin–München: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Dr. Kovač Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2009): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: UDV.
- Funk, Hermann (2006): Modelle einer produktionsorientierten Grammatikdidaktik – Anmerkungen zu „Sinn-losen“ und sinnvollen Übungen. In: Knapp, Ilona. (Hrsg.) (2006): Lernen lehren – Lehren lernen Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet és UDV (Budapester Beiträge zu DaF 1.) 155–169.
- Köster, Lutz (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, H.-J. – Fandrych, Ch. – Hufeisen, B. – Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, 1021–1032.

7. Textarbeit im DaF-Unterricht. Der Weg vom Text zum Text... – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis

Im Folgenden wird ein Beispiel für die Textarbeit im DaF-Unterricht vorgestellt, wodurch die Umsetzung der Theorie in die Praxis veranschaulicht und mit Hilfe didaktischer Kommentare reflektiert wird. Neben didaktischen Kommentaren zu den einzelnen Arbeitsphasen der Textarbeit werden bei jedem Schritt Lehrerkompetenzen hervorgehoben, die für die Lehrer bei der Planung, Durchführung, Evaluierung und Reflexion der Arbeitsschritte relevant sind. Da es den Rahmen der Arbeit sprengen würde, wird auf die Beschreibung methodischer Vorschläge bei den Arbeitsschritten verzichtet.

Die didaktischen Kommentare sowie die hervorgehobenen Lehrerkompetenzen werden aufgrund der theoretischen Kapitel dieses Bandes (Boócz-Barna 2015a, Boócz-Barna 2015b, Feld-Knapp 2015a, Feld-Knapp 2015b) und einschlägiger Literatur (Barkowski–Krumm 2010, Feld-Knapp 2005, Feld-Knapp 2009, Feld-Knapp 2014, Hallet 2006, Kruse 2005, Kruse 2007, Kruse 2010a, Kruse 2010b) formuliert.

7.1. Vorüberlegungen

7.1.1. Zum Planen der thematischen Einheit

Die vorliegende Textarbeit wurde für Studenten, die Germanistik als Nebenfach studieren, zusammengestellt. Die **Zielgruppe** der sogenannten „Minor“-Studenten zeichnet sich durch heterogene Sprach- und Vorkenntnisse aus. Bis zum zweiten Studienjahr, in dem die Zielgruppe der vorliegenden Textarbeit studiert, gleicht sich das sprachliche Niveau mehr oder weniger an. Auf ihre verschiedenen Hauptfächer zurückzuführende Heterogenität ihrer Vorkenntnisse, Denkweise, ihr Zugang zum Wissen und ihre unterschiedliche Herangehensweise an Probleme können einen großen Gewinn für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts bedeuten. Die **Zielsetzungen**, die für jeden Kurs im Bereich der Sprachpraxis als maßgebend gelten, liegen auch dieser thematischen Einheit zugrunde: Die Förderung der kommunikativen Kompetenz, Handlungskompetenz, Textkompetenz und interkulturellen Kompetenz. Der Schwerpunkt liegt bei dieser Einheit in der Förderung der **Textkompetenz**, wobei auch einer intensiven Spracharbeit eine bedeutende Rolle zukommt.

Die Förderung der oben genannten Kompetenzbereiche kann nur mit Hilfe der Herausbildung **autonomen Lernverhaltens** verwirklicht werden, auf dessen Förderung großer Wert gelegt wird. Da für Germanistikstudenten eine spezifische Herangehensweise an Sprache erforderlich ist, wird auch **der bewusste Umgang mit der Sprache** in den Mittelpunkt gestellt.

Didaktischer Kommentar

Bei der Planung einer thematischen Einheit hält man sich die Zielgruppe, deren sprachliches Niveau und fachliche Vorkenntnisse sowie die Zielsetzungen vor Augen. Bei den Zielsetzungen werden neben den allgemeinen Zielen des Fremdsprachenunterrichts wie Förderung der kommunikativen Kompetenz, Handlungskompetenz, Textkompetenz und interkulturellen Kompetenz auch die in den curricularen Grundlagen formulierten weiteren Ziele in Betracht gezogen wie die Ziele im Nationalen Grundlehrplan, in den Rahmenrichtlinien und in den lokalen Lehrplänen – im Falle des universitären Deutschunterrichts im Curriculum für das Fach Germanistik.

Lehrerkompetenzen

- Ableiten der Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, spezifischen Bedingungen der Zielgruppe und lerntheoretischen Überlegungen
- Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen
- Einschätzung vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden

7.1.2. Zur Themen- und Textauswahl

Die vorliegende thematische Einheit bettet sich in das Thema **Kultur der deutschsprachigen Länder** ein. In diesem studienrelevanten Thema wird ein Text über das immaterielle Kulturerbe von Deutschland, der Bericht von Karolina Kuhla *Unesco-Abkommen zum Kulturerbe. Fasching, Jodeln, Spreewaldgurke* (2012), ausgewählt.

Didaktischer Kommentar

Im Fremdsprachenunterricht soll den Lernenden ein reiches Spektrum an Texten unterschiedlicher Themen, Textsorten und Perspektiven angeboten werden.

Bei der Themenauswahl sollen verschiedene Kriterien berücksichtigt werden, die für die Verwirklichung der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts als Voraussetzungen gelten. Die Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Themen und der Kultur der deutschsprachigen Länder trägt zur Förderung der interkulturellen Kompetenz bei. Des Weiteren sollen durch die thematische Bedeutung der Texte,

Probleme der Lebenswelt, aktuelle Fragestellungen und Interessen der Lernenden angesprochen werden.

Bei der Textauswahl sind die sprachliche Komplexität, der sprachliche Schwierigkeitsgrad der Texte und die Textsorten zu berücksichtigen. Die ausgewählten Texte sollen dem sprachlichen Niveau, dem Alter und den Vorkenntnissen der Lernenden entsprechen. Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Textauswahl ist die Authentizität des Textes.

Lehrerkompetenzen

- Ableiten der Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, spezifischen Bedingungen der Zielgruppe
- Einschätzung vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden
- Einschätzung von Stärken und Schwächen der Lernenden
- aus Diagnosen Schlussfolgerungen für die Themen- und Textauswahl ableiten
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Textlinguistik mit besonderer Berücksichtigung textsortenspezifischen Wissens

7.2. Arbeitsphase 1 – Vor dem Lesen

7.2.1. Aktivierung der Vorkenntnisse

Vor dem Lesen des Textes ist **der erste Schritt** die Aktivierung der Vorkenntnisse. An erster Stelle wird eine Diskussion darüber geführt, was die Lernenden unter Kultur verstehen. Nach dieser Diskussion wird das Gespräch auf Grund von folgenden Definitionen für Kultur fortgesetzt:

9. Im Vergleich zu anderen Primaten beteiligen sich Menschen an einem äußerst breit gefächerten Katalog gemeinschaftlicher Tätigkeiten, von denen viele hauptsächlich mit nichtverwandten Personen stattfinden und unter der Herrschaft sozialer Normen im Kontext von Symbolen und formellen Institutionen stehen. (Tomasello 2011: 200)
10. Unter Kultur versteht man die Gesamtheit der Eingriffe des Menschen in seine Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung seiner materiellen und ideellen Bedürfnisse, einschließlich der diese Eingriffe begleitenden körperlichen, geistigen und sprachlichen Handlungen und der geistigen und stofflichen Manifestationen und Produkte. (Barkowski 2010: 174)
11. Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung (Duden 2001: 972)

Nach dieser Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff entwickeln Lernende eine eigene Arbeitsdefinition für Kultur.

Didaktischer Kommentar

Das Ziel dieses Arbeitsschrittes besteht darin, das Textverstehen durch die Aktivierung der vorhandenen Kenntnisse zu erleichtern. Durch die Diskussionen wird ermöglicht, sich der eigenen Vorstellungen über die Kultur bewusst zu werden und sich mit den Vorstellungen der Anderen auseinanderzusetzen. Die Arbeit mit den Zitaten führt dazu, dass Lernende unterschiedliche Herangehensweisen an die Definition kennen lernen und den Kulturbegriff auf einer höheren Abstraktionsebene sowie in größeren Zusammenhängen behandeln.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Einschätzung vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden
- Einschätzung von Stärken und Schwächen der Lernenden
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften vor allem in der Psychologie, in den Lerntheorien mit besonderer Berücksichtigung des Konstruktivismus

Als zweiter Schritt der Aktivierung der Vorkenntnisse führen die Lernenden eine Diskussion über die deutsche Kultur, sie sammeln zu diesem Thema ihre Ideen. Als Systematisierung ordnen sie größeren inhaltlichen Einheiten die gesammelten Stichwörter zu. In der folgenden Abbildung wird veranschaulicht, über welche Vorkenntnisse die Lernenden verfügen und wie sie ihr bereits vorhandenes Wissen strukturieren.

Didaktischer Kommentar

Bei diesem Arbeitsschritt sollen die Vorkenntnisse nicht nur aktiviert, sondern auch systematisiert werden. Durch eine Systematisierung wird ermöglicht, das vorhandene Wissen neu zu strukturieren. Die Diskussion in der Gruppe trägt dazu bei, die Perspektiven der Anderen kennen zu lernen und das eigene Wissen zu erweitern.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Lernerorientierung
- Einschätzung vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Psychologie, in den Lerntheorien mit besonderer Berücksichtigung des Konstruktivismus

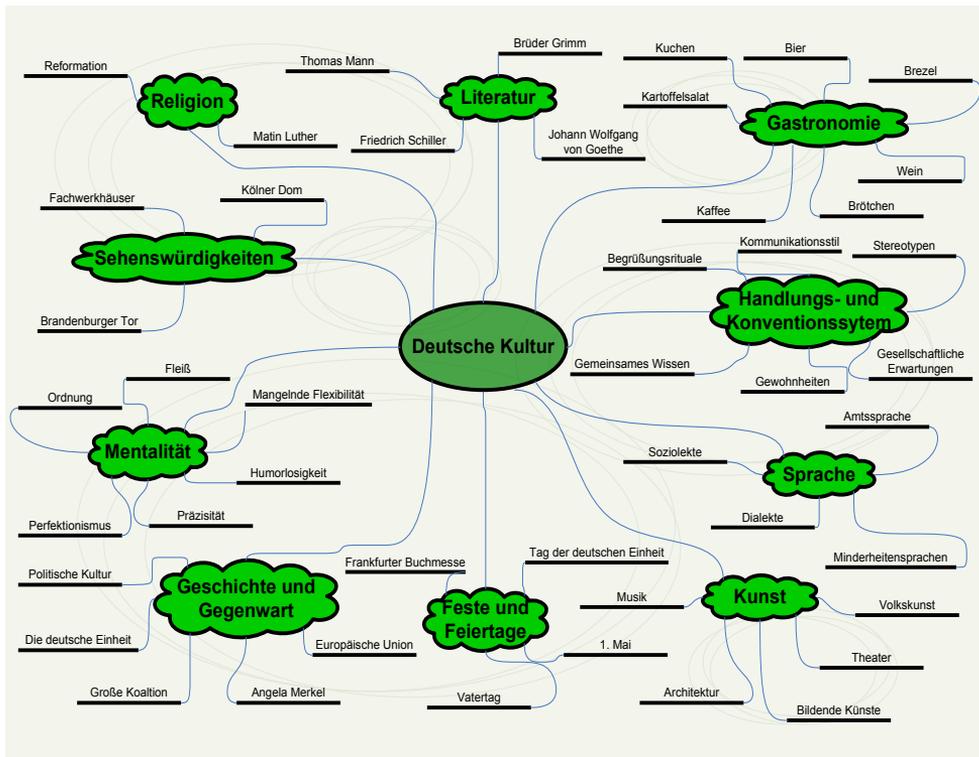


Abbildung 1: Überblick über die Ergebnisse der Aktivierung der Vorkenntnisse über die deutsche Kultur

7.2.2. Vorentlastung

Nach der Aktivierung der Vorkenntnisse schlagen die Lernenden Begriffe nach, welche für das Textverstehen relevant sind. Als Grundlage für die Diskussion über die nachgeschlagenen Begriffe dient der folgende Fragenkatalog. Nach der Diskussion haben die Lernenden die Aufgabe, den bei der Aktivierung der Vorkenntnisse genannten Oberbegriffen die nachgeschlagenen und besprochenen Begriffe zuzuordnen.

Fragenkatalog zum Thema *Kulturerbe*

Oktoberfest

Woher stammt die Idee des Oktoberfestes?

Erläutern Sie stichwortartig die Geschichte des Oktoberfestes.

Wie wird das Oktoberfest gefeiert? Nennen Sie einige typische Merkmale.

Grünkohl mit Pinkel

Was ist Grünkohl mit Pinkel und wo wird er gegessen?
Was ist unter den „Kohl-und-Pinkel-Touren“ zu verstehen?

Osterfeuer

Was bezeichnet der Begriff Osterfeuer?
Erläutern Sie die Geschichte des Osterfeuers.

Spreewaldgurke

Erläutern Sie die Geschichte der Spreewaldgurke.
In welchem Zusammenhang stehen folgende Begriffe mit Spreewaldgurke: DDR, Spielfilm Good Bye, Lenin!, Gurken-Radweg, „Auf die Gurke, fertig, los“?
Wo liegt der Spreewald?

Schuhplattler

Was bezeichnet der Begriff Schuhplattler?
Woher stammt der Name Schuhplattler?
Wie wird heute Schuhplattler interpretiert?

Augsburger Puppenkiste

Worauf bezieht sich der Begriff Augsburger Puppenkiste?
Warum kann die Augsburger Puppenkiste als Familienbetrieb bezeichnet werden?
Erläutern Sie die Geschichte der Augsburger Puppenkiste.
Mit welchen Stücken werden Kinder angesprochen?
Mit welchen Stücken werden Erwachsene angesprochen?

Schrebergarten

Was bezeichnet der Begriff Schrebergarten, welche weiteren Bezeichnungen kennen Sie noch?
Welche sozialen Funktionen haben Kleingärten?
Erläutern Sie die Geschichte vom Schrebergarten.

Weinkönigin

Was bezeichnet der Begriff Weinkönigin?
Erläutern Sie die Geschichte von der Weinkönigin.

Kölner Karneval

Wofür steht der Begriff Karneval, woher stammt das Wort und welche weiteren Bezeichnungen kennen Sie noch?

Stellen Sie den zeitlichen Verlauf eines Karnevals vor!
Charakterisieren Sie das kulinarische Brauchtum des Karnevals!
Nennen Sie einige Besonderheiten des Kölner Karnevals!

Meenzer Fassenacht

Wofür steht der Begriff Karneval, woher stammt das Wort und welche weiteren Bezeichnungen kennen Sie noch?
Worauf geht der Brauch der Fastnacht zurück? Erläutern Sie kurz die Geschichte.
Nennen Sie die Farben und die Symbole der Mainzer Fastnacht!

Jodelkunst

Wofür steht der Begriff Jodeln und woher stammt das Wort?
Erläutern Sie die Ursprünge des Jodelns und seine Verbreitung!

Reetdachdeckerei

Wofür stehen die folgenden Begriffe: Reetdächer, Reetdachdecker und Reetdachdeckerei?

Didaktischer Kommentar

Bei der Vorentlastung werden die Begriffe, die für das detaillierte Verstehen des Textes von großer Bedeutung sind, von den Lernenden nachgeschlagen und in der Gruppe diskutiert, damit die vorhandenen Kenntnisse erweitert, neue Kenntnisse gewonnen werden und eventuell Verstehensschwierigkeiten beim Lesen vorgebeugt wird. Die Anlehnung an die Aktivierung der Vorkenntnisse hat das Ziel, die neu erworbenen oder erweiterten Kenntnisse in das eigene Vorwissen einzuordnen.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Einschätzung vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Psychologie, in den Lerntheorien mit besonderer Berücksichtigung des Konstruktivismus

7.3. Arbeitsphase 2 – Während des Lesens

Der Text, der Bericht von Karolina Kuhla *Unesco-Abkommen zum Kulturerbe. Fasching, Jodeln, Spreewaldgurke* (2012), der dieser thematischen Einheit zu-

grunde liegt, ist auf Spiegel Online unter dem Link <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/deutschland-tritt-unesco-abkommen-fuer-immaterielles-kulturerbe-bei-a-872029.html> zu lesen.

Während des Lesens haben Lernende die Aufgabe, die Schlüsselwörter des Textes zu markieren.

Didaktischer Kommentar

Während des Lesens stehen den Lernenden zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, die das Verstehen erleichtern können. Bei diesem Schritt wurde die Hervorhebung der Schlüsselwörter, der wichtigsten informationstragenden Elemente des Textes gewählt, weil ihnen bei den Aufgaben nach dem Lesen eine große Bedeutung zukommt, mit Hilfe der Schlüsselwörter wird das Verstehen des Gesamttextes vorbereitet.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Textlinguistik mit besonderer Berücksichtigung der Kenntnisse darüber, wie das Textverstehen funktioniert

7.4. Arbeitsphase 3 – Nach dem Lesen

7.4.1. Textverstehen

7.4.1.1. Inhaltliche Bearbeitung des Textes mit Hilfe eines Mind-Mappings

Als erster Schritt des Textverstehens diskutieren die Lernenden darüber, welche Wörter sie im Text als Schlüsselwörter markiert haben und sie begründen ihre Wahl. Nach dieser Diskussion bearbeiten die Lernenden den Text mit Hilfe eines Mind-Mappings. Das folgende Raster zum Mind-Map dient als Ausgangspunkt der Aufgabe: Es wird in der Gruppe über die möglichen inhaltlichen Einheiten, Ober- und Unterbegriffe diskutiert.

Didaktischer Kommentar

Die Diskussion über die Schlüsselwörter des Textes ermöglicht einen ersten Einstieg ins Thema und eine Vorbereitung der Arbeit mit der Methode Mind-Mapping. Das Mind-Mapping als kognitive Technik ist für die inhaltliche Bearbeitung von Texten besonders gut geeignet, da mit Hilfe dieses Verfahrens inhaltliche Zusammenhänge veranschaulicht werden. Dadurch wird nicht nur das Textverständnis erleichtert,

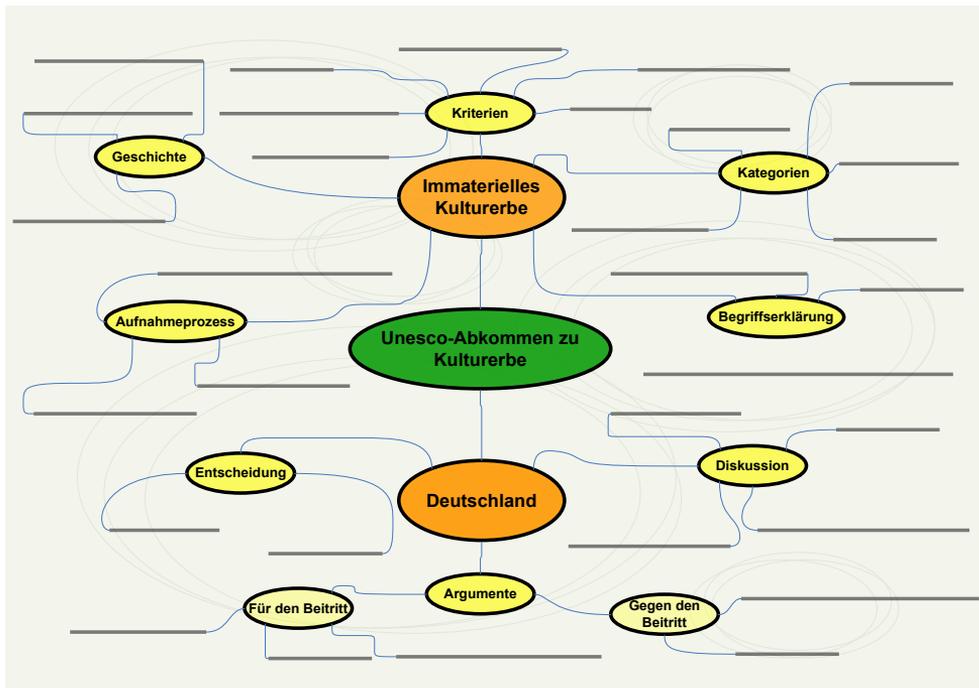


Abbildung 2: Raster zum Mind-Map

sondern auch eine derartige Technik kennen gelernt, mit der man Texte effektiv bearbeiten kann. Da die Kategorienbildung, welche oft Schwierigkeiten bedeutet, der wichtigste Schritt bei dieser Methode ist, wird den Lernenden als erster Schritt ein Raster vorgelegt. Die Arbeit mit diesem Raster hilft den Lernenden dabei, sich diese Methode zur Textverarbeitung Schritt für Schritt anzueignen und später selbstständig anwenden zu können.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Ableiten der Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, vor allem der Förderung der Textkompetenz und Lernerautonomie
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Textlinguistik mit besonderer Berücksichtigung der Kenntnisse darüber, wie das Textverstehen funktioniert

Als Fortsetzung der Arbeit mit dieser Technik ordnen die Lernenden den hervorgehobenen inhaltlichen Einheiten und Kategorien die im Text markierten Schlüsselwörter zu. Nach der Zuordnung vergleichen die Lernenden den linearen Aufbau des

- Ableiten der Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, vor allem der Förderung der Textkompetenz und Lernerautonomie
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Textlinguistik mit besonderer Berücksichtigung der Kenntnisse darüber, wie das Textverstehen funktioniert

7.4.1.2. Inhaltliche Bearbeitung des Textes mit Hilfe von Fragen und Antworten

Als zweiter Schritt des Textverstehens bearbeiten die Lernenden das folgende Aufgabenblatt. Bei den Antworten ist es wichtig, diejenigen auf offene Fragen in eigenen Worten zu formulieren.

1. Wie werden folgende Begriffe im Text definiert?

Weltkulturerbe

immaterielles Kulturerbe

Kitsch

Kommerz

Kulturidentität

2. Erläutern Sie die Geschichte des immateriellen Kulturerbes.

3. Wie läuft der Aufnahmeprozess in die Liste des immateriellen Kulturerbes ab?

4. Warum sind gemeinsame Nominierungen möglich? Nennen Sie Beispiele dafür.

5. Ergänzen Sie folgende Tabelle.

Argumente	
für den Beitritt zum Unesco-Abkommen	gegen den Beitritt zum Unesco-Abkommen

Didaktischer Kommentar

Nach dem Lesen des Textes eignet sich die Methode Fragen und Antworten als hilfreiche Arbeitstechnik zur inhaltlichen Bearbeitung des Textes, zum globalen und detaillierten Verstehen. Durch die Antworten ist es möglich, sich mit den einzelnen thematischen Einheiten tiefgehend auseinanderzusetzen. Da die Fragen mit eigenen Worten beantwortet werden, bietet sich die Möglichkeit, sich vom Text zu lösen und sich auf die Textgestaltungsaufgabe vorzubereiten.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Textlinguistik mit besonderer Berücksichtigung der Kenntnisse darüber, wie das Textverstehen funktioniert

7.4.2. Wortschatzarbeit

Nach der inhaltlichen Bearbeitung des Textes ist der nächste Schritt die sprachliche Bearbeitung. Der erste Schritt der Auseinandersetzung mit der Sprache des Textes ist die Wortschatzarbeit. Die Lernenden lösen die folgenden Aufgaben zum Text, sie suchen nach Synonymen, Antonymen, deutschsprachigen Entsprechungen für Fremdwörter und sie formulieren Textstellen in ihren eigenen Worten. Bei jeder Aufgabe ist es wichtig, den Kontext zu beachten. In der Gruppe wird besprochen, mit welchen Hilfsmitteln es möglich ist, die Aufgaben zu lösen, dabei wird auf Wörterbücher und Lexika hingewiesen.

1. Nennen Sie Synonyme und beachten Sie dabei den Kontext!

beschließen
Tradition
Abkommen
prestigeträchtig
versehen
Verzögerung
Güter
ursprünglich
gesättigt
zögern
schützenswert
Sehnsucht
Missbrauch
ideologisch
Grenze
feilschen
verstoßen
Nominierung
Auszeichnung
umfassen
schlichtweg
aufrufen

2. Nennen Sie Antonyme und beachten Sie dabei den Kontext!

lebendige
künstlich
Aufnahme
kommerziell
Beitritt
offiziell
verhindern
politisch
ausbrechen
verboten sein
Konvention
finanziell
begrüßen
Streit
Vordergrund
enorm
Schutz

3. Ersetzen Sie folgende Fremdwörter mit deutschsprachigen Entsprechungen!

ratifizieren
diffizil
Konvention
Gremium
Kandidat
Diskussion
finanziell
kommerziell
international
Kriterium
ökonomisch
Definition
Projekt
Kabinett
Rituale
Tourist
Folklore
enorm
sich engagieren
Praktiken
Universum
programmieren

4. Formulieren Sie die fett gedruckten Satzteile in Ihren eigenen Worten, ohne den Sinn zu verändern.

Diffizile Fragen – über die **sich** jetzt Herr Wulf und Frau Merkel **den Kopf zerbrechen** dürfen. _____

Nun gilt es, eine nationale Liste mit schützenswerten Gütern zu erstellen, von der Deutschland jährlich **zwei Vorschläge einreichen** darf. _____

Laut offizieller Definition gelten als immaterielles Kulturerbe – **nicht zu wechseln mit dem Weltkulturerbe** – „lebendige kulturelle Ausdrucksformen, die unmittelbar von menschlichem Wissen und Können getragen werden“.

Damit eine Ausdrucksform zum immateriellen Kulturerbe erklärt werden kann, muss sie **bestimmte Kriterien erfüllen**. _____

Es muss Menschen geben, die sie als Teil ihres Kulturerbes ansehen, sie ausüben und von einer Generation an die nächste weitergeben. _____

Dort hat man einen anderen Blick auf Kulturerbe, menschliches Können steht im Vordergrund. _____

Die mit Weltkulturerbe- und Weltnaturerbetiteln gesättigten westlichen Staaten ließen sich Zeit. _____

a) *Ist der Beitritt vollzogen, dürfte in Deutschland eine Diskussion um das immaterielle Kulturerbe ausbrechen, b) die ganze Talkshow-Wochen füllen könnte [...]*

a) _____

b) _____

Wo verläuft die Grenze zwischen Kitsch und Kultur? _____

Scheiden sich die Geister an Schrebergarten, Weinkönigin oder Grünkohl mit Pinkel? _____

Und schaffen es Meenzer Fassenacht, Kölner Karneval sowie Würzburger Fasching, sich für die fünfte Jahreszeit stark zu machen? _____

Bei allen gilt: „Folklore zu kommerziellen Zwecken“ ist verboten. _____

Didaktischer Kommentar

Die Aufgaben tragen vor allem zur Wortschatzerweiterung bei. Bei der Auswahl der Wörter ist es wichtig, die sprachliche Niveaustufe der Lernenden zu beachten. Es wird auch darauf großer Wert gelegt, was die hervorgehobenen Wörter im Kontext bedeuten, wie sie im Text funktionieren. Ferner bietet sich die Möglichkeit, sich in die Arbeit mit Wörterbüchern zu vertiefen. Es können neue Wörterbücher und Lexika kennen gelernt werden, und es wird auch auf den Umgang mit diesen Hilfsmitteln eingegangen. Die Beschäftigung mit dem Wortschatz des Textes und mit den Wörterbüchern hat für die Herausbildung autonomen Lernverhaltens eine hohe Relevanz.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Einschätzung vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden
- Ableiten der Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, vor allem der Förderung der Textkompetenz, Sprachkompetenz und Lernerautonomie
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Lexikologie und in den Lerntheorien, im Konstruktivismus

7.4.3. Grammatikarbeit

Als eine Möglichkeit der Grammatikarbeit führen die Lernenden die SOS-Methode mit Hilfe der folgenden Aufgaben durch. Zwei grammatische Themen werden bearbeitet, die Ländernamen und die Modalverben. Die einzelnen Arbeitsschritte werden in der Gruppe nicht nur besprochen, sondern auch reflektiert.

1. a) Sammeln Sie aus dem gelesenen Text die Ländernamen.
- b) Ordnen Sie sie danach, ob sie mit oder ohne Artikel verwendet werden.

Ländernamen mit Artikel: _____

Ländernamen ohne Artikel: _____

- c) Ordnen Sie die Ländernamen in die folgende Tabelle ein.

Singular			Plural
maskulin	feminin	neutral	

d) Formulieren Sie die Regeln

zum Genus von Ländernamen: _____

zum Artikelgebrauch von Ländernamen: _____

e) Nennen Sie die Einwohner der oben genannten Länder.

Ländernamen	Einwohner

2. a) Sammeln Sie aus dem Text die Modalverben und bestimmen Sie ihre Bedeutungen.

Modalverben zur objektiven Aussage		Modalverben zur subjektiven Aussage	
Modalverb	Bedeutung	Modalverb	Bedeutung

b) Ersetzen Sie die Modalverben sinngemäß durch die angegebenen Umschreibungen.

es ist möglich, ...
jmd. hat die Chance/Gelegenheit/Möglichkeit
etwas ist gestattet/erlaubt
es ist nötig/notwendig/erforderlich
die Absicht/den Plan/die Idee haben
beauftragt sein/den Auftrag haben
es wäre gut, wenn...
wie man sagt/hört, dass...
es wird gesagt/behauptet, dass...
wahrscheinlich/vermutlich
eventuell/möglicherweise/vielleicht

Diffizile Fragen – über die sich jetzt Herr Wulf und Frau Merkel den Kopf zerbrechen **dürfen**.

Bedeutung:

Umformung:

Nun gilt es, eine nationale Liste mit schützenswerten Gütern zu erstellen, von der Deutschland jährlich zwei Vorschläge einreichen **darf**.

Bedeutung:

Umformung:

Die Formulierung **soll** verhindern, dass Traditionen künstlich am Leben gehalten oder wiederbelebt werden.

Bedeutung:

Umformung:

Ist der Beitritt vollzogen, **dürfte** in Deutschland eine Diskussion um das immaterielle Kulturerbe ausbrechen, die ganze Talkshow-Wochen füllen könnte: [...]

Bedeutung:

Umformung:

Ist der Beitritt vollzogen, dürfte in Deutschland eine Diskussion um das immaterielle Kulturerbe ausbrechen, die ganze Talkshow-Wochen füllen **könnte**: [...]

Bedeutung:

Umformung:

Damit eine Ausdrucksform zum immateriellen Kulturerbe erklärt werden **kann**, muss sie bestimmte Kriterien erfüllen.

Bedeutung:

Umformung:

Damit eine Ausdrucksform zum immateriellen Kulturerbe erklärt werden kann, **muss** sie bestimmte Kriterien erfüllen.

Bedeutung:

Umformung:

Es **muss** Menschen geben, die sie als Teil ihres Kulturerbes ansehen, sie ausüben und von einer Generation an die nächste weitergeben.

Bedeutung:

Umformung:

Dabei **können** die Ausdrucksformen auch fortwährend neu gestaltet werden.

Bedeutung:

Umformung:

Für das Chorgemeinschaftswesen, die Jodelkunst und die Reetdachdeckerei **könnte** sich Deutschland gemeinsam mit den baltischen Staaten, Österreich und der Schweiz beziehungsweise Holland engagieren.

Bedeutung:

Umformung:

Doch natürlich sind mit der Auszeichnung finanzielle Hoffnungen verbunden – auf den Titel **dürften** Touristen folgen.

Bedeutung:

Umformung:

Kritisch **dürfte** wegen des Kommerzverbotes die Nominierung des größten Volksfestes der Welt werden: Der stellvertretende SPD-Fraktionsvorsitzende im Münchner Stadtrat, Helmut Schmid, hat bereits einen Antrag gestellt, das Oktoberfest nicht zum Kulturerbe zu erklären.

Bedeutung:

Umformung:

Man **wolle** abwarten, bis der Ratifizierungsprozess abgeschlossen sei, heißt es aus der Landeshauptstadt.

Bedeutung:

Umformung:

Die Gespräche **sollten** von „unten nach oben“ geführt werden, so wünscht es sich DUK-Vizepräsident Wulf [...]

Bedeutung:

Umformung:

Das Volk **soll** Vorschläge einreichen, auch Nichtregierungsorganisationen seien aufgerufen.

Bedeutung:

Umformung:

Didaktischer Kommentar

Durch die SOS-Methode wird es möglich, die grammatischen Kenntnisse zu vertiefen und zu systematisieren. Die Arbeitsschritte Sammeln–Ordnen–Systematisieren

setzen einen hohen Grad an Selbständigkeit und Bewusstheit der Lernenden voraus, deshalb ist es wichtig, auf die Reflexion der einzelnen Arbeitsschritte im Unterricht einen großen Wert zu legen. Diese Art und Weise der Grammatikarbeit führt zu einem bewussten Umgang mit sprachlichen Phänomenen der Texte und fördert die Sprachaufmerksamkeit der Lernenden.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Ableiten der Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, vor allem der Förderung der Textkompetenz und Lernerautonomie
- Einschätzung vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Morphologie und in den Lerntheorien, im Konstruktivismus

7.4.4. Textgestaltung

7.4.4.1. Vor dem Schreiben

Bei der Textproduktion haben die Lernenden die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zum bearbeiteten Text *Unesco-Abkommen zum Kulturerbe. Fasching, Jodeln, Spreewaldgurke* zu verfassen. Vor dem Schreiben werden **die textsortenspezifischen Merkmale** besprochen: Eine Definition für die Inhaltsangabe, die Funktion der Textsorte, ihr inhaltlicher und formaler Aufbau und ihre sprachliche Gestaltung. Nach der Besprechung der textsortenspezifischen Merkmale sammeln die Lernenden die Schritte, die man bei dem Schreiben durchführen kann und eruieren, wie der **Schreibprozess** abläuft.

Didaktischer Kommentar

Es ist wichtig, vor dem Schreiben nicht nur die textsortenspezifischen Merkmale der gegebenen Textsorte zu klären, sondern auch auf die einzelnen Schritte des Schreibens einzugehen. Die Lernenden sollen sich der Prozesshaftigkeit der Textproduktion bewusst werden, da nur diese Bewusstheit es ermöglicht, Texte adäquat gestalten zu können. Für die Förderung der Schreibfertigkeit ist die Bewusstheit besonders wichtig, da der Schreibprozess im Vergleich zu anderen Fertigkeiten die größte Selbständigkeit und innere Aktivität voraussetzt.

Bei der Auswahl der Textsorte soll der Lehrende die Zielsetzungen und die Zielgruppe beachten. Die Inhaltsangabe gilt als eine studienrelevante Textsorte, da bei dem Verfassen dieser Textsorte für die wissenschaftliche Arbeit relevante Fähigkeiten von großer Bedeutung sind.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Einschätzung vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden
- Ableiten der Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, vor allem der Förderung der Textkompetenz und Lernerautonomie
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Textlinguistik mit besonderer Berücksichtigung der Kenntnisse darüber, wie der Prozess der Textproduktion abläuft

7.4.4.2. Während des Schreibens

Während des Schreibens der ersten Fassung der Inhaltsangabe haben die Lernenden die Aufgabe, auf die inhaltlichen, sprachlichen und formalen Kriterien der Textsorte zu achten. Bei der Anfertigung der Rohfassung können die Lernenden auf die Mind-Maps und die Fragen/Antworten zurückgreifen.

Didaktischer Kommentar

Damit die Lernenden die Texte den Anforderungen entsprechend gestalten können, ist eine Voraussetzung, die Anforderungen genau und eindeutig zu formulieren.

Lehrerkompetenzen

- Wahrnehmung der Lehrerrolle als Förderer und Ratgeber

7.4.4.3. Nach dem Schreiben

Nach dem Schreiben wird in der Gruppe eine **Schreibwerkstatt** organisiert: Die ersten Fassungen der Inhaltsangabe korrigieren die Lernenden sich gegenseitig nach folgenden, sich auf den Inhalt, die Textsorte und sprachliche Gestaltung beziehenden Bewertungskriterien:

Bewertungskriterien für die Inhaltsangabe

Inhaltliche Relevanz



Textsortenadäquatheit

Gesamtaufbau und Gliederung, Textkohärenz



Sprachgebrauch (korrekte Wortwahl, variantenreicher Ausdruck, textsortenadäquater Stil):



sprachsystematische Richtigkeit



Didaktischer Kommentar

Bei der Schreibwerkstatt können die Lernenden die Prozesshaftigkeit des Schreibens erleben und über Texte reden, was zur Herausbildung einer neuen Lernkultur beiträgt.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Ableiten der Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, vor allem der Förderung der Textkompetenz und Lernerautonomie
- Texte von Lernenden als Basistexte im Unterricht nutzen
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Textlinguistik mit besonderer Berücksichtigung der Kenntnisse darüber, wie der Prozess der Textproduktion abläuft

Nach der Schreibwerkstatt wird die erste Fassung des Textes überarbeitet. Das Überarbeiten der Rohfassung erfolgt nach inhaltlichen und sprachlichen Aspekten. Die inhaltliche Bewertung dient dazu, den roten Faden des Textes zu überprüfen und die Rohfassung zu verbessern und zu vervollständigen. Die sprachliche Korrektur wird mit Hilfe einer Fehlertherapie durchgeführt. Die Fehler, die vor allem die sprachsystematische Richtigkeit betreffen, werden systematisch bearbeitet: Morphologische Fehler werden nach Wortarten gruppiert, syntaktische und textgrammatische Fehler werden systematisiert, semantische Fehler werden thematisch geordnet. Der Rechtschreibung wird auch eine große Aufmerksamkeit geschenkt, besonders der Zeichensetzung, die eine leichtere Orientierung im Text ermöglicht.

Didaktischer Kommentar

Durch eine inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung mit den Bewertungen der eigenen Texte haben die Lernenden die Möglichkeit, ihren Schreibprozess auszuwerten und zu reflektieren. Sowohl die inhaltliche als auch die sprachliche Neukonzipierung der Texte erhöhen die Bewusstheit der Lernenden, was für die Effektivität der späteren Schreibprozesse von großem Belang ist.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Ableiten der Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, vor allem der Förderung der Textkompetenz und Lernerautonomie
- Überprüfen und Beurteilen der Lernerfolge
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Textlinguistik mit besonderer Berücksichtigung der Kenntnisse darüber, wie der Prozess der Textproduktion abläuft

7.4.4.4. „Mein Kulturerbe“

Als letzter Schritt der Textarbeit werden in der Gruppe Ideen zum Thema „Ungarisches Kulturerbe“ gesammelt. Anhand dieser Auseinandersetzung haben die Lernenden die Aufgabe, einen Text mit dem Titel „Mein Kulturerbe“ zu verfassen, in dem sie das Thema Kulturerbe aus ihrer eigenen europäischen und ungarischen Perspektive behandeln. Die Textsorte können die Lernenden frei auswählen. In der folgenden Abbildung wird veranschaulicht, über welche Vorkenntnisse die Lernenden verfügen und wie sie ihr bereits vorhandenes Wissen strukturieren.

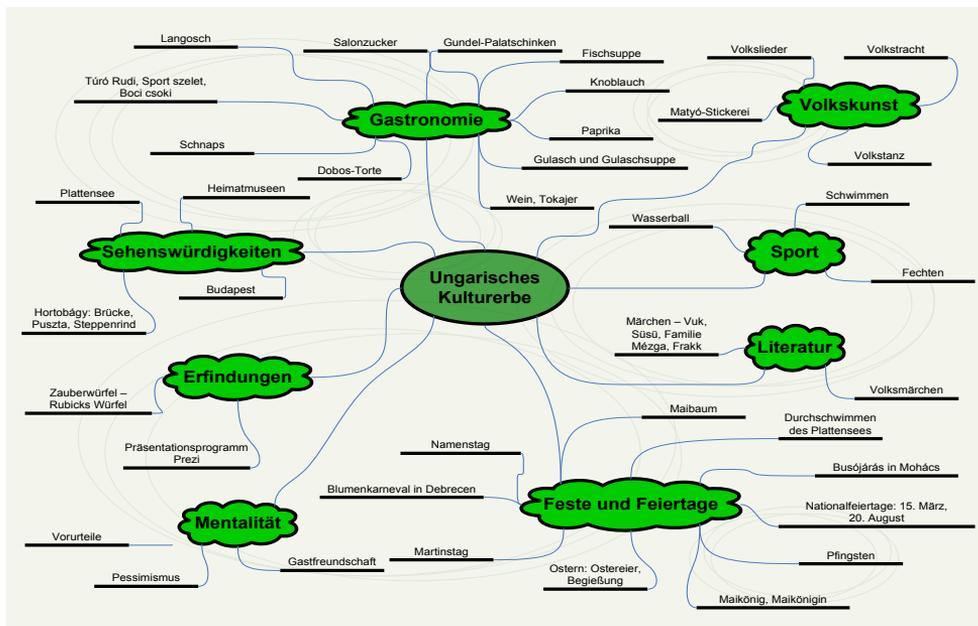


Abbildung 4: Überblick über die Ergebnisse der Aktivierung der Vorkenntnisse über das ungarische Kulturerbe

Didaktischer Kommentar

Bei diesem letzten Schritt der Textarbeit werden zwei Zielsetzungen in den Mittelpunkt gestellt: Erstens die Lernenden auf persönlicher Ebene anzusprechen und zweitens für die Kreativität der Lernenden Raum zu bieten.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Ableiten der Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, vor allem der Förderung der Textkompetenz
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, vor allem in der Textlinguistik mit besonderer Berücksichtigung der Kenntnisse darüber, wie der Prozess der Textproduktion abläuft

7.5. Autonome Lernwege vom Text zum Text

Bei der folgenden Aufgabenstellung haben die Lernenden die Möglichkeit, einen neuen Lernweg zu beschreiten, der vom Text zum Text führt. Nach einer gründlichen Besprechung der einzelnen Arbeitsschritte bearbeiten die Lernenden selbständig ein frei ausgewähltes Thema mit Hilfe von Texten, die sie inhaltlich und sprachlich im Hinblick auf den Wortschatz und die Grammatik behandeln. Bei der Textproduktion schreiben die Lernenden eine Inhaltsangabe zu einem der Texte und weisen ihre Fähigkeit nach, mit dem Schreibprozess reflektiert umgehen zu können.

Portfolio

Textarbeit zu einem frei ausgewählten Thema

1. Themenwahl

1.1. Begründung der Themenwahl

Begründung der Themenwahl anhand der folgenden Leitfragen:

- Was ist das Thema der Arbeit?
- Warum wurde dieses Thema gewählt?
- Wo sollen im Thema Grenzen gesetzt werden?
- Worauf soll der Schwerpunkt der Arbeit gesetzt werden?

1.2. Schlüsselwörter zum Thema

Zusammenstellung eines Glossars der wichtigsten Begriffe mit folgenden Zielsetzungen:

- Verständnis der wichtigsten thematischen Einheiten
- Nachvollziehen von komplexeren Texteinheiten

2. Textrezeption

2.1. Textsammlung zum Thema

Drei Texte zum Thema auswählen, die zu beachtenden Kriterien für die Textauswahl:

- Quelle: deutschsprachige Presse, Fachartikel etc.
- Quellen im Literaturverzeichnis angeben

2.2. Inhaltliche Bearbeitung der Texte

- Formulierung von Kernaussagen
- Formulierung von Fragen und Antworten
- Formulierung von Thesen und Argumenten
- Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern
- Mind-Mapping
- Flussdiagramm

2.3. Wortschatzarbeit

- paradigmatische Beziehungen
 - bedeutungsgleiche oder -ähnliche Wörter (= Synonyme)
 - Wörter mit gegenteiliger Bedeutung (= Antonyme)
 - unter- oder nebengeordnete Wörter (= Hyponyme)
- syntagmatische Beziehungen: Kollokationen
- Wortfamilien
- Wortfelder
- zweisprachiges Glossar

2.4. Grammatikarbeit (SOS-Methode)

Bei jedem Text wird ein grammatisches Thema hervorgehoben und mit Hilfe der SOS-Methode bearbeitet:

- Sammeln
- Ordnen
- Systematisieren – Regeln finden

3. Textproduktion – Inhaltsangabe

3.1. Rohfassung

3.2. Inhaltliche Bearbeitung

3.3. Sprachliche Bearbeitung – Fehlertherapie

3.4. Endgültige Fassung

Didaktischer Kommentar

Das Portfolio wird als eine Möglichkeit für die Förderung autonomen Lernverhaltens im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Es zeigt sich als gewinnbringender Lernweg für die Entwicklung des Textverstehens, die Wortschatzerweiterung, die Systematisierung und Vertiefung der Grammatikkenntnisse, sowie für die Textproduktion. Darüber hinaus wird durch die Arbeit mit dem Portfolio ermöglicht, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, die Lernergebnisse zu überprüfen und den Lernweg zu reflektieren.

Lehrerkompetenzen

- Unterrichtsgestaltung nach didaktischen Prinzipien wie Textorientierung, Lernerorientierung
- Ableiten der Lehr- und Lerninhalte aus übergeordneten Zielsetzungen, vor allem der Förderung der Textkompetenz und Lernerautonomie
- Wahrnehmung der Lehrerrolle als Förderer und Ratgeber
- Fachwissenschaftliche Kenntnisse in den Bezugswissenschaften, in den Lerntheorien, vor allem im Konstruktivismus, in der Textlinguistik mit besonderer Berücksichtigung textsortenspezifischen Wissens

Quellen

- Barkowski, Hans (2010): Kultur. In: Barkowski, Hans–Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen–Basel: Francke. 174.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2001): Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Kuhla, Karolina (2012): Unesco-Abkommen zum Kulturerbe. Fasching, Jodeln, Spreewaldgurke. Spiegel Online. <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/deutschland-tritt-unesco-abkommen-fuer-immaterielles-kulturerbe-bei-a-872029.html> (19.01.2015)
- Tomasello, Michael (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Literatur

- Barkowski, Hans–Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen–Basel: Francke.
- Boócz-Barna, Katalin (2015a): Reflexion der Lehr- und Lernprozesse. Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des

- Deutschen als Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.
- Boócz-Barna, Katalin (2015b): Zur Rolle von Interaktionen beim Fremdsprachenlernen. Plädoyer für echte Diskurse im Fremdsprachenunterricht. In: Boócz-Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (= LINGUA. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis Bd. 2). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): 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. 188–206.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: iudicum Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2015a): Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Ungarn. Ein Überblick über den DaF-Unterricht und seine Erforschung. In: Boócz-Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.
- Feld-Knapp, Ilona (2015b): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin–Feld-Knapp, Ilona–Kárpáti, Zsófia–Kertes, Patrícia–Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Kruse, Otto (2005): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 11. neu bearbeitete Auflage. Frankfurt: Campus.
- Kruse, Otto (2007): Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Zürich. <http://www.afh.uzh.ch/index/Wiss-Schrieben0110.pdf> (10. 09. 2014)
- Kruse, Otto (2010a): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Konstanz: UVK.
- Kruse, Otto (2010b): Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag. 45–82.

8. Möglichkeiten zur Förderung des Fremdverstehens im Sprachunterricht anhand von zwei Unterrichtsbeispielen

8.1. Didaktik des Spielfilms im DaF-Unterricht: Unterrichtseinheit 1: „Barbara“

8.1.1. Das Medium Film

In unserer von Medien bestimmten Wirklichkeit weist der Einsatz von Spielfilmen im Sprachunterricht didaktische Vorzüge auf. Geeignete Filme sprechen Lernende an. Der Film weckt das Interesse der Lernenden, indem er die Augen und die Ohren anspricht. Er vermittelt Information und wirkt gleichzeitig auch als ästhetisches Produkt auf den Rezipienten. Durch dieses audiovisuelle Erleben können komplexe Themenbereiche behandelt werden. Mit einem gut ausgewählten Spielfilm können sich Lernende auf vielfältige Weise auseinandersetzen.

8.1.2. Zur Filmauswahl

Ein gut ausgewählter Spielfilm erleichtert den Lernenden **das Hineinversetzen** in eine bestimmte geschichtliche Epoche oder eine Person. Als Faustregel gilt, dass der Spielfilm das zeigen sollte, was im Unterricht besprochen wird. So können die Lernenden z. B. aufgrund des Gesehenen Schlüsse über das in der Unterrichtseinheit Thematisierte ziehen. Ein weiterer Gesichtspunkt bei der Auswahl ist, dass der Film dem **Sprachniveau** (und der Altersgruppe) entsprechen soll. Manche guten Spielfilme scheiden aus, weil der authentische Dialekt der Darsteller die Lernenden vor eine zu große Herausforderung stellt und sie dadurch ihre Motivation verlieren. Technische Möglichkeiten, die das Verstehen erleichtern, können in Betracht gezogen werden. Der Lehrer kann darauf hinweisen, dass z. B. bei der individuellen Arbeit mit dem Film das Einblenden der originalsprachlichen Untertitel das Sprachverständnis erleichtert, nicht Verstandenes lässt sich durch das Mitlesen erschließen. Es stellt sich auch die Frage, ob es problematisch ist, wenn die Lerner den einzusetzenden Film bereits kennen. Die Frage ist vor allem dann berechtigt, wenn bei der Bearbeitung des Spielfilms „Vermutungen über das Thema, die Handlung oder das Ende“ eine große Rolle spielen oder bei der Überlegung, dass durch die Bekanntheit die ins Detail gehende Arbeit mit dem Film eventuell langweilig wird. Die Erfahrung zeigt eher das Gegenteil: Deutschsprachige Spielfilme sind DaF-Lernenden hierzulande eher Terra incognita. Schon aus diesem Grund sollte dem Filmeinsatz im DaF-Un-

terricht eine größere Rolle zukommen. Ein zentrales didaktisches Problem ist **die Länge** des Filmes. Lohnt es sich, min. 90 Minuten der Unterrichtsstunde dem Anschauen des Filmes zu widmen? Muss man wegen der Länge auf den Film verzichten? Wie kann man das inhaltliche Potenzial in dem gegebenen Zeitrahmen nutzen? Als Hauptregel kann gelten, dass man nur mit Abschnitten arbeitet. Kurze Filmsequenzen, z. B. Trailer machen auf den ganzen Film neugierig und wirken für weitere Recherchen motivierend. Mit Hilfe von weiterführenden Aufgaben werden Zusammenhänge problemlos verständlich. Ein Spielfilm kann Gegenstand des Unterrichts werden, ohne dass man ihn ganz zeigt. Ein Szenenbild, das Filmplakat, Screenshots aus DVDs, „Bildgeschichten“ genügen, um über den Film ins Gespräch zu kommen. Das Internet bietet sich als reichhaltige Quelle an. Auf der anderen Seite muss daran gedacht werden, dass die Lernenden berechtigterweise den Wunsch äußern, dass sie den ganzen Film sehen wollen. Und nicht zuletzt: Je nach Unterrichtskonzept ist es nicht auszuschließen, dass Lernende den ganzen Film kennen sollen.

8.1.3. Ziele der Unterrichtseinheit „Barbara“

Die Unterrichtseinheit mit dem Einsatz des Spielfilms „Barbara“ (2012) ist ein Teil des Projekts „Vergangenheit verstehen – die DDR im Film“. Das Projekt richtet sich an **erwachsene Lernende mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau B2/C1**. Das Unterrichtsbeispiel zeigt, wie beim Einsatz vom Spielfilm im DaF-Unterricht Lernziele einander überschneiden und ergänzen. Ziel der Unterrichtseinheit ist es – im Sinne des interkulturellen Ansatzes im Landeskundeunterricht – **das Fremdverstehen und das Kulturverstehen** zu fördern. Um diese komplexe Kompetenzentwicklung zu realisieren, werden folgende Schwerpunkte gesetzt: die Verbesserung der kulturkundlichen – in diesem Fall in erster Linie der historischen – Kompetenz und die der fremdsprachlichen Kompetenz, Förderung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit und des autonomen Lernens. Das Filmdrama „Barbara“ eignet sich ganz besonders für eine interessante und fundierte Auseinandersetzung mit der DDR. Die Lernenden sollen die filmischen Mittel und die damit transportierten Botschaften erkennen, sie sollen wahrnehmen, wie historische Fakten im Spielfilm thematisiert werden.

8.1.4. Aufbau der Unterrichtseinheit „Barbara“

Die Unterrichtseinheit ist in drei Phasen gegliedert: die Vorbereitung der Filmsichtung, das Filmgespräch und die Nachbereitung. **In der Vorbereitung** sollen sich Lernende einen Überblick über das politische System, über die Struktur der DDR verschaffen. Mit Hilfe der hier vorgestellten Aufgaben eignen sich die Lernenden ein **Hintergrundwissen** über die SED-Herrschaft der DDR an. Diese **Vorentlastungsaufgaben** ermöglichen ein besseres Verstehen der Filmgeschichte und sind für

die spätere Diskussion über den Film unerlässlich. **Im Filmgespräch** wird der Trailer angeschaut. Die Aufgaben dienen als Beispiel, wie man **mit einem kurzen Ausschnitt im Unterricht arbeiten** kann. Das Interview mit dem Filmregisseur bietet den Lernenden weitere Informationen über den Film. Die letzte Aufgabe in dieser Arbeitsphase ist eine Spracharbeit, die Rekonstruierung des Filminhaltes. Die Erfahrung zeigt, dass das detaillierte Verstehen eines deutschen Films für Lernende eine große Herausforderung darstellt, deshalb ist es sinnvoll, den Inhalt auch dann ausführlich zu besprechen, wenn die Möglichkeit besteht, sich den ganzen Film anzusehen. Vor der dritten Phase schauen sich die Lernenden den ganzen Spielfilm an. **In der Nachbereitungsphase** kann der Lehrer an der Argumentationsweise der Lernenden erkennen, wie die geplante Förderung der historischen Kompetenz (vorbereitet mit den Materialien zu den historischen Hintergründen, Interview, Inhaltsangabe) gelungen ist. In dem zweiten Interview (Nina Hoss, Christian Petzold) bietet sich weiteres Material über die DDR. Abgeschlossen wird die Unterrichtseinheit mit Aufgaben zur Filmkritik, nach all den rezeptiven Aufgaben schreiben die Lernenden ihre eigene Kritik über den Film „Barbara“.

8.2. Unterrichtseinheit 2: Sprachenvielfalt in der Schweiz

8.2.1. Ziele und Aufbau der Unterrichtseinheit Sprachenvielfalt in der Schweiz

In dieser kürzeren Unterrichtseinheit (Zeitraumen: 2 Mal 45 Minuten) geht es um die sprachliche Vielfalt der Schweiz. Die Schweiz ist für die meisten Deutschlernenden das Land, das ihnen am wenigsten bekannt ist. Es stößt deshalb immer auf großes Interesse, wenn ihnen Zugänge eröffnet werden, die die Begegnung mit der Schweiz ermöglichen. Jeder weiß, dass in der Schweiz viele Sprachen gesprochen werden, aber eigene Erfahrung damit haben die wenigsten Lernenden. Zielgruppe dieses Unterrichtsbeispiels sind erwachsene Lernende oder Mittelschüler mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau B2. Die Lernenden sollen sich Kenntnisse über die Viersprachigkeit und die schweizerdeutsche Sprachsituation aneignen. Sie sollen die Landessprachen auch räumlich den verschiedenen Landesteilen bzw. den Kantonen zuordnen können. Ziel ist es, diese Informationen mit Hilfe eines Aufgabenblattes zum Leseverstehen und der entsprechenden Seiten des offiziellen Landeskundeportals der Schweiz selbst herauszufinden. Das Aufgabenblatt „Schweizerdeutsch verstehen“ bietet eine Möglichkeit, Schweizerdeutsche Dialekte zu hören und macht auf die für die Schweiz typische Dialektenvielfalt aufmerksam. Der Blog, der als Grundlage der Arbeit dient, gibt den Lernenden authentische Informationen über die Sprachsituation in der Deutschschweiz, auch aus der Sicht eines „Nichtschweizers.“

8.3. Unterrichtsbeispiel 1: „Barbara“

8.3.1. Aufgabenblatt zur Vorbereitung des Films

1. Finden Sie zu den Verben die passenden Definitionen.

a) den Mut nehmen, die Hoffnung rauben/zunichtemachen, unter Druck setzen	1. durchsuchen
b) genau verfolgen, was jemand (der verdächtig ist) tut	2. einschüchtern
c) bis in den letzten Winkel absuchen, um etwas oder jemanden zu finden	3. inhaftieren
d) polizeilich/gerichtlich vernehmen	4. observieren
e) beobachten, ausspionieren	5. strafversetzen
f) als Strafe jemanden (einen Beamten oder Soldaten) auf einen anderen, meist ungünstigeren Posten, an einen anderen Ort beordern	6. überwachen
g) mit Abhörgeräten versehen	7. verhören
h) jemanden festnehmen	8. verwanzen

2. Ergänzen Sie. Die Begriffe im Kasten können Ihnen dabei helfen.

*Auslandsgeheimdienst Geheimpolizei KGB Oppositionelle
Regimekritiker Straftaten Überwachungsinstrument*

Das **Ministerium für Staatssicherheit** der DDR (kurz **MfS** oder **Stasi**) war der Inlands- und _____ der DDR und zugleich Ermittlungsbehörde (*Untersuchungsorgan*) für „politische _____“. Das MfS war innenpolitisch vor allem ein Unterdrückungs- und _____ der SED gegenüber der DDR-Bevölkerung, das dem Machterhalt diente. Dabei setzte es als Mittel Überwachung, Einschüchterung, Terror und die so genannte Zersetzung gegen _____ und _____ („feindlich-negative Personen“) ein. Das MfS wurde am 8. Februar 1950 gegründet. Patenorganisation war unter anderem der _____ der SU. Das MfS wurde von der SED als „Schild und Schwert der Partei“ (SED) bezeichnet. Die Hauptaufgabe des MfS war, in der Tradition der sowjetischen _____ die DDR unerbittlich und mit Hass gegen deren Feinde zu verteidigen.

(nach: http://de.wikipedia.org/wiki/Ministerium_f%C3%BCr_Staatssicherheit)

*Behörde Bevölkerungsgruppe Druck Informant Umfeld Untergang
Überwachungssystem Überzeugung Vergünstigung Verhalten*

Ein **inoffizieller Mitarbeiter** (kurz IM, oft auch als informeller Mitarbeiter oder geheimer _____ bezeichnet) war in der DDR eine Person, die verdeckt Informationen an das Ministerium für Staatssicherheit lieferte, ohne formal für diese _____ zu arbeiten. Das MfS beschäftigte zum Zeitpunkt ihres _____ über 175.000 IM in allen _____ der DDR. Das Netzwerk der inoffiziellen Mitarbeiter war ein tragendes Element des _____ der DDR, da so auch eine konspirative Überwachung von Personenkreisen möglich war. Von 1950 bis 1990 arbeiteten auch 20 000 bis 30 000 Bundesbürger als inoffizielle Mitarbeiter der Stasi. Von diesen waren viele ehemalige Bürger der DDR, die im Auftrag der Stasi in die Bundesrepublik Deutschland übersiedelten. Bei den Informationen handelte es sich in der Regel um Berichte über das _____ von Personen aus dem persönlichen oder beruflichen _____ des inoffiziellen Mitarbeiters. Häufig waren auch engste Freunde und Familienangehörige inoffizielle Mitarbeiter und bespitzelten sie. Ein Teil der inoffiziellen Mitarbeiter handelte aus politischer _____, andere versprachen sich davon _____ und andere wiederum wurden unter _____ gesetzt.

(nach: <http://stasiopfer.de/content/view/23/55/>)

3. Welche Präposition passt? Ergänzen Sie.

als auf aus bis durch für in mit ohne über von zu (2mal)

Ausreiseantrag war in der DDR ein gängiger Ausdruck _____ einen Antrag zur ständigen Ausreise _____ der DDR. Damit gab ein DDR-Bürger dem Staat zu verstehen, dass er eine staatliche Genehmigung zur Reisefreiheit _____ das Gebiet des Ostblocks hinaus beansprucht und dass er dauerhaft außerhalb der DDR leben wollte. Um _____ DDR-Bürger aus der DDR legal auswandern zu können, also die innerdeutsche Grenze _____ Gefahr für Freiheit, und Leben passieren zu können, bedurfte es dieses Ausreiseantrages. Das Verlassen der DDR ohne staatliche Genehmigung wurde als Republikflucht strafrechtlich verfolgt. Wer gefasst wurde, geriet _____ politische Haft. Wer einen Ausreiseantrag in den Westen stellte, musste _____ langwierigen und harten Schikanen rechnen. Die negativen Folgen für den Antragsteller reichten _____ zum Verlust der Arbeitsstelle und der Verhinderung von Bildungschancen. Der Antrag konnte auch da _____ beitragen, dass der Antragsteller beim MfS intern als feindlich-negative Person eingestuft wurde. Dabei wurde grundsätzlich ein so genannter „operativer Vorgang“ angelegt, mit dem Ziel, die gesamten Lebensumstände der Zielperson zu ermitteln, um sie dann mittels einer individuell abgestimmten „Zersetzungsmäß-

nahme“ _____ Rücknahme des Ausreiseantrags zu veranlassen. Viele Ausreisewillige wurden bewusst kriminalisiert. Aus der DDR reisten von 1961 bis 1988 etwa 383.000 Menschen legal aus. Im selben Zeitraum verließen etwa 222.000 Menschen auf anderen Wegen die DDR: eher wenige _____ Flucht über die deutsch-deutsche Grenze, viele durch Freikauf aus dem Gefängnis, die meisten, indem sie _____ einer genehmigten Reise nicht zurückkehrten.

(nach: <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/115638> und <http://de.wikipedia.org/wiki/Ausreiseantrag>)

4. Setzen Sie die Verben im Kasten in entsprechender Form in den Text ein.

aussetzen einweisen entsprechen gelten herrschen passen

Das bedrückendste Kapitel der DDR-Heimerziehung

Der **Jugendwerkhof** war eine Einrichtung im System der Spezialheime der Jugendhilfe in der DDR. _____ wurden Jugendliche im Alter zwischen 14 und 18 Jahren, die im Sinne der DDR-Pädagogik als schwererziehbar _____ dem Staatsziel der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit nicht _____ oder aus der Sicht verschiedener staatlicher Organe (Schule, Betriebe, Polizei, Staatssicherheit,) nicht in das Gesellschaftsbild der DDR _____. Aufgabe des Jugendwerkhofes war die Umerziehung zum vollwertigen Mitglied der sozialistischen Gesellschaft und zum bewussten Bürger der DDR. In den Einrichtungen _____ teilweise menschenunwürdige Bedingungen. Die Insassen waren weitgehend rechtlos und oftmals Schikanen und Misshandlungen _____. Zwischen 1964 und 1989 wurden über 4000 Jugendliche zur „Anbahnung eines Umerziehungsprozesses“ in den **Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau** eingewiesen.

(nach: <http://de.wikipedia.org/wiki/Jugendwerkhof>)

8.3.2. Aufgabenblatt zum Filmgespräch

1. Schauen Sie sich das Filmplakat und den Trailer an: <http://www.barbara-film.de/> – Welche filmbiographischen Angaben erfährt man von dem Filmplakat? Ergänzen Sie.

Titel	
Erscheinungsjahr	
	Christian Petzold
	Nina Hoss, Ronald Zehrfeld
Filmpreis	

2. Stellen Sie Vermutungen zum Inhalt des Filmes an. Gehen Sie dabei auf folgende Fragen/Punkte ein:

- Filmplakat/Trailer
- Gattung
- Zeit und Ort der Handlung
- Hauptdarsteller
- Handlung

**3. Sehen Sie sich das Interview mit dem Regisseur Christian Petzold an:
<https://www.youtube.com/watch?v=3Qbpnglb3PI>**

- c) Wie fasst Christian Petzold die Handlung des Films zusammen?
- d) Was hat Christian Petzold dazu bewogen, das Drehbuch zu schreiben und den Film zu drehen?
- e) Wie beschreibt er die Beziehung zwischen Barbara und ihrem Chef?
- f) „Es wurde nur dort gedreht, wo die Zeit stehen geblieben ist.“ Was meint der Regisseur damit?

4. Lesen Sie nun die Inhaltsangabe, wobei Sie beim Lesen die fehlenden Nebensätze in die passenden Stellen einfügen.

- a) Erklären Sie die kursiv gedruckten Textstellen mit eigenen Worten.
- b) Vergleichen Sie die Informationen über die Handlung mit Ihren Vermutungen.
- c) Wie finden Sie das Filmplakat?

Filminhalt

DDR, Sommer 1980: Nachdem sie einen Ausreiseantrag gestellt hatte, und daraufhin inhaftiert worden ist, **1.** _____. Dort arbeitet sie nun in der Kinderchirurgie unter Oberarzt André Reiser. Von der Stasi überwacht begegnet die Ärztin ihrem Chef André, argwöhnisch und distanziert. Barbara vermutet, **2.** _____. Sie verhält sich misstrauisch ihrem Vorgesetzten und den Kollegen gegenüber, zumal ihr Geliebter, ein Außenhandelsmitarbeiter aus Westdeutschland, Jörg, *die Flucht über die Ostsee nach Westdeutschland*¹ vorbereitet. Nichts scheint sie mehr im Land zu halten, sie fühlt sich wie auf der Durchreise. Barbaras berufliche Fähigkeiten beeindrucken Reiser. Sie diagnostiziert bei der jungen *Ausreißerin*² Stella eine Meningitis, **3.** _____. Als Barbara Stella zur Seite steht, hindert er sie nicht daran. Ist der Chefarzt nun auf sie angesetzt oder in sie verliebt? Die Verwirrung von Barbaras Gefühlen nimmt zu; je näher der Tag der Flucht rückt, **4.** _____. Andre erzählt Barbara, dass er früher für einen ärztlichen Fehler in seinem Krankenhaus mit verantwortlich war, *der Vorfall wurde vertuscht*³ und Reiser versetzt. Seither sei er durch die Stasi *erpressbar*⁴. An

dem Wochenende, **5.** ____, soll sie die Anästhesie bei der Operation eines jugendlichen Patienten, Mario, übernehmen, der bei einem Suizidversuch Hirnverletzungen erlitten hat. Barbara wird Zeugin, **6.** _____. Anschließend lädt André Barbara zu sich zum Essen ein, sie kommen sich näher und küssen sich. Zurück in ihrer Wohnung, trifft Barbara auf die verletzte Stella, **7.** _____. Barbara überlässt Stella ihren Platz in dem Fluchtboot, **8.** _____. Überraschend für André kehrt Barbara am Morgen ins Krankenhaus zurück. Dort begegnet sie ihm am Krankenbett des frisch operierten Mario. Mit dieser Einstellung endet der Film.

- a) an dem Barbara ihre Flucht über die Ostsee plant
- b) umso mehr beginnt sie die Gewissheit über sich, ihre Pläne und ihre Liebe zu verlieren.
- c) die erneut aus dem Werkhof Torgau geflohen ist
- d) die er nicht erkannt hat
- e) wird die Kinderärztin Barbara Wolff von der Berliner Charité in ein Kinderkrankenhaus in der mecklenburgischen *Provinz*⁵ strafversetzt
- f) das eigentlich sie nach Dänemark bringen sollte
- g) dass er sie observieren soll
- h) dass André Reiser die schwer krebserkrankte Ehefrau von Stasi-Offizier Schütz heimlich mit Morphium versorgt

1	2	3	4	5	6	7	8
E							

(nach: [http://www.wikipedia.org/wiki/Barbara_\(2012\).de](http://www.wikipedia.org/wiki/Barbara_(2012).de) und <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1192426>)

5. Schauen Sie sich den Spielfilm an. Achten Sie dabei auf folgende Gesichtspunkte:

- Wie spiegelt der Film die reale DDR der 80er Jahre wider?
- Passen die Darstellung und die Charakter im Film zu den historischen Fakten?

8.3.3. Aufgabenblatt zur Nachbereitung

1. Schauen Sie sich einen kurzen Auszug aus dem Interview mit der Hauptdarstellerin Nina Hoss und dem Regisseur Christian Petzold an: <https://www.youtube.com/watch?v=ooVhS11Ap02> (0.00–2.38) – Beantworten Sie folgende Fragen.

- a) Was war die erste Erfahrung der Schauspielerin, die sie mit der DDR machte?
- b) Welches Gefühl verbindet Nina Hoss mit der DDR? Wie beschreibt sie das?

- c) Was erzählt Christian Petzold über seine Herkunft?
- d) Wie beschreibt er den Weg von W-Deutschland nach Westberlin?
- e) Wie erlebte Christian Petzold die DDR?

2. Wie spiegelt der Film die reale DDR der 80er Jahre wider?

3. Besprechen Sie, ob die Darstellung, die Charakter im Film zu den historischen Fakten passen.

4. Machen Sie sich dazu Gedanken, welches Publikum der Film am ehesten anspricht.

(z. B.: Zuschauer, die in den 80er Jahren in der DDR gelebt haben – Zuschauer, die damals in der BRD gelebt haben – Zuschauer, die keinen Bezug zu der Zweitstaatlichkeit haben – eher die ältere/jüngere Generation)

5. Schauen Sie sich auch Trailer zu anderen Spielfilmen über die DDR an. Welchen Film würden Sie sich gern ansehen, warum?

6. Textproduktion: Schreiben Sie Ihre Filmkritik.

- a) Machen Sie sich erst Gedanken zum Aufbau einer Filmkritik. Vergleichen Sie Ihre Checkliste in der Gruppe.
- b) Formulieren Sie den Text zu den einzelnen Stichpunkten.
- c) Lesen Sie folgende Filmkritik, wobei Sie die Aufgaben bearbeiten.

Vergleichen Sie Ihren Text mit der vollständigen Kritik unter: <http://www.kino-zeit.de/filme/barbara> – Worin unterscheidet sich diese Kritik von der von Ihnen verfassten?

Finden Sie die passenden Teilsätze und bringen Sie diese in eine sinnvolle Ordnung.

Fremd im eigenen Land

Es ist der Sommer des Jahres 1980.

A) Immerhin kommt sie aus Berlin, der Hauptstadt,	1. wer da neu bei ihm anfängt
B) Und natürlich soll er Barbara auch im Auge behalten, ebenso wie die Männer in dem Wagen,	2. doch auch für sie ist die Ärztin ein Fremdkörper.

C) Die Kinderärztin Barbara (Nina Hoss) wurde von der Berliner Charité hierher strafversetzt,	3. und das war im real existierenden Sozialismus in der DDR schon immer etwas Besonderes.
D) Und schließlich ist da noch die Hausmeisterin Frau Bungert,	4. einer Stadt am Meer, genauer an der Ostsee.
E) Plötzlich ist sie da in dem Krankenhaus in einem kleinen Ort,	5. die ebenfalls ein wachsames Auge auf die junge Frau geworfen hat.
F) Der Chef der Abteilung, André weiß Bescheid, er wurde von der Stasi darüber unterrichtet,	6. nachdem sie es gewagt hatte, einen Ausreiseantrag zu stellen
G) Von all dem wissen Barbaras neue Kollegen an der Klinik zwar nichts,	7. der ganz und gar ungeniert und mit aufreizender Offensichtlichkeit vor ihrer neuen Behausung abgestellt ist

Denn Schranken und Kasten gab es auch (und erst recht) im Arbeiter- und Bauernstaat.

Ergänzen Sie den Text mit den passenden Verben in entsprechender Form. Achtung, im Kasten sind zwei Verben zu viel.

*begegnen beobachten bleiben bringen erwecken festlegen
finden gelangen gelingen sehen treffen*

Wiewohl viele Menschen in der damaligen DDR – zumal solche, die ihr Missfallen gegen das „Paradies der Werktätigen“ so offen zum Ausdruck _____ wie sie – ist Barbara es gewohnt, ständig misstrauisch _____ zu werden. Sie hat sich damit arrangiert, _____ den Menschen mit (berechtigtem) Misstrauen und lebt allein in der Hoffnung, dass es ihrem westdeutschen Geliebten Jörg irgendwie _____, ihre Flucht zu arrangieren. So lange muss aber das Leben weitergehen, muss sie den Anschein von Normalität _____. Vor allem aber muss sie ihre Arbeit machen, die sie über alles liebt – was sonst _____ ihr auch _____? Und genau hierüber kommt sie in näheren Kontakt mit André, der ebenfalls seine Erfahrungen mit dem Staatsapparat gemacht hat und der offensichtlich großen Gefallen an ihr _____. Und sie lernt das Mädchen Stella kennen, die wie sie keine Chance mehr _____ in diesem Land, das ihnen allen vertraut ist und doch fremd. Und dann kommt der Moment, den Barbara so sehr herbeigesehnt hat, die Flucht ist arrangiert, der Termin _____.

(nach: <http://www.kino-zeit.de/filme/barbara>)

Oder/auch:

d) Lesen Sie einige Kritiken aus der deutschen Presse und vergleichen Sie diese mit Ihrer Fassung.

<http://www.zeit.de/kultur/film/2012-02/berlinale-barbara-petzold/komplettansicht>

<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/video-filmkritiken/video-filmkritik-freiheit-ist-mehr-als-ein-wort-barbara-11674242.html>

<http://www.spiegel.de/kultur/kino/ddr-liebesdrama-barbara-zaertlich-in-der-zone-a-814597.html>

8.3.4. Lösung

Aufgabenblatt zur Vorbereitung des Films

1. Finden Sie zu den Verben im Kasten die passenden Definitionen.

a) den Mut nehmen, die Hoffnung rauben, unter Druck setzen: **einschüchtern**

b) genau verfolgen, was jemand (der verdächtig ist) tut: **überwachen**

c) bis in den letzten Winkel absuchen, um etwas oder jemanden zu finden: **durchsuchen**

d) polizeilich/gerichtlich vernehmen: **verhören**

e) beobachten, ausspionieren: **observieren**

f) als Strafe jemanden (einen Beamten oder Soldaten) auf einen anderen, meist ungünstigeren Posten, an einen anderen Ort beordern: **strafversetzen**

g) mit Abhörgeräten versehen: **verwanzen**

h) jemanden festnehmen: **inhaftieren**

2. Ergänzen Sie. Die Begriffe im Kasten können Ihnen dabei helfen.

Das **Ministerium für Staatssicherheit** der DDR (kurz **MfS** oder **Stasi**) war der Inlands- und **Auslandsgeheimdienst** der DDR und zugleich Ermittlungsbehörde (*Untersuchungsorgan*) für „politische **Straftaten**“. Das MfS war innenpolitisch vor allem ein Unterdrückungs- und **Überwachungsinstrument** der SED gegenüber der DDR-Bevölkerung, das dem Machterhalt diente. Dabei setzte es als Mittel Überwachung, Einschüchterung, Terror und die so genannte Zersetzung gegen **Oppositionelle** und **Regimekritiker** („feindlich-negative Personen“) ein. Das MfS wurde am 8. Februar 1950 gegründet. Patenorganisation war unter anderem der **KGB** der Sowjetunion. Das MfS wurde von der SED als „Schild und Schwert der Partei“ (SED) bezeichnet. Die Hauptaufgabe des MfS war, in der Tradition der sowjetrussischen **Geheimpolizei** die DDR unerbittlich und mit Hass gegen deren Feinde zu verteidigen.

Ein **inoffizieller Mitarbeiter** (kurz IM, oft auch als informeller Mitarbeiter oder geheimer **Informant** bezeichnet) war in der DDR eine Person, die verdeckt Informationen an das Ministerium für Staatssicherheit lieferte, ohne formal für diese **Behörde** zu arbeiten. Das MfS beschäftigte zum Zeitpunkt ihres **Untergangs** über 175.000 IM in allen **Bevölkerungsgruppen** der DDR. Das Netzwerk der inoffiziellen Mitarbeiter war ein tragendes Element des Überwachungssystems der DDR, da so auch eine konspirative Überwachung von Personenkreisen möglich war. Von 1950 bis 1990 arbeiteten auch 20.000 bis 30.000 Bundesbürger als inoffizielle Mitarbeiter der Stasi. Von diesen waren viele ehemalige Bürger der DDR, die im Auftrag der Stasi in die Bundesrepublik Deutschland übersiedelten.

Bei den Informationen handelte es sich in der Regel um Berichte über das **Verhalten** von Personen aus dem persönlichen oder beruflichen **Umfeld** des inoffiziellen Mitarbeiters. Häufig waren auch engste Freunde und Familienangehörige inoffizielle Mitarbeiter und bespitzelten sie. Ein Teil der inoffiziellen Mitarbeiter handelte aus politischer **Überzeugung**, andere versprachen sich davon **Vergünstigungen** und andere wiederum wurden unter **Druck** gesetzt.

3. Welche Präposition passt? Ergänzen Sie.

Ausreiseantrag war in der DDR ein gängiger Ausdruck **für** einen Antrag zur ständigen Ausreise **aus** der DDR. Damit gab ein DDR-Bürger dem Staat zu verstehen, dass er eine staatliche Genehmigung zur Reisefreiheit **über** das Gebiet des Ostblocks hinaus beansprucht und dass er dauerhaft außerhalb der DDR leben wollte.

Um **als** DDR-Bürger aus der DDR legal auswandern zu können, also die innerdeutsche Grenze **ohne** Gefahr für Freiheit, und Leben passieren zu können, bedurfte es dieses Ausreiseantrages. Das Verlassen der DDR ohne staatliche Genehmigung wurde als Republikflucht strafrechtlich verfolgt. Wer gefasst wurde, geriet **in** politische Haft. Wer einen Ausreiseantrag in den Westen stellte, musste **mit** langwierigen und harten Schikanen rechnen.

Die negativen Folgen für den Antragsteller reichten **bis** zum Verlust der Arbeitsstelle und der Verhinderung von Bildungschancen. Der Antrag konnte auch **dazu** beitragen, dass der Antragsteller beim MfS intern als feindlich-negative Person eingestuft wurde. Dabei wurde grundsätzlich ein so genannter „operativer Vorgang“ angelegt, mit dem Ziel, die gesamten Lebensumstände der Zielperson zu ermitteln, um sie dann mittels einer individuell abgestimmten „Zersetzungsmaßnahme“ **zur** Rücknahme des Ausreiseantrages zu veranlassen. Viele Ausreisewillige wurden bewusst kriminalisiert. Aus der DDR reisten von 1961 bis 1988 etwa 383.000 Menschen legal aus. Im selben Zeitraum verließen etwa 222.000 Menschen auf anderen Wegen die DDR: eher wenige **durch** Flucht über die deutsch-deutsche Grenze, viele durch Freikauf aus dem Gefängnis, die meisten, indem sie **von** einer genehmigten Reise nicht zurückkehrten.

4. Setzen Sie die Verben in entsprechender Form im Kasten in den Text ein.

Das bedrückendste Kapitel der DDR-Heimerziehung

Der **Jugendwerkhof** war eine Einrichtung im System der Spezialheime der Jugendhilfe in der DDR. **Eingewiesen** wurden Jugendliche im Alter zwischen 14 und 18 Jahren, die im Sinne der DDR-Pädagogik als schwererziehbar **galten**, dem Staatsziel der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit nicht **entsprachen** oder aus der Sicht verschiedener staatlicher Organe (Schule, Betriebe, Polizei, Staatssicherheit,) nicht in das Gesellschaftsbild der DDR **passten**. Aufgabe des Jugendwerkhofes war die Umerziehung zum vollwertigen Mitglied der sozialistischen Gesellschaft und zum bewussten Bürger der DDR. In den Einrichtungen **herrschten** teilweise menschenunwürdige Bedingungen. Die Insassen waren weitgehend rechtlos und oftmals Schikanen und Misshandlungen **ausgesetzt**. Zwischen 1964 und 1989 wurden über 4000 Jugendliche zur „Anbahnung eines Umerziehungsprozesses“ in den **Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau** eingewiesen.

Aufgaben zum Filmgespräch

5. Sehen Sie sich das Interview mit dem Regisseur Christian Petzold an:

- a) „Barbara“ ist die Geschichte einer Frau in den 80er Jahren an der Ostseeküste. Die Versetzung in die Kinderchirurgie galt für die Ärztin als Strafexil und sie plant dort ihre Flucht. Sie versucht sich von dem Land, aus dem sie fliehen möchte, fernzuhalten.
- b) Die Novelle „Barbara“, in der Trilogie von Hermann Broch (Die Schuldlosen), 2004/05 lernte er einen Arzt aus der DDR kennen, der ihm über Strafversetzungen erzählte.
- c) Ihre Beziehung ist von Misstrauen geprägt, daraus entfaltet sich/ entsteht ein Flirt.
- d) Die Echtheit der Drehorte war besonders wichtig. Als Beispiel nennt er das Krankenhaus, das es tatsächlich gab und heute ein Museum ist.

6. Lesen Sie nun die Inhaltsangabe, wobei Sie beim Lesen die fehlenden Nebensätze in die passenden Stellen einfügen.

Inhalt

DDR, Sommer 1980: Nachdem sie einen Ausreiseantrag gestellt hatte, und daraufhin inhaftiert worden ist, **1/e** wird die Kinderärztin Barbara Wolff von der Berliner Charité in ein Kinderkrankenhaus in der mecklenburgischen *Provinz*⁵ strafversetzt.

Dort arbeitet sie nun in der Kinderchirurgie unter Oberarzt André Reiser. Von der Stasi überwacht begegnet die Ärztin ihrem Chef André, argwöhnisch und distan-

ziert. Barbara vermutet, **2/g** dass er sie observieren soll. Sie verhält sich misstrauisch ihrem Vorgesetzten und den Kollegen gegenüber, zumal ihr Geliebter, ein Außenhandelsmitarbeiter aus Westdeutschland, Jörg, *die Flucht über die Ostsee nach Westdeutschland*¹ vorbereitet. Nichts scheint sie mehr im Land zu halten, sie fühlt sich wie auf der Durchreise. Barbaras berufliche Fähigkeiten beeindrucken Reiser. Sie diagnostiziert bei der jungen *Ausreißerin*² Stella eine Meningitis, **3/d** die er nicht erkannt hat. Als Barbara Stella zur Seite steht, hindert er sie nicht daran. Ist der Chefarzt nun auf sie angesetzt oder in sie verliebt? Die Verwirrung von Barbaras Gefühlen nimmt zu; je näher der Tag der Flucht rückt, **4/b** umso mehr beginnt sie die Gewissheit über sich, ihre Pläne und ihre Liebe zu verlieren. Andre erzählt Barbara, dass er früher für einen ärztlichen Fehler in seinem Krankenhaus mit verantwortlich war, *der Vorfall wurde vertuscht*³ und Reiser versetzt. Seither sei er durch die Stasi *erpressbar*⁴. An dem Wochenende, **5/a** an dem Barbara ihre Flucht über die Ostsee plant, soll sie die Anästhesie bei der Operation eines jugendlichen Patienten, Mario, übernehmen, der bei einem Suizidversuch Hirnverletzungen erlitten hat. Barbara wird Zeugin, **6/h** dass André Reiser die schwer krebserkrankte Ehefrau von Stasi-Offizier Schütz heimlich mit Morphium versorgt. Anschließend lädt André Barbara zu sich zum Essen ein, sie kommen sich näher und küssen sich. Zurück in ihrer Wohnung, trifft Barbara auf die verletzte Stella, **7/c** die erneut aus dem Werkhof Torgau geflohen ist. Barbara überlässt Stella ihren Platz in dem Fluchtboot, **8/f** das eigentlich sie nach Dänemark bringen sollte. Überraschend für André kehrt Barbara am Morgen ins Krankenhaus zurück. Dort begegnet sie ihm am Krankenbett des frisch operierten Mario. Mit dieser Einstellung endet der Film.

1. die DDR illegal (über die Ostsee und Dänemark) verlassen
2. das aus dem Kindererziehungsheim geflohenes/ausgebrochenes Mädchen
3. der Skandal wurde vertuscht/unter den Teppich gekehrt
4. die Voraussetzungen für eine Erpressung (eine Forderung von Drohungen begleitet) waren vorhanden
5. Region, Landsteil (hier im negativen Sinne: am Ende der Welt)

Aufgabenblatt zur Nachbereitung

7. Schauen Sie sich einen kurzen Auszug aus dem Interview mit der Hauptdarstellerin Nina Hoss und dem Regisseur Christian Petzold an: <https://www.youtube.com/watch?v=ooVhS11Ap02> (0.00–2.38) – Beantworten Sie folgende Fragen.

- a) Der Umbruch in Berlin, sie war in Ostberlin auf der Schauspielschule.

- b) Angst, dass man nicht wieder herausgelassen wird, wenn man einmal schon hinter dem Eisernen Vorhang ist – eine Diktatur, in der man Anordnungen/Entscheidungen nicht hinterfragen kann.
- c) Die Eltern sind in den 50er Jahren aus dem Osten in den Westen geflohen, er ist in W-Deutschland aufgewachsen, aber die Erinnerungen seiner Eltern waren ihm bekannt. Die Familie fuhr jeden Sommer in den Osten.
- d) Sie fahren über die „Transitstrecke“ (<http://www.zeitklicks.de/ddr/zeitklicks/zeit/politik/die-beiden-deutschen-staaten/transit/>), es war bedrückend hier zu fahren (als ob nie die Sonne schien), in den Raststätten gab es Musikkassetten für unterwegs.
- e) Die DDR war für ihn ein preußischer, kalter, postfaschistischer Militärstaat, aber hinter dem Militärkomplex hat er eine Welt voller Farben und Verwandter erlebt, die versuchten, im militärischen Apparat einen normalen Alltag zu haben.

8. Textproduktion: Schreiben Sie Ihre Filmkritik.

Hilfreich bei der Arbeit: http://www.lwl.org/film-und-schule-download/Unterrichtsmaterial/Filmkritiken/spinxx_Unterrichtstipps.PDF

8.4. Unterrichtsbeispiel 2: Sprachenvielfalt in der Schweiz

8.4.1. Aufgabenblatt: Viersprachigkeit

1. Der Druckfehlerteufel hat zugeschlagen! Rekonstruieren Sie den Text.

Deutsch: In der deutschsprachigen Schweiz lebt die **Mehr** der Bevölkerung. In 18 von 26 Kantonen spricht man vorwiegend schweizerdeutsche **DiXXXXte**.

Französisch: Im Westen des Landes, in der Suisse romande, spricht man Französisch. Vier **K*****e** sind französischsprachig: Genf/Waadt/Neuenburg/Jura. Drei Kantone sind **zw00000000ig**: in Bern, Freiburg und im Wallis spricht man Deutsch und Französisch.

Italienisch: Im Tessin und in vier **südl** Tälern Graubündens wird Italienisch gesprochen.

Rätoromanisch: Der Kanton Graubünden ist mehrsprachig. Man spricht dort Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch. Die Rätoromanen sind mit 0,5 % der **Bevölk** die kleinste Schweizer **Sprachgr**. Innerhalb dieser Gruppe gibt es fünf bzw. sechs **versch** Sprachen: Sursilvan, Sutsilvan, Surmiran, Puter und Vallader. Seit 1982 gibt es zusätzlich das Rumantsch Grischun, das ein sprachlicher **Ko** zwischen den fünf rätoromanischen Sprachen ist.

Zur **Sprachvielfalt** tragen außerdem die vielen in der Schweiz wohnenden Ausländer bei. Es gibt in der Schweiz immer mehr Menschen, deren **Muttersprache** keine der vier „Schweizersprachen“ ist.

2. Schauen Sie sich folgende kombinierbare geografische Karte der Schweiz an. Worüber informiert sie Sie?

http://www.swissworld.org/de/schweiz/ressourcen/animationen/thematische_karten_der_schweiz/

Sprachen in der Schweiz, Quelle: Bundesamt für Statistik 2002

Deutsch	63.7 %	Französisch	20.4 %
Italienisch	6.5 %	Rätoromanisch	0.5 %
Andere	9.0 %		

(Auszüge aus: http://www.swissworld.org/de/bevoelkerung/sprachen/sprachen_in_der_schweiz/)

3. Für eine Hörprobe der Schweizer Dialekte klicken Sie auf die gewünschte Sprache und einen Ort. Auch wenn es zunächst nicht so klingt: alle Sprecherinnen und Sprecher sagen den gleichen Satz.

http://www.swissworld.org/de/schweiz/ressourcen/animationen/sprachen_und_dialekte/

8.4.2. Lösung

1. Der Druckfehlerteufel hat zugeschlagen! Rekonstruieren Sie den Text.

Deutsch: In der deutschsprachigen Schweiz lebt die **Mehrheit** der Bevölkerung. In 18 von 26 Kantonen spricht man vorwiegend schweizerdeutsche **Dialekte**.

Französisch: Im Westen des Landes, in der Suisse romande, spricht man Französisch. vier **Kantone** sind französischsprachig: Genf/Waadt/Neuenburg/Jura. Drei Kantone sind **zweisprachig**: in Bern, Freiburg und im Wallis spricht man Deutsch und Französisch.

Italienisch: Im Tessin und in vier **südlichen** Tälern Graubündens wird Italienisch gesprochen.

Rätoromanisch: Der Kanton Graubünden ist mehrsprachig. Man spricht dort Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch. Die Rätoromanen sind mit 0,5 % der **Bevölkerung** die kleinste Schweizer **Sprachgruppe**. Innerhalb dieser Gruppe gibt es fünf bzw. sechs **verschiedene** Sprachen: Sursilvan, Sutsilvan, Surmiran, Puter und Vallader. Seit 1982 gibt es zusätzlich das Rumantsch Grischun, das ein sprachlicher **Kompromiss** zwischen den fünf rätoromanischen Sprachen ist. Zur **Sprachvielfalt** tragen außerdem die vielen in der Schweiz wohnenden Ausländer bei. Es gibt in der Schweiz immer mehr Menschen, deren **Muttersprache** keine der vier „Schweizersprachen“ ist.

8.4.3. Aufgabenblatt: Schweizerdeutsch verstehen

1. Hören Sie sich den kurzen Beitrag über Zürich an:

<http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2008/08/15/dialekt-versus-standard-sprache>

2. Alles klar? Formulieren Sie bitte auf Hochdeutsch, was Sie über Zürich erfahren haben. Folgender Lückentext hilft Ihnen dabei.

Zürich hat ungefähr 371 000 _____; in der Agglomeration leben 1. 8 Millionen _____. Zürich ist das wichtigste wirtschaftliche und _____ Zentrum der Schweiz. In Zürich und Umgebung sind viele Großbanken, _____ und internationale Firmen zuhause. Zürich ist aber nicht _____ der Schweiz. Das ist Bern. _____ einer Studie aus dem Jahr 2007 ist Zürich die Stadt mit der weltweit höchsten _____. Zürich hat _____ Verkehrsverbindungen. Touristen interessieren sich vor allem für den See, die Altstadt, das Kulturangebot und _____. Zürich ist eine Stadt mit relativ langer _____. In der Römerzeit _____ sie Turicum. Aus diesem Wort ist dann der Name Zürich geworden.



Abbildung 1: Zürich und die Alpen

3. Hören Sie sich den Beitrag nun so an, dass Sie dabei auch das Schriftbild verfolgen.

Zürich-Infos auf Schweizerdeutsch

Züri hät ca. 371.000 Iwohner. I de Agglo läbed 1.08 Milione Mänsche. Züri isch's wichtigschti wirtschaftlichi und gsellschaftlichi Zäntrum vo de Schwiz. In Züri und Umgäbig sind vili Grossbanke, Versicherige und internationali Firme dehei. Züri isch aber ned d'Hauptstadt vo de Schwiz. Das isch Bern.

Lut enere Studie us em Jahr 2007 isch Züri d'Stadt mit de wältwit höchschte Läbesqualität. Züri hät au sehr gueti Verchersverbindige. D' Turischte interessiert sich vor allem für de See, d' Altstadt, s'Kulturagebot und s'Nachtläbe.

Züri isch au en Stadt mit relativ langer Gschicht. I de Römerzit hät si Turicum gheisse. Us dem Wort isch denn de Name Züri worde.

4. Hören Sie sich den Text auch auf Schweizerhochdeutsch an.

- Besprechen Sie in der Gruppe, ob/welche Unterschiede es zwischen den Texten gab. Sie können sich dazu Notizen machen.
- Vergleichen Sie Ihre Beobachtungen mit den Anmerkungen der Blogverfasserin.

8.4.4. Lösung

1. Alles klar?

Zürich hat ungefähr 371.000 **Einwohner**; in der Agglomeration leben 1. 8 Millionen **Menschen**. Zürich ist das wichtigste wirtschaftliche und **gesellschaftliche** Zentrum der Schweiz. In Zürich und Umgebung sind viele Großbanken, **Versicherungen** und internationale Firmen zuhause. Zürich ist aber nicht **die Hauptstadt** der Schweiz. Das ist Bern. **Laut** einer Studie aus dem Jahr 2007 ist Zürich die Stadt mit der weltweit höchsten **Lebensqualität**. Zürich hat **sehr gute** Verkehrsverbindungen. Touristen interessieren sich vor allem für den See, die Altstadt, das Kulturangebot und **das Nachtleben**.

Zürich ist eine Stadt mit relativ langer **Geschichte**. In der Römerzeit **hieß** sie Turicum. Aus diesem Wort ist dann der Name Zürich geworden.

4. a) Besprechen Sie in der Gruppe, ob/welche Unterschiede es zwischen den Texten gab. Sie können sich dazu Notizen machen.

Wenn man beim ersten Kontakt mit Deutschschweizern erleichtert feststellt, wie einfach man ihren Dialekt versteht, hat man meistens Hochsprache/Standarddeutsch/Schweizerhochdeutsch und Dialekt verwechselt.

Unterschiede in der Aussprache und Grammatik u. A.:

- Standarddeutsch „ei“ oft „i“ ist (Schweiz versus Schwiz),
- Diphthonge, die es im Standarddeutsch nicht gibt wie zum Beispiel „gueti“ (statt gute)
- ig statt ung wie in „Versicherig“
- e am Schluss, die oft fehlen wie zum Beispiel „Gschicht“ statt „Geschichte“
- kein Genitiv („Zäntrum vo de Schwiz“ statt „der Schweiz“) und keine Präteritumsformen (hät gheisse/ isch worde statt hiess/wurde)

Für die Schweizer Dialekte gibt es keine kodifizierte Umschrift. Wenn man Dialekt schreibt, schreibt man nach Gehör und lässt sich unterschiedlich stark von der Standardsprache beeinflussen.

Deutschlernende können die Schweizer Dialekte von Anfang an ohne größere Mühe verstehen, weil es doch keine so großen Unterschiede gibt. [...]

Quellen

- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten. Präsenz Schweiz (o. J.): Thematische Karten der Schweiz. Swissworld. org. – Offizielles Landeskundeportal der Schweiz. http://www.swissworld.org/de/schweiz/ressourcen/animationen/thematische_karten_der_schweiz/ (18.01.2015)
- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten. Präsenz Schweiz (o. J.): Bevölkerung und Sprachen. Swissworld. org. – Offizielles Landeskundeportal der Schweiz. http://www.swissworld.org/de/bevoelkerung/sprachen/sprachen_in_der_schweiz/ (18.01.2015)
- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten. Präsenz Schweiz (o. J.): Sprachen und Dialekte. Swissworld. org. – Offizielles Landeskundeportal der Schweiz. http://www.swissworld.org/de/schweiz/ressourcen/animationen/sprachen_und_dialekte/
- Kurz, Joachim (2012): Fremd im eigenen Land. kino-zeit.de. <http://www.kino-zeit.de/filme/barbara> (22.01.2015)
- Middel, Reinhard (2012): Filmtipp „Barbara“. Vision Kino Filmtipp <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1192426> (18.01.2015)
- Steinmann, Cornelia (2008): Dialekt versus Standardsprache. DaF-Blog. Über das Deutschlernen und -lehren mit und ohne Internet. <http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2008/08/15/dialekt-versus-standardsprache> (18.01.2015)
- o. A. (o. J.): Das pädagogische Projekt „Jugendwerkhof“. Damals im Osten. <http://www.mdr.de/damals/jugendwerkhof108.html> (18.01.2015)
- o. A. (2014): Barbara (2012). Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. [http://de.wikipedia.org/wiki/Barbara_\(2012\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Barbara_(2012)) (18.01.2015)

- o. A. (2015): Ministerium für Staatssicherheit. Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. http://de.wikipedia.org/wiki/Ministerium_für_Staatssicherheit (18.01.2015)
- o. A. (o. J.): Informationen zur Aufarbeitung der SED-Diktatur. Spurensuche e. V. <http://stasiopfer.de/content/view/23/55/> (18.01.2015)
- o. A. (2015): Ausreiseantrag. Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. <http://de.wikipedia.org/wiki/Ausreiseantrag> (18.01.2015)
- Filmplakat mit Trailer. <http://www.barbara-der-film.de/> (18.01.2015)
- „Barbara“ – Das Interview zum Film mit Christian Petzold. (2012) <https://www.youtube.com/watch?v=3Qbpnglb3PI> (18.01.2015)
- Nina Hoss, Christian Petzold Interview: Barbara 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=ooVhS111Ap02> (18.01.2015)

Empfohlene Literatur

- Biechele, Markus–Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. Berlin: Langenscheidt.
- Bischof, Monika–Kessling, Viola–Krechel, Rüdiger (1999): Landeskunde und Literaturdidaktik. Berlin: Langenscheidt.
- Bundeszentrale für politische Bildung, Fachbereich multimedia (2015): Das Onlineportal für Filmbildung. <http://www.kinofenster.de/> (18.01.2015)
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. Budapest: GuG. 60 -72
- Kohm, Roland (2009): Filme im Unterricht. Themenwochen Online-Lernen. <http://themenwochen-online-lernen.blogs.rpi-virtuell.net/2009/02/15/filme-im-unterricht-das-empfehlen-medienp-dagegen/> (18.01.2015)
- Philipp, Johannes (2005/2007): Filme im Unterricht spielerisch erschließen. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. http://dozenten.alp.dillingen.de/mp/material/FilmauswertAllg_mib.pdf (18.01.2015)
- Wörther, Matthias (2005): Spielfilme im Unterricht. Didaktik, Anregungen, Hinweise. Mediaculture online. <https://etsicetaittoi2012.files.wordpress.com/2012/11/spielfilme-in-der-schule.pdf> (22.01.2015)
- o. A. (2015): Wie sieht ein Drehbuch aus? Unterrichtsvorschlag mit aktuellen Beispielen. Der Lehrerfreund. <http://www.lehrerfreund.de/schule/kat/film-unterricht> (18.01.2015)
- Kino macht Schule. <http://www.kinomachtschule.at/filme/> (18.01.2015)
- Filmkritik im Unterricht. Das online-Magazin für junge Medienkritik. http://www.lwl.org/film-und-schule-download/Unterrichtsmaterial/Filmkritiken/spinxx_Unterrichtstipps.PDF (18.01.2015)

A kötet szerzői:

dr. Boócz-Barna Katalin (barna.katalin@btk.elte.hu)

dr. Feld-Knapp Ilona (knapp.ilona@btk.elte.hu)

Kárpáti Zsófia (karpaticz@elte.hu)

dr. Kertes Patrícia (tth.patricia@gmail.com)

Palotás Berta (palotas.bertha@btk.elte.hu)

ISSN 2416-1772

ISBN 978-963-284-623-1

Felelős kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kiadásért felel: Antalné dr. Szabó Ágnes

A kiadó székhelye: 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.

www.elte.hu

Felelős szerkesztő: Antalné dr. Szabó Ágnes

A sorozatot gondozza: az ELTE BTK Szakmódszertani Központja

<http://methodika.btk.elte.hu/>

Online kiadás

Budapest, 2015



Az Eötvös Loránd Tudományegyetem *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok* című könyvsorozatában különböző szerzők tollából a bölcsész és a művészet-közvetítő tanárok képzését, valamint továbbképzését támogató szakpedagógiai tanulmánykötetek, tankönyvek és feladatgyűjtemények jelennek meg. A lektorált sorozatot az ELTE BTK Szak módszertani Központja gondozza. A sorozat hosszú távon kívánja szolgálni a tanárképzést és a pedagógus-továbbképzést.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE